

# Lerend Veranderen

**Handreikingen voor scholen  
op weg naar een lerende school**



Deze publicatie is tot stand gekomen in het kader van de wet SLOA en uitgevoerd door CPS.

*Wanneer in deze uitgave wordt gesproken over hij/hem, wordt uiteraard ook zij/haar bedoeld.*

**Titel:** Lerend veranderen: handreikingen voor scholen op weg naar een lerende school

**Projectleiding:** Isolde van Allemeersch, Miriam van Etteger en Linda Odenthal

**Eindredactie:** Janneke Oosterman, Linda Odenthal en Amanda Verhoeven

**Vormgeving omslag en opmaak binnenwerk:** Ans van Bekkum - grafische vormgeving, Leusden

**Druk:** HoonteTijl, Utrecht

**Uitgave en verspreiding:**

CPS *onderwijsontwikkeling en advies*

Postbus 1592

3800 BN Amersfoort

Telefoon (033) 453 43 44

Internet [www.cps.nl](http://www.cps.nl)

**Bestellingen:** via telefoon (033) 453 42 94, fax (033) 453 43 53 of e-mail [s.pijlman@cps.nl](mailto:s.pijlman@cps.nl)

© CPS *onderwijsontwikkeling en advies*, januari 2006

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijke bij wetbepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd, opgeslagen in geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder uitdrukkelijke voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteurs en de uitgever.

# Inhoud

## Voorwoord

### 1 Lerend veranderen: een verkenning

Bijlage I Vragen van schoolleiders met voorbeeldantwoorden

### 2 Structuur: weinig schakels en obstakels

Bijlage I Structuurkenmerken van een lerende organisatie

Bijlage II Mogelijke interventies ter ondersteuning van structuurverandering

### 3 Interventies in de schoolcultuur

Bijlage I: Interventies: een selectie

### 4 Leiderschap en management in de lerende organisatie

Deel 1 Leiderschapsvaardigheden vanuit het CIS

Deel 2 Verandering procesmatig ondersteunen: een voorbeeld uit de praktijk

Deel 3 Voorbeelden van leiderschap in de lerende organisatie

Bijlage I Het CIS als analyse- en reflectiemodel bij veranderingen

Bijlage II Vragenlijst voor open interviews

Bijlage III Werkblad voor bespreking resultaten interviews in kleine groepjes

### 5 Leren tussen welkom en afscheid

Bijlage I Draaiboek voor het inwerken van nieuwe leerkrachten

Bijlage II Startersmap: een voorbeeld

Bijlage III Voorbeeldplan van aanpak instroom

Bijlage IV Factoren die voortijdige uitstroom beïnvloeden

Bijlage V Voorbeelden van mogelijkheden voor vitaal personeelsbeleid

### 6 De werkplek als leeromgeving

Bijlage I De werkplek gezien door een leerbril (een instrument)

### 7 Kwaliteitszorg in de lerende school, levende kwaliteitszorg

Bijlage I Startdocument: Kwaliteitszorg en lerend veranderen

Bijlage II Kijkwijzer adaptief onderwijs

### 8 Large scale interventions binnen visie- en strategieontwikkeling

Bijlage I Voorbeelden van Large group interventies

Bijlage II Van Large Scale interventions naar cultuurinterventies en omgekeerd

### 9 Organisatiestructuur en integraal personeelsbeleid

Bijlage I BOUWSTENEN LERENDE ORGANISATIE Erfgooiers College/Huizen

Bijlage II Scholingsplan Erfgooiers College

### 10 Existentiële belevingen van de docent centraal

Bijlage I Vragenlijst beleving docent

## Scan Lerend veranderen



# Voorwoord

In 2004 bogen meer dan dertig CPS-adviseurs zich in verschillende denktanks over de concepten: de lerende school en lerend veranderen. Ze deden dit vanuit de overtuiging dat beide concepten aanknopingspunten kunnen bieden voor scholen die hun leer- en verandervermogen willen vergroten om zo beter in staat te zijn te anticiperen op en investeren in de toekomst. Deze zoektocht resulteerde in de volgende zes teksten:

1. Lerend veranderen: een verkenning
2. Weinig schakels en obstakels: de structuur in de lerende organisatie
3. Interventies in de schoolcultuur
4. Leiderschap en management in de lerende organisatie
5. Leren tussen welkom en afscheid: effectieve in- en uitstroom van personeel
6. De werkplek als leeromgeving

In 2005 zetten we de zoektocht voort. De hoofdstukken 3 en 4 vulden we aan en we breidden de uitgave uit met de volgende hoofdstukken:

7. Kwaliteitszorg in de lerende organisatie
8. Large Scale Interventions binnen visie- en strategieontwikkeling
9. Organisatiestructuur en IPB-instrumenten
10. Existentiële belevingen

Elke tekst bevat concrete handreikingen en instrumenten om het leer- en verandervermogen van je school te verhogen.

Met de **scan** Bouwstenen voor de lerende organisatie kun je een eerste indruk krijgen van het huidige leer- en verandervermogen van je school. De uitkomsten verwijzen naar een of meer van de bovenstaande teksten.

Onze dank gaat uit naar allen die op een of andere manier deelnamen aan de denktanks Lerend veranderen.

*Isolde van Allemeersch*

*Gert Jan Bos*

*Anja Doornbos*

*Miriam van Etteger*

*Jaap van Gilst*

*Linda Odenthal*

*Dineke Raap*

*Mieke Vollenhoven*

*Peter de Vries*



# 1

## Lerend veranderen: een verkenning

### Auteurs:

*Isolde van Allemeersch, Gert Jan Bos, Anja Doornbos, Miriam van Etteger,  
Jaap van Gilst, Linda Odenthal, Dineke Raap, Mieke Vollenhoven en Peter de Vries*





# 1 Lerend veranderen: een verkenning

## 1. Inleiding

Dat scholen in staat moeten zijn te leren en te veranderen, staat buiten kijf. Scholen functioneren in een turbulente omgeving waarin ze alleen kunnen overleven als ze voortdurend leren en veranderen. Dat het grootste deel van de ingezette veranderingen mislukt, is ook algemeen bekend. Hiervoor zijn verschillende redenen te noemen. In de volgende paragraaf verkennen we er twee:

1. *Traditionele veranderstrategieën lijken niet (meer) te werken.*
2. *Schoolorganisaties zijn onvoldoende (in)gericht op verandering en leren.*

Vervolgens lichten we lerend veranderen als alternatieve veranderstrategie nader toe. In de daaropvolgende paragraaf beschrijven we de aspecten die de leer- en veranderpotentie van scholen bepalen en krijg je een impressie van de inhoud van de overige hoofdstukken.

Om te laten zien hoe beide concepten in de praktijk kunnen worden ingezet, vind je in Bijlage I een aantal praktijkvragen van schoolleiders die betrekking hebben op leren en veranderen en de antwoorden die een groep CPS-adviseurs formuleerde. Ze hebben hierbij gebruikgemaakt van de uitgangspunten van lerend veranderen en de lerende school.

## 2. Waarom mislukken veranderingen?

Er zijn veel verschillende redenen voor het mislukken van veranderingen. Wij hebben twee ervan nader verkend.

### 1) Traditionele veranderstrategieën werken niet (meer)

Het idee bestaat dat traditionele veranderstrategieën niet of niet meer werken. Traditionele strategieën impliceren een sterk gestructureerde, planmatige aanpak en gaan ervan uit dat het verloop en de uitkomst van veranderingen te voorspellen en te sturen zijn. De twijfel over de juistheid van deze veronderstelling neemt toe. Duidelijk is dat veranderingen in hoge mate onvoorspelbaar zijn. Kleine veranderingen in de omstandigheden kunnen leiden tot grote verschillen in het verloop en de uitkomst van een veranderingsproces. Veranderingsprocessen kun je vergelijken met een roulettespel. Je weet nooit hoe het balletje rolt en waar het precies tot stilstand komt. Traditionele veranderstrategieën houden onvoldoende rekening met deze onvoorspelbaarheid.

### 2) Organisaties zijn onvoldoende (in)gericht op verandering en leren

Een tweede, vaak genoemde reden, is dat organisaties meestal niet zijn ingericht om te veranderen. Organisaties zijn vooral gericht op het behoud van de status-quo. Verandering wordt gezien als een tijdelijke toestand, een traject met een duidelijk start- en eindpunt. Tijdens dit traject worden allerlei hulpstructuren opgezet, zoals projectgroepen, stuurgroepen, experimenteergroepen, enz. Nadat het traject is beëindigd, verdwijnen deze *structuren* weer. Ook de *cultuur* in veel organisaties ondersteunt eerder het behoud van de bestaande situatie dan dat ze leren en veranderen stimuleert. Als voorbeeld hiervan kunnen we de angst om fouten te maken noemen die in de meeste bedrijven wordt gecultiveerd. Fouten maken, wordt bestraft of leidt op zijn minst tot gezichtsverlies. Het vermijden van fouten daarentegen wordt in veel organisaties beloond. Gevolg hiervan is dat medewerkers kiezen voor veilige oplossingen in plaats van risico's te nemen. Juist door het nemen van risico's ontstaat de mogelijkheid om te leren en te veranderen.

## 3. Lerend veranderen: een nieuwe veranderstrategie?

In antwoord op het mislukken van veel veranderingen is een nieuwe generatie veranderstrategieën ontstaan. Een aantal hiervan valt onder de noemer *lerend veranderen*. Deze strategieën hebben met

elkaar gemeen dat veranderen wordt gezien als leerproces van de betrokkenen. Veranderingen worden daarom ingericht en ondersteund als leerproces.

Uitgangspunten van lerend veranderen zijn bijvoorbeeld:

- Het doel van de verandering is in grote lijnen bekend, maar de koers moet gezocht worden.
- Er bestaan meer perspectieven op problemen en op oplossingen.
- Veranderprocessen moeten ruimte bieden voor spontaniteit en creativiteit.
- Veranderingen moeten geleidelijk worden gerealiseerd, zodat men zich kan baseren op voortschrijdend inzicht.
- Alle organisatieleden moeten bij de verandering worden betrokken en gelegenheid krijgen zich te ontwikkelen.
- Medewerkers en managers moeten leren hoe ze oude routines kunnen loslaten. Vervolgens moeten ze leren hoe ze zelfstandig nieuwe routines kunnen opbouwen, zodat ze in de nieuwe context weer competent zijn.
- Bij veranderingen moet recht worden gedaan aan de geschiedenis van de organisatie en de rol van de betrokkenen daarin.
- Veranderen - en dus leren - is een gezamenlijk proces. Leren doe je met en van elkaar.
- Leren wordt gezien als een heen en weer bewegen tussen denken en handelen. Actie en reflectie moeten elkaar dus afwisselen.
- Wat je kunt leren van ervaringen uit het verleden, wordt vertaald in acties voor de toekomst.
- Veranderen en leren is een continu proces en onlosmakelijk onderdeel van werken.

Deze uitgangspunten hebben zich vertaald in een ontwikkelingsgerichte aanpak van verandering.

Deze aanpak houdt in dat:

- het veranderproces wordt geïnitieerd door het management, maar sturing voor een belangrijk deel in handen is van diegenen waarop de verandering is gericht;
- betrokkenen problemen in de organisatie analyseren en zelf oplossen;
- in het (leer)proces minder focus wordt gelegd op einddoelen, maar meer op tussendoelen;
- betrokkenen tijdens het proces leren hoe ze in de toekomst zelfstandig veranderingen kunnen initiëren en doorvoeren;
- de (externe) adviseur een leeromgeving in de werksituatie creëert en het leerproces faciliteert.

#### **4. Lerend veranderen: het leervermogen van scholen**

Hoewel velen een lerende aanpak van veranderingen veelbelovend vinden, heeft deze aanpak weinig kans op succes in een organisatie die onvoldoende is ingericht om te leren. Het succes van de aanpak staat of valt met de leerpotentie van de organisatie. Met andere woorden: organisaties zouden meer ingericht moeten zijn als lerende organisaties. Lerende organisaties kenmerken zich doordat ze zo *gestructureerd* zijn en een dusdanige *cultuur* hebben dat hun leden voortdurend kunnen leren van ervaringen, van elkaar en van de wereld om zich heen, zodat ze continu problemen kunnen oplossen en zich kunnen verbeteren.

Om de leerpotentie van een organisatie te verhogen, moeten blokkades, remmingen en drempels voor leren worden weggenomen. Het betreft hierbij niet alleen blokkades op individueel niveau, maar ook op team- en organisatieniveau. Hoewel organisatieleren voor een belangrijk deel afhankelijk is van het leren van individuele leden is kennis die het individu verwerft van weinig of geen waarde voor de organisatie als deze niet toegankelijk en begrijpelijk is voor anderen. Organisatieleren in scholen veronderstelt dat leren een structureel proces is, waarin docenten en schoolleiding collectief werken aan oplossingen voor praktische vraagstukken, het realiseren van gemeenschappelijke ambities en het ontwikkelen van professionele kennis. Vernieuwing en verbetering vinden in lerende scholen plaats doordat individuen en groepen in staat zijn informatie te verwerven uit de omgeving en door interne monitoring. Informatie

moet worden geanalyseerd en begrepen. Vervolgens kan op grond van deze informatie worden gehandeld.

Duidelijk is dat het onvoldoende is om alleen leermogelijkheden voor individuele leden van een organisatie te creëren. In de organisatie moeten daarnaast de noodzakelijke condities voor organisatieleren worden gecreëerd. Bepalend voor deze condities zijn verschillende interacterende factoren:

- *De structuur*

Structuur is de verdeling en groepering van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden; structuur bepaalt de posities van leden en de relaties tussen leden van de organisatie. De structuur van de organisatie kan leren mogelijk maken, maar ook blokkeren. Een van de voorwaarden voor organisatieleren is bijvoorbeeld dat verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie worden gelegd. *In hoofdstuk 2 staat de structuur in de lerende organisatie centraal.*

- *De cultuur*

De schoolcultuur is een complex geheel van gedragingen, competenties, overtuigingen, ervaringen, belemmeringen en weerstanden, waarden en normen en uitingen van de schoolidentiteit zoals deze leven en zichtbaar zijn in de gedragingen van de mensen in de school. De schoolcultuur is een van de factoren die van invloed zijn op leren en veranderen in een organisatie. In een organisatie heerst bijvoorbeeld een gunstig leerklimaat wanneer leden de ruimte krijgen met elkaar nieuwe betekenissen te construeren en meningen te ventileren. *Hoofdstuk 3 gaat over interventies in de schoolcultuur.*

- *(Leer)competenties*

Naast structuur en cultuur zijn leercompetenties een belangrijke factor in de leerpotentie van een school. Dit leervermogen is onder te verdelen in leervermogen op individueel niveau en leervermogen op organisatieniveau.

Van leervermogen op individueel niveau is sprake als:

- mensen positief reageren bij veranderingen of zelf proactief veranderingen starten;
- mensen een flinke mate van probleemoplossend vermogen tonen;
- het vervangen van oude kennis, werkmethoden en houdingsaspecten door nieuwe vlot verloopt;
- fouten erkennen en leren van fouten een vast onderdeel zijn van het gedragsrepertoire;
- mensen innovatie en kracht tonen om ideeën om te zetten in nieuwe werkmethoden of producten;
- mensen snel en adequaat reageren op wensen van klanten;
- reflectieve vaardigheden en metacognities worden ontwikkeld die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken in de eigen organisatie;
- mensen ontdekken wat belangrijke persoonlijke thema's zijn en hoe je die kunt ontwikkelen.

Van leervermogen op organisatieniveau is sprake als:

- faal- en succesfactoren van projecten of veranderingsprocessen worden geïdentificeerd en beschreven om te voorkomen dat men nogmaals op dezelfde manier faalt of mogelijke succesfactoren onvoldoende benut;
- organisaties klanttevredenheidsonderzoeken uitvoeren om te achterhalen waarom klanten tevreden of ontevreden zijn; het stelselmatig uitvoeren van dergelijke onderzoeken, gevolgd door verbeteringsprogramma's brengt organisaties op een steeds hoger kwaliteitsniveau;
- er een grote mate van mobiliteit van mensen bestaat en van mechanismen van sociale overdracht;
- er mechanismen bestaan van kenniscreatie, kennisdistributie en kenniscodificatie, waardoor de kennis van de organisatie onafhankelijk wordt van de individuele organisatieleden.

Naast de hierboven genoemde factoren zijn drie andere thema's onderzocht die van invloed zijn op het leer- en verandervermogen van scholen:

- *De rol van het management*

Het management speelt een cruciale rol in de lerende organisatie. Het management staat voor de uitdaging kennis, inzichten en mogelijkheden te genereren om gezamenlijk de ambitie te bereiken. Daarbij moet het management een klimaat scheppen waarin vragen en problemen gezamenlijk worden aangepakt. Managers moeten zich richten op kennisuitwisseling, ze moeten onafhankelijk denken stimuleren en ruimte creëren om verschillende opvattingen te onderzoeken en alternatieven af te wegen. *Hoofdstuk 4 gaat over de rol van schoolleiding en management in de lerende organisatie.*

- *Hoe nemen we nieuwe leden op en hoe nemen we afscheid?*

Scholen zullen in de komende jaren een beroep moeten doen op een van de meest cruciale competenties van een lerende organisatie: het opnemen van nieuwe leden met hun kennis en inzichten en het behouden van ervaring en kennis van de uitstromende leden voor de organisatie.

*Hoofdstuk 5 bevat aanwijzingen om vorm te geven aan een effectieve in- en uitstroom.*

- *De werkplek als leeromgeving*

Bij lerend veranderen, zijn werken en leren met elkaar verbonden. De werkplek heeft echter zijn eigen dynamiek en leren heeft niet altijd de hoogste prioriteit. Veel leren dat op de werkplek plaatsvindt, is incidenteel. Het is een bijproduct van andere activiteiten zoals taakuitvoering, interactie met anderen en trial-and-error-experimenten. De leerpotentie - de kans dat leren optreedt - verschilt per werksituatie. Om lerend veranderen kans van slagen te geven, is het zaak de leerpotentie van de werkplek te verhogen. *In hoofdstuk 6 worden hiervoor aanwijzingen gegeven.*

- *Kwaliteitszorg in de lerende school*

Een lerende school zonder kwaliteitszorg is bijna ondenkbaar. Leren vraagt immers inzicht in het eigen functioneren en zicht op eigen ontwikkel- en verbeterpunten. Kwaliteitszorg die beperkt blijft tot meten en vastleggen heeft echter weinig invloed op het leren van de organisatie. Er moeten mogelijkheden worden gecreëerd om met en van elkaar te leren. *In hoofdstuk 7 wordt toegelicht hoe je dit kunt organiseren.*

- *Large Scale Interventions binnen visie en strategie*

Lerend veranderen, kenmerkt zich onder andere doordat alle belanghebbenden zo vroeg mogelijk bij het proces worden betrokken. Logisch zou zijn om hiermee al tijdens de visie- en missieontwikkeling te beginnen. Het werken met Large Scale Interventions (LSI) biedt hiertoe mogelijkheden. LSI zijn bedoeld om verschillende partijen die bij een complex vraagstuk zijn betrokken, mee te nemen in de oplossing ervan. Mede hierdoor ontstaat een breed gedragen resultaat. We hebben deze werkwijze samen met scholen uitgetest. *De ervaringen die we met LSI hebben opgedaan, staan in hoofdstuk 8.*

- *Organisatiestructuur en IPB-instrumenten*

In hoofdstuk 2 stonden de kenmerken van de organisatiestructuur centraal die leren bevorderen dan wel belemmeren. We hebben op twee organisatiestructuren ingezoomd die we steeds meer in scholen tegenkomen: de verticale deelschool en kernteams. We hebben ons afgevraagd of deze structuren kunnen bijdragen aan de leerpotentie van scholen. Hetzelfde hebben we gedaan voor een aantal IPB-instrumenten, scholingsplannen, teamplannen en persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP).

*In hoofdstuk 9 vind je een viertal artikelen met daarin praktijkvoorbeelden.*

- *Existentiële belevingen*

Existentiële belevingen zijn onweerlegbare persoonlijke waarheden die ieder mens erop na houdt. Het zijn overtuigingen, opvattingen, attitudes, gevoelens en emoties. Veranderingen, of ze nu vrijwillig zijn of opgelegd, raken altijd aan deze existentiële belevingen en roepen daarmee concerns op. Concerns verwijzen naar problemen of vragen met een emotionele ondertoon, waarin uiting wordt gegeven aan gevoelens van onzekerheid en mogelijke weerstand. Weten welke existentiële belevingen een medewerker heeft, kan een eerste stap zijn om samen beter met concerns om te gaan.

*Meer hierover is opgenomen in hoofdstuk 10.*

# Bijlage I

## Vragen van schoolleiders met voorbeeldantwoorden

Op 23 september 2004 troffen schoolleiders en CPS-adviseurs elkaar tijdens een netwerkdag *Lerend Veranderen*. Aan het begin van deze netwerkbijeenkomst werd gevraagd welke vragen bij de schoolleiders leven. Dit resulteerde in een boeiend overzicht van praktijkvragen.

Omdat in het programma van die dag slechts gedeeltelijk een antwoord kon worden gegeven op die vragen, bogen adviseurs die deelnamen aan de verschillende denktankprojecten zich in heterogene groepen over vier vragen:

- Hoe krijg ik de docenten zover dat ze in de les daadwerkelijk ander (activerend) gedrag vertonen?
- Hoe kunnen we een professionelere schoolcultuur bereiken?
- Hoe houd ik mijn team geboeid en gemotiveerd om te blijven leren en veranderen?
- Hoe kunnen we effectief met teams werken?

In de bijlage vind je het resultaat van deze brainstormsessie. Je zult zien dat de groepen ervoor gekozen hebben de vraag wat specifiek te maken door hem te linken aan een concrete praktijksituatie

## Lerend veranderen - 1

### De vraag:

Hoe krijg ik de docenten zover dat ze in de les daadwerkelijk ander (activerend) gedrag vertonen?

### De casus:

De schooldirectie van een vmbo-school met 400 leerlingen wil de mate waarin leerlingen zelfstandig werken verhogen, maar stuit op een gebrek aan betrokkenheid bij het docententeam. Als een betrokken adviseur doorvraagt, blijkt er ook wat te schorten aan de communicatie. Er speelt pijn uit het verleden: fusie, uit elkaar, weer bij elkaar.

### Eerste reacties:

- Waarom moeten docenten ander gedrag gaan vertonen in de klas? Welk doel wil de organisatie hiermee bereiken? Welke problemen spelen er op dit moment in de school?
- Hoe kijken de docenten tegen de verandering(en) aan? Is duidelijk wat zij willen?
- Ervaren de docenten een noodzaak hun gedrag aan te passen? Willen zij in de verandering investeren?
- Welke acties zijn al ondernomen om tot verandering te komen, welk effect hebben ze gehad en waarom hebben ze dat effect gehad?
- Welk aandeel heeft het management in deze verandering? Zijn de managers bereid hun eigen gedrag en houding te onderzoeken en te veranderen als dat nodig is?

### Aanwijzingen en tips:

De kern van de oplossing is: zorgen voor actieve participatie van docenten. Het is altijd belangrijk docenten te betrekken, zeker als het een verandering van hun gedrag betreft.

- Betrek docenten vanaf het begin, dus al bij de analyse van het probleem.
- Werk aan een gemeenschappelijke doelstelling (schoolmanagement en onderwijsgevenden). Formuleer SMART-doelen : specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch, tijdgebonden.
- Stel vast hoe de schoolleiding docenten kan stimuleren en betrekken. Bekijk wat er al is gedaan om mensen te stimuleren, te betrekken. Welke resultaat heeft dit gehad? Wat werkt en wat niet?
- Ondersteun het proces met voldoende contactmomenten, zowel formeel als informeel.
- Creëer momenten waarop mensen intensief bij elkaars werk betrokken zijn.
- Stel vast of het schoolgebouw van invloed is op het probleem. Is het gedrag dat van de docenten wordt verwacht, mogelijk in dit gebouw? Welke belemmeringen bestaan er en kunnen deze worden weggenomen?

### Voorbeeldinterventie: valkuilen zichtbaar maken

Stel vast wat je beslist **niet** moet doen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat het gaat mislukken?

1. Laat betrokkenen op een flap schrijven wat er moet gebeuren om docenten geen ander gedrag te laten vertonen in de klas.
2. Stel vast wat er dus **wel** moet gebeuren. Formuleer concrete activiteiten en haalbare doelen.

## Lerend veranderen - 2

### De vraag:

Hoe kunnen we een professionelere schoolcultuur bereiken?

### De casus:

Een schoolleider vindt dat de cultuur in zijn school onvoldoende professioneel is. Hij vindt dat medewerkers elkaar onvoldoende aanspreken, geen verantwoordelijkheid nemen en geen actieve inbreng leveren. Daarnaast roddelen medewerkers over elkaar in plaats van elkaar feedback te geven. Het team daarentegen geeft aan dat ze wel aan een professionele cultuur wil werken, maar dat de voorwaarden daarvoor ontbreken. De docenten willen elkaar vaker ontmoeten, minder langs elkaar leven en gelegenheid krijgen om echt contact met elkaar te hebben. Daarnaast hebben ze behoefte aan meer duidelijkheid, willen ze weten welke verantwoordelijkheden waar liggen, hebben ze behoefte aan duidelijke lijnen in besluitvorming en terugkoppeling op hun functioneren. Ten slotte ontbreekt goede en tijdige informatie over allerlei zaken.

### Eerste reacties:

- Wat is het aandeel van de schoolleider in het ontbreken van een professionele cultuur?
- Hoe kijkt hij aan tegen de weerstand van zijn team? Welke kwaliteit kan hij in de weerstand ontdekken?
- Ziet hij de boodschap in die weerstand?
- Is hij zich bewust van zijn voorbeeldfunctie? Feedback begint bij feedback vragen.
- De visie lijkt in deze school onvoldoende uitgekristalliseerd en doorleefd.
- Het is nodig om duidelijkheid te scheppen.
- Het is nodig in kaart te brengen wat betrokkenen van zichzelf en van anderen nodig hebben.
- Welke momenten zijn er om elkaar te ontmoeten?
- Wat doen betrokkenen op momenten dat ze elkaar ontmoeten?
- Wat ontbreekt in de informatie?

### Aanwijzingen en tips:

De kern van het probleem lijkt tweeledig: er bestaat te weinig betrokkenheid bij het team en er is sprake van een communicatieprobleem. Om een verandering door te voeren, is de houding van de schoolleider cruciaal. Hij moet het voorbeeld geven, zich gaan gedragen zoals hij dat van anderen verwacht. Een eerste stap is contact te maken met het team op een authentieke manier. Maak de huidige en de gewenste situatie duidelijk voor jezelf en aan elkaar.

*Zoek antwoord op de volgende vragen om de huidige situatie te expliciteren:*

- Waar heb je last van?
- Waar ben je trots op?

*Zoek antwoord op de volgende vragen om de gewenste situatie te expliciteren:*

- Wat wil je bereiken, realiseren?
- Wat is anders dan dat we nu doen? Beschrijf de gewenste situatie zo concreet mogelijk.
- Wat zie je als belemmering om van de huidige naar de gewenste situatie te komen?
- In welk(e) opzicht(en) ben je zelf een belemmering?
- Welke hulpbronnen zijn er? Mensen, structuur, cultuur?
- In welk(e) opzicht(en) ben jij zelf stimulerend voor anderen?

### **Voorbeeld interventie: klaag- en jubelmuur:**

Richt in de school een klaag- en jubelmuur in. Deel een muur optisch in twee delen bijvoorbeeld door een lijn te trekken of de muur in twee verschillende kleuren te schilderen. Laat het hele team de grieven op briefjes schrijven. Plak deze op het linkerdeel van de muur: de klaagmuur. Stel geen limiet in tijd, alle grieven moeten kunnen worden geuit. Geef vervolgens de opdracht om alles wat als positief wordt ervaren op briefjes te schrijven en op het rechterdeel van de muur te plakken: de jubelmuur. Stel opnieuw geen tijdslimiet. Het aantal briefjes op de klaagmuur zal vrijwel altijd het aantal briefjes op het rechterdeel overtreffen. Laat dit goed op iedereen inwerken.

Formeer groepjes van vier of vijf personen. Laat iedere groep een van de grieven van de muur nemen. Ze worden hiermee *eigenaar* van de grief. Dat betekent dat ze gaan proberen deze grief om te buigen naar een brief voor de jubelmuur. Spreek af op welke termijn dit gebeurt en wanneer je weer met z'n allen samenkomt bij de muur.



## Lerend veranderen - 3

### De vraag:

Hoe houd ik mijn team geboeid en gemotiveerd om te blijven leren en veranderen?

### De casus:

We zijn uitgegaan van de situatie van een schoolleider die moeite heeft om het schoolbeleid en de concrete voornemens die daaruit voortvloeien daadwerkelijk te realiseren. Er zijn inspraakmogelijkheden geweest voor alle medewerkers ten aanzien van het gekozen beleid. Nu de medewerkers in beweging moeten komen, blijkt dat toch heel lastig. Het docentenkorps vergadert over roosterzaken en komt er niet aan toe om samen over onderwijs en begeleiding te praten, terwijl het rooster juist is opgezet om hier tijd voor te maken. Hoe nu verder?

### Eerste reacties:

- Waar gaat het u primair om? Dat de teamleden zo geboeid en gemotiveerd zijn dat ze op deze school willen blijven werken, of dat ze gemotiveerd zijn om te leren of te veranderen? Hoe geboeid en gemotiveerd zijn de medewerkers nú en wat ligt daaraan ten grondslag? Daar ligt wellicht een sleutel.
- Een andere vraag is: wat maakt dat u als schoolleider deze vraag stelt? Waarom is dit een vraag voor u? Waardoor/door welke factoren weet u het antwoord nog niet?
- Als u wilt blijven leren en veranderen, hoe is het dan nu? Waar wilt u naartoe? Wat wilt u bereiken? Welke reis maakt u dan? Welk traject moet u daarvoor afleggen? Hoe gaat u dit aanpakken? Hoe onderneemt u die reis zodat u iedereen raakt? Hoe zorgt u ervoor dat alle betrokkenen dezelfde richting blijven volgen en hoe houdt u iedereen betrokken?
- Is veranderen het doel of het middel? Wilt u uw team geboeid en gemotiveerd houden of wilt u dat uw team leert en blijvend verandert? Wie bepaalt dat we moeten veranderen? De vraag impliceert dat u als schoolleider weet waar het naartoe gaat, maar de vraag is of 'de rest' het daarmee eens is.
- Waar zit nu de aap op de schouder? Bent u als schoolleider in staat ervoor te zorgen dat het team verandert of doen de leden van het team dat zelf?
- Hoe krijgt u het als schoolleider 'voor elkaar' dat het team over roosters praat terwijl de school midden in allerlei veranderingen zit?
- In hoeverre bent u zelf direct in gesprek met de teams over de onderwijsinhouden?
- Vraagt u wel eens wat de medewerkers van u nodig hebben om gemotiveerd te blijven?

### Aanwijzingen en tips:

#### *Leiderschap*

De bovengenoemde vraag raakt veel aspecten van leiderschap. Het draait hier om communicatie, duidelijkheid en gezamenlijkheid van veranderingen: acties komen van meer personen, beslissingen mogen van één persoon komen. De leider mag keuzes maken, maar moet daar heel transparant in zijn.

#### *Aap op de schouder*

Elk woord in de vraagstelling roept nieuwe vragen op. Wat verstaan 'we' onder 'geboeid zijn', wat verstaan we onder leren en wanneer moeten we leren? Waar zit vervolgens de aap op de schouder? Ben je als schoolleider überhaupt in staat ervoor te zorgen dat het team verandert of doen de leden dat zelf? Gaat deze vraag over de schoolleider, het middenmanagement of het team?

#### *Meer direct in gesprek*

De vraag is of je zélf in gesprek bent met je team over onderwijsinhouden en wat de barrières zijn. De vraag is namelijk ook of de teamleden wel weten hoe ze het moeten doen. Het ligt niet in de aard van docenten om dit toe te geven. Wat u tegenkomt, is een kruising met of samenspel tussen onderwijskundig leiderschap en communiceren (tweerichtingsverkeer) met de medewerkers die het gaan doen.

Zoek mogelijkheden om rechtstreeks van gedachten te blijven wisselen met docenten. Ook al is de organisatiestructuur bijvoorbeeld door teamvorming daar niet meer op ingericht, docenten blijven hieraan behoefte te houden.

Een ander middel voor dit tweerichtingsverkeer is het laten opstellen van een Persoonlijk OntwikkelPlan (POP), waarin de docenten en het management vastleggen in welke richting zij zich willen en kunnen ontwikkelen. Zomaar een POP is niet het antwoord, maar een inhoudelijke POP waarin echt gecommuniceerd wordt over wat en hoe wel. Een POP moet duidelijk en 'dichtbij' zijn en doelen bevatten die op korte termijn haalbaar zijn. Wat wil of kán jij, als docent/medewerker doen om bij te dragen aan de schooldoelstellingen? Docenten willen snel voordeel zien. Dat moet tot uitdrukking komen in de doelstellingen. Het moet hun probleem worden.

We zien een patroon van hoe er in leiderschap wordt gecommuniceerd. Het antwoord ligt vaak gewoon bij de docenten. Ga je het contact aan om uit te zoeken waar de oorzaak van de weerstand ligt? Docenten hebben wellicht slechte ervaring met een verandering, weten misschien niet wat ze moeten doen, missen vaardigheden of voelen zich niet gewaardeerd. Analyseren op welk niveau de weerstand zit, kan alleen door communicatie. Communicatie is ook in een ander opzicht essentieel: onderschat het kapitaal van de aandacht niet. Kennen en gekend worden, dat is wat de medewerkers verwachten van de schoolleiders. Directe aansturing van of door de middenmanagers. Niet alleen van of door de directleidinggevende maar ook van of door die erboven. Medewerkers hebben er veel last van als het niet gebeurt, terwijl een klein contact wonderen doet.

#### *Structureren van de actie*

Uiteindelijk zul je dan toch moeten aangeven welke richting je op wilt. Wel nadat eerst hoor en wederhoor heeft plaatsgevonden. Nadat je gewerkt hebt aan de ik-betrokkenheid is er structuur nodig om het beleid te realiseren. Er moeten gerichte doelen worden gesteld en taken worden verdeeld. Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat mensen intrinsiek worden gemotiveerd door duidelijke doelen en taakstellingen. Complexiteit speelt daarbij een ondergeschikte rol, zolang de doelen en taakstelling maar als haalbaar worden gezien.

De samenwerkingsverbanden in de 'bouwfase' zijn flexibel. Flexibel betekent dat deze alleen in stand worden gehouden voor het doel. Wanneer het doel is behaald, wordt de samenstelling van het team heroverwogen.

Een open, platte organisatiestructuur is heel belangrijk om mensen betrokken te houden. Voorbeeld is de leerlingenzorg waarin vaak terugkoppeling mist op het niveau van de individuele leerling, wat docenten demotiveert. Docenten krijgen hierdoor het gevoel dat ze niet serieus genomen worden. Bij ontwikkeling van nieuw beleid of het uitdenken van veranderingen geldt hetzelfde principe: horen wat er met je idee is gebeurd, is belangrijk. Medewerkers moeten het gevoel hebben dat de ideeën of bezwaren binnen één schakel op de juiste plek komen of gefundeerd weer terugkomen.

Een ander belangrijk aspect is het aansluiten bij wat de docent dagelijks tot leren aanzet. Dat zijn voorvallen in de klas, praatjes in de gang, zowel onderling als met de leidinggevende(n). Het begint dus bij het vragen naar wat iemand vandaag heeft gedaan, doorvragen over hóe iemand dat doet, hoe iemand daar vernieuwende inzichten of methoden bij hanteert en wat er nu precies beter en minder gaat. Communicatie! = Doen!

#### **Voorbeeld interventie: weerbericht**

Bedenk manieren waarop je met je medewerkers en waarop medewerkers onderling met elkaar in gesprek gaan over datgene wat jullie echt beweegt.

Een mogelijke werkvorm om te peilen wat er leeft, is de interventie 'Weerbericht'.

**Doel:**

De deelnemers meten het eigen werkplezier en voldoening tijdens het proces van... (schoolspecifiek invullen van wat er leeft).

**Werkwijze:**

- Teken een weerbericht over hoe werken in deze groep aan dit thema er voor jou op dit moment uitziet.
- Vraag eventueel om accenten die voor jouw school van belang zijn, mee te nemen.
- Laat iedereen zijn weerbericht kort presenteren en toelichten. eventueel in groepen onder leiding van managementleden want het gaat om hun luisterend oor.
- Geef de overige deelnemers gelegenheid om verduidelijkende vragen te stellen.
- Stel de deelnemers een volgende vraag: als je iets aan dit weerbericht zou willen toevoegen, wat zou dat dan zijn?
- Geef de deelnemers de tijd om dit aan het weerbericht toe te voegen, het eventueel meteen uit te voeren of om hier acties bij te verzinnen voor de korte termijn.
- Inventariseer de aanbevelingen.
- Geef nog ruimte voor verduidelijkende vragen aan elkaar.

## Lerend veranderen - 4

### De vraag:

Hoe kunnen we effectief met teams werken?

### Voorbeeld casus:

Een team van twintig leden, werkzaam in een brede onderbouw (vmbo – vwo) bestaat vijf jaar in deze samenstelling en krijgt een nieuwe teamleider. In het eerste leerjaar zitten de leerlingen in heterogene klassen/groepen. De nieuwe teamleider constateert dat er te weinig aandacht is voor leerlingen aan de onder- en bovenkant. Hij wil hierin verandering brengen. De nieuwe teamleider constateert een cultuur van harmonie, persoonlijke betrokkenheid en aardig zijn voor elkaar. Er bestaat echter geen ruimte en veiligheid om elkaar aan te spreken op functioneren en elkaar te inspireren op het terrein van onderwijsvernieuwing.

Volgens de teamleider is het team niet effectief in het behalen van haar doelen, met uitzondering van het eerste doel. Deze doelen zijn:

- Herkenbaarheid in de school.
- Kunnen leren van elkaar met betrekking tot onderwijsvernieuwingen en veranderingen.
- Elkaar aanspreken op gedrag en durven confronteren.

### Eerste reacties:

- In hoeverre worden kaders en visie door het team gedragen? Is er een gedragen teamvisie?
- Welke leerlingen hebben de teamleden? Hoe ziet het onderwijs aan deze leerlingen er idealiter uit? Lijkt deze aanpak op ons huidige onderwijs? Wat moeten we eventueel veranderen?
- Is de nieuwe teamleider zich bewust van zijn eigen houding?
- Is de samenstelling van het team effectief en werkbaar?
- Bieden het rooster en de taakomvang voldoende ruimte om tot vernieuwing te komen?
- Is er een gezamenlijke teamruimte?
- Bieden de teamplannen voldoende houvast voor het dagelijks functioneren in het primaire proces? Sluiten de teamplannen daar voldoende op aan?
- Weet de teamleider wat de leden van het team verwachten op het gebied van leidinggeven?
- Heeft de teamleider zijn verwachtingen uitgesproken ten aanzien van het teamfunctioneren en individuele teamleden?

### Aanwijzingen en tips:

- Maak een analyse van de bestaande situatie, bijvoorbeeld door de bestaande cultuur en belemmerende patronen in kaart te brengen. Zet dit af tegen de gewenste cultuur. Dit geeft richting aan interventies.
- Doe onderzoek naar de effectiviteit van de teamsamenstelling en durf in te grijpen en te sturen.
- Bespreek met de teamleden hun verwachtingen ten aanzien van de leidinggevende.
- Spreek je eigen verwachtingen als teamleider uit ten aanzien van het functioneren van het team en van individuele teamleden.
- Benut kritische geluiden van leerlingen en ouders. Maak onbewuste patronen bewust.
- Wees als leidinggevende heel consequent in je eigen gedragingen en handelen.
- Houd er rekening mee dat een effectief team niet groter is dan tien leden.
- Maak van de vergaderingen werkmomenten waarin beleidsthema's of onderwijsvernieuwing centraal staan. Gebruik deze momenten om betrokkenheid te creëren en duidelijke kaders neer te zetten.
- Maak gebruik van de gesprekscyclus en persoonlijke ontwikkelingsplannen om zowel het individuele leren als het teamleren optimaal te ontwikkelen.

**Voorbeeld interventie:**

- Laat het voorzitterschap van teamvergaderingen rouleren.
- Spreek niet over vergaderingen, maar over werkbijeenkomsten.
- Neem in een teamontwikkelingsplan ook plannen op over teamontwikkeling en opleiden. Durf te sturen op basis van een visie over wie jullie willen zijn als team.



## 2

# Structuur: 'weinig schakels en opstakels'

### **Auteurs:**

*Dineke Raap, Lide van Bommel, Frederieke van der Vloed,  
Janny Eekman, Chris Zwart en Harm van Vijfeijken*





# 2 Structuur: ‘weinig schakels en obstakels’

## 1. Inleiding

Een ‘harde’ organisatiestructuur in een lerende organisatie die per definitie vraagt om creatief, intuïtief en spontaan handelen, lijkt een contradictio in terminis. Toch is juist in een lerende organisatie de structuur van belang. De structuur in een lerende organisatie moet zeker niet sterk hiërarchisch zijn. Meer geschikt is een open en platte organisatievorm die ruimte biedt voor zowel planmatig werken als voor intuïtie en creativiteit.

In dit project richten we ons op de structuur van de organisatie. Structuur is de verdeling en groepering van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden. Structuur bepaalt de posities van leden en de relaties tussen leden van de organisatie. De structuur van de organisatie is een van de factoren die van invloed zijn op de mate waarin leren in een organisatie mogelijk is. Zowel uit de literatuur als uit ons onderzoek onder schoolleiders, docenten en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, blijkt dat er minimaal vijf belangrijke structuurkenmerken van een lerende organisatie te noemen zijn:

1. Duidelijke en gedragen doelstellingen
2. Open en platte organisatiestructuur
3. Effectieve horizontale en verticale overlegstructuur
4. Flexibele samenwerkingsverbanden
5. Mogelijkheden met betrekking tot tijd

Dit zijn vijf kenmerken van een organisatiestructuur die het leren van mensen stimuleren en mogelijk maken. Deze vijf kenmerken staan niet op zichzelf, maar vragen om stimulerend leiderschap en veronderstellen een open communicatiecultuur in de school. Het zijn vijf structuurkenmerken die er toe doen, hoewel zij op zich niet voldoende zijn om van een organisatie een lerende organisatie te maken (zie ook hoofdstuk 1).

In de volgende paragrafen worden deze vijf structuurkenmerken toegelicht en geïllustreerd met voorbeelden uit diverse interviews die we hielden met schoolleiders, docenten en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven.

Bijlage I, Structuurkenmerken van een lerende organisatie, bevat een overzicht van de vijf structuurkenmerken met hun definities. Per kenmerk zijn een à twee stellingen geformuleerd die u kunt voorleggen aan uw medewerkers. Hun reacties op deze stellingen geven u een indicatie van de mate waarin de structuurkenmerken van een lerende organisatie in uw school van kracht zijn.

## 2. Structuurkenmerken in de lerende organisatie

### **Kenmerk 1: Duidelijke en gedragen doelstellingen**

Duidelijke doelstellingen vormen het eerste structuurkenmerk van een lerende organisatie. In de praktijk betekent dit dat een school een missie en een visie heeft en deze heeft doorvertaald naar concrete doelstellingen op verschillende niveaus in de organisatie. De doelstellingen hebben een beperkte looptijd (bijvoorbeeld een jaar), waarna weer nieuwe doelstellingen geformuleerd worden die aansluiten bij die visie en missie van de school. Zo ontstaat er een samenhangend geheel van doelen dat enerzijds aansluit bij de visie en missie, en anderzijds bij de actuele ontwikkelingen in en buiten de school. Het resultaat hiervan is dat iedereen in de school weet wat er van hem verwacht wordt. Duidelijke doelstellingen zijn om twee redenen van belang. Allereerst bieden doelstellingen helderheid

en houvast voor het nemen van beslissingen, bijvoorbeeld ten aanzien van innovaties en deelname aan nieuwe projecten. Hiernaast bieden ze een richtpunt voor ontwikkelen en leren en de mogelijkheid om op regelmatige basis te evalueren, een voorwaarde voor leren.

### **Voorbeelden uit de praktijk**

#### *1. Vertaling van visie naar duidelijke doelstellingen is essentieel*

Een vertegenwoordiger van een school voor **voortgezet onderwijs** geeft aan dat de school volop bezig is zich te ontwikkelen tot een lerende organisatie. In het kader hiervan is er onder andere een uitgebreide onderwijskundige visie ontwikkeld. Deze visie heeft betrekking op zaken als: activerende didactiek, minder handen voor de klas, zelfstandigheid en voorbereiden op vervolgonderwijs, en het meer willen meegeven dan kennis alleen. Echter, deze visie is niet doorvertaald naar duidelijke doelstellingen. Hierdoor en/of omdat het document onvoldoende draagvlak had, bleef het beperkt tot een papieren document en had het geen invloed op de gang van zaken in de school. De motiverende werking van een duidelijke visie en doelstellingen gaat verloren: er wordt geen duidelijke richting aangegeven en mogelijkheden om beleid en innovaties te spiegelen aan doelstellingen en visie zijn beperkt.

De school in kwestie was zeer succesvol in het oplossen van dit probleem. Tijdens een aantal studiedagen met vertegenwoordigers uit alle lagen van de organisatie is gewerkt aan het doorvertalen van de visie naar de werkvloer. Dit gebeurde in drie stappen:

1. De directie werkte de visie en het bijbehorende beleid verder uit.
2. Het middenkader formuleerde vervolgens doelstellingen (of stelde doelen).
3. De teams benoemden een aantal kritische succesfactoren voor het behalen van deze doelstellingen. Deze werkwijze leidde tot een samenhangend geheel van visie en doelstellingen en dit vormt nu meer dan een statisch, papieren document. Of, zoals een betrokkene zei: "Je bent pas een lerende organisatie als iedereen doet waar hij goed in is. Dat is hier gebeurd: docenten geven aan wat er nodig is (succesfactoren). Dat heeft effect op de doelstellingen en visie. Zo wordt het een dynamisch model." Het aardige van dit voorbeeld is dat het laat zien hoe een school ervoor zorgde dat iedereen in de organisatie betrokken is bij het ontwikkelen van duidelijke doelstellingen op het niveau waarop hij de meeste expertise heeft.

#### *2. Teamplannen*

In toenemende mate zie je bij **BVE-instellingen** dat teams met teamplannen gaan werken. In de teamplannen worden gezamenlijke doelstellingen opgenomen, in de zin van te behalen resultaten. Deze plannen zijn ook opgenomen in de beleidscyclus van de organisatie en hebben dus ook een verband met de missie en visie. De gezamenlijke doelstellingen hebben soms betrekking op een cohort studenten maar soms ook op het realiseren van onderwijsvernieuwingen. Het werken met teamplannen is voor teams aanvankelijk onwennig en lastig. Een duidelijk kader vanuit de organisatie kan hierbij helpen. Ruimte inbouwen voor eigen initiatieven en ideeën vanuit teams, stimuleert veel teams om het plan ook als hun eigen plan te gaan zien. Ook het regelmatig evalueren van SMART opgestelde teamdoelen helpt teams doelgericht te blijven werken. Het werken met teamplannen maakt het gevoel van er samen voor staan wel iets duidelijker. Hieruit ontstaan ook meestal leervragen op het niveau van teamontwikkeling.

### **Kenmerk 2: Een open, platte organisatiestructuur**

Naast duidelijke doelstellingen kenmerkt een lerende organisatie zich door een open en platte organisatiestructuur. Zo'n structuur geeft medewerkers de mogelijkheid en ruimte om nieuwe ideeën te bespreken en eventueel snel uit te proberen. Het is een structuur met 'korte lijnen', weinig bureaucratie en grote toegankelijkheid. Dit bevordert een permanente en open communicatie, waardoor er meer interactie is over de koers van de school en het behalen van de doelstellingen.

## Voorbeelden uit de praktijk

### 1. *Weinig schakels en obstakels*

Willen organisaties kunnen leren, dan moeten ze niet te groot zijn. De ontwikkeling van teams in het onderwijs is daarom voor het leren van de organisatie een goede beweging. In teams vindt veel overleg en gezamenlijke ontwikkeling plaats. Daardoor leer je met elkaar aan de hand van dagelijkse casuïstiek. Belangrijk element hierin is dat je niet constant toestemming voor initiatieven hoeft te vragen aan de leidinggevende. Met goede ideeën wil je snel aan de slag kunnen. Moet je door twee lagen management heen om een idee erdoor te krijgen, dan doodt dat alle initiatief.

### 2. *Te zware hiërarchie belemmert leren*

De ontwikkeling van kernteams is een goede stap in de richting van een meer professionele en lerende organisatie, doordat de docenten meer van hun verantwoordelijkheden en invloed terugkrijgen. Medewerkers hebben ruimte nodig om te leren en moeten durven/leren ingaan tegen hun leiding en teamgenoten wanneer ze een punt hebben. Te zware hiërarchie belemmert dit. In een platte, open organisatie zie je dat medewerkers eerder met problemen naar voren komen. Een directeur onderwijs van een school voor **voortgezet onderwijs** geeft aan dat kernteams en het werken met minder handen voor de klas goed werkt: "We hebben zo'n team in de onderbouw van het vmbo. De leden van dat team vergaderen om de twee weken en dat is geen probleem. Ze doen ook zelf leerlingbegeleiding of remedial teaching. Bij de rest van de docenten is dat niet populair door vakgebondenheid, de tijd die het kost, het regelwerk, enzovoort. Ik wil graag kleinschaligheid. Er zijn al wel sectoren, maar ik wil meer verantwoordelijkheid lager in de organisatie. De communicatie gaat dan een-op-een. Een ander zegt: iets oplossen in grotere organisaties betekent ook vaak dat je anderen bewust maakt van wat er eerst fout ging. Dat wordt niet altijd gewaardeerd. Grote organisaties, politiek en hiërarchie kunnen hier behoorlijk demotiveren. Mensen zijn daar gevoelig voor terwijl je juist ook alleen de verbetering kunt benadrukken en niet een zwartepiet hoeft te benoemen."

### 3. *De verademing van de afwezigheid van een structuur*

Een platte, open organisatie kan verrassend veel ruimte bieden. Vereenvoudigde afspraken en procedures geven het gevoel van de 'afwezigheid van een structuur'. Dit geldt ook op het niveau van teambijeenkomsten. In de **BVE-sector** worden voor de afwisseling steeds vaker teambijeenkomsten op een meer open, minder gestructureerde manier georganiseerd. Een voorbeeld hiervan zijn 'benen-op-tafel-sessies'. Tijdens zo'n sessie communiceren medewerkers en leidinggevenden open en direct met elkaar over wat er op dat moment leeft. Dat is meestal een verademing. Dergelijke directe communicatielijnen maken het ook lastiger je achter een structuur te verschuilen. Iedereen doet mee. Dit soort bijeenkomsten biedt bij uitstek gelegenheid tot leren.

### 4. *Faciliterend leiderschap*

Idealiter is een leider faciliterend en doet hij zijn best diegenen die het échte werk doen, de docenten bijvoorbeeld, dat werk goed te laten doen. Dit geeft een schoolleider van een brede scholengemeenschap voor **voortgezet onderwijs** aan. Het is belangrijk dat elk management de laag 'eronder' ondersteunt. Dit wordt duidelijker door het volgende plaatje, waarin de 'organisatiepiramide' op zijn kop staat. Het belangrijkste zijn de uitvoerenden, het management moet zorgen dat zij hun werk optimaal kunnen doen.



Elke schoolleider in een lerende organisatie vraagt zich af wat hij moet doen of laten om de docenten en hun direct leidinggevenden maximale tijd te geven voor het primaire proces. Welke taken en verantwoordelijkheden mogen zij overnemen en welke juist niet? Dit is het advies van een schoolleider in het **voortgezet onderwijs** die de organisatie dusdanig plat en open ingericht heeft dat het onderwijs

werkelijk centraal staat: “Over de schoolspecifieke organisatievorm die gebaseerd is op deze gedachte is meegedacht door de sectoren, beleidsvoorbereidend en uitvoerend. In elke sector hebben zij gekozen voor een sectordirecteur, een leerlingbegeleider en een onderwijscoördinator. Deze structuur is goed geland. Het ging erom de organisatie aan te passen aan de veranderende omstandigheden. Onderwijs moest centraal komen te staan.” (zie ook hoofdstuk 4: *Leiderschap en management in de lerende organisatie*).

#### 5. De kunst van het openstaan voor andere meningen

Succesvolle teams vragen (ook) om schoolleiders die goed weten om te gaan met de nieuwe verkorte communicatielijnen en de faciliterende rol. De gevoelde verantwoordelijkheden leiden tot oplossingsgerichtheid en creativiteit bij docenten voor zaken die zich voordoen op de werkvloer.

Ook valt steeds meer input te verwachten ten aanzien van de vorming van nieuw beleid.

Ervaringsdeskundigen uit lerende organisaties in het **bedrijfsleven**: “De kunst blijft nog wel om daadwerkelijk open te staan voor andere meningen, ook wanneer die afwijken van de jouwe. Heel frustrerend voor leren is een hiërarchische verhouding waarbij leiderschap de richting bepaalt zonder argumenten aan te dragen. Je moet zien wat er met je ideeën gebeurt of horen waarom er niets mee wordt gedaan. Wanneer dit mist, frustreer je leren en ontwikkeling. Aan de andere kant moet hiërarchie wel fungeren als vangnet. Leiderschap op basis van expertise en ervaring is voorwaarde om hiërarchie te accepteren. En er moet vooral een sfeer zijn van tolerantie van fouten. Fouten zijn iets 'goeds'.”

### **Kenmerk 3: Effectieve horizontale en verticale overlegstructuur**

Om als organisatie te kunnen leren, is het essentieel dat gefragmenteerde kennis - de kennis die elke individuele medewerker heeft - bijeengebracht en gedeeld wordt. Het bijeenbrengen gebeurt in een of andere vorm van formeel of informeel overleg. Informeel overleg wordt gefaciliteerd door een open en platte organisatiestructuur (zie Kenmerk 2 in bijlage I); formeel overleg wordt geregeld door de overlegstructuur van de organisatie. Het gaat hier over de effectiviteit van dit overleg. Cruciale criteria voor elk overleg zijn dat elke deelnemer de noodzaak van het overleg inziet, er belang bij heeft en gemotiveerd is om samen een stap verder te komen. Dat geldt zowel horizontaal (bijvoorbeeld een kernteamoverleg) als verticaal (bijvoorbeeld een overleg van kernteams met management).

### **Voorbeelden uit de praktijk**

#### 1. Overleg op basis van deskundigheid

Een school voor **voortgezet onderwijs** bereidt belangrijke beslissingen voor door deelnemers als personen met kennis van zaken met elkaar te laten overleggen: “In onze scholengemeenschap worden zogenaamde ‘borgdagen’ georganiseerd waarop de top 25 van de school samenkomt. Deze dagen worden gekenmerkt door overleg en discussie op basis van gelijkwaardigheid. Dit laatste is essentieel. Om deze gelijkwaardigheid te bereiken, is fors ingezet op leiderschapsontwikkeling in de richting van ‘uitnodigend leiderschap’. Dit heeft zijn vruchten afgeworpen: het onderling vertrouwen tussen medewerkers en management is sterk gegroeid. Hierdoor werken bijvoorbeeld de mandaatovereenkomsten beter doordat mensen initiatief durven te nemen. Om effectief te kunnen overleggen, moet ‘politieke vertegenwoordiging’ voorkomen worden: deelnemers aan een overleg zitten daar omdat ze verstand van zaken hebben en samen verder willen in het belang van de organisatie. Niet omdat, bijvoorbeeld, elke locatie het recht heeft om één persoon af te vaardigen. Politieke vertegenwoordigers werken vertragend.”

#### 2. De directeur weet wat een lerende organisatie is

In een **basisschool** met spectaculaire verbeteringen in het leesonderwijs weet de directeur van de school het leervermogen van haar school stelselmatig op te voeren: “Onze directeur is inhoudelijk

deskundig en komt op de werkvloer. Ze kent vanuit haar opleiding het concept lerende organisatie en past dit toe. Ze heeft speciale bijeenkomsten gepland waarin we uitsluitend inhoudelijke zaken bespreken. Hierbij komen onze eigen ervaringen en problemen naar voren. We proberen ervan te leren en zo nodig bij te sturen. Het project betreft het leesonderwijs en dat is een zaak waarmee we allemaal te maken hebben. Het gaat immers om resultaten die leerlingen gedurende de basisschoolopleiding bereiken. We meten de voortgang in niveau met behulp van toetsen en de toetsresultaten evalueren we met elkaar.”

### *3. Expertise van deelnemers benutten*

In vergaderingen maakt de directeur expliciet gebruik van de competenties van de leerkrachten van de **basisschool**: “In teamvergaderingen maken we transparant op grond van welke expertise van teamleden een besluit uitvoerbaar lijkt. Als directeur ben ik zeer geïnteresseerd in wat mensen aan kwaliteiten in huis hebben. Ik sluit daarbij aan. In de voortgang van een vernieuwingsproces is het belangrijk om gebruik te maken van die sterke kanten. Het gaat om samenwerking en het benutten van ieders capaciteiten. Dat probeer ik ook in teamvergaderingen te doen bij de voortgangsbesprekingen.”

### *4. Vaste overlegtijd voor iedereen*

Elke leraar wordt geacht een vaste middag deel te nemen aan intern overleg in een school voor **voortgezet onderwijs**: “Een overlegstructuur was nodig, anders loopt het fout. Nu is er elke woensdag om 14.30 uur een vergadering die twee uur duurt. Die is helemaal gestructureerd. Ook parttimers moeten op de vergadermiddag beschikbaar zijn. Dit gebeurt al zo lang dat het niet tot problemen leidt. Mensen kunnen niet bij alle vergaderingen zijn, omdat een aantal ervan op hetzelfde tijdstip valt. Ze moeten dus keuzes maken. Er zijn geen algemene vergaderingen meer. Er zijn wel twee keer per jaar studiemiddagen over onderwerpen waarbij iedereen betrokken is, bijvoorbeeld ‘determinatie’.”

## **Kenmerk 4: ‘Flexibele samenwerkingsverbanden’**

Een vierde structuurkenmerk dat van belang is in het kader van lerend organiseren is dat medewerkers samenwerken in flexibele verbanden. De samenstelling van de samenwerkingsverbanden wordt bepaald door het doel. Het idee is dat medewerkers telkens in optimale combinaties bijeenkomen om gezamenlijk te werken aan het behalen van een doelstelling. Het doel bakent de samenwerking dus af: het bepaalt het begin en het einde van de samenwerking. Is het doel bereikt, dan eindigt de samenwerking. Een optimale combinatie refereert aan het maximaal benutten van de kennis en ervaring van iedere individuele medewerker. Door dit te doen, wordt er tegelijk aan kennisdeling gewerkt.

## **Voorbeelden uit de praktijk**

### *1. Hoe flexibel zijn teams?*

Veel scholen voor **voorgezet onderwijs** zijn bezig met teamvorming. Het gaat dan veelal om teams die zich organiseren rondom een bepaalde groep leerlingen. Zo worden er kernteams per jaarlaag georganiseerd. Deze teamvorming levert vaak veel op, maar de intentie is meestal niet om die teams ook flexibele samenwerkingsverbanden te laten zijn. We hebben hier althans geen concrete voorbeelden van gevonden. Teams worden meestal voor (in ieder geval) een schooljaar gevormd. In de teams zie je overigens wel dat er meer ruimte komt voor verschillende rollen en flexibeler verdelen van taken. Docenten pakken taken op die hun interesse hebben en waarin ze goed zijn. Voor het bewerkstelligen van onderwijsvernieuwing of het oplossen van specifieke problemen zie je wel vaker dat er min of meer flexibele teams ontstaan, zoals een team voor de vernieuwing van de onderbouw of een IPB-team.

### *2. Docenten hebben samen alles in beeld*

Een plaatsvervangend rector van een brede school voor **voortgezet onderwijs** vertelt: “Zo’n acht jaar geleden ging het op de vmbo-locatie bijzonder slecht. Er was veel strijd onderling. Toen zijn we met het hele team aan tafel gaan zitten en hebben we gevraagd wat er aan de hand was. Docenten gaven aan

dat ze elke week 320 leerlingen voorbij zagen komen. Toen zijn we het I-project gestart in de IVB-klassen. In dit project was alles ondergeschikt aan het oplossen van het probleem dat leraren aan teveel leerlingen tegelijk moesten lesgeven. Als oplossing werd het volgende bedacht: docenten gingen meer vakken geven. Hierdoor waren ineens geen rapportvergaderingen meer nodig. Er was geen lesuitval meer en er waren geen specialisten meer nodig, zoals decaan of remedial teacher. De docenten hadden alles samen in beeld. Dat bleek heel goed te werken. We zijn tegelijkertijd gestart met vwo+ en hebben gekozen voor twee extra vakken: IT en drama. Dat bracht een heel andere cultuur in de school. We zijn 'Minder handen voor de klas' ook gaan invoeren op havo en mavo en later in het vmbo. Het werkt geweldig! De totale school verandert door minder handen voor de klas, ook door bij andere scholen te kijken en in het buitenland. Met een andere structuur kun je dus wat bereiken!"

Deze school heeft een andere, plattere organisatiestructuur ingevoerd, maar daarmee is er nog niet direct sprake van flexibele samenwerkingsverbanden. Je ziet wel dat door teamvorming een aantal specialistisch georganiseerde taken en/of bijeenkomsten niet meer nodig is. Die worden in teamverband opgepakt. Ook met beleidsonderwerpen en ontwikkelingsvraagstukken gaat deze school flexibel om. De school is afgestapt van specialistische (vaste) denktanks. Bij het oppakken van dit soort onderwerpen geeft de directie meestal aan wat ze voor ogen heeft en ze vraagt wie er in de denktank wil plaatsnemen. Daarna bekijkt de directie of er voldoende diversiteit in de groep zit.

### *3. Echte flexibele inzet van medewerkers is moeilijk*

De directeur van een **basisschool** probeert de medewerkers regelmatig in te schakelen bij de voorbereiding en uitvoering van vergaderingen over het leesonderwijs en op die manier hun competenties te gebruiken. De directeur stimuleert medewerkers om hun competenties te ontwikkelen als een uitdaging en niet als iets dat opgelegd wordt. Maar hij geeft daarbij ook aan dat echte flexibele inzet van medewerkers moeilijk is vanwege het grote aantal parttimers.

### *4. Wisselen van groep*

Een andere **basisschool**directeur vertelt: "Elk jaar maak ik een nieuwe groepsindeling. Ik nodig elke leerkracht en assistent uit om drie voorkeuren uit te spreken voor groepen en taken zoals remedial teaching, en dergelijke. Ze mogen ook allemaal iets aangeven wat ze per se niet willen. Ik stimuleer ze, maar dwing ze niet om van groep te veranderen. Ieder heeft zo zijn eigen kwaliteiten en affiniteiten. Ik volg de mensen in hun persoonlijke ontwikkeling en communiceer over hun inzet. Soms daag ik ze uit door te appelleren aan hun competenties en de ontwikkeling ervan. Soms weet ik dat iemand grenzen heeft in bekwaamheid die ik niet wil overschrijden, omdat ik de goede persoon op de juiste plaats wil hebben. Daarbij let ik uiteraard ook op de noodzakelijke samenwerking, bijvoorbeeld bij duo's die een groep draaien. Structureel is dus elk jaar sprake van een verdeling van personen over de groepen. De inzet verloopt via communicatie en zonder dwang, maar is dus niet vanzelfsprekend dezelfde als in het voorgaande schooljaar."

### *5. Resultaatverantwoordelijke teams*

Ook **BVE-instellingen** stellen teams steeds meer centraal als middel om vernieuwing op gang te brengen. Het gaat meestal om resultaatverantwoordelijke teams of om zelfverantwoordelijke teams.

De teams worden rond verschillende noemers ingedeeld: opleidingsteam, jaarteam, brancheteam, enz. Ook hier is meestal nog niet echt sprake van flexibele samenwerkingsverbanden: mensen maken ten minste één (school)jaar deel uit van zo'n team, meestal langer. De bedoeling is enerzijds de verantwoordelijkheid voor het behalen van resultaten lager in de organisatie te leggen. Anderzijds is het ook de bedoeling dat mensen meer van elkaar gaan leren. Hoewel de teams niet flexibel zijn qua duur - meestal functioneren teams jarenlang in nagenoeg dezelfde samenstelling - brengt het werken met jaarlijks nieuwe teamplannen wel een zekere mate van flexibiliteit in. De focus van het team wordt

jaarlijks op een aantal nieuwe zaken gericht.

### **Kenmerk 5: Mogelijkheden met betrekking tot tijd**

Een vijfde en laatste kenmerk van een lerende organisatie dat we hier noemen, is dat medewerkers enigszins flexibel kunnen omgaan met tijd. Wat bedoelen we hiermee? Het gaat er hier om dat medewerkers voldoende flexibel zijn om deel te nemen aan leermomenten in de organisatie of om deze te kunnen initiëren. Deze flexibiliteit moet voor een deel gecreëerd worden via het rooster. Voor flexibele samenwerkingsverbanden (zie kenmerk 4) bijvoorbeeld, is het cruciaal dat medewerkers de tijd kunnen vinden om elkaar te treffen in deze verbanden. Bovendien, stel dat er gedurende het schooljaar nieuwe samenwerkingsverbanden ontstaan, dan moet dat ook qua tijd mogelijk zijn. Op dezelfde manier is tijd van belang voor leeractiviteiten zoals intervisie en professionalisering. Aangezien het voor een lerende organisatie van belang is dat mensen leren van en tijdens hun werk moet ook in reguliere werkzaamheden tijd worden ingeruimd voor reflectie, evaluatie en allerlei vormen van feedback.

#### *1. De belemmering van de normjaartaak*

Zowel in scholen als in het bedrijfsleven worstelt men met de factor tijd. De normjaartaak is niet grenzeloos voor wat betreft de uitvoering van alle beleidsvoornemens van een school. De gedetailleerde urenverdeling van tegenwoordig leidt niet altijd tot meer resultaat. Naast daadwerkelijke motivatie speelt de praktische uitvoerbaarheid van toegedeelde tijd ook een rol. De eerste vraag is of tijd is toebedeeld, de tweede vraag is of de medewerker deze ook op het juiste moment, met de juiste collega's kan besteden aan de juiste zaken.

#### *2. Vrije-taakmodel*

In de **BVE-sector** wordt steeds meer gewerkt met het zogenaamde vrije-taakmodel: taakuren worden niet meer verdeeld over individuen, maar worden toegekend aan een afdeling, een team. Het team of een afdeling kent vervolgens taakuren toe door bepaalde mensen te koppelen aan taken, resultaatgebieden. De taakuren die een individu krijgt, kunnen samenhangen met een opdracht en zijn afhankelijk van expertise, motivatie, enz.

#### *3. Tijd moet je organiseren van bovenaf*

Een schoolleider uit het **voortgezet onderwijs**: "Het gaat met dit soort onderwerpen meestal zo dat ik aangeef wat ik wil en dan vraag wie wil meedoen. Teams worden op grond van interesses samengesteld. Als een team vrij structureel is, dan wordt dit team gefaciliteerd door de school. Dat doen we niet als het maar een klein aantal (een tot drie) bijeenkomsten in een denktank of iets dergelijks betreft. Dat past binnen het werk van docenten. Een ander verhaal is een team dat zich buigt over het vormgeven van de onderbouw. Het team is daar ongeveer twee tot drie jaar mee bezig. Die faciliteer je.'

#### *4. Persoonlijk jaarplan*

Het persoonlijk jaarplan is een geschikt instrument om de tijd die medewerkers besteden op school te specificeren. Op deze manier kun je medewerkers vragen hoe zij hun tijd op school willen inzetten. Dat kan aan de hand van te besteden uren of aan de hand van resultaten. Soms is het nodig bespreekbaar te maken dat de ene docent meer voorbereidingstijd nodig heeft dan de andere. De resterende tijd kan ingezet worden voor taken in de school. Hiervoor spreek je bij voorkeur een bepaald resultaat af en geen ureninspanning. Hoeveel tijd de medewerkers nodig hebben om het resultaat te behalen, is aan hen. Dit geeft de medewerkers ook de vrijheid hun eigen manier van samenwerken (en daarmee van leren en evalueren) af te spreken.

#### *5. Vaste werkdagen en -tijden*

De vorm van onderwijs die wordt aangeboden en de manier waarop leerlingen worden bediend, kan ertoe leiden dat elke medewerker idealiter vaste werkdagen met vaste werktijden op school gaat

doorbrengen. Meer tijd doorbrengen op school geeft ook meer ruimte voor samenwerken en reflectie en dit komt het (samen) leren direct ten goede. Voor vaste werkdagen op school zijn wel werkplekken nodig en over het doel ervan zal heel duidelijk moeten worden gecommuniceerd.

#### *6. Tijdsdruk als belemmering voor leren*

Hoewel werknemers in het **bedrijfsleven** voorlopen op het onderwijs voor wat betreft leren van elkaar, is het niet zo dat zij hierin zijn uitgeleerd. Een marketingmanager geeft aan: "Op onze afdeling besteden we (nog) niet structureel aandacht aan het leren van elkaar. We zijn nog veel individueel bezig, we maken nog niet veel gebruik van elkaars kennen en kunnen. Met name het met elkaar evalueren van nieuwe producten om zodoende deze kennis weer te kunnen inzetten, is niet geïnstitutionaliseerd. Dit staat wel in allerlei procedures beschreven, maar het gebeurt weinig. Dit komt door tijdsdruk. De enige manier om dit te realiseren, is toch door dit door iemand van bovenaf te laten aangeven. We moeten dan ook denken aan structurele facilitering voor innovatie, ontwikkeling en evaluatiemomenten en inbedding hiervan in de jaarcyclus."

#### *7. Leermomenten organiseren of niet?*

Wanneer de school echt geen tijd kan vinden in het jaarrooster, wat doet een school dan?

Een **basisschool** gaat hier soepel mee om: "Het team vindt het belangrijk om ervaringen met elkaar uit te wisselen. Omdat er veel parttimers op school werken, hebben we daarom besloten om vijf keer per jaar 's avonds te vergaderen. Tijdens die vergaderingen komen alleen onderwijsinhoudelijke zaken aan de orde zoals onder andere de voortgang van taal- en leesvaardigheid."

#### *8. Leren en werken scheiden*

Zowel in scholen als in het bedrijfsleven worstelt men met de vraag of je leren en werken van elkaar kunt scheiden. Een logistiek manager uit het **bedrijfsleven** vertelt: "Op één bepaalde plaats worden nieuwe logistieke concepten uitgedacht. Dat werkt alleen als mensen uit het primaire proces worden gehaald en tijd en ruimte krijgen om samen nieuwe dingen te bedenken. Alleen dan krijg je een helicopterview die leidt tot nieuwe ideeën en brainstormsessies. Aan de andere kant, wanneer je hiervoor mensen uit operationele processen vrij moet maken, dan kan dat betekenen dat de organisatiestructuur zelf niet lerend is."

#### *9. Leren en werken combineren*

Of zijn er toch mogelijkheden om werken en leren te combineren? Een collega uit de **BVE-sector** geeft aan hoe zij dagelijks ziet hoe moeilijk het is leren en werken te combineren bij mbo-opleidingen die werken met een traditioneel lesrooster. "Voor een heel schooljaar is zo goed als alles ingeroosterd, inclusief de drie scholingsmomenten voor een team. Mbo-opleidingen daarentegen die werken met vernieuwende vormen van onderwijs, zoals producerend leren, natuurlijk leren, prestatieleren, en die een (groot) deel van het traditionele rooster hebben afgeschaft, hebben veel meer ruimte om te leren."

#### *10. Open leernetwerk*

Van belang is om tijd en rust te creëren en te nemen voor leren en reflecteren. CPS werkt in de BVE-sector met het concept van een open leernetwerk. Leidinggevenden aan processen van onderwijsvernieuwing komen bij elkaar om te leren. CPS biedt hen een leeromgeving bestaande uit mensen, kennis en ervaring, een prettige leerplek, en stimuleert de interactie vanuit een vraag- en aanbodconcept. De resultaten zijn zeer bemoedigend. Mensen geven aan dat het zeer belangrijk is om tijd en rust te nemen om te leren van anderen. Daarnaast geeft de persoonlijke en professionele drive van alle aanwezigen een enorme versnelling in het leerproces.



### *11. Flexibel functiewaarderingsysteem*

Een flexibel functiewaarderingsysteem is een interessante manier om flexibel om te gaan met de inzet van mensen binnen de vastgestelde formatie. Momenteel ontwikkelen functiewaarderingspecialisten bij CPS een functiewaarderingsysteem dat bestaat uit (basis-)rompfuncties voor docenten op elk functieniveau. Deze rompfuncties zijn beschreven en gewaardeerd volgens het FUWA-VO. Per individu kan aan deze rompfuncties een keuzeset van taken (resultaatgebieden) worden gekoppeld. Door uit de keuzesets een aantal resultaatgebieden te kiezen en hierover resultaten af te spreken die een medewerker in een tot drie jaar moet bereiken, ontstaat een individuele taakomschrijving met bijbehorend waarderingsysteem. Een docent kan bijvoorbeeld in een bepaalde periode speciale ontwikkeltaken verrichten en in een andere periode vooral taken op het niveau van coördinator uitvoeren. Op deze manier blijft de flexibiliteit in de school en tegelijkertijd doet men recht aan de verschillende richtingen waarin docenten zich kunnen ontwikkelen. Dus: flexibel voor de organisatie en tegelijkertijd flexibel voor de docent.



# Bijlage I

## Structuurkenmerken van een lerende organisatie

Onderstaand overzicht bevat de structuurkenmerken die het leren van mensen in een organisatie stimuleren. Om een idee te geven in hoeverre uw school aan deze kenmerken voldoet, hebben we per kenmerk 1 à 2 stellingen geformuleerd die u kunt voorleggen aan uw medewerkers. Hun reacties op deze stellingen geven u een indicatie van de mate waarin de structuurkenmerken van een lerende organisatie in uw school van kracht zijn.

### **Kenmerk 1: Duidelijke en gedragen doelstellingen**

*Stelling 1: Mensen hebben zich gecommitteerd aan de visie, missie en doelstellingen van de school.*

Met deze stelling wordt – impliciet – gechecked of duidelijke doelstellingen aanwezig zijn, maar bovendien of men zich betrokken voelt bij de doelstellingen. Dit laatste is essentieel om doelstellingen te laten ‘leven’ in uw school.

*Stelling 2: Mensen kunnen aangeven welke factoren bepalen welke activiteiten (voor henzelf en voor de school) prioriteit hebben.* De stelling geeft inzicht in de mate waarin doelstellingen richtinggevend zijn, bijvoorbeeld als het gaat om innovaties.

### **Kenmerk 2: Een open, platte organisatiestructuur**

*Stelling 1: Mensen voelen zich vrij om hun mening te ventileren.* Deze stelling geeft inzicht in de mate van openheid en ervaren veiligheid.

*Stelling 2: Mensen kunnen in één schakel hun ideeën en meningen kwijt en kunnen aangeven wat daarmee is gebeurd.* De stelling geeft u informatie over de ‘platheid’ van uw school: is het mogelijk om snel in contact te komen met de juiste persoon om meningen en ideeën te ventileren? Kan er snel op nieuwe ideeën gereageerd worden?

### **Kenmerk 3: Effectieve horizontale en verticale overlegstructuur**

*Stelling 1: Beslissingen in de schoolorganisatie worden gebaseerd op relevante aanwezige kennis en ervaring.* Het gaat er hierbij om vast te stellen of deelnemers aan overleg de noodzaak van het overleg inzien, er belang bij hebben en gemotiveerd zijn om samen een stap verder te komen.

### **Kenmerk 4: Flexibele samenwerkingsverbanden**

*Stelling 1: In de organisatie kan te allen tijde worden aangegeven waarom wie op welke plaats zit.*

Bij deze stelling gaat het om de vraag of het management zich bewust bezighoudt met het optimaal inzetten van medewerkers.

*Stelling 2: Medewerkers geven aan op de juiste plaats in de organisatie te werken.* Deze tweede stelling controleert of medewerkers ook ervaren dat ze – gegeven de werkzaamheden - op de juiste plaats zitten in de organisatie.

### **Kenmerk 5: Mogelijkheden met betrekking tot tijd**

*Stelling 1: Mensen geven aan voldoende mogelijkheden te hebben voor ontwikkel- en leeractiviteiten.*

Het gaat hierbij om mogelijkheden qua tijd.

*Stelling 2: Mensen kunnen aangeven hoe ze gebruikgemaakt hebben van mogelijkheden voor ontwikkel- en leeractiviteiten.* Deze stelling peilt in hoeverre mensen gebruikmaken van de mogelijkheden die ze hebben om te leren.

## Overzicht 1: Structuurkenmerken van een lerende organisatie

Structuurkenmerk	Definitie	Vragen
1. <i>Duidelijke en gedragen doelstellingen</i>	Een duidelijke gezamenlijke missie, visie en doelstellingen zijn nodig voor richting en samenhang in keuzes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leren is evalueren en evalueren zonder duidelijk doel en feedback is onmogelijk.</li> <li>- De overeengekomen richting bepaalt welke innovaties in de praktijk echt gemotiveerd worden geprobeerd.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensen hebben zich gecommitteerd aan de visie, missie en doelstellingen van de school.</li> <li>- Mensen kunnen aangeven welke factoren bepalen welke activiteiten (voor henzelf en voor de school) prioriteit hebben.</li> </ul>
2. <i>Open, platte organisatiestructuur</i>	Biedt voldoende vrijheid om te experimenteren en nieuwe ideeën te bediscussiëren. Creëert een situatie van continue communicatie en waarborgt het collectieve doel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensen voelen zich vrij om hun mening te ventileren.</li> <li>- Mensen kunnen in één schakel hun ideeën en meningen kwijt en kunnen vervolgens aangeven wat daarmee is gebeurd.</li> </ul>
3. <i>Effectieve horizontale en verticale overlegstructuur</i>	Gefragmenteerde kennis wordt bijeengebracht om zodoende het totaalproces te kunnen evalueren en daardoor te leren als organisatie. De grens voor effectiviteit is dat alle mensen wezenlijk belang hebben bij het onderwerp van overleg.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schoolorganisatie wordt gebaseerd op relevante kennis en ervaring.</li> </ul>
4. <i>Flexibele samenwerkingsverbanden</i>	Samenwerken vindt alleen plaats ten dienste van het doel en dit doel bepaalt de start en het einde van de samenwerking. Dit bevordert een optimale inzet van de kennis van individuele medewerkers en daardoor kennisuitwisseling.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De medewerkers binnen de organisatie kunnen te allen tijde aangeven waarom wie op welke plaats zit. (of: In de organisatie is te allen tijde duidelijk waarom wie op welke plaats zit.)</li> <li>- Medewerkers geven aan op de juiste plaats in de organisatie te werken.</li> </ul>
5. <i>Mogelijkheden met betrekking tot tijd</i>	Voldoende flexibiliteit en mogelijkheden om werkoverleg en ontwikkel- of leeractiviteiten te realiseren.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensen geven aan voldoende mogelijkheden te hebben zich te ontwikkelen.</li> <li>- Mensen kunnen aangeven hoe ze gebruik gemaakt hebben van de mogelijkheden voor ontwikkel- en leeractiviteiten of deze zelf geïnitieerd hebben.</li> </ul>

# Bijlage II

## Mogelijke interventies ter ondersteuning van structuurveranderingen

Het lijkt misschien vreemd om in een hoofdstuk over de structuur van de lerende organisatie een bijlage over interventies op te nemen. Een interventie is een handeling waarmee de leider of begeleider van een persoon, groep of organisatie doelbewust invloed uitoefent op het ontwikkelingsproces van die persoon, groep of organisatie (zie hoofdstuk 3). We menen dit toch te moeten doen omdat interventies een effectieve ondersteuning kunnen vormen bij structuurveranderingen. Het succes van daadwerkelijke organisatieveranderingen is - naast een kwalitatief goed ontwerp - mede afhankelijk van de weerklank die de veranderingen bij de betrokkenen ondervindt. Het draagvlak voor veranderingen is te vergroten door betrokkenheid in de school bij het veranderingsproces te versterken. Betrokkenheid kun je stimuleren door mensen in groepsverband, zoals een managementteam of een docententeam, actief te laten meedenken. Onderstaande interventies zijn te beschouwen als voorbeelden van werkvormen die hierbij toepasbaar zijn. Voor een bijschrijving van de interventies verwijzen we naar hoofdstuk 3, Bijlage I: Interventies: een selectie.

De interventies zijn bedoeld om schoolleiders en docenten op een idee te brengen. Ze zijn niet zonder meer te gebruiken en zullen altijd moeten worden aangepast aan de eigen situatie.

<b>Naam</b>	<b>Draagt bij aan kenmerk</b>
Van missen naar missie	1
Overlegstructuur veranderen	3
Proceseigenaars aanstellen	4
Kwaliteiten en leerdoelen	5



# 3

## Interventies in de schoolcultuur

*Dit hoofdstuk is een sterk verkorte versie van de werkmap 'Interventies en rituelen in de schoolcultuur' die in het kader van de denktanktrajecten is ontwikkeld in 2004. Op basis van ervaringen met de interventies in veranderingsprocessen in scholen is in 2005 de inhoud van de werkmap aangevuld en verder uitgewerkt. In de map staan naast de inleiding, het model, de kaart, de werkinstrumenten en 72 concrete interventies beschreven.*

### **Auteurs:**

*Inleiding en model: Mieke Vollenhoven, met bijdragen vanuit de projectgroep  
Interventies en interviews: Jan Ausum, Rien Bunk, Ester Cuijpers, Henk Galenkamp,  
Joka Slump, Jan Smolenaars, Cocky Fortuin-van der Spek, Aaf Lauwers, Mieke Vollenhoven  
en Judith Wensink*

## **Adviezen en bijdragen aan het project:**

*Isolde van Allemeersch, CPS*

*Barbara de Boer, CPS*

*Ria Brandt, directie 't Zwet Den Helder*

*Rien Bunk, directie Gelders Mozaiek College Arnhem*

*Miriam van Etteger, CPS*

*Wim Fieret, directie Lodenstein College Amersfoort*

*Lex van de Haterd, centrale directie Meridiaan College Amersfoort*

*Adrie Huijser, vestigingsdirecteur AOC Edudelta De Gaarde Barendrecht*

*Ton Liefwaard, rector Hermann Wesselink College Amstelveen*

*Harry Prins, directie Guido de Bres Arnhem*

*Peter van 't Rood, vestigingsdirecteur AOC Terra College Meppel Frederiksoord*

*Willy Soepboer, CPS*

*Mw. H. Tigchelaar-Roosenburg, directie Johan de Witt College Den Haag*

*Nel van der Ziel, schoolleiding Heerenlanden College Leerdam*

## **Diagnose schoolcultuur op de website**

*Op de CPS website staat een instrument om een diagnose van de schoolcultuur te maken, samen met een checklist 360 graden feedback en suggesties voor de schoolpraktijk.*

*Deze sluit aan op de Scan Lerend Veranderen.*



# 3 Interventies in de schoolcultuur

## 1 Inleiding

De schoolcultuur is een complex geheel van gedragingen, competenties, overtuigingen, ervaringen, belemmeringen en weerstanden, waarden en normen en uitingen van de schoolidentiteit zoals deze leven en zichtbaar zijn in de houdingen van de mensen in de school. De schoolcultuur is een van de factoren die van invloed zijn op leren en veranderen in een organisatie (zie ook hoofdstuk 1 van deze uitgave). Alle mensen in de school hebben voeding nodig om betrokken te blijven, te reflecteren, van elkaar te leren, hun energie op peil te houden en met succes samen te werken. Dit geldt zeker als ze in een veranderingsproces zitten en het een uitdaging is om voortdurend te blijven leren. Om een cultuur te creëren waarin dit leren wordt gestimuleerd, kan gebruikgemaakt worden van interventies in de schoolcultuur. Met behulp van interventies kun je een gemeenschappelijke visie ontwikkelen, communicatie op gang brengen, besluiten nemen en processen aansturen. Met interventies kun je proberen ongewenste patronen in de schoolcultuur te doorbreken en kwaliteiten naar voren te halen.<sup>1</sup> Bijlage 1 bevat een kleine selectie van mogelijke interventies in de schoolcultuur.

## 2 Doel, inhoud en begripsverheldering

### Wat zijn interventies?

Interventies vinden elke dag plaats. Een interventie is een handeling waarmee de leider of begeleider van een persoon, groep of organisatie doelbewust invloed uitoefent op het ontwikkelingsproces van die persoon, groep of organisatie. Ook een lid van een groep kan interveniëren.

Bij een doelbewuste interventie gaat het om de vraag of:

- de persoon bereikt wat hij wil bereiken met zijn interventie;
- de interventie past bij de persoon die de interventie toepast;
- de interventie past bij de cultuur en ten dienste staat van de ontwikkeling van de persoon of groep;
- de betrokkenheid, autonomie en inspiratie van de deelnemers wordt versterkt;
- het vermogen tot samenwerken en het succes van de groep worden vergroot.

Bij het toepassen van interventies gaat het niet alleen om de beïnvloeding van de concrete werkomgeving, het gedrag of de competenties van mensen en groepen, maar ook om de beïnvloeding van diepere niveaus in de cultuur. Het gaat om de ontwikkeling of verandering van visie, richting, houding of overtuigingen van mensen. Interventies kunnen ervoor zorgen dat mensen of groepen bepaalde kennis, kwaliteiten, inzichten of ervaringen kunnen behouden, ontwikkelen, veranderen of versterken.

### Wat speelt er in de schoolcultuur?

De schoolcultuur wordt vaak omschreven als het schoolklimaat. Dit klimaat is geen verhaal op zich, maar het heeft invloed op alle activiteiten in het onderwijs. Om volledig te zijn, kunnen we de volgende definitie gebruiken. Deze maakt duidelijk dat de schoolcultuur de hele schoolorganisatie betreft en dat interventies op al deze niveaus doelbewust kunnen plaatsvinden.

*De schoolcultuur is een complex geheel van gedragingen, competenties, overtuigingen, ervaringen, belemmeringen en weerstanden, waarden en normen en uitingen van de schoolidentiteit zoals deze leven*

---

<sup>1</sup> Dit hoofdstuk is de sterk ingekorte versie van de inleiding van de werkmap *Interventies en rituelen in de schoolcultuur* met handreikingen voor schoolleiders, die is ontwikkeld door de Denktank Interventies in de schoolcultuur.

*en zichtbaar zijn in de houdingen van de mensen in de school. Het is een samenhangend systeem, een leef- en werkklimaat dat voortvloeit uit interacties, organisatorische condities en ongeschreven regels en wetten. Het gaat ook om de invloed die de omgeving (gebouw, inrichting), de geschreven regels en procedures en de schoolorganisatie hebben op het welzijn en de ontwikkeling van mensen” (Uit: ASGK, pagina 7).*

### **De school als systeem**

In elke schoolcultuur is een samenhangend systeem te ontdekken. Dat systeem is voortdurend in beweging, maar toch min of meer herkenbaar. Net als een mens heeft de cultuur bepaalde kwaliteiten en valkuilen. Een school kan net zo sterk en kwetsbaar zijn als een mens, net zo gevoelig en afstandelijk, net zo creatief en ondernemend. In het systeem hangen deze kwaliteiten en valkuilen met elkaar samen. Er zijn patronen te ontdekken in de communicatie en het gedrag van mensen. De kernvraag is hoe een school haar sterke kanten meer kan benadrukken en ongezonde patronen kan doorbreken. Dat kan in de cultuur als ze haar kwaliteiten gaat gebruiken, van haar fouten leert en haar dromen realiseert. In ontwikkelingsprocessen heeft de cultuur een grote invloed en zijn de ongeschreven regels, de overtuigingen en de capaciteiten van de mensen vaak bepalend. Ook de organisatorische condities, de omgeving en de rol van het management zijn van grote invloed. Zij geven in de praktijk meestal de doorslag, niet de plannen die op papier staan. Het is daarom nodig zicht te krijgen op deze kanten van het onderwijs en deze te leren beïnvloeden door middel van interventies.

### **Welke lagen onderscheiden we?**

Mensen hebben vaak diep van binnen weet van de cultuur bij hen op school. Toch is het lastig om gemeenschappelijke processen en patronen in de eigen schoolcultuur te herkennen en te benoemen. Ze zijn namelijk niet direct waarneembaar in het gedrag van mensen.

Elke cultuur lijkt qua structuur op een ijsberg: het grootste deel ligt onder water en is aan het oog onttrokken. De twee bovenste lagen, de omgeving en het gedrag, kunnen min of meer worden aangestuurd. De onderlagen vormen een gebied waarvan we ons meestal niet bewust zijn. Hier liggen onze diepere drijfveren, verstopte emoties en onbewuste overtuigingen. Dit gebied kan van doorslaggevend betekenis zijn in de manier waarop we ons in allerlei lastige situaties gedragen. Deze onderlagen zijn alleen te veranderen als wij dat zelf willen en als wij weten hoe we deze lagen kunnen beïnvloeden.

#### *Boven water*

- De omgeving. De omgeving is zichtbaar, direct waarneembaar en te veranderen. Bijvoorbeeld: de indeling van het gebouw, de kleur van de muren in de klas of de afstand tussen een docent en een leerling. De centrale vraag op dit niveau is: wat zie ik (niet)?
- Het gedrag. Het gedrag van mensen is waarneembaar, vrij objectief (zonder interpretaties) te beschrijven en te beïnvloeden door mensen zelf en van buitenaf. Bijvoorbeeld: ‘Deze docent stelt veel vragen’. De centrale vraag op dit niveau is: wat doe ik (niet)?

#### *Onder water*

- De capaciteiten. De capaciteit van mensen omvat hun competenties, mogelijkheden en vermogen. Bijvoorbeeld: iemands open manier van vragen stellen, die uitnodigend is voor anderen. De centrale vraag op dit niveau is: wat kan ik (niet)?
- De overtuigingen. Overtuigingen zijn vaak onbewust en worden gevormd door diepliggende beelden, waarden en normen, (onverwerkte) emoties, (onbewuste) vooroordelen en culturele achtergrond. Ze zijn vaak gevormd op basis van ervaringen in het verleden en hoeven niet gebaseerd te zijn op de werkelijkheid. Bijvoorbeeld: het gevoel dat mensen met macht niet te vertrouwen zijn. De centrale vragen op dit niveau zijn: wat vertrouw ik (niet)? Wat wil ik (niet)? Wat durf ik (niet)?

- De identiteit. De identiteit van mensen en groepen geeft aan wie zij zijn, niet wie zij zéggan te zijn. Het betreft de hele persoonlijkheid, het eigene van de cultuur in een groep. Het is een kern die blijft bestaan, met positieve eigenschappen, maar ook een schaduwgebied waarvan we ons niet bewust zijn. Vrienden die ons van jongs af aan kennen, kennen vaak een deel van dit gebied. De centrale vragen op dit niveau zijn: wie ben ik? Wie zijn wij?
- Spiritualiteit. Veel mensen geloven dat ze in hun diepste wezen verbonden zijn met een werkelijkheid die veel meer is dan hun eigen identiteit en persoonlijkheid. Ze geloven dat ze gedragen worden door een werkelijkheid die over hun dood heen reikt. Vanuit dat geloof leiden ze het leven vanuit de centrale vraag: waartoe leef ik?

*(Bron: G. Bateson en R. Dilts)*

### 3 Wat zijn effecten van interventies?

Interventies kunnen invloed uitoefenen op ontwikkelingsprocessen van mensen, zowel in groepsverband als individueel. Invloed kan worden uitgeoefend op basis van inzicht in de patronen die ontstaan in dat ontwikkelingsproces. Mogelijke patronen die spelen in de cultuur op scholen (en organisaties) zijn in kaart gebracht in de CPS-publicatie 'Als scholen een gezicht krijgen, de cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie'.

Een bepaalde interventie kan alleen de gewenste invloed hebben als ze aansluit op de beginsituatie: de cultuur, de fase van het proces en het gedragspatroon waarin mensen leven. Er kan invloed worden uitgeoefend op de kennis, inzichten en vaardigheden van mensen of op de structuur (werkplek, taken, geschreven regels en procedures), maar ook op de houdingen en overtuigingen van mensen. Dat is soms hard nodig omdat overtuigingen de ontwikkeling van de organisatie (onbewust) kunnen tegenhouden. Interventies doen iets met de energie van mensen en groepen. Ze kunnen de energie tot rust brengen, losmaken, opwekken. Het is mogelijk om met interventies op mentaal en emotioneel niveau te werken, verbaal en non-verbaal. Effectieve interventies maken steeds de koppeling tussen inhoud en proces, structuur en cultuur, organisatie en condities voor het succes van de mensen in de organisatie. De vragen zijn steeds: hoe zitten mensen in hun energie, wat is het gewenste effect dat we willen bereiken en welke interventies passen daarbij?

*Wat doen interventies?*

- Ze kanaliseren ervaringen.
- Ze bekrachtigen bepaalde waarden.
- Groepen ervaren ze als zeer betekenisvol in processen.
- Ze kunnen een bevestigende of kritische functie vervullen.
- Ze geven permissie, confrontatie.
- Ze veranderen, bekrachtigen of behouden.
- Ze brengen overgangen tot stand.

*Interventies zijn:*

- doelgericht en bedacht;
- meestal eenmalig;
- steeds veranderlijk;
- bewegelijke vormen;
- eigendom van de leider;
- uitgevoerd door (bege)leider of groepslid;
- gericht op processen.

## 4 De rol van de begeleider

Deze paragraaf geeft inzicht in de manier waarop de leider doelbewust kan leren interveniëren in de schoolcultuur. Zijn eigen bewustwording, inzichten, betrokkenheid en persoonlijke en professionele houding zijn daarbij voorwaarden voor succes. Een paar aandachtspunten:

### Inzicht in houdingen en patronen

Inzicht in de patronen van de cultuur en houdingen van mensen is voor leidinggevendenden van groot belang bij de ontwikkeling van een professionele cultuur en het inzetten van interventies. Het gaat namelijk niet alleen om de vragen: hoe gedragen mensen zich? en doen ze wat ze moeten doen? De vraag is veel meer: is mijn houding en die van anderen werkelijk effectief in de situatie? Twee mensen kunnen hetzelfde lijken te doen en toch wezenlijk andere effecten bereiken. Dat komt doordat niet alleen de inhoud van woorden of daden het effect bepaalt, maar ook de relatie, de toon, de timing en houding van grote invloed is.

De schoolcultuur wordt sterk bepaald door de houdingen van mensen in de school. Deze houdingen zijn vaak af te lezen aan hun gezicht, lichaamstaal en reacties. Onder de houding kunnen overtuigingen en emoties schuil gaan. Als een houding met bijbehorende reacties en overtuigingen bij mensen gaat overheersen, is er sprake van een patroon in een cultuur. Het gaat hierbij om een gemeenschappelijk patroon in de houding van een groep mensen.

### Doelbewust interveniëren

Het uitvoeren van een interventie die invloed heeft op een patroon in de schoolcultuur, dat wil zeggen: effectief interveniëren, vergt een zeer professionele houding met competenties als:

- inspelen op het patroon van de groep;
- reflecteren op patronen in eigen houding;
- de eigen rol ter discussie durven stellen;
- een veilig klimaat scheppen;
- grenzen aangeven in de communicatie;
- een patroon verhelderen met de leden van de groep;
- een patroon bespreekbaar maken;
- openstaan voor feedback;
- direct kunnen inspelen op wat er gebeurt als er weinig of geen tijd is om je voor te bereiden.

Om dergelijke competenties te ontwikkelen, is scholing nodig. Een voorbeeld hiervan is de interactieve cursus *Inspirerend leiderschap en cultuurmanagement* van CPS en de intervisiegroep *Werken met interventies in de schoolcultuur* van CPS.

### Valkuil omzeilen

Inspirerende leiders stappen niet in de valkuil van het volgen van belemmerende patronen of zich ertegen te verzetten. Dit kan soms juist versterkend werken. Ze kunnen het patroon doorbreken door het te omzeilen, te benoemen terwijl het speelt of te confronteren. Een succesvolle aanpak vraagt niet alleen om een werkwijze die van tevoren bedacht is maar ligt ook vooral in de eigen houding en de vraag of de leden van de groep willen volgen. Daarbij is het vertrouwen van de mensen vaak doorslaggevend. De leider komt geloofwaardiger over als zijn houding overeenkomt met de bedoeling van de interventie.

Hij kan bijvoorbeeld van de leden van een groep vragen om:

- zich kwetsbaar op te stellen als hij op dat moment zelf ook open is over eigen kwaliteiten en eigen gevoeligheden ook wil laten zien;

- elkaar aan te spreken als hij zelf ook mag worden aangesproken op wat hij doet en daartoe mensen direct uitnodigt;
- samen te werken als hij zelf ook zijn plannen overlegt en zijn programma wil bijstellen.

Het is belangrijk dat leiders congruent zijn en eerlijk ten opzichte van hun eigen (on)mogelijkheden. De professionaliteit van de leider van een groep en het mogelijke succes van de manier waarop hij leiding geeft, staat of valt met de vraag of hij zichzelf als instrument en voorbeeld in de groep kan gebruiken:

- Laat hij zien wat hij weet en wat hij nog niet weet?
- Durft hij uit te komen voor zijn persoonlijke overtuiging, het stuur vast te houden maar ook wel eens blijk te geven van twijfel?
- Kan hij bewust maken wat in hem en de groep op min of meer onbewust niveau speelt?

### **Contact en contract**

Een goed contact tussen de leider en de (leden) van de groep is een basisvoorwaarde om goed te kunnen interveniëren. Dan is het mogelijk om weerstanden te bespreken en verborgen agenda's te verhelderen. Dan ontstaat er ruimte om samen afspraken te maken en tot een effectief contract te komen: wat gaan we doen en wat willen we bereiken? Het bereiken van de gestelde doelen in een overeenkomst of contract staat of valt vaak met het relatiecontract. In een relatiecontract zitten de (meestal onuitgesproken en vaak onbewust) ongeschreven regels zoals deze gelden tussen de (bege)leider en de groep. Als deze regel bijvoorbeeld is: we blijven aardig tegen elkaar en spreken elkaar niet aan op wat we minder leuk vinden, kan het onmogelijk zijn om een conflict op te lossen.

Als de ongeschreven regel tussen de leider en een lid van de groep (of de leden onderling) bijvoorbeeld is: wij matsen elkaar en de anderen komen op de tweede plaats, dan is er sprake van een relatiecontract dat het succes van het geschreven contract zal ondermijnen. Daarom is het belangrijk dat de leider die bewust gaat interveniëren (in plaats van onbewust zoals hij al deed) inzicht heeft in eigen motieven en drijfveren, ook in de schaduwkanten van zijn persoonlijke competenties.

Om goed te kunnen interveniëren, is het eerst nodig om (via interventies) voorwaarden te scheppen voor een goed werkklimaat zoals:

- regels in de communicatie afspreken;
- een kader neerzetten en grenzen stellen;
- doelen verduidelijken;
- behoeften peilen;
- een gemeenschappelijke visie verduidelijken.

### **De leider, de leden en de groep**

De rol en de positie van de leider en de leden in een groep zijn verschillend, hoe gelijkwaardig de onderlinge verhoudingen ook kunnen zijn:

- De leider heeft de verantwoordelijkheid voor het totale proces, voor het bewaken van de grenzen tussen de leden, om in te grijpen in geval van grensoverschrijding, voor het sturen van de groep op de gestelde visie en doelen en om te interveniëren in het proces om te kunnen blijven ontwikkelen en om patronen die negatief zijn te doorbreken.
- De leden zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en voor hun bijdrage aan de groep als totaal. Ze zullen hun eigen doelen, grenzen en meningen aangeven en duidelijk zijn in wat ze verwachten ten aanzien van de leider en de groep.

## 5 Vragen van schoolleiders

Bovenstaande informatie geeft in kort bestek weer wat centrale aandachtspunten zijn in het werken met interventies. Om zicht te krijgen op het proces van het werken met interventies, is het nodig om verder in te gaan op en concreet te oefenen met vragen voor de schoolleider zoals:

- Hoe kan ik omgaan met weerstand?
- Hoe werk ik aan betrokkenheid?
- Hoe sluit ik aan op de vraag achter de vraag?
- Hoe kan ik de visie concretiseren?
- Wanneer ondersteun ik, wanneer moet ik confronteren?
- Welke stijl past bij de cultuur op mijn school?

Dit werk is een coachings- en intervisieproces op maat dat aansluit op de kwaliteiten en valkuilen van de schoolleider in relatie tot zijn eigen managementteam en de cultuur en structuur van de school. In de werkmap *Interventies en rituelen in de schoolcultuur* worden deze thema's verder toegelicht.

### Bronnen

In het kader van de denktanktrajecten van lerend veranderen is de werkmap *Interventies en rituelen in de schoolcultuur* ontwikkeld door CPS in 2004. In het jaar 2005 is het materiaal verder uitgewerkt en kwam de definitieve publicatie tot stand. Verder is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:

- *Als scholen een gezicht krijgen, de cultuur als voedingsbodem voor een lerende organisatie* (CPS 2003) waarin de lezer een beeld krijgt van bestaande patronen in de schoolcultuur.
- *Schoolleiders in de spiegel, inspirerend leiderschap als leidraad* (CPS 2002) waarin de lezer zicht krijgt op patronen in eigen houding en op de vraag hoe hij de cultuur kan beïnvloeden.
- De brochure *Strategische visieontwikkeling, persoonlijk leiderschap en schoolcultuur* (CPS 2002).

# Bijlage 1

## Cultuurinterventies: een selectie

Deze bijlage bevat een selectie van mogelijke interventies in de schoolcultuur. Het betreft onder andere die interventies waarnaar we in andere hoofdstukken in deze uitgave *Lerend Veranderen* verwijzen en die ter ondersteuning kunnen dienen van het realiseren van bepaalde aspecten van de lerende organisatie.

<b>Nr</b>	<b>Naam</b>
1	Kwaliteiten en leerdoelen
2	Jezelf als instrument
3	Storingen gaan voor
4	Jouw profiel als leider
5	Dit is een patroon!
6	Van missen naar missie
7	Oud zeer bespreken
8	Overlegstructuur veranderen
9	Van doel naar resultaat
10	Verbeterde samenwerking
11	Proceseigenaars aanstellen

## **Titel: 1. Kwaliteiten en leerdoelen**

**Bron: uit eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Inventariseren en doorvragen.

#### **Tijdsindicatie**

45 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers geven aan welke kwaliteiten zij hebben, wat hun eigen beperkingen zijn en welke leerdoelen zij willen realiseren. Ook wordt gekeken naar wat hen tegenhoudt om dit te realiseren en wat hun uitdaging is in dit opzicht.

#### **Doelgroep**

Een team dat een leerproces aangaat; aantal deelnemers maximaal veertien, van een specifieke groep met dezelfde functie of taak.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over, stiften.

#### **Leidraad voor de begeleider**

Zet van tevoren de kernwoorden op een flip-over (kwaliteit, lastig, leerwens/leerdoel), licht de doelstelling toe naar aanleiding van deze woorden en verantwoord dit.

1. Vraag aan alle deelnemers van de groep in een plenair rondje om antwoord te geven op de volgende vragen:
  - Wat is je kwaliteit?
  - Wat vind je lastig? Waar loop je tegenaan?
  - Wat is je leerwens?Zet de antwoorden in korte zinnen op de flap.
2. Vraag door op hun specifieke kwaliteit met betrekking tot het leerproces waar zij of de groep inzitten. Vraag waar ze in de praktijk (bang zijn om) tegen aan te lopen, wat hun uitdaging is in dit opzicht en hun wensen in verband met de voortgang van het proces (leerwensen). Vraag wat concrete (actief, ik-betrokken, positief) doelen zijn voor zichzelf, de groep en concrete wensen voor een vervolg.
3. Noteer de belangrijkste punten. Schrijf deze ook in kernzinnen op de flap.
4. Zorg dat ook duidelijk is wat de behoefte is aan informatie en andere concrete aandachtspunten die nog aan bod moeten komen in het vervolgproces. Maak eventueel hiervoor een aparte flap met een kopje informatie.

#### **Alternatieve werkvormen:**

Geen

#### **Eventuele vervolgenterventies:**

Regels bespreken op basis waarvan gewerkt gaat worden.



## TOELICHTING

### **Beginsituatie van de groep**

De interventie is geschikt om de doelen van een training of proces in kaart te brengen als dit vooral afhangt van de inzet en het leer- of ontwikkelvermogen van de deelnemers. De voorbeelden uit de procesbeschrijving zijn uit een training voor vertrouwenspersonen en vooral gericht op communicatie.

### **Attitude van de begeleider**

De begeleider kan goed doorvragen om te zorgen dat de werkelijke vraag op tafel komt.

Reacties van deelnemers

- "Geeft een mooi overzicht over diverse doelen."
- "Geeft inzicht in eigen doelen en valkuilen."
- "Je kunt hierdoor ook veel leren van andere deelnemers."
- "Ons wij-gevoel wordt versterkt."

### **Procesbeschrijving**

In een training voor vertrouwenspersonen kwamen de volgende kwaliteiten, lastige situaties en uitdagingen naar voren ten aanzien van specifieke communicatievaardigheden.

Voorbeelden van lastige situaties die de deelnemers hebben genoemd:

- omgaan met intimidatie en agressie;
- teveel mee naar huis nemen, te betrokken zijn;
- omgaan met verschillende belangen;
- dubbele petten;
- signalen op tijd opvangen en interpreteren.

Leerwensen die deelnemers hebben genoemd:

- kiezen voor degene die ik begeleid, ook al irriteert me dat;
- gesprekstraining zoals het stellen van vragen, doorvragen, omgaan met vertrouwelijke informatie;
- een lastige collega aanspreken en begeleiden.

### **Contra-indicaties**

Het is belangrijk dat mensen elkaar redelijk vertrouwen. Als dit niet het geval is, kan de begeleider minder diep doorvragen.

## **Titel: 2. Jezelf als instrument**

**Bron: uit eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Probleem aan de orde stellen en bespreken.

#### **Tijdsindicatie**

30 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers ontdekken hoe de leider gebruikmaakt van een eigen vraag of dilemma voor de ontwikkeling van de groep en zijn eigen leiderschap. Hij gebruikt zichzelf als instrument en stelt een voorbeeld.

#### **Doelgroep**

Groep met duidelijk groepsproces.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

De leider zelf.

#### **Leidraad voor de leider**

1. Constateer een eigen dilemma, vraag, probleem in relatie met de groep waaraan je leiding geeft.
2. Stel dit probleem aan de orde via een ik-boodschap als het actueel is. Doe dit duidelijk, zonder interpretatie of beoordeling en zonder jezelf klein te maken (blijf duidelijk staan) en ga na of dit herkenning oproept: Ik neem waar dat..., ik ervaar.... wat ik van jullie wil weten is hoe dit voor jullie is.
3. Selecteer de informatie die relevant is voor de deelnemers, in zakelijk of relationeel opzicht.
4. Inventariseer de antwoorden en vraag eventueel door. Wat zijn waarnemingen en gevoelens voor de deelnemers? Herkennen ze deze en hoe?
5. Maak een onderscheid tussen je eigen probleem en eventueel het gemeenschappelijke probleem.
6. Herformuleer eventueel je eigen probleem.
7. Geef aan wat je ten aanzien van je eigen vraag, dilemma of probleem nodig hebt van de groep zonder je afhankelijk op te stellen. Bijvoorbeeld: ik wil graag concrete tips en suggesties van jullie over hoe ik constructief met dit dilemma kan omgaan.
8. Geef de leiding aan een andere deelnemer als je eigen rol of houding ter discussie staat (om door te vragen) en noteer de tips en suggesties zonder in de verdediging te gaan.
9. Neem de leiding weer op je wanneer je eigen probleem is verduidelijkt. Geef aan wat je ervan hebt geleerd en wat je er concreet mee gaat doen. Selecteer weer de informatie: wat is relevant voor de deelnemers?
10. Laat zien en rapporteer in het vervolgproces dat je de tips en suggesties ter harte neemt.
11. Evalueer wat er is gebeurd: Wat betekent het voor de deelnemers als je jezelf als instrument gebruikt of je eigen rol/houding ter discussie durft te stellen?

#### **Eventuele vervolginventies**

Maak vaker gebruik van jezelf als instrument. Geef aan hoe je dit bewust doet in de groep. Zorg dat het begrip stap voor stap duidelijk wordt bij de leden van de groep. Nodig de deelnemers uit zichzelf in hun eigen leiderschap ook als instrument te gebruiken als leider in een andere groep. Oefen dit met elkaar en evalueer het.

## TOELICHTING

### **Beginsituatie van de groep**

De groep werkt al enige tijd samen, de deelnemers beschikken over coachingsvaardigheden en hebben enig inzicht in groepsprocessen. De deelnemers kunnen een ik-boodschap formuleren en (met enige hulp) onderscheid maken tussen een waarneming en een interpretatie of beoordeling van de situatie.

### **Attitude van de begeleider**

De begeleider durft zijn eigen rol naar voren te brengen en zichzelf ter discussie te stellen. Hij vertrouwt op zichzelf, de groep en de individuele deelnemers. Hij leert van de effecten bij zichzelf (intern en extern) en komt nieuwsgierig over. Hij wil leren van belemmeringen, vragen en valkuilen. Daarin toont hij zijn professionele leiderschap op een overtuigende manier.

### **Reacties van deelnemers**

- "Fijn dat je dit aan de orde durft te stellen, ik waardeer het."
- "Je kwetsbaarheid komt juist sterk over."
- "Het scheidt vertrouwen bij mij."
- "Ik ga het zelf ook proberen te doen."
- "Het was een mooi voorbeeld. Dat inspireert me."

### **Procesbeschrijving**

Het is aan te bevelen om dit eerst te doen in een situatie die vertrouwd is en de vraag concreet te houden. Vraag bijvoorbeeld aan de deelnemers of ze wel voldoende uitdaging hebben. Daarna kun je een situatie inbrengen die voor jezelf spannender is.

## **Titel: 3. Storingen gaan voor**

**Bron: Phoenix Opleidingen TA/NLP, Utrecht**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Benoemen wat er stoort.

#### **Tijdsindicatie**

3 - 5 minuten.

Soms kun je kiezen voor een nabespreking. Maximaal 30 minuten.

#### **Doel**

De leidinggevende benoemt iets waarvan hij last heeft.

#### **Doelgroep**

Iedere groep of individu waarmee jij als begeleider werkt.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Geen.

#### **Leidraad voor de begeleider**

Het begin van dit proces verloopt grotendeels intern bij de begeleider.

1. Registreer bij jezelf wat je stoort en wat je te melden hebt. Concentreer je op dit gevoel en maak er contact mee.
2. Meld deze storing in de vorm van een ik-boodschap. Vermeld wat belangrijk is dat de anderen hierbij van jou weten.
3. Meld wat je graag wilt. Geef aan wat je van de anderen verwacht. Geef hierbij ruimte voor reacties, als dat nodig is.
4. Bedank de groep zonder verdere toelichting.

#### **Alternatieve werkvormen**

Zie de interventie: Respectvol confronteren.

#### **Eventuele vervolgenterventies**

Soms kun je kiezen voor een nabespreking.

Stel na punt 3 of 4 vragen in de groep als "Herkennen jullie dit van jezelf?" "Kunnen jullie deze interventie gebruiken, bijvoorbeeld in een klassensituatie of een overleg met collega's?" Maak hierbij een ronde, waarbij ieder kort antwoord geeft op deze vragen. Nodig uit tot zelfreflectie.

## TOELICHTING

### Voorbeelden

- Als trainer, begeleider heb je last van een lichamelijk ongemak of een lichamelijke behoefte.
- Er speelt iets in je privé-situatie dat jouw aandacht heeft en op grond waarvan je er bijvoorbeeld voor kiest je mobiele telefoon aan te laten gedurende de training, het gesprek.
- Er zijn omstandigheden in de omgeving (buiten de groep) die jou hinder veroorzaken (verflucht, lawaai, hitte, kou, enz.)

### Beginsituatie van de groep

Dit kan in iedere groep of met ieder individu, waarmee jij als voorzitter, kartrekker of begeleider werkt.

### Attitude van de begeleider

De begeleider is uiterst zorgvuldig en eerlijk ten aanzien van zichzelf, zijn eigen ervaringen en interne signalen en (van daaruit) naar zijn gesprekspartner(s). Hij kan goed onderscheid maken tussen de persoon en zijn gedrag (positief naar de persoon, ook al heb je last van zijn gedrag).

Er is moed voor nodig om deze interventie te doen.

### Reacties van deelnemers

- "Ik merk dat ik actiever word."
- "Ik voel me nu meer betrokken."
- "Daar heb ik geen last van." (bij externe invloeden)

### Procesbeschrijving

Geen

### Contra-indicaties

Deze interventie kun je niet doen in een groep die nog onvoldoende samenhang heeft en van daaruit onvoldoende veiligheid biedt.

De feedback mag niet gegeven worden op grond van interpretaties (die zijn van de feedbackgever), maar uitsluitend op grond van uiterlijk waarneembare feiten.

## **Titel: 4. Jow profiel als leider**

**Bron: vrij naar Schouten & Nelissen**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Individueel: invullen van een leiderschapstest. In de groep: reflecteren op leiderschapsstijlen, individueel en in een groep.

Tijdsindicatie

Invullen op internet: 15 – 20 minuten

Inventarisatie: 5 -10 minuten

Uitwisseling: 45 minuten

Nabespreking: 15 minuten

#### **Doel**

Deelnemers ontdekken de sterke en zwakke punten in hun leiderschapsstijl en worden zich bewust van wat ze voor de school betekenen en wat de school aan hen mist.

#### **Doelgroep**

Schoolleiders, middenmanagers. 15 - 40 deelnemers. Het is van belang dat van een school meer (of alle) schoolleiders aanwezig zijn.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over, negen bordjes met daarop 'Strateeg/bestuurder', 'vernieuwer/innovator', 'inspirator/promotor', 'menschgericht leider', 'onderhandelaar/bemiddelaar', 'taakgericht leider/producent', 'coördinator/toezichthouder', 'planner/informatiedoorgever', 'integrator'. Deze bordjes hangen in de zaal, de eerste acht met de klok mee in het rond, de negende (integrator) ligt in het midden van de zaal.

#### **Leidraad voor de begeleider**

1. Laat de deelnemers thuis de leiderschapstest van Schouten & Nelissen invullen op [www.leiderschapstest.nl](http://www.leiderschapstest.nl) en de resultaten meenemen.
2. Laat de deelnemers in de groep op de flip-over achter hun naam de hoogste score (groene stift), de op een na hoogste score (blauwe stift) en laagste score (rode stift) noteren.
3. Geef de volgende opdracht:  
Zoek in deze ruimte (zie de bordjes) de plek op van je hoogste score. Richt je op een concrete activiteit die je vanuit jouw functie als leider te doen hebt. Bespreek met de anderen:
  - Wat is het belang van deze leiderschapsstijl, die jij dus in hoge mate bezit, voor de school (ten aanzien van deze concrete activiteit)? Welke bijdrage lever jij, vanuit deze leiderschapsstijl, aan jouw school?
  - Wat is het gemis van deze stijl? Wat doe je, vanuit deze stijl, dus niet wanneer je denkt aan deze concrete activiteit?
4. Noteer je antwoorden kort en bondig voor jezelf.
5. Doe hetzelfde met de op een na hoogste score. Gebruik dezelfde vragen.
6. Zoek nu de plek op van je laagste score. Richt je opnieuw op een concrete activiteit. Bespreek met de anderen:
  - Wat mist de school aan jou, vanwege het feit dat jij deze leiderschapsstijl niet sterk bezit?
  - Wat ga jij doen om dit gemis te (laten) compenseren?
7. Nabespreking in de gehele groep.

### **Alternatieve werkvormen**

Wanneer er meer schoolteams aanwezig zijn: bij punt 7 nabespreken per schoolteam, toegespitst op de vraag: Hoe kunnen wij in ons team optimaal gebruikmaken van ieders leiderschapsstijl?

### **Eventuele vervolginterventies**

Geef leiders met dezelfde stijl een casus en laat deze bespreken: hoe zou jij dit oplossen? Koppel daarna terug naar de groep.

Of: hetzelfde, maar dan leiders met verschillende stijlen.

## **TOELICHTING**

### **Beginsituatie van de groep**

Het betreft een trainingsgroep van middenmanagers van verschillende scholen. Blok 3 “persoonlijk leiderschap” van de VMM (Verdiepingstraining Voor Middenmanagers).

### **Attitude van de begeleider**

Besef dat mensen verschillende leiderschapsstijlen hebben en dat deze allemaal waardevol zijn.

### **Reacties van deelnemers**

- “Mooi om te zien waar mijn kracht ligt.”
- “Nu ik weet wat de school aan mij mist, doordat ik deze stijl niet bezit, weet ik waarin ik mij ga bekwamen.”
- “Ik ga meer samenwerken met een collega die een leiderschapsstijl bezit die ik niet heb.”

### **Procesbeschrijving**

Geen

### **Contra-indicaties:**

Geen

## **Titel: 5. Dit is een patroon!**

**Bron: Uit eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Brainstorm en gesprek.

#### **Tijdsindicatie**

30 minuten.

#### **Doelgroep**

Alle mogelijke groepen in de school: bijvoorbeeld schoolleiding, vakgroep, groepen onderwijsondersteunende medewerkers, afdelingsteams.

#### **Doel**

De deelnemers sporen stimulerende en belemmerende patronen op in het gedrag van de groep.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over en stiften.

#### **Leidraad voor de begeleider**

De begeleider is bij deze interventie meestal de leider van de groep.

1. Leg uit dat wat één keer voorkomt gezien en gehoord wordt, wat twee keer voorkomt, leidt tot signaleren ("Alweer!") en wat drie keer voorkomt een patroon is ("Dat doen we vaak zo."). Geef een voorbeeld van een stimulerend en een belemmerend gedragspatroon in de groep. Een patroon ziet er zo uit: als A x doet, reageert B met y.
2. Vraag de groepsleden om in drie minuten individueel twee patronen te beschrijven en daaraan toe te voegen of zij het een stimulerend of een belemmerend patroon vinden.
3. Vraag de groepsleden om de benoemde patronen uit te wisselen.

#### **Alternatieve werkvormen**

Geen.

#### **Eventuele vervolgenterventies**

Geen.



## **Titel: 6. Van missen naar missie**

**Bron: Lou Brouwers, directeur Meridiaan College vestiging 't Hooghe Landt  
(en die verwijst naar Peter Senge als bron)**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Brainstorm.

#### **Tijdsindicatie**

15 minuten.

#### **Doelgroep**

Groepen die bezig zijn met hun koers of de koers van de school, bijv. schoolleiding, onderwijsgroep, groep die de kijkavond of open dag voorbereidt, afdeling, kernteam.

#### **Doel**

De deelnemers krijgen scherper voor ogen wat de gezamenlijke missie is.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over en stiften.

#### **Leidraad voor de begeleider**

De begeleider kan zijn: een schoolleider, een intern begeleider, een extern begeleider.

1. Tegen de groep: Beantwoord individueel in drie punten de vraag: wat mist jouw school als deze groep er niet was? (5 minuten)
2. Inventariseer samen ieders punten. (10 minuten)
3. Formuleer samen wat de drie belangrijkste punten zijn. (5 minuten)

#### **Alternatieve werkvormen**

Gezamenlijke brainstorm met dezelfde vraag.

#### **Eventuele vervolgenterventies**

Maak een analyse van de sterke punten, de zwakke punten, de kansen en de bedreigingen (SWOT-analyse).

## TOELICHTING EN VOORBEELDEN

### **Beginsituatie van de groep**

De groep weet niet precies wat het eigen profiel is: krijgt een nieuwe taak, krijgt nieuwe leden, moet zich naar buiten presenteren, wil zich verantwoorden.

### **Attitude van de begeleider**

Open, nieuwsgierig, vragend.

### **Reacties van deelnemers**

- "Prettig snel."
- "Het levert meteen iets op."
- "Het geeft samen-gevoel."
- "Deze interventie geeft energie, vooral op mentaal niveau; in korte tijd weten we weer waar we het allemaal voor doen. Het levert hechting op aan de schoolmissie."

### **Procesbeschrijving**

Een groep wil eigen doelen en taken duidelijk voor ogen krijgen, begint met deze interventie en gaat verder met een uitgebreide SWOT-analyse. Daaruit leidt de groep nieuwe doelen af voor het komende jaar.

### **Contra-indicaties**

Als je weet of vermoedt dat de gezamenlijke missie het onderwerp van scherpe tegenstellingen is.

## **Titel: 7. Oud zeer bespreken**

**Bron: Uit eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Groepsgesprek met gespreksleider.

#### **Tijdsindicatie**

90 tot 120 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers maken een start met het verwerken van oud zeer tussen personen of kleine groepen.

#### **Doelgroep**

Personen of groepen die oud zeer met elkaar willen bespreken, zoals een niet uitgesproken conflict of een ingrijpende gebeurtenis. De doelgroep kan uit twee personen bestaan of uit twee groepen van elk maximaal drie personen.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Uitnodigingsbrief (zie bijlage).

#### **Leidraad voor de begeleider**

1. Vertel de deelnemers dat ze met elkaar in gesprek gaan. Het is de bedoeling zichzelf en elkaar de ruimte te geven om hun verhaal en de betekenis ervan (rond een bepaalde gebeurtenis) toe te lichten. Dat gebeurt aan de hand van de volgende opdracht: beschrijf de situatie zoveel mogelijk vanuit waarneembare feiten, je eigen gevoel erover en je eigen gedachten. Leg uit dat het op deze manier mogelijk is om een start te maken met het verwerken van oud zeer tussen personen of tussen kleine groepen.
2. Geef ter plekke de richtlijnen voor de dialoog (zie de procesbeschrijving) en stel de deelnemers in de gelegenheid de richtlijnen te lezen en toelichtende vragen te stellen. Elke deelnemer krijgt ca. tien minuten de gelegenheid zijn verhaal te vertellen.
3. De leider stopt het verhaal als er geen sprake is van feiten, gevoelens of gedachten maar een sterke mate van beoordeling over de vraag wie de schuld draagt of moet dragen. Leg van tevoren uit wanneer je ingrijpt en zorg dat de begrippen voldoende duidelijk zijn.
4. De leider en de groepsleden stellen uitnodigende, verhelderende vragen.
5. Draag er zorg voor dat het gesprek bij de beantwoording van de vragen volgens de richtlijnen wordt gevoerd.
6. Vraag de inbrenger na afloop wat het rondje voor hem betekend heeft.

#### **Alternatieve werkvormen**

Elke deelnemer legt zijn verhaal op papier vast, anderen lezen dit en gaan vervolgens met elkaar in gesprek.

#### **Eventuele vervolginterventies**

Het is nodig om afspraken te maken over de voortgang van het proces

## TOELICHTING

Twee mensen die beiden afgewezen zijn voor een functiepromotie en daar een sterk gevoel van teleurstelling aan hebben overgehouden.

### **Beginsituatie van de groep**

De deelnemers moeten positief staan ten opzichte van de doelstelling.

### **Attitude van de begeleider**

Het is nodig dat de begeleider de richtlijnen in de communicatie met respect kan hanteren en grenzen kan stellen zonder dat mensen zich voelen aangevallen. Om deze dialoog optimaal en met meer effect te voeren (ook oud zeer op te ruimen), is het nodig dat de begeleider denkfouten zoals generalisaties, projecties, als-dan-denken uit de dialoog kan halen.

### **Reacties van deelnemers**

- "Ik vind dit heel verhelderend."
- "Een goede eerste stap."
- "Wat is het vervolg?"
- "Hiermee moeten wij doorgaan."

### **Procesbeschrijving**

Een goede dialoog verbindt mensen, maakt ruimte en kweekt begrip. Om de dialoog goed te voeren, kunnen de volgende richtlijnen belangrijk zijn om van tevoren te delen en eventueel aan te vullen met de groep.

1. Neem de tijd. Deze dialoog is gericht op diepgang.
2. Luister. Stel vragen. Verplaats je in je eigen belevingswereld en in die van de ander. Bekijk de wereld door diens ogen en wees je bewust met welke ogen je zelf kijkt.
3. Er hoeft geen beslissing uit te komen. Begrip kweken en zicht krijgen op elkaars denkbeelden is voldoende resultaat.
4. Denk niet tegen de ander ("Ja maar"). Denk met de anderen, denk samen.
5. Fixeer je niet op oplossingen. Onderzoek de onderliggende redenen, waarden of visies van een probleem of een oplossing.
6. Maak ruimte voor nieuw denken.

### **Contra-indicaties**

De gespreksleider mag geen directe, emotionele betrokkenheid hebben bij het gespreksonderwerp.

## Materiaal bij 7. Oud zeer

*Uitnodigingsbrief (een voorbeeld)*

Beste .....,

Zoals je weet, organiseren we naar aanleiding van ..... aanstaande donderdag een aantal gesprekken om conflicten of ingrijpende gebeurtenissen bespreekbaar te maken en zo mogelijk af te ronden.

Ik wil je uitnodigen voor een gesprek met mevrouw X en de heer Y. Bij de voorbereiding van de gesprekken van aanstaande donderdag hebben we geconstateerd dat er nog een aantal kwesties ligt die volgens ons nog niet goed zijn uitgepraat. Een daarvan is de manier waarop jouw coördinatorschap is beëindigd. Om ten minste de functionele werkrelatie te herstellen, acht ik een gesprek tussen jou en mevrouw X noodzakelijk.

Dat gesprek zal plaatsvinden in.... van .....tot..... .

Van het gesprek wordt geen verslag gemaakt.

Ik ga er vanuit dat je het belang van dit gesprek inziet en aan een goed verloop ervan alle mogelijke medewerking verleent. Ik ga er ook vanuit dat je het vertrouwelijke karakter van het gesprek zult respecteren.

Met vriendelijke groet,

Mevrouw X / de heer Y

## **Titel: 8. Overlegstructuur veranderen**

**Bron: eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Groepsgesprek.

#### **Tijdsindicatie**

30 - 45 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers verduidelijken hun vragen en wensen over de overlegstructuur (plaats en tijd) en veranderen de werkwijze van hun overleg.

#### **Doelgroep**

Elke groep die regelmatig overlegt en onvrede ervaart over de overlegstructuur.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over en stiften.

#### **Leidraad voor de begeleider**

1. Benoem de onvrede die je als begeleider ervaart in de groep, of van de groepsleden hebt vernomen over structuur en werkwijze van het overleg.
2. Vraag wat de groep hiervan herkent of eraan wil toevoegen.
3. Vat samen wat het gemeenschappelijke punt is.
4. Stel voor om de tijd te nemen om samen te kijken of het beter kan.
5. Schrijf op een flap: tijd, plaats en werkwijze.
6. Noteer de wensen ten aanzien van deze drie punten.
7. Kijk naar wat er praktisch mogelijk is en wat er in een later stadium nog besproken moet worden.
8. Neem een besluit over wat mogelijk is.
9. Spreek af wie wat regelt: uitnodiging, plaats, tijd, en wie de werkwijze bewaakt. Spreek ook af wanneer en hoe datgene wat is blijven liggen, aan bod komt.

#### **Alternatieve werkvormen**

Bij punt 9 kun je rollen toedelen aan de teamleden: een tijdsbewaker, een procesbewaker, iemand die per toerbeurt de traktatie organiseert, enz.

#### **Eventuele vervolgenterventies**

Interventies om patronen te bespreken in de communicatie, zie de interventie *het patroon van deze groep* in de werkmap 'Interventies en rituelen in de schoolcultuur'.

## TOELICHTING

### **Beginsituatie van de groep**

De groep heeft onvrede over het bestaande overleg, met name over de structuur ervan: tijd, plaats en werkwijze.

### **Attitude van de begeleider**

De begeleider moet inzicht hebben in

- gedrag en patronen van gedrag, zoals mensen die wegblijven om onduidelijke redenen, klaagzangen, irritaties;
- non-verbale signalen die duiden op onvrede, zoals gapen, of achterover hangen;
- groepsprocessen. Wees alert op tekenen van onvrede bij de groep of bij jezelf. Teken van onvrede, vallen vaak samen met energieverlies en uit zich bijvoorbeeld in vervelende discussies, of ineffectief overleg;
- onvrede die voortkomt uit de structuur en door structuurverandering is op te lossen en onvrede die dieper zit en die bijvoorbeeld voortkomt uit onvrede over de communicatie. Als beide spelen, pak dan eerst de structuur en daarna de dieperliggende vragen op.

### **Reacties van deelnemers**

Geen.

### **Procesbeschrijving**

Geen.

### **Contra-indicaties**

Deze interventie is niet geschikt wanneer de signalen van onvrede niet te maken hebben met de manier van overleggen, maar andere oorzaken hebben.

## **Titel: 9. Van doel naar resultaat**

**Bron: eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Actieve workshop voor een groep.

#### **Tijdsindicatie**

90 - 120 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers maken de eigen doelen concreet en hanteerbaar.

#### **Doelgroep**

Managementteams, directies, beleidsvormers, teams die aan de slag willen met het praktisch maken van de eigen doelstellingen.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over, stiften, papier, werkruimte waarbij ook in deelgroepen gewerkt kan worden.

#### **Leidraad voor de begeleider**

Leg uit wat de bedoeling van de bijeenkomst is en hoe lang dit ongeveer gaat duren.

1. Kies een aantal doelen die de deelnemers bijvoorbeeld het komend jaar willen bereiken. Maximaal vier doelen.
2. Formuleer de doelen SMART en positief.  
S= specifiek (geen vage termen)  
M= meetbaar  
A= aanvaardbaar  
R= realistisch  
T= aan tijd gebonden (bijvoorbeeld voor komend jaar)
3. Deel de groep in in tweetallen en geef elk tweetal een flip-overvel.
4. Laat elk tweetal een placemat op het flip-overvel tekenen. Placemat = groot vlak in het midden, vier vlakken aan de zijkant van dit middenvlak (lijn trekken vanuit elke hoek van het middenvlak naar de punten van het flip-overvel).
5. Laat elk tweetal een doel kiezen en dat in het middenvlak zetten, bij voorkeur een doelstelling die zij zelf zien zitten.
6. Laat nu iedereen in de overige vier vlakken de volgende vragen zetten:
  - a. Wat is er zo belangrijk aan dit doel? Wat is zo essentieel aan het doel?
  - b. Wat willen wij hiermee gaan doen? Welke wensen hebben we?
  - c. Hoe willen wij dit doel gaan bereiken? Welke aanpak zien we?
  - d. Wie wil en kan dit uitvoeren? Welke mensen zijn hiervoor geschikt?
7. Laat de tweetallen deze vragen samen beantwoorden en de antwoorden in het vlak zetten waar de vragen staan. Dit kan op een brainstormachtige manier, dus: alle eerste ingevingen worden genoteerd.
8. Laat het tweetal dan met een concreet voorstel voor de aanpak van het doel komen en dit in het grote middenvlak zetten.
9. Vervolgens laat je elk tweetal zelf vertellen tot welke uitkomsten zij zijn gekomen.
10. Vervolgens kiest de groep de uitkomsten die voldoen aan het SMART-principe en die positief zijn.
11. Ten slotte stel je gezamenlijk vast wie, wat wanneer gaat doen.



12. Plan een vervolgspraak waarbij de voortgang en de evaluatie van de gekozen doelen aan de orde komen.

**Alternatieve werkvormen**

Geen.

**Eventuele vervolgenterventies**

Geen.

**TOELICHTING**

**Beginsituatie van de groep**

Een team waarbij veiligheid en motivatie om samen te werken aan doelen aanwezig is.

**Attitude van de begeleider**

De begeleider is nieuwsgierig, samenwerkingsgericht (in plaats van alles uitleggen en voordoen), procesgericht en resultaatgericht.

**Reacties van deelnemers**

- "Dit zorgt ervoor dat doelen ook daadwerkelijk concreet worden en daardoor uitvoerbaar."
- "Hiermee kunnen we doelen evalueren."
- "Het is een concrete en duidelijke manier van werken."
- "Het gezamenlijk doen maakt dat we een hechtere groep worden."

**Contra-indicaties**

Deze interventie is niet geschikt in teams waarbij leden niet gemotiveerd zijn om samen de verantwoordelijkheden op te pakken.

## **Titel: 10. Verbeterde samenwerking**

**Bron: eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Actieve opdracht voor een individu of een groep.

#### **Tijdsindicatie**

45 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers krijgen inzicht in de samenwerking met een collega die werkt in hetzelfde proces in de school. Ze komen tot verbeterpunten voor deze samenwerking.

#### **Doelgroep**

Alle medewerkers die willen werken aan een verbetering van samenwerking met collega's.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Pen en papier.

#### **Leidraad voor de begeleider**

Leg uit wat het doel van de opdracht is.

1. Laat de deelnemer een collega uitkiezen die samen met hem in hetzelfde proces werkzaam is. Het kan iemand zijn waarmee hij al samenwerkt, maar het kan juist ook iemand zijn waarmee nu nog geen samenwerking is maar die wel een 'belanghebbende' in hetzelfde proces is. Hiermee kan dan de samenwerking worden opgestart. Voorbeeld van een proces: cijferregistratie. Voorbeeld van belanghebbenden in dat proces: docenten en administratief personeel.
2. Laat de deelnemer eerst voor zichzelf de volgende vragen beantwoorden:
  - Welk proces kies je?
  - Wat is jouw rol daarin?
  - Wat is de rol van de ander, volgens jou?
  - Wat is het belang van de ander voor een goede samenwerking, volgens jou?
3. Laat de deelnemer deze vragen bespreken met de gekozen collega en vragen of zijn antwoorden volgens de ander kloppen. Waar zitten de overeenkomsten en de verschillen?
4. Laat hen nu samen bespreken wat er verbeterd kan worden aan de samenwerking ten gunste van het gehele proces, aan de hand van de volgende vragen:
  - Welke verbeterpunten zijn er?
  - Wat is mijn bijdrage daaraan?
  - Wat is de bijdrage van de ander?
  - Welke samenwerkingsafspraken maken we?
5. Evalueer vervolgens met de deelnemer de opdracht: Wat heeft deze opdracht je opgeleverd?

## TOELICHTING

### **Beginsituatie van de groep**

Deelnemers waarbij veiligheid en motivatie om samen te werken aan verbeterpunten aanwezig is.

### **Attitude van de begeleider**

Nieuwsgierig, samenwerkingsgericht (in plaats van alles uitleggen en voordoen), procesgericht, resultaatgericht.

### **Reacties van deelnemers**

- "Dit geeft inzicht in het proces vanuit de kant van mijn collega('s)."
- "Ik heb op een natuurlijke manier feedback gekregen op mijn functioneren in het proces."
- "Het levert concrete verbeterpunten op."
- "De samenwerking met mijn collega is nu hechter."

### **Procesbeschrijving**

Geen.

### **Contra-indicaties**

Deze interventie is niet geschikt als er onderlinge conflicten spelen of de deelnemers niet gemotiveerd zijn tot samenwerking en het samen komen tot verbeterpunten. Of bij deelnemers waarbij inzicht in processen in de school geheel ontbreekt.

## **Titel: 11. Proceseigenaars aanstellen**

**Bron: eigen bron**

### **BESCHRIJVING**

#### **Werkvorm**

Groepsgesprek.

#### **Tijdsindicatie**

5 – 15 minuten.

#### **Doel**

De deelnemers verdelen taken op een eerlijke manier. Mensen worden aangesproken op hun kwaliteiten en hun verantwoordelijkheden. De leider leert delegeren, verantwoordelijkheden uit handen te geven.

#### **Doelgroep**

Projectteams, directieteam, werkgroepen, commissies.

#### **Materiaal/hulpmiddelen**

Flip-over en stiften.

#### **Leidraad voor de begeleider**

Vooraf: Deze interventie wordt door de voorzitter of leider van een team uitgevoerd. Er dient duidelijkheid te zijn over de taken en bevoegdheden van de leden van het team. Ook moet duidelijk gemaakt worden, wat het betekent dat proceseigenaren de volle verantwoordelijkheid dragen voor hun taken of activiteiten.

1. Noteer drie kolommen op de flip-over met daarboven de woorden 'Wat', 'Wie', 'Wanneer'.
2. Maak tijdens de bijeenkomst een taken- of activiteitenlijst op de flip-over, in de linker kolom.
3. Bespreek in de groep wie welke taken op zich neemt en op welke datum deze afgerond moeten zijn.  
Hierbij zijn soms twee rondes nodig:  
1e ronde: wie wil proceseigenaar worden van welke activiteit? Geef aan wat jou hiervoor geschikt maakt.  
Wanneer hierbij taken overblijven:  
2e ronde: toewijzen van taken, rekening houdend met ieders kwaliteiten en (persoonlijke) omstandigheden.
4. Noteer aan het einde van de bijeenkomst in de kolommen 2 en 3 de naam van de proceseigenaars en de deadlines.
5. Check op een volgende bijeenkomst of de taken daadwerkelijk zijn uitgevoerd.

#### **Alternatieve werkvormen**

- Schrijf iedere taak op een apart vel papier, samen met de deadline. Deze vellen worden op tafel uitgespreid. Iedereen kijkt ernaar. Er vindt een onderhandeling plaats over wie welke taak neemt of krijgt van de groep.
- Het kan hierbij nuttig zijn af te wisselen met 'nemen van taken' en 'toegewezen krijgen van taken'. Hierdoor ontstaat een andere dynamiek. In het eerste geval zegt een individu "Dat past bij mij." In het tweede geval zegt de groep: "Dat past bij jou." Dit voegt een leuk en leerzaam element toe aan het groepsproces. Het gaat uit van de capaciteiten van mensen.

### **Eventuele vervolgenterventies**

Wanneer een afspraak goed is nagekomen: Complimenteren.

Bij niet nakomen van gemaakte afspraken: Respectvol confronteren.

## **TOELICHTING**

### **Beginsituatie van de groep**

Een vertrouwde groep, waarin een goede, open werksfeer heerst. Waarin mensen bereid zijn verantwoordelijkheden te dragen.

### **Attitude van de begeleider**

Deze interventie vraagt een coachende houding van de leider of voorzitter. De leider of voorzitter moet goed kunnen delegeren en klussen aan anderen overlaten, zonder in een laissez-fairehouding te vervallen. Dus wel vinger aan de pols over de gemaakte afspraken. Bij niet nakomen ervan past de interventie 'Respectvolle confrontatie'.

### **Reacties van deelnemers**

- "Eindelijk word ik aangesproken op mijn eigen verantwoordelijkheid."
- "Ik merk dat ik ervoor terugdeins."
- "Ja, natuurlijk wil ik aangesproken worden op wat ik heb toegezegd."

### **Procesbeschrijving**

Geen.

### **Contra-indicaties**

Deze interventie is niet geschikt als de taken en bevoegdheden van de leden van het team niet duidelijk zijn. Ook moet van tevoren duidelijk zijn wat het betekent dat proceseigenaren de volle verantwoordelijkheid dragen voor hun taken of activiteiten.



# 4

## Leiderschap en management in de lerende organisatie

### **Auteurs 2004:**

*Barbara de Boer, Gert Jan Bos, Miriam van Etteger,  
Helen Sijssling en Chris Zitter*

### **Auteurs 2005:**

*Corine Ballering, Barbara de Boer, Gert Jan Bos,  
Willi Soepboer, Harm van Vijfeijken en Chris Zitter*

### **Met medewerking van:**

*Heerenlanden College, Leerdam  
De Faam, school voor Praktijkonderwijs, Zaandam  
School met de Bijbel, Tull en 't waal,  
Vlaardingse Openbare Scholengemeenschap, locatie Holy, Vlaardingen  
Dineke Raap, CPS, adviesgroep Management- en Organisatieontwikkeling*





# 4 Leiderschap en management in de lerende organisatie

## 1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het aspect leiderschap in de lerende organisatie centraal. Het hoofdstuk bestaat uit drie delen. De eerste twee delen zijn in 2004 tot stand gekomen. In het eerste deel worden leiderschapsvaardigheden beschreven vanuit het CPS-Integraal Schoolbeeld (CIS). Het CIS is ontwikkeld ter ondersteuning van een integrale aanpak van organisatieontwikkeling. In het tweede deel van het hoofdstuk vindt u een voorbeeld uit de praktijk van het primair onderwijs. Dit voorbeeld laat een van de manieren zien waarop een verandering lerend kan worden vormgegeven. Het derde deel van het hoofdstuk kwam in 2005 tot stand en bevat twee praktijkvoorbeelden waarin twee scholen en hun schoolleiders centraal staan.

Verder vindt je in Bijlage I praktische handreikingen voor het gebruik van CIS ter ondersteuning van reflectie op het handelen van teamleden en de schoolleider in veranderingsprocessen. Hierbij wordt aandacht besteed aan de rol van de leidinggevende en de rol van de externe adviseur in dit proces. Bijlage II en III bevatten werkbladen die tijdens het veranderproces kunnen worden gebruikt.



## 2 Leiderschapsvaardigheden vanuit het CIS

Kenmerkend voor een lerende organisatie is een integrale aanpak. Je kunt voorkómen dat onverwacht grote belemmeringen optreden in de ontwikkeling van de school. Dat kan door steeds contact te houden met de wereld buiten de school, door keuzes te maken op welke manier de school zich wil ontwikkelen, door aan te sluiten bij de ontwikkeling en inrichting van interne processen en de ontwikkeling van het personeel. Voor een schoolleider betekent dit dat hij in staat moet zijn vanuit verschillende perspectieven plannen te maken, ontwikkelingen in gang te zetten en te evalueren. Richt hij zich eenzijdig op het welbevinden van het personeel dan kunnen problemen ontstaan met de verwezenlijking van een gemeenschappelijke visie of het behalen van gewenste resultaten. Kortom, leidinggeven in een lerende school vraagt om bepaalde leiderschapsvaardigheden.

Het CPS-Integraal Schoolbeeld is gebaseerd op het Competing Values Framework van Robert Quinn. Het is ontstaan op basis van ervaringen van en met klanten. Het CIS is opgebouwd uit vier verschillende perspectieven, die elk uit meer elementen bestaan.

1. Het eerste perspectief is gericht op aanpassing aan de eisen die de omgeving stelt. Dit perspectief stelt het voortbestaan op de lange termijn met voldoende middelen centraal.
2. Het tweede perspectief is meer intern gericht. Het gaat hier om de eigen visie en de gewenste resultaten van de school.
3. Het derde perspectief is gericht op de interne processen, zowel op primair als ondersteunend niveau, en de bewaking van die processen.
4. Het vierde perspectief is gericht op het personeel: de mate waarin het personeel toegerust is op zijn taak en het lerend vermogen van het team als geheel.

Opgemerkt moet worden dat eenzijdige oriëntatie op één van de perspectieven in sommige situaties onvermijdelijk is. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een grootschalige fusie. Het probleem van dergelijke situaties is dat het bijna onmogelijk is gelijktijdig aandacht te besteden aan het perspectief van de interne processen.

Het CIS helpt ons om vanuit verschillende perspectieven naar een aspect van de schoolorganisatie te kijken. In dit hoofdstuk stellen we leiderschap centraal met als doel te onderzoeken welke vaardigheden de leidinggevende nodig heeft om de voorwaarden te scheppen samen met het team lerend te veranderen. Hiertoe staat het begrip leiderschap in het midden en leggen we verbanden met allerlei factoren die in en rond de school een rol spelen, waaronder de primaire taak onderwijs.

Ook factoren die invloed uitoefenen op de school of waarop de school zelf invloed kan uitoefenen, kun je met dit model in beeld brengen. Bij elk onderdeel vind je voorbeelden en lees je welke vaardigheden er nodig zijn om leiding te kunnen geven aan een organisatie waarin leren en verbeteren deel uitmaken van een continu proces. Hierbij putten wij uit concrete casussen van de scholen waarmee CPS samenwerkt.

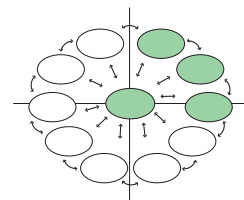
### Perspectief 1: extern aanpassingsgericht

Omgeving, overheid, klanten

#### Voorbeeldsituaties

##### Omgeving

- De populatie in de buurt verandert, vergrijst bijvoorbeeld of er komen meer laagopgeleiden wonen, of er komen juist meer hoogopgeleiden wonen door bijvoorbeeld een stadsvernieuwingsproces. Veelal betekent dit dat er vernieuwing of verbetering moet plaatsvinden om de veranderende groep (potentiële) leerlingen beter van dienst te kunnen zijn en daarmee het marktaandeel van de school te vergroten of in stand te houden. Je kunt hierbij denken aan vernieuwingen die uitval verkleinen door de aansluiting met het vervolgonderwijs te versoepelen (vmbo niveau 1 en 2 - ROC) of aan contractonderwijs, het opstarten van een nieuwe afdeling.



### *Overheid*

- Nieuwe politieke verhoudingen bieden kansen voor nieuwbouw. Dit betekent dat de schoolleiding probeert bij de juiste mensen in beeld te komen en zich zo profileert dat mensen hun nek willen uitsteken voor de school.

### *Klanten*

- Basisscholen adviseren in de ogen van de school de leerlingen te hoog of te laag. Dit betekent dat de school in contact moet treden met de betreffende basisscholen en een manier moet zien te vinden om tot afstemming te komen.

### **Wat vereisen deze situaties van de leidinggevende?**

De leidinggevende kan:

- een reële inschatting maken van de consequenties die de betreffende externe ontwikkeling voor de school heeft of kan hebben;
- de gevolgen van de ontwikkeling vertalen in schoolbeleid dat voortbestaan en kwaliteit van de school waarborgt en dit koppelen aan de missie en visie van de school;
- externe contacten/netwerken onderhouden;
- de school sterk naar buiten toe profileren;
- externe verhoudingen doorzien;
- zijn ideeën dusdanig communiceren dat hij instemming met het voorgenomen beleid krijgt;
- strategische mogelijkheden voor samenwerking vinden;
- actief invloed uitoefenen op de omgeving.

### **Wat is de kernkwaliteit van de schoolleider?**

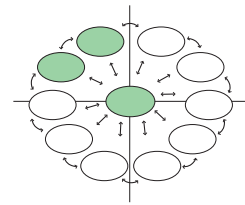
De schoolleider is steeds op zoek naar mogelijkheden om de vraag van de belanghebbenden en het aanbod van de school in overeenstemming te brengen. Tegelijkertijd is hij op zoek naar de mogelijkheden die de omgeving de school kan bieden. Hij onderhoudt goede contacten met het basis- en vervolgonderwijs, onderhoudt een netwerk op (lokaal) overheidsniveau en weet daarvan de vruchten te plukken. Hij onderhoudt goede contacten met de concurrent en ziet mogelijkheden tot samenwerken. Hij weet zijn school op een positieve manier onder de aandacht te brengen bij mensen die iets voor de school kunnen betekenen. Hij heeft oog voor de manier waarop de school met positief nieuws naar buiten kan treden. Het is een strategische denker en hij investeert met het oog op de lange termijn. Kortom: hij grijpt de uitdaging aan om een optimale aansluiting te geven tussen dat wat de belanghebbenden van de school vragen en wat de school hen biedt. Daarnaast profiteert de school van een sterke bekendheid bij een grote kring van mensen die iets voor de school kunnen betekenen.

### **Wat is de valkuil van de schoolleider?**

Doorslaan is de grote valkuil. Het risico is dan dat de school met te veel externe beslommingen tegelijk bezig is of zoveel grote stappen achter elkaar zet dat de interne gang van zaken zich onvoldoende heeft kunnen aanpassen. Een andere valkuil is dat de schoolleider te veel investeert in toekomstgerichte zaken en daarmee het niveau van het hier en nu, de interne gang van zaken, ontstijgt. Doordat onvoldoende zorggedragen is voor procesbewaking en borging, ontstaat het gevaar dat nieuwe initiatieven voortijdig vervliegen en implementatie niet tot consolidatie komt.

## Perspectief 2: Extern beheersingsgericht

Resultaten, missie en visie



### Voorbeeldsituaties

#### Resultaten

- De school heeft een aantal gewenste resultaten geformuleerd ten aanzien van voortijdige uitstroom. Dit betekent dat onderzoek gedaan moet zijn naar de oorzaken en de oplossingsmogelijkheden. De haalbaarheid van de doelen moet zijn ingeschat. Ijkkunten dienen ervoor om gaande de rit te kunnen vaststellen of de school op de goede weg is.
- De school heeft een aantal gewenste resultaten geformuleerd ten aanzien van sociale vaardigheden van leerlingen. Er is vastgesteld wat leerlingen moeten kunnen wanneer ze de school verlaten en hoe dit getoetst wordt in de schoolexamens. Ook voor de leerjaren daaraan voorafgaand is vastgelegd wat de gewenste resultaten zijn, waardoor ijkpunten zijn gecreëerd.

#### Missie en visie

- De school heeft in haar missie en visie beschreven dat zij leerlingen optimale kansen biedt op een zo hoog mogelijk diploma. In de missie en visie moeten uitgangspunten van de organisatie voor alle betrokkenen duidelijk zijn geformuleerd zodat deze richtinggevend kunnen zijn voor ieders handelen. In dit geval zijn de missie en visie van belang om te voorkomen dat botweg de normering wordt opgeschroefd teneinde leerlingen strenger te selecteren en daarmee de voortijdige uitval te verkleinen.

### Wat vereist dit van de leidinggevende?

De leidinggevende kan:

- de visie uitdragen in woord en gedrag;
- betrokkenheid en draagvlak creëren voor het realiseren van de visie;
- de visie vertalen naar verschillende beleidsterreinen;
- aan alle betrokkenen duidelijk maken wat de relatie tussen visie en gewenste resultaten is;
- resultaten haalbaar formuleren op strategisch, tactisch en operationeel niveau;
- ingrijpen wanneer doelen niet bereikt (dreigen) te worden.

### Wat is de kernkwaliteit van de schoolleider?

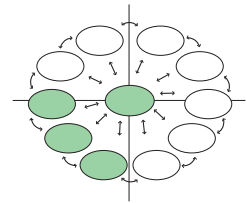
De schoolleider legt duidelijke verbanden tussen de visie en de gewenste resultaten; hij vertaalt de visie in concrete doelen. Hij plaatst keuzes in het licht van de visie en toetst ze voortdurend. Hij vertaalt de visie in leiderschapsgedrag en leeft dit voor. Problemen die zich voordoen, lost hij op in het licht van de visie en de gewenste resultaten. In zijn communicatie speelt het gewenste toekomstbeeld een belangrijke rol; iedereen weet in welke richting de school zich ontwikkelt, op welke plaats in de ontwikkeling de school zich bevindt en hoe de verschillende activiteiten met elkaar samenhangen. Kortom: hij zorgt ervoor dat de organisatie een duidelijke koers vaart, doelgericht kan zijn en dat dit voor iedereen aantoonbaar en duidelijk is.

### Wat is de valkuil van de schoolleider?

Doorslaan is de grote valkuil. Dat kan wanneer hij te rigide vasthoudt aan de gestelde doelen en vergeet dat het de mensen zijn die het werk moeten uitvoeren, of dat hij zo zeer voor de troepen uitmarcheert, dat het voor degenen die zouden moeten volgen luchtfietserij wordt en dat daarmee eveneens de menselijke component uit het oog wordt verloren.

## Perspectief 3: intern beheersingsgericht

Secundaire processen, begeleiding, onderwijs



### Voorbeeldsituaties

#### Secundaire processen

- De school vervaardigt een *Handboek administratieve organisatie* waarin alle procedures ten aanzien van financiën beschreven worden. In dit handboek komen tal van zaken aan de orde over bevoegdheden tot het doen van betalingen en het bewaken van de financiële situatie van de school. Van belang is dat de leidinggevende op tijd van informatie wordt voorzien en dat duidelijk is wie aanspreekbaar is voor bepaalde financiële transacties om de financiële huishouding van de school gezond te houden.

#### Begeleiding

- De school heeft nauwkeurig beschreven op welke wijze mentoren de keuzebegeleiding van de leerlingen moeten uitvoeren. Waar voorheen de decaan als eerstelijns begeleider het proces van profielkeuze begeleidde, is deze taak meer en meer gedelegeerd aan mentoren. Aangezien de meeste mentoren hiervoor niet opgeleid zijn, is er een methode ontwikkeld die elke mentor geacht wordt te volgen. Daardoor krijgt de mentor zoveel bagage mee dat het keuzeprocess zo compleet mogelijk kan zijn.

#### Onderwijs

- Onderdeel van de begeleiding van nieuwe docenten is dat de docentenbegeleider in een jaar ten minste vier keer een les observeert. Om ervoor te zorgen dat een docent lesgeeft volgens de normen van de school, worden nieuwe docenten begeleid. Dit bereidt de docent voor op zijn beoordeling die hij nodig heeft voor een vast dienstverband. Zo kan een van de normen zijn dat de effectieve leertijd ten minste 75% van de lestijd bedraagt.

NB. Kenmerkend aan het onderwijs is dat er op het primaire proces (onderwijs en begeleiding) nauwelijks gestuurd wordt. Als er gestuurd wordt, dan is dat vooral op resultaten. De interne processen op primair niveau worden vooral aan de individuele professional overgelaten, soms aan de vaksectie of aan een kernteam maar ook daar wordt op het niveau van 'de klas' weinig gestuurd. Hierin is het onderwijs vergelijkbaar met bepaalde sectoren uit de gezondheidszorg, financiële dienstverlening, consultancy, enz.

### Wat vereist dit van de leidinggevende?

De leidinggevende kan:

- plannen maken om bepaalde resultaten te behalen;
- overzicht op de stand van zaken houden;
- procedures ontwerpen waarbij efficiëntie een belangrijke rol speelt;
- ingrijpen als mensen zich niet aan afspraken houden;
- ingrijpen wanneer doelen te hoog gesteld blijken;
- inhoudelijke doelstellingen aan financiële doelstellingen koppelen.

### Wat is de kernkwaliteit van de schoolleider?

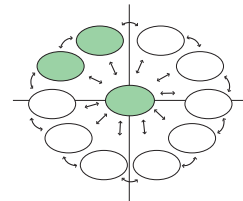
Deze schoolleider heeft grip op de gang van zaken doordat precies bekend is wie wanneer wat op welke manier doet. Hij houdt de voortgang van processen in de gaten en grijpt in wanneer processen dreigen te stagneren of wanneer budgetten overschreden worden. Hij zorgt ervoor dat hij precies weet wanneer bepaalde zaken op de agenda van de managementvergadering moeten komen zodat ook onderling de voortgang van verschillende processen wordt uitgewisseld. Hij zorgt ervoor op gezette tijden over rapportages te beschikken. Hij houdt de jaaragenda scherp in de gaten en plant zodanig dat dit ook weer strookt met de interne processen. Kortom: deze schoolleider zorgt dat de coördinatie van de samenwerking en het bewaken van de processen een geoliede interne organisatie teweegbrengen.

### **Wat is de valkuil van de schoolleider?**

Doorslaan is de grote valkuil en dan ligt verambtelijking op de loer. Voor deze schoolleider zijn signalen uit de omgeving vooral storend. Doordat alles vastgelegd is, kan de schoolleider niet flexibel reageren op die signalen, wat verstarrend werkt.

### **Perspectief 4: intern aanpassingsgericht**

Personeel, cultuur



#### **Voorbeeldsituaties**

- De school zet een intern begeleidingssysteem op om ervoor te zorgen dat nieuwe personeelsleden in korte tijd hun weg kunnen vinden in de school en kunnen reflecteren op hun functioneren in het licht van de visie en de gewenste resultaten van de school.
- De school organiseert een training voor docenten die ten doel heeft ze op didactisch gebied van elkaar te laten leren. Dit betekent dat docenten niet alleen didactische vernieuwingen gaan toepassen maar ook open communiceren over hun ervaringen, feedback kunnen geven en zelf open staan voor feedback.
- De school wil dat docenten elkaar meer aanspreken wanneer collega's van elkaar constateren dat zij zich niet aan de afspraken houden. Ook hier speelt communicatie een belangrijke rol; ongevraagd feedback geven en krijgen.

### **Wat vereist dit van de leidinggevende?**

De leidinggevende kan:

- vertrouwen wekken, daadwerkelijk luisteren en ruimte geven;
- openingen creëren om mensen vanuit een intrinsieke drijfveer in beweging te krijgen;
- motiveren tot samenwerking;
- het van docenten gewenste gedrag in woord en daad uitdragen;
- ingrijpen door te bemiddelen tussen mensen;
- ingrijpen door mensen die niet mee willen in de gewenste ontwikkeling keuzes te laten maken.

### **Wat is de kernkwaliteit van de schoolleider?**

Voor deze schoolleider zijn er geen gelijke monniken, dus gelijke kappen zijn er ook niet. Zijn streven is om mensen dat te laten doen waar ze goed in zijn en zo te profiteren van ieders unieke kwaliteiten. Hij is uit op win-winsituaties en is daardoor een goede bemiddelaar bij conflicten. Hij is een bruggenbouwer en zoekt naar datgene wat mensen bindt zodat hun verschillen kunnen dienen als aanvulling op elkaar. In gesprekken zoekt hij steeds de aansluiting. Hij weet door zijn uitstekende communicatieve vaardigheden op een bepaald niveau tot mensen door te dringen waardoor datgene wat hen werkelijk drijft, centraal komt te staan. Hij kent de ambities en stimuleert mensen om door te groeien. Hij stimuleert een diepgaande communicatie waarin het leren door gezamenlijk te reflecteren een pijler onder de organisatieontwikkeling is. Medewerkers voelen zich gekend en gehoord. Kortom: deze schoolleider bewerkstelligt dat medewerkers zich toegerust voelen op hun taak, dat zij gezamenlijk leren en dat zij gemotiveerd hun werk doen.

### **Wat is de valkuil van deze schoolleider?**

Opnieuw is doorslaan de grote valkuil. Het risico is dat persoonlijke groei en het welbevinden van de medewerkers de organisatiedoelen gaan overvleugelen. De schoolleider heeft de focus dan zozeer liggen op de belangen van de medewerkers dat het behalen van de gewenste resultaten op een tweede plan komt.

## Ten slotte

Een schoolleider is een duizendpoot die zich op zeer uiteenlopende terreinen moet bewegen en activiteiten verricht die elkaar in de weg lijken te staan. Voor degenen die wat verder van het beleidsmatige proces staan, is dat soms moeilijk te begrijpen. Niet voor niets liggen belangrijke leiderschapsvaardigheden op het vlak van communicatie.

Zoals eerder gesteld, hebben lang niet alle schoolleiders een natuurlijke aanleg voor al die verschillende oriëntaties. Veel is te leren, daarnaast is het mogelijk ervoor te zorgen dat binnen de schoolleiding de leden elkaar aanvullen wat voorkeursoriëntatie betreft. In die situatie is het verstandig te werken aan een sterke teamverbondenheid. Ook hiervoor geldt dat de basisvaardigheden liggen op het gebied van reflectie en communicatie.

## 3 Verandering procesmatig ondersteunen: een voorbeeld uit de praktijk

### Inleiding

Deze praktijkbeschrijving laat de processtappen zien in de ondersteuning van een directeur bij het aansturen van een veranderingstraject op zijn basisschool. Deze beschrijving heeft tot doel:

- een beeld te geven van de verschillende stappen in de begeleiding;
- een beeld te geven van de rol van de schoolleider in een lerend veranderproces;
- een beeld te geven van de rol van een extern begeleider die vooral procesmatig ondersteunt.

Hoewel beschreven wordt welke vragen speelden op de betreffende school, is het niet de bedoeling om uitputtend in te gaan op de inhoud. Een aantal aspecten zal zeker herkenbaar zijn, ze spelen in veel veranderingstrajecten.

De beschreven werkwijze wordt in de ondersteuning naar het primair onderwijs door CPS vaker ingezet en is het resultaat van het werk van meerdere collega's in dit soort trajecten. In het verslag staat de werkwijze in de vorm van verschillende stappen beschreven. Het beschreven traject is nog niet afgesloten, onderstaand verslag beschrijft daarom slechts het eerste deel van de ondersteuning. Aan het eind van het verslag worden de resultaten tot nu toe en enkele reflecties op het traject weergegeven.

### De casus

De vraag die aanleiding vormde tot het traject, was: "Hoe werken we toe naar een professionelere schoolcultuur?" De vraag van deze schoolleider/school paste in het kader van de lerende organisatie. Toewerken naar een professioneler werkklimaat past bij de ontwikkeling van een school naar een lerende organisatie. De manier waarop de schoolleider hierbij ondersteund werd, sluit aan bij het karakter van veranderprocessen in de lerende organisatie. Dit wil zeggen dat een extern adviseur niet zo zeer de expert is, maar ondersteuner van het verander-/leerproces. Zie ook hoofdstuk 1 van deze uitgave.

Bij de start had de schoolleider dit beeld van zijn team:

- niet iedereen komt afspraken goed na;
- een deel van het team voelt zich hierdoor minder gemotiveerd;
- mensen durven elkaar er niet op aan te spreken;
- leerkrachten kijken weinig kritisch naar het eigen functioneren en de eigen kennis en vaardigheden;
- kritiek van elkaar wordt niet serieus genomen.

### Het traject

Zoals bij ieder veranderproces begon dit traject pas na een uitgebreide intake. Daarin werd samen met een aantal betrokkenen onderzocht, welke aanpak het beste bij de school en het probleem paste.

We volgden de hieronder beschreven werkwijze. Dat deden we omdat er in de beleving van het team al zeer veel veranderingen werden gevraagd en waren ingezet. Dit traject mocht er niet nog eens 'bovenop komen', maar zou dienstbaar moeten zijn aan de andere ingezette veranderingen.

In ons voorbeeld zijn tot nu toe de volgende stappen te onderscheiden:

- Stap 1 Kennismaking met het team en toelichting op het traject;
- Stap 2 Inventariseren van wat er leeft in de school;
- Stap 3 Rapportage;
- Stap 4 Terugkoppeling aan het team;
- Stap 5 Instellen van een verbeterteam of werkgroep;
- Stap 6 De verbetergroep aan het werk.

### **Stap 1 Kennismaking met het team en toelichting op het traject**

Bij inschakeling van een extern ondersteuner is het belangrijk zorgvuldig om te gaan met de introductie van deze persoon in het team. Een schriftelijke aankondiging kan veel weerstand oproepen. Bij het begin is tijd uitgetrokken om het voltallige team te informeren over het traject. Dit vond plaats aan het begin van een teamvergadering. Het doel was draagvlak, motivatie en medewerking te krijgen bij de uitvoering.

Na een toelichting was er gelegenheid tot vragen stellen. Daarna kregen de teamleden kaartjes voor persoonlijke opmerkingen in antwoord op twee vragen:

1. Wat voor mij beslist niet mag gebeuren, is...
2. Wat ik belangrijk vind, is dat...

Ieder kreeg daarmee de ruimte om anoniem aan te geven wat persoonlijk belangrijk was. Deze kaartjes zijn geïnventariseerd door de ondersteuner.

### **Stap 2 Inventarisatie van wat er leeft in de school**

Doel: inventariseren wat er leeft met betrekking tot het werkklimaat en de onderlinge verhoudingen.

Drie verschillende aspecten worden onderzocht:

1. Hoe is het nu?
2. Wat is er nodig voor verbetering?
3. Rol van jezelf en van de directie; wederzijdse verwachtingen.

Er is gekozen voor open interviews in kleine groepjes. Iedereen kreeg echter de gelegenheid om individueel aanvullingen te doen. Groepjes zijn gemaakt via open intekening zodat er voldoende veiligheid was om zich uit te spreken. Bijlage II bevat een vragenlijst die gebruikt kan worden bij de interviews.

### **Stap 3 Rapportage**

Van de interviews is een verslag gemaakt voor de directeur. Het verslag bestond uit een samenvatting van alle gesprekken, gerubriceerd naar centrale thema's, aangevuld met waarnemingen van de interviewer. Behalve de bevindingen zijn enkele aanbevelingen gedaan voor het vervolg. Dit verslag kreeg een informele status en was zuiver bedoeld om de directeur de gelegenheid te geven de informatie goed te kunnen verwerken. Het verslag is besproken met de directeur. Het verslag was niet bedoeld om te verspreiden. Zo is voorkomen dat informatie een eigen leven kon gaan leiden.

Functie van de terugkoppeling naar de directeur vooraf:

- perceptie van het team kunnen vergelijken met het eigen beeld;
- informatie uit het team vernemen met betrekking tot het eigen leidinggeven;
- betrokken kunnen zijn bij de voorbereiding op de terugkoppeling naar het team.



#### **Stap 4 Terugkoppeling aan het team**

Voor de terugkoppeling naar het team is het volgende programma gevolgd.

1. Terugspiegelen van de opbrengst door de procesbegeleider (20 min.)
2. Uiteengaan in groepjes: desgewenst de groepjes die samen geïnterviewd zijn, eventueel aangevuld. Groepjes van vier personen, met het verzoek aan die personen zich aan te sluiten bij een groepje waarin ze open willen zijn. Ieder groepje werkt met een werkblad (zie Bijlage III) (45 min.).
3. Plenair. Ieder groepje brengt kort verslag uit: wat is vooral naar voren gekomen in jullie gesprek? Geef suggesties, wat heb je nu nodig (essentieel). De groep kan kort reageren met vragen om verheldering (45 min.).
4. Eerste afspraak voortgang: wie wil met de directeur deel uitmaken van een verbeterteam? Het gaat om 5 à 6 mensen die met hem op grond van de suggesties een plan maken.
5. Evaluatie van de bijeenkomst: ieder in één woord.

#### **Stap 5 Instellen van een verbeterteam of werkgroep**

Aan het eind van de bijeenkomst, beschreven bij stap 5, is ruimte gecreëerd om teamleden te informeren over het vervolg: het instellen van een werkgroep of verbeterteam. Het verbeterteam neemt het voortouw in het kiezen en plannen van de gewenste veranderingen. Zo wordt draagvlak voor beslissingen nagestreefd en een beroep gedaan op initiatief en meedenken. Samen met de directeur zet het verbeterteam de lijnen uit voor de verandering, kiest, plant en draagt zorg voor de communicatie naar het hele team. Voor het verbeterteam hebben uit ieder gebouw twee teamleden zich aangemeld.

Enkele suggesties:

- Prioriteer met elkaar op basis van de uitkomsten uit de laatste teambijeenkomst (terugkoppeling interviews).
- Wat is te delegeren en wat niet?
- Zijn er zaken te koppelen aan lopende activiteiten? Is er een verbinding te leggen met visievraagstukken? Benader het integraal.
- Zijn de keuzes van algemeen belang, dus niet alleen op de persoon gericht?
- Probeer realistisch te zijn met elkaar. Kleine stapjes geven kans voor het vieren van successen.
- Bespreek hoe en wanneer een en ander 'doorgecommuniceerd' wordt naar het team.

Voor de rol van de directeur zijn de volgende aspecten van belang;

- Ga er open in, ga niet oordelen.
- Wees belangstellend, nieuwsgierig. Dus vraag door en vat samen.
- Zorg dat iedereen aan bod komt en waardeer bijdrages waar mogelijk.
- Als jij je mening of oordeel geeft, informeer anderen over je denkwijze.
- Vraag je af met welke houding en welk gedrag je de werkgroepleden kunt enthousiasmeren.

#### **Stap 6 Het verbeterteam aan het werk**

Opbrengst uit de eerste bijeenkomst, zoals geformuleerd door de directeur:

De teamleden hebben zich uitgesproken, het was een open gesprek. We hebben een eerste prioritering van wenselijke acties gemaakt. Verder zijn er dilemma's op tafel gekomen, zoals: hoe ga je om met weerstanden in het team en de verschillen in zienswijze over het geven van goed onderwijs."

#### **Opbrengsten van dit traject tot nu toe:**

- De directeur heeft meer zicht op zijn stijl van leidinggeven. Het is hem duidelijker geworden wat zijn team nodig heeft in aansturing. Hij moet meer aangeven waarvoor hij staat en gaat, meer het contact aangaan met zijn teamleden en mensen steviger aanspreken op het nakomen van afspraken. In functioneringsgesprekken bevraagt de directeur leerkrachten op motivatie, inspiratie, inzet en bijdrage. Verwachtingen worden besproken en afspraken gemaakt. Dit bevalt wederzijds goed.

- Bovenstaand traject zorgde bij het team voor motivatie voor verbetering. Mensen voor het verbetersteam meldden zich aan om hun bijdrage te leveren. Dit team is drie keer bij elkaar geweest. De eerste praktische verbeteringen zijn ingevoerd, merkbaar voor het team.
- Punt van aandacht is om de gekozen verbetervoorstellen nu SMART te maken. Hierop wordt verdere ondersteuning gevraagd voor het verbetersteam. Ook wil de directeur aanvullende coaching om te blijven reflecteren op zijn leidinggeven.

## Reflectie

- In deze situatie is de directeur eerst gecoacht op zijn stijl van leidinggeven. Bovenstaand traject is gevolgd in een aantal coachinggesprekken met de directeur.
- Het beschreven traject is relatief kort. Het legt de nadruk op analyse, draagvlak en betrokkenheid creëren en planvorming met betrekking tot gewenste veranderingen. De daadwerkelijke invoering van gekozen acties vraagt meer tijd. Veranderen is een proces, geen incident. Ook processtappen kunnen als succes worden gezien en gewaardeerd. Dit communiceren, is belangrijk voor de motivatie van de betrokkenen (rol directeur). De mate waarin ondersteuning van een externe nodig is voor verdere invoering, verschilt per situatie. Van de directeur en het verbetersteam wordt verwacht dat ze de stap naar concrete acties kunnen zetten. In bovenstaand traject bleek dat in deze fase langduriger ondersteuning nodig is.
- De extern begeleider heeft met opzet een vragende en coachende rol gekozen. Externen kunnen veranderprocessen ondersteunen, het sturen doet de schoolleider. Het is van belang om de rol van de ondersteuner duidelijk te houden. In dit traject was dat een procesrol. In deze situatie is sprake van 'veranderbaarheid' bij een groot deel van het team en communicatieproblemen in het team onderling en tussen teamleden en de directeur. Het gaat in dit traject om:
  - de stijl van leidinggeven van de directeur;
  - de betrokkenheid van het team;
  - de veranderbereidheid van het team;
  - zicht krijgen op de actuele en gewenste situatie, voor directeur en team;
  - zicht krijgen op keuzes en acties om daar te komen, aangestuurd door de directeur;
- Coaching van de directeur in zijn stijl van leidinggeven is van belang gebleken. In deze casus is duidelijk geworden dat diepergaande reflectie op eigen inspiratie, ambities en stijl van leidinggeven voor hem belangrijk was en nog steeds is.
- Een deel van dit traject is gericht op analyse van de situatie. Echter door het team te betrekken bij de analyse en door terug te koppelen en input te vragen, is de eerste processtap al gezet. In deze werkwijze is de analyse al een deel van het veranderproces omdat de teamleden samen een beeld maken van de feitelijke situatie en zich bezinnen op de gewenste situatie.

## Ten slotte

In de *denktank Lerend veranderen* zijn verschillende deelaspecten onderscheiden. Een aantal aspecten kwam in dit traject naar voren:

- *Cultuur*: betrokkenheid is alleen te verkrijgen door ook te werken aan duidelijke communicatie over wederzijdse verwachtingen en knelpunten. In dit traject blijkt dat de visie onvoldoende leeft in het team. Een visie is niet krachtig door de consensus erover, maar doordat hij levend wordt gemaakt en gehouden. Mensen zijn niet gewend elkaar aan te spreken op gedrag. De houding van de directeur telt: hoe open ben je zelf en in hoeverre spreek je mensen aan? Feedback geven, begint verder ook bij feedback vragen.
- *Structuur*: zijn er voldoende contactmomenten om elkaar te ontmoeten? Hoe zijn overlegmomenten en informele momenten geregeld? Hoe zijn de informatiestromen geregeld? Wat kan schriftelijk en waar is direct contact gewenst? Wat kan gedelegeerd en waar is meedenken van het voltallige team gewenst? In dit traject zijn op deze aspecten verbeterwensen geuit als voorwaarde om tot een professionele en lerende cultuur te komen.

- *Leiderschapskwaliteiten*: authenticiteit, kwetsbaarheid en openheid, informeren en communiceren, omgaan met weerstanden, aanspreken op taak en verantwoordelijkheid.

Vragen bij de start van het proces:

- Wat is de zorg? Wat speelt er?
- Hoe lang speelt dit?
- Wat is het effect en voor wie?
- Wat is er al aan gedaan en met welk effect?
- Hoe belangrijk is het dat er iets verandert en voor wie is dat belangrijk?
- Wat gebeurt er als je niets doet?
- Wat is mogelijk jouw (directeur) bijdrage aan dit voortduren van deze situatie?
- Welke weerstanden ervaar je en hoe kijk je er tegenaan?
- Waar streven jullie naar? Wat is wenselijk?
- Wat wordt er dan beter en voor wie?
- Is er energie en tijd om te investeren?
- Is er aan te sluiten bij andere ontwikkelingen?
- Vragen aan de teamleden zijn gesteld bij de interviews. De directeur is tijdens de coachinggesprekken gevraagd te reflecteren op zijn rol als leidinggevende.

*Overwegingen en tips voor de directeur in een dergelijk veranderingstraject:*

- Weerstand is ook een uiting van betrokkenheid. Mensen zijn kennelijk ergens aan gehecht. Het is een signaal dat iemands belangen worden geraakt. Ontkennen, overtuigen en dwingen vergroten de weerstand. Mensen zetten de hakken in het zand, gaan bondgenoten zoeken. Iemands achterliggende motieven en overtuigingen achter de belangen te weten komen, biedt relevante informatie en de ander voelt zich erkend. Ken je ze? Kennen mensen ze van elkaar? Mag je in deze fase verschillen van elkaar? Bedenkingen tegen veranderingen zijn te zien als uitingen van oprechte zorg over de waarde en mogelijkheden van de veranderingen. Kan je daar op inspelen?
- Geef aandacht aan het proces. Laat merken dat je kansen ziet om de verandering de goede richting uit te sturen en waardeer kleine stappen. Succes heeft ook te maken met het proces en niet alleen met de uitkomst.
- Haal de visie regelmatig van stal. Uit de interviews kwam duidelijk naar voren dat deze niet genoeg leefde voor de mensen. Behalve uitwisseling van inspiratie en drijfveren is het van belang dat er duidelijkheid is op gedragsniveau: wat vraagt dit van ons, hoe doen we wel en hoe niet? Welk gedrag past bij deze visie en welk gedrag niet? Wat betekent dit voor ons werken met de leerlingen, omgaan met elkaar, contacten met de ouders, onze eigen ontwikkeling/professionalisering? Tijdens teambijeenkomsten is hier aandacht aan te besteden. Zie visievorming als een continu proces.
- Omgaan met feedback als aandachtspunt. Feedback geven, begint met feedback vragen, in termen van cultuurverandering. Daarnaast is het ook te leren als vaardigheid. Hoe past het in onze structuur en in onze cultuur? Is dit iets om aandacht aan te besteden?
- Communiceer regelmatig en tijdig met het team over de voortgang en geef ruimte voor inbreng. De behoefte hieraan komt duidelijk naar voren uit de interviews.
- Laat conflicten niet sluimeren, maar pak ze aan. Ze staan veranderingen in de weg.
- Toets aannames over het functioneren van en met je team. Deel je eigen visie met anderen.

## 4 Voorbeelden van leiderschap in de lerende organisatie

### Inleiding

In dit deel van het hoofdstuk staan twee scholen en hun schoolleiders centraal. In beide situaties zijn we op zoek gegaan naar de rol van de schoolleiders in een lerende organisatie: wat doet deze schoolleider precies? Is hij in staat het team te inspireren en te (bege)leiden in een lerende organisatie? Waar mogelijk, proberen we een koppeling te maken met eerdere geïdentificeerde competenties van een effectieve schoolleider.

Zowel in de eerste als in de tweede casus zijn bij het onderzoek de leidinggevende en de teamleden betrokken geweest. Ze kregen dezelfde vragen voorgelegd. Hun antwoorden hebben we naderhand geanalyseerd. Dit betekende dat openheid geboden was, wat best spannend was voor de schoolleiders in kwestie. De resultaten zijn echter positief, zoals we kunnen illustreren met onderstaand citaat uit de tweede casus. We wensen je veel leesplezier en inspiratie toe!

*“Als een leidinggevende zich open en daarmee kwetsbaar opstelt, zit daar een enorme kracht in. Het geeft de leidinggevende ook gevoelsmatig de mogelijkheid om mensen erop aan te spreken wanneer zij zich onbereikbaar opstellen.”*

### Casus 1 – Een onderzoek naar percepties op een school voor primair onderwijs

#### Inleiding

Welke competenties heeft een leidinggevende nodig om succesvol leiding te geven aan lerend veranderen? In het bijzonder: om welk gedrag van de schoolleider gaat het waarmee hij zijn team in beweging krijgt? Wat is de perceptie van de schoolleider en wat is de perceptie van zijn team op het handelen van hun schoolleider?

Aan de hand van deze vragen is een tweetal gesprekken gevoerd: een gesprek met twee leerkrachten en een gesprek met hun schoolleider.

Als middelen om hierover informatie en duidelijkheid te krijgen, hebben we een 360-graden-feedbackinstrument en een diepte-interview ingezet. De uitkomst uit de 360-graden-feedback hebben we ook voorgelegd aan de schoolleider.

#### Situatie op deze school

De school is klein, net als het dorp waarin de school staat. De vorige schoolleider hield de school gesloten: er werd slechts op één manier gewerkt en deze werd door de directeur voorgeschreven. Tradities speelden een belangrijke rol. De directeur was bepalend en dominant aanwezig. De leerkrachten volgden wat hij voorschreef.

De huidige schoolleider werkt voor het tweede seizoen op deze school.

In deze casus staan de opbrengsten uit de gesprekken geordend naar het model van de STAR: Situatie, Taak, Activiteiten, Resultaten. In het laatste deel worden de bevindingen verder uitgewerkt in termen van conclusies en reflecties.

### In gesprek met twee leerkrachten

#### Situatie

De huidige directeur is jong en dynamisch. Hij is na het negatieve inspectierapport aangesteld om de kwaliteit van de school te verbeteren. Hij heeft een duidelijke onderwijsvisie die hij in deze school wil vormgeven.

Voor de leerkrachten betekent dit een enorme omslag: van traditioneel onderwijs naar vernieuwingsonderwijs. De uitdaging is om daarin als team mee te groeien. De directeur daagt de

leerkrachten daartoe uit. De leerkrachten typeren hun schoolleider als volgt: vrolijk, enthousiast, charismatisch, luisterend, harde werker en iemand die altijd een oplossing weet.

#### *Taak/opdracht*

De directeur is erg gemotiveerd en motiveert de leerkrachten. Daarbij werkt zijn enthousiasme aanstekelijk, zeggen de leerkrachten. Ze gaan gemakkelijk mee in zijn enthousiasme. Voorheen waren de doelen beperkt tot de doelstelling van deze school, gericht op deze leerlingen.

De huidige directeur brengt een visie van buiten naar binnen. De leerkrachten vinden dit soms te abstract en zoeken naar de vertaalslag voor hun eigen klas. Ze verwachten dat de schoolleider hen hierin ondersteunt en rekenen dit tot zijn taak. De leerkrachten vinden dat hun directeur ze vooral betreft bij de visie en stimuleert zelf de vertaalslag te maken naar de praktijk in de klas. De leerkrachten maken zich soms ook zorgen of al deze vernieuwingen niet ten koste zullen gaan van de leerresultaten van de kinderen.

#### *Actie*

De vorige directeur zette het leiderschap op de tweede plaats, vóór alles ging het uitvoeren van traditioneel onderwijs. De huidige directeur denkt sterk na over onderwijs en heeft een duidelijke visie op het huidige onderwijs. Deze visie is de motiverende kracht. De huidige directeur is een democratisch en gedreven leider, zijn enthousiasme werkt aanstekelijk. De uitdaging is volgens de teamleden dat deze gedrevenheid in heel praktische stappen in de klassenpraktijk wordt neergezet.

Behalve enthousiasme en visie zet de huidige directeur een aantal concrete stappen om leiding te geven aan de school. Hij doet aan klassenbezoek en voert functioneringsgesprekken met alle leerkrachten.

Behalve in deze concrete begeleidingsvormen vinden de leerkrachten de ondersteuning van de leiding met name terug in de gesprekken in het team. De directeur geeft veel vertrouwen en spreekt geregeld zijn waardering uit aan de leerkrachten.

#### *Resultaten*

De vorige directeur gaf aan wat de leerkrachten moesten uitvoeren, de huidige directeur gaat in gesprek met de leerkrachten. De leerkrachten voelen zich heel serieus genomen door de directeur. Dat waarderen ze erg.

Wat er nog beter kan? De leerkrachten vinden dat er al veel verbeterd en voelen zich een stuk vrijer in deze cultuur die nu veel opener is dan voorheen. Ze maken zich wel zorgen over het tempo van de vernieuwingen: gaan we niet te snel en lopen we niet het risico dat de boel wordt opgeblazen en mooi wordt voorgesteld, is de fundering wel stevig genoeg? Deze vragen durven de leerkrachten wel aan de directeur voor te leggen. Ze zeggen: "Dat moet ook wel, we willen niet weer alleen maar uitvoerders zijn, maar onze eigen inbreng hebben."

## **In gesprek met de directeur**

#### *Situatie*

De schoolleider is voor het tweede seizoen op deze school in functie. Aan de start trof hij een klein team met hardwerkende collega's die op een traditionele manier les gaven. "Het team maakte een redelijk uitgebluste indruk op mij." Er was veel gemopper over ontbrekende of verouderde voorzieningen.

De cultuur op school omschrijft de directeur als een familie met een te sterke ouderbetrokkenheid.

Ook was sprake van een dalend leerlingenaantal. Het inspectierapport was op veel punten negatief over de kwaliteit van het onderwijs. De directeur typeert zichzelf als leidinggevende die met hart en ziel in het onderwijs werkt, met als kernwoorden: humor, doorzettingsvermogen, visie, betrokkenheid.

### *Taak/opdracht*

De directeur ziet zijn opdracht als volgt: een professionele werkcultuur creëren met leerkrachten die weten waar ze voor gaan en staan en die initiatieven nemen. De beginsituatie heeft behalve schrik ook vechtlust opgeroepen bij de schoolleider. Hij steekt in op de relatie. Zijn uitgangspunt is namelijk dat het effect niet alleen afhankelijk is van de kwaliteit maar evenzeer van de acceptatie ( $e = k \times a$ ). De directeur wil teamleden zo veel mogelijk betrekken bij veranderingen, uitdagen en stimuleren tot professioneel handelen. De eerste veranderingen die hij heeft willen bewerkstelligen zijn: meer plezier ervaren in het werk (ook leerkrachten ontlasten van te hoge werkdruk door reorganiseren van het onderwijs) en meer bewustwording van 'wat zijn onze manieren'. De directeur streeft naar een open cultuur waarin veel ruimte is voor het uitproberen van nieuwe ideeën, gebaseerd op vernieuwingsonderwijs, een lerende cultuur.

### *Activiteiten*

Op de vraag hoe de directeur dit aanpakt, vertelt hij over zijn stijl van leidinggeven en geeft hij voorbeelden van concreet gedrag.

Hij stelt het liefst vragen om mensen betrokken te maken. Af en toe stuurt hij om verandering sneller te laten plaatsvinden. Als sturingsmiddelen noemt hij: enthousiasme, opperen van ideeën, aanspreken en afspreken (problemen niet laten liggen). De directeur vindt het belangrijk om zichtbaar en bereikbaar aanwezig te zijn. Gemopper neemt hij serieus, materiële faciliteiten zijn een voorwaarde. Het inspectierapport is gedoseerd teruggekoppeld aan het team om te grote weerstand te voorkomen.

Als krachtig middel ziet de directeur het voorleven van professioneel gedrag: elkaar aanspreken, serieus nemen, duidelijkheid creëren. Hij houdt de lijnen graag kort en de communicatie duidelijk. Dat doet hij behalve met klassenbezoeken en functioneringsgesprekken, door de 'Bi-la-weken'. In die weken voert hij één-op-één-gesprekken met de leerkrachten. Verder moedigt hij nieuwe ideeën aan, spreekt hij geregeld zijn waardering uit en coacht hij waar nodig. Ook is er het nodige gedaan aan PR om de school duidelijker te profileren.

### *Resultaten*

Er is meer rust op school, zowel onder de leerkrachten als onder de leerlingen. Het werkklimaat is verbeterd; de cultuur is opener, mensen leren van en met elkaar. Er is acceptatie en betrokkenheid met betrekking tot onderwijsvernieuwingen. Nieuwe vormen van leren worden ingezet en uitgetoet. De directeur benoemt ook eigen valkuilen. Zijn enthousiasme en gedrevenheid kunnen leiden tot te veel haast, te veel willen en soms onzorgvuldig zijn met betrekking tot beheersmatige zaken. Wat dat betreft, erkent en herkent hij dit in de feedback van zijn collega's. Reflectie is voor hem een effectief middel om pas op de plaats te maken en afgestemd te blijven op zijn team. In dit kader noemt hij ook zijn voornemen om het komend jaar in te zetten op het borgen van behaalde resultaten.

### *Conclusies en reflectie*

De waarnemingen en ervaringen van de schoolleider en de leerkrachten komen in hoge mate overeen. De verschillen liggen op het terrein van plannen en organiseren. De gedrevenheid van de directeur is ook de zorg van de leerkrachten. Wanneer de directeur te enthousiast wordt, roept dit terughoudendheid op van de leerkrachten.

De kracht van deze schoolleider is behalve aan competenties ook toe te schrijven aan persoonkenmerken.

Merkbare competenties in relatie tot leiding geven aan veranderen, zijn o.a.:

- coachen
- participatief leidinggeven
- samenwerken
- flexibiliteit
- visieontwikkeling

Pijlers van leidinggeven aan veranderen, zijn o.a.:

- durf
- vertrouwen en respect
- goed kunnen luisteren
- inspireren
- betrokkenheid kunnen creëren

### **Bronnen:**

Van Bommel, van der Mark & Wensink: *De Spagaat in onderwijsvernieuwing: leiderschap en dilemma's*, CPS onderwijsontwikkeling en advies, (2004) Amersfoort.

De Liefde: *African tribal leadership*, (2003) Kluwer.

## **Casus 2 – Op zoek naar een balans op een school voor voortgezet onderwijs**

Ook in deze casus stonden vragen centraal:

1. Welke competenties heeft een leidinggevende nodig om succesvol leiding te geven aan lerend veranderen? En in het bijzonder, met welk gedrag krijgt de schoolleider zijn team in beweging?
2. Wat is de perceptie van de schoolleider op zijn eigen handelen en wat is de perceptie van zijn team op het handelen van hun schoolleider?

Een leervraag van de schoolleider is als casus gebruikt. Hiertoe is een aantal activiteiten georganiseerd in de vorm van coachinggesprekken, observaties, duo-coaching en reflectiegesprekken.

### *Situatie*

De huidige locatieleider is nog maar een jaar aan de school verbonden. Het eerste jaar heeft hij vooral gebruikt om thuis te raken in de school. Kenmerkend voor de school is dat er veel vernieuwingen tegelijkertijd gaande zijn. De school is net gestart met tweetalig onderwijs, er is een sportklas, een cultuurklas in het vmbo draait nu voor het tweede jaar projectonderwijs op basis van een aantal ingeroosterde uren, voor het tweede jaar volgen docenten de training 'Activerende didactiek, samenwerkend leren'.

### *Taak/opdracht*

Er speelt veel op de school als het gaat om onderwijsvernieuwing. De schoolleider zegt zelf: "We hebben veel bootjes op het water maar die bootjes moeten wel eenzelfde koers varen." Mede om deze reden is aan het begin van het jaar het hele team betrokken bij het herformuleren van de visie van de school. Een commissie heeft zich over de precieze formulering gebogen.

De locatieleider is tevreden met het eerste jaar. De vernieuwingen zijn goed gestart maar pril. Zijn wens is om het ook succesvol te laten 'landen' in de organisatie. Om daadwerkelijk lerend te kunnen veranderen, gaan zijn ambities nog verder. Samengevat wil hij:

- dat alle docenten een zodanig gevoel van betrokkenheid hebben dat zij hun rol in de verandering actief oppakken;
- dat de teamleiders dit ook hebben met betrekking tot zorgleerlingen;
- dat mensen zich veilig genoeg voelen en bereid zijn knelpunten in hun functioneren te delen met

- anderen met het doel ervan te leren;
- collega's elkaar aanspreken op wat beter of anders zou kunnen/moeten.

Vanuit deze situatie is hij gekomen tot zijn leervraag. Die leervraag is gebaseerd op zijn wens om grip te hebben op de effectiviteit van het managementteam.

*Hoe vind ik de balans tussen sturen, steunen, delegeren en controleren?*

#### *Actie*

Op basis van de vijf kwaliteitszorgvragen hebben we een plan gemaakt om zicht te krijgen op de sterke punten van de schoolleider, hem inzicht te geven in zijn eigen handelen en hem te ondersteunen bij het vinden van een antwoord op zijn leervraag.

De aanpak is gebaseerd op de vijf vragen die bekend staan als de vijf kwaliteitszorgvragen:

1. Doen wij de goede dingen?
2. Doen wij de dingen goed?
3. Hoe weten wij dat?
4. Vinden anderen dat ook?
5. Wat doen we met de verkregen informatie?

Dat resulteerde in de volgende activiteiten:

1. De locatieleider heeft de doelen geschetst die hij voor ogen heeft met zijn school.
2. Op basis daarvan geeft hij aan wat daarvoor in zijn visie belangrijke ontwikkelingen zijn in de schoolcultuur. Die zijn weergegeven onder het kopje 'Taak/opdracht'.
3. Er worden cases uit de dagelijkse praktijk besproken en door middel van coaching krijgt de leidinggevende zicht op zijn drijfveren en remmingen. Dat ondersteunt hem in het proces van zelfreflectie.
4. Er worden teamvergaderingen begeleid waarbij de leidinggevende feedback van de teamleden krijgt met betrekking tot het leiden van de vergadering.
5. Er wordt duo-coaching georganiseerd om de locatieleider en twee leden van het managementteam te ondersteunen in de onderlinge communicatie.
6. De locatieleider kenschetst zijn leiderschap. Daaruit zijn stellingen geformuleerd met een scoremogelijkheid op een zespuntsschaal. Met behulp van dit feedbackformulier kunnen anderen aangeven hoe zij zijn leiderschap ervaren. De locatieleider heeft zelf ook een formulier ingevuld.
7. De locatieleider zet vier feedbackformulieren uit in zijn school bij medewerkers aan wie hij rechtstreeks leiding geeft. De medewerkers vullen de lijst in en voeren daarover met hem een gesprek. In dit gesprek staat hun beleving van zijn leiderschap centraal.
8. De locatieleider geeft aan wat het traject hem heeft opgeleverd, wat het voor hem heeft betekend en wat hij met de resultaten gaat doen.

#### *Resultaten*

Resultaten van de feedback

Er waren 21 stellingen geformuleerd. Bij vijf van de 21 stellingen was sprake van een discrepantie tussen de bevindingen van de locatieleider en een of meer medewerkers. Daarvan waren er vier waarbij de locatieleider een punt hoger scoorde dan zijn medewerkers.

Dit waren de stellingen:

- Ik stel de juiste vragen.
- *Ik houd de grote lijnen van verschillende zaken in het oog.*
- *Ik heb lef.*
- *Om de juiste persoon op de juiste plek te krijgen, overleg ik met andere leidinggevendenden.*



Bij een stelling was er een grotere discrepantie en wel van twee punten:

*Wanneer ik een ander om advies vraag, ben ik in staat mijn eigen beelden en ideeën op de achtergrond te plaatsen.*

Hierbij gaf de medewerker aan dat hij soms het idee heeft dat de locatieleider niet echt hoort wat er gezegd wordt doordat zijn eigen gedachtepatronen overheersen in het gesprek.

#### Reactie van de locatieleider op de coaching

De locatieleider vond de coaching zeer zinvol. Hij geeft aan van elk gesprek het nodige opgestoken te hebben. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- Wat er in operationeel opzicht nodig is om greep te krijgen.
- Bewustwording van patronen in de organisatie waarin de leden een rol spelen die niet probleemoplossend is. Ze zijn te kenschetsen als aanklager, redder of slachtoffer.
- Het besef dat een leidinggevende het lef moet hebben om communicatie aan de orde te stellen op het moment dat de communicatie niet naar wens verloopt.
- Leren moet een behoefte zijn die uit mensen zelf voortkomt. Zij moeten zelf hun leervragen formuleren.

#### Reacties van de deelnemers aan duo-coaching

In een van de twee duo-coachinggesprekken kwam het probleem van het evenwicht tussen sturen, controleren, steunen en delegeren aan de orde en vooral hoe de communicatie hierover had plaatsgevonden. Er zijn concrete afspraken gemaakt voor de verdere samenwerking. De locatieleider heeft daarbij voldoende houvast om te kunnen delegeren, de medewerker voelt zich voldoende vrijgelaten en ondersteund. Beiden vonden het gesprek zinvol en verbindend.

In de coachinggesprekken met de andere medewerker lag het accent op het steunen van het lid van het managementteam en het creëren van nieuwe gewoonten op dit gebied. Dit leidde tot afspraken over de manier van steunen en het structureel plannen van overleg waarin steunen centraal staat. Daarnaast leidden deze gesprekken tot een vertrouwensbasis van waaruit gemakkelijk gesproken kan worden over lastige zaken. Dit vertrouwen geeft ook de ruimte om spontaan overleg te voeren zonder dat betrokkenen zich laten belemmeren door de drukte en waan van alledag.

#### Reacties van de betrokkenen aan de teamvergadering

Betrokkenen geven aan dat er efficiënter met de vergadertijd is omgegaan dan in het verleden. Ieder is in voldoende mate aan het woord geweest.

#### Reactie van de locatieleider op de resultaten van de feedback

De locatieleider geeft aan dat hij tevreden is over de hoge mate van overeenstemming. Het toont aan dat zijn beeld op die punten overeenkomt met dat van anderen en dat is een prettige gedachte. Daar waar discrepanties zijn, vindt hij dat de medewerkers reële punten aanvoeren. Is de discrepantie groter, dan herkent hij de toelichting ook. Hij vindt het vaak moeilijk om met een 'leeg hoofd' te luisteren als het hectisch is in het werk of als mensen onverwacht binnenkomen. Hij weet van zichzelf dat hij voor een gesprek ook echt even moet gaan zitten om zich erop te concentreren. Dat lukt niet altijd. Dat houdt verband met een andere stelling waarin sprake was van een discrepantie in de score: Ik stel de juiste vragen. In situaties waarin de locatieleider onvoldoende rust heeft voor het gesprek, verloopt de communicatie niet altijd naar wens.

Dit is lastig omdat de situatie niet altijd zo is dat hij in alle rust het hoofd leeg kan maken.

De locatieleider neemt zich in ieder geval voor om waar mogelijk eerst even te onderzoeken met welke problemen of vragen medewerkers bij hem binnenvallen en als het kan een vervolgspraak te maken.

### Betekenis van het traject voor de locatieleider

De locatieleider vond het traject zeer zinvol. De diepgang van de reflectie en de communicatie daarover zorgden voor verbinding. Die verbinding is erg belangrijk voor een soepele samenwerking in het managementteam. Hij ervaart het als een investering die op de langere termijn vruchten afwerpt. Als hij dit niet zou doen, zou hij zich toch vooral met allerlei praktische zaken bezighouden. "Je kunt in het dagelijks leven ontzettend langs elkaar heen werken zonder dat te willen en te weten. Praktische dingen verlopen heel soepel als er verbinding is."

Een tweede aspect is dat de locatieleider zijn voorbeeldfunctie zeer serieus neemt. Hij is bereid om te leren door te reflecteren. Dit gaf hij weer in de doelen die onder taak/opdracht zijn geformuleerd. Hij wil:

- dat mensen zich veilig genoeg voelen en bereid zijn om knelpunten in hun functioneren te delen met anderen met het doel ervan te leren;
- dat collega's elkaar aanspreken op wat beter of anders zou kunnen/moeten.

"Als een leidinggevende zich open en daarmee kwetsbaar opstelt, zit daar een enorme kracht in. Het geeft de leidinggevende ook gevoelsmatig de mogelijkheid om mensen erop aan te spreken wanneer zij zich onbereikbaar opstellen."

# Bijlage I

## Het CIS als analyse- en reflectiemodel bij veranderingen

Deze bijlage hoort bij deel 2 van dit hoofdstuk.

### De probleemanalyse

De meeste schoolleiders hebben een zekere voorkeur voor een bepaald perspectief. Dat is heel persoonlijk. Het gevaar is dat in veranderingsprocessen vanuit een eenzijdig perspectief gestuurd wordt en dat belemmeringen te laat of niet opgemerkt worden. Het CIS kan een rol spelen in de analyse van een probleem en de reflectie op het handelen van teamleden en de schoolleider in veranderingsprocessen. Dat betekent dat de schoolleider die vooraf een plan van aanpak maakt, het CIS kan gebruiken om te controleren of hij in zijn rol als leidinggevende het proces over de volle breedte in beeld heeft. De schoolleider die de ontwikkelingen meer vanuit het team laat komen, kan het CIS gebruiken om het proces te volgen en te analyseren wat er aan de hand is wanneer het proces dreigt te vertragen of te stagneren. Wanneer processen gestagneerd zijn, kan het CIS gebruikt worden om duidelijkheid te krijgen over de rol van de leiding in het proces.

Door te reflecteren met behulp van het CIS kom je er als leidinggevende achter waar de blinde vlekken zitten in je manier van denken. Blinde vlekken kunnen verschillende oorzaken hebben. Ze kunnen te maken hebben met een gebrek aan vaardigheden. Veel schoolleiders hebben zich het vak van leidinggevende zelf eigengemaakt. Dat zich in zo'n situatie blinde vlekken vormen, is natuurlijk niet vreemd. Coaching of training kan dan een oplossing zijn. Blinde vlekken kunnen ook hun oorzaak hebben in een minder sterke aanleg of interesse voor bepaalde aspecten van het vak. Zo zijn er leidinggevendenden die uitermate bedreven zijn in het vergaren van subsidies, in het profiteren van een sterk netwerk, in het politieke spel om toestemming voor nieuwbouw te krijgen maar die het bewaken van processen op het gebied van onderwijsvernieuwing een crime vinden. In dat geval is het verstandig om binnen de schoolleiding de taken en portefeuilles zo te verdelen dat talenten volop worden benut en mensen zo min mogelijk ingezet worden voor klussen waarin zij zwakker zijn. Samen aan één klus werken, is dan een waardevolle manier om elkaar aan te vullen. De voorwaarde is echter wel dat de teamleden feedback kunnen geven en ontvangen en daarmee ook echt iets doen. Dit betekent dus dat zij doordrongen moeten zijn van de waarde van hun collega, ook voor hun eigen functioneren. Om dit te bereiken, is teamcoaching waardevol, eventueel gekoppeld aan individuele coaching. Oorzaken voor blinde vlekken kunnen ook dieper liggen en te maken hebben met diepgewortelde aannames en overtuigingen. In dat geval is individuele coaching een belangrijk hulpmiddel.

We kunnen het CIS ook gebruiken als reflectiemodel als het gaat om er achter te komen wat de rol van de leidinggevende is geweest in een veranderingsproces.

*Voorbeeld:*

Op de casusschool is een training ingekocht die docenten ondersteunt bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen. Het is de bedoeling dat leerlingen structureel vaardigheden wordt aangeleerd en dat die volgens een bepaald plan bij bepaalde vakken wordt getoetst.

Docenten zijn enthousiast over de training maar in de praktijk blijkt er weinig van terecht te komen. De schoolleiding besluit het probleem te analyseren met behulp van het CIS.

Allereerst moet de probleemstelling duidelijk zijn. Wat was het gewenste resultaat, wat is het feitelijke resultaat? Aangezien de schoolleiding op de casusschool het gewenste resultaat niet concreet omschreven heeft, is het lastig een probleemstelling te formuleren. Was de gewenste situatie dat leerlingen een bepaald oordeel over de lessen zouden geven (kwalitatieve omschrijving), dan zou de probleemstelling zich daarop richten. In dit geval kiest de schoolleiding voor een kwantitatieve benadering.

De doelstelling: Vaardigheden worden op een structurele manier aangeleerd en volgens plan bij bepaalde vakken getoetst.

Probleemstelling: In de praktijk blijken slechts vier docenten vaker dan twee keer per week structureel (volgens de principes en afspraken van de training) te werken aan het aanleren van vaardigheden.

## Probleemanalyse op basis van het CIS

Bij een probleemanalyse op basis van het CIS is het de bedoeling de probleemstelling stapsgewijs vanuit de verschillende perspectieven tegen het licht te houden. Het is raadzaam dit door verscheidene betrokkenen te laten doen. Het verdient ook aanbeveling dit in groepjes van maximaal zes personen te doen en die groepen heterogeen samen te stellen. Bij een schoolbrede probleemstelling betreft het dus niet alleen directie en middenmanagement maar ook docenten, OOP en leerlingen. Op deze manier komt een grote hoeveelheid mogelijke oorzaken op tafel en is er tegelijkertijd een mogelijkheid tot uitwisseling. Voorwaarden zijn wel dat er een ervaren gespreksleider is die de dialoog bevordert en doelloze discussie weet te vermijden en dat de schoolcultuur veilig genoeg is. Een tweede stap is dat de oorzaken geordend worden en er relaties worden gelegd tussen verschillende oorzaken. De derde stap is dat er een weging aan de oorzaken wordt gegeven. Niet alle oorzaken hebben de loop van een proces in dezelfde mate beïnvloed. Na de weging is het tijd voor conclusies en na de conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan.

### Stap 1

De vragen die je bij een dergelijke analyse stelt, zijn globaal gezien:

- 1. Een of enkele oriënterende vragen die de verbinding leggen tussen het perspectief, de doelstelling en de probleemstelling.*
- 2. Een vraag over de mate waarin deze verbinding inspiratie of stimulans heeft gegeven.*
- 3. Een vraag over de belemmeringen die uit deze verbinding zijn ervaren.*

Een voorbeeld van deze vragen vanuit het perspectief missie en visie is:

- Wat is de relatie tussen onze doelstelling enerzijds en de verwachtingen van onze leerlingen, hun ouders, vervolgonderwijs, basisscholen, samenleving, overheid en andere belanghebbenden anderzijds?*
- In hoeverre was deze relatie tijdens het proces duidelijk?*
- In hoeverre was deze relatie een inspiratiebron om de doelstelling te halen?*
- In hoeverre was deze relatie een belemmering om de doelstelling te halen?*

Een voorbeeld van deze vragen vanuit het perspectief 'secundaire processen/procesbewaking':

- Was er een stappenplan om de doelstelling te bereiken, en waaruit bestond dat?
- In hoeverre werkte dat stimulerend?
- In hoeverre werkte dat belemmerend?

Door alle perspectieven uit het CIS aan de orde te laten komen, ontstaat een grote hoeveelheid oorzaken.

### **Stap 2**

De volgende stap is dat er verbanden tussen de oorzaken worden gelegd: oorzaak-gevolgrelaties, elkaar versterkende processen en dergelijke. Dit is een gemakkelijk te doorlopen proces wanneer de inventarisatie van oorzaken heeft plaatsgevonden op plakbriefjes. Daarmee is het mogelijk de oorzaken te ordenen en alle oorzaken te groeperen die in relatie tot elkaar staan.

### **Stap 3**

Vervolgens worden de oorzaken gewogen. Een praktische manier om dat aan te pakken, is een aantal punten te geven die samen 100% van de oorzaken vormen. Afhankelijk van het aantal oorzaken kies je daarvoor een rond getal. Bij bijvoorbeeld 15 oorzaken is 50 punten een gemakkelijk getal. Betrokkenen wordt gevraagd punten toe te kennen aan de oorzaken. De oorzaak met de meeste punten is de oorzaak die het zwaarst drukt op het niet behalen van de doelstelling.

### **Stap 4**

Vervolgens laat je hieruit conclusies trekken.

*Voorbeeld:*

Op de casusschool is de analyse uitgevoerd. De conclusies zijn als volgt:

### **Algemeen**

De externe noodzaak, de visie en het feit dat docenten die delen, zijn op zich inspirerende factoren om aan een training te beginnen, maar de negatieve ervaringen (hieronder beschreven) en de investering die dit kost (in tijd en energie) deden de balans naar de negatieve kant doorslaan.

De schoolleiding heeft een doelstelling geformuleerd die geen duidelijkheid geeft over de verwachtingen die er naar de docenten waren. Er zijn ook geen ijkpunten geweest aan de hand waarvan vastgesteld kon worden of we op de goede weg waren.

De schoolleiding heeft zich beperkt tot het inkopen van trainingen en heeft zich niet structureel met procesbewaking beziggehouden. Docenten is zelden gevraagd, formeel en informeel, naar de vorderingen en de toepassing van geleerde vaardigheden in de les.

Docenten hebben het gevoel de investering 'uit eigen zak' te moeten opbrengen. Ze zijn zich nauwelijks bewust van het feit dat 10% van de normjaartaak aan deskundigheidsbevordering moet worden besteed.

De discrepantie met de huidige lespraktijk is vrij groot. Docenten zijn bij de toepassing in de les tegen problemen aangelopen die voor wanorde hebben gezorgd. Dit heeft hen doen besluiten de toepassing stil te leggen.

De training voorzag weliswaar in gelegenheden om tot uitwisseling van ervaringen te komen maar het toepassen in de les is als een eenzaam proces ervaren.

Docenten hebben geen interesse of stimulans vanuit de schoolleiding ervaren en konden zichzelf niet motiveren om door te gaan.

Docenten kenmerken de schoolleiding als 'grote afwezige'.

Op basis van de adviezen kan de schoolleiding een plan maken voor een herstart. Aangezien zij allemaal het gevoel hebben daar te weinig ervaren in te zijn, wordt ondersteuning overwogen.

## **Reflectie op basis van het CIS**

Het analyseren van een probleem vanuit een integrale visie is nog niet erg gebruikelijk in het onderwijs. Het is voor veel scholen dan ook een flinke stap voorwaarts om dit met betrokkenen te doen en er lering uit te trekken.

Je gaat nog een stap verder wanneer je aan de analyse met het CIS een reflectieronde koppelt. Wat in de analyse van de casusschool opvalt, is dat de docenten zich als slachtoffer opstellen met de schoolleiding als boosdoener. Dit zegt ook iets over de schoolcultuur. Wanneer je daar direct een interventie op wilt plegen, is het een logische stap om aan de hand van het CIS te reflecteren.

Hierdoor krijg je als leidinggevende zicht op de manier waarop het denken en handelen van de individuele betrokkenen in relatie stonden tot de belemmeringen die zich in het proces voordeden. Wanneer je dit van alle betrokkenen weet, geeft dit een uniek zicht op de schoolcultuur en biedt dit aanknopingspunten voor de manier waarop je leiding gaat geven.

Om de reflectie op gang te brengen, worden reflectievragen gesteld die bedoeld zijn om de betrokkenen inzicht geven in hun eigen rol in het proces. De betrokkene loopt alle vragen uit de analysefase nogmaals langs om de onderstaande vragen te beantwoorden.

- Welke stappen heb ik ondernomen om de inspirerende factoren te ondersteunen en de belemmerende factoren te verkleinen?
- Wat heb ik gedaan om de geconstateerde belemmeringen onder de aandacht van anderen te brengen?
- Welke aannames heb ik gedaan? Blijken die aannames juist te zijn?
- Wat betekent dit alles voor mijn rol in het vervolg van dit proces of in een volgend vernieuwingstraject?
- Weet ik hoe ik dit moet aanpakken?
- Wat zijn mijn leervragen?
- Wat doe ik met mijn leervragen?

Vervolgens wordt betrokkenen gevraagd om op basis van hun bevindingen conclusies te trekken.

Omdat dit een sterk individueel proces is, hoeven hier niet dezelfde stappen gezet te worden als in de analysefase. Betrokkenen die het een lastige opdracht vinden, kunnen ondersteund worden. Als mensen vastlopen, kan het helpen die stappen er tussen te plaatsen.

Aansluitend kan gevraagd worden om aanbevelingen. Dat kan met de volgende vragen:

- Wat is je advies aan de schoolleiding?
- Wat verwacht je van je collega's?
- Wat mogen schoolleiding en collega's van je verwachten?

Op de casusschool komen docenten tot de conclusie dat zij zelf ook best enig initiatief kunnen tonen. Kenmerkend is dat niemand de belemmerende factoren bespreekbaar maakt bij degene die daar iets mee zou moeten of kunnen. Het blijft in de klaagsfeer bij de koffie of men slikt het in om geen conflict te veroorzaken. Verder is er weinig uitwisseling. Wie niets in de praktijk toepast, brengt geen ervaringen in tijdens de training en luistert dus gewoon naar degenen die wel ervaringen inbrengen. Dat zijn altijd dezelfde en zij ervaren dat als weinig inspirerend, maar ook zij trekken niet aan de bel. Docenten missen een inspirerende of sturende schoolleiding maar melden dat niet bij de schoolleiding. De doelstelling is onduidelijk, maar iedereen heeft in de training toch een persoonlijk doel geformuleerd. Deze doelen worden niet erg serieus genomen. Kortom, hier is een team dat zich afhankelijk opstelt van de stimulans van anderen.

## Reflectievragen voor de leidinggevende

Wanneer conclusies, aanbevelingen en verwachtingen duidelijk zijn, kun je als schoolleider je conclusies trekken. Daarnaast kun je nog een verdiepingsslag maken door alle analysevragen nog eens langs te lopen en bij elk perspectief nog eens de volgende vragen te beantwoorden:

- In hoeverre heb ik me op de hoogte gesteld van de inspirerende en belemmerende factoren die een rol speelden in het proces?
- Wat heb ik met de verkregen informatie gedaan?
- Welke aannames heb ik gedaan? Blijken die aannames juist te zijn?
- Welke stappen heb ik ondernomen om de inspirerende factoren te ondersteunen en de belemmerende factoren te verkleinen?
- Wat betekent dit alles voor mijn rol in het vervolg van dit proces of in een volgend vernieuwingstraject?
- Weet ik hoe ik dit moet aanpakken?
- Wat zijn mijn leervragen?
- Wat doe ik met mijn leervragen?

*Voorbeeld:*

De schoolleiding constateert dat ze veel te lang aannam dat het wel vanzelf zou gaan. Daardoor kon ze achteraf niet meer sturen omdat het proces al te zeer belemmerd was. Er is ook sprake van een wij-zij-opvatting bij de schoolleiding. “De docenten zijn zo weinig betrokken”, stellen ze. Door deze aanname komt het niet in ze op dat zij een verantwoordelijkheid hebben in het scheppen van randvoorwaarden voor betrokkenheid.

Ze hebben tal van leervragen op het gebied van doelen stellen, procesplanning, procesbewaking, sturing van individuele docenten, het opzetten van intervisietrajecten en collegiale consultatie en het genereren van betrokkenheid. In feite hebben ze zoveel leervragen dat niet is vast te stellen wat hun blinde vlekken zijn. Het gaat in ieder geval om een ontbrekend stuk deskundigheid. De schoolleiders besluiten tot een adviestraject om het implementatieproces te ondersteunen en besluiten later te bezien of zij daarbij ook coaching nodig hebben.

Bovenstaande vragen krijgen een meerwaarde wanneer je ze samen met het hele managementteam beantwoordt. Door samen te reflecteren en door afspraken te maken over hoe kritisch om te gaan met aannames, hoe de eigen rol in toekomstige veranderingstrajecten kritisch te beschouwen en hoe je de leervragen gezamenlijk aanpak, zet je een belangrijke stap in de richting van een lerend veranderende school; een lerend veranderende schoolleiding.



# Bijlage II

## Vragenlijst voor open interviews

Deze vragenlijst hoort bij de procesbeschrijving in deel 3 van dit hoofdstuk. De vragenlijst is gebruikt in stap 2 van het proces, de open interviews.

### Vooraf

De begeleider maakt de volgende punten duidelijk:

- Neem de gelegenheid om te zeggen wat je wilt zeggen. Ik vraag aan het eind of iedereen zijn verhaal heeft kunnen doen.
- Ik maak aantekeningen, die zijn voor mij.
- De bevindingen verwerk ik en breng ik in het team.
- In rapportage worden geen namen genoemd.

### Startvragen

1. Hoe is het nu?
2. Typering van het klimaat op school:
  - Weerbericht
  - Communicatie open ----- gesloten (0-100)
  - Ontspannen ----- gespannen (0-100)
3. Hoe duidelijk is de visie van de school voor jou? Wat betekent dat voor jou in je werk: naar collega's, naar kinderen, naar ouders?
4. De directie wil op weg naar een professionelere cultuur.
  - Hoe zou jij dat invullen?
  - Wat betekent dat voor de communicatie, voor de omgang met elkaar, voor vergaderingen?
5. Wat is jouw rol nu?
6. Welke rol wil je spelen, waarvoor voel jij je verantwoordelijk?
7. Wat zou je het eerst willen verbeteren als je de baas van de school zou zijn?
8. Welke bijdrage heb jij te leveren aan verbeteringen?
9. Waar ben je allergisch voor, wanneer haak je af?
10. Wat verwacht je van collega's, van directieleden?
11. Wat belemmert de voortgang?
12. Hoe zou je jullie team typeren: ons team is als...
13. Welke teamregel of communicatieregel vind jij heel belangrijk voor jullie team?



# Bijlage III

## Werkblad voor de bespreking resultaten interviews in kleine groepjes

Dit werkblad hoort bij de procesbeschrijving in deel 3 van dit hoofdstuk. De vragenlijst is gebruikt in stap 4 van het proces.

Vooraf:

*Dit gesprek vindt plaats in kleine groepen. Stel vast wie van jullie de gespreksleiding op zich neemt. Deze gespreksleider bewaakt ieders inbreng en ook de tijd. Zorg dat iedereen zijn zegje kan doen. Probeer elkaar niet te overtuigen, de bedoeling is juist naar elkaar te luisteren en van elkaar te leren.*

*Dus geen discussie, maar een inventarisatie!*

*Stel elkaar open vragen. Een bijlage met toelichting en voorbeelden van open vragen wordt uitgereikt.*

### **Je hebt net in de spiegel van je team kunnen kijken.**

- Wat is je eerste reactie?
- Wat herken je het meest?  
Je mag alles zeggen. Geef geen oordeel over de inbreng van de ander.
- Is er iets wat je mist in de spiegel, wat je toch nog wilt inbrengen?  
(kort)
- Wat zou je willen verbeteren in de cultuur op school?
- Welke suggesties wil je geven die daaraan kunnen bijdragen?

### **Plan voor verbetering**

Als er een plan voor verbetering wordt gemaakt, wat moet daar wat jullie betreft zeker in opgenomen worden? Met andere woorden: wat heeft de school nu vooral nodig?

Bijvoorbeeld:

In ons team...

Wij willen...

Als..., dan...

### **De werkgroep**

Wie van jullie wil concreet meedenken in de werkgroep over een plan van aanpak?

Spreek tot slot af wie uit jullie groepje kort verslag doet zo meteen in het team.



# 5

## Leren tussen welkom en afscheid

### Auteurs:

*Jaap van Gilst, Susanne Huybregts, Linda Odenthal,  
Martie Slooter en René van Drunen*

### Met medewerking van:

*Harmien Bakker, De Zevensprong, Rijsenhout  
Heleen Broerse, Johannes Weststeijnschool, Nieuw-Vennep  
Gertie de Bruin, De Reiger, Lisserbroek  
Wiebke de Bruijn, Badhoevedorp  
Jan van Damme, De Wilgen, Hoofddorp  
Antoine Peters, De Klippeholm, Hoofddorp  
Fried de Vries, De Brandaris, Hoofddorp*

*Will Reaven, Pieter Nieuwland College, Amsterdam  
Loes Jonker, Pieter Nieuwland College, Amsterdam  
Jan Laukens, Augustinus College, Amsterdam  
Shaker Sarda, Augustinus College, Amsterdam  
Paul Burgman, Rosa, Amsterdam  
Mieke v.d. Linden, Rosa, Amsterdam  
Jur Houweling, IJdoorn, Amsterdam  
Beernoud Mooyen, IJdoorn, Amsterdam  
Henk van Otterloo, Pascal College, Zaandam  
Jan Pieter de Boer, Pascal College, Zaandam  
Rinus van Hout, Huygens College, Amsterdam  
Paula van Hal, Huygens College, Amsterdam  
René Luijpen, ISA, Interconfessionele scholengroep Amsterdam  
Dick de Kleuver, ISA, Interconfessionele scholengroep Amsterdam*

## **Met medewerking van:**

*Arie de Ruiter, Corlaer College, Nijkerk*

*Hans Sybrandy, Meerwegen Scholengroep, Amersfoort*

*Desiree Motshagen, Meerwegen Scholengroep, Amersfoort*

*Anta van den Noort, Groevenbeek Christelijk College, Ermelo*

*Elisabeth Pels Rijcken, Meridiaan College, Amersfoort*

*Cees Klapwijk, GSR, Rotterdam*

*Leo Duifhuizen, Groevenbeek Christelijk College, Ermelo*

*Henk Kuiper, Meridiaan College, Amersfoort*

# 5 Leren tussen welkom en afscheid

## 1. Inleiding

In 2003 werden in het project “ALS DE VIJVER LEEG IS...” veelbelovende schoolspecifieke oplossingen voor het lerarentekort verzameld. Daarnaast werden hiervoor samen met een vertegenwoordiging uit de schoolpraktijk en experts nieuwe oplossingen gegenereerd. Het project “ALS DE VIJVER LEEG IS: BOEIEN EN BINDEN” is een voortzetting van dit project.

De problematiek van het lerarentekort is nog steeds actueel. Uit onderzoek blijkt dat de tekorten in het onderwijs in 2007 een nieuw hoogtepunt bereiken. Bovendien zal door de vergrijzing een relatief groot aantal ervaren docenten in de komende jaren de loopbaan in het onderwijs beëindigen. Tegelijkertijd start een grote groep leraren met verschillende achtergronden een loopbaan in het onderwijs. Scholen zullen in de komende jaren dan ook een beroep moeten doen op een van de meest cruciale competenties van een lerende organisatie: het opnemen van nieuwe leden met hun kennis en inzichten en het behouden van ervaring en kennis van de uitstromende leden voor de organisatie. Dit wil zeggen dat van scholen verwacht wordt dat ze nieuwkomers goed opnemen en dat ze een substantieel aandeel vervullen in het opleiden van nieuwe docenten. Aan de oorspronkelijke problematiek van de denktank, het groeiende lerarentekort, is in 2004 een nieuwe dimensie toegevoegd. De leeftijd dat mensen met pensioen kunnen gaan, wordt steeds hoger. Dit betekent dat leidinggevend in het onderwijs zich moeten afvragen hoe ze hun medewerkers tot op hoge leeftijd geboeid kunnen houden, maar vooral ook hoe ze medewerkers inzetbaar kunnen houden tot en met de eindstreep.

Het project “ALS DE VIJVER LEEG IS: BOEIEN EN BINDEN” heeft ten doel mogelijkheden te verzamelen om vorm te geven aan effectieve instroom en uitstroom van leraren. Met andere woorden, wat kunnen scholen doen om nieuwkomers te laten ingroeien in de organisatie en ervaren docenten op enig moment de school weer te laten verlaten?

Het project omvatte twee trajecten:

1. Effectieve instroom: een kwestie van coaching
2. Vitaal tot aan de eindstreep

In dit hoofdstuk worden de resultaten van beide trajecten beschreven en worden concrete handreikingen gedaan. De afsluitende paragraaf bevat een aantal conclusies met betrekking tot integraal personeelsbeleid waarin in- en uitstroom beide een plek hebben.

## 2. Effectieve instroom: een kwestie van coaching

In de eerste vijf jaren van hun loopbaan blijken relatief veel beginnende docenten voortijdig uit te stromen. Argumenten die zij hiervoor noemen zijn:

- de hoge werkdruk en stress in het onderwijs;
- het gedrag van de leerlingen;
- voortdurende en opgelegde veranderingen door de overheid;
- het lage salaris;
- de geringe status van het leraarschap;
- moeilijke ouders;
- de cultuurschok, veroorzaakt door het verschil tussen opleiding en de praktijk van alledag.

Een belangrijk gegeven is dat leraren die vertrokken zijn, aangeven dat zij het onderwijs niet zouden hebben verlaten als ze beter waren ondersteund.

In dit kader is het een positieve ontwikkeling dat scholen in toenemende mate collega's laten opleiden tot coach. De taak van deze coach bestaat uit het ondersteunen van beginnende maar ook van ervaren leerkrachten. Helaas constateren wij regelmatig in trainingen coaching voor leerkrachten, middenmanagers en directeuren dat aan de basisvoorwaarden om coaching in de onderwijspraktijk uit te voeren, niet is voldaan. Er is geen tijd en geld om een coach op school te faciliteren. Coaching wordt niet gezien als een echte taak in de school. Er is geen beleid op gemaakt en het coachen van leerkrachten drijft vaak op de motivatie, inzet en vooral loyaliteit van de coach. Terwijl coaching juist zo belangrijk is om leerkrachten in het onderwijs te behouden en een open leerklimaat te creëren!

### De pilots

Naar aanleiding van een training "De leerkracht als coach" die CPS verzorgde voor een samenwerkingsverband in Hoofddorp, hebben wij een aantal zeer gemotiveerde directeuren uitgenodigd om samen met ons na te denken over de ondersteuning van beginnende leerkrachten. De directeuren schreven een beleidsplan voor de eigen school waarin ze de plaats van coaching in de school verwoordden. Vervolgens stelden alle directieleden een plan van aanpak op voor de invoering van coaching op de eigen school.

De pilot richtte zich op het coachen/begeleiden en daarmee behouden van leerkrachten voor het onderwijs. In studiemiddagen hebben we van gedachten gewisseld over ervaringen en belangrijke interventies op dit gebied. We hebben geleerd van elkaars ideeën en producten. In bijlagen I t/m III vind je voorbeelden van deze producten. Bijlage I bevat een voorbeeld van een draaiboek voor het inwerken van nieuwe leerkrachten, Bijlage II een voorbeeld van een Startersmap en Bijlage III een voorbeeld van een plan van aanpak voor instroom.

De onderstaande matrix "instroom" bevat aanbevelingen die voortvloeiden uit deze studiebijeenkomsten. De aanbevelingen zijn opgedeeld in drie categorieën. Aanbevelingen die betrekking hebben op:

- 1) mensen en competenties;
- 2) de organisatiecultuur en context;
- 3) de organisatiestructuur.



## Matrix instroom: Aanbevelingen per categorie

Categorie	Aanbeveling
<p><b>Mensen/competenties</b>  <i>Weten betrokkenen wat van hen verwacht wordt? Op welke manier wordt ontwikkeling van competenties ondersteund?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schep duidelijkheid omtrent ontwikkeling aan de hand van competentieprofielen: wat wordt er verwacht van beginnende, ervaren en excellente leerkrachten. De begeleiding kan gericht zijn op de ontwikkeling van de beschreven competenties.</li> <li>- Laat de beginnende leerkracht werken met een reflectieverslag of logboek waarin hij kort zijn ervaringen, actiepunten en evaluatie (plussen en minnen) beschrijft.</li> <li>- Stel de mentor/coach in de gelegenheid scholing te volgen ter voorbereiding op zijn (nieuwe) taak.</li> <li>- Organiseer goodpractice-vergaderingen waarin actuele vragen uit de onderwijspraktijk worden uitgediept met behulp van videofragmenten die in een groep zijn gemaakt.</li> <li>- Organiseer intervisiegroepen voor startende leerkrachten (zo mogelijk op stichtings- of verenigingsniveau).</li> </ul>
<p><b>Cultuur/context</b>  <i>Hoe zijn we gewend nieuwelingen in onze organisatie op te nemen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creëer een betrokken houding ten aanzien van (nieuwe) collega's; een cultuur waarin openheid, meedenken en feedback geven en ontvangen vanzelfsprekend is.</li> <li>- Koppel het eerste jaar een collega aan de nieuwe leerkracht die de rol van mentor/coach op zich neemt.</li> <li>- Zorg voor een draaiboek voor het inwerken van nieuwe leerkrachten. Hierin staat op welke momenten de nieuwe leerkracht over bepaalde onderwerpen en inhouden wordt geïnformeerd, wie daarbij betrokken zijn en welke materialen hiervoor op de school worden gebruikt (zie voorbeeld Bijlage I).</li> <li>- Spreek waardering uit, zowel op formele als informele momenten (sociaal en materieel).</li> <li>- Beschrijf in een Startersmap de afspraken en gewoonten van de school met betrekking tot de groep, het team, de ouders en huishoudelijke zaken (zie voorbeeld Bijlage II).</li> </ul>
<p><b>Structuur</b>  <i>Is er beleid geformuleerd? Zijn er structurele voorzieningen getroffen voor ondersteuning?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formuleer beleid waarin je beschrijft hoe coaching een vaste plek heeft in de school (coaching voor alle leerkrachten!).</li> <li>- Beschrijf in een plan van aanpak hoe coaching op de school wordt ingevoerd (zie voorbeeld in Bijlage III).</li> <li>- Spreek af dat de nieuwe leerkracht en zijn mentor/coach op een vaste tijd per week overleg voeren.</li> <li>- Faciliteer de mentor/coach van de nieuwe leerkracht ook in tijd om zijn taak uit te oefenen.</li> <li>- Ontzie startende leerkrachten het eerste jaar van hun loopbaan voor wat betreft extra taken zodat zij zich volledig aan hun lesgevende taak kunnen wijden. Houd hiermee rekening in het taakbeleid.</li> <li>- Voer loopbaangesprekken met de nieuwe leerkracht waarin je ook de wensen voor scholing bespreekt.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ondersteun de nieuwe leerkracht door middel van coaching, inclusief lesbezoeken.</li> <li>- Bespreek van tevoren met de leerkracht welke aandachtspunten tijdens het lesbezoek centraal staan. Hierdoor weet de leerkracht waar hij aan toe is. In het begin van de loopbaan kun je een aantal vaste aandachtspunten uitdiepen.</li> <li>- Bedenk of één persoon zowel kan coachen als beoordelen of dat je hiervoor twee verschillende personen aanwijst. Laat de keuze mede afhangen van de cultuur in de school.</li> <li>- Bespreek op de teamvergadering de geboekte successen van de afgelopen week. Zet dit als vast onderdeel op de agenda.</li> </ul>
--	---

### 3. Vitaal tot aan de eindstreep

In Nederland blijkt een sterke voorkeur te bestaan voor vervroegd stoppen met werken. Dit is onafhankelijk van de organisatie waar men werkt en ook onafhankelijk van de aard van de functie die men heeft. Vanaf ca. 50 jaar blijken medewerkers serieus na te denken over vervroegd uittreden en daarvoor plannen te gaan maken; zij praten erover met hun partner, familie en vrienden. Opvallend is dat er op het werk en met de leidinggevenden in het bedrijf niet over wordt gepraat.

Factoren die de beslissing om vervroegd uit te treden beïnvloeden, zijn:

- gezondheid: hoe slechter de gezondheid des te meer behoefte aan uittreding;
- de mening van de partner;
- beleving van de arbeidssituatie: hoe slechter de arbeidssituatie ervaren wordt, in termen van werkdruk, arbeidsomstandigheden, eentonigheid van het werk, des te groter de uittredingsbehoefte.

Ondanks het lerarentekort, de hoge gemiddelde leeftijd in het onderwijs, het dreigende verlies aan ervaring en expertise bij massale uitstroom van ervaren leraren leek tot voor kort vervroegd uittreden in het onderwijs niet problematisch te zijn. De tijden veranderen echter. Landelijk wordt beleid gevoerd om de arbeidsparticipatie van oudere medewerkers te bevorderen. Vervroegd uittreden wordt niet meer gestimuleerd door allerlei uittredingsregelingen, maar eerder ontmoedigd. Ook in het onderwijs moet men zich afvragen hoe medewerkers langer behouden kunnen worden.

#### Hoe houden we onze docenten vitaal?

In september 2004 bogen twee groepen zich onder begeleiding van CPS-adviseurs over de vraag hoe docenten langer voor het onderwijs behouden konden blijven. De ene groep bestond uit schoolleiders van verschillende scholen. De deelnemers uit de tweede groep kwamen allen van scholen die onder eenzelfde bestuur vielen en bestond uit schoolleiders en docenten in de eindfase van hun loopbaan.

Doel van de bijeenkomsten was:

- meer inzicht te krijgen in de factoren die een rol spelen bij binden en boeien van medewerkers in de seniorfase;
- deze factoren vertalen in een plan van aanpak dat voor een schoolorganisatie bruikbaar is.

#### Factoren

Wie vitaal de eindstreep wil halen, moet daar jong mee beginnen. Dit was een van de belangrijkste conclusies die uit beide groepen naar voren kwam. Het heeft geen zin pas in te grijpen als het kwaad al is geschied. Het is dus zaak om vast te stellen wat een docent vitaal houdt. Uit de literatuur werden vier categorieën factoren gedistilleerd die van invloed zijn op het vitaal houden van docenten.

1. IPB-beleid
  2. Beelden in de organisatie
  3. Het management
  4. De medewerker
- (zie Bijlage IV voor een volledig overzicht van de factoren)

### *1 IPB-beleid*

Belangrijke bedreigingen voor de inzetbaarheid van medewerkers zijn verbonden met het gevoerde IPB-beleid. De inzetbaarheid wordt bedreigd door:

- *Onvoldoende investering in ontwikkeling van de oudere medewerker.* Niet (meer) beschikken over de vereiste kennis en vaardigheden die nodig zijn voor een adequate uitoefening van het beroep. Dit probleem wordt mede veroorzaakt doordat de schoolleiding minder geneigd is te investeren in oudere leerkrachten.
- *Ervaringsconcentratie, vakinhoudelijk en leerstrategisch.* Ervaringsconcentratie betekent dat medewerkers steeds beter thuis raken in een steeds kleiner gebied. Langdurig in dezelfde functie werken, werkt ervaringsconcentratie in de hand. Als werk steeds meer routine wordt, stompen mensen af en gaan ze onderpresteren. Dat is noch in belang van de organisatie noch van de medewerker. Ervaringsconcentratie is niet alleen vakinhoudelijk, maar ook leerstrategisch van aard. Oudere medewerkers volgen steeds minder trainingen en als ze dit wel doen, voltrekt dit zich steeds inhoudelijk en qua manier van leren op dezelfde manier.

### *2 Beelden in de organisatie*

Beeldvorming verwijst naar opvattingen van mensen. Het gevormde beeld is niet noodzakelijkerwijs waarheidsgetrouw, integendeel. Bij beeldvorming zijn vaak vooroordelen aan de orde. Een kenmerk of eigenschap die bij een of enkele individuele personen van een groep is aangetroffen, wordt toegedicht aan alle personen behorend tot die groep. Beelden zijn belangrijk, want daarvan gaat een sturende werking uit op het gedrag van mensen. Als onjuiste beelden veranderd kunnen worden, dan betekent dat ook een ingang naar gedragsverandering.

De laatste jaren is in diverse onderzoeken gerapporteerd over de beeldvorming en het gedrag ten opzichte van oudere medewerkers. Daaruit blijkt dat de negatieve beeldvorming overheerst. Oudere medewerkers worden vooral in verband gebracht met verminderde productiviteit, hogere kosten, weerstand tegen veranderingen, inflexibiliteit, toename van het ziekteverzuim en gering enthousiasme voor invoering van nieuwe technologieën. Die beeldvorming heerst zowel bij leidinggevenden als bij (jongere) medewerkers. Tegenover deze negatieve beelden staan slechts enkele positievere beelden. Zo is de verwachting dat oudere medewerkers een grotere loyaliteit naar de organisatie hebben en nauwkeuriger en veiliger werken.

### *3 De rol van het management*

Management blijkt een belangrijke rol te spelen bij het vitaal houden van medewerkers. Het is belangrijk dat het management de unieke waarde van de oudere medewerker erkent. Veel managers blijken nog steeds minder bereid te zijn te investeren in oudere dan in jongere medewerkers. Toch is juist scholing een middel om inzetbaarheid te behouden. Met scholing worden kennis en vaardigheden op peil gehouden, maar misschien nog meer van belang is dat scholing positief kan werken op zelfvertrouwen en motivatie. Een rol speelt de hiervoor beschreven negatieve stereotypering. De negatieve verwachtingen in combinatie met minimale communicatie en aandacht hebben een weinig stimulerende en motiverende uitwerking op oudere medewerkers. Een andere bedreiging voor de vitaliteit is dat management vaak de neiging heeft ouderen eenzijdig in te zetten, terwijl het juist zo belangrijk is dat medewerkers in beweging blijven.

#### *4 De medewerker*

Oudere medewerkers zijn vaak in het stadium van zelfverwezenlijking. Dit wil zeggen dat ze, meer nog dan een jongere medewerker, behoefte hebben aan zinvol, uitdagend werk, waardering, een prettige werkomgeving en goede sociale contacten. Er is nog wel loyaliteit met het bedrijf maar die is niet meer te vergelijken met die van vroeger. Werk moet meer zijn dan een activiteit die geld oplevert.

Relatiekwaliteit bepaalt het succes van een organisatie. Dat vraagt om regelmatige dialoog waarin verkend wordt wat de eigenschappen zijn van een succesvolle relatie. Gelijkwaardigheid en openheid zijn van belang. Oudere docenten willen het gevoel hebben wezenlijk bij te dragen in de organisatie. Ze moeten zich daarom gewaardeerd voelen en het gevoel hebben dat er in ze wordt geïnvesteerd. Uitdagingen in het werk kunnen stimuleren als deze niet samengaan met een hoge werkdruk.

De belangrijkste reden waarom leraren de sector verlaten, is immers de ervaren werkdruk. Daarnaast wordt de kwaliteit van het management genoemd als een belangrijke reden. Wanneer het management te weinig investeert in de oudere medewerker (in tijd, waardering en geld) raakt deze op den duur teleurgesteld in de organisatie en verliest zijn interesse voor de organisatie. Ook wordt het ontbreken van mogelijkheden om taken te delegeren, bijvoorbeeld naar klassenassistenten, genoemd als reden.

#### **Aanbevelingen**

In de bijeenkomsten van de twee groepen werden ideeën gegenereerd en uitgewisseld over manieren om vorm te geven aan vitaal personeelsbeleid op de eigen school. Een aantal van deze ideeën werd verder uitgewerkt. Bijlage V bevat een aantal van deze ideeën en een voorbeeld van een uitwerking van een ervan.

Onderstaande matrix bevat de belangrijkste aanbevelingen die we in de pilots verzamelden.

De aanbevelingen zijn opgedeeld in drie categorieën. Aanbevelingen die betrekking hebben op:

- 1) mensen en competenties;
- 2) de organisatiecultuur en context;
- 3) de organisatiestructuur.

## Matrix uitstroom: aanbevelingen per categorie

Categorie	Aanbevelingen
<p><b>Mensen/ competenties.</b>  <i>Hebben we de mensen in beeld, gebruiken we ze maximaal?</i></p>	<p><i>Management</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investeer in persoonlijke ontwikkeling, ontwikkel een duidelijke visie en draag die uit. Geef het goede voorbeeld.</li> <li>- Denk niet in standaardoplossingen maar aan individu gerichte aanpak.</li> <li>- Blijf de competenties van mensen gebruiken ook al kost het meer moeite en loop je risico's.</li> <li>- Zoek naar (nieuwe) mogelijkheden van mensen.</li> <li>- Weet wat mensen motiveert. Wat maakt dat ze het leuk vinden om in het onderwijs te werken?</li> <li>- Geef persoonlijke aandacht.</li> <li>- Honoreer initiatieven.</li> </ul> <p><i>Individuen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Draag verantwoordelijkheid voor eigen loopbaan en gezondheid.</li> <li>- Verkrijg inzicht in persoonlijke drijfveren en draag die uit (POP, gesprekscyclus).</li> <li>- Blijf jezelf ontwikkelen.</li> </ul>
<p><b>Cultuur</b>  <i>Hoe nemen we afscheid?            Wat zijn we gewend?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ontwikkel een positieve grondhouding ten aanzien van ouder worden.</li> <li>- Isoleer oudere medewerkers niet. De laatste fase in de carrière moet geen geïsoleerde fase worden.</li> <li>- Spreek mensen aan op verantwoordelijkheden en neem zo nodig afscheid. Niet pappen en nathouden.</li> <li>- Bied aan de ene kant zekerheid, maar vertroetel aan de andere kant niet teveel. Probeer daarin een balans vinden.</li> <li>- Zet ervaring van ouderen in, maak gebruik van hun kwaliteiten in plaats van "afbouwen".</li> <li>- Kweek een gevoel van betrokkenheid bij professionele loopbaanontwikkeling en employability, bijvoorbeeld door ze te vragen betrokkenheid van anderen te stimuleren, detachering, jongere collega's te begeleiden, enz..</li> </ul>
<p><b>Structuur</b>  <i>Welk beleid is er geformuleerd?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Start bij het begin, als de medewerker binnenkomt, eindig met gestructureerde exitgesprekken.</li> <li>- Schep mogelijkheden voor positieve detachering op basis van competenties; binnen eigen bestuur, in het onderwijs, buiten het onderwijs.</li> <li>- Flexibele invulling taakbeleid, taakrotatie.</li> <li>- Vergroten blikveld bijvoorbeeld netwerkgroepen.</li> <li>- Gebruiken en vergroten expertise, bijvoorbeeld in expertgroepen.</li> <li>- Verantwoordelijkheden lager in de organisatie leggen om mensen te motiveren.</li> <li>- Maatregelen om ervaringsconcentratie te voorkomen (bijvoorbeeld werken in teams, geen eilandjes).</li> <li>- POP's in alle leeftijdfasen (eigen verantwoordelijkheid nemen om eigen keuze te maken).</li> <li>- Leren en ontwikkeling afstemmen op ervaringskennis, ervaringen enz.</li> </ul>

## 4. Integraal Personeel Beleid (IPB) als kern

Een effectieve instroom en uitstroom van leraren moet een onderdeel zijn van een doordacht integraal personeelsbeleid. Integraal personeelsbeleid betekent de inzet en bekwaamheden van medewerkers regelmatig en systematisch afstemmen op de inhoudelijke en organisatorische doelen van de school, ingebed in de strategische positie en gerelateerd aan de onderwijscontext van de school. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een samenhangend geheel van instrumenten en middelen die gericht zijn op de ontwikkeling van de medewerkers. Integraal personeelsbeleid is gericht op het uitlijnen van de ontwikkeling van de medewerkers en de schoolorganisatie.

Leeftijdsbewust personeelsbeleid betekent niet alleen dat een regelmatige afstemming plaatsvindt van wat de organisatie en de individuele medewerker kunnen en willen bieden, maar dat hierbij aandacht is voor verschillende leeftijds- en loopbaanfasen. Van medewerkers vraagt het dat ze in elke leeftijdsfase zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun loopbaan en zich regelmatig afvragen: welk werk wil ik graag blijven doen tegen welke arbeidsvoorwaarden? Welke loopbaanstappen zijn relevant om mijn werk ook in de toekomst boeiend te blijven vinden? Hoe kan ik mijn kennis bijhouden en verbreden om tot het einde van mijn loopbaan inzetbaar te blijven?

IPB omvat traditioneel de tijdsspanne tussen indiensttreding en beëindiging van het dienstverband. Maar bij de instroom van nieuwe leerkrachten en het opleiden kan IPB ook een belangrijke functie vervullen. De instroom van nieuwe leerkrachten moet bijvoorbeeld dusdanig worden gefaciliteerd dat nieuwelingen kunnen ingroeien in hun nieuwe baan en de organisatie. Kennis, cultuur en mores van de organisatie moeten met deze nieuwe leden gedeeld worden. De nieuwe leden brengen op hun beurt nieuwe kennis en inzichten mee in de organisatie. Dit geldt in het bijzonder voor de zij-instromers die hun eerder verworven competenties meenemen naar de school. Het is zaak deze aan de bestaande kennis en inzichten te relateren en waar nodig in de bestaande kennis te integreren. Ook zal een steeds groter deel van het opleiden van leraren plaatsvinden in de school zelf. Dit is een mogelijkheid om de ervaringskennis van ervaren leraren in te zetten voor het inwerken van nieuwe collega's. Op deze manier gaat geen ervaringskennis verloren. Een koppeling van instroom, opleiden en uitstroom door middel van IPB is een kansrijke optie.

IPB vraagt om een verschuiven van accenten in de verschillende loopbaanfasen. Voor de startende docent ligt het accent op het ontwikkelen van beroepsbekwaamheden. Voor de zittende docent verschuift het naar het verdiepen en uitbreiden van deze bekwaamheden. IPB voor medewerkers in een laatste fase van hun loopbaan vraagt, meer dan de voorgaande fasen, om maatwerk passend bij de leer- en denkstijl van de medewerker. Met dit maatwerk kun je echter niet vroeg genoeg beginnen.

### **Bronnen:**

Breedveld, R. (2003), *Beter af met oudere werknemers*. In: Gids voor Personeelsmanagement, jaargang 79, nr 3-2000.

De Jonge, J.F.M., de Muijnck, J.A. (2002). *Waarom leraren de sector verlaten: Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer, EIM: Onderzoek voor bedrijf & Beleid.

Kleintjes, H. (2000). *Op de top van de Maslovpiramide: zelfontwikkeling wint het van ouderwetse loyaliteit*. In: ELAN, nr 11, november 2000.

Nota: *Werken in het onderwijs 2004* (2003). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschappen: Zoetermeer.

Rapportage (V)waardig Vitaal!: *Een onderzoek naar de arbeidspositie van de oudere medewerkers bij ROC ASA* (2004) Werkgroep leeftijdsbewust personeelsbeleid, ROC-ACA, Amersfoort.

Rockwell, B. (2003). *Ontwikkelen naar levensfase*. In: Gids voor Personeelsmanagement. Jaargang 80, nr 9-2001.

Steenart, M.A.C. (2002). *Hoe breng je seniorenbeleid in de praktijk?* In: HB: Personeelsbeleid in de autonome school. Maart 2002.

Thijssen, J. (1997). *Zicht op ouderenbeleid*. Issue Paper: HRM in de praktijk, Kluwer Bedrijfsinformatie: Deventer.

Van der Heijden (2000). *Het bewaken van de mobiliteit van de oudere werknemer: naar een strategie voor blijvende inzetbaarheid*. In: Handboek HRM, aflevering 10, nr 3.

Van Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. (2001). *Oudere medewerkers inzetbaar houden in veranderende organisaties*. In: M&O, jaargang 55, nr. jan/febr.





# Bijlage I

## Draaiboek voor het inwerken van nieuwe leerkrachten

Dit draaiboek voor het inwerken van nieuwe leerkrachten is ontwikkeld in het kader van een aantal bijeenkomsten met directeuren van PO-scholen. Het plan is bedoeld als voorbeeld en ter inspiratie voor andere PO-scholen.

### Algemene informatie

Wanneer de sollicitatieprocedure is afgerond en de nieuwe leerkracht is aangesteld wordt onderstaand draaiboek gevolgd.

- Directie vraagt aan een teamlid die qua groep/werkzaamheden het dichtst bij de nieuw aangestelde leerkracht past, om als mentor te fungeren en dus als eerst aan te spreken persoon. Ook kan de directie een coach aanstellen voor de begeleiding.
- De intern begeleider houdt vooral de vorderingen van de kinderen in de gaten.
- De directie zorgt voor de informatie van de algemene zaken.
- De nieuwe leerkracht ontvangt het informatieboekje.

De mentor/coach spreekt met de nieuwe leerkracht een vaste tijd per week af voor overleg. Voor sommige weken staan de gespreksonderwerpen (volgens bijgaand schema) vast, voor de andere weken kunnen er ook zelf onderwerpen aangedragen worden. Het is belangrijk dat vooral in de eerste drie maanden een wekelijks overleg is tussen mentor en leerkracht. Daarna kan dit, met beider goedkeuring, teruggebracht worden tot eens per twee weken; eens per maand.

### Aandachtspunten voor de mentor en directie zijn:

- Luisteren
- Observeren
- Informatie geven
- Feedback geven
- Tips geven
- Waardering uiten

### Aandachtspunten voor de nieuwe leerkracht zijn:

- Evalueren eigen handelen:
  - Wat gebeurt er precies?
  - Waarom gaat iets wel/niet goed?
  - Welke strategie volg ik daarna?
  - Wat wil ik weten van collega's, directie?
- Met vragen naar iemand toegaan.
- Correspondentie naar ouders altijd even voorleggen aan mentor/coach en/of directie.
- Zijn er oudergesprekken waarvan verwacht wordt dat die moeizaam zullen gaan - hetzij door problemen met kind, hetzij door problemen met ouders - dan wordt de mentor/coach, I.B.'er of directie gevraagd om erbij te komen.

## Draaiboek

Tijdstip	Inhoud	Door wie	Materialen/Onderwerpen
Informatie vooraf	<p>Invullen personeelsformulier</p> <p>Kopij voor de nieuwsbrief en website: stel jezelf even voor aan ouders en kinderen</p> <p>Info school, rondleiding, Bevoegd gezag Groei, geschiedenis Kennismaken met colleg's: uitreiken informatieboekje</p>	Directie	<p>Personeelsformulier Diploma's Kopie identiteitsbewijs Bewijs van goed gedrag</p> <p>Voorbeeld teksten van anderen</p> <p>Sleutel, alarm C.V., planbord Schoolgids Kalender Beleidsmap met regels en afspraken Taakverdeling Mappen met info in het directiekamertje</p>
Informatie vooraf	<p>Plaats en gebruik methoden</p> <p>Afspraken wat betreft gewoonten en regels Klassenmap</p>	Mentor/Coach	<p>Handleidingen</p> <p>Plaats en gebruik materialen als: handvaardigheid, voorraad, kopieren, audio-video, achtergrond informatie voor leerkrachten, postmap, projectinformatie, rooster, vergaderrooster, koffie/thee, gezamenlijk eten tussen de middag van 1200 – 12.50 uur, verjaardagen leerkrachten en leerlingen (bord) teamvergadering, gezamenlijke ruimten, lief-en-leedpot</p>
Informatie vooraf	Globale informatie kinderen	Interim-begeleider	Groepsoverzicht I.B. besprekingen.

<b>Tijdstip</b>	<b>Inhoud</b>	<b>Door wie</b>	<b>Materialen</b>
1e week t/m 8e week	<p>Lesstof:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plannen</li> <li>- organiseren</li> <li>- evalueren</li> </ul> <p>Lesovergangen Nieuwsbrief Bestellingen Overdracht Vervanger/duo-partner</p> <p>Ouders: Hoe gaat de omgang met ouders; wat bespreek je; ouderhulp; OR/MR?</p> <p>Rapportage/hoe houd je de vorderingen bij, wat vul je in op het rapport/dossiermap/ beoordelen werk/toetsen leerlingen? Rapportavonden Oudergesprek</p> <p>Bespreken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* tot nu toe verkregen informatie</li> <li>* sollicitatieprocedure</li> <li>* materialen</li> <li>* relatie ouders-school</li> <li>* handleidingen enz.</li> </ul>	Mentor/Coach	<p>Schoolgids Handleiding methoden Feesten in het jaar</p> <p>Map Ouderraad/ Medezeggenschapsraad</p> <p>Rapport</p>
1e week t/m 8e week	<p>Werktijdenregeling ADV-regeling Groepsoverstijgende taken/ Taakomschrijving: lesgebonden en niet lesgebonden taken Teamvergaderingen Bouwvergaderingen Besluitvorming Nascholing Normjaartaakformulier SBD-contactpersoon Bedrijfsarts</p> <p>Klassenbezoek Aandachtspunten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* het verloop van de instructie</li> <li>* sfeer en orde</li> <li>* klassenorganisatie</li> <li>* contact met de leerlingen</li> <li>* Werkbelasting</li> </ul>	Directie	<p>Map taakbeleid Map scholing Normjaartaakformulier ingevuld met de juiste werktijdfactor</p> <p>Observatieblad met punten</p>

<b>Tijdstip</b>	<b>Inhoud</b>	<b>Door wie</b>	<b>Materialen</b>
1e t/m 8e week	Leerlingen Leerlingenbespreking Leerlingvolgsysteem  Zorgleerlingen Onderwijskundig rapport/ samenwerkingsverband	Intern begeleider	Dossiermappen kinderen Formulieren leerlingenbespreking  Onderwijskundig rapport

<b>Tijdstip</b>	<b>Inhoud</b>	<b>Door wie</b>	<b>Materialen</b>
10e week	Functioneren tot nu toe in de klas en als teamlid; wat gaat goed, wat gaat moeizaam? Begeleiding tot nu toe Kijken bij een ander?	Directie	
14e week	Vervolg op vorige gesprek; uitleg functioneringsgesprek volgens formulier en beoordelingsformulier	Directie	Formulier  Functioneringsgesprek en beoordelingsformulier
20e week	Functioneringsgesprek	Directie	Formulier Functioneringsgesprek
30e week	Beoordelingsgesprek	Directie	Formulier Beoordelingsgesprek

# Bijlage II

## Startersmap: een voorbeeld

Startersmap ontwikkeld door:  
Ellen van Dorssen, directeur Basisschool.

Kader: Denktank Vijver pilot Hoofddorp instroom van leraren primair onderwijs.

Amersfoort 2004.



## INHOUDSOPGAVE:

1. VOORWOORD	blz.	3
2. TEAM:		
Aanwezigheid op school	blz.	4
Vergadering	blz.	4
Aanwezigheid op schoolavonden en andere activiteiten	blz.	4
Lief-en-Leed pot	blz.	4
Verjaardag	blz.	5
Pleinwacht	blz.	5
Ziekmelden	blz.	5
Vakleerkracht	blz.	5
Gymnastieklessen	blz.	6
Taakverdeling	blz.	6
Bereikbaarheid directie	blz.	6
Nascholing	blz.	6
Inzet conciërge	blz.	7
Orthotheek	blz.	7
3. GROEP:		
Klassenmap/logboek	blz.	8
Klassenregels/afspraken	blz.	8
Ontruimingsplan	blz.	8
Jarige leerling	blz.	8
Overblijven	blz.	8
Absente leerlingen	blz.	9
Vertrekkende leerling	blz.	9
Verlof aanvragen	blz.	9
Als een leerling langer op school blijft	blz.	9
Paniekpakket en verdeling bij ziekte	blz.	9
Rapporten	blz.	10
Huisbezoeken	blz.	10
Leerlingenzorg	blz.	10
Meerbegaafde leerlingen	blz.	10
Overdrachtspapieren aan het einde van het schooljaar	blz.	11
4. PROJECTEN:		
Schoolkrant	blz.	12
Nieuwsbrief en andere informatie	blz.	12
Bestellingen	blz.	12
Magazijnen	blz.	13
Kopiëren	blz.	13
Fietsenrekken	blz.	13
EHBO	blz.	13
Gebruik gemeenschappelijke ruimten door leerlingen	blz.	13

5. OUDERHULP:	
Klassenouder	blz. 14
Ouderhulpformulier	blz. 14
Ouderraad	blz. 14
Medezeggenschapsraad	blz. 14
6. TREFWOORDENREGISTER	blz. 15
7. BIJLAGEN:	
Indeling klassenmap	bijlage 1
Plattegrond van de school	bijlage 2
Spoorboekje- huisregels	bijlage 3
Rode-draad papieren- afspraken	bijlage 4
Aanname beleid	bijlage 2
Stroomschema leerlingenzorg	bijlage 5
Communicatie en verantwoordelijkheden team, directie, MR, OR, bestuur	bijlage 6
Vervanging	bijlage 7
Ontruimingsplan	bijlage 8



## 1. VOORWOORD

Van harte welkom op onze school! We hopen dat je je hier snel thuisvoelt.

Omdat op iedere school veel gewoontes en afspraken zijn, is het vaak moeilijk om daar snel van op de hoogte te raken.

Daarom is er aan jou een “maatje” gekoppeld. Bij deze collega kun je terecht met allerlei praktische vragen.

Daarnaast hebben we de afspraak dat iedere beginnende leerkracht een coach krijgt. Deze coach helpt en ondersteunt je op didactisch gebied.

In de IB-kamer staan twee boeken, speciaal bedoeld voor startende leerkrachten en herintreders. Er staan veel hulpmiddelen en tips in over zaken waarmee je als startende leerkracht te maken krijgt: leerlingen, oudercontacten, klassenmanagement, dagplanning enz. Deze boeken kun je altijd pakken en eruit kopiëren wat voor jou van belang is.

Je kunt ze vinden op de boekenplank in de IB-kamer. De titels:

1. Een goed begin
2. Klaar voor de start (dit is een losbladig systeem)

Daarnaast hebben wij een Startersmap gemaakt. In deze map zijn allerlei afspraken en gewoontes op onze school gebundeld. Ook staat in deze map te lezen waar je welk materiaal kunt vinden. Via de inhoudsopgave en het trefwoordenregister kun je dit alles snel terugvinden.

De map is onderverdeeld in grotere hoofdstukken; n.a.v. deze indeling zijn de gewoontes gerubriceerd. In het hoofdstuk Bijlagen zijn afspraken opgenomen die al op papier stonden. Hier wordt in de korte hoofdstukken ook naar verwezen. Als er niet in staat wat je zoekt, vraag het dan aan je maatje.

We wensen je een goede start en een heel fijne tijd toe op onze school!

*Je collega's van "de Wegwijzer".*

## TREFWOORDENREGISTER

Aanname beleid ..... (bijlage)	Ontruimingsplan ..... blz. 8
Aanwezigheid op school ..... blz. 4	Ontruimingsplan ..... (bijlage)
Aanwezigheid op schoolavonden en andere activiteiten ..... blz. 4	Orthotheek ..... blz. 7
Absente leerlingen ..... blz. 9	Ouderhulpformulier ..... blz. 14
Als een leerling langer op school blijft .... blz. 9	Ouderraad ..... blz. 14
Begeleiding sportactiviteiten (zie: Aanwezigheid op .....)..... blz. 4	Overblijven ..... blz. 8
Bereikbaarheid directie ..... blz. 6	Overdrachtspapieren einde schooljaar .... blz. 11
Bestellingen ..... blz. 12	Paniekpakket en verdeling bij ziekte ..... blz. 9
Brand (zie: Ontruimingsplan en bijlage) .... blz. 8	Plattegrond van de school ..... (bijlage)
Communicatielijnen ..... (bijlage)	Pleinwacht ..... blz. 5
EHBO..... blz. 13	Project ..... blz. 12
Fietsenrekken ..... blz. 13	Rapporten ..... blz. 10
Gebruik gemeenschappelijke ruimten ..... blz. 13	Regels schoolplein (zie bijlage: Spoorboekje)
Gymnastieklessen ..... blz. 6	Rode draad papieren- afspraken ..... (bijlage)
Huisbezoeken ..... blz. 10	Schoolkrant ..... blz. 12
Indeling klassenmap ..... (bijlage)	Spoorboekje- huisregels ..... (bijlage)
Inzet conciërge ..... blz. 7	Stroomschema leerlingenzorg .....(bijlage)
Jarige leerling ..... blz. 8	Taakverdeling ..... blz. 6
Klassenmap/logboek ..... blz. 8	Vakleerkracht ..... blz. 5
Klassenouder ..... blz. 14	Verantwoordelijkheden div. geledingen ..... (bijlage)
Klassenregels/afspraken ..... blz. 8	Vergadering ..... blz. 4
Kopiëren ..... blz. 13	Verjaardag ..... blz. 5
Leerlingenzorg ..... blz. 10	Verlof aanvragen ..... blz. 9
Lief en Leed pot ..... blz. 4	Vertrekkende leerling ..... blz. 9
Maatje (zie: Voorwoord) ..... blz. 3	Vervanging ..... (bijlage)
Magazijnen ..... blz. 13	Video vastleggen (zie: Magazijnen) ..... blz. 12
Materialen handvaardigheid (zie: Magazijnen)	Ziekmelden ..... blz. 5
Medezeggenschapsraad ..... blz. 14	
Meerbegaafde leerlingen .....	
Muziek (zie: Vakleerkracht) ..... blz. 5	
Nascholing ..... blz. 6	
Nieuwsbrief en andere informatie ..... blz. 12	
Notuleren (zie: Vergadering) ..... blz. 4	

## 2. TEAM

### **Aanwezigheid op school:**

Tussen 8.00 en 8.15 uur zijn alle teamleden op school. Vanaf 8.15 uur drinken we gezamenlijk koffie of thee in de koffiehoek. Tussen de middag drinken we vanaf 12.45 uur gezamenlijk thee en lunchen we. Iedereen is in ieder geval tot 16.15 uur op school: er is dan mogelijkheid voor overleg en dergelijke.

### **Vergadering:**

De vergaderingen van het team worden gehouden op afwisselende dagen; de dinsdag- of donderdagmiddag. Mensen die parttime werken, moeten dan ook vergaderingen bijwonen op de dag dat zij werken. Het jaaroverzicht van de vergaderingen is bij de bijlagen toegevoegd. Omdat het team zo groot is, zijn er steeds twee bouwvergaderingen achter elkaar, gevolgd door een plenaire vergadering. De bouwvergaderingen vinden voor de onderbouw plaats in het hoofdgebouw, voor de midden- en bovenbouw op de locatie. De plenaire vergaderingen worden gehouden in het hoofdgebouw. Ruim tevoren ligt de agenda voor de vergadering in je postvak, zodat je weet waar de vergadering is. Iedereen is 15.45 uur aanwezig, zodat we op deze tijd kunnen beginnen met vergaderen. Er is een vaste notulist die een verslag van de vergaderingen maakt. Deze zorgt ervoor dat de notulen op tijd voor de volgende vergadering in ieders postvak liggen. De notulen van de betreffende bouwvergaderingen ontvangt ieder teamlid; notulen van de andere bouwvergadering staan in een map in de directiekamer. Deze kun je altijd lezen; je bent zo op de hoogte van wat er in de verschillende bouwen wordt behandeld. De notulen worden altijd besproken in de volgende bouwvergadering. Omdat de plenaire vergadering eens per drie weken wordt gehouden, hebben we ervoor gekozen om ook deze notulen in de eerstvolgende bouwvergadering te bespreken, zodat er zo weinig mogelijk tijd tussen zit.

### **Aanwezigheid op schoolavonden en andere schoolactiviteiten:**

Er worden jaarlijks, ongeveer een keer per zes weken, schoolavonden gehouden. De data hiervoor worden voordat het nieuwe cursusjaar begint, met alle teamleden in de vergadering afgesproken. Bij de rapport- en inloopavonden wordt ervan uitgegaan dat men aanwezig is. Dit geldt eveneens voor de afsluitende avond van de projectperiode.

Aan het begin van het schooljaar wordt er voor de ouders een informatieavond georganiseerd waarbij men in de klas van zijn of haar kind van de leerkracht informatie krijgt over het komende schooljaar.

Aan het einde van het schooljaar is het hele team aanwezig op de afscheidsavond van groep 8.

Bij de jaarlijkse algemene ouderavond, georganiseerd door de Ouderraad, wordt de aanwezigheid van teamleden op prijs gesteld.

Bij andere schoolactiviteiten, zoals een sportevenement, wordt afgesproken wie van de teamleden hierbij aanwezig zal zijn.

### **Pleinwacht:**

Aan het begin van het schooljaar wordt het pleinwachtrooster gemaakt. Afhankelijk van het aantal uren dat iemand werkt, wordt het aantal keren pleinwacht ingevuld.

Je hebt maximaal twee keer per week pleinwacht. Een kwartier voordat de school begint, zijn er teamleden op het plein. Omdat de school zo groot is, is er geen gemeenschappelijke koffiepauze; je loopt dus steeds per bouw buiten. Ook de pauzetijden verschillen. Je maatje licht je hierover verder in. Laat een leerling geen koffie voor je halen in de pauze; dit kan namelijk gevaarlijke situaties opleveren. De afspraken en regels op het schoolplein zijn opgenomen bij de bijlagen.

### **Ziekmelden:**

Als een teamlid ziek is, meldt men zich, indien mogelijk, de avond van tevoren af bij de directeur of de adjunct. Als dit niet kan, 's morgens vanaf 7.00 uur. De directeur of een ander teamlid onderhoudt verder de contacten met de zieke.

**Vakleerkracht:**

Op onze school geeft een vakleerkracht de gymnastieklessen. Het rooster wordt in het begin van het schooljaar gemaakt. In principe geeft de vakleerkracht je klas twee keer per week een halfuur gymnastiek. De groepen die schoolzwemmen, hebben één keer per week gymnastiek. In de bovenbouw wordt er een heel uur per week lesgegeven. De leerkracht brengt en haalt zijn groep naar de gymzaal, maar hoeft niet bij de lessen aanwezig te zijn.

**Taakverdeling/werkgroepen:**

Afhankelijk van het aantal uren dat men werkt, worden aan het begin van het schooljaar de taken verdeeld. Een nieuwe leerkracht wordt het eerste jaar ontzien, zodat hij zich kan inwerken en kan richten op de groep. Daarna neemt hij een aantal taken op zich, afhankelijk van de niet-lesgebonden uren die hij over heeft. In de regel werk je in een werkgroep aan een taak (voorbereiden kerstviering, project enz.). De werkgroepindeling krijgt ieder teamlid aan het begin van het schooljaar. Bij de bijlagen kun je een papier vinden waarin de werkwijze van deze groepen staat beschreven.

**Bereikbaarheid directie:**

In het begin van het schooljaar wordt bekend gemaakt wanneer de directie ambulant is. Beide directeuren zijn te vinden in de directeurskamer. Als de deur dicht is, betekent dit in de regel dat men niet gestoord wil worden of dat men in gesprek is.

### 3. GROEP

#### **Klassenmap/logboek:**

Voor de gegevens van je groep maak je gebruik van een klassenmap. Hierin houd je per dag een logboek/planning bij van de vakken die je gegeven hebt. Je noteert hier ook de bladzijden of behandelde hoofdstukken bij.

Verder bewaar je in deze map allerlei andere gegevens. De indeling van deze map is in alle groepen hetzelfde. Een inhoudsopgave is bij de bijlagen opgenomen. Een paar weken na het begin van het schooljaar worden alle klassenmappen gecontroleerd, in het belang van de eenduidigheid.

#### **Klassenregels/afspraken:**

De regels en afspraken in je klas bepaal je in de regel zelf, samen met de leerlingen. Een aantal afspraken geldt voor de hele school. Deze zijn opgenomen als bijlage. Soms verschillen de afspraken per locatie; ook deze kun je in de bijlagen vinden. Pleinregels staan op een apart papier en worden in de klas opgehangen.

#### **Ontruimingsplan:**

In iedere ruimte van de school hangt naast het bord of naast de deur een plastic mapje met een korte versie van het ontruimingsplan, de te volgen vluchtroute en een actuele leerlingenlijst; dit mapje neem je mee als er ontruimd moet worden. Dit oefenen we twee keer per jaar: een keer aangekondigd en een keer onverwacht. Na iedere ontruiming evalueren we en stellen we het plan bij als dat nodig is.

#### **Jarige leerling:**

Een jarige leerling mag trakteren. De verjaardag wordt in de klas gevierd rond 10.00 uur. Daarna mag de jarige de klassen rond samen met twee medeleerlingen. De jarige mag een gekleurd papier uitzoeken waarop felicitaties van alle teamleden staan. Hierop wordt een uitgezochte ansichtkaart geplakt. Iedereen heeft een voorraadje in zijn klas. In het kopieerhok staat een krat waarin kaarten en gekleurde vellen liggen. Als er niet voor de pauze getrakteerd kan worden (door bijv. een gymles) dan gebeurt dit in de regel na de pauze.

#### **Overblijven:**

De leerlingen uit de onderbouw worden door de groepsleerkracht naar het overblijven gebracht. Ook heeft de leerkracht een briefje gemaakt met de namen van de overblijvende kinderen erop. Dit wordt aan de overblijfouder gegeven. Deze zijn verantwoordelijk voor de kinderen tot 13.00 uur. Als er een leerling met problemen (qua gedrag o.i.d.) overblijft, overleg dan met de overblijfouders over de aanpak, aard van de problemen en gemaakte afspraken. Zij kunnen hier dan op inspelen.

Er is een protocol waarin afspraken, taken en bevoegdheden van de overblijfouders staan: dit kun je bij de bijlagen vinden.

#### **Absente leerlingen:**

Zieke of absente leerlingen worden telefonisch afgemeld voordat de school begint. Wie telefoondienst heeft, geeft de ziekmelding door aan de betreffende groepsleerkracht. Na 8.30 uur worden de namen van zieke of afwezige kinderen op het mededelingenbord bij de koffiehoek geschreven. Namen van leerlingen die verlof hebben gekregen, worden ruim van tevoren aan de groepsleerkracht doorgegeven. Is een leerling zonder bericht afwezig, bel dan altijd even op.

Een leerling die ziek wordt onder schooltijd en naar huis moet, mag dat pas als er contact is geweest met de ouders of andere verzorgers die via de noodnummerbriefjes zijn opgegeven. Deze heb je in je klassenmap. Lukt het niet om contact te leggen, dan blijft het kind op school tot het einde van de schooldag.

**Vertrekkende leerling:**

Als een leerling van onze school vertrekt, dan geef je de laatste schooldag dat het kind bij ons op school is en de naam van de school (en eventueel de nieuwe woonplaats) waar het kind naar toe gaat door aan de directie. Je vult over de leerling een onderwijskundig rapport in. Formulieren zijn bij de IB'er te halen. Dit rapport stuurt de IB'er zo spoedig mogelijk op naar de ontvangende school. Is nog niet bekend naar welke school de leerling gaat, dan geef je het onderwijskundig rapport mee aan de ouders. Overleg even met de desbetreffende collega's die ook kinderen van het vertrekkende gezin in de groep hebben, hoe je afscheid neemt van de kinderen. Krijgen ze bijvoorbeeld allemaal een groet van de groep mee?

**Verlof aanvragen:**

Als ouders of het kind verlof aanvragen, dan moeten de ouders een verlofaanvraagformulier invullen. Deze formulieren liggen in de directiekamer (hoofdgebouw) of in de teamkamer (locatie). Ieder teamlid heeft een aantal exemplaren in zijn klas. Alle verlofaanvragen lever je in bij de directie. Deze beoordeelt of het verlof wordt verleend. De ouders krijgen het formulier via de leerling retour. Een exemplaar van dit formulier is bij de bijlagen opgenomen.

**Als de leerling langer op school blijft:**

Als een leerling langer dan tien minuten na het einde van de schooldag op school blijft, dan moet je telefonisch contact met de ouders zoeken en ze melden dat hun kind later thuiskomt.

Ook als er iets is gebeurd, is het handig de ouders hierover na de schooldag te informeren.

## 4. ALGEMEEN

### **Project:**

Een keer per jaar kiezen we een projectthema waar we met de hele school aan werken. Per groep worden er accenten gelegd. Aan het einde van de projectperiode nodigen we de ouders uit om de resultaten te bekijken. Verder kunnen er per bouw of groep nog andere projecten worden georganiseerd.

### **Schoolkrant:**

Een keer per jaar komt de schoolkrant uit. Deze bevat voornamelijk leerlingenwerk. Iedere groep vult een aantal bladzijden. In de vergadering wordt aangekondigd wanneer de kopij binnen moet zijn en wat het eventuele thema is. De productie hiervan is in handen van een groep uit de ouderraad samen met twee leerkrachten.

### **Informatiebrief en andere informatie:**

Om de vrijdag gaat de informatiebrief (Info) met actuele schoolinformatie om 12.00 uur mee naar huis. De oudste kinderen krijgen deze mee. Ook andere brieven en informatie gaan zo mogelijk op deze dag mee.

Extra exemplaren kunnen kinderen halen bij de conciërge.

Kopij voor de informatiebrief moet uiterlijk woensdagmorgen 12.30 uur zijn ingeleverd.

### **Bestellingen:**

Een aantal keren per jaar worden er materialen besteld. Wanneer je merkt dat iets bijna op is of niet aanwezig is, geef je dit schriftelijk door aan degenen die de bestellingen doen, liefst via de postvakken. Ongeveer twee maanden voor het einde van het schooljaar worden werkboeken voor het komend jaar besteld. Ook wordt dan de grote bestelling voor schriften e.d. gedaan.

In de teamvergadering spreken we af hoe en voor welke datum je de bestellijst moet inleveren.

Koopt een leerkracht iets voor zijn groep, dan kan hij de bon geven aan degene die de cashpot beheert. Daarna volgt terugbetaling.

### **Magazijnen:**

In het hoofdgebouw zijn diverse magazijnen (zie de plattegrond bij de bijlagen). Hierin bewaren we diverse materialen. Extra voorraad is te vinden in een afgesloten kast; de sleutel hiervan heeft de coördinator middenbouw. In de kluis worden de kostbare zaken bewaard: deze is daarom ALTIJD op slot. De sleutel kun je lenen bij de coördinatoren of de directie. Geld mag je niet op school bewaren. Zie hiervoor het protocol (bijlagen).

## 5. OUDERHULP

### **Klassenouder:**

Aan het begin van het schooljaar kun je ouders benaderen om te fungeren als klassenouder. Meestal zijn er twee ouders per groep. Je kunt hun hulp inroepen voor allerlei ondersteunende activiteiten zoals het regelen van vervoer, hulp bij vieringen in de klas, enz. Ook kan de klassenouder fungeren als schakel tussen andere ouders en de leerkracht. Iedere leerkracht kan zelf bepalen of hij klassenouders wil hebben.

### **Ouderhulpformulier:**

Aan het begin van het schooljaar kunnen alle ouders op een formulier aangeven bij welke schoolactiviteiten zij willen helpen. Deze gegevens zetten we op een lijst die iedere leerkracht ontvangt. Op deze lijst staan de namen van ouders voor hulp die klassenoverstijgend is. De ouderhulpformulieren worden aan de leerkracht teruggegeven die deze in de klassenmap bewaart. Als je hulp wilt vragen en ouders nodig hebt, vraag dan eerst de mensen die dat op het formulier kenbaar hebben gemaakt. Daarna kun je andere ouders benaderen.

### **Ouderraad:**

De OR ondersteunt de school op veel terreinen. De leden vergaderen ongeveer eens per zes weken. Bij elke vergadering zijn een directielid en een teamlid aanwezig. Het teamlid zit gedurende een jaar bij de vergaderingen. Aan het begin van het schooljaar spreken we af wie dit doet. Leden van de OR zitten ook altijd in werkgroepen voor schoolactiviteiten en festiviteiten.

### **Medezeggenschapsraad:**

De MR vergadert ongeveer een keer per maand. Bij de vergaderingen zijn altijd een lid van de directie en twee teamleden aanwezig. Deze teamleden maken ook deel uit van de MR: zij hebben stemrecht. De directeur adviseert slechts. Een teamlid zit gedurende drie jaar in de MR, daarna kan men voor nog een periode aangeven in de MR te willen blijven.

## **Specifieke afspraken voor de kleutergroepen:**

### **Begin schooltijd:**

De ingang voor alle kleuters is aan de rode kant van de school. Deze deur gaat om 8.20 uur en 13.05 uur open. Er wordt van de leerkrachten verwacht dat zij dan in de klas zijn om de kleuters te ontvangen.

### **Eind schooltijd:**

De kleuters gaan naar huis om 11.40 uur en 15.10 uur.

De leerkrachten gaan met de kinderen naar het plein en blijven daar tot alle kinderen van hun groep zijn opgehaald. De kleuters melden zich af bij de leerkracht, wanneer zij hun ouders, oppas of iemand van de buitenschoolse opvang zien.

Kinderen die niet zijn opgehaald, neemt de leerkracht mee naar binnen waar na tien minuten telefonisch contact wordt gezocht met de ouders.

### **Buitenspelen:**

De groepen kunnen op het kleuterplein of het nieuwe plein spelen volgens een rooster.

De regels voor het buitenspelen zijn te vinden in de klassenmap.

### **Speellokaal:**

De kleutergroepen kunnen gebruikmaken van het speellokaal volgens een rooster. Het is altijd mogelijk te ruilen met een andere groep. Op dinsdagmorgen worden toestellen klaargezet, op donderdagmiddag worden deze weer opgeruimd.



**Klassenmap:**

De klassenmap voor de kleutergroepen heeft een iets andere indeling dan de andere groepen:

1. Bijlage klassenmap
2. Leerlingenlijst en noodadres
3. Klassen- en schoolregels
4. Noodplan
5. Roosters
6. Programma
7. Observatie- en registratielijsten



# Bijlage III

## Voorbeeld plan van aanpak instroom



### **Plan van aanpak**

#### *Het vertrekpunt*

- De school heeft een open cultuur, wat inhoudt dat we gebruikmaken van collegiale klassenvisitatie. Bovendien voeren we tijdens de onderwijsconceptvergaderingen onder leiding van de SBD gesprekken aan de hand van de video-opnamen die in alle groepen worden gemaakt.
- De directieleden en de leerkrachten kijken met een kijkwijzer naar eigen functioneren en het functioneren van elkaar. De kijkwijzer is samengesteld aan de hand van het onderwijsconcept.
- Er wordt een collega verzocht de cursus Coaching te volgen bij de SBD of een andere opleidingsorganisatie.
- We geven met elkaar aan wat we heel prettig vinden en wat er absoluut niet mag gebeuren in een coachingstraject. De eerste overlegsituatie vindt plaats in september.

#### *Frequentie*

- De coach en de gecoachte maken een afspraak voor een tweewekelijks gesprek op een vast tijdstip en een vaste plek in een periode van zes weken.
- Er wordt een agenda gemaakt voor het coachingsgesprek:
  1. Opening
  2. Ad-hoczaken van coach en gecoachte
  3. Evalueren van actieplan
  4. Bijstellen actieplan
  5. Nieuwe afspraken
  6. Wat verder ter tafel komt
  7. Evaluatie
  8. Afsluiting
- Na vijf maanden vindt een evaluatie plaats tussen coach en gecoachte.
- Als dat nodig is, wordt een hernieuwd traject afgesproken.

#### *De communicatie met het team*

- De naam van de coach wordt aan alle betrokkenen gemeld, zowel leerkrachten als ouders. Dat gebeurt in het medium dat daarvoor het meest geschikt is: de schoolgids.
- Elk jaar wordt gekeken naar de mogelijkheid van een nieuwe coach. We streven naar drie coaches, een per bouw.

#### *Voortgangsbewaking*

- De directie is verantwoordelijk voor het in de gaten houden van de voortgang. Eens per zes weken vindt overleg plaats met de betrokkenen (coach en gecoachte) aan de hand van een aantal vaste vragen.
- Het doel van de directie is de voortgang bewaken van de ontwikkeling van de gecoachte, zowel ten behoeve van zijn eigen welbevinden als van het onderwijsconcept.

### *Tijdstippen coaching*

- Coaching vindt plaats door tijdens de lessen in de groep te observeren op uren die in overleg zijn vastgesteld.
- Coachinggesprekken vinden plaats na schooltijd, een maal in de twee weken op een woensdag om 13.00 uur op een in overleg vastgestelde plaats.

### *Evalueren*

- De coach evalueert samen met de gecoachte. Gezamenlijk maken ze een verslag voor de directie. Het eerste doel van de evaluatie is het verbeteren van het coachingstraject.
- Directie team, coach en gecoachte evalueren aan de hand van de volgende vragen:
  1. Vinden de coachinggesprekken regelmatig plaats?
  2. Worden er gezamenlijke knelpunten gesignaleerd?
  3. Worden de gestelde doelen gehaald?
  4. Welke ontwikkeling(en) zien we t.a.v. de gestelde doelen?
  5. Is de tijd toereikend om de gestelde doelen te behalen?
  6. Welke andere onderwerpen zijn er aan de orde gekomen die aandacht behoeven?
  7. Wordt de coach zelf voldoende ondersteund?
  8. Hoe verloopt de samenwerking tussen de coach en gecoachte?
  9. Verloopt alles in harmonie?
  10. Worden knelpunten in de relatie goed opgelost?

### *Deskundigheidsbevordering*

- Het team overlegt tijdens de good-practicevergadering die eenmaal in de drie weken plaatsvindt over positieve ervaringen zodat collega's gebruik kunnen maken van elkaars onderwijservaringen.

### *Verantwoordelijkheden*

- De leerkrachten die coachen en gecoacht worden, zijn verantwoordelijk voor de inhoud van het traject. Zij stellen hun eigen spelregels vast waarbij zij zich veilig voelen.

### *Acties en tijdspad*

- Aan het begin van elk schooljaar wordt aan de nieuwe leerkracht coaching aangeboden om "de weg in de school" te leren kennen.
- Voor een startende leerkracht duurt het traject een jaar.
- Voor een ervaren leerkracht met hulpvraag wordt een coachingstraject vastgesteld voor een periode van minimaal twee tot vier maanden.
- De gesprekken duren niet langer dan een uur.
- De gesprekken vinden tweewekelijks plaats.
- Daarnaast kan de gecoachte tussentijds een verzoek richten aan de coach bij een klein probleem.
- De ervaringen van good practice worden met elkaar gedeeld.

## Overzicht

<b>Wat?</b>	<b>Wie?</b>	<b>Wanneer?</b>
Pilot coaching in de school	CPS en directie	Schooljaar 2003-2004
Vorbereiden startbijeenkomst coaching	Directie en coach	Augustus 2005
Startbijeenkomst coaching	Directie en team	September 2005
Coaching communiceren naar ouders	Directie	In schoolgids (1x per jaar) In Nieuwsbrief (1x per maand)
Coaching van nieuwe leerkrachten	Alle nieuwe leerkrachten	Vanaf september 2004
Vorbereiden introductie good-practice vergaderingen	Directie en coach	Augustus 2004
Introduceren good-practice vergaderingen	Directie en team	Oktober 2004
Collegiale visitatie	Leerkrachten	Gedurende het gehele jaar (zie rooster SBD-vergaderingen)
Evaluatie individuele coaching	Coach en directie	Na elke coaching
Vorbereiden evaluatie schooljaar	Coach en directie	April 2005
Evaluatie 1e jaar coaching	Team	Mei 2006
Vaststellen nieuw traject	Team en directie	Juli 2006

Specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch, tijdgebonden:

Zoals in het plan van aanpak wordt aangegeven, voldoen we op deze manier aan het principe van SMART.

### *Facilitering*

- De coach krijgt een dagdeel per week voor voorbereiding, scholing en klassenvisitatie.
- Er wordt 2500 euro uitgetrokken voor cursusgelden, begeleiding en facilitering.
- Er wordt feedback gegeven in het team, via de directie, door een collega of via het netwerk coaching.



# Bijlage IV

## Factoren die voortijdige uitstroom van docenten beïnvloeden

### IPB-beleid

- Leeftijdsbewust personeelsbeleid
- Loopbaanbeleid
- Levensfasebeleid
- Arbobeleid, met daarin afspraken over belastbaarheid 50-plussers
- Gericht scholingsbeleid 50-plussers (employability)
- Doelgroep bekend, gedefinieerd
- Activiteiten van het management om de loopbaanontwikkeling van 50-plussers te bevorderen
- Een persoonlijk ontwikkelingsplan in elke leeftijdsfase
- Bewust en proactief omgaan met de competenties van 50-plussers
- Regelmatige functionerings- en loopbaangesprekken, ook met 50-plussers
- Investering van management in 50-plussers in de vorm van tijd, aandacht en scholing
- Maatregelen om ervaringsconcentratie te voorkomen
- Maatregelen om mobiliteit van medewerkers te bevorderen
- Maatregelen om de werkbelasting voor 50-plussers aan te passen
- Introductie van belastbaarheidschalen naast salarisschalen
- Leren en ontwikkelen afgestemd op ervaringskennis

### Beelden in de organisatie

- Stereotypering oudere medewerkers (“Ouderen willen en kunnen niet meer zo veel.”)
- Besef dat ouder worden geen verminderde inzet, maar een andere inzet met zich meebrengt
- Verantwoordelijkheid voor loopbaan en persoonlijk ontwikkelingsplan
- Waardering voor oudere medewerker
- Belang oudere medewerkers in de organisatie te houden: ervaring, wijsheid, loyaliteit, trouw aan de organisatie door binding en betrokkenheid

### Management

- Inzicht in drijfveren van 50-plussers
- Inzicht dat ADV – werktijdverkorting – extra verlof veroudering niet voorkomen
- Besef dat scholing werknemers fris houdt
- Inzicht dat professionele ontwikkeling die slechts gedurende een beperkt deel van de loopbaan plaatsvindt, onvoldoende is om medewerkers lang inzetbaar te houden
- 50-plussers verschillen qua veranderingssnelheid en werkbelasting net zoals jongere medewerkers
- Match tussen het beeld van de leidinggevenden en beeld van de oudere medewerker over zichzelf
- Korte-/lange termijnvisie
- Belang van het in beweging houden van alle medewerkers

### Intrinsieke factoren medewerker

- Gevoel van betrokkenheid bij professionele loopbaanontwikkeling en employability
- Ervaren werkdruk
- Leeftijdsfase
- Ervaren kwaliteit van het management
- Kwaliteit van de relaties (met collega's en leidinggevenden)





# Bijlage V

## A) Voorbeelden van mogelijkheden voor vitaal personeelsbeleid

In het kader van vitaal personeelsbeleid werd in twee groepen, bestaande uit schoolleiders en docenten, een aantal ideeën gegenereerd en uitgewisseld over manieren om vorm te geven aan vitaal personeelsbeleid op de eigen school. Deze bijlage bevat een aantal van deze ideeën en een voorbeeld van een eerste uitwerking van een van deze ideeën.

### Relatief gemakkelijk te realiseren

- De schoolleiding stelt een lijstje op met alternatieve activiteiten die docenten kunnen uitvoeren in aanvulling op hun taken met daarbij de tijd die daar tegenover staat. Activiteiten variëren van het organiseren van een studiedag tot het zitting nemen in een bepaalde commissie. Door dit lijstje ieder jaar te gebruiken en up-to-date te houden, krijgen docenten inzicht in mogelijkheden om activiteiten naast hun lestaak te ontplooiën. Misschien gaan ze op den duur zelf activiteiten verzinnen en mogelijkheden aandragen.
- Mensen hun eigen uittredingsplan laten schrijven.
- Mensen zelf met oplossingen laten komen. Hoe zou jij je taak willen verlichten? Een individuele benadering, bespreken wat haalbaar is.
- Vooral uitstralen dat senioren niet zielig zijn! Geef ze het gevoel dat ze er niet bijhangen maar gebruik hun know-how. Dan kan bijvoorbeeld door ze te betrekken bij onderwijsvernieuwingen.

### Minder gemakkelijk te realiseren

- Vitaliseringsbudget. Ieder jaar dat een docent bij ons binnen is, zetten we een bepaald bedrag weg. Na een bepaalde periode mag de docent hiervoor iets doen in het kader van persoonlijke ontwikkeling.
- Opleidingsschool worden. Zittende docenten blijven hierdoor ook in beweging.
- Het uitgangspunt is: blijvend ontwikkelen. De docent moet als professional verder kunnen. Dat uitgangspunt komt in het taakbeleid terug, o.a. in professionele ontwikkeling, verantwoording, een stap verder met collegiale visitatie. Dat moet verder gaan dan alleen beleid. In de toekomst willen we uitwisselen en detachering met andere scholen. Ook willen we onderzoeken hoe je in een samenwerkingsverband mensen kunt uitwisselen.
- Een alliantie aangaan met andere scholen en bedrijven. Om kennis op te doen, maar ook om de docent vitaal te houden en specifieke kennis in de school te halen. Daardoor neemt ook de werkdruk af die op docenten ligt.
- We willen meer met het bedrijfsleven samenwerken. Haal mensen uit bedrijven in de school, dan kunnen docenten misschien een tijd in het bedrijfsleven aan het werk. Geef iedere docent een mentor in de school, maar ook een mentor in het bedrijfsleven.
- Personeelsbeleid zou gekoppeld kunnen worden aan onderwijsvernieuwing, zoals het nieuwe leren.

### Dromen (wat willen we in de toekomst?)

- Uitwisselen en detachering met naburige scholen.
- Een uitzendbureau in het onderwijs, mensen uitzenden naar het ministerie, CPS, maar ook andersom beleidmakers weer eens aan het werk in de school (wisselplaatsen).

## B) Voorbeelduitwerking van een van de bovenstaande ideeën

We stellen ons een duaal traject voor: de korte en de lange termijn.

### De korte termijn:

Seniorenbeleid uitvoeren zoals dat binnen de CAO geregeld is (seniorenuren bijvoorbeeld) aangevuld met schoolspecifieke regelingen:

- surveillance op basis van leeftijd gekoppeld aan de AST-uren, d.w.z. surveillancetaken tot 52 jaar
- voor het ontwikkelen van lesmateriaal extra tijd toekennen
- in bestaande teams nieuwe afspraken maken over verdeling van taken: deze afspraken zijn meer teamgericht
- de eigen uren voor deskundigheidsbevordering koppelen aan het vervaardigen van lesmateriaal

### Wat is daarvoor nodig:

- aanpassen TIF-formulieren
- roosteraanpassingen
- overleg over een teamgedragen taakverdeling
- opnieuw definiëren van wat verstaan wordt onder eigen deskundigheidsbevordering, enz.

### De langere termijn:

Werken naar een ander soort van onderwijs bijvoorbeeld Slash 21 (blokkensysteem: combinatie van kennis en ontwikkeling van vaardigheden)

- minder klassen
- grotere groepen
- vakkenintegratie
- thematisch en projectgericht onderwijs
- docent meer als begeleider in het leerproces
- meer realiteitsgericht onderwijs, o.a. uitbreiden van leerlingstages
- meer stagebegeleiding, o.a. iets voor senioren!

### Wat is daarvoor nodig:

- POP- en functioneringsgesprekken
- scholing
- begeleiding van buitenaf
- materiaalontwikkeling
- gebouwtechnische zaken
- herschikken van teams

### Wat nodig is aan hulp en middelen:

- financiën
- ruimte
- materialen
- flexibele examinering: aanvragen van vrijstelling

### Externe consequenties:

- informeren van aanleverende scholen en een goede samenwerking met het ROC
- het is een voordeel voor de leerlingen en dat spiegelt zich naar de teams
- goede voorlichting geven aan ouders en scholen
- verder optimaliseren van de contacten met het bedrijfsleven
- terugkoppeling van stage-ervaringen

**Consequenties voor de docent:**

- ruimere tijd voor taken
- geen voorbereiding en nakijkwerk meer thuis
- verantwoordelijkheid wordt door de groep (team) gedragen
- er kan beroep gedaan worden op de speciale kwaliteiten van de docent buiten zijn vakgebied om
- minder wisselmomenten, minder startmomenten

**Consequenties voor het team:**

- directe aanspreeklijn
- ander zicht op leerlingen
- geven van meer vakken
- ongekunstelde manier van samenwerken; doen waar je goed in bent
- gedeelde verantwoordelijkheid

**Wanneer ben je tevreden:**

- als de teams in stand blijven
- als er weinig wisseling in personen is
- als de docenten het als hun eigen product ervaren
- bij positieve reacties van leerlingen
- als er goede resultaten behaald worden



# 6

## De werkplek als leeromgeving

### **Auteurs:**

*Linda Odenthal, Corine Ballering, Anja Doornbos,  
Tjitske Hoekstra, Bert Moonen, Marcel ten Vergert en Harm van Vijfeijken*

### **Met medewerking van:**

*Alfa College, Groningen  
Bisschoppelijk College, Echt  
Bonhoeffer College, locatie Geesinkweg, Enschede  
ROC Midden Nederland, locatie Brandenburchdreef, Utrecht  
Teylinger College, Noordwijkerhout  
Zuyderzee College, Emmeloord*



# 6 De werkplek als leeromgeving

## 1. Inleiding

Leren op de werkplek is een van de belangrijkste vormen van leren in een lerende organisatie. Op de werkplek wordt de meeste kennis ontwikkeld en worden ervaringen opgedaan. Op de werkplek wordt een concrete invulling gegeven aan verandering, krijgen routine en ervaringen een andere betekenis. De werkplek heeft echter zijn eigen dynamiek en leren heeft niet altijd de hoogste prioriteit. Veel leren dat op de werkplek plaatsvindt, is incidenteel. Het is een bijproduct van andere activiteiten zoals taakuitvoering, interactie met anderen en trial-and-error-experimenten.

De leerpotentie - de kans dat leren optreedt - verschilt per werksituatie. Traditioneel was het werk van docent een voorbeeld van een werksituatie met weinig leerpotentie. Dat wil zeggen dat het werk weinig mogelijkheden bood tot leren. Dit werd onder andere veroorzaakt door de tamelijk grote autonomie binnen de muren van het klaslokaal met weinig experimenteer ruimte, in combinatie met de relatief geringe interactie met collega's. Met het voornemen van veel scholen om een professionele organisatie te vormen, is de aandacht voor de leerpotentie van de werkplek sterk toegenomen. Scholen willen werksituaties creëren waarin permanente kennisontwikkeling en ervaringsuitwisseling kunnen gedijen. Daarbij gaat het nadrukkelijk niet alleen om het ontwikkelen van individuele kennis en ervaring, maar juist ook om het vraagstuk hoe deze kennis en ervaringen kunnen worden getransformeerd zodat ze breed toegankelijk worden voor alle organisatieleden.

In het project 'De werkplek als leeromgeving' stond de vraag centraal hoe de leerpotentie van de werkplek van de docent verhoogd kan worden. Om antwoord op deze vraag te krijgen, werd op grond van literatuur en expertgesprekken een instrument ontwikkeld dat kenmerken van de werkplek omvat die van invloed zijn op de leerpotentie. Met behulp van dit instrument werd de leerpotentie van de werkplek van een aantal docenten op vijf scholen onderzocht. De volgende paragrafen bevatten de resultaten van dit onderzoek en een aantal concrete voorbeelden van de wijze waarop de leerpotentie van de werkplek kan worden verhoogd. Deze aanbevelingen vormen een aanvulling op aanbevelingen die in hoofdstuk 2: *Structuur 'weinig schakels en obstakels'*, worden gegeven. Ze zullen deze echter ook voor een deel overlappen. Daar waar het relevant is, verwijzen we daarom naar dit hoofdstuk. Hetzelfde geldt voor waar het de cultuur van de werkplek betreft. Hierbij verwijzen we naar hoofdstuk 3: *Interventies in de schoolcultuur*. Het instrument waarmee de leerpotentie werd gemeten, is geschikt gemaakt voor gebruik in scholen en opgenomen in Bijlage 1.

## 2. De leerpotentie van een werkplek

### Wat is een werkplek? Beelden uit de praktijk

In dit hoofdstuk staat de leerpotentie van de werkplek centraal. Maar, wat is een werkplek precies? De docenten en schoolleiders die we in het kader van het project hebben geïnterviewd, bleken verschillende associaties te hebben bij de term werkplek. Ze noemden de volgende voorbeelden van werkplekken.

#### - De klas

De werkzaamheden van docenten vinden voor een groot deel plaats in de klas. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de klas door de meeste docenten wordt gezien als hun werkplek. De klas is voor een deel van de docenten ook een plek om te leren, om te experimenteren en om reacties van leerlingen te krijgen. Opvallend is dat sommige docenten de klas juist niet zien als een plek waar zijzelf leren.

*“Ik leer niet in het klaslokaal. Daar vindt het leerproces van de leerlingen plaats.”*

#### - Thuis

Veel docenten voeren een belangrijk deel van hun werk thuis uit. Voordeel is dat ze daar rustig kunnen werken. Sommigen hebben thuis een werkplek ingericht, bijvoorbeeld om werk na te kijken. Anderen geven nadrukkelijk aan geen werk meer thuis te doen omdat ze daaraan overdag genoeg tijd besteden.

*“Mijn favoriete werkplek is thuis. Daar kan ik rustig zitten en dingen verwerken.”*

#### - Docentenwerkplekken

Een aantal docenten gaf aan gebruik te maken van werkplekken in de school die speciaal voor hen zijn ingericht. Ze gebruiken deze plekken bijvoorbeeld voor administratieve zaken of werkzaamheden die samenhangen met een bepaalde functie zoals die van webmaster. Er wordt veel overlegd, ontwikkeld en op elkaar afgestemd, maar om te studeren, zijn dergelijke plekken minder geschikt.

*“De docentenwerkplek in deze school is prettig omdat niemand je daar stoort en er geen leerlingen binnenlopen.”*

#### - De hele school

Voor veel docenten omvat de werkplek meerdere plekken in de school. Genoemd worden: praktijkruimten, het eigen kantoor en de klassen. Daarnaast beweegt de docent zich door de hele school. De werkplek kun je eigenlijk zo breed maken als je zelf wilt. Dat betekent dat docenten ervaren dat - naast een vaste plek aan een bureau en een computer - veel plekken op school een leerplek kunnen zijn, zelfs de gang.

*“Ik ben een wandelaar. Ik ben op veel plekken in de school: in de gang heb ik overleg en spreek ik leerlingen aan.”*

#### - Alles kan werkplek zijn

Docenten gaven aan dat elke plek een werkplek kan zijn. Een docent vertelt: “Alle plekken waar onderwijs zich afspeelt, zijn werkplekken. Ook de straat waar je de studenten observeert.” Voor andere docenten zijn bepaalde fysieke voorwaarden bepalend, zoals meubilair en een computer. Andere associaties bij de werkplek liggen meer bij de voorwaarden waaronder het werk wordt verricht, of een gevoel. Een plek is een werkplek als het bepaalde gevoelens bij je oproept die je uitnodigen om op een bepaalde manier te leren en te werken.

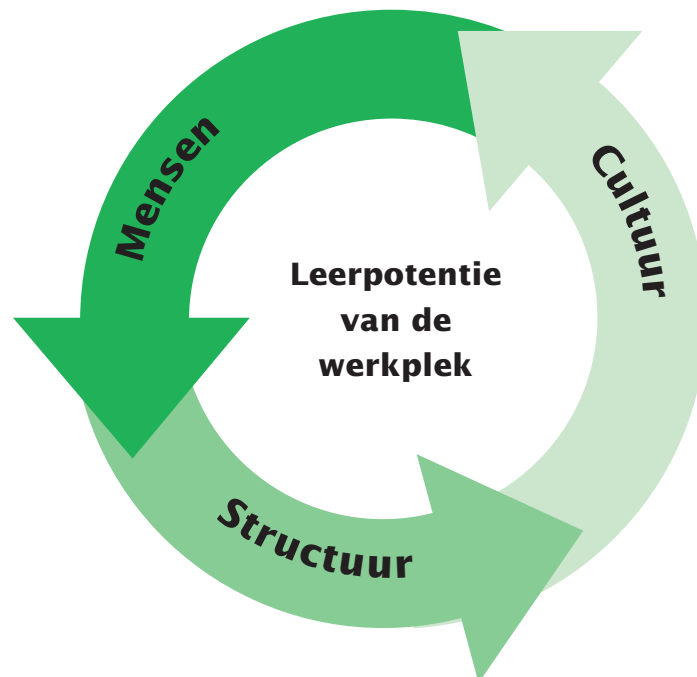


*“De plek waar ik me vrij en onafhankelijk kan bezighouden met die dingen die ik op dat moment belangrijk vind, is voor mij een werkplek. Het is een plaats waar je je kunt thuisvoelen. Voor mij gaat het dan om enige structuur en een geordende plek in de school.”*

Kortom, de werkplek van de docent kan iedere plek omvatten waar het werk zich afspeelt: de hele school, het klaslokaal en thuis. Maar, omdat leren en werken volgens velen overal plaatsvindt, is de werkplek eigenlijk ook overal. De werkplek zoals die door de meeste docenten wordt omschreven, omvat zowel fysieke als culturele en sociale aspecten.

### 3. Kenmerken van de werkplek en leerpotentie

Wij zien de werkplek als een dynamische omgeving, die bestaat uit structuren (zoals de fysieke werkomgeving, de organisatie en inhoud van het werk), culturen (sociale werkomgeving en organisatielcultuur) en mensen zelf (ervaren werkruimte en eigen leerhouding en -vaardigheden).



Een combinatie van factoren bepaalt de leerpotentie van een werkplek. Ten eerste speelt de aard van de werkzaamheden een rol. Wat is de inhoud van deze werkzaamheden en hoe zijn ze georganiseerd? Ten tweede is de context waarin de werkzaamheden zich afspelen van belang. Hier spelen factoren als steun en feedback van de leidinggevende en collega's een rol, maar ook werkdruk, de autonomie in de taakuitvoering, veiligheids- en afbreukrisico's die de mogelijkheden tot oefenen en experimenteren beïnvloeden, fysieke aspecten van de werkomgeving, enz. Ook leerklimaat/leercultuur en de innovatiegerichtheid van de organisatie hebben essentiële invloed. Wordt de lerende houding van medewerkers daadwerkelijk op prijs gesteld en gefaciliteerd? Ten slotte vraagt leren op de werkplek om bepaalde (leer)competenties. Met name het kritisch reflecteren en het zelfsturend vermogen blijken van belang, zowel op individueel niveau als op niveau van teams en de hele organisatie. Leren op de werkplek vereist altijd dat de lerende een situatie interpreteert als een leersituatie. De lerende moet in staat zijn het leeraanbod en de leervereisten van de werkplek te herkennen, te benutten en te bevorderen. Een werkplek wordt dus tot leeromgeving als hij stimuleert om te leren en de docent in staat is zijn leren vorm te geven en gebruik te maken van de leerpotentie van de werkplek.

### *Het model*

Op basis van een literatuurverkenning en expertgesprekken hebben we een model van de leerpotentie van de werkplek ontwikkeld. Dit model bevat zeven hoofdkenmerken:

- 1) fysieke werkomgeving
- 2) organisatie van het werk
- 3) inhoud van het werk
- 4) sociale werkomgeving
- 5) organisatiecultuur
- 6) ervaren werkruimte
- 7) eigen leerhouding en -vaardigheden

De volgende paragrafen bevatten de resultaten van interviews waarin docenten werd gevraagd aan de hand van een aantal vragen te beoordelen in hoeverre elementen in de eerste zes kernaspecten van de werkomgeving:

- hen aanmoedigen of uitnodigen tot leren en ontwikkeling;
- hen ontmoedigen of belemmeren tot leren en ontwikkeling.

Naast de belangrijkste resultaten zijn voorbeelden opgenomen van de manier waarop de leerpotentie van de werkplek op de zeven aspecten kan worden verbeterd. Daar waar deze aanwijzingen overlap vertonen met de aanwijzingen in hoofdstuk 2 en 3 verwijzen we naar deze hoofdstukken.

## **De fysieke werkomgeving**

### *Omschrijving*

De fysieke werkomgeving refereert aan alle kenmerken van de ruimte(s) waarin het werk wordt uitgevoerd. Denk hierbij aan oppervlakte, gehorigheid, licht, faciliteiten, enz.

In de fysieke werkomgeving kunnen we grofweg drie elementen aanwijzen die van invloed zijn op het leren en ontwikkelen van docenten.

#### I Een individuele werkplek

- Docenten hebben behoefte aan een werkplek die rust en ruimte biedt om op je gemak te zitten werken en lezen. Het moeten werkplekken zijn die de mogelijkheid bieden om individueel bezig te zijn met eigen werkzaamheden.
- Docenten hebben behoefte aan voldoende middelen in de ondersteunende sfeer. Hierbij worden de volgende zaken vaak genoemd: goede toegang tot ICT-voorzieningen, eigen kast, goede stoel, eigen bureau, schone werkomgeving, goede koffievoorziening, enz. Afwezigheid van genoemde faciliteiten wordt door de meeste docenten als belemmerend voor het leren op de werkplek ervaren.

#### II Een gezamenlijke werkplek

- Docenten vinden een gezamenlijke ruimte die mogelijkheid biedt tot ontspanning en uitwisseling van ervaringen stimulerend. Hierbij kan men denken aan een docentenkamer, maar ook aan een docentenwerkruimte.

#### III Styling van het gebouw

- Een aantrekkelijk gebouw qua kleurstelling, architectuur, maar ook qua oppervlakte (lekker ruim) kan stimulerend zijn voor docenten. Ook de ruimte buiten het eigen gebouw is van invloed. Een mooie omgeving is stimulerend.

Van de drie genoemde elementen in de fysieke werkomgeving lijkt een gezamenlijke werkplek het meest van belang. Enkele docenten geven tenminste aan dat de andere elementen van ondergeschikt belang zijn. De mogelijkheid om contact te hebben met collega's vinden ze essentieel om te leren. Opvallend is

dat ook heel slechte omstandigheden kunnen leiden tot leren: roeien met de riemen die je hebt, improviseren en inventief zijn.

#### *Voorbeeld:*

Een school in het midden van het land had de mogelijkheid het schoolgebouw opnieuw in te delen. Bij deze herindeling werd een variatie aan werkplekken voor de medewerkers gecreëerd. Verdeeld in het gebouw bevinden zich ruimtes waar docenten individueel kunnen werken, individuele werkplekken voor docenten met specifieke taken en ruimtes waarin ze kunnen samenwerken. Een onverwachts maar zeer welkom effect had een andere inrichting van de docentenkamer. Deze ruimte werd in de voormalige fietsenkelder gerealiseerd. De ruimte bevat nu:

- een gezellige hoek voor de catering;
- een grote tafel waaraan overleg kan plaatsvinden;
- werkplekken met computers.

Het effect dat docenten signaleerden van deze combinatie van functies, is dat de gesprekken in de docentenkamer anders zijn. Het gaat niet alleen meer over ditjes en datjes. Veel meer dan voorheen wisselen docenten (les)ideeën en materialen uit.

### **Sociale werkomgeving**

#### *Omschrijving*

De sociale werkomgeving refereert aan het geheel van relaties - bijvoorbeeld in termen van intensiteit, aard en openheid - dat tussen collega's op de werkplek aanwezig is.

De volgende elementen in de sociale werkomgeving blijken van belang te zijn voor het leren van docenten.

#### I Sociale steun

- Docenten geven aan een sterke behoefte te hebben aan sociale steun in de vorm van waardering, aanmoediging en ondersteuning. De beschikbaarheid van collega's is hiervoor bepalend. Naast 'fysieke beschikbaarheid' is een goede persoonlijk band, een 'klik', essentieel ("Als de chemie goed is, komen innovaties vanzelf").

#### II Feedback

- De sociale werkomgeving vormt ook een bron van feedback, wat de meeste docenten als stimulerend ervaren voor het leren op de werkplek. Feedback kan in allerlei vormen voorkomen, zowel formeel, bijvoorbeeld via nascholing of in het kader van IPB, maar ook spontaan via collega's of leidinggevenden.

#### III Contactmogelijkheden

- Docenten hebben veel behoefte aan formele en informele contactmogelijkheden. Deze mogelijkheden ervaren ze als prettig en noodzakelijk. "Regelmatische bijeenkomsten bieden de mogelijkheid om te horen waarmee anderen bezig zijn" en "We hebben veel onderwijsinhoudelijke gesprekken in het team, praten veel over het werk, zelfs tot een uur of vijf".

De sociale werkomgeving wordt gezien als een belangrijke factor voor leren op de werkplek. Docenten geven aan een sterke behoefte te hebben aan steun. De aanwezigheid hiervan is zeker bevorderend voor het leren op de werkplek, maar niet cruciaal. "Als de mogelijkheden voor samen leren er niet zijn, dan vindt men de weg individueel wel. Daarnaast merken we op dat de positieve effecten van een sociale werkomgeving zoals hierboven genoemd alleen optreden als deze omgeving als prettig wordt ervaren. We werken hier met zelfsturende teams. Als je geluk hebt dan werk je in een leuk team. Het gaat om rekening houden met elkaar. Als dit niet zo is, dan heb je een probleem." Ook zijn er grote verschillen in de kwaliteit van feedback en samenwerking. Soms gaat het feedback geven en constructief

samenwerken bijna vanzelf, maar in andere scholen is het een crime om de meest basale vorm van samenwerken tot stand te brengen.

Een sociale werkomgeving die leren op de werkplek bevordert, is lastig te 'ontwerpen', in tegenstelling tot bijvoorbeeld een fysieke werkomgeving of de organisatie van het werk. Een sociale werkomgeving ontstaat. Dit laatste kun je bijvoorbeeld ondersteunen door mogelijkheden te bieden om elkaar beter te leren kennen, door gezamenlijke, informele activiteiten te organiseren. Ook kun je activiteiten organiseren in het kader van het werk waarbij medewerkers een gezamenlijke ambitie kunnen realiseren. Maar vergeet niet belemmerende situaties in de sociale werkomgeving bespreekbaar te maken. Denk bijvoorbeeld aan een team of een afdeling met collega's die absoluut niet met elkaar door een deur kunnen. Zie voor meer aanwijzingen hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3.

### *Voorbeeld*

Belangrijk voor een goede sociale werksfeer is het creëren van een gevoel van saamhorigheid, van gedeelde verantwoordelijkheid. Het effect hiervan was zichtbaar op een van de scholen die wij bezochten. Op deze school waren docenten nog lang na de verplichte werktijd samen op school om samen aan onderwijsvernieuwing(en) te werken. De docenten hadden de keuze om thuis individueel aan het ontwikkelen van nieuwe materialen te werken, maar kozen ervoor om dit op school te doen.

Hiervoor noemden ze verschillende redenen:

- Er was een ruimte in de school waar ze prettig met elkaar konden samenwerken.
- De docenten erkenden de meerwaarde van samenwerken. Het was duidelijk welke meerwaarde ieder van de teamleden had bij het realiseren van de gezamenlijke ambitie.
- De sfeer in de groep was goed, men waardeerde elkaar.

Op deze school was naar eigen zeggen dit groepsgevoel spontaan ontstaan. Gewoon een groep leuke mensen die een gezamenlijke ambitie hebben en die hierin door de organisatie worden gefaciliteerd. Duidelijk is dat in de meeste scholen bewust aan dit groepsgevoel moet worden gewerkt.

## **Organisatiecultuur**

### *Omschrijving*

Onder organisatiecultuur verstaan we het geheel van ongeschreven regels, gewoontes, normen en waarden, relaties, en rituelen op de werkplek.

De volgende elementen in de cultuur van werkplek vonden docenten belangrijk voor hun leren.

#### I Veiligheid

- Het is van belang je veilig te voelen in je werk, omdat dit ruimte schept voor andere dingen. Een onveilige sfeer kost energie. Veiligheid uit zich vooral in het eerlijk zijn, dus geen verborgen agenda's. Maar, van belang is ook: mogen zijn wie je bent. Is aan deze voorwaarde niet voldaan, dan zie je mensen passief worden of hun ambities buiten school proberen te realiseren.

#### II Openheid

- Elkaar niet durven aanspreken. Dat blijkt de keerzijde van een "goede" sfeer op school te zijn. Men is bang dat de sfeer wordt verstoord. Toch hebben veel docenten behoefte aan meer openheid. "Er vonden veranderingen in de cultuur plaats die het leren bevorderen. Er is veel meer openheid dan vroeger. Problemen die er al langer lagen, leggen we nu op tafel. Rotten appels kieper je er nu uit."

We moeten opmerken dat - net zoals bij de fysieke werkomgeving - respondenten aangeven dat een belemmerende organisatiecultuur ook kan leiden tot leermomenten op de werkplek.

- "Ook in een negatieve omgeving kun je veel leren. Je leert je grenzen te stellen. Je leert je beschermen tegen constructies."
- "Op mijn school heerst een gemakkelijke, gemakzuchtige, laagdrempelige en starre cultuur. Dit werkt

belemmerend voor het leren. De houding is: zoals ik het doe, is het goed. Dit belemmert ook mijn eigen ontwikkeling. Anderzijds, conflicten die door deze starheid ontstaan, leiden ook weer tot leermomenten. Je gaat bijvoorbeeld nadenken over wat je met deze cultuur doet.”

Net als voor de sociale werkomgeving, geldt voor de organisatiecultuur dat deze niet bewust is gecreëerd, in tegenstelling tot bijvoorbeeld een fysieke werkomgeving of de organisatie van het werk. De cultuur in een school kun je op verschillende manieren beïnvloeden. De fysieke omgeving, maar ook de organisatie van het werk kan bijvoorbeeld van invloed zijn op de cultuur. Denk bijvoorbeeld aan het creëren van open leerruimtes in scholen. Zijn open leerruimtes in eerste instantie bedoeld om samenwerkend leren tussen leerlingen en vakintegratie mogelijk te maken, ze blijken ook een sterke invloed te hebben op de schoolcultuur. Open leerruimtes vragen om een open schoolcultuur. Een dergelijke ingreep in de structuur blijkt allerlei patronen in de schoolcultuur bloot te leggen, bijvoorbeeld het elkaar niet aanspreken. Dat maakt het noodzakelijk hierin verandering aan te brengen. Zie hoofdstuk 3 voor voorbeelden van interventies in de schoolcultuur.

## **Organisatie van het werk**

### *Omschrijving*

Onder organisatie van het werk verstaan we afspraken en mogelijkheden met betrekking tot de uitvoering. Denk bijvoorbeeld aan professionaliseringsmogelijkheden, rooster, en innovatiebeleid. De volgende elementen in de organisatie van het werk vonden docenten belangrijk voor hun leren.

#### I Beslissingsruimte

- Docenten geven aan het heel belangrijk te vinden beslissingsruimte in hun werk te hebben, in combinatie met de regel mogelijkheden. Een docent meldt: “ We werken nu in teams die zelf - binnen kaders - ideeën en plannen kunnen uitwerken. Dat betekent dat soms ook andere keuzes worden gemaakt dan ik eigenlijk liever zou willen. Het voordeel is dat er nu weer over het onderwijs wordt gesproken en hoe je dat kunt verbeteren, ontwikkelen. De verantwoordelijkheid voor het primaire proces is daarmee gelegd waar die ook thuishoort: bij de professionals. Wel moeten ze daarmee ook de verantwoordelijkheid oppakken en verantwoorden.”

#### II Deelname aan innovaties

- In enkele gevallen vermelden docenten ook de ruimte voor het deelnemen aan innovaties als belangrijk om te leren. “Ik heb ook mogelijkheden om aan innovaties deel te nemen, zoals in het project Maatwerk.” Wat ons betreft is dit een wezenlijk kenmerk van leren op de werkplek.

#### III Ruimte om eigen ideeën te realiseren

- Docenten blijken er behoefte aan te hebben om eigen ideeën te kunnen realiseren. “Ik heb of krijg voldoende mogelijkheden om ‘mijn zaakjes’ intern en extern te regelen.” Daarbij zijn docenten wel zo realistisch dat ze beseffen dat niet alles mogelijk is. Maar wanneer keer op keer ideeën niet worden gehonoreerd op grond van onduidelijke redenen, dan slaat frustratie toe. Sommige docenten blijken desondanks heel inventief in het realiseren van ideeën die zijn afgekeurd. Dat doen ze op kleinere schaal en in het eigen klaslokaal. Anderen trekken zich terug in datzelfde klaslokaal. Het gevaar bestaat dat ze geïsoleerd raken.

#### IV Duidelijkheid over taken en bevoegdheden

- Helderheid over waar ieders verantwoordelijkheden liggen, blijkt van belang. Dit stelt docenten en/of docententeams namelijk in staat om beslissingen te nemen en snel aan de slag te gaan met innovatieve ideeën. Bijvoorbeeld: “Ik mis inzicht in de taken en verantwoordelijkheden van de leidinggevenden. Ik weet dus niet wat van mij verwacht wordt. Dit geeft zo geen rust. Ik wil weten wie wat moet doen.”

Als belangrijkste blokkades voor leren, worden tijd en het rooster genoemd. Deze factor wordt in hoofdstuk 2 uitvoerig beschreven.

*“Het lesrooster is een keurslijf en daarbij heel erg fragmentarisch. Een keurslijf dat ervoor zorgt dat veel initiatieven of creatieve ideeën niet uitvoerbaar zijn.”*

*“Het leren van en met elkaar via lesbezoek komt niet van de grond. De wil is er wel, maar het ontbreekt aan geschikte lesmomenten. Het zijn praktische dingen die het blokkeren: onverenigbare lesroosters, deelname aan een project dat zoveel tijd vergt dat andere zaken in het gedrang komen, enz.”*

#### *Voorbeeld*

Een van de bezochte scholen vormt een positieve uitzondering voor wat betreft het rooster. Deze school werkt met blokuren en geeft daarbinnen zeer veel vrijheid aan docenten: ze mogen zelf plannen en weinig ligt vast in een rooster. Hiernaast geeft een docent op deze school aan dat een afwisselend rooster juist leren bevordert: “Werk wordt georganiseerd door het rooster. Door een sterk gemengd rooster is het werk zeer wisselend, wat dwingt tot leren (snel omschakelen). Deze afwisseling is een voorwaarde voor leren; afwezigheid hiervan (veel routine) zou het leren belemmeren.”

### **Inhoud van het werk**

#### *Omschrijving*

De inhoud van het werk heeft betrekking op alle kenmerken van een functie in termen als: breedte, volledigheid, complexiteit en uitdagingen.

De volgende elementen in de organisatie van het werk vonden docenten belangrijk voor hun leren.

#### I De mogelijkheid om nieuwe dingen op te pakken

- Docenten geven aan dat vooral de mogelijkheid om nieuwe dingen te kunnen oppakken een stimulans vormt. Enige druk hierbij van anderen (schoolleiding) vinden ze niet belemmerend, maar ze moeten wel het gevoel van controle behouden.
- Het is van belang dat het werk nieuwe activiteiten bevat maar ook ruimte biedt om deze taken uit te voeren. Vergelijk de behoefte aan regelmogelijkheden onder ‘organisatie van het werk’.
- Het werk moet nieuwe uitdagingen bieden die aansluiten bij persoonlijke interesses. Veranderingen blijken een bron voor leren, getuige de volgende uitspraak: “Ik leer van nieuwe inhoudelijke ontwikkelingen. Het gaat steeds om onderwijsontwikkeling. Het onderwijs blijft in beweging. Het is heerlijk om hier in mee te gaan. Dit is leren. Ik word er intellectueel door uitgedaagd.”
- Van belang is ook dat je bezig bent met nieuwe ontwikkelingen die aansluiten bij je persoonlijke interesse. Hierin ligt een belangrijke rol voor het management. “Ik ben geïnteresseerd en de schoolleiding weet dat ook goed te gebruiken. Dingen die je met plezier doet, daar leer je automatisch van. De afdelingsleider weet dat en stuurt daar ook op.”

#### II Voldoende tijd

- Docenten geven aan dat betrokkenheid bij en een verantwoordelijkheid in nieuwe ontwikkelingen hen stimuleert tot leren. Voorwaarde is echter wel dat er voldoende tijd voor is, en dat men betrokken is/wordt bij een ontwikkeling die aansluit bij de persoonlijke interesses. Net zoals bij ‘organisatie van het werk’ blijkt de factor tijd een belemmerende factor.

#### *Voorbeeld*

Binnen een van de bezochte scholen kreeg het taakbeleid een ander karakter. Medewerkers kunnen binnen grenzen taken in hun taakplaatje opnemen die aansluiten bij persoonlijke interesses en ambities. Het nieuwe taakbeleid biedt ook voor het schoolmanagement mogelijkheden om meer te sturen op de

kwaliteiten van mensen. “Iemand die beter kan ontwikkelen, kan nu daar ook meer tijd voor krijgen en gaat dan minder lessen geven. Het is niet ideaal maar wel een stap in de goede richting”.  
(Zie hoofdstuk 2 voor meer voorbeelden).

## **Ervaren werkomgeving**

### *Omschrijving*

De ervaren werkruimte beschrijft de niet-tastbare aspecten van het werk die een docent ervaart in zijn omgeving en die ruimte bieden voor leren. Voorbeelden hiervan zijn: waardering, mogelijkheden voor eigen inbreng, weerstanden en mentale werkruimte.

De volgende elementen lijken van belang te zijn:

#### I Ervaren ruimte

- Bij dit onderdeel komt de behoefte aan ruimte weer terug, echter niet altijd in de zin zoals genoemd onder ‘organisatie van het werk’. Docenten geven nu bijvoorbeeld ook aan ruimte nodig te hebben om zich weer op te laden, om vervolgens weer nieuwe uitdagingen aan te kunnen.
- Ook de ervaren ruimte in het maken van plannings blijkt van belang. “Het werk is complex. Steeds meer dingen komen op de lijstjes. Ik wil gedurende het weekend de week kunnen plannen, maar er is veel wat gedurende de week onverwacht voorkomt. Een deel van het werk is dus ook niet te plannen.”

#### II Erkenning

- Docenten vinden het belangrijk de erkenning te krijgen voor die dingen die ze ‘extra’ doen. Deze behoefte aan erkenning bestaat ook wanneer ze dit vrijwillig doen en uit eigen interesse. “Ik vond het leuk om een extra taak op te pakken, terwijl ik al een vol taakplaatje had. Maar het is aangenaam dat er af en toe schouderklopjes worden uitgedeeld.” “De ruimte om zelf beslissingen te nemen in mijn werk vind ik belangrijk, maar ook erkenning voor het werk dat ik gedaan hebt.”

#### III Omgaan met weerstanden

- Een factor die van invloed is op leren, is de weerstand die soms wordt ervaren wanneer docenten andere dingen willen uitproberen dan anderen. Ze merken dat anderen op de rem gaan staan en hun activiteiten soms zelfs als bedreigend ervaren. “Ik kom nogal eens weerstanden tegen omdat ik stellig overkom. Mensen zeggen dan ‘ja’ maar doen ‘nee’. En eigenlijk heb ik niet zo’n zin in dat soort gevechten. Ik heb geleerd daarmee om te gaan. Daarmee heb ik ogenschijnlijk ruimte gecreëerd of gekregen om bepaalde dingen wel of niet te doen.

Als het gaat om de ‘ervaren werkruimte’, blijkt het moeilijk een algemene aanbeveling te doen.

Ervaren werkruimte is heel persoonlijk en dit vraagt om maatwerk. Een belangrijke taak is weggelegd voor het management. Maatwerk betekent vooral goed luisteren naar behoeftes van docenten en hier wat mee doen. Voor docenten betekent het dat ze zich goed bewust moeten zijn van de eigen behoeftes op dit terrein en deze vervolgens ook kenbaar moeten maken, anders wordt het erg lastig om hierop in te spelen. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de rol van de schoolleider in de lerende organisatie hoofdstuk 4.

### *Voorbeeld*

De schoolmanager op een van de bezochte scholen verwoordde zijn rol als volgt. “Ik heb geleerd mensen echt ruimte te geven en zij moeten leren die ruimte te nemen. Dat is op deze school even wennen. Bij de vorige directeur moest een docent nog vragen waar een spijker in de muur mocht om een driehoek op te hangen. Een gevolg hiervan was dat docenten geen enkel initiatief namen. Nu hebben individuele medewerkers meer ruimte voor eigen initiatieven. Verder delegeer ik vrij veel naar de teams. In ruil daarvoor verwacht ik dat ze ook een wezenlijke bijdrage leveren. Met andere woorden: je laat het

initiatief bij medewerkers, geeft ze daarvoor de verantwoordelijkheid. Die moeten ze dan ook nemen. Ik verwacht initiatief van medewerkers, net zoals ze dat van mij mogen verwachten.”

## **Leerhouding en -vaardigheden**

### *Omschrijving*

Leerhouding en leervaardigheden verwijzen naar opvattingen over het belang van leeractiviteiten in het werk en de verantwoordelijkheid die je daarin zelf hebt. Dit is essentieel voor leren omdat leren een verandering teweegbrengt die energie en inzet kost. Het kritisch reflecteren en het zelfsturend vermogen blijken van belang, zowel op individueel niveau als op niveau van teams en de hele organisatie. Leren op de werkplek vereist altijd dat de lerende een situatie interpreteert als een leersituatie. De lerende moet in staat zijn het leeraanbod en de leervereisten van de werkplek te herkennen, te benutten en te bevorderen.

Docenten uit het Denktankonderzoek hebben verschillende opvattingen over leren.

#### *- Leren is nieuwe dingen doen voor jezelf.*

Voor de meeste docenten is leren een individueel proces. De aanzet tot leren geven ze zelf. Leren bezien vanuit dit perspectief legt de nadruk op de bereidheid van de docent: je moet het zelf willen.

*“Leren betreft vooral nieuwe wegen inslaan en andere routes zoeken. Het is vooral een zoekproces dat je zelf vormgeeft door vragen te stellen als: Wil ik dat zo? Moet dat zo?”*

#### *- Leren is nieuwe dingen doen voor de organisatie (innoveren).*

Leren kan ook ingegeven worden door verschuivingen in het takenpakket of vernieuwingen. Leren is dan verbonden met het je eigen maken van veranderingen in je werk en jezelf de competenties toe-eigenen die voor deze veranderingen nodig zijn. Een voorbeeld hiervan is de verandering naar een onderwijsmodel waarin leerlingen zelf meer sturing kunnen geven aan hun leeractiviteiten en docenten minder centraal in het leerproces komen te staan. Leren kan op velerlei manieren vorm krijgen, zoals door intervisie met collega's, het bijhouden van vakliteratuur, scholing en iets nieuws uitproberen zoals lesgeven in andere trajecten en 360-graden-feedback. Hierbij krijg je van mensen die zicht hebben op jouw functioneren vanuit verschillende perspectieven reflectie op je functioneren. Een docent zegt hierover: “Dat werkt veel effectiever dan mondjesmaat zelf al werkend bezig zijn.”

#### *- Leren is doen.*

Leren betekent dat je aan de slag gaat: het opdoen van vaardigheden en kennis en het toepassen ervan. Centraal staat het zelf doen in de praktijk, experimenteren, voorbeelden navolgen en zelf ‘uitvogelen’. Belangrijk is dat je het wel moet gebruiken in de praktijk. Leren uit een boek kan daarbij helpen, maar is geen doel op zich.

#### *- Leren is interacteren met anderen.*

Voor een deel van de docenten staat vast dat zij het meeste leren van interactie met andere personen. Zoals een docent verwoordt: “Samen met mensen activiteiten ondernemen, geeft het grootste leerrendement.” Daarbij kun je denken aan communiceren en omgaan met leerlingen, ouders, en collega's en contact onderhouden met het beroepenveld waarvoor je opleidt. Ook in de privé-sfeer leren docenten door te interacteren met anderen, zoals met eigen kinderen en partner. “Je leert veel al pratende met anderen door ervaringen uit te wisselen. Wat je dan leert, gaat meer over het vormen van een mening en minder om kennis.” Feedback van collega's heeft ook een grote impact. Naar mensen kijken, geeft ook veel informatie.

*“Leren is praten en serieus spelen met mensen. Mensen zijn degenen waardoor en waarmee je leert.”*



- *Leren is veelzijdig.*

Leren doe je door op velerlei manieren tegelijk kennis op te doen, bijvoorbeeld door te luisteren, te kijken en na te denken. Een docent vertelt: “Ik leer door te luisteren, door te kijken, vanuit de praktijk en de theorie te belichten. Mijn voorkeur gaat uit naar een mix van theorie en praktijk. Leren is ervaren, doen, reflecteren en delen. Dat is een proces van gaandeweg op pad zijn en te reizen met een einddoel, te onderzoeken enzovoort.”

- *Leren is leven.*

“Zo lang je leeft, leer je ook. Leren associeer ik vooral met het leven, en scholing in een vak zoals natuurkunde, scheikunde of wiskunde zie ik als iets anders.”

- *Leren is studeren.*

Een klein deel van de docenten geeft een smalle invulling aan leren. Leren doe je door boeken te lezen. Anderen zien in dat er veel verschillende manieren van leren bestaan, maar weten dat ze een voorkeur hebben voor één manier.

*“Ik leer wel graag van papier en van voorbeelden, ik heb een vrij analytische instelling.”*

- *Leren is een kunst.*

Leren heeft te maken met persoonlijke vaardigheden en vermogens. Een docent legt uit: “Leren is zorgen dat je je nieuwsgierigheid beantwoord krijgt.” Dit is gekoppeld aan leervaardigheden als oriënteren, plannen, uitvoeren, monitoren en evalueren. Het is het vermogen om ervaringen om te zetten in innovatief gedrag en verder te gaan dan wat al bestaat.

- *Leren is (zelf)reflectie*

Leren heeft betrekking op het signaleren van tekortkomingen bij jezelf. Door zelf te ervaren waar je leemte zit en te constateren wat je nodig hebt om deze op te vullen, leer je. “Ik leer door iedere dag terug te blikken en een moment te reflecteren.”

- *Leren is voor domme mensen?*

In het veld komen ook nog opvattingen over leren voor die een daadwerkelijke verandering in de weg kunnen staan. Een docent vertelt hoe moeilijk het soms is om anderen lastig te vallen met vragen, want dat roept het idee op dat je dom bent.

## 4. Tenslotte

Samenvattend: veel docenten geven de veelzijdigheid van leren aan. Je leert op de werkplek op allerlei manieren. Leren heeft te maken met je eigen rol zien in het leerproces, bijvoorbeeld door reflectie of zelf nieuwe dingen op te pakken doordat je te maken hebt met taakveranderingen (individueel of organisatiebreed). De rol van anderen in het leren van je werk is heel belangrijk. Docenten geven aan te leren door contacten met mensen, omgaan met collega's, leerlingen en ouders. Naast veel opmerkingen over hoe je leert, vertellen docenten ook over hun eigen voorkeur, hun zogenaamde leerstijl.

De een leert het liefst op een workshopachtige manier, waarbij je begeleid wordt, de ander beschrijft zichzelf meer als het type ‘zoek het zelf wel uit’.

Het leervermogen van docenten kun je bevorderen door hen te leren op verschillende manieren te leren, zoals in teamverband of zelfstandig. Ook het leren van verschillende directbetrokkenen bij het onderwijs, zoals leidinggevenden, collega's, leerlingen en ouders verdient aanbeveling. Door middel van reflectie kunnen docenten meer stilstaan bij het reguleren van hun eigen leren - en niet alleen dat van hun leerlingen - en het stellen van doelen. Belangrijk is in de school een breed scala aan leerervaringen te creëren zodat je aansluit bij de verschillende leerstijlen.

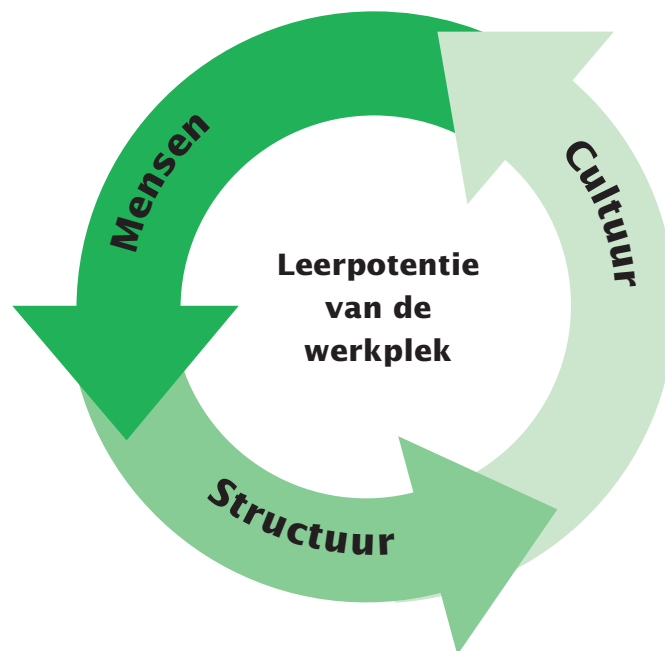


# Bijlage I

## De werkplek gezien door een leerbril

### Een instrument voor het expliciet maken van de leerpotentie van de werkomgeving

Het doel van dit instrument is om inzicht te krijgen in hoe docenten of docententeams hun werkplek zien als een leeromgeving voor henzelf en een totaalbeeld (profiel) te krijgen van hoe docenten de leerpotentie van de werkomgeving ervaren.



Vraag docenten te beoordelen in hoeverre zeven kernaspecten van de werkomgeving hen aanmoedigen of uitnodigen tot leren en ontwikkeling. Deze kernaspecten zijn:

- 1) fysieke werkomgeving
- 2) organisatie van het werk
- 3) inhoud van het werk
- 4) sociale werkomgeving
- 5) organisatiecultuur
- 6) ervaren werkruimte
- 7) eigen leerhouding en -vaardigheden

#### Hoe kun je het instrument inzetten?

Je kunt dit instrument op verschillende manieren inzetten. De resultaten geven een beeld van de huidige situatie rond de leerpotentie van de werkplek. Op grond daarvan kun je maatregelen treffen voor verbetering.

#### 1) input voor een POP-gesprek

##### *Doel*

Individuele medewerkers laten reflecteren op de inrichting van hun eigen leeromgeving.

##### *Werkwijze*

De docenten vullen voorafgaand aan een POP-gesprek de vragenlijst volledig in. De resultaten zijn input

voor het POP-gesprek. Tijdens het gesprek zoom je in op de eigen leercompetenties van de docent en de inrichting van de eigen leeromgeving op school. Het doel is medewerkers bewust te maken van hun eigen voorkeuren daarin en individuele leerbehoeften van medewerkers duidelijk te krijgen.

## **2) Gebruik bij een teambijeenkomst (1)**

### *Doel*

Het team te laten reflecteren op leerblokkades voor het gezamenlijke leren.

### *Werkwijze*

Teamleden vullen de vragenlijst volledig in, waarna je de individuele totaalscores verzamelt. Vervolgens stel je verschillen en overeenkomsten vast en kunnen teamleden (eventueel in kleinere groepen) brainstormen over de verschillen. Daarna kunnen ze samen nadenken over leerblokkades in het gezamenlijke leren en mogelijke oplossingsrichtingen. Sluit de bijeenkomst af met mogelijke acties en/of afspraken.

## **3) Gebruik bij een teambijeenkomst (2)**

### *Doel*

Medewerkers betrekken bij de vormgeving van het teamleren.

### *Werkwijze*

Teamleden vullen de vragenlijst in op een aantal onderdelen, waarna je de individuele scores verzamelt en omzet in een totaalscore. Dan volgt een discussie over het beeld dat uit de totaalscores ontstaat. Houd vervolgens een brainstorm over kritische succesfactoren om het teamleren te bevorderen en te vertalen naar acties of een teamplan.

Let op: bij de toepassing van het instrument in teams moet je rekening houden met het stadium van rijpheid waarin dit team zich bevindt. Bij de start van een team zijn wensen voor teamleren nog niet uitgekristalliseerd.

## Handleiding

Vooraf: de vragen in deze vragenlijst hebben betrekking op de werkplek in het schoolgebouw, tenzij anders aangegeven.

Deze vragenlijst bestaat uit zeven delen. In ieder van deze delen staat een aspect van je werkplek centraal waarvan we aannemen dat het van invloed is op leren en ontwikkelen:

- 1) fysieke werkomgeving
- 2) organisatie van het werk
- 3) inhoud van het werk
- 4) sociale werkomgeving
- 5) organisatiecultuur
- 6) ervaren werkruimte
- 7) eigen leerhouding en -vaardigheden

1. Geef voor ieder van de aspecten eerst je mening over de stimulerende werking met betrekking tot jouw leren en ontwikkeling in de vorm van een score: Uitstekend, Goed, Matig, Slecht
2. Geef voor ieder van de aspecten aan in hoeverre je het met de stellingen eens bent: van 'mee eens' tot 'niet mee eens'.
3. Geef aan welke belemmeringen (leerblokkades) je ervaart voor leren en welke aspecten verbeterd kunnen worden om leren te bevorderen. Hierbij maken we onderscheid naar twee verschillende soorten leren: leren als nieuwe dingen doen voor jezelf en leren als samen nieuwe dingen doen voor de organisatie.
4. Bepaal je score per onderdeel. Zie de handleiding aan het eind van de vragenlijst.

## Deel 1: Fysieke werkomgeving

De fysieke werkomgeving refereert aan alle kenmerken van de ruimte(s) waarin je het werk uitvoert. Denk hierbij aan oppervlakte, gehorigheid, licht, faciliteiten etc.

### 1.1 De stimulerende werking van mijn fysieke werkomgeving met betrekking tot leren en ontwikkeling is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 1.2 Geef je mening over specifieke uitspraken met betrekking tot jouw fysieke werkomgeving

<i>Randvoorwaarden zoals individuele en gezamenlijke werken leerplekken evenals de styling van het gebouw scheppen ruimte en gelegenheid om je te ontwikkelen.</i>	Mee eens	Mee eens tot op zekere hoogte	Niet mee eens
1. Ik heb in de school een ruimte die voor mij geschikt is om individueel te leren	2	1	0
2. Wij hebben op school een ruimte die geschikt is om gezamenlijk te leren	2	1	0
3. De styling van het gebouw is niet ongezond voor leren	2	1	0
4. Ik heb een werkplek (binnen of buiten het schoolgebouw) die rust en ruimte biedt om op mijn gemak te zitten werken en lezen	2	1	0
5. Op mijn werk zijn goede ICT-faciliteiten aanwezig om te leren	2	1	0
6. De personeelskamer biedt mogelijkheden om informeel over werken en leren te praten	2	1	0
7. De beschikbaarheid van fysieke hulpmiddelen zoals bureau, stoelen, tafels is goed	2	1	0
8. De informatievoorziening rondom ontwikkelingen en innovaties is goed	2	1	0

Totale score

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------

## Deel 2: Organisatie van het werk

Onder organisatie van het werk verstaan we afspraken en mogelijkheden die er met betrekking tot de uitvoering aanwezig zijn. Denk bijvoorbeeld aan professionaliseringsmogelijkheden, rooster, en innovatiebeleid.

### 2.1 De stimulerende werking van de organisatie van mijn werk met betrekking tot leren en ontwikkeling is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 2.2 Geef je mening over onderstaande uitspraken met betrekking tot de organisatie van het werk

<i>Vrijheid in je werk stimuleert het leren. Voor docenten speelt beslissingruimte in combinatie met de regelmogelijkheden een belangrijke rol.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. De huidige organisatie van het werk biedt mij voldoende mogelijkheden om mijzelf te blijven ontwikkelen	2	1	0
2. Ik heb mogelijkheden om deel te nemen aan innovaties	2	1	0
3. In het rooster vind ik vrijwel geen blokkades voor gezamenlijk leren	2	1	0
4. Ik werk regelmatig met anderen in groepen (bijvoorbeeld teams of vaksecties) waarin kennis en ervaringen kunnen worden uitgewisseld	2	1	0
5. Mijn school heeft een opleidingsbeleid dat stimuleert tot leren en ontwikkeling	2	1	0
6. De organisatie van het werk biedt veel contactmogelijkheden met collega's	2	1	0
7. Ik heb ruimte om binnen grenzen, zelf vorm te geven aan mijn werk en ideeën uit te proberen	2	1	0
8. Ik heb ruimte om mijn eigen werk te plannen	2	1	0

Totale score

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------

## Deel 3: Inhoud van het werk

De inhoud van het werk heeft betrekking op alle kenmerken van een functie in termen van als: breedte, complexiteit en uitdagingen.

### 3.1 De stimulerende werking die uitgaat van de inhoud van mijn werk met betrekking tot leren en ontwikkeling is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 3.2 Geef je mening over onderstaande uitspraken met betrekking tot de inhoud van jouw werk

<i>De mogelijkheid om nieuwe dingen op te pakken stimuleert om te leren mits deze aansluiten bij persoonlijke drijfveren.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. In mijn werk heb ik de mogelijkheid nieuwe activiteiten op te pakken die aansluiten bij mijn persoonlijke interesses	2	1	0
2. Ik vind voldoende uitdaging in mijn werk	2	1	0
3. Ik heb gevarieerd werk	2	1	0
4. De inhoud van mijn werk nodigt uit om samen met collega's te leren	2	1	0
5. Door mijn werk kom ik met vele verschillende mensen in contact waar ik van kan leren (zoals ouders, leerlingen, collega's, leidinggevenden e.d.)	2	1	0
6. Voor mijn werk voer ik regelmatig activiteiten uit om bij te blijven	2	1	0
7. In mijn werk word ik aangesproken op een breed scala aan competenties (vakmatig, organisatorisch, sociaalcommunicatief, e.d.)	2	1	0

Totale score

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------



## Deel 4: Sociale werkomgeving

De sociale werkomgeving refereert aan het geheel van relaties – bijvoorbeeld in termen van intensiteit, aard en openheid – die tussen collega's op de werkplek aanwezig is.

### 4.1 De stimulerende werking die uitgaat van mijn sociale werkomgeving is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 4.2 Geef je mening over onderstaande uitspraken met betrekking tot de sociale werkomgeving

<i>Sociale steun in de vorm van waardering, aanmoediging, feedback en beschikbaarheid van collega's is bepalend voor leren.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. Ik krijg voldoende sociale steun van mijn collega's	2	1	0
2. Ik krijg bruikbare feedback op mijn functioneren	2	1	0
3. Mijn collega's zijn bereid kennis en ervaring met mij uit te wisselen	2	1	0
4. Mijn collega's zijn beschikbaar om mij te helpen als ik daarom vraag	2	1	0
5. Wij hebben regelmatig gezamenlijke bijeenkomsten waarin professionalisering aan bod komt	2	1	0
6. Mijn leidinggevende nodigt mij uit om met nieuwe ideeën te komen	2	1	0
7. Ik kan leren van mijn leidinggevende	2	1	0
8. Ik steun collega's in hun ontwikkeling	2	1	0
9. Ik sta op goede voet met mijn collega's	2	1	0
10. Mijn collega's inspireren mij om te blijven leren	2	1	0

Totale score

+  =

## Deel 5: Organisatiecultuur

Onder organisatiecultuur verstaan we het geheel van ongeschreven regels, gewoontes, normen & waarden, relaties en rituelen zoals deze voorkomen op de werkplek.

### 5.1 De stimulerende werking die uitgaat van de cultuur in de school met betrekking tot leren is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 5.2 Geef je mening over onderstaande uitspraken met betrekking tot de organisatiecultuur

<i>De cultuur vindt zijn weerslag in vele aspecten van de werkomgeving. Belangrijk voor leren zijn veiligheid, openheid, en betrokkenheid.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. Op school is sprake van een open en stimulerende cultuur voor leren	2	1	0
2. Wij hebben op school een hoog ambitieniveau om te blijven leren	2	1	0
3. De sfeer in onze organisatie is goed voor blijvende ontwikkeling	2	1	0
4. Collega's zijn betrokken bij elkaar en de school	2	1	0
5. Ik ervaar dat fouten worden benut als leermomenten	2	1	0
6. Wij creëren voor elkaar een veilig leerklimaat	2	1	0
7. Ik lever een bijdrage aan het evalueren van resultaten van het werk van anderen	2	1	0
8. Ik werk aan persoonlijke ontwikkelingsdoelen	2	1	0
9. Coaching vindt bij ons plaats ter ondersteuning van persoonlijke ontwikkeling / teamontwikkeling	2	1	0

Totale score

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------

## Deel 6: Ervaren werkruimte

De ervaren werkruimte beschrijft de niet-tastbare aspecten van het werk die een docent ervaart in zijn of haar omgeving en die ruimte bieden voor leren. Voorbeelden hiervan zijn: waardering, mogelijkheden voor eigen inbreng, weerstanden, en mentale werkruimte.

### 6.1 De stimulerende werking van de werkruimte die ik ervaar met betrekking tot leren is:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 6.2 Geef je mening over onderstaande uitspraken met betrekking tot de ervaren werkruimte

<i>Leren is voor iedereen anders. Docenten moeten ruimte en erkenning krijgen om tot hun recht te komen, zich op te laden en vervolgens weer nieuwe uitdagingen aan te kunnen.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. Ik heb ruimte voor eigen inbreng in de manier waarop ik mijn dagelijks werk doe	2	1	0
2. Bij ons op school is er gelegenheid om te kiezen aan welke activiteiten je wel of niet wilt deelnemen	2	1	0
3. Ik lever een bijdrage aan de verbetering van het werk	2	1	0
4. Ik voel mij gewaardeerd door mijn leidinggevende	2	1	0
5. Bij ons op school is er een goede balans tussen drukte (inspanning) en rust (ontspanning)	2	1	0
6. Ik heb mentale ruimte voor reflectie op mijn werk en daarvan te leren	2	1	0
7. Ik ervaar erkenning door mijn collega's voor het werk dat ik heb gedaan	2	1	0

Totale score

<input type="text"/>	+	<input type="text"/>	=	<input type="text"/>
----------------------	---	----------------------	---	----------------------

## Deel 7: Eigen leerhouding en -vaardigheden

Leerhouding en leervaardigheden verwijst naar opvattingen over het belang van leeractiviteiten in het werk en de verantwoordelijkheid die je daar zelf in hebt.

### 7.1 Mijn eigen leerhouding en vaardigheden zijn:

*Uitstekend*

*Goed*

*Matig*

*Slecht*

### 7.2 Geef je mening over specifieke uitspraken met betrekking tot de eigen leerhouding en -vaardigheden

<i>Voorwaarde voor leren is dat je dat wilt en kunt. Bereidheid en vaardigheden om leermogelijkheden te benutten en herkennen zijn essentieel.</i>	Mee eens	Tot op zekere hoogte mee eens	Niet mee eens
1. Ik vind dat ik als docent open moet staan voor reacties van verschillende betrokkenen bij het onderwijs zoals ouders, leerlingen, collega's, leidinggevenden e.d.	2	1	0
2. Ik vind dat ik mijn ideeën over goed onderwijs moet delen met mijn collega's	2	1	0
3. Ik ben in staat om mijn werk te optimaliseren door samen met collega's daarop te reflecteren	2	1	0
4. Ik stel mijn kennis en ervaring ter beschikking aan mijn collega's	2	1	0
5. Ik ben bekwaam in het herkennen en oplossen van problemen	2	1	0
6. Wij hebben goede communicatielijnen hier op school waardoor kennis toegankelijk wordt	2	1	0
7. Ik vind dat ik als docent moet zorgen dat mijn kennis goed wordt benut	2	1	0
8. Ik ben gemotiveerd en gericht op het verbeteren van mijn prestaties	2	1	0
9. Ik deel mijn emoties, successen en teleurstellingen met mijn collega's	2	1	0

Totale score  +  =

## Leerblokkades voor eigen leren

We onderscheiden twee soorten leren: eigen persoonlijk leren en samen leren in groepsverband. Dit formulier betreft het eigen leren dat vooral op leren van de individuele docent is gericht. Dit omvat bijvoorbeeld nieuwe dingen doen voor jezelf, zelf iets uitproberen, studeren e.d.

*Welke zaken ervaar je over het algemeen als belemmerend voor je eigen leren?*

*Welke zaken zullen je helpen om je eigen leren te stimuleren?*

## Leerblokkades voor samen leren

We onderscheiden twee soorten leren: eigen leren en samen leren. Dit formulier betreft het samen leren dat vooral op leren van docententeams is gericht. Dit omvat bijvoorbeeld de gezamenlijke verandering naar een nieuw onderwijsmodel.

*Welke zaken ervaar je over het algemeen als belemmerend voor samen leren?*

*Welke zaken zullen jou en je team helpen om samen leren te stimuleren?*

## Interpretatie van de scores

### 1) fysieke werkomgeving (8 items)

*Randvoorwaarden zoals individuele en gezamenlijke werk- en leerplekken evenals de styling van het gebouw scheppen ruimte en gelegenheid om je te ontwikkelen.*

- 12-16 De fysieke werkomgeving voldoet aan veel elementen die uitnodigen tot leren.
- 7-11 Er zijn verschillende aspecten in de fysieke werkomgeving die het leren stimuleren, maar er is nog ruimte voor verbetering.
- 0-6 De fysieke werkomgeving is niet ideaal voor leren.

### 2) organisatie van het werk (7 items)

*Vrijheid in je werk stimuleert het leren. Voor docenten speelt beslissingruimte in combinatie met de regelmogelijkheden een belangrijke rol.*

- 10-14 Je ervaart veel vrijheid in de organisatie van het werk.
- 6-9 Er zijn vrijheden in de organisatie van het werk, maar het verdient nog de aandacht.
- 0-5 Beperkingen in de beslissingsruimte en regelmogelijkheden zijn belemmerend.

### 3) inhoud van het werk (7 items)

*De mogelijkheid om nieuwe dingen op te pakken, stimuleert om te leren mits deze aansluiten bij persoonlijke drijfveren.*

- 10-14 De inhoud van het werk is een stimulans voor leren.
- 6-9 De inhoud van het werk is nog onvoldoende afgestemd op persoonlijke drijfveren.
- 0-5 De inhoud van het werk is niet uitdagend of stimulerend voor leren.

### 4) sociale werkomgeving (10 items)

*Sociale steun in de vorm van waardering, aanmoediging, feedback en beschikbaarheid van collega's is bepalend voor leren.*

- 15-20 De sociale omgeving nodigt uit tot leren.
- 9-14 Er zijn nog mogelijkheden om onder leren uit te komen gezien de sociale steun op de werkplek.
- 0-8 Er is onvoldoende sociale steun om te stimuleren tot leren.

### 5) organisatiecultuur (9 items)

*De cultuur vindt zijn weerslag in veel aspecten van de werkomgeving. Belangrijk voor leren zijn veiligheid, openheid, en betrokkenheid.*

- 13-18 De organisatiecultuur nodigt uit tot leren en ontwikkeling.
- 7-12 Er zijn aspecten van de organisatiecultuur die het leren belemmeren.
- 0-6 De organisatiecultuur belemmert leren en ontwikkeling.

### 6) ervaren werkruimte (7 items)

*Leren is voor iedereen anders. Docenten moeten ruimte en erkenning krijgen om tot hun recht te komen, zich op te laden en vervolgens weer nieuwe uitdagingen aan te kunnen.*

- 10-14 Docenten ervaren hun eigen werkruimte als stimulerend voor leren.
- 6-9 De ervaren werkruimte is deels stimulerend voor leren en ontwikkeling.
- 0-5 De werkruimte die wordt ervaren, is belemmerend voor leren en ontwikkeling.

**7) eigen leerhouding en -vaardigheden (9 items)**

*Voorwaarde voor leren is dat je dat wilt en kunt. Bereidheid en vaardigheden om leermogelijkheden te benutten en herkennen zijn essentieel.*

- 13-18 Docenten vinden hun eigen houding en vaardigheden stimulerend voor leren.
- 7-12 Er zijn beperkingen in eigen houding en leervaardigheden die een belemmerende werking kunnen hebben op leren en ontwikkeling.
- 0-6 Docenten ervaren dat hun eigen houding niet uitnodigend werkt voor leren.



# 7

## **Kwaliteitszorg in de lerende school, levende kwaliteitszorg**

### **Auteurs:**

*Hessel de Boer, Linda Odenthal, Karin Poerstamper,  
Kees van Rooijen en Amanda Verhoeven*



# 7 Kwaliteitszorg in de lerende school, levende kwaliteitszorg

## 1. Inleiding

De term kwaliteitszorg roept bij veel mensen het beeld op van ingewikkelde modellen, complexe methodes, veel bureaucratie en bergen papier. Kwaliteitszorg lijkt in veel scholen een papieren tijger te zijn geworden die af en toe uit de kast springt - meestal als de inspecteur van onderwijs langskomt - en vervolgens weer razendsnel achter slot en grendel wordt opgeborgen. Daarbij is kwaliteitszorg vaak de verantwoordelijkheid van een kleine groep in de school, meestal de schoolleiding, die een forse inspanning moet leveren om het systeem op orde te houden. Het kost steeds meer moeite om iedereen braaf alle enquêtes voor de zelfevaluatie te laten invullen. Het aantal vragen op de lijsten neemt toe en alles lijkt gemeten en vastgelegd te moeten worden. Maar we weten allemaal: van meten alleen wordt de kwaliteit van het onderwijs niet beter.

Kwaliteitszorg die beperkt blijft tot meten en vastleggen, heeft weinig invloed op wat in de school gebeurt. Het komt niet echt tot leven en blijft het kunstje van een enkeling. Daarbij komt dat we kwaliteitszorg vaak primair zien als middel om verantwoording af te leggen. De mogelijkheden die het biedt om met en van elkaar te leren, benutten we hierdoor onvoldoende. Dat laatste is nu juist de meerwaarde van kwaliteitszorg voor scholen in het algemeen en vooral voor lerende scholen. Leren vraagt inzicht in het eigen functioneren en zicht op eigen ontwikkel- en verbeterpunten. Een lerende school zonder kwaliteitszorg is daarom bijna ondenkbaar.

In deze denktank hebben we ons gebogen over de vraag hoe we kwaliteitszorg zo kunnen inrichten dat het wél substantieel bijdraagt aan schoolontwikkeling en het leren van de organisatie. We hebben verband gelegd tussen de belangrijkste kenmerken van de lerende organisatie en kwaliteitszorg. In de loop van het traject groeide het idee dat de lerende school behoefte heeft aan *levende* kwaliteitszorg: kwaliteitszorg die rond mensen is opgebouwd en niet rond instrumenten.

In dit hoofdstuk beschrijven we wat deze levende kwaliteitszorg inhoudt en hoe je hieraan kunt vormgeven in een school. Naast deze beschrijving bevat dit hoofdstuk een aantal praktijkvoorbeelden van scholen die werken aan kwaliteitszorg in een lerende organisatie.

## 2. Wat is levende kwaliteitszorg?

Kwaliteitszorg in het onderwijs heeft altijd twee kanten gehad: de papieren kant (documenten en procedures) en de levende kant (lerende mensen). In 1995 bijvoorbeeld kwam kwaliteitszorg voor het eerst echt in beeld voor scholen in de nota *De school als lerende organisatie* van de toenmalige staatssecretaris van OCW Netelenbos. In die nota werd benadrukt dat scholen zelf verantwoordelijk zijn voor de inrichting van hun kwaliteitszorg en dat het kwaliteitsbeleid vorm moest krijgen in drie documenten: schoolgids, schoolplan en klachtenregeling. De andere kant van kwaliteitszorg, de levende kant, werd in diezelfde nota ook genoemd: de documenten moesten ontstaan in overleg met alle betrokken groepen - teams, bestuur en ouders - en waren bedoeld om de dialoog op gang te brengen.

Scholen werden de afgelopen jaren overspoeld met instrumenten voor zelfevaluatie die al dan niet een onderdeel vormen van een compleet model of kwaliteitszorgsysteem<sup>1</sup>. Deze systemen leveren vrijwel

---

<sup>1</sup> Er is al veel geschreven over modellen en systemen voor kwaliteitszorg. We herhalen dit niet in dit hoofdstuk. Voor meer informatie verwijzen we naar [www.kwaliteitsring.nl](http://www.kwaliteitsring.nl)

altijd veel documenten op: kwaliteitsbeleidsplannen, vragenlijsten, verslagen, procedures en verbeterplannen. Misschien kwam hierdoor in veel scholen de nadruk wel steeds meer op de papieren kant van kwaliteitszorg te liggen ten koste van de andere kant. In de lerende organisatie is het juist die kant die weer meer aandacht moet krijgen.

Steeds meer scholen (her)ontdekken de andere kant van kwaliteitszorg. Ze zien kwaliteitszorg weer als:

- een gezamenlijk proces, waarbij alle medewerkers daadwerkelijk betrokken zijn;
- een middel om van en met elkaar te leren door regelmatig uit de bestaande routines te stappen, deze ter discussie te stellen en zo nodig bij te stellen;
- een continu proces en onlosmakelijk onderdeel van werken.

Kwaliteitszorg kan een rol spelen in de lerende organisatie als aan het proces meer de kenmerken van lerend veranderen wordt gegeven.

### **1. Meer bottom-up en minder top-down:**

Kwaliteitszorg wek je niet tot leven door dat van bovenaf 'op te leggen'. Om kwaliteitszorg tot leven te brengen moet niet alleen het management de noodzaak en het nut ervan voelen, maar juist ook diegenen die dagelijks invulling geven aan kwaliteit. Om mensen te betrekken, is het onder andere noodzakelijk dat zij:

- weten hoe de school ervoor staat;
- weten welke problemen er spelen en vooral welke kant de school opgaat;
- weten wat de koers voor hen betekent.
- een gezamenlijk referentiekader hebben: wat verstaan wij (wat versta ik) eigenlijk onder kwaliteit?

### **2. Meer integratie en minder geïsoleerde activiteiten:**

Kwaliteitszorg moet niet gezien worden als een losstaande activiteit. Kwaliteitszorg kan juist de verbindende schakel vormen tussen allerlei ontwikkelingen die in en om de school plaatsvinden of gaan plaatsvinden. Iedere activiteit moet immers gericht zijn op het verbeteren van de kwaliteit.

### **3. Meer dialoog en minder eenrichtingverkeer:**

Als we van en met elkaar willen leren, moeten we open staan voor elkaars mening en denkwijze. Kwaliteit is een subjectief begrip. Beelden over wat goede kwaliteit is, kunnen dus sterk verschillen. Het is daarom van belang met elkaar over kwaliteit in gesprek te gaan. Alleen op deze manier zal kwaliteitszorg echt gaan leven in de organisatie.

### **4. Meer gedeelde verantwoordelijkheid en minder managementverantwoordelijkheid:**

Kwaliteitszorg gaat de hele school aan. Iedereen zou er dus een aandeel in moeten hebben. Formeel is kwaliteitszorg de verantwoordelijkheid van het management, maar als anderen zich hiervoor niet verantwoordelijk gaan voelen, dan is het een onmogelijke zaak om het een onderdeel te maken van de lerende organisatie. De schoolleiding bewaakt de koers van de school, maar anderen geven hier invulling aan.

### **5. Meer transparantie en minder anonimiteit:**

Door zaken 'open te gooien' in de school, maak je voor alle medewerkers het hoe en waarom van kwaliteitszorg inzichtelijk. Dit opent de deur tot het uitwisselen van ervaringen en het leren van en met elkaar. Ook voorkomt het dat mensen zich kunnen verschuilen en als het ware onttrekken aan het gezamenlijke proces. Immers, voor iedereen is zichtbaar wat er speelt en welke resultaten beoogd worden.

### **6. Meer met elkaar leren en minder individueel leren:**

Op veel scholen heerst nog een sterk individualistische cultuur, hoewel dit de laatste jaren gelukkig

verandert. Persoonlijke ontwikkeling wordt steeds vaker gerelateerd aan ontwikkeling van het team of zelfs de hele school. Samen leren wil zeggen: weten wat de zwakke en de sterke punten van de school zijn en samen leren hoe het beter kan. Bruikbare kennis of een goed idee dat in iemands hoofd leeft, kan alleen maar aanzetten tot leren als dit gedeeld wordt met anderen.

### 7. Meer ruimte voor spontaniteit/creativiteit en minder regels/voorschriften:

In hoofdstuk 2 van deze uitgave (Schakels en obstakels) is al aangehaald dat zelfs de beste ideeën een langzame dood sterven als mensen het gevoel hebben te veel hindernissen te moeten nemen om deze ideeën tot uitvoer te brengen. Regels en procedures zijn nodig, maar een teveel ervan kan een remmende werking hebben op het lerend vermogen van een organisatie. Alles dicht willen regelen, is dodelijk.

### 8. Meer verscheidenheid in oplossingen en minder 'one solution fits all':

Meer wegen leiden naar Rome. Kwaliteit kan op verschillende manieren worden bereikt. We pleiten voor flexibiliteit zonder dat het ontardt in willekeur. Er zijn dan verschillende werkwijzen mogelijk zolang je maar kunt verantwoorden waarom je op een bepaalde manier handelt.

### 9. Meer durf en loslaten en minder angst en vasthouden:

Het toepassen van kwaliteitszorg op een lerende manier vraagt om 'leiderschap met lef'. De rol van het management zal veranderen, omdat het management met gedeelde verantwoordelijkheid te maken krijgt. Dit betekent sturen en loslaten en daarin de juiste balans vinden. Het management moet durven loslaten en zaken bij de eerstverantwoordelijke neerleggen.

Meer	Minder
Bottom-up	Top-down
Integratie	Geïsoleerde activiteiten
Dialogoog	Eenrichtingverkeer
Gedeelde verantwoordelijkheid	Managementverantwoordelijkheid
Transparantie/zichtbaarheid	Anonimiteit/verschuilen
Met elkaar leren	Individueel leren
Ruimte voor spontaniteit/creativiteit	Regels/voorschriften
Verscheidenheid in oplossingen	One solution fits all
Durf/loslaten	Angst/vasthouden

## 3. Levende kwaliteitszorg, hoe doe je dat?

Levende kwaliteit vraagt om mogelijkheden om met elkaar de dialoog aan te gaan, discussies te voeren en elkaar feedback te geven. Alleen op deze manier kun je echt betekenis en invulling geven aan kwaliteit en kwaliteitszorg. Pas dan wordt kwaliteitszorg een middel om te leren en te ontwikkelen. Kwaliteitszorg stimuleert de ontwikkeling van individuen, teams en organisaties. In de kern draait kwaliteitszorg altijd om vijf vragen:

- Doen wij de goede dingen?
- Doen we die dingen goed?
- Hoe weten we dat?
- Vinden anderen dat ook?
- Wat doen we met die wetenschap?

De manier waarop je antwoord op deze vragen vindt, maakt of kwaliteitszorg meer of minder in de organisatie gaat leven. Kwaliteitszorg wek je tot leven door iedereen in de organisatie zichzelf en elkaar regelmatig genoemde vragen te laten stellen en met elkaar de antwoorden erop te zoeken. Veel van de

kenmerken van lerend veranderen die we in de voorgaande paragraaf hebben beschreven, vind je hier terug.

*1) Doen we de goede dingen?*

Wie bepaalt wat de doelen van de school zijn? Hoe doen we dat? Al bij deze eerste stap in het proces is het van belang de medewerkers van de school te betrekken. Waar staat de school voor, wat willen we bereiken en wat verstaan wij (wat versta ik) daarbij eigenlijk onder kwaliteit?

*2) Doen we die dingen goed?*

Wat verstaan we eigenlijk onder het 'goed' doen? Welke criteria hanteren we daarvoor?

*3) Hoe weten we dat?*

Wie voert de evaluaties, metingen uit? Zijn medewerkers alleen respondenten of zijn ze daadwerkelijk betrokken bij het opzetten en uitvoeren van evaluaties?

*4) Vinden anderen dat ook?*

Hoe komen we er achter wat anderen, direct betrokkenen, zoals ouders, leerlingen en directe partners vinden van de school, het beleid en de activiteiten? Scheppen we mogelijkheden voor onze medewerkers om met onze klanten in gesprek te gaan of verloopt het contact via het management, vragenlijsten of kwaliteitsmedewerkers?

*5) Wat doen we met die wetenschap?*

Wat doen we met de kennis die we opdoen over de kwaliteit van de school? Melden we alleen de resultaten en geven we aan welke verbeteringen moeten plaatsvinden of geven we medewerkers een rol in de diagnose, het formuleren van verbeterpunten en het opstellen van verbeterplannen?

## **4. Alternatieve vormen voor zelfevaluatie**

Voor elke activiteit die in het kader van kwaliteitszorg plaatsvindt, is een vorm te vinden die leren stimuleert. In deze paragraaf beschrijven we twee alternatieve vormen voor zelfevaluatie.

### *Levende zelfevaluatie*

Een manier om kwaliteitszorg tot leven te wekken, is het uitvoeren van een levende zelfevaluatie. Dit wil zeggen dat de school in plaats van enquêtes uit te zetten onder de verschillende doelgroepen ieder jaar een dag organiseert waarop docenten, onderwijsondersteunend personeel en management in gesprek gaan met leerlingen, ouders en vertegenwoordigers van het vervolgonderwijs over kwaliteit. Dit zijn geen vrijblijvende gesprekken, want het doel van de dag is het opstellen van een zelfevaluatierapport. De gesprekken worden gevoerd aan de hand van een aantal vragen die een voorbereidingsgroep vooraf opstelt. Het rapport bevat het antwoord op die vragen en de conclusies met betrekking tot de kwaliteit van de school. Belangrijk is aan te sluiten bij het kader van de onderwijsinspectie, maar ook vragen toe te voegen die betrekking hebben op de eigen ambitie van de school. Voor een school overgaat tot het uitvoeren van een levende zelfevaluatie, moet de schoolleiding zich ervan bewust zijn dat deze andere manier van werken mogelijk eerst dwingt tot een verandering van cultuur.

### *Spiegelbijeenkomsten*

Een spiegelbijeenkomst is een (halve)kring-gesprek met vier tot twaalf (oud)leerlingen onder leiding van een onafhankelijk gespreksleider. Bij een bijeenkomst zijn alle direct bij deze leerlingen betrokken medewerkers als toehoorder aanwezig. Het gaat dus niet alleen om docenten en management, maar ook om ondersteunend personeel. De betrokken medewerkers – toehoorders - geven de gespreksleider

vooraf een lijst met vragen waarover zij de mening van de leerlingen willen horen. Zij nemen plaats buiten de kring, maar wel op gehoorsafstand.

In het eerste deel van de bijeenkomst kiezen de leerlingen het gespreksonderwerp: zij bepalen welke ervaringen zij willen bespreken. In het tweede deel worden de vragen van de opleiding aan de orde gesteld. Daarna krijgen de toehoorders de gelegenheid de leerlingen vragen te stellen, ter toelichting of voor nadere informatie. Tot slot stellen de leerlingen eventueel nog vragen aan de toehoorders. Belangrijk is dat deze niet in discussie gaan met de leerlingen. Het is de taak van de gespreksleider om dit te bewaken.

Doel van spiegelbijeenkomsten is het perspectief van de leerling dichterbij te brengen. Het is daarmee een hulpmiddel om blinde vlekken op te sporen, wat kan leiden tot concrete (verbeter)acties. Het horen van ervaringen uit de mond van de leerling is indringender dan een – schriftelijk - verslag van klachten van leerlingen. Het effect is een klantgerichtere attitude en werkwijze. Bovendien biedt deze methode de mogelijkheid om door te vragen op zaken, waarover regelmatig geklaagd wordt of die naar voren komen uit leerlingenenquêtes. De verslaglegging van spiegelbijeenkomsten gebeurt op dezelfde wijze als de verslaglegging van klachten, meldingen en leerlingenenquêtes en is bedoeld om verbeteracties te vinden.

## 5. Praktijkvoorbeelden

In deze paragraaf beschrijven we vijf voorbeelden van lopende trajecten in scholen waarin kwaliteitszorg een of meer kenmerken van levende kwaliteitszorg heeft gekregen.

### Voorbeeld 1: Interne audits als instrument voor dialoog en gedeelde verantwoordelijkheid.

#### Inleiding

Dit voorbeeld betreft een school in een samenwerkingsverband van enkele scholen in het basisonderwijs in het midden van het land. In het samenwerkingsverband is besloten een kwaliteitshandboek te hanteren in het kader van kwaliteitszorg. In dit kwaliteitshandboek zijn de domeinen opgenomen die de inspectie in haar toezichtskader hanteert, aangevuld met de schooleigen visie en doelstellingen.

Nadat de scholen het eigen kwaliteitshandboek hadden vastgesteld, wilden ze een externe commissie instellen die de handhaving van de procedures uit het kwaliteitshandboek zou controleren. De externe commissie zou optreden namens het samenwerkingsverband en rapporteren aan het samenwerkingsverband. In feite creëerde men een vorm van extern toezicht door collega-directeuren. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering van kwaliteitszorg lag puur bij het management en was vooral gericht op controle en beheersing van afspraken, regels en voorschriften. Een top-downbenadering van kwaliteitszorg zonder aandacht voor betrokkenheid van alle teamleden in de school.

Al snel rees er twijfel over de effecten voor schoolontwikkeling van de gekozen benadering: “Leidt deze vorm van werken eigenlijk wel tot schoolontwikkeling?”

Geeft deze werkwijze wel voldoende antwoorden op de vijf kwaliteitsvragen:

- Doen we de goede dingen?
- Doen we die dingen goed?
- Hoe weten we dat?
- Vinden anderen dat ook?
- Wat doen we met die wetenschap?

Om antwoord te krijgen op die vraag, werd een bijeenkomst georganiseerd met vertegenwoordigers van het samenwerkingsverband en twee CPS-adviseurs. In deze bijeenkomst bleek al snel dat er niet alleen twijfel bestond over de meerwaarde voor schoolontwikkeling, maar dat het gekozen perspectief van controle en beheersing in de kwaliteitszorg ook op veel weerstand stuitte. Nadat de CPS-adviseurs de uitgangspunten van kwaliteitszorg in het kader van lerend veranderen inbrachten, keken de betrokkenen opnieuw naar kwaliteitszorg en het kwaliteitshandboek maar nu vanuit dit kader. De belangrijkste conclusie was dat werken met een handboek als middel voor borging van kwaliteit goed is, maar dat het handboek en het controleren op het naleven van regels en procedures geen doelen op zich moeten worden. Het handboek moet vooral een middel zijn om mensen in beweging te zetten en uit te dagen verantwoordelijkheid te nemen voor het leveren van een bijdrage aan de schoolontwikkeling.

### **De gekozen werkwijze**

Aan het eind van de oriënterende bijeenkomst besloten de aanwezigen dat ze het handhaven van de procedures in het kwaliteitshandboek anders moesten vormgeven dan ze oorspronkelijk hadden bedacht. Wilde men aan de principes van lerend veranderen tegemoetkomen, dan vroeg dit om een werkwijze die:

- zou leiden tot een sterke vorm van gedeelde verantwoordelijkheid;
- transparant zou zijn;
- zou stimuleren tot samen leren;
- zou leiden tot verbeteracties en schoolontwikkeling;
- door de medewerkers zelf zou worden uitgevoerd.

Kwaliteitszorg zou ertoe moeten leiden dat mensen zich bewust zijn van de noodzaak tot veranderen c.q. verbeteren. Gewenste veranderingen leiden pas tot succes als iedereen deze noodzaak voelt en deelt. Dit proces komt niet op gang door een externe controle naar de naleving van het handboek. Daarom besloten de deelnemers aan de bijeenkomst om naast een externe audit, een cyclus voor *interne audits* te organiseren.

### **Vorbereiding**

Om het proces van zelfevaluatie door interne audits succesvol op gang te brengen, was een aantal voorbereidingsstappen essentieel:

1. Er is een bijeenkomst belegd met de directie om duidelijke afspraken te maken over het hele proces.
2. Er is een competentieprofiel voor de interne auditor opgesteld.
3. Er is gewerkt aan de professionalisering van directieleden, interne auditoren en schoolteams.

De directieleden zijn vooral getraind in cyclisch handelen: planning, uitvoering en continue verbetering. De interne auditoren zijn getraind in de uitvoering van audits op school. Voor de schoolteams is een aantal dagen georganiseerd om inzichtelijk te maken wat kwaliteitszorg in de school behelst, wie er mee bezig zijn en waarom gekozen is voor een systeem van interne auditoren.

### **Vervolgactiviteiten**

De voorbereiding is inmiddels afgerond. In het vervolg van het traject werken de scholen volgens de vastgestelde systematiek. In deze fase zoeken ze onder meer naar een manier om de uitkomsten van de audits te gebruiken bij het opstellen van POP's en de uitvoering van de gesprekscyclus in het kader van integraal personeelsbeleid. Verder moeten de plaats, de functie en de organisatie van de externe audit nog vorm en inhoud krijgen.



## Voorbeeld 2 De lerende weg naar adaptief onderwijs

### **Inleiding**

Veertien scholen onder eenzelfde schoolbestuur in Friesland willen gezamenlijk werken aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs. Het bestuur van de veertien scholen wordt gevormd door twee algemeen directeuren, waarvan er een verantwoordelijk is voor inhoudelijke zaken.

In werkgroepen ontwikkelen de directeuren gezamenlijk beleid. Een van deze werkgroepen is de werkgroep Kwaliteit. Deze groep onderzoekt mogelijkheden op het gebied van kwaliteitsbeleid, die vervolgens worden voorgelegd aan de hele groep van directeuren.

Er ontstond een plan om mogelijkheden te onderzoeken om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen door het anders te organiseren. Ter inspiratie lieten de directeuren een presentatie houden door een externe deskundige, waarin zij konden kennismaken met allerlei mogelijke onderwijsvormen.

Ze besloten gezamenlijk de weg in te slaan naar adaptief onderwijs. De scholen ondernamen hiertoe vervolgens actie, maar van een structurele en systematische ontwikkeling was geen sprake. Bij de scholen ontstond de behoefte aan een gezamenlijke aanpak.

### **De oriëntatie**

De kwaliteitsgroep vroeg hulp aan CPS om gezamenlijk met een systematische aanpak te komen voor de ontwikkeling van adaptief onderwijs. Voorstel was deze verandering volgens de principes van lerend veranderen aan te pakken en hierin een duidelijke koppeling te leggen met kwaliteitszorg. Hiertoe hebben we een startdocument (Bijlage 1) ontwikkeld waarin we beschrijven wat we verstaan onder kwaliteitszorg en welke uitgangspunten van lerend veranderen we daarbij nastreven. Om te komen tot eenduidige begripsbepaling en gezamenlijke uitgangspunten, legden we dit startdocument voor aan de kwaliteitsgroep. Deze zag in de startnotitie een goede weergave van de manier waarop het schoolbestuur kwaliteitszorg in een lerende school wil ontwikkelen.

### **De werkwijze**

Tijdens een tweedaagse conferentie committeerden alle directeuren van het bestuur zich aan het startdocument. Verder kregen ze daar technieken en vaardigheden aangereikt die directeuren nodig hebben om veranderingen te realiseren. Ten slotte is een stappenplan geformuleerd om te komen tot adaptief onderwijs. In deze aanpak kozen we voor een combinatie van schoolinterne en schooloverschrijdende activiteiten. Een belangrijk element is het bij elkaar kijken en ervaringen uitwisselen.

## Stappenplan

### **stap 0:** *Herformulering bovenschoolse visie*

De bovenschoolse visie wordt geherformuleerd, zodat deze kan dienen als referentiekader voor het geheel.

### **1e stap:** *Schooleigen visie op adaptief onderwijs*

Iedere school formuleert een eigen visie op adaptief onderwijs. Hierbij gebruiken ze de Kijkwijzer adaptief onderwijs (zie Bijlage 2). In de omschrijving van de eigen visie komen de elementen uit de Kijkwijzer adaptief onderwijs terug. Deze stap zet iedere directeur zelf samen met zijn team. Vervolgens bespreekt de directeur de resultaten met een collega-directeur. De resultaten worden vervolgens in een centraal overleg besproken en teruggekoppeld.

### **2e stap:** *Inventarisering van bestaande situatie*

In deze stap inventariseert de school welke activiteiten al plaatsvinden die passen bij adaptief onderwijs. Het schoolteam wordt hierbij betrokken om een positief gevoel te krijgen over de resultaten tot nu toe. Terugkoppeling vindt plaats in het eerstvolgende directieoverleg.

### **3e stap:** *Verbeterplan*

Op schoolniveau worden gebieden geselecteerd voor ontwikkeling. De school stelt een ontwikkelplan en een stappenplan op. De school bedenkt ook welke stappen intern moeten worden gezet om uitwisseling tussen scholen mogelijk te maken.

### **4e stap:** *Ouders betrekken*

In deze stap bekijken de medewerkers van de school hoe ze ouders bij het proces betrekken. Dit punt komt al in stap 3 aan de orde, maar wordt nu verder uitgewerkt. Belangrijk is dat deze stap niet pas aan het einde van het traject plaatsvindt. Bedenk wat een 'natuurlijk' moment is in het jaar.

### **5e stap:** *POP's aanvullen*

Vervolgens vindt op elke school een doelstellingengesprek plaats. De POP's worden aangevuld aan de hand van de uitkomsten van stap 3. Wat zijn persoonlijke doelen in het traject naar adaptief onderwijs? Het gesprek vindt plaats in de **gesprekscyclus 2006-2007**. POP's van het management worden ook in het nieuwe schooljaar opgesteld, gericht op aansturing van het proces.

### **6e stap:** *Opstap tot collegiale visitatie*

De ontvangende school formuleert de vragen van de bezoekende school en nodigt uit. Doet de school het goed en ziet de externe dat ook?

Aandachtspunten in het traject in het kader van kwaliteitszorg zijn:

- De doelen moeten meetbaar zijn.
- Van tevoren moet worden aangegeven hoe, wanneer en met welke middelen de veranderingen worden gemeten en welke normen daarbij gehanteerd worden.
- De plannen worden onderdeel van de vierjaarlijkse cyclus van het schoolplan.

## Voorbeeld 3: Samen op zoek naar richting

### De school

Deze pilot vindt plaats op één locatie van een brede scholengemeenschap, met in totaal zes locaties. De scholengemeenschap is ontstaan uit een fusie met drie andere scholen. De fusie is organisatorisch een feit, maar de medewerkers van de verschillende locaties voelen zich nauwelijks betrokken bij het grotere geheel. Zowel de omgeving als de interne organisatie hebben in die jaren weinig rust gekend. Aan de ene kant tuimelen de veranderingen die de overheid oplegt over elkaar heen, aan de andere kant legt de centrale directie top-down allerlei veranderingen op. De betrokkenen op deze locatie zoeken naar een manier om weer meer zicht en grip te krijgen op wat ze samen aan het doen zijn. Ze hadden het idee dat het onderzoeken van de mogelijkheden tot een zelfevaluatie het gesprek over de ambitie van de locatie op gang zou kunnen brengen.

### De oriëntatie

De scholengemeenschap is al bezig een kwaliteitszorgsysteem op te zetten. Hiertoe is een beleidsmedewerkster Kwaliteitszorg benoemd. Het proces bevindt zich nog in de startfase. Het idee is dat de locatie als voorbeeld kan dienen voor het opzetten van een zelfevaluatie. Uit het eerste gesprek met de locatiedirecteur blijkt dat kwaliteit op de locatie tot nu toe geen gesprekstema is geweest. Voordat je het oordeel van anderen vraagt, is het nodig om eerst een oordeel over jezelf te geven. Een eerste stap in het proces lijkt daarom ook om het gesprek over kwaliteit op gang te brengen.

### De werkwijze

Een belangrijk uitgangspunt bij levende kwaliteitszorg is dat je alle geledingen in een zo vroeg mogelijk stadium betreft. Daarom stelden we een werkgroep samen waarin naast de locatiedirecteur de drie afdelingleiders en twee docenten zitting namen. Twee CPS-adviseurs begeleiden de werkgroep. In de eerste bijeenkomst met de werkgroep gaat het gesprek vooral over de problemen die op de locatie spelen en de meerwaarde die kwaliteitszorg kan hebben. De volgende punten komen naar voren:

- Echt zorgen over kwaliteit maken de betrokkenen zich niet hoewel de examencijfers matig zijn. Er lijkt een dalende lijn in te zitten. De oorzaak hiervan is niet bekend.
- Er staan veel veranderingen op stapel, onder andere:
  - de herinrichting van de bovenbouw; er is (centraal) gekozen voor scenario 2 met onderdelen van 3;
  - verbreding instroom; de locatie krijgt te maken met instroom over de hele breedte, terwijl men al jarenlang alleen instroom van havo- en vwo-leerlingen heeft;
  - herziening tweede fase;
  - het gebouw wordt heringericht; dit betreft een interne verbouwing om het gebouw te laten aansluiten bij de nieuwe inrichting van het onderwijs.

Van het personeel bestaat het beeld dat het de noodzaak van een deel van de verandering niet inziet. Er lijkt ook sprake van een informatieachterstand. De directie betwijfelt of de meeste docenten weten wat de drie scenario's voor de herinrichting bovenbouw echt betekenen en welke consequenties ze hebben voor de praktijk. Er zijn al verscheidene zaken in de school opgepakt, maar totaaloverzicht ontbreekt bij de medewerkers. Samengevat kunnen we stellen dat een gemeenschappelijke basis ontbreekt.

### Stap 1 Wat heeft deze locatie nodig?

Aan de leden van de werkgroep wordt gevraagd, een aantal weken lang oren en ogen open te houden en antwoord op de volgende vraag te vinden: wat heeft deze locatie nodig om weer een gemeenschappelijke basis te vinden?

In de volgende bijeenkomst geven ze de volgende antwoorden op die vraag:

- Een vernieuwd elan, enthousiasme, drive.
- Tijd om inhoudelijk met elkaar te praten over wat echt van belang is, over wat het team met de school,

het onderwijs, het leren en de leerlingen wil. Hoe denken we eigenlijk over die zaken?

- Een spiegel: doen we eigenlijk wat we zeggen?
- Losmaken en het zicht op mogelijkheden bieden.
- Het besef dat je onderwijs sámen maakt.

Het beeld dat overheerst is dat mensen passief zijn en niet echt betrokken. Om meer betrokkenheid te creëren, is volgens de werkgroep nodig:

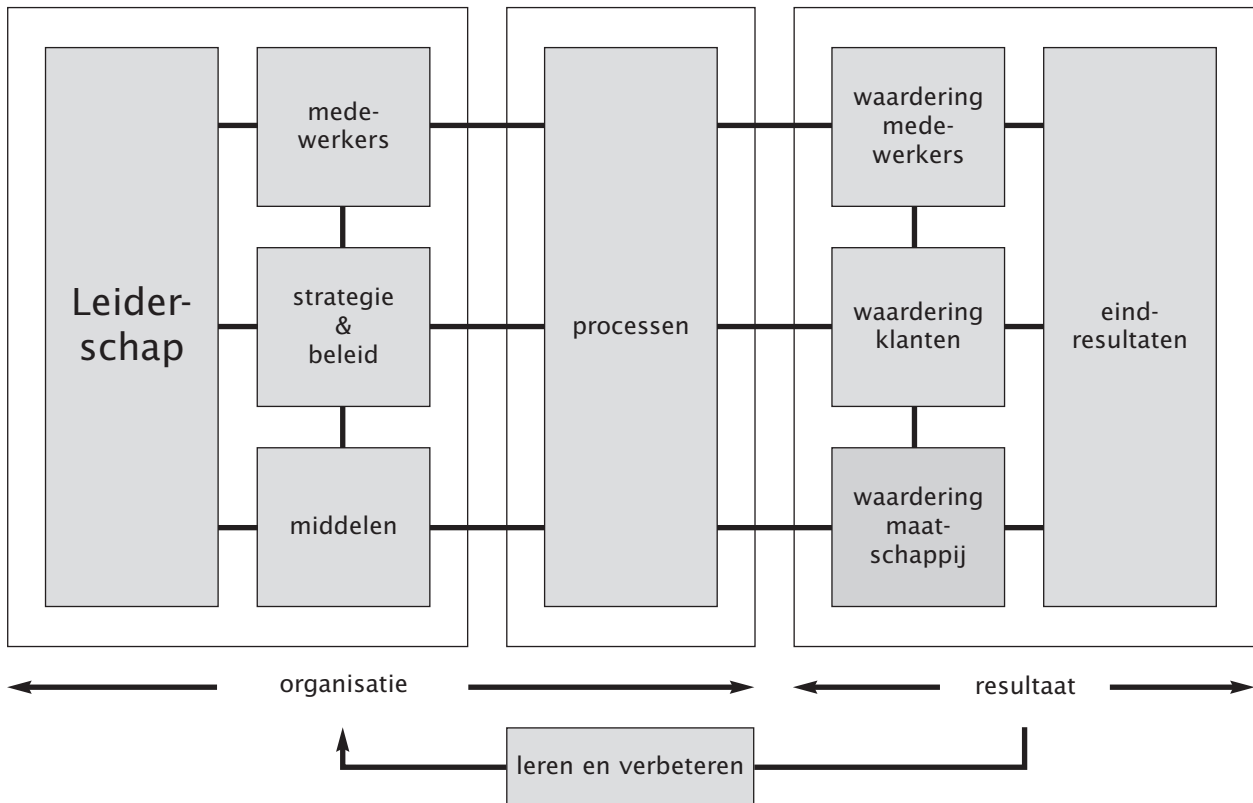
<b>Meer</b>	<b>Minder</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- activiteiten met individuen of in kleine groepen</li><li>- zicht op wat wij belangrijk vinden</li><li>- teamgevoel</li><li>- gesprekken</li><li>- werken aan identiteit</li><li>- vertrouwen</li><li>- ruimte voor fouten</li><li>- veiligheid</li><li>- sterke en zwakke kanten kennen en tonen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- doelen waarin we ons niet herkennen</li><li>- van hetzelfde</li><li>- onduidelijke rollen</li><li>- informatie alleen via documenten</li><li>- verantwoordelijkheid nemen voor anderen</li><li>- geen ruimte geven</li><li>- verwarring</li><li>- passief blijven zitten</li><li>- ‘onderhuidse’ communicatie</li></ul>

### **Vervolgactiviteiten**

Een eerste stap in het traject is gezamenlijk te komen tot doelen waarin de medewerkers zich herkennen. We stellen voor daarom een visiedag te organiseren waaraan iedereen deelneemt. Geschikte aanpak is de *future search*. Dit is een gestructureerde aanpak om samen met alle betrokken groepen een concreet beeld te formuleren van een wenselijke toekomst. In het proces doorlopen de deelnemers het verleden, het heden met randvoorwaarden, mogelijkheden en knelpunten en de toekomst. Voordeel van een dergelijke aanpak is dat iedereen wordt gehoord en betrokken, maar dat ook de kaders waarbinnen een toekomst gerealiseerd moet worden, nadrukkelijk aan de orde komen. Aan het eind van de dag heeft iedereen een beeld van de toekomst, de voorwaarden waarbinnen deze toekomst moet passen, de eerste stappen die ze op weg naar deze toekomst zetten en hun eigen rol daarin.

## Voorbeeld 4 Kwaliteitszorg komt tot leven

Op een school voor breed vmbo in een van de grote steden is door het bestuur vastgesteld dat het INK-model (zie bijlage) op alle scholen die onder het bestuur vallen, moet worden geïmplementeerd. Criterium hierbij is dat de scholen hiermee onderling vergelijkbaar worden op het gebied van kwaliteit. Het bestuur besluit op alle scholen een presentatie te geven over het INK-model om de managementteams van de scholen voor te lichten en te laten zien wat er van hen wordt verwacht. Om aan de velden 'waardering door ouders en leerlingen' invulling te geven, stelt het bestuur een leerling- en oudertevredenheidsonderzoek in. Dit onderzoek is inmiddels eenmaal afgenomen.



Figuur 1 INK-model

De directie van een van de scholen besluit CPS om ondersteuning te vragen bij de invulling van kwaliteitszorg. De directie heeft hierbij een aantal punten van aandacht en zorg:

- Kwaliteitszorg moet geen papieren tijger worden.
- Het is niet altijd duidelijk welke informatie voor wie beschikbaar moet zijn als input voor nieuw beleid.
- Het thema leeft absoluut niet in de school.
- Extra punt van zorg is dat de medewerkers aangeven dat er een hoge werkdruk is. Het nut van kwaliteitszorg onderkennen ze wellicht niet. De directie schat in dat ze kwaliteitszorg als ballast zien. Dit is al zichtbaar in de laag direct onder de directie: de afdelingsleiders. Uitgangspunt van de schoolleiding is dat ze de medewerkers niet teveel wil belasten met kwaliteitszorg. De schoolleiding beschouwt kwaliteitszorg vooral als iets van de directie.

De eerste stap is het bestuderen van het schoolplan en overige documenten om een beeld van de doelstellingen van de school te krijgen. Externe bureaus hebben evaluaties van lopende projecten uitgevoerd en het imago onderzocht. Verder zijn de gegevens uit het leerling- en oudertevredenheidsonderzoek beschikbaar.

De gegevens die hieruit naar voren kwamen zijn besproken met de directie. Belangrijkste vragen hierbij zijn: welke onderwerpen zijn van cruciaal belang voor de school en voor welke werkwijze kiezen we om

tot zinvolle kwaliteitszorg te komen? Kenmerkend voor de school is dat er veel ontwikkelingen in gang gezet zijn. Het zou onverstandig zijn om op alle terreinen tegelijk kwaliteitszorg volgens het strikte INK-model te gaan toepassen.

De directie durfde uit vrees voor overbelasting nog niet direct met de docenten aan kwaliteitszorg te gaan werken. Ze besloot om het voltallige managementteam bij kwaliteitszorg te betrekken en had een duidelijk beeld op welke terreinen kwaliteitszorg in eerste instantie zou moeten worden toegepast. Deze benadering had veel in zich van een directieve aansturing: top-down. Daarnaast stuurde de directie aan op het creëren van een map waarin op basis van een aantal kengetallen de eerste stap op weg naar kwaliteitszorg zou worden gezet. Zoals hiervoor aangegeven, had het bestuur in een eerder stadium uitgebreid aandacht besteed aan het INK-model. Dit had de afdelingsleiders niet echt warm gemaakt om met kwaliteitszorg aan de slag te gaan. De directie wilde dit nu als het ware gaan 'invullen' om aan de eisen van het bestuur tegemoet te komen. Na een aantal keren over kwaliteitszorg in deze vorm te hebben gesproken in het managementteam, kwam de directie bij CPS terug met als belangrijkste boodschap: op deze manier werkt het niet. Gezamenlijk trokken we de conclusie dat de top-downbenadering tot nu toe het grootste struikelblok vormde. Afdelingsleiders hadden keer op keer duidelijk aangegeven dat zij er niets in zagen om over papier te gaan praten. Zij wilden veel liever het onderwijs en de zorg voor de leerlingen verbeteren; dáárover moest in hun ogen het gesprek gaan.

Kwaliteitszorg moest dus 'via de achterdeur' een tweede kans krijgen. De CPS-adviseur en de directie concludeerden dat een andere aanpak een goede kans van slagen had vanwege de oprechte betrokkenheid van de afdelingsleiders bij het verbeteren van onderwijs en zorg om de leerlingen. Een goede methode om een eerste stap te zetten zonder al te veel nadruk te leggen op het kwaliteitszorgaspect, was het evalueren van de jaarplannen van het lopende cursusjaar: wat hebben we ons in september voorgenomen om voor leerlingen te verbeteren en wat is daarvan nu in juni merkbaar?

Bij elk onderwerp dat we bespraken, was steeds aandacht voor kwaliteitsaspecten door middel van het stellen van de vragen:

- Doen we de goede dingen?
- Doen we die dingen goed?
- Hoe weten we dat?

Bij het stellen van die vragen kwam vaak naar voren dat beleid was ingezet op basis van gevoel en vermoedens, maar niet van doordachte keuzes. Tastbaar en meetbaar effect was vaak lastig aan te tonen. Er is steeds kort gebrainstormd hoe men hier met behulp van aanwezige meetinstrumenten of op andere manieren wat meer grip op zou kunnen krijgen. Het aspect 'tijdsinvestering' kwam bij de afdelingsleiders duidelijk naar voren: "We besteden onze tijd liever aan de leerling dan aan het interpreteren van gegevens."

Het resultaat van de bijeenkomst was een uitgebreid overzicht van de stand van zaken die als input kan dienen voor nieuwe jaarplannen. Die jaarplannen kunnen ook meer SMART geformuleerd worden. Teams kunnen op basis van de beleidsvoornemens in de jaarplannen een keuze maken voor onderwerpen van kwaliteitszorg met als belangrijkste vragen: wat moeten we écht verbeteren voor de leerlingen en wat moeten we verbeteren in het kader van de continuïteit van de organisatie?

Aan het eind van de bijeenkomst heeft de CPS-adviseur gevraagd of de uitkomsten van het leerling- en oudertevredenheidsonderzoek bij de afdelingsleiders bekend waren. Dit was niet het geval. Door enkele punten kort door te nemen kregen de coördinatoren een aantal handreikingen voor onderwerpen die voor leerlingen en hun ouders van belang zijn. Het onderzoek heeft hen aan het denken gezet.

De directie van de school wilde een volgende stap maken, maar was huiverig om die direct te linken aan kwaliteitszorg. De afdelingsleiders hadden immers aangegeven dat ze zich liever met de problemen rondom de leerlingen wilden bezighouden dan met de interpretatie van cijfers. De CPS-adviseur werd gevraagd een update te maken van het jaarplan van de verschillende teams voor het nieuwe schooljaar waarin de beleidsvoornemens uit het schoolplan gekoppeld konden worden aan activiteiten.

Bij het maken van die update is impliciet aandacht besteed aan kwaliteitszorg. Het gesprek draaide steeds rondom de vijf vragen:

- Doen we de goede dingen?
- Doen we die dingen goed?
- Hoe weten we dat?
- Vinden anderen dat ook?
- Wat gaan we nu doen?

In de gesprekken was het vooral lastig om op de derde en vierde vraag een antwoord te formuleren. Deze vragen leidden ertoe dat betrokkenen eens goed in de leerling- en oudertevredenheidsonderzoeken zijn gaan kijken of daar aanknopingspunten waren. Vaak bleken ouders en leerlingen over bepaalde onderwerpen uitspraken te hebben gedaan, maar waren die niet expliciet genoeg. Explicitering van die meningen van ouders en leerlingen wordt een volgende stap in dit proces. Bovendien wordt aan het plan een item 'Kwaliteitszorg' toegevoegd. Daarin staat de kwaliteitseis beschreven en kunnen betrokkenen lezen wanneer, hoe vaak en hoe de kwaliteit wordt gemeten. Heel vaak kwamen de tevredenheidsonderzoeken onder leerlingen en ouders naar voren als waardevol meetinstrument. Het verhogen van een aantal percentages die daarin bij verschillende onderwerpen werden genoemd, zoals het percentage leerlingen dat zich veilig voelt op school, zagen de afdelingsleiders als belangrijke leidraad.

Bij het opstellen van het nieuwe activiteitenplan is ook de vraag voorgelegd of de docenten het plan vaak raadpleegden in het team. Conclusie was dat het gesprek eigenlijk nooit over het plan ging, maar altijd over bepaalde inhoud die speelden binnen de school.

Met alle gegevens in de hand is de CPS-adviseur teruggegaan naar de directie. Uiteraard om de nieuwe versie van het activiteitenplan te presenteren en door te nemen, maar ook om de ervaringen omtrent kwaliteitszorg te ventileren.

Bij de gesprekken viel op dat de afdelingsleiders kwaliteitszorg op zich tijdverslindend vonden. Ging het echter om concrete zaken die in de school speelden en die leerlingen en ouders belangrijk vonden, dan genereerde dat energie om aan nieuw beleid te werken.

De CPS-adviseur stelde dat kwaliteitszorg opnemen in het activiteitenplan niet automatisch hoefde te leiden tot activiteiten die de kwaliteit verhogen. De afdelingsleiders gaven immers aan zich in de teambesprekingen vooral bezig te houden met de belangrijke zaken op de werkvloer en het activiteitenplan in de la te hebben opgeborgen. Daar keken ze dus niet zo vaak in. De CPS-adviseur stelde dat kwaliteitszorg niet automatisch ontstaat door het louter noteren van kwaliteitseisen en -meetinstrumenten in het activiteitenplan maar dat er een aantal principes van levende kwaliteitszorg van belang zijn.

<b>Meer</b>	<b>Minder</b>
Bottom-up	Top-down
Integratie	Geïsoleerde activiteiten
Dialogoog	Eenrichtingverkeer
Gedeelde verantwoordelijkheid	Managementverantwoordelijkheid
Transparantie/zichtbaarheid	Anonimiteit/verschuilen
Met elkaar leren	Individueel leren
Ruimte voor spontaniteit/creativiteit	Regels/voorschriften
Verscheidenheid in oplossingen	One solution fits all
Durf/loslaten	Angst/vasthouden

De schoolleiding is zich bewust geworden dat ze zaken minder vanuit de plannen en het papier en meer vanuit de ervaringen van mensen moet benaderen. Dat kwam door de uitspraken van de afdelingsleiders, die aangaven met de uitkomsten van de leerling- en oudertevredenheidsonderzoeken en de zaken die naar voren komen uit de principes van levende kwaliteitszorg aan de slag te willen. De schoolleiding heeft zich nu voorgenomen in het begin van 2006 eerst een aantal uitkomsten te gaan verhelderen met ouders en leerlingen. Vervolgens gaat ze in de docententeams met de vijf kwaliteitsvragen aan de slag om daarna concrete stappen te zetten in de teams en op die manier nieuw beleid te ontwikkelen.

Door de leerling- en oudertevredenheidsonderzoeken als uitgangspunt te nemen, worden in ieder geval al twee velden uit het INK-model gedekt: de waardering door 'klanten' (leerlingen en ouders) en de waardering door de medewerkers. De koppeling met het strategisch denken over de beleidsvoering: nieuw beleid of strategische keuzes binnen staand beleid, maakt dat ook het bestuur tevreden kan zijn met deze eerste stap op het gebied van kwaliteitszorg.



## Voorbeeld 5 Meer uniformiteit en duidelijkheid met behoud van ruimte

### Inleiding

Het managementteam van een brede-scholengemeenschap in het midden van het land wil kwaliteitszorg op school integreren in alle activiteiten. Concreet wil dit zeggen dat elke nieuwe activiteit wordt aangepakt volgens de PDCA-cyclus. De scholengemeenschap bestaat uit zes locaties die nog niet zo lang geleden zijn gefuseerd. De verschillende locaties hebben een eigen cultuur en een eigen geschiedenis waaraan men erg gehecht lijkt. Toch is het noodzakelijk meer eenheid in bepaalde procedures te brengen en meer vanuit een gemeenschappelijke visie te opereren. Het managementteam is doende deze gemeenschappelijke visie te formuleren waarop de locatieplannen en activiteiten kunnen worden afgestemd. Het idee is om daarnaast een basaal systeem voor kwaliteitszorg op te zetten.

### Oriëntatie

De school wil zowel aandacht besteden aan het structuur- als aan het cultuuraspect van kwaliteitszorg. Ze wil het kwaliteitsdenken en -handelen op alle niveaus van de organisatie stimuleren. Belangrijk onderdeel hiervan is de bewustwording van het belang en het nut van kwaliteitszorg. Het management en de teamleiders moeten hierbij een voorbeeldrol gaan vervullen. De school wil systematisch aan zelfevaluatie gaan doen en uitwisseling tussen locaties op gang brengen. Dit laatste is nodig om meer verband tussen de locaties aan te brengen. Bij alles geldt dat overbodige bureaucratie moet worden vermeden. Betrokkenen geloven niet in allerlei documenten, maar willen wel meer structuur. Nu blijft een en ander vaak veel teveel vrijblijvend en te impliciet.

### De werkwijze

Stap 1 Het traject is van start gegaan met een kick-off voor het hele management, inclusief teamleiders. Doel van deze bijeenkomst was de beelden die rond kwaliteit bestaan in kaart te brengen en kennis te maken met het kwaliteitsdenken. Tijdens de bijeenkomst formuleerden de aanwezigen kenmerken van kwaliteitszorg voor de school.

- In onze kwaliteitszorg staat het onderwijs centraal. Onderwijs maak je met elkaar, dus kwaliteit maak je ook met elkaar (*gedeelde eigenaarschap*).
- Goede kwaliteitszorg vraagt om open communicatie, transparantie. Het vraagt om een open blik, naar buiten en naar binnen.
- Goede kwaliteitszorg vraagt dat je jezelf en anderen serieus neemt. Kwaliteit begint bij jezelf.
- In onze kwaliteitszorg passen we de PDCA-cyclus toe. We formuleren duidelijke doelen, door hierover regelmatig met elkaar na te denken, te praten en deze doelen vast te leggen. Als het nodig is, stellen we doelen bij.
- Kwaliteitszorg bij ons is niet hetzelfde als het produceren van papier. Onze kwaliteitszorg is uitvoerbaar, realistisch.

Stap 2 In de weken na de kick-off voerden de medewerkers een zelfevaluatie uit. Op alle locaties vonden groepsinterviews plaats. Hierbij werd een interviewleidraad gebruikt met vragen gebaseerd op het INK-model, aangevuld met vragen uit het inspectiekader. In een werkbijeenkomst presenteerden de locatiedirecteuren de resultaten van de zelfevaluatie aan elkaar. Tijdens dezelfde bijeenkomst koos iedere locatiedirecteur samen met zijn teamleiders een ontwikkelpunt dat uit de evaluatie naar voren kwam.

Stap 3: Per locatie werd een 'kwaliteitrijkplan' geschreven voor het gekozen ontwikkelpunt. Een kwaliteitrijkplan is opgebouwd volgens de PDCA-cyclus. Concreet wil dit zeggen dat deelnemers:

- SMART doelen formuleren (Plan);
- aangeven wat ze gaan doen om die doelen te bereiken (Do);
- normen formuleren voor het behalen van de doelen en een evaluatieplan opnemen (Check);
- aangeven hoe ze de resultaten van de evaluatie gaan gebruiken (Act).

Stap 4 In een tweede werkbijeenkomst presenteerden de deelnemers de plannen aan elkaar en wisselden ze ervaringen uit. Ook discussieerden ze met elkaar over de kenmerken van een organisatie waarin aan kwaliteit wordt gewerkt.

### **Vervolgstappen**

Aan de hand van concrete activiteiten die gedurende een jaar plaatsvinden, wordt het kwaliteitsdenken steeds dieper in de school geïntroduceerd. Evaluatie krijgt bijvoorbeeld een plaats in iedere activiteit die nieuw wordt opgepakt. Maar ook steeds meer bestaande activiteiten worden kritisch bekeken, geëvalueerd en beschreven. De bestaande praktijk vormt steeds het startpunt en geleidelijk raken steeds meer mensen in de school betrokken. Waar mogelijk vormt systematisch uitwisselen van ervaringen tussen locaties onderdeel van activiteiten.

# Bijlage I

## Startdocument: Kwaliteitszorg en lerend veranderen

Om de activiteiten van de organisatie in het juiste perspectief te plaatsen, formuleren we hier de centrale vraag en het kader waarbinnen we willen werken.

### Waarom kwaliteitszorg en hoe dit toe te passen in een lerende school?

Scholen zijn zelf verantwoordelijk voor hun kwaliteit en hebben de verplichting hun kwaliteitsbeleid te bepalen en vast te leggen. Daartoe dient op bovenschools niveau een beleidsplan te worden ontwikkeld, dat een kader schept voor de kwaliteitsbeleidsplannen van de scholen. Kwaliteitsontwikkeling moet gericht zijn op schoolontwikkeling. De scholen stellen daarbij zelf hun doelen. Daartoe voeren ze een zelfevaluatie uit, waarbij de eerste keer als nulmeting dient. De zelfevaluatie wordt nauwkeurig geanalyseerd, op basis waarvan men conclusies trekt. De scholen bepalen daarbij hun eigen criteria (de meetlat). Uiteindelijk zetten ze de resultaten om in een verbeterplan.

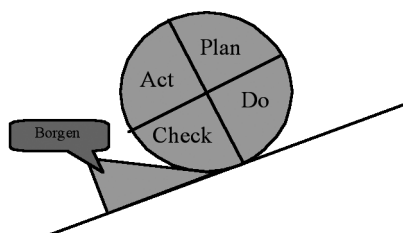
Betrokkenheid van het team is daarbij een kritische succesfactor. Door gebruik te maken van de uitgangspunten van lerend veranderen wordt draagvlak gecreëerd. (zie *Uitgangspunten van lerend veranderen*).

Nadat de school haar kwaliteit heeft bepaald, toetst de school deze aan het toetsingskader van de inspectie voor het onderwijs.

### *Uitgangspunten van lerend veranderen*

- De koers van de verandering is vooraf niet altijd duidelijk: het doel is geformuleerd, de koers moet gezocht worden.
- Er bestaan meer perspectieven op problemen en op oplossingen.
- Veranderprocessen bieden ruimte voor spontaniteit en creativiteit.
- Veranderingen moeten geleidelijk worden gerealiseerd, zodat betrokkenen gebruik kunnen maken van voortschrijdend inzicht.
- Alle teamleden worden bij de verandering betrokken en krijgen de gelegenheid zich te ontwikkelen.
- Medewerkers en directie stellen routines ter discussie en leren ze los te laten (af te leren) als dat nodig is. Vervolgens leren ze hoe ze zelfstandig nieuwe routines kunnen opbouwen, zodat ze in de nieuwe context weer competent zijn. Daarbij moet recht gedaan worden aan de geschiedenis van de organisatie en de rol van de betrokkenen daarin.
- Veranderen - en dus leren - is een gezamenlijk proces. Leren doe je met en van elkaar.
- Leren wordt gezien als een heen en weer bewegen tussen denken en handelen. Actie en reflectie wisselen elkaar af.
- Wat je kunt leren van ervaringen uit het verleden, vertaal je in acties voor de toekomst. We werken daarbij met de kwaliteitscyclus van Deming AV:

### Doelstellingen en verbeteracties



*Kwaliteitscyclus van Deming*

## Randvoorwaarden en belemmeringen:

<b>Meer</b>	<b>Minder</b>
Bottom-up	Top-down
Integratie	Geïsoleerde activiteiten
Dialog	Eenrichtingverkeer
Gedeelde verantwoordelijkheid	Managementverantwoordelijkheid
Transparantie/zichtbaarheid	Anonimiteit/verschuilen
Met elkaar leren	Individueel leren
Ruimte voor spontaniteit/creativiteit	Regels/voorschriften
Verscheidenheid in oplossingen	One solution fits all
Durf/loslaten	Angst/vasthouden

## Mogelijke valkuilen

- Kwaliteitszorg is vaak **procesgeoriënteerd**. Hierdoor is er wellicht geringe aandacht van de gemiddelde school voor resultaten.
- Er kan een **kloof** zijn tussen het beleid dat het bovenschools management en/of de directie uitdraagt en de praktijk zoals medewerkers die ervaren en uitvoeren.
- Een strikte top-downbenadering werkt contraproductief.
- Het negeren van weerstand/tegengestelde belangen kan zorgen voor onderhuidse spanningen en een onveilig leerklimaat.

# Bijlage II

## Kijkwijzer adaptief onderwijs

Hoe ziet de instructie eruit?

- 
- 
- 
- 
- 

Hoe wordt er gedifferentieerd in instructie? (manier en organisatie)

- 
- 
- 
- 
- 

Hoe is de klas daarop afgestemd?

- 
- 
- 
- 
- 

Weten de leerlingen wat er die dag aan de orde komt?

Hoe weten ze dat?

- 
- 
- 
- 
- 

Weten de leerlingen wat er die week aan de orde komt?

Hoe weten ze dat?

- 
- 
- 
- 
-

Weten de leerlingen op welke momenten ze kunnen vragen om extra instructie of hulp?

Hoe weten ze dat?

- 
- 
- 
- 
- 

Weten de leerlingen op wie ze een beroep kunnen doen voor instructie of hulp?

Hoe weten ze dat?

- 
- 
- 
- 
- 

Hoe worden de leerlingen uitgedaagd zelf initiatieven te nemen?

- 
- 
- 
- 
- 

Hoe is de zelfwerkzaamheid georganiseerd?

- 
- 
- 
- 
- 

Hoe wordt geregistreerd welke opdrachten de leerlingen hebben uitgevoerd?

- 
- 
- 
- 
-

# 8

## Large scale interventions binnen visie- en strategieontwikkeling

### Auteurs:

*Lide van Bommel, Miriam van Etteger, Mieke Vollenhoven en Chris Zwart*

### Met medewerking van:

*Isolde van Allemeersch*

*Joan Carrot*

*Frederieke van der Vloed*

*Tonnie van der Zouwen*

*'t Hooghe Landt College, Amersfoort*

*Scholengemeenschap De Rede, Terneuzen*





# 8 Large scale interventions binnen visie- en strategieontwikkeling

## 1. Inleiding

*Een school die lerend veranderen hoog in haar vaandel heeft staan, werkt vanuit een open houding ten opzichte van haar omgeving. Feedback, input, ontwikkelingen zowel intern als extern, ervaringen van alle betrokkenen, zijn bronnen voor leren. Voor een school die lerend veranderen hoog in haar vaandel heeft staan, is een breed draagvlak voor bijvoorbeeld visie- en missieontwikkeling belangrijk. Het werken met Large Scale Interventions (LSI) biedt hiertoe veel mogelijkheden.*

Na een inventarisatie (2004) naar de in het onderwijs gebruikte aanpakken om te komen tot visie en strategie, kunnen we concluderen dat het wenselijk is nieuwe aanpakken te testen, naast het beschrijven van succesvolle visievormings- en strategieontwikkelingsprocessen. Dit gezien de wens van steeds meer scholen en steeds meer partijen, het hele systeem bij dit soort processen te betrekken. Uit het Nationaal Onderzoek Verandermanagement blijkt ook dat organisaties steeds meer zoeken naar 'groene en witte interventies' in de terminologie van De Caluwé. Om deze reden is besloten zogenaamde Large Scale Interventions/Large Group Interventions (LSI/LGI) op hun waarde te testen in het denktankproject *Visie- en strategieontwikkeling in de lerende organisatie*.

### **Wat zijn Large Scale Interventions?**

Een LSI is bedoeld om verschillende partijen die bij een complex vraagstuk zijn betrokken mee te nemen in de oplossing van het vraagstuk. Hierdoor ontstaat een breed gedragen resultaat.

LSI is een systeem van interventies volgens bepaalde veranderprincipes. Principes van LSI zijn:

- open systeemdenken: je betreft het hele systeem bij een verandering zowel wat betreft belangengroepen in en buiten de school als wat betreft de tijd: het verleden, het heden en de toekomst spelen een rol bij het creëren van nieuwe principes;
- actieve participatie: door het actief betrekken van mensen voelen ze zich betrokken;
- ontwikkelingsgerichtheid: door interventies te gebruiken die onder de noemer LSI gerangschikt kunnen worden, doe je een beroep op het leer- en reflectievermogen van alle betrokkenen.

Hoewel een LSI haar uiterlijke vorm heeft in een een- of meerdaagse, grootschalige conferentie, beslaat LSI het hele traject er naartoe en er op volgend. Voor de meeste betrokkenen zal de conferentie echter het hoogtepunt zijn, het energiegevend moment.

Door het werken met LSI laat een school zien dat zij een partner wil zijn met alle betrokkenen rondom de school. De school wil externen laten meedenken over de ontwikkelingen in de school.

Deze partners kunnen heel verschillend zijn. Dat hangt af van de doelstellingen die de school wil bereiken. Uit de drie voorbeelden in dit hoofdstuk blijkt deze verscheidenheid.

Door het werken met LSI laat een school zien dat zij tijdens een ontwikkeltraject openstaat voor ideeën en voorstellen van anderen. De uitkomst, het resultaat van een LSI-traject staat dan ook van tevoren niet vast. Bij het werken met een LSI, waarbij verschillende partners van een school betrokken worden, ligt de verantwoordelijkheid voor het resultaat bij de deelnemers. Belangrijk hierbij is dat directie dit proces en het eindresultaat ook daadwerkelijk overlaten aan betrokkenen. De directie gebruikt haar beslissingsbevoegdheid alleen om de resultaten van de LSI vast te stellen. Het is daarom van belang dat de directie van te voren heel duidelijk is over de ruimte die er is voor alle stakeholders.

Niet alle vraagstukken lenen zich voor een LSI. Het vraagstuk waarbij een LSI wordt toegepast, moet voor alle betrokkenen echt van waarde zijn. Alle deelnemers aan het LSI-traject moeten op de een of andere manier met het vraagstuk bezig zijn en een belang hebben bij het vraagstuk. Een LSI kan gebruikt worden bij complexe vraagstukken waarbij het antwoord van tevoren nog niet bekend is en waarbij in ieder geval alle diverse groepen betrokken zijn. De intentie van de LSI is samen met betrokkenen een toekomstbeeld neer te zetten. Je kunt LSI ook gebruiken om baanbrekende ideeën te genereren. Door alle betrokkenen samen te brengen, breng je in feite heel veel verscheidenheid aan kennis en ervaring bij elkaar.

Alle deelnemers aan een LSI zijn even belangrijk: de inbreng van leerlingen, bedrijfsleven of de buurtbewoners worden als even belangrijk gezien bij het werken naar het eindresultaat. Ieders inbreng krijgt via dialoog en met een lerende, open houding zijn plaats. De verandering vindt in feite al plaats in het hier en nu: door alle betrokkenen samen te brengen, is de verandering al aan de gang.

Een LSI vraagt een goede voorbereiding. Wil een school met een LSI gaan werken om een zo breed mogelijk draagvlak te creëren voor haar plannen, dan is het van groot belang dat er een zo breed mogelijk samengestelde voorbereidingsgroep wordt gevormd. Deze groep zorgt voor een grondige voorbereiding, zowel op proces- als op interventieniveau. Van de voorbereidingsgroep wordt een groot organisatievermogen verwacht. Van groot belang is dat het ontwerp van de LSI, de vorm waarin het traject gestalte krijgt, klopt met het doel dat je wilt bereiken.

## 2. Praktijkvoorbeelden

### Praktijkvoorbeeld 1:

#### Werkbijeenkomst maatschappelijke stage met alle belanghebbenden

##### Grootschalige werkbijeenkomsten

Scholen die een maatschappelijke stage organiseren, hebben met veel partijen te maken. Denk aan leerlingen, docenten, schoolleiding, vrijwilligersorganisaties, ouders en cliënten.

Een grootschalige werkbijeenkomst is een instrument om complexe vraagstukken vanuit de perspectieven, ideeën en belangen van alle belanghebbenden (stakeholders) te benaderen.

Een complex vraagstuk is bijvoorbeeld: hoe organiseer je als school de maatschappelijke stage zo dat alle betrokkenen vanuit hun gezichtspunt goed aan hun trekken komen? Wat verwachten de verschillende partijen van elkaar? Hoe stem je deze verschillende verwachtingen en interesses op elkaar af? In de praktijk is dit een van de grootste opgaven waarvoor de school zich gesteld ziet. Mislukt dit, dan voelen partijen zich tekortgedaan en bereiken ze hun doelen niet.

Een door de school te organiseren grootschalige werkbijeenkomst is de moeite waard wanneer:

- de vraag complex is en het antwoord draagvlak bij betrokkenen nodig heeft;
- een samenwerking van partijen nodig is vanuit overlap of een gemeenschappelijk belang;
- de organisatie (de school) wil leren;
- de medewerking van de buitenwereld aan een schoolactiviteit nodig is voor het bereiken van een schooldoel.

Overigens bedoelen we met grootschalig niet per se een bijeenkomst waar honderden personen aan

deelnemen, hoewel dat zeer wel mogelijk is. Het grootschalige zit vooral in het bij elkaar brengen van vertegenwoordigers van zo veel mogelijk perspectieven en belangen. In de praktijk zijn dat minimaal toch wel gauw zo'n 25 à 30 mensen.

Werkconferenties duren vaak langer dan een halve dag, namelijk twee aaneengesloten dagen met overnachting.

Hieronder beschrijven we een voorbeeld van een grootschalige bijeenkomst zoals deze door 't Hooghe Landt als onderdeel van het Meridiaan College in Amersfoort in het najaar van 2005 gehouden is met ondersteuning vanuit CPS.

### **Vorbereiding: doel en werkwijze**

**Doel** van de bijeenkomst is het beantwoorden van de vraag: Hoe optimaliseren we maatschappelijke stage vanuit de belangen van de betrokken partijen?

**Principes** die we op de bijeenkomst hanteren:

- We benaderen de vraag op een open manier.
- We halen de buitenwereld binnen.
- De deelnemers zijn afkomstig uit groepen die belang hebben bij de maatschappelijke stage: leraren met ervaring met maatschappelijke stage, leraren zonder deze ervaring, leerlingen met ervaring, vertegenwoordigers van vrijwilligersorganisaties en van de centrale van vrijwilligersorganisaties, de schooldirectie, de projectleider.
- De verschillende perspectieven vanuit de verschillende gezichtshoeken zijn interessant.
- De inbreng van alle deelnemers aan de bijeenkomst is even belangrijk.
- Ieder is actief op de bijeenkomst.
- De directie verklaart open te staan voor de uitkomsten van de bijeenkomst; na de bijeenkomst wordt verder gewerkt met de resultaten; de deelnemers worden t.z.t. van het uiteindelijke resultaat op de hoogte gesteld.

De bijeenkomst wordt **voorbereid** door een groep bestaande uit tenminste:

1. iemand vanuit het vrijwilligerswerk;
2. de projectleider maatschappelijke stage;
3. een directielid;
4. een leerling;
5. een docent;
6. een consultant van CPS.

De groep komt bijeen op DATUM X, op verzoek van de directie. De directie nodigt uit tot deelname aan de voorbereidingsgroep.

De voorbereidingsgroep bestaat daadwerkelijk uit een directielid, de projectleider en leden van de projectgroep maatschappelijke stage, een leerling, docenten, de directeur van Matchpoint (een 'makelende' organisatie voor o.a. het contact van scholen en vrijwilligersorganisaties), een vertegenwoordiger van een stagebiedende instelling en twee CPS-consultants.

De leden van de voorbereidingsgroep bereikten overeenstemming over het programma dat in grote lijnen als voorstel voorlag. De school is de organisator en doet dit vanuit haar visie op onderwijs en maatschappelijke stage. Deze visie ligt vast en is geaccepteerd in de school. We vermelden dit uitdrukkelijk, omdat het type bijeenkomst dat we hier beschrijven, ook geschikt is voor het bouwen aan een gemeenschappelijke visie. Een bijeenkomst met dit doel vraagt meer tijd dan de halve dag waarmee we hier te maken hebben.

## **Vorbereiding**

Grootschalige bijeenkomsten als deze organiseer je niet in een vloek en een zucht. Het is een arbeidsintensieve aangelegenheid. De organiserende instelling moet goed weten wat zij wil bereiken met de bijeenkomst. Bovendien is draagvlak nodig bij de belanghebbenden bij het onderwerp.

De breed samengestelde voorbereidingsgroep heeft ten minste de functie van het doordenken en accorderen van de opzet van de bijeenkomst. Vaak worden leden van de voorbereidingsgroep ook een taak toebedeeld op de werkbijeenkomst. In ons geval gold dit voor een deel van de leden. Een ander voordeel is dat op de bijeenkomst zelf goed geïnformeerde personen aanwezig zijn die eventueel in de werkgroepen aanvullende informatie kunnen verstrekken.

De voorbereidingsgroep is verantwoordelijk voor meer dan de helft van het succes. Deelnemers bijvoorbeeld krijgen te weten waarom en waartoe ze zullen deelnemen. Ze zijn ervan verzekerd dat de directie op een moment na de bijeenkomst laat weten wat zij met de opbrengsten van de conferentie doet.

Vooraf in de voorbereiding speelt de consultant een grote rol. Hij heeft frequent, soms dagelijks, contact met de organisator en zorgt samen met de organisator dat de bijeenkomst goed gecommuniceerd wordt naar genodigden, dat het programma zo nodig wordt bijgesteld, en dat de bijeenkomst tot in detail wordt voorbereid. Flexibiliteit is op de conferentie bepaald niet uitgesloten, maar vooraf is voor zover mogelijk aan alles gedacht.

De projectleider onderhoudt het contact met de schoolleiding en wordt bij voorkeur geassisteerd door een collega.

Alle logistieke zaken zijn dus vooraf gedetailleerd geregeld.

We noemen een aantal voorbereidende acties bij wijze van voorbeeld:

1. De uitnodigingsbrief is duidelijk over doel, achtergrond, werkwijze; deelnemers weten wat van ze verwacht wordt. In de school is aangegeven hoe ze de werkruimte kunnen vinden.
2. Er ligt een gespreksinstructie voor de werkgroepen op elke tafel; gespreksleiders kennen hun rol.
3. Er zijn beschrijfbaar badges, er vindt een 'automatische' groepsindeling plaats bij binnenkomst. Die indeling is zodanig dat in elke groep een vertegenwoordiger van alle 'belanghebbenden' aanwezig is. Iedereen weet onmiddellijk aan welke tafel hij bij het begin van de conferentie kan plaatsnemen, de genummerde tafels staan vooraf klaar, voor in ons geval vijf deelnemers.
4. Het inlooplunchbuffet nodigt uit tot beweging en tot contact, er staan koffie, thee, melk, karnemelk en frisdrank klaar.
5. De benodigde werkmaterialen liggen vooraf klaar.
6. Er is een conferentieleider die exact weet wat er gebeuren moet; op 't Hooghe Landt was dit de projectleider maatschappelijke stage.

## **Het programma van de werkbijeenkomst**

Het programma startte na een inloopbuffet met een kwartier durende presentatie door de adjunct-directeur van de school. Zij gaf weer wat voor school men wil zijn, waarom maatschappelijke stage daar uitstekend in past en herhaalde (wat ook in de uitnodigingsbrief stond) welke visie de school hierop heeft. Ten slotte vertelde ze ook iets over ervaringen en over het belang van deze bijeenkomst.

De projectleider maatschappelijke stage leidde de bijeenkomst die in drie rondes met pauze verliep.

De eerste ronde was bestemd voor de vraag welk belang ieder individu in de groep bij maatschappelijke stage heeft. Op een flap konden alle vijf deelnemers aan de groep hun opmerkingen kwijt. De flappen

werden opgehangen en gedurende een pauze kon men kennisnemen van elkaars flappen, toelichting vragen en van gedachten wisselen.

Na de pauze kregen de groepen een tweede, dubbele, vraagstelling voorgelegd: wat ziet u voor uzelf als rol weggelegd om maatschappelijke stage tot een succes te maken en wat verwacht u hierbij van anderen? Ook hierna volgde een flappenparade.

Ten slotte werd elk groepje belanghebbenden gevraagd bij elkaar te gaan staan en met elkaar vanuit het eigen groepsstandpunt een verklaring over maatschappelijke stage naar voren te brengen. Ook dit werd genoteerd. Er werd hierbij voor een hapje en een drankje gezorgd.

Tijdens de bijeenkomst legde een fotograaf beelden vast van de activiteiten.

## **Materialen**

### **1) Gespreksinstructie**

Per tafel is er een gespreksbewaker die er samen met u voor zorgt dat:

- ieder zich even kort voorstelt;
- iedereen aan het woord komt;
- er goed naar elkaar wordt geluisterd;
- er niet gediscussieerd wordt: het gaat niet om goed of fout, maar om meningen, inzichten en ervaringen: *ieders mening telt even zwaar*;
- de vraag uitgangspunt blijft van het gesprek;
- er zondig even wordt samengevat;
- aan het einde van iedere ronde de antwoorden op de vraag op flap komen;
- wat er op de flap komt de volledige instemming heeft van de betreffende persoon. Wilt u de flap laten ophangen in de mediatheek? Wilt u uw namen met een ballpoint op de flap zetten?

### **Vraag ronde 1**

Wat is mijn persoonlijk belang bij maatschappelijke stage? Kortom: wat heb ik voor belang of voordeel bij maatschappelijke stage?

Wilt u als groepsleden elkaar afwisselen bij de opgehangen flap in de mediatheek? Dit om vragen te kunnen beantwoorden van degenen die langs uw flap lopen.

## **NA DE PAUZE**

### **Vraag ronde 2**

Wat moet ik doen om maatschappelijke stage tot een succes te maken?

Wat verwacht ik van (welke) anderen die daarbij betrokken zijn?

Wilt u als groepsleden elkaar weer afwisselen bij de opgehangen flap?

### **Na de bijeenkomst**

Alle flappen zijn letterlijk uitgetypt en worden geanalyseerd. Ze leveren bij nadere beschouwing al direct een duidelijk beeld op van de kernbelangen en -kwesties voor elk van de betrokken partijen. Ook bij dit type analyses kan CPS behulpzaam zijn.

De bijeenkomst heeft de school (tot nu toe) opgeleverd:

- een schat aan ideeën;

- een PR die in lijn ligt met de ‘maatschappijschool’ die men wil zijn en waarin maatschappelijke stage al vijf jaar een plaats heeft;
- een versteviging van het contact met externe personen en instellingen waarmee men graag blijft samenwerken.

## Praktijkvoorbeeld 2:

### Een visiedag met behulp van Large Scale Interventions

#### Inleiding

Op 24 juni jl. heeft SG De Rede in samenwerking met CPS een dag gehouden waarbij met behulp van een Large Group Intervention een aanzet tot een visie is geformuleerd. Deze aanzet bestaat uit die kernkwaliteiten die alle betrokkenen gemeenschappelijk het belangrijkste en kenmerkend vinden voor wat De Rede is en wil zijn. Daarnaast zijn acties en stappen in kaart gebracht die de deelnemers nodig vinden om daadwerkelijk de kernkwaliteiten in de dagelijkse praktijk te realiseren.

#### Wat vooraf ging

De Rede wil in de komende jaren het onderwijs moderniseren. Niet alleen omdat de overheid in de presentatie van de nieuwe basisvorming hiervoor richtlijnen heeft gegeven, maar ook omdat er intern voldoende argumenten worden gevonden.

Op 14 april is er een studiedag gehouden waar docenten hebben kunnen kennismaken met verschillende vormen van onderwijsvernieuwing en met mogelijk te volgen strategieën en plannen van de overheid. Doel hiervan was te bepalen welke zaken binnen De Rede aandacht verdienen en wat de mogelijkheden voor vernieuwing kunnen zijn. Er zijn interviews afgenomen met vertegenwoordigers van verschillende geledingen in en buiten de school. Naast personeelsleden is gesproken met ouders, leerlingen, vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven, het vervolgonderwijs en uit het primair onderwijs. De resultaten van dit onderzoek zijn voor de visiedag van 24 juni gepresenteerd en besproken met de directie.

#### Werkwijze 24 juni

Hieronder volgt een beschrijving van de werkwijze die op basis van een Large Group Intervention gevolgd is.

Een Large Group Intervention is een werkwijze, waarbij met een grote groep mensen die op allerlei wijze betrokken zijn bij de organisatie in het hier en nu, een visie of elementen voor een visie geformuleerd worden. Op 24 juni waren naast het personeel (alle geledingen) en de directie, ook leerlingen, ouders en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven en het vervolgonderwijs en primair onderwijs aanwezig. Door al deze verschillende betrokkenen en klanten te laten meekijken en nadenken over wat De Rede is en wil zijn, ontstaat een breed perspectief. Hierbij is de kans op blinde vlekken zo klein mogelijk.

Ter voorbereiding op de visiedag hield CPS een gedegen onderzoek, bestaande uit interviews met verschillende mensen uit alle bovengenoemde doelgroepen. Gezien de korte termijn tot aan de vakantie was er niet voldoende tijd om deze dag met een groep voor te bereiden, iets wat normaal gesproken een belangrijk onderdeel is in het werken met Large Group Interventions.

Tijdens de dag is gewerkt met zeventien tafelgroepen. De directie vormde een tafelgroep, de overige zestien tafels waren gemengd samengesteld. Daarbij is ernaar gestreefd om aan iedere tafel zowel personeel als klanten en andere betrokkenen te plaatsen. In totaal waren er 130 deelnemers.

## **Het programma**

### *Aan de slag met de huidige situatie*

In de ochtend is na een kort welkom door de directeur een toelichting op het programma gegeven. De deelnemers hebben via werkvormen, die voortkomen uit de activerende didactiek en samenwerkend leren, kennisgenomen van de resultaten van het onderzoek van de huidige situatie. Daarnaast was er ruimte om de belangrijkste constatering en implicaties voor de school in kaart te brengen en op een flip-overvel te zetten. Tijdens de pauze kregen alle deelnemers de gelegenheid om elkaars conclusies en opmerkingen te lezen. De vijf belangrijkste conclusies konden ze markeren met een gekleurde sticker.

### *Dromen over De Rede*

Aansluitend is er gedroomd over De Rede. Hoe ziet De Rede er in 2015 uit? Vanuit persoonlijke en gezamenlijke droombeelden over de toekomst hebben deelnemers nagedacht over de kernkwaliteiten waarnaar ze zouden willen streven. Tot slot werden deze kernkwaliteiten getoetst aan de resultaten van het onderzoek die betrekking hebben op de gewenste situatie. Resultaat van dit programmaonderdeel waren vijf kernkwaliteiten per tafelgroep.

### *Kernkwaliteiten*

Tijdens de lunch inventariseerden CPS-medewerkers alle kernkwaliteiten en berekenden ze de vijf belangrijkste kernkwaliteiten. Na de lunch heeft de rector de vijf kernkwaliteiten aan alle deelnemers gepresenteerd.

### *Consequenties voor de toekomst*

Met deze vijf kernkwaliteiten zijn de deelnemers aan de hand van een thema (strategisch veld) aan de slag gegaan. Opdracht was om acties en ideeën te formuleren die nodig zijn om in het toegewezen strategisch veld de vijf kernkwaliteiten te realiseren.

De volgende strategische velden zijn over de tafelgroepen verdeeld, waarbij meer tafelgroepen hetzelfde thema kregen toegewezen:

1. Onderwijs (incl. leerlingbegeleiding) / (buitenschoolse) activiteiten leerlingen
2. Organisatie / interne communicatie
3. Cultuur / sfeer
4. Externe communicatie / PR
5. Rol leiding
6. Rol docent
7. Rol OOP
8. Rol leerling

Aansluitend kregen alle deelnemers met behulp van een werkvorm uit de activerende didactiek, (samenwerkend leren - graffiti) de gelegenheid om elkaars werk te lezen en van opbouwende kritiek, aanvullingen en vragen te voorzien.

Na een afsluitende evaluatie en dankwoord namens CPS en de rector genoten deelnemers van een koel drankje op deze zeer warme en intensieve dag.

## **Advies ten aanzien van het vervolg van de visiedag**

### *Van kernkwaliteiten naar een visie*

Neem met elkaar de geformuleerde kernkwaliteiten serieus. Dit is wat er momenteel leeft in de school en waar de deelnemers de ontwikkeling van De Rede willen starten. Een aansluitende stap is om te komen tot een gedeelde en gedragen visie. Er zijn meer variaties mogelijk om tot deze visie te komen. Vanuit de gevoelens die naar boven zijn gekomen tijdens de visiedag is het belangrijk om collega's te betrekken bij

dit proces en hun kennis van de organisatie te benutten. Geadviseerd wordt om collega's (OP + OOP) uit te nodigen om deel te nemen aan een werkgroep die vanuit de kernkwaliteiten komt tot een voorstel voor een visie. Deze werkgroep krijgt een duidelijke opdracht met een duidelijk tijdspad wanneer, wat opgeleverd moet worden (zie Bijlage Format formuleren opdracht of Actie voor een team). Ook krijgt de werkgroep de opdracht om de directie te adviseren over hoe de andere collega's betrokken worden bij de ontwikkeling van de visie. Met andere woorden: hoe creëren we draagvlak onder de collega's?

Om de visie meer doorleefd te maken en dichterbij de collega's te brengen, zou aansluitend op het niveau van de teams een visie voor het team geformuleerd kunnen worden. Deze stap kan ook parallel aan de boven beschreven stap worden genomen. De kernkwaliteiten blijven het uitgangspunt en vormen het kader. In de visie die de verschillende teams ontwikkelen, staat het onderwijs centraal. Vergeet in deze ontwikkeling het OOP niet. Ook zij kunnen vanuit de verschillende geledingen een visie formuleren over hoe zij de kernkwaliteiten graag willen realiseren, die voor hen van toepassing zijn.

#### *Van visie naar daadkracht*

Een opvallend gegeven tijdens de visiedag was de opmerking van praktisch alle deelnemers dat er "eindelijk eens iets gerealiseerd moet worden." Iedereen is oprecht van goede wil en bereid te veranderen, echter zichtbare daadkracht en slagvaardigheid worden gemist. Hierbij wordt door de collega's erg naar de directie gewezen, in de trant van "Wij willen wel, maar er wordt niet naar ons geluisterd" of "Wij willen wel, maar er zijn geen faciliteiten." Aan de andere kant leeft bij de directie het gevoel dat zij duidelijk aangeeft wat er mogelijk is, maar dat de collega's dit niet oppikken of als puntje bij paaltje komt eigenlijk niet zo 'veranderbereid' zijn als ze zeggen. Met andere woorden: er gaat iets mis in de communicatie. Om collega's te laten ervaren dat er ook echt wat gebeurt in de school, is het belangrijk om mensen persoonlijk te betrekken bij de veranderingen waarop ze invloed kunnen hebben, maar waarmee ze ook samen plezier hebben en succeservaringen opdoen. Communiceren is hierbij van cruciaal belang. Een kleine stap die werkelijk zichtbaar wordt gezet, is belangrijker dan tien voornemens die niet van de grond komen. Natuurlijk kan het altijd gebeuren dat een voornemen niet gerealiseerd wordt, maar communiceer hierover dan wel met betrokkenen. De communicatie start met het steeds terugkoppelen naar genomen stappen en/of het schetsen van de context. Vergeet bijvoorbeeld niet om alle deelnemers en genodigden van de visiedag te informeren over de resultaten en de voortgang.

Samenvattend, als we naar de uitkomsten van de visiedag kijken, is er een aantal zaken die prioriteit vragen:

- de communicatie tussen personeel en schoolleiding;
- personeel betrekken bij ontwikkelingen in de school;
- tonen van daadkracht.

Van belang is om een paar concrete en duidelijke acties op te pakken waarmee je op korte termijn succes kunt behalen. Hierbij is het van belang om acties te kiezen of te benoemen die vanuit de strategische velden zijn geformuleerd op 24 juni 2005. Dit laat zien dat er wat gebeurt met de resultaten van deze dag. Dat geeft energie aan alle betrokkenen, maar ook het gevoel dat er daadwerkelijk iets gebeurt. Communicatie moet hierbij als een rode draad door het proces lopen en niet als een apart item worden uitgewerkt. Belangrijk is dat elke stap in het proces gecommuniceerd wordt met alle collega's in de school.

Een belangrijke vraag is: hoeveel ruimte krijgen de teams in het ontwikkelen van eigen onderwijsbeleid? De teamontwikkeling is door alle deelnemers tot nu toe als heel positief ervaren en hier liggen dan ook mogelijkheden en kansen om iedereen het gevoel te geven betrokken te zijn en ook met elkaar aan onderwijsvernieuwing te werken.



De onderwijskundige visie van de school geeft de kaders aan waarbinnen de teams zich moeten bewegen. Binnen die kaders moet er echter voldoende ruimte zijn voor eigen onderwijsontwikkeling.

#### *Actieplan en managementmatrix*

1. Het advies is om eerst vast te stellen welke acties prioriteit hebben en hoe deze prioriteiten aansluiten bij huidige ontwikkelingen en ingezette vernieuwingen. Deze prioriteiten kunnen worden opgenomen in de managementmatrix en het schoolplan. In de managementmatrix wordt direct duidelijk wie vanuit de directie verantwoordelijk is.
2. De directie maakt deze prioritering op basis van de beschreven acties tijdens de visiedag, al lopende ontwikkelingen (schoolplan), het scholingsplan en wensen vanuit de school. Vanuit deze prioriteiten kunnen bijvoorbeeld teams de opdracht krijgen om te komen met een teamplan hoe deze gekozen prioriteit SMART vorm te geven in een actie.  
De ontwikkelingen van de kernteams en de visies op centraal niveau en teamniveau lijken belangrijke prioriteiten. Hierbij krijgen onderwijsinhoudelijke vernieuwingen en de vernieuwing van de onderbouw aansluitend een plaats.
3. Nadenken over de communicatie is van wezenlijk belang. Hoe worden collega's en andere deelnemers geïnformeerd over de vervolgstappen op de visiedag? Wat gebeurt er met de resultaten? Aan welke voorwaarden moeten de acties voldoen? Kan alles of zijn er criteria op basis waarvan iets mag starten? Wie beslist? Hoe worden voortgang en resultaten geformuleerd? enz.



# Bijlage I

## Voorbeelden van Large group interventies

LSI is de overkoepelende benaming voor interventies met de in dit hoofdstuk beschreven kenmerken. De afzonderlijke interventies worden Large Group Interventions genoemd. In deze bijlage beschrijven we een aantal voorbeelden. Bij deze beschrijving is een format van Tonnie van der Zouwen gebruikt.

### Voorbeeld 1: Een school voor voortgezet onderwijs met een maatschappelijke stage

<b>Korte situatieschets</b>	<p>De school is een ervaren school als het om maatschappelijke stages gaat. Sinds 2001 is een groot aantal leerlingen actief als vrijwilliger. Ze zijn actief in scholen voor moeilijk lerende kinderen, met het begeleiden van ouders tijdens uitsapjes naar de dierentuin, het uitleggen van de gebruiksmogelijkheden van mobieltjes aan ouders in een wijkcentrum, e.d. De school wil een 'maatschappijschool' zijn. Ze kent de volgende doelstellingen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Het bevorderen van een bredere kennismaking met de samenleving.</li><li>- Het bevorderen van het bewustzijn bij leerlingen en medewerkers dat vrijwillige inzet in de samenleving noodzakelijk en zinvol is.</li></ul> <p>De school wil werk maken van een uitbreiding van de maatschappelijke stage naar hogere leerjaren en de belangen van alle interne en externe betrokkenen duidelijk in kaart hebben of krijgen.</p>
<b>Doel en resultaat</b>	<p>Doelstelling van de bijeenkomst was om na te gaan hoe de maatschappelijke stage geoptimaliseerd kon worden. Een tweede doelstelling was het vergroten van de betrokkenheid van docenten (draagvlak) en van stagebiedende organisaties en ouders bij de stage (commitment).</p> <p>Het beoogde resultaat is dat de school beleids- en actiepunten formuleert die zijn gebaseerd op de uitkomsten van de bijeenkomst.</p> <p>Inhoudelijk ging het om de volgende punten:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- het belang dat verschillende partijen hebben bij maatschappelijke stage;</li><li>- de rol die men zichzelf en andere belanghebbenden toebedeelt om maatschappelijke stage een succes te laten zijn.</li></ul>
<b>Waarom keuze voor deze vorm?</b>	<p>De grootschalige bijeenkomst bood de mogelijkheid om vanuit de perspectieven van alle betrokken groeperingen gestructureerd en intensief een tweetal centrale vragen over maatschappelijke stage te beantwoorden. Hierbij is gekozen voor de LSI Real Time Strategic Change. De grootschaligheid in de zin van de medewerking van vertegenwoordigers van verschillende belangengroepen heeft ook een communicatieve betekenis die op zichzelf al bijdraagt aan de bovengenoemde tweede doelstelling.</p>
<b>Aantal deelnemers</b>	40 à 45 deelnemers

<b>Soort deelnemers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vertegenwoordigers van stagebiedende organisaties waarmee relaties worden onderhouden;</li> <li>- vertegenwoordigers van potentiële stagebiedende organisaties;</li> <li>- de manager van een regionale organisatie die bemiddelt in stageplaatsen;</li> <li>- leraren uit de verschillende leerjaren;</li> <li>- de schooldirectie;</li> <li>- leerlingen met stage-ervaring;</li> <li>- de projectleiding maatschappelijke stage en coördinatoren van leerjaren;</li> <li>- ouders;</li> <li>- vertegenwoordigers van zusterscholen uit de regio.</li> </ul>
<b>Duur</b>	Drieënhalf uur
<b>Vorbereidingstijd</b>	Vier maanden. In deze maanden vond een bijeenkomst plaats van een voorbereidingsgroep. In deze groep waren alle bovengenoemde categorieën deelnemers vertegenwoordigd op de ouders na. Twee CPS-consultants namen deel, waarvan een gedurende het gehele traject, dat zich overigens ook uitstrekt tot een periode van enkele maanden na de bijeenkomst.
<b>Onderdelen c.q. programma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 13.00 uur Inloop, broodjes</li> <li>- 13.30 uur Welkom en toelichting op het programma</li> <li>- 13.40 uur Korte schets (met PowerPoint) van de school, de visie van de school, de visie op maatschappelijke stage en ervaringen</li> <li>- 13.55 uur Na korte instructie: Eerste ronde in gemengde tafelgroepen van vijf deelnemers. De deelnemers werden bij ontvangst meteen ingedeeld bij een groep; gespreksinstructies en materialen lagen op tafel; er was per tafel ook een deelnemer gespreksleider</li> <li>- 14.45 uur Plenair: pauze met nabespreking in een flappenparade. Iedere groep had een flap geproduceerd</li> <li>- 15.10 uur Tweede ronde in gemengde groepen van dezelfde samenstelling volgens dezelfde werkwijze</li> <li>- 16.00 uur Plenair (met drankjes) flappenparade</li> <li>- 16.15 uur Staande subgroepen bestaande uit: leerlingen, leraren en andere functionarissen van de school, stagebiedende vrijwilligersorganisaties met als opdracht: presenteer een onderwerp/slogan/kernpunt waarvan de groep vindt dat deze wezenlijk is voor deze categorie in verband met het succes van maatschappelijke stage</li> <li>- 16.25 uur Korte krachtige presentatie; opmerkingen werden vastgelegd</li> <li>- 16.30 uur Afronding en hapje met drankje</li> </ul> <p>BIJLAGE: gespreksinstructie voor de groepen</p>

<b>Kenmerken tijdens het traject</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensieve communicatie van projectleiding (in goed overleg met de schoolleiding) en de externe consultants</li> <li>- Projectleider en contactconsultant kwamen telkens op een lijn</li> <li>- Groot belang dat door projectleiding en schoolleiding aan de bijeenkomst gehecht werd; men was zeer gemotiveerd</li> <li>- Het concept van LSI paste uitstekend bij wat de school ermee wilde bereiken</li> <li>- Projectleider organiseerde goed en leidde de bijeenkomst volgens het overeengekomen idee en het programma</li> </ul>
<b>Leer- c.q. aandachtspunten voor de toekomst</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naast de voorbereidingstijd is het natraject van wezenlijk belang voor de beleidsontwikkeling</li> <li>- De bijeenkomst heeft op zichzelf ook een intrinsieke waarde: ontmoeting en communicatie als basis voor verdere samenwerking</li> <li>- De bijeenkomst heeft een zeker public-relationswaarde voor de school, zeker als de school in een open verhouding met de samenleving wil staan, zoals blijkt uit het belang dat ze al jaren aan maatschappelijke stage hecht</li> <li>- De investering in tijd voor de acties voor, tijdens en na de bijeenkomst is hoog voor de school en voor de consultants</li> <li>- Het draagvlak voor een dergelijke bijeenkomst op de school, met name bij directie en projectleiding moet stevig zijn</li> <li>- De organisatiecapaciteit van de school moet goed zijn</li> <li>- Van consultants wordt gedetailleerd meedenken over de organisatie van de bijeenkomst en over de voorbereiding verwacht. De principes van LSI moeten operationeel gemaakt worden</li> <li>- De inhoud van de LSI, in dit geval maatschappelijke stage, moet relevant gevonden worden door de medewerkers van de school en door externe belanghebbenden bij deze stage.</li> </ul>
<b>Uitvoerders namens CPS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Joan Carot (consultant)</li> <li>- Chris Zwart (consultant, ook contactpersoon)</li> </ul>

**Voorbeeld 2: Visieontwikkeling in een school voor voortgezet onderwijs met behulp van een Large Scale Intervention**

<p><b>Korte situatieschets</b></p>	<p>Een school voor voortgezet onderwijs wil in de komende jaren het onderwijs moderniseren. Niet alleen omdat de overheid in de presentatie van de nieuwe basisvorming hiervoor richtlijnen heeft gegeven, maar ook omdat er intern voldoende argumenten zijn.</p> <p>In eerste instantie is er een studiedag gehouden waar docenten hebben kunnen kennismaken met verschillende vormen van onderwijsvernieuwing. Daarnaast zijn er interviews afgenomen met vertegenwoordigers van verschillende geledingen in en buiten de school. De resultaten van dit onderzoek zijn vóór de visiedag gepresenteerd en besproken met de directie.</p> <p>Op een vrijdag in juni hield de school in samenwerking met CPS een dag waarbij met behulp van een Large Group Intervention een aanzet tot een visie is geformuleerd. Deze aanzet bestaat uit kernkwaliteiten die alle betrokkenen als gemeenschappelijk, het belangrijkste en kenmerkend vinden voor wat de school is en wil zijn. Daarnaast zijn acties en stappen in kaart gebracht die de deelnemers nodig vinden om de kernkwaliteiten in de dagelijkse praktijk te realiseren.</p>
<p><b>Doel en resultaat</b></p>	<p>Gewenste resultaten van de dag:  Vrijdag om 16.00 uur hebben we het volgende bereikt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- We hebben de visie voor onze school geformuleerd en we hebben de benodigde strategieën en acties in kaart gebracht.</li> <li>- Iedereen heeft een tevreden gevoel over een dag waarop men met plezier heeft samengewerkt.</li> </ul> <p>Het feitelijke resultaat:  Aan het eind van de dag waren er, zoals afgesproken, vijf kernkwaliteiten geformuleerd die een aanzet vormen tot het formuleren van een visie van wat de school wil zijn. In eerste instantie reageerde de directie teleurgesteld op de inhoud van de kernkwaliteiten, aangezien deze niet allemaal onderwijsgerelateerd waren. Ze refereerden vooral aan interne problemen. In het natraject werd duidelijk dat dit is wat er nu leeft en wat het eerste aandacht vraagt. De teleurstelling werd omgebogen in kansen voor de toekomst.</p>
<p><b>Waarom keuze voor deze vorm?</b></p>	<p>De school wilde graag de huidige visie aanscherpen met het oog op de in te zetten onderwijsvoorzieningen. In die zin heeft de LSI de kenmerken van een future search. De wens was namelijk om een gezamenlijk beeld van de gewenste toekomst van de school te krijgen. In het contact met CPS kreeg de directie informatie over een LSI en zag ze de mogelijkheden en kansen die het uitnodigen van alle belanghebbenden (stakeholders) bij het aanscherpen van de visie kan hebben. Aangezien de zomervakantie voor de deur stond, is ervoor gekozen om het voorbereidingstraject vooral te laten plaatsvinden via e-mail en telefoon en is er niet gewerkt met een voorbereidingsgroep.</p>

<b>Aantal deelnemers</b>	130
<b>Soort deelnemers</b>	Naast het personeel (alle geledingen) en de directie waren ook leerlingen, ouders en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven en het vervol- en primair onderwijs aanwezig.
<b>Duur</b>	<p>Het traject is feitelijk gestart met de voorbereiding van de studiedag in april 2005 en is in het najaar van 2005 nog niet afgerond. Eind november vond er een bijeenkomst plaats waarbij CPS de directie adviseerde over het aanscherpen van de visie en het verbeteren van de communicatie.</p> <p>De dag waarop de LSI (juni) is uitgevoerd startte om 09.00 uur en eindigde om 16.00 uur.</p>
<b>Onderdelen c.q. programma</b>	<p><i>Aan de slag met de huidige situatie</i>  In de ochtend is na een kort welkom door de directeur een toelichting op het programma gegeven. De deelnemers hebben via werkvormen, die voortkomen uit de activerende didactiek en samenwerkend leren, kennisgenomen van de resultaten van het onderzoek van de huidige situatie.</p> <p>Daarnaast was er ruimte om de belangrijkste constatering en gevolgen voor de school in kaart te brengen en op een flip-overvel te zetten. Tijdens de pauze kregen alle deelnemers de gelegenheid om elkaars conclusies en opmerkingen te lezen en de vijf belangrijkste conclusies te markeren met een gekleurde sticker.</p> <p><i>Dromen over onze school</i>  Aansluitend is er gedroomd over de school. Hoe ziet de school eruit in 2015? Vanuit persoonlijke en gezamenlijke droombeelden over de toekomst dachten de deelnemers na over de kernkwaliteiten waarnaar ze wilden streven. Tot slot werden de kernkwaliteiten die betrekking hebben op de gewenste situatie getoetst aan de resultaten van het onderzoek. Resultaat van dit programmaonderdeel waren vijf kernkwaliteiten per tafelgroep.</p> <p><i>Kernkwaliteiten</i>  Tijdens de lunch inventariseerden CPS-medewerkers alle kernkwaliteiten en berekenden ze de vijf kernkwaliteiten die deelnemers het belangrijkste vonden. Na de lunch presenteerde de rector de vijf kernkwaliteiten aan alle deelnemers.</p> <p><i>Consequenties voor de toekomst</i>  Met deze vijf kernkwaliteiten zijn de deelnemers aan de hand van een thema (strategisch veld) aan de slag gegaan. Opdracht was om acties en ideeën te formuleren die nodig zijn om binnen het toegewezen strategisch veld de vijf kernkwaliteiten te realiseren.</p>

	<p>De volgende strategische velden zijn over de tafelgroepen verdeeld, waarbij meerdere tafelgroepen hetzelfde thema kregen toegewezen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onderwijs (incl. leerlingbegeleiding) / (buitenschoolse) activiteiten leerlingen;</li> <li>- organisatie / interne communicatie;</li> <li>- cultuur/ sfeer;</li> <li>- externe communicatie / PR;</li> <li>- rol leiding;</li> <li>- rol docent;</li> <li>- rol OOP;</li> <li>- rol leerling.</li> </ul> <p>Aansluitend kregen alle deelnemers met behulp van een werkvorm uit de activerende didactiek (samenwerkend leren - graffiti) de gelegenheid om elkaars werk te lezen en van opbouwende kritiek, aanvullingen en vragen te voorzien.</p> <p>Na een afsluitende evaluatie en dankwoord namens CPS en de rector genoten de deelnemers van een koel drankje op deze zeer warme en intensieve dag.</p>
<p><b>Kenmerken tijdens het traject</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deelnemers nemen kennis van resultaten van interviews met stakeholders door middel van verschillende werkvormen gedurende de dag.</li> <li>- De voorbereiding heeft met name plaats gevonden via de telefoon en per e-mail.</li> <li>- Er is gewerkt met gemengde tafelgroepen die de school heeft samengesteld.</li> <li>- Het natraject vraagt veel aandacht en overleg, zowel vanuit de directie als door CPS.</li> </ul>
<p><b>Leer- c.q. aandachtspunten voor de toekomst</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geen LSI zonder voorbereidingsgroep! Er is geen gelegenheid geweest om van tevoren duidelijke verwachtingen en beelden met de verschillende betrokken belanghebbenden uit te wisselen. Hierdoor waren er onduidelijkheden en teleurstellingen over de resultaten die mogelijk te vermijden waren geweest.</li> <li>- De keuze voor een LSI is ook een keuze voor een open uitkomst. De voorbereidingsgroep is noodzakelijk om meer bewustzijn te creëren voor het open proces waarvan het eind van tevoren niet vaststaat.</li> <li>- In de voorbereiding is het belangrijk om meer aandacht te besteden aan het voorbereiden van ouders en leerlingen op hun rol tijdens de dag zodat zij nog beter hun mening naar voren kunnen brengen.</li> <li>- Deelnemers moeten op tijd uitgenodigd worden, waardoor meer mensen ook daadwerkelijk in de gelegenheid zijn om te komen. Nu was de interesse groot, maar voor een aantal genodigden de tijd te kort om de agenda leeg te maken.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het is belangrijk dat de tafelgroepen ook daadwerkelijk gemengd zijn waarbij erop gelet wordt dat er geen groepen ontstaan van alleen docenten. Dit is een gemiste kans om door een andere bril te kunnen kijken.</li> <li>- Het advies aan de school c.q. de directie is om in de voorbereiding al te kijken naar de planning zodat er rekening gehouden kan worden met het traject na de LSI-dag. Het gevaar bestaat dat het te lang duurt voor er iets met de resultaten van de dag gebeurt.</li> </ul>
<b>Uitvoerders namens CPS</b>	<p>Frederieke van der Vloed John van de Elburg Miriam van Etteger</p>

**Voorbeeld 3: Van binnen naar buiten, van buiten naar binnen. Wanneer is de tijd rijp voor het meedenken van externe belanghebbenden?**

<b>Korte situatieschets</b>	<p>Een mbo-opleiding werkt bijna twee jaar met een nieuw onderwijsconcept. Het traditionele onderwijs met een rooster gebaseerd op een vakkenstructuur, is losgelaten. Leerlingen werken vanuit praktijkprojecten en worden begeleid door een tutor.</p> <p>Bij deze school doet zich de situatie voor dat de onderwijsvernieuwing is voorafgegaan aan de invoering van de nieuwe, competentiegerichte kwalificatiestructuur. Deze nieuwe kwalificatiestructuur - maar ook de behoefte aan bezinning over het nieuwe onderwijsconcept - is voor de school aanleiding om een ontwikkelingstraject aan te gaan.</p> <p>Hoewel het nieuwe onderwijsconcept bijna twee jaar geleden is ingevoerd, is er behoefte aan het opnieuw stilstaan bij de visie en de keuze voor het onderwijsconcept, aan het min of meer opnieuw vaststellen van de gemaakte keuzes.</p> <p>Dit is nodig om een verdere ontwikkeling van het onderwijsconcept door te voeren.</p>
<b>Doel en resultaat Vorm van het traject</b>	<p>De bedoeling van de ontwikkelingsslag is dat er een consistente lijn in de competentieontwikkeling van de student komt.</p> <p>Resultaat voor de docenten en de studenten is dat zij met behulp van bijvoorbeeld een competentiescan meer zicht krijgen op de leer- en ontwikkellijnen .</p> <p>Intern traject met alle betrokkenen: directie, coördinatie, tutoeren en begeleiders.</p> <p>Bij de uitwerking van de competentieprofielen voor de verschillende opleidingen vindt een verkenning plaats van de optie van een expertmeeting, in de vorm van een LSI, waarbij bedrijven, oud-leerlingen en anderen betrokken zullen worden.</p>

**Waarom keuze voor deze vorm?**

Het interne traject:

Bij de keuze voor de vorm van de verschillende stappen in dit traject, doet zich meteen de discussie voor wie betrokken moet of kan worden bij het consolideren en verder ontwikkelen van het onderwijsconcept.

Hoewel het nieuwe onderwijs bijna twee jaar draait, blijkt niet iedereen achter het concept te staan. Dat gaat bijvoorbeeld over het al dan niet inroosteren van theorielessen. Er is toch immers behoefte aan kennisoverdracht. Die discussie komt steeds terug. Ook over de rol van de tutor is verschil van mening. Over de manier van het vormgeven aan competentieontwikkeling van de student zijn de meningen ook verdeeld. Intern blijken er - naast veel gedragen ontwikkelingen - toch steeds weer fundamentele verschillen te bestaan. De keuze voor het starten van het interne, kleinschalige ontwikkelingstraject blijkt een noodzakelijke stap te zijn voor de verdere ontwikkeling ervan.

Het traject van competentieontwikkeling: mogelijkheden voor een LSI?

Het nieuwe onderwijsconcept is gebaseerd op het werken in projecten. Dit zijn reële projecten uit de praktijk. Tot nu toe ging het veelal om binnenschoolse projecten, terwijl er nadrukkelijk behoefte is dit te gaan organiseren met de bedrijven uit de regio. Bedrijven zouden min of meer opdrachtgever kunnen zijn voor de leerlingen. Het is ook tijd om dit deel van het onderwijsconcept verder uit te breiden. Er is dus ook de behoefte om bedrijven bij het onderwijsconcept te betrekken, hen enthousiast en medeverantwoordelijk te maken. Ook bij het beoordelen is een duidelijke wens om bedrijven hierbij te betrekken.

Omdat de landelijk ontwikkelde competentieprofielen niet geheel aansluiten bij de wens van de school om praktijk nabij te werken, vormt ook dit een aanleiding om met de bedrijven om tafel te gaan zitten. Zij kunnen dan goed aangeven voor welke competenties de school moet opleiden.

Er is dus voldoende reden om andere partijen, met name bedrijven maar ook bijvoorbeeld het kwaliteitscentrum examinering, erbij te betrekken.

De Large Scale Intervention *Real Time Strategic Change* is een goede vorm om hiermee aan de slag te gaan. Daarbij is het namelijk de bedoeling met alle betrokkenen, zowel intern als extern, een aantal lopende vraagstukken verder te ontwikkelen. Het gaat hier om complexe vraagstukken waarbij je niet kunt volstaan met het kopiëren van het werk van anderen, met name ook in verband met de regionale inkleuring. Ook is het van groot belang dat alle betrokkenen achter de resultaten staan, namelijk de competentielijn van de studenten. Om al deze redenen biedt het werken met een LSI veel kansen.

Op dit moment echter wordt nog gewerkt van binnen naar buiten. Eerst willen we zelf binnen een aantal zaken duidelijk hebben, voordat we anderen bij de ontwikkeling van het onderwijsconcept betrekken. Eerst zelf nog een aantal stappen zetten, opdat we voor anderen een interessante partner zijn om mee samen te werken.

<p><b>Voorwaarden voor het werken met een LSI</b> <b>Soort deelnemers</b></p>	<p>In dit voorbeeld wordt heel duidelijk dat het werken met een LSI alleen kan als aan een aantal voorwaarden is voldaan. Uit dit voorbeeld wordt duidelijk dat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de tijd nog niet rijp is voor het betrekken van allerlei externe partners, hoewel de situatie van de school er wel om vraagt; competentiegericht leren kan niet zonder bedrijven erbij te betrekken;</li> <li>- het van groot belang is dat intern de gekozen richting gedragen wordt door iedereen en dat er intern geen fundamentele discussies meer zijn;</li> <li>- het belangrijk is dat je wilt werken naar win-winsituaties, ook als men het met elkaar eens is dat je externen als partners in de school wilt halen.</li> </ul>
<p><b>Kenmerken tijdens het traject</b></p>	<p>Als aan de voorwaarden is voldaan, biedt het competentiegericht leren voor mbo-opleidingen veel kansen om met een groot aantal verschillende externe partners samenwerkingsverbanden aan te gaan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bedrijven, eventueel via uitzendbureaus</li> <li>- vmbo-scholen</li> <li>- hbo-scholen</li> <li>- oud-deelnemers</li> <li>- enz.</li> </ul>
<p><b>Duur van het traject</b></p>	<p>Tijdens het traject is het van groot belang om te werken vanuit de win-wingedachte. Bedrijven willen meedenken, samenwerken met scholen als het hen ook iets oplevert. Zij willen graag ( regionaal) goed gekwalificeerde arbeidskrachten die misschien ook tijdens het werk nog weer bijgeschoold kunnen worden Het mbo biedt veel perspectieven, ook als partner voor levenslang leren, voor het verzorgen van bedrijfsopleidingen.</p> <p>Werken met een LSI vraagt dan ook een gedegen voorbereiding: de keuze voor de deelnemers, de vraagstukken die wel of niet gezamenlijk aangepakt kunnen worden, de inbreng en dus ook de belangen van iedereen duidelijk op tafel hebben, maar ook het vervolg op een LSI waarbij alle betrokkenen het gevoel houden dat hun inbreng daadwerkelijk gewaardeerd is.</p> <p>Dit traject loopt ongeveer een halfjaar en zal misschien met een LSI erbij nog een halfjaar doorlopen.</p>
<p><b>Uitvoerders namens CPS</b></p>	<p>Lide van Bommel</p>



# Bijlage II

## Van Large Scale Interventions naar cultuurinterventies en omgekeerd

In hoofdstuk 3 *Interventies in de schoolschoolcultuur* is beschreven welke principes en aanpak mogelijk zijn om de schoolcultuur te beïnvloeden. Ook het werken met Large Scale Interventions kan van invloed zijn op de schoolcultuur. Toch is er een wezenlijk verschil tussen beide. Dit verschil wordt in deze bijlage toegelicht.

### Inleiding

Het werken met Large Scale Interventions (LSI) stimuleert de betrokkenheid en openheid van de deelnemers en kan dus van invloed zijn op de schoolcultuur. Als echter de cultuur van de school (door patronen in de houdingen van mensen) een belemmering vormt voor de verdere ontwikkeling, is het – naast eventuele LSI - nodig om ook speciaal te interveniëren in de schoolcultuur. In de visie- en strategieontwikkeling moeten dan de visie op de eigen cultuur en de gewenste cultuur worden meegenomen. Dat proces is vaak nodig op alle niveaus: van directie tot teamleiders, docententeams en het OOP. Ook de houdingen en communicatieve vaardigheden van mensen zijn hierbij onderwerp van gesprek en training. Bewustwording van wat er speelt en verandering van houding zijn in het geding. Gerichte coaching en interventies die uitnodigen tot zelfreflectie zijn in cultuurinterventies van centraal belang. Wat zijn verder verschillen en overeenkomsten in LSI en cultuurinterventies?

### Large Scale Interventions en cultuurinterventies

Een LSI is bedoeld om verschillende partijen bij een vraagstuk te betrekken en is vooral naar buiten toe gericht. Bij cultuurinterventies is de cultuur zélf het vraagstuk. De houdingen van mensen zijn in het geding. Mensen doen niet wat ze eigenlijk zouden willen doen. Ze zijn niet echt betrokken bij elkaar, niet daadkrachtig genoeg, niet inspirerend of creatief of ze werken niet goed samen. Dergelijke cultuurthema's hebben vaak oorzaken die op een diepere laag liggen dan het formuleren van een visie en praktische plannen. Overtuigingen, persoonlijke emoties en ervaringen kunnen, ook zonder dat men dat wil, van grote invloed zijn. De vraag is: hoe kunnen we opnieuw grip krijgen op onze eigen stijl van leidinggeven? Hoe kunnen we gaan doen wat we werkelijk willen doen? Ook bij cultuurinterventies betreft het, net als bij de LSI, een systeem van interventies en is het hele systeem betrokken. Alleen is het nodig bij cultuurinterventies de blik meer naar binnen te richten en ook grondig te kijken naar eigen beelden, verwachtingen en overtuigingen en niet langer alleen de oorzaken van problemen of stagnatie in het gedrag van mensen, de omgeving of de structuur te zoeken.

Cultuurinterventies zijn uiterst effectief, zeker als mensen geneigd zijn om de schuld te geven aan externe factoren of een groep buiten henzelf, of als ontkenningmechanismen een rol spelen. De directie denkt bijvoorbeeld dat de docenten niet in beweging willen komen en ziet haar eigen rol niet in de passiviteit die is ontstaan. Door de blik met behulp van een coach naar binnen te richten en te ontdekken wat haar eigen aandeel is, kan de directie weer invloed krijgen op haar eigen interne proces en wordt zij weer autonoom in haar beslissingen. Door belemmerende overtuigingen en houdingen bij te stellen (en bijvoorbeeld meer zichtbaar te worden of zich beter aan te passen) kan de directie het externe proces weer op gang krijgen. Om zich te laten coachen op de eigen cultuur, vraagt minstens evenveel moed als op grote schaal te interveniëren in samenwerking met de omgeving van de school zoals bij LSI. In beide gevallen wordt het gewone patroon doorbroken.

## Overeenkomsten en verschillen

De belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen Large Scale Interventions en cultuurinterventies zijn:

### 1) *De tijd*

Zowel in Large Scale Interventions als in cultuurinterventies is de tijd een centrale factor om rekening mee te houden. Hierbij gaat het om:

- verworvenheden en valkuilen uit het verleden;
- bewustwording van wat men kan en aandurft in het heden;
- beeldvorming van wat men wil en wat haalbaar en gewenst is in de toekomst (niet alleen voor en bij zichzelf maar ook voor en bij de omgeving).

### 2) *De plaats*

Cultuurinterventies vinden meestal plaats in teams, tijdens een proces van teamontwikkeling. Large Scale Interventions vinden meestal plaats in grotere bijeenkomsten waar alle betrokkenen bij de thematiek aanwezig zijn.

### 3) *De inhoud*

Zowel bij LSI als bij cultuurinterventies gaat het om een onderwerp dat alle deelnemers actief aangaat en interesseert. Bij cultuurinterventies zijn ook de eigen rol, houding en positie van de leider, de deelnemers en het team onderwerp van gesprek en staan deze ter discussie om de visie en strategie optimaal te ontwerpen. Bij het onderwerp veiligheid bijvoorbeeld gaat het niet alleen om het gedrag van mensen en de maatregelen die genomen kunnen worden om onveiligheid aan te pakken en veiligheid te stimuleren. De deelnemers zullen ook ingaan op hun eigen defensiemechanismen en valkuilen in het reageren op onveilige situaties en leren om hier effectiever mee om te gaan. Bij een LSI staat een vraag centraal die voor de organisatie momenteel belangrijk is. Het participeren van alle personeelsleden en de verschillende stakeholders en het werken vanuit betrokkenheid zijn hierbij uitgangspunten.

### 4) *Persoonlijke betrokkenheid*

In Large Scale Interventions en cultuurinterventies worden mensen zeer actief betrokken bij de thematiek. In cultuurinterventies zullen de mensen door toedoen van een coach die kan interveniëren in het team ook persoonlijk sterk betrokken raken bij het thema. Wat betekent het voor hen zelf? Wat zeggen onderzoeksgegevens over de huidige situatie hen? Vanuit het delen van deze persoonlijke reacties en de eigen droom over de toekomst kan niet alleen een gemeenschappelijke visie ontstaan, maar wordt deze ook gevoelsmatig gedeeld. Daardoor kunnen de motivatie en het draagvlak in de groep, als deze zijn verflauwd of beschadigd, worden hersteld. Daarnaast kan de stijl van leidinggeven aan het personeel en/of de leerlingen worden bijgesteld, bijvoorbeeld van een grotendeels blauwdrukachtige cultuur naar een cultuur waarin meer gedeeld wordt en creatief gedacht. In een LSI is het belangrijk dat er vanuit de voorbereidingsfase goed wordt nagedacht over hoe de deelnemers zich persoonlijk betrokken voelen en uitgedaagd worden om actief te participeren. Zeker in het onderwijs is het voor ouders en leerlingen, maar ook voor andere stakeholders vaak nog nieuw om voor dit soort grote bijeenkomsten te worden uitgenodigd, laat staan actief te participeren.

### 5) *Leer- en reflectievermogen*

Bij Large Scale Interventions wordt altijd een beroep gedaan op het leer- en reflectievermogen van alle betrokkenen. In cultuurinterventies wordt het leerproces ook nog verbonden aan persoonlijke en professionele leerdoelen aan de hand van de eigen rol, kwaliteiten en valkuilen. Dit gebeurt zowel individueel als op team- en organisatieniveau.

### 6) *De begeleider*

In Large Scale Interventions zal een begeleider zoveel mogelijk het proces dusdanig voorbereiden dat de groepen op eigen kracht aan het werk kunnen. Tijdens de daadwerkelijke dag c.q. dagen treedt de begeleider op als facilitator. Bij cultuurinterventies is het nodig dat de schoolleider of begeleider het proces begeleidt en in het proces intervenueert. Hierbij gaat het vaak om het bewerkstelligen van

een bewustwording bij mensen van onbewuste processen. Een cultuurinterventie kan enkele minuten duren en spontaan opkomen of bestaan uit een keten van interventies, een heel beleidsproces.

#### 7) *Imago van de school*

Door het werken met LSI laat een school zien dat zij een partner wil zijn met alle betrokkenen rondom de school. Door het werken met cultuurinterventies laat een team zien dat ze de moed heeft om diepgaand te reflecteren op de eigen houding, rol en positie.

#### 8) *De plaats van interveniëren*

Cultuurinterventies hoeven niet altijd in een team plaats te vinden. Ze kunnen bijvoorbeeld ook op een conferentie worden toegepast door middel van Large Scale Interventions die bewust inspelen op de cultuur van de school of door een interventie van de schoolleider die daardoor invloed uitoefent op de schoolcultuur.

#### 9) *Het hoogtepunt*

In LSI is de conferentie waarin veel interventies worden toegepast meestal het hoogtepunt, het energiegevend moment. In cultuurinterventies zijn het meestal de interventies die in een teamtraining worden toegepast door de begeleider of coach. In beide gevallen kan de eigenlijke verandering in de school na afloop plaatsvinden, in het traject dat erop volgt en waarin mensen hun visie en plannen gaan uitvoeren.

#### 10) *De uitkomst*

De uitkomst, het resultaat van een LSI of een cultuurinterventietraject staat van tevoren niet vast. Met een LSI, waarbij verschillende partners van een school betrokken worden, ligt de verantwoordelijkheid voor het resultaat bij de deelnemers. Bij een reeks cultuurinterventies ligt de verantwoordelijkheid bij de schoolleiding, de begeleider en de teamleden. Belangrijk in beide gevallen is dat de directie en de begeleider het proces kunnen overlaten aan de betrokkenen. Alleen in het geval van cultuurinterventies is het ook nodig om van tijd tot tijd sturing te geven aan het proces en zelfs de deelnemers te confronteren met hun houdingen en patronen in het proces. Dat moet op zo gebeuren dat het niet bevoogdend is en het de autonomie van de leden bevordert: doen ze wat ze eigenlijk willen doen of laten ze zich meeslepen door oude patronen die ze eigenlijk niet willen? Bij een reeks cultuurinterventies is het noodzakelijk dat de teamleden actief kiezen voor het proces en de leider accepteren als (bege)leider.

#### 11) *De voorbereiding*

Een LSI en een reeks cultuurinterventies vragen een goede voorbereiding. Er is een voorbereidingsgroep nodig die zorgt voor een grondige voorbereiding zowel op proces- als op organisatieniveau. Van de voorbereidingsgroep wordt bij LSI een groot organisatievermogen verwacht. Bij cultuurinterventies is het van groot belang dat er uiterst zorgvuldig wordt gecommuniceerd met het directieteam en tussen de directieteams en de docententeams. Om van het begin af aan duidelijk te krijgen wie waarover de besluiten neemt, worden afspraken gemaakt over de verantwoordelijkheden, de doelen en de besluitvorming in de teams. Cultuurinterventies voltrekken zich in een wisselwerking tussen de schoolleiding en de teams. De schoolleiding bepaalt het kader, de richting (uitgangspunten) en de hoofdstructuur. De visie en strategie van het team, de teamdoelen en activiteitenplannen (en de POP) worden in de teams bepaald, rekening houdend met de eigen capaciteiten en leerdoelen, de doelgroep en de omgeving van de school.

### **De combinatie**

Een combinatie van LSI en cultuurinterventies is heel goed te maken. Een paar voorbeelden:

1. Op basis van een reeks cultuurinterventies in het directieteam is de directie zich bewust geworden hoe zij meer inspirerend kan worden voor het personeel en hen meer verantwoordelijk kan maken voor het pedagogisch-didactische klimaat. Ze besluit op basis van een LSI met het hele personeel en de leerlingen de koers van de school vast te stellen, teamontwikkeling te stimuleren en activiteiten te ontwikkelen om dit samen waar te maken.

2. Op basis van een LSI is de directie zich bewust geworden dat er nog veel onvrede bestaat over de maatregelen die genomen worden om de veiligheid op school te garanderen. Ook wordt er van de directie verwacht dat ze zelf meer sturend, stimulerend en bewakend optreedt in processen en zich minder bezighoudt met het beheersen van de schoolorganisatie. Er wordt besloten met de teams in de klassen actief te kijken naar de manier waarop het pedagogisch klimaat verbeterd kan worden en hierbij een enquête onder leerlingen mee te nemen. Daarnaast krijgt de directie een training waarin ze leert processen te begeleiden.
3. Voor de bouw van een nieuwe school wordt de omgeving actief betrokken bij de vraag hoe de school zo goed mogelijk kan insprijnen op vragen en behoeften van leerlingen en de omgeving van de school. Ook worden ouders en betrokken instanties gevraagd te participeren in projecten die de betrokkenheid van henzelf en van de leerlingen stimuleren. Om dit proces optimaal te begeleiden, worden het directieteam en een projectgroep gecoacht om het proces vorm te geven. Dit gebeurt aan de hand van procesbegeleiding en een reeks cultuurinterventies om de cultuurontwikkeling van de school en het leiderschap (meer naar witdruk- en groendrukdenken) optimaal te laten samengaan met de concrete activiteiten.



# 9

## Organisatiestructuur en integraal personeelsbeleid

### Auteurs:

*Anja Doornbos, Liesbet Dreeuws-Robbers, Fred Geelen (Van 12 tot 18),  
Bert Moonen, Amanda Verhoeven en Harm van Vijfeijken*

### Met medewerking van:

*Helen Sijssling  
Jan Smolenaars  
Erfgooiers College, Huizen  
Het Holland College VMBO, Naaldwijk  
College den Hulster, Venlo  
CBS de Wissel, Vlissingen*



# 9 Organisatiestructuur en integraal personeelsbeleid

## Inleiding

Hoe kun je met behulp van organisatiestructuur en integraal personeelsbeleid de leerpotentie (lerend vermogen) verhogen van individuen, teams en de organisatie als geheel?

In 2005 zijn speerpunten van het overheidsbeleid onder andere deregulering, autonomie en rekenschap. Scholen kunnen binnen grenzen zelf hun ambities formuleren met betrekking tot onderwijsvernieuwing en organisatieontwikkeling. Dit hoofdstuk richt zich op de vraag hoe scholen hun ambities kunnen realiseren met behulp van vernieuwing in de organisatiestructuur en integraal personeelsbeleid.

## Organisatiestructuur

Lerend veranderen lukt het beste in een lerende organisatie. Een lerende organisatie is erop gericht het leren en leervermogen van individuen, teams en de organisatie als geheel te bevorderen en te verbinden. De continue verandering verloopt in de richting van door klanten gewenste en te wensen output van de organisatie.

Uit eerder literatuur- en veldonderzoek blijkt dat er vijf belangrijke structuurkenmerken van een lerende organisatie te noemen zijn:

1. Duidelijke en gedragen doelstellingen.
2. Open en platte organisatiestructuur.
3. Effectieve horizontale en verticale overlegstructuur.
4. Flexibele samenwerkingsverbanden.
5. Mogelijkheden met betrekking tot tijd.

Zie hoofdstuk 2 voor een uitgebreide toelichting op deze kenmerken.

Organisatiestructuren als de verticale deelschool en kernteams zijn er onder andere op gericht om onderwijs te verzorgen dat leerlingen stimuleert zelf na te denken en vragen te stellen en tegelijkertijd docenten stimuleert van en met elkaar te leren. De structuur moet uiting geven aan het gevoel één gemeenschap te zijn waarin iedereen zich verantwoordelijk voelt en verantwoordelijkheden vervult. Dit vraagt om een open en platte organisatiestructuur met een effectieve horizontale en verticale overlegstructuur en flexibele samenwerkingsverbanden, zoals bedoeld in een lerende organisatie. Docenten zijn in de eerste plaats generalist en coach en op de tweede plaats specialist in een bepaald vakgebied. De organisatiestructuren van de verticale deelschool en kernteams hebben daarom geleid tot de volgende deelvraag:

*Hoe kunnen verticale scholen en kernteams een duurzame bijdrage leveren aan de leerpotentie van de schoolorganisatie?*

## Personeelsbeleid

Scholingsplannen, teamplannen en persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) zijn onderdeel van het personeelsbeleid waarmee leren en ontwikkeling ondersteund wordt. Juist de koppeling tussen deze plannen maakt personeelsbeleid integraal en gericht op een continue verandering. Dit vraagt om duidelijke en gedragen doelstellingen zoals bedoeld in de lerende organisatie. Wij hebben de volgende deelvragen geformuleerd, gericht op personeelsbeleid:

- In hoeverre zijn (meerjaren)scholingsplannen, teamplannen en POP's aan elkaar gekoppeld en dragen zij bij aan het lerend vermogen van de schoolorganisatie?
- In hoeverre kan een consistentiecheck op POP's en teamdoelen in scholen een instrument zijn om de leerpotentie van scholen in kaart te brengen?

Het hoofdstuk bevat de volgende vier praktijkvoorbeelden:

1. In het eerste voorbeeld staat de verticale deelschool centraal. De ambities zijn om uit te gaan van het grotere plaatje van het kind (Big Picture) de passie van het kind, leren op school en in de maatschappij te integreren (authentiek leren) en hoge eisen en goede resultaten te stellen.
2. Het tweede voorbeeld beschrijft een onderzoek naar de POP-consistentiecheck centraal. De ambitie is om te onderzoeken hoe individuele POP's enerzijds kunnen bijdragen aan samenwerken en samen leren en anderzijds aan het realiseren van team- en organisatie-doelen.
3. In het vierde voorbeeld staat een schooleigen invulling van kernteams centraal. De ambitie is daar om het lerend vermogen van de school in het algemeen en de communicatie tussen teamleden en niet-teamleden te verbeteren.
4. In het vierde voorbeeld tenslotte, wordt het scholingsplan centraal gesteld. De ambitie in voorbeeld is om een scholingsplan te ontwikkelen dat het leren van individuen en teams in de organisatie ondersteunt en stimuleert en dat ook aansluit bij de missie en visie van de school.

## Voorbeeld 1: Big Picture in kleine scholen

Door: Fred Geelen, 'Van 12 tot 18'

Kleinscholingheid heeft meer met kwaliteit dan met kwantiteit te maken. Een mogelijkheid om kleinscholingheid te organiseren, is de invoering van verticale deelscholen. In die deelscholen kan onderwijs op maat worden aangeboden, bijvoorbeeld via het Big-Pictureconcept. En bij voorkeur door generalisten.

Paula is al van jongs af gek op huisdieren. Als ze volgend jaar klaar is met school, begint ze met een studie voor dierenarts. Alleen al het feit dat Paula haar school afmaakt, is bijzonder. Paula woont namelijk in Oakland, Californië. Van de 4500 leerlingen die in deze stad aan een high-schoolcarrière beginnen, halen er slechts 1200 de eindstreep. Van die 1200 leerlingen is minder dan de helft gekwalificeerd voor een vervolgopleiding.

### Passie en interesse

Paula doet het wat dat betreft dus heel wat beter. Ze zit dan ook op MetWest High School Oakland, een van de 25 Big Picture schools in de Verenigde Staten. MetWest ging in 2002 van start met 34 leerlingen. Inmiddels telt de school 130 leerlingen. In 2006 zwaait de eerste lichting af. Maar dat laatste wil niet zeggen dat schoolleider Matt Spengler nog geen resultaten kan laten zien. Trots vertelt hij dat minder dan 5 % van de leerlingen voortijdig MetWest verlaat, dat er in drie jaar geen vechtpartijen op school zijn geweest, en dat 70 % van de derdeklassers bekwaam is voor de vervolgopleiding die ze voor ogen hebben.

Deze cijfers zorgen ervoor dat MetWest inmiddels met wachtlijsten moet werken. Spengler vertelt dat daarop - voor Amerika heel bijzonder - zelfs kinderen uit andere steden staan. De vraag is wat deze kinderen en hun ouders beweegt? Het antwoord van Spengler is kort en krachtig: onveilige campussen en saaie scholen. Het geheim van de Big Picture School? Spengler: "Wij sluiten aan bij wezenlijke interesses van leerlingen. Ieder mens heeft ergens een passie voor. Ik bijvoorbeeld, houd van lesgeven, sporten in teamverband en reizen. Kun je je voorstellen hoe gemotiveerd een leerling leert als je van zijn passie en interesse het centrum van zijn schooltijd maakt? Kijk naar Paula. Bij haar zijn we uitgegaan van haar liefde voor dieren, daarop hebben we het leerprogramma afgestemd. Zo heeft ze in een dierenkliniek gewerkt en producten afgeleverd die betekenisvol zijn, voor haar en anderen. En dat motiveert enorm."

## Persoonlijke aandacht en veiligheid

Helen Sijlsing, adviseur van CPS, bezocht verscheidene Big Picture Schools en bevestigt Spenglers woorden: "We hebben werkelijk enthousiaste leerlingen gezien, met enthousiaste ouders gesproken en scholen gezien waar een zeer veilig en goed werkklimaat heerst. Ons overviel allemaal een gevoel van: 'Had ik dat vroeger op school maar zo gehad!'. Ze zijn continu bezig met 'What's the best for this kid?'. In het curriculum wordt niet alleen aangesloten op waar het kind wezenlijk in is geïnteresseerd. Ook zijn ze heilig overtuigd van het nut van authentiek en natuurlijk leren buiten de school; kinderen zijn per week drie dagen op school, twee dagen leren ze op een werkplek in de samenleving. Als ze na vier jaar van school komen, hebben ze minstens acht keer een leerplek in de praktijk gehad."

Big Picture Schools zijn een onderdeel van de Coalition of Essential Schools (CES). Dit samenwerkingsverband bestaat uit 2500 scholen die allemaal dezelfde tien principes aanhangen.

De tien essenties (uitgangspunten) van de Coalition of Essential Schools:

1. Learning to use one's mind well
2. Less is more, depth over coverage
3. Goals apply to all students
4. Personalization
5. Student-as-worker, teacher-as-coach
6. Demonstration of mastery
7. A tone of decency and trust
8. Commitment to the entire school
9. Resources dedicated to teaching and learning
10. Democracy and equity

Een van die principes is kleinscholigheid. Sijlsing: "Het uitgangspunt is persoonlijke aandacht en veiligheid: alle leerlingen kennen alle docenten en alle docenten kennen alle leerlingen; er is geen anonimiteit maar wel veel aandacht voor het leerproces. In hun optiek betekent dit dat een school niet meer dan 400 leerlingen en 20 docenten mag tellen. Big Picture gaat nog een stap verder: deze scholen zijn maximaal 100 à 120 leerlingen groot. Leerlingen worden verdeeld in groepen van 15 en krijgen één docent - een advisor - die hen vier jaar lang - tot het eind - begeleidt. De groep is heterogeen samengesteld, van lwoo tot en met vwo. Dat kan omdat ze allemaal hun eigen opdrachten uitvoeren."

## Lekker boeiend

Sijlsing wijst erop dat het Amerikaanse onderwijsstelsel anders is dan het Nederlandse. Desondanks meent ze dat het Big-Pictureconcept voor veel Nederlandse leerlingen (vmbo, havo en vwo) een meerwaarde heeft, die het traditionele systeem niet kan bieden. "Misschien niet voor een hele scholengemeenschap, maar dan toch zeker voor een deelschool." In het kader van de vernieuwing van de basisvorming begeleidt CPS een aantal scholen bij het invulling geven aan de ideeën van kleine verticale deelscholen en Big Picture. "Want zonder kleinscholigheid geen ander onderwijs", stelt Sijlsing, die Big Picture onder Scenario 4 schaaft.

Een van de twee pilotscholen is Holland College vmbo Naaldwijk. Hier draait sinds twee jaar het project 'Lekker boeiend'. Aan dit project nemen 40 leerlingen deel: 25 vmbo'ers en 15 lwoo'ers. Ze worden al sinds hun eerste leerjaar begeleid door twee docenten. Een van hen is Sylvie Oskam. Zij constateert dat 'Lekker boeiend' veel overeenkomsten vertoont met het Big-Pictureconcept: "De leerlingen zijn aan de slag met projecten die zoveel mogelijk gerelateerd zijn aan de werkelijke wereld. Binnen die projecten kan iedere leerling een product op zijn niveau afleveren. En lopen ze een keer vast, dan geven wij een workshop 'hoe schrijf ik een brief' of 'hoe handel ik een telefoongesprek af'. Wat we nog niet hebben, zijn leerplekken in de praktijk. Die krijgen ze pas in het derde en vierde leerjaar."

## **De grootste winst**

De bedoeling is dat Oskam en haar collega de leerlingen ook tot en met de bovenbouw blijven begeleiden, want de resultaten zijn goed. Oskam: "Ik ben in dit project verantwoordelijk voor de lwoo-groep. Toen die binnenkwam, had die op één leerling na een bbl-advies. Twee jaar later zitten er nog maar vier leerlingen op dat niveau, vijf leerlingen worden ingeschat op basiskaderniveau en de rest kan zo door naar kaderniveau. Dat is een bovengemiddelde score. De grootste winst is echter dat het hier niet gaat om kinderen met leer- maar met gedragsproblemen. Plaats je die in een veilige omgeving, in een kleine groep en laat je ze zelf kiezen en samenwerken met kinderen van een hoger niveau, dan heeft dat effect."

Oskam ziet haar leerlingen de hele dag, vijf dagen in de week. Een belangrijk voordeel daarvan is, volgens haar, dat je de kinderen ook sociaal-emotioneel beter kunt begeleiden: "Doordat je ze continu hebt, kun je structureel zaken op poten zetten. Zo hebben wij afspraakkaarten gemaakt met bijvoorbeeld de regel dat je in de klas geen jas aan mag hebben. Gebeurt dat toch, dan kun je daar meteen iemand op aanspreken; je kunt afspraken er beter inslijpen als je leerlingen vaker ziet. Een belangrijk effect van een eigen vaste werkruimte is bovendien dat leerlingen zich verantwoordelijk voelen om het werkbaar, leefbaar en netjes te houden. En zo niet dan worden ze daar op aangesproken."

## **Maatwerk**

Het Holland College vmbo Naaldwijk heeft onlangs besloten om in de komende jaren verticale deelscholen in te voeren. Elke deelschool heeft een eigen doelgroep en een eigen pedagogisch-didactische aanpak. "We willen zoveel mogelijk maatwerk leveren op individueel niveau", vertelt Rick van Dam. Zo wordt er gedacht aan een deelschool voor leerlingen met een gedragsprobleem (REC 4-leerlingen), een deelschool voor leerlingen op lwoo- en laag vmbo-niveau, die echt gemotiveerd en getalenteerd zijn om te werken, een deelschool voor leerlingen met een hoger lwoo of kader/gemengd profiel, die hun keuze voor een leerweg of examenprogramma zo lang mogelijk willen uitstellen en een deelschool voor leerlingen met de ambitie om zo snel mogelijk door te stromen naar mbo-4 of hbo. Enigszins gekscherend heeft de laatste deelschool al de werktitel 'Nerdsacademy' meegekregen. Vooralsnog wil men in Naaldwijk met de deelscholen ervaring opdoen via de REC 4-groep en de Lekker Boeiend-groep, die beide volgend jaar naar de bovenbouw gaan, en de mbo 1-groep.

## **Generalisten**

Behalve maatwerk leveren, wil het Holland College vmbo Naaldwijk ook een einde maken aan de breuk die onderbouw/bovenbouw in de loopbaan van kinderen veroorzaakt. Van Dam: "Van basisschool naar onderbouw, van onderbouw naar bovenbouw, van bovenbouw naar mbo, van mbo naar werk. Telkens hobbels, telkens mogelijkheden voor foute inschattingen, frustraties, overdrachtsproblemen en noem maar op. Met de verticale deelscholen willen we die breuken en drempels weghalen. Wat niet verdwijnt, is wat we met de invoering van teams hebben geïntroduceerd, namelijk dat de docenten de kans krijgen om zelf het onderwijs in te richten en eigen initiatieven uit te proberen."

Het Holland College vmbo Naaldwijk gaat er vanuit dat er in die teams in toenemende mate behoefte zal zijn aan generalistische docenten die leerlingen kunnen coachen. Daarnaast zal er ook ruimte zijn voor specialisten – op het niveau van docent en instructeur. Van Dam: "Voor bijna iedereen zal echter gelden dat kunnen samenwerken een voorwaardelijke competentie is." Sylvie Oskam ervaart inmiddels dat je een generalist moet zijn om op deze manier leerlingen te kunnen begeleiden. Daarbij helpt het haar dat ze jaren voor groep 8 in een basisschool heeft gestaan: "Ik ben gewend om niet in vakken te denken. Mijn collega, van origine een geschiedenisdocente, doet dat veel meer. Het grootste verschil is dat een generalist meer met de opvoeding bezig is. Mijn collega probeert orde te houden in de klas, ik kijk ook naar hoe het kind zich op de gang gedraagt." Verder meent Oskam dat een docent van een deelschool tegelijkertijd een goede mentor moet zijn, gedifferentieerd kan werken en creatief is en veel

verschillende werkvormen kan toepassen: "Ons project heet niet voor niets 'Lekker boeiend'."

### **Flexibiliteit**

Ten slotte merkt Oskam op dat, volgens haar, vmbo-scholen meer behoefte zullen hebben aan verticalisering dan scholen voor havo/vwo. Ze attendeert in dit verband op het verschil in ordeproblematiek en op kennisgerichtheid: "Menig vakdocent op een havo/vwo zal zich onzeker voelen als hij meer moet gaan doen dan alleen kennis overdragen. Enige flexibiliteit van die kant zou niet verkeerd zijn, al was het maar om het goede voorbeeld te geven, want juist in de hogere functies vraagt de maatschappij steeds meer om flexibele mensen."

Volgens CPS-adviseur Sijsling is de tijd rijp voor ideeën als de kleine verticale deelscholen en concepten als Big Picture: "Iedereen klaagt over de veiligheid in onze samenleving en in het onderwijs. Op scholen met duizenden leerlingen durven veel docenten niet eens meer te surveilleren. Deelscholen van 100 - desnoods 400 - leerlingen, dat is de menselijke maat. Daarmee voorkom je anonimiteit en crimineel gedrag. Wat de gedragsproblemen en gemotiveerdheid van leerlingen betreft, is tot nog toe steeds gezocht naar oplossingen binnen het systeem van lessen en vakken. Voor veel kinderen vormen die 50-minutenroosters een x-aantal startmomenten op een dag, waarop ze weer van lokaal naar lokaal moeten, waar weer een andere docent zijn verhaal klassikaal staat te houden. Dat is voor veel kinderen vreselijk saai. Niet vreemd dus dat veel kinderen afhaken. Dat verhaal geldt overigens niet voor iedereen; ik heb zelf ook heel traditioneel les gehad en ben toch goed terechtgekomen. Het goede van die verticale deelscholen is juist dat je voor meer doelgroepen meer onderwijstypen in een school kunt hebben."

Voor meer informatie over verticale deelscholen en het Big-Pictureconcept:

[www.bigpicture.org](http://www.bigpicture.org)

Hier vind je een filmpje:

[http://edutopia.org/php/article.php?id=Art\\_1375](http://edutopia.org/php/article.php?id=Art_1375)

## **Voorbeeld 2: POP-consistentiecheck: van individueel leren naar samen leren**

*Auteurs:*

drs. Liesbet Dreeuws-Robbers, CPS

dr. Harm van Vijfeijken, CPS

### **Inleiding**

In de moderne schoolorganisatie zien we twee opvallende trends. Enerzijds zien we dat de organisatie meer en meer is opgebouwd rondom teams of 'bouwen' in plaats van rondom het individu: deze teams vormen de belangrijkste bouwsteen van de organisatie. Het primaire proces wordt georganiseerd rondom deze verbanden en schoolontwikkeling moet hier plaatsvinden. Anderzijds zien we dat in de meeste scholen persoonlijke ontwikkeling en professionalisering zeer sterk gericht zijn op het individu, bijvoorbeeld via POP's en via een gesprekscyclus in het kader van IPB. Het zijn de individuele leden van een team die werken aan de eigen professionalisering, het team komt hieraan niet te pas.

Deze trends zijn opvallend omdat een cruciaal element van een lerende organisatie – ontwikkeling en professionalisering – georganiseerd wordt buiten de belangrijkste bouwsteen van een school: het team.

In dit artikel beschrijven we de eerste resultaten met een nieuwe, door CPS ontwikkelde methodiek, de POP-consistentiecheck. Deze methodiek is gebaseerd op onderzoek van Van Vijfeijken (2004a, 2004b) op het gebied van team performance management. In dit onderzoek doet Van Vijfeijken ook al voorstellen voor een consistentiecheck. De methodiek is toegepast op de pilotschool CBS De Wissel in Vlissingen in de periode mei-november 2005.

De kern van deze methodiek is om door analyse van de individuele POP's in het team te komen tot een situatie waarin POP's niet alleen bijdragen aan het individuele leren, maar ook aan samen leren. Het draagt dus bij aan het lerend vermogen van een organisatie.

Deze pilot maakt onderdeel uit van een breed, driejarig onderzoekstraject van CPS, getiteld Lerend Veranderen. In dit traject bekijken we het fenomeen Lerend Veranderen vanuit diverse perspectieven nader. In deze pilot staat de vraag centraal hoe structuurkenmerken en IPB kunnen bijdragen aan het lerend vermogen van een school.

Allereerst gaan we verder in op de POP-consistentiecheck als methodiek. Hierna beschrijven we de ervaringen met deze methodiek op de pilotschool CBS De Wissel. In het derde deel bespreken we de bruikbaarheid van deze methodiek in het kader van Lerend Veranderen. We sluiten af met een conclusie en een concreet stappenplan voor scholen die de POP-consistentiecheck ook willen toepassen.

### **De POP-consistentiecheck**

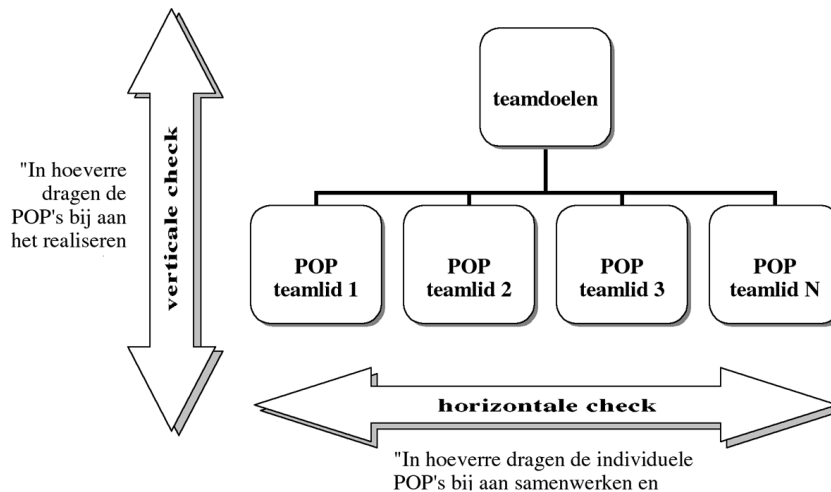
Figuur 1 geeft de kerngedachte achter de POP-consistentiecheck weer. Centraal in het figuur staan de teamleden die elk hun individueel Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) hebben. Bij wijze van voorbeeld staan er vier teamleden afgebeeld, maar dit kunnen er uiteraard meer of minder zijn, afhankelijk van de schoolorganisatie. Verder valt te zien dat de teamleden en hun POP's met elkaar verbonden zijn via de doelen van het team. De teamdoelen kunnen ruim opgevat worden. Het kan bijvoorbeeld een document zijn zoals een jaarplan, teamplan of teamontwikkelingsplan (TOP). Maar het kunnen ook de impliciete doelen zijn, ideeën over het doel en de missie van het team die teamleden in hun hoofd hebben en niet ergens zijn vastgelegd.

Wat houdt de POP-consistentiecheck nu in? In feite bestaat de check uit twee delen. De horizontale pijl geeft het eerste deel weer. Hierin staat de vraag centraal: "In hoeverre dragen de individuele POP's bij aan samenwerken en samen leren?" Teamleden onderzoeken dit door elkaars POP te lezen en te vergelijken met hun eigen POP, en zich daarbij af te vragen in hoeverre de POP's van collega's bijdragen aan het behalen van de eigen doelstellingen zoals opgenomen in het POP. Dit onderdeel geeft zicht op de mate waarin individuele plannen op een logische wijze samenhangen: ondersteunen ze bijvoorbeeld wel de samenwerking die er tussen teamleden van dag tot dag nodig is?

Het tweede deel van de check wordt weergegeven door de verticale pijl. In dit onderdeel staat de vraag centraal: "In hoeverre dragen de POP's bij aan het realiseren van het teamdoel?" Teamleden onderzoeken in dit deel of het team zijn doelstellingen behaalt als alle individuele teamleden hun POP's succesvol uitvoeren. Uit deze analyse kan bijvoorbeeld naar voren komen dat een belangrijk doel van het team eigenlijk helemaal niet terugkomt in de individuele plannen van teamleden, of misschien juist wel.



Figuur 1. De POP-consistentiecheck



### Toepassing van de POP-consistentiecheck bij CBS De Wissel

#### Achtergrond

Op CBS De Wissel is het werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen in 2004 ingevoerd. Op een vaste manier gaan teamleden met hun persoonlijke ontwikkeling aan de slag. Een extern adviseur doet een klassenobservatie. Hiervoor heeft de school een standaardkijkwijzer. Het nagesprek levert een Persoonlijk AandachtspuntenPlan (PAP) op. De leerkracht kiest uit zijn PAP ontwikkelpunten waaraan hij wil gaan werken. Dit concretiseert hij in zijn POP. Iedere leraar heeft een interne coach ter ondersteuning bij de uitvoering van zijn POP. MT-leden en enkele leraren voeren de coachingsactiviteiten uit. De directeur houdt eens per jaar functioneringsgesprekken. Hieraan vooraf gaat altijd een klassenobservatie. Een bestuurslid is aanwezig als notulant. Er wordt gesproken over de door beide gesprekspartners ingevulde competentielijst (observatielijst). Uit het PAP worden de POP-onderdelen geconcretiseerd en er wordt teruggeblikt op de resultaten van het uitgevoerde POP. Het MT verzamelt alle individuele POP's in een map.

Kortom: CBS De Wissel is al aardig op weg in de uitvoering van persoonlijke ontwikkelingsplannen en het formuleren van scholingsbeleid, dat hieruit voortvloeit. Het management reflecteert op de stappen die tot nu toe zijn gezet en vraagt zich af:

*Geeft de huidige werkwijze voldoende impulsen om te groeien naar een 'lerende organisatie'?*

#### Interventie - de POP-consistentiecheck

Bij de samenstelling van de pilotgroep hebben we gekozen voor een vertegenwoordiging vanuit alle lagen van de school: de directie, de bouwcoördinatoren en de zorgcoördinator (het MT) en enkele leraren. Hun rol in de pilot is vooral die van 'expert' en 'onderzoeker': zij, als experts van ontwikkeling, onderzoeken hun eigen schoolsituatie en geven impulsen om van en met elkaar te leren. De consultants van CPS hebben een begeleidende en adviserende rol bij dit zoekproces. Onze insteek is om hen te laten kennismaken met een bepaalde manier van denken over de lerende organisatie.

De POP-consistentiecheck staat hierin centraal.

Om de beginsituatie vast te stellen, werkten we met de scan 'Lerend veranderen, bouwstenen voor de lerende organisatie'. Samen met het interview is de scan een waardevol instrument gebleken om niet alleen de beginsituatie scherp te krijgen, maar ook om het denken over de lerende organisatie op gang te brengen. In bouwgroepen werkten we met de POP-consistentiecheck. Hierbij is reflectie op het eigen

POP uitgangspunt. De reflectie ontstaat door uitwisseling met de andere POP's, aan de hand van de volgende vraagstelling:

1. Op welke manier scherpt het lezen van de andere POP's je eigen persoonlijk ontwikkelingsplan?
2. In hoeverre geloof je dat de schooldoelstellingen gehaald worden door jullie als groep (bouw), nu je alle POP's hebt gelezen?
3. Welke invloed hebben de doelstellingen, zoals collega's die in hun POP hebben beschreven, op het behalen van jouw eigen doelstellingen?

Uitwisseling in de bouwen levert voor de ene bouw conclusies op dat er weinig dwarsverbanden te vinden zijn tussen de POP's in termen van inhoud en doelstelling. Sommige POP's illustreren een stimulerende bijdrage aan de eigen POP. Medewerkers noemen ook voorbeelden van POP's die juist een remmende werking laten zien op de eigen POP.

De andere bouw ervaart alleen stimulerende factoren, omdat "...het lezen van elkaars POP's op zich al stimulerend werkt. Je gaat gericht en kritischer naar je eigen POP kijken."

Als laatste stap van de POP-consistentiecheck formuleert de pilotgroep aanbevelingen die ertoe moeten leiden dat POP's een effectieve bijdrage gaan leveren aan het lerend vermogen van de school.

De aanbevelingen worden in tweetallen geconcretiseerd en aangescherpt door zogenoemde adviesgroepen. Een handig hulpmiddel bij de concretisering blijkt het volgende format te zijn:

**Het concretiseren van een aanbeveling: een hulpmiddel**

1. Omschrijving van de aanbeveling: wat houdt deze in?
2. Wat wil je bereiken met deze aanbeveling? Hoe toets je of de doelstelling is bereikt?
3. Wat moet er gebeuren om de aanbeveling in te voeren? Als dat aan de orde is, geef dan ook aan welke plaats de aanbeveling inneemt in de gesprekscyclus. Waar haakt het aan?
4. Wie gaat dit doen (uitvoering)? Wie is eindverantwoordelijk?
5. Wanneer gebeurt dit?

*Effect*

Om de vraag te beantwoorden: *Geeft de huidige werkwijze voldoende impulsen om te groeien naar een 'lerende organisatie'?*, wordt de huidige gesprekscyclus scherp in beeld gebracht en geëvalueerd.

Als evaluatiecriterium geldt: draagt de POP-procedure (gesprekscyclus) bij aan het leren van en met elkaar, ofwel aan het lerend vermogen van de school? De conclusie is dat dit onvoldoende het geval blijkt te zijn en dat aanpassing noodzakelijk is. De pilotgroep besluit om met de volgende stappen de school een impuls te geven naar een lerende organisatie.

Figuur 2: Gesprekscyclus van CBS De Wissel

CBS De Wissel			
Schema: overzicht van de activiteiten binnen de gesprekscyclus			
	<i>periode</i>	<i>Activiteit / type gesprek</i>	<i>benodigdheden</i>
<b>Stap 1</b>	december – februari	Opstellen Persoonlijk Aandachtspunten Plan (PAP)	- observatie door extern adviseur en/of observatie/coaching intern
<b>Stap 2</b>	maart	Evaluatie door coach van POP-activiteiten aansluiting op stap 5	- coachingsverslagen - POP - Evaluatieformulier
<b>Stap 3</b>	maart / april	Functioneringsgesprek	- Formulier functioneringsgesprek - Ingevuld evaluatieformulier van de coach - PAP
<b>Stap 4</b>	juni / juli	- Opstellen en inleveren POP - Clustering van onderwerpen van de verschillende POP's - Toewijzen coaches aan de clusters - Overzicht van clustering en coaches communiceren naar teamleden	- POP-formulier - Overzicht clustering coaches per POP-onderwerp
<b>Stap 5</b>	augustus – december / februari	- Uitvoeren POP – inclusief ondersteuning door coach en mogelijk intervisiegroep	- interne coach - model voor interne coaching

Het werken met de POP-consistentiecheck heeft een nieuwe manier van denken over individuele ontwikkeling op gang gebracht: “Ik wist niet dat je met je POP ook naar dwarsverbanden en naar schooldoelstellingen kon kijken; tot nu toe heb ik mijn POP meer vanuit mijn eigen behoefte bekeken.”

Door op een systematische wijze samen te praten over elkaars POP's, ontstaat er openheid over de individuele plannen. De geïnventariseerde POP's worden toegankelijk voor alle collega's. De pilotgroep geeft aan beter inzicht te hebben gekregen in de bekwaamheden van collega's. Door clustering van de ontwikkelpunten ontstaan themagroepen, dwars door de school heen. Dit levert bouwstenen op voor het (bouw)scholingsplan voor het komend jaar. In het schoolplan wordt de scholing voor vier jaar op schoolniveau gepland. Iedere collega wordt voortaan door middel van een A4'tje op de hoogte gebracht van wie, wanneer, welke scholing doet. Deze aanpassing heeft een plaats gekregen in de gesprekscyclus bij Stap 4 (zie Figuur 2).

Coaching en intervisie vanuit de themagroepen zorgen ervoor dat 'samen leren' alle kansen krijgt. De pilot heeft ertoe bijgedragen dat de effectiviteit van de bestaande gesprekscyclus van CBS De Wissel, door de aanpassingen vergroot is. De bijgestelde gesprekscyclus geeft het intern coachen een nieuwe impuls. Zo kunnen teamleden bijvoorbeeld in hun POP opnemen dat ook zij in aanmerking willen komen voor interne coaching, met de daarbij behorende opleiding.

De nieuwe werkwijze met de POP's is ook de opmaat voor het werken met bekwaamheidsdossiers (BKHD) en het maken van een meerjarenpersoneelsplanning.

De aanwezigheid van MT-leden als deelnemers aan de pilot laat een positief effect zien op de invoering van de POP-consistentiecheck en de bijgestelde gesprekscyclus. Zij hebben proefondervindelijk ervaren hoe het is om van en met elkaar te leren. Zij dragen hun ervaringen uit in de verschillende bouwen en geven sturing aan de invoering van de nieuwe werkwijze. Door de pilotervaringen gaat het MT ook daadwerkelijk over tot het herformuleren van beleid

### **Conclusie**

De pilotervaringen laten zien dat de POP-consistentiecheck een krachtig instrument is om een impuls te geven aan schoolontwikkeling. De door ons gevolgde werkwijze geeft het belang aan van leraren in de rol van 'expert' en 'onderzoeker' in hun eigen situatie. De interventies die in de pilot gedaan zijn, hebben impact op zowel de cultuur, als op de structuur van de school.

Het werken met een pilotgroep (8 – 10 personen) waarin alle geledingen van de school vertegenwoordigd zijn, blijkt effectief te zijn. Pilotgroepleden worden ambassadeurs voor het uitdragen van een andere manier van denken over POP's. De aanwezigheid van het management in de pilot bevordert dat er nieuw beleid geformuleerd wordt en dat teams tot daadwerkelijke invoering overgaan.

Last but not least: de POP-consistentiecheck blijkt een instrument te zijn dat eenvoudig te gebruiken is. In het volgende schema staat een stappenplan voor scholen die van plan zijn om de check ook te gaan uitvoeren.

## Stappenplan voor uitvoering van een POP-consistentiecheck

### *Stap 1 Wie doet mee?*

Zoek collega's die willen deelnemen aan een POP-consistentiecheck. Tip: maak de groep niet te groot, denk aan drie à acht deelnemers.

### *Stap 2 Voorbereiding – verzamel de documenten*

Zorg ervoor dat de collega's die deelnemen aan de POP-consistentiecheck een kopie van elkaars POP hebben. Zorg, in verband met de verticale check, er ook voor dat de deelnemers een bouwplan en/of schoolplan hebben, afhankelijk van de samenstelling van de groep.

### *Stap 3 Uitvoering (1) – Drie vragen*

Leg aan de groepsleden de volgende drie vragen voor:

1. Op welke manier scherpt het lezen van de andere POP's je eigen persoonlijk ontwikkelingsplan?
2. In hoeverre geloof je dat de schooldoelstellingen gehaald worden, door jullie als groep (bouw), nu je alle POP's hebt gelezen? (verticale check)
3. Welke invloed hebben de doelstellingen, zoals collega's die in hun POP hebben beschreven, op het behalen van jouw eigen doelstellingen? (horizontale check)

### *Stap 4 Uitvoering (2) – Samenvoegen van bevindingen en formuleren van aanbevelingen*

Leg de antwoorden op de drie vragen zoals genoemd in stap 3 bij elkaar en bespreek de opvallende zaken: In hoeverre dragen de POP's bij aan het samen leren?

Formuleer aanbevelingen op basis van de bevindingen: Hoe kunnen de POP's effectiever worden ingezet voor het leren van en met elkaar?

### *Stap 5 Uitvoering (3) – Acties*

Aanbevelingen alleen zijn niet voldoende. Beslis in deze stap welke aanbevelingen jullie gaan overnemen. Geef aan wat er precies gaat gebeuren, wie dit gaan doen en wanneer het af is.

### *Stap 6 Evaluatie*

Bekijk na uitvoering van de acties wat de opbrengsten zijn. Zijn de gewenste effecten bereikt?

*Tot slot*

## Literatuur:

CPS, (2005). *Lerend Veranderen: Handreikingen voor scholen op weg naar een lerende organisatie*.

CPS onderwijs ontwikkeling en advies, Amersfoort.

Vijfeijken, H.T.G.A. van, (2004a). *Managing Team Performance: Interdependence, Goals and Rewards*.

Proefschrift, Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven.

Van Vijfeijken, H.T.G.A., Kleingeld P.A.M., Van Tuijl, H.F.J.M., Algera, J.A. & Thierry, H., (2004b). Doel- en beloningsafhankelijkheid als sleutel voor het ontwerpen van effectieve combinaties van prestatiedoelen en prestatiebeloning voor het verbeteren van teamprestaties, *Gedrag en Organisatie*, 17 (6), 460-471.

## Voorbeeld 3: Schooleigen invulling van kernteams

### *Gesprekspartners*

Peter Rongen, sectordirecteur Tweede Fase

Frits Rutten, sectordirecteur Onderbouw havo/vwo

### *Auteurs*

Bert Moonen

Met reacties van Anja Doornbos en Peter Rongen

### **Beschrijving van de school**

Sinds 1 augustus 1996 maakt College Den Hulster deel uit van scholengemeenschap Venlo & Omstreken. In de afgelopen jaren heeft de school zich ontwikkeld tot een moderne, democratische school met behoud van de openbare tradities zoals toegankelijkheid en pluriformiteit. College Den Hulster stelt de ontplooiing van de leerlingen op een zo breed mogelijk terrein centraal. Daartoe organiseert het binnen en buiten de lessen om activiteiten van kunstzinnige, politiek-maatschappelijke, sportieve en recreatieve aard. De leerlingen krijgen door een systeem van intensieve begeleiding optimale kansen om zich zo goed mogelijk te ontplooien. Zijzelf zullen uiteraard alles in het werk moeten stellen om die kansen te benutten.

### **Inleiding**

CPS heeft in 2005 een aantal malen contact gehad met deze school rondom het vraagstuk hoe kernteams een duurzame bijdrage kunnen leveren aan de leerpotentie van de organisatie. Bijbehorende vraag is de ideale verhouding (onder andere qua bevoegdheden) tussen teams en secties.

Op College Den Hulster is ervoor gekozen in een teamstructuur te gaan werken. De keuze voor teams staat hierbij niet meer ter discussie. Echter gezien de omvang van de school qua leerlingen- en docentenaantallen, is het niet wenselijk om iedere docent in een team te plaatsen. Dit heeft tot gevolg dat ook niet-teamleden in de school werkzaam zijn. Deze niet-teamleden voelden zich begin 2005 niet voldoende geïnformeerd over de ontwikkelingen in de teams en hadden het gevoel geen inspraak te hebben in de beslissingen die de teams namen. Daarnaast speelde de problematiek over de bevoegdheden van de teams versus die van de secties.

Een afname van de scan 'Lerend veranderen' door CPS bij Peter Rongen, Frits Rutten en een aantal bovenbouwdocenten bevestigde het vermoeden dat de communicatie op deze school nog niet optimaal was. Ook is onder andere aan de hand van de tien uitgangspunten van de Coalition of Essential Schools aangegeven wat mogelijke verdelingen tussen de bevoegdheden van teams en secties zouden kunnen zijn. Hierbij vervullen de secties een hoofdzakelijk vakinhoudelijke rol en dragen de teams voornamelijk zorg voor de leerling als geheel (zorg voor de leerling en zijn algemene ontwikkeling).

### **De oplossing in deze school**

Enkele maanden later is het vraagstuk teams versus secties en de daarmee verbonden problematiek van niet-teamleden en communicatie voor de school opgelost. Hieronder staat omschreven op welke manier en vanuit welke visie men dit op College Den Hulster heeft vormgegeven.

### *Secties*

Na de aanloopperiode zijn duidelijke afspraken gemaakt over de bevoegdheden van de secties. Denk hierbij aan: methodekeuze, toetsing, PTA-ontwerp en andere echt vakinhoudelijke aspecten. Hiermee is duidelijkheid geschapen. Dit leverde geen grote problemen op. De directieleden vervulden hierin een belangrijke rol. Zij hebben op een bepaald moment aangegeven dat de vorming van teams niet meer ter discussie stond. Voor communicatie met de secties is er onder andere een ingepland overlegmoment tussen de schoolleiding en de secties. Wel is het zo dat sectieleiders over het algemeen over steeds minder zaken zullen kunnen meepraten. Zij ontvangen de notulen van de teamvergaderingen.

### *Teamvorming*

Teams houden zich bezig met onderwijs, begeleiding en organisatie (maar wel boven het niveau van het vak uit, want dat is onderdeel van de taak van de sectie) en vergaderingen bij voorkeur iedere week. De teams krijgen steeds meer bevoegdheden in College Den Hulster. Er is op een gegeven moment dus niet meer uitgelegd aan betrokkenen waarom in de school voor de vorming van teams is gekozen. Dit is om te voorkomen dat het eindeloze discussies oplevert, wat belemmerend werkt voor de organisatie. Als schoolleiding moet je op een gegeven moment stelling nemen om te zorgen dat de neuzen in dezelfde richting gaan staan. Op deze manier schept de schoolleiding duidelijkheid. Daarvan houdt iedereen. Belangrijk bij dit proces is wel dat je eerst draagvlak krijgt voor je duidelijk stelling neemt. In de vmbo-afdeling is de vorming van teams al verder ontwikkeld. Dit komt doordat er daar kleinere teams zijn gevormd en er al via het 'minder-handen-voor-de-klas-principe' wordt gewerkt.

### *Communicatie*

Op College Den Hulster was communicatie een probleem. Het is een school waar veel docenten werkzaam zijn (ongeveer 62 docenten in de 2e fase). Dit heeft als gevolg dat niet iedereen is opgenomen in een van de vier teams (bestaande uit acht tot tien personen). Nadeel is dat de niet-teamleden het gevoel hadden niet meer overal over te kunnen meepraten. Daarnaast voelde niemand in de teams zich verantwoordelijk voor de communicatie. De oplossing is gezocht in het zogenaamde aanhaken van niet-teamleden aan dat team waarin zij het meeste lesgeven. Het team draagt zorg voor de communicatie met de gekoppelde niet-teamleden mede via de notulen van de teamvergaderingen. Hierbij is het van belang om goed te na te denken over welke docent je aan welk team koppelt. Al met al kunnen we zeggen dat je door meer communicatie meer draagvlak en meer sturing kunt realiseren.

### *Vernieuwingen*

De nieuwe organisatiestructuur loopt parallel met andere processen in College Den Hulster. De onderwijsinnovatie voert men uit in drie fasen. De eerste fase was die van de organisatiestructuurverandering. Met behulp van een organogram zijn daarbij bewuste keuzes gemaakt en gecommuniceerd met het personeel. De tweede fase is die van de begeleiding (c.q. ondersteuning) van leerlingen. Hierbij spelen de teams een grote rol. Onlangs is met de derde fase gestart, namelijk onderwijsvernieuwing. Voor de 2e fase ligt hierbij natuurlijk de koppeling naar de vernieuwingen 2007, zowel landelijk als voor de dan gereed zijnde nieuwbouw voor de school. Het campusbeleidsplan vormt de basis voor de onderwijsvernieuwing. Hierin staan de visie en missie. Centraal staat AZOO voor de leerling. AZOO staat voor Actief, Zelfstandig, Onderzoekend en Ondernemend. De docent zal een meer coachende rol gaan vervullen. Om draagvlak te creëren, zijn alle personeelsleden uitgenodigd om mee te denken. De visie staat nagenoeg vast: het fundament is gelegd. Belangrijk is dat de invulling daarvan zeer nadrukkelijk bij de docent zelf wordt neergelegd. De uitnodiging ligt bij docenten om met initiatieven te komen die bij henzelf en binnen de ambities van de school passen. Via studiedagen, die per afdeling (vmbo, h/v-onderbouw en 2e fase) zijn georganiseerd door de werkgroep 2007, is men tot een eerste nadere invulling van de visie en uitgangspunten gekomen. Vijf sprekers (leerlingen, ouders, docenten, basisonderwijs en vervolgonderwijs) hebben hun input geleverd aan de hand van de vraag of het onderwijs aansluit bij wat zij belangrijk vinden en welke verbeteringen zij graag zouden zien in het

onderwijs op College Den Hulster. Dit werd gevolgd door uitwisseling en samenvatting. Gekeken wordt wat past binnen de visie. Via vragenlijsten denkt iedereen mee over bepaalde onderwerpen. Peter Rongen: "Ik ben geneigd te denken in termen van oplossingen. In mijn managementstijl is de toekomst belangrijk: Wat kan anders? Respect en interesse, uitwisseling en vooruitgang brengen je naar ontwikkeling en innovatie. De AZOO-visie spreekt het hoofd aan en raakt het hart."

### **Samenvatting en conclusies**

Samenvattend kunnen we stellen dat de vernieuwingen op College Den Hulster zich op verschillende terreinen afspelen. Continue en open communicatie hierover is de sleutel. Daarnaast zijn de genomen beslissingen onomkeerbaar, ze scheppen duidelijkheid. Voor alle terreinen geldt dat de vernieuwing een groeiproces is. Duidelijkheid en afbakening staan hierbij centraal. Verder moeten betrokkenen de tijd nemen voor het vormen van een goed fundament.

## **Voorbeeld 4: Scholingsplan: Pilotbeschrijving Erfgooiers College**

Auteur: drs. Amanda Verhoeven, CPS

Eind 2004 heeft het Erfgooiers College, een christelijke scholengemeenschap voor vmbo-t, havo en vwo, contact opgenomen met CPS met het verzoek om te ondersteunen bij de invoering van Integraal Personeelsbeleid (IPB).

Na een tweetal oriënterende gesprekken ging het Erfgooiers College met CPS een IPB-traject aan, waarbij een activiteitenplan is opgesteld voor 2005. Onderdeel van het activiteitenplan was de ontwikkeling van een scholingsplan dat in het kader van de denktank Lerend Veranderen is opgepakt, en dan in het bijzonder de deeldenktank die het perspectief van de organisatie en personeelsbeleid van een lerende organisatie als focus heeft.

### **Onderzoeksvragen**

De onderzoeksvragen van de deeldenktank splitsen zich uit naar vragen gericht op de organisatiestructuur en het personeelsbeleid. Voor het Erfgooiers College kijken we naar vragen betreffende personeelsbeleid. Het gaat hier om de volgende vragen:

- In hoeverre zijn (meerjaren)scholingsplannen en POP's aan elkaar gekoppeld en dragen zij bij aan het lerend vermogen van de schoolorganisatie?
- In hoeverre kan een consistentiecheck op POP's een instrument zijn om de leerpotentie van scholen in kaart te brengen (zie ook voorbeeld 2 van dit hoofdstuk)

### **Doelstelling**

Centraal in dit traject stond de begeleiding van leidinggevenden in het leren werken met het scholingsplan, in het bewust worden van de relaties tussen de individuele ontwikkelplannen en de schooldoelen, en het afstemmen van deze twee aspecten in de gesprekken met medewerkers. Subdoel van de denktank, geheel in lijn met de gedachte van de lerende organisatie, was om in de samenwerking alle betrokkenen deel te laten uitmaken van het leerproces.

### **Verloop van het traject**

Hieronder volgt een beschrijving van het verloop van het traject met specifieke aandacht voor het scholingsplan en de plaats die dit innam in het totale IPB-traject op de school.

Het Erfgooiers College startte in februari 2005 met een studiedag waarbij onder andere aandacht was voor het vertalen van de visie en missie van de school naar een schooleigen personeelsbeleid. Hierbij is



uitgegaan van wat er al bestond in de school qua IPB-instrumenten en is daarna gekeken welke instrumenten nog moesten worden ontwikkeld.

Een van de IPB-instrumenten die op het programma stonden, was het scholingsplan, waarmee een start werd gemaakt tijdens de studiedag in de vorm van een schets. Hierin stond hoe het verplichte deel aan scholing en het vrije deel aan scholing (als percentage van het totaal aan professionaliseringsuren) werden vormgegeven. Binnen het verplichte deel was aandacht voor de koppeling met de visie van de school, didactiek, methode Leefstijl (mentoren), een focus op de tweede fase en de vernieuwde onderbouw.

Binnen het vrije deel was aandacht voor het eigen vakgebied, het bijhouden van literatuur en niet-onderwijsgerelateerde zaken (persoonlijke ontwikkeling, los van de school). Na de studiedag zijn aparte vervolgspraken ingepland om het scholingsplan verder te detailleren, met als doel dit plan onder andere ook in te zetten ten behoeve van team- en organisatieontwikkeling, in tegenstelling tot louter de ontwikkeling van het individu.

Door middel van de Scan Lerend Veranderen, een zelfevaluatie op basis van kenmerken van een lerende organisatie, is een nulmeting verricht. Hieruit kwam onder andere naar voren dat op het onderdeel Leercompetenties op een schaal van 0 tot 5 een gemiddelde score van 4.2 werd gehaald. Met name op de punten motivatie, initiatief en zelfreflectie scoorde men hoog. Een lagere score werd gehaald op het punt communiceren over eigen gedrag en houding in de klas en het team. Zie Bijlage I voor de resultaten van de scan.

Vervolgens heeft men via onderstaande stappen het scholingsplan verder vormgegeven:

1. vaststellen van visie op professionaliseren;
2. vertalen van doelen van de school naar kennis en vaardigheden;
- 3 vaststellen van randvoorwaarden voor het scholingsplan;
4. invullen van specifieke scholingsmogelijkheden aansluitend op competentieprofielen.

De uitkomsten van de verschillende stappen zijn:

### **1. Vaststellen van visie op professionaliseren**

Aan de hand van de eigen leerervaringen zijn de betrokkenen tot de volgende uitgangspunten voor professionaliseren gekomen:

- De vraag van een ander zet vaak aan tot leren.
- Feedback van een ander zet vaak aan tot zelfreflectie. Het roept een eigen vraag op die weer aanzet tot leren en tot oefenen in alternatieve werkwijzen.
- Het is belangrijk of zelfs voorwaarde dat de persoon in kwestie wíl leren.
- Nieuwsgierigheid zet aan tot leren: dingen van buiten en dingen van binnen.
- Mensen in je omgeving die willen inspireren, zijn belangrijk, net als vertrouwen en respect, en het geven van ruimte voor leren en voor feedback.
- Mensen willen van nature groeien en ontwikkelen.

### **2. Vertalen van doelen van de school naar kennis en vaardigheden**

De doelen van de school zijn gebaseerd op kernkwaliteiten van de school. Deze kernkwaliteiten zijn gekoppeld aan de metafoer van een stadspark, dat wordt omschreven als weg van de volkstuinten: eigen kwaliteit zonder eenheid. Het gaat dus niet om wilde tuinen (kwaliteit in ongebondenheid) en ook niet om tuinen in de stijl van Louis XIV: kwaliteit met een grote mate van uniformiteit en strakke sturing van de directie. Het begrip stadspark wordt niet dichtgetimmerd. Dat zou immers leiden tot een Louis-XIV-tuin. Bovendien veranderen de stad en de omgeving ook en is het belangrijk dat iedereen vanuit een professionele houding meedenkt en meewerkt aan de invulling van het stadspark.

De directie houdt wel in de gaten of de medewerkers binnen de kaders blijven. De kenmerken van het stadspark zijn vertaald in kernkwaliteiten. Bij de uitwerking is gekeken naar hoe kennis en vaardigheden kunnen bijdragen aan het in stand houden of verbeteren van deze kernkwaliteiten (zie Bijlage II).

### 3. Vaststellen van randvoorwaarden voor het scholingsplan

Bij het vaststellen van randvoorwaarden voor het scholingsplan hielden we rekening met het scholingsbudget en hoe dit verdeeld is over de medewerkers. Daarnaast stelden we vast dat er een reservepot is en dat een deel van de scholing wordt betaald via de sectiebegroting.

Het aantal uren professionalisering voor een voltijdmedewerker is gesteld op 180, wat 10% is van de totale bestedingstijd. Daarvan organiseert de school naar schatting zo'n 40 uur centraal. Resteren 140 uren professionaliseringstijd die de medewerker zelf kan invullen in zijn Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP). Beschikbare tijd en geld kan een medewerker besteden aan conferenties, vakliteratuur, boeken, kleine en grote cursussen, studiedagen, enz.

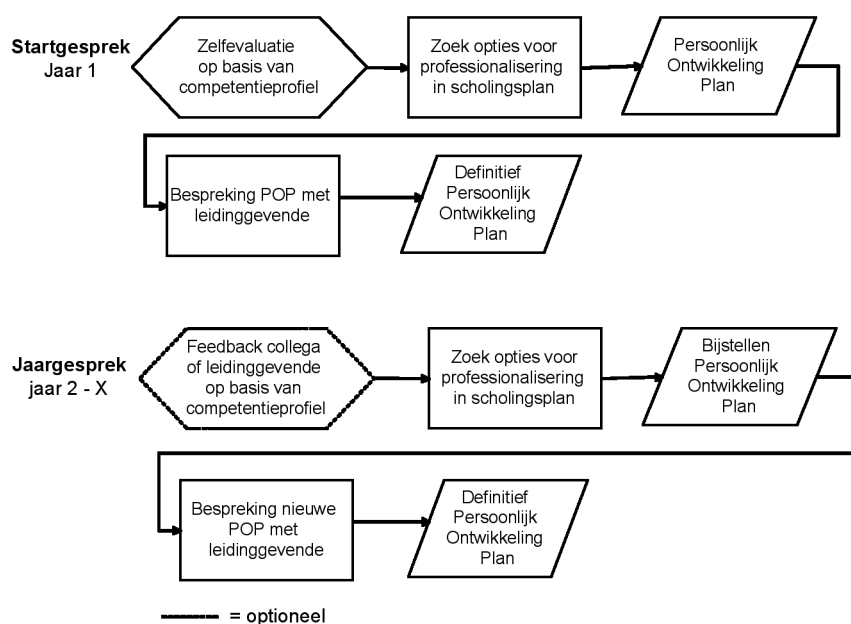
Het scholingsplan is bedoeld om medewerkers op weg te helpen om een passende professionalisering te kiezen. Eigen ideeën van medewerkers die binnen de financiële en inhoudelijke kaders passen, honoreert de school ook.

### 4. Invullen van specifieke scholingsmogelijkheden aansluitend op kennis en vaardigheden en competentieprofielen

De werkgroep IPB is opgedeeld in verschillende groepen die gewerkt hebben aan competentieprofielen voor docenten, OOP en directie. Deze zijn als aanvulling gebruikt op de lijst met kennis en vaardigheden om te komen tot een detaillering van scholingsmogelijkheden. Hierbij is gekeken naar welk gedrag men verwacht van de medewerkers (gedragsindicatoren binnen het competentieprofiel) en hoe de school kan helpen dit gedrag te bewerkstelligen door het aanbieden van scholingsmogelijkheden.

In het onderstaande schema kun je zien hoe het scholingsplan past in het kader van het totale IPB-traject. Specifiek schetsen we hierin de relatie tussen het scholingsplan enerzijds en het competentieprofiel en POP anderzijds.

#### Het IPB-proces



## **Een antwoord op de eerder gestelde onderzoeksvragen**

Zoals al eerder gesteld in de inleiding van dit hoofdstuk, zijn scholingsplannen en persoonlijke ontwikkelingsplannen onderdeel van het personeelsbeleid waarmee leren en ontwikkeling ondersteund wordt op de school. Juist de koppeling tussen deze plannen maakt personeelsbeleid integraal en gericht op een continue verandering, zoals bedoeld in de lerende organisatie.

Voor het Erfgooiers College is een belangrijk uitgangspunt dat medewerkers die graag willen leren, hierbij ondersteund moeten worden door de school. Een specifieke vraag die in dit kader opkwam tijdens de startbijeenkomst over ambities van de school en daarbij behorende bekwaamheden (K/V/G), is:

- *Hoe ga je om met mensen die vinden dat ze niet (meer) hoeven te leren?*
- *En hoe laat je deze groep reflecteren op de zin van leren voor hen?*

De discussie betreft de spanning tussen 'leren omdat je dat zelf wilt' en 'een prescriptief scholingsplan'.

Met het scholingsplan dat er nu ligt, biedt het Erfgooiers College een verscheidenheid aan mogelijkheden voor zijn medewerkers om zich op een gekozen vlak te scholen, waarin de vorm vrij is.

Voor de school biedt het scholingsplan invulling aan de in de CAO genoemde professionaliseringstijd.

Het is een hulpmiddel bij de verwezenlijking van de schooldoelstellingen.

Voor het individu biedt het scholingsplan handvatten voor professionalisering, mogelijkheden tot meedenken over de invulling van tijd en budget en mogelijkheden om beter te worden in je werk waardoor dat werk prettiger wordt.

Nu terug naar de onderzoeksvragen zoals gesteld in het begin van deze paragraaf:

### **1. In hoeverre zijn (meerjaren)scholingsplannen en POP's aan elkaar gekoppeld en dragen zij bij aan het lerend vermogen van de schoolorganisatie?**

Voor het Erfgooiers College geldt dat medewerkers bij het opstellen van hun POP specifiek verwezen worden naar het scholingsplan om de gestelde doelen in hun POP te ondersteunen met gekozen vormen van professionalisering. Er is dus een directe koppeling tussen het scholingsplan en het POP. De verwachting is dat het scholingsplan vanwege de geboden mogelijkheden tot ontwikkeling van medewerkers ook zal bijdragen aan het lerend vermogen van de schoolorganisatie. Echter, aangezien een gesprekscyclus in de nieuwe vorm nog niet is opgestart binnen de school, laten deze resultaten nog even op zich wachten.

### **2. In hoeverre kan een consistentie check op POP's een instrument zijn om de leerpotentie van scholen in kaart te brengen?**

In het Erfgooiers College is specifiek aandacht voor het afstemmen van POP's op de mogelijkheden die het scholingsplan biedt. Over de samenstelling van zowel de competentieprofielen als het scholingsplan, die beide de basis vormen voor het POP, is uitvoerig nagedacht hoe hierin de doelen van de school terug te laten komen (kernkwaliteiten en het beeld van een stadspark). Daarom kunnen we stellen dat een consistentiecheck op deze POP's in eerste instantie een check is op het afstemmen van individuele doelen op schooldoelen. Echter, aangezien binnen deze kaders ook voldoende ruimte is voor persoonlijke keuzes en zelfreflectie, stelt het Erfgooiers College hiermee de ontwikkeling van eigen talenten en competenties die het mogelijk maken om kennis productief te maken centraal voor alle medewerkers, en hiermee dus ook de leerpotentie van de school. Basisprincipe hierbij is dat de ontwikkeling meer wordt beïnvloed door persoonlijke motivatie, drijfveren, affiniteiten en ambities dan door formele strategieën, plannen en structuren. Dit komt onder andere tot uiting in de kernkwaliteit 'ruimte voor individuele activiteiten en experimenten'.



# Bijlage I

## BOUWSTENEN LERENDE ORGANISATIE Erfgooiers College/ Huizen

Deze bijlage hoort bij voorbeeld 4.

### Structuur

*Duidelijke doelstellingen*

1. Ik ben **gecommitteerd** aan de visie, missie en doelstellingen van de school.
2. Ik kan binnen één schakel mijn **ideeën en mening** kwijt en kan aangeven wat daarmee is gebeurd.
3. **Mijn school kent** geen sterke hiërarchie.

*Effectieve overlegstructuur*

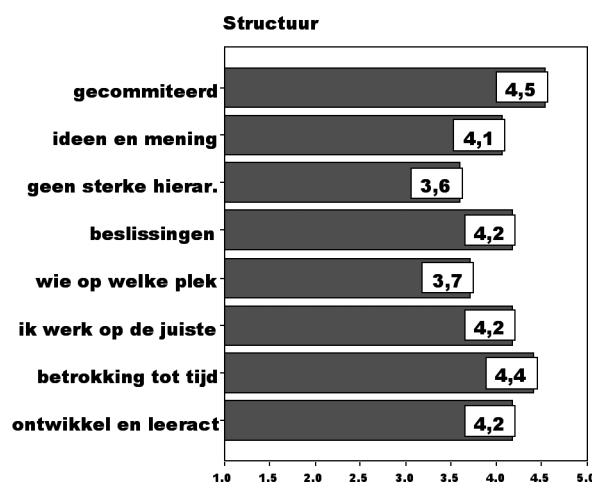
4. **Beslissingen** in de school worden gebaseerd op relevante kennis en ervaring.

*Flexibele samenwerkingsverbanden*

5. **De organisatie** kan te allen tijde aangeven waarom wie op welke plek zit.
6. **Ik werk op de juiste** plaats in de organisatie.

*Mogelijkheden met betrekking tot tijd*

7. **De organisatie biedt** mij voldoende flexibiliteit met betrekking tot tijd.
8. **Ik kan goed aangeven** hoe ik gebruik maak van mogelijkheden voor ontwikkel- en leeractiviteiten.



### Cultuur

*Vertrouwen en veiligheid*

9. Ik voel me **serius genomen** door collega's, leerlingen, leidinggevende en ouders.
10. Ik weet wat **de belangen** en grenzen van de school zijn.
11. Ik kan **concrete voorbeelden** geven van de positieve invloed van de school op de omgeving.
12. Ik heb het gevoel dat ik **fouten mag maken** en hiervan kan leren.
13. Ik voel me **niet geremd** om mijn mening te ventileren.
14. Ik voel me **gewaardeerd** in mijn werk en op school.
15. Mijn **school kenmerkt** zich door een betrokken houding ten aanzien van collega's.

*Autonomie en zelfstandigheid*

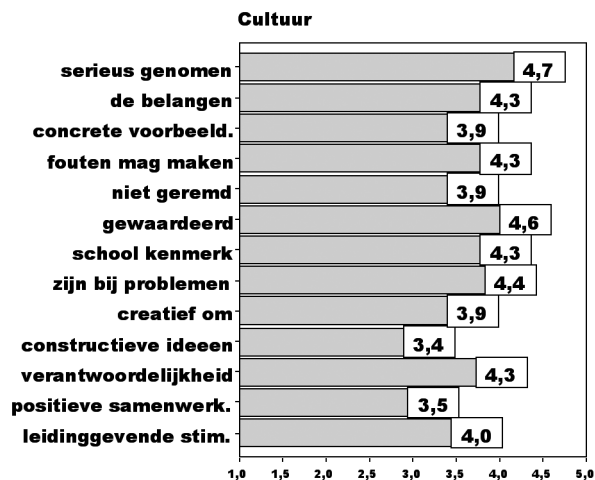
16. Ik weet waar ik moet **zijn bij problemen** op het gebied van veiligheid, en maak gebruik van deskundigheid van collega's met betrekking tot het hanteren van de schoolregels.

*Inspiratie en creativiteit*

17. Ik ga **creatief om met** problemen in de communicatie.
18. Ik kom met eigen **constructieve ideeën** over het schoolklimaat.

*Constructiviteit en zinvol presteren*

19. Ik ervaar een gedeelde **verantwoordelijkheid** voor het werken in de geest van de missie en visie van mijn school.
20. Ik ervaar een **positieve samenwerking** met politie, buurthuizen en jeugdzorg.
21. Mijn **leidinggevende** stimuleert, inspireert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien.



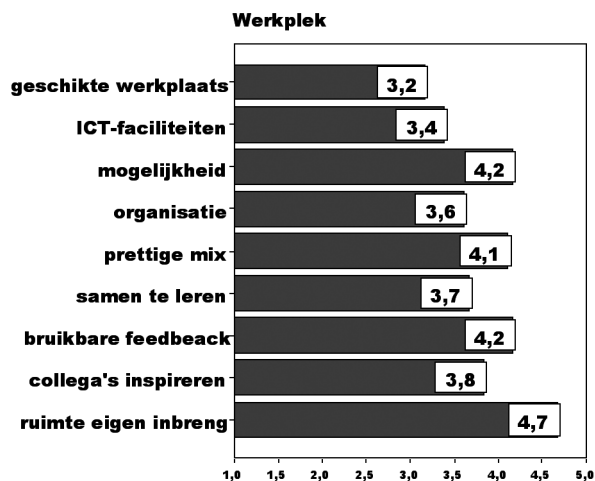
## Leercompetenties

### *Kritisch reflectief vermogen*

22. Ik vind dat **personeelsleden**, inclusief leidinggevenden, voldoende met elkaar en de leerlingen communiceren over eigen gedrag en houding in de klas en het team.
23. **Ik reflecteer** met collega's over eigen gedrag en houding in communicatie met de leerlingen en elkaar; feedback geven en ontvangen is hierbij vanzelfsprekend

### *Zelfsturend vermogen*

24. **In mijn school spreken** personeelsleden elkaar regelmatig aan en delen zij problemen in de communicatie met leerlingen en met elkaar op professionele wijze, en steunen zij elkaar.
25. **Op mijn school** hebben personeelsleden oog voor hun eigen welzijn en dat van anderen, en ze geven elkaar regelmatig feedback.
26. **Ik neem zelf** initiatief, zowel vanuit persoonlijke als professionele interesse, om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven.
27. **Ik ben gemotiveerd** en gericht op het verbeteren van mijn prestaties.
28. **Ik geef in de communicatie** met collega's en leerlingen duidelijk aan waar mijn grenzen liggen.



## Werkplek

### Fysieke werkomgeving

29. Ik vind dat er voor alle **voorkomende werkzaamheden** (overleg, samenwerken, studie, enz.) geschikte werkplekken zijn.

30. Op mijn werkplek zijn goede **ICT-faciliteiten** aanwezig om te leren.

### Organisatie van het werk

31. Ik heb de **mogelijkheid om initiatief** te nemen voor of deel te nemen aan innovaties.

32. De **organisatie van het werk** (o.a. tijd, rooster, werkoverleg) biedt voldoende contactmogelijkheden met collega's waardoor ik me blijf ontwikkelen.

### Inhoud van het werk

33. Mijn werk bestaat uit een **prettige mix** van routinematige en nieuwe taken.

34. Mijn werk nodigt uit om met collega's **samen te leren**.

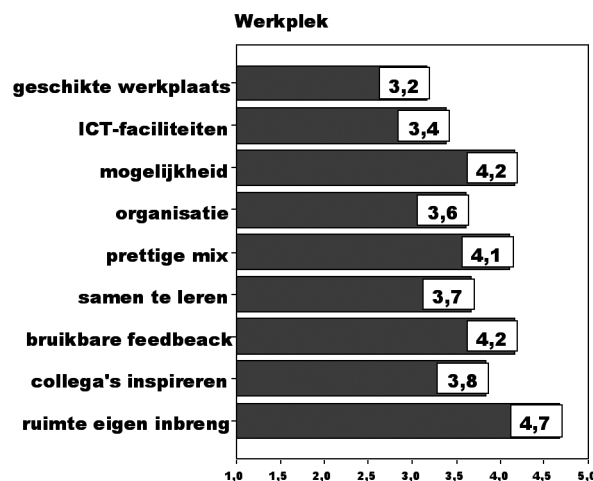
### Sociale werkplek

35. Ik ontvang **bruikbare feedback** van collega's.

36. Mijn **collega's inspireren** mij om te blijven leren.

### Eigen werkruimte

37. Ik heb **ruimte voor eigen inbreng** in de manier waarop ik mijn dagelijkse werk uitvoer.



## IPB / loopbaanbeleid

### Continue leercyclus (gesprekscyclus)

38. Ik heb een **duidelijk beeld** van de manier waarop het personeelsbeleid het continue leren ondersteunt door middel van feedback en competentieontwikkeling.

### Koppeling van opleidingen en missie

39. Er is een **duidelijke koppeling** tussen mijn ontwikkelactiviteiten en de schooldoelstellingen.

40. **De opleidingen** die ik volg, sluiten aan bij mijn ontwikkelvraag; de nieuwe kennis kan ik direct toepassen in de praktijk.

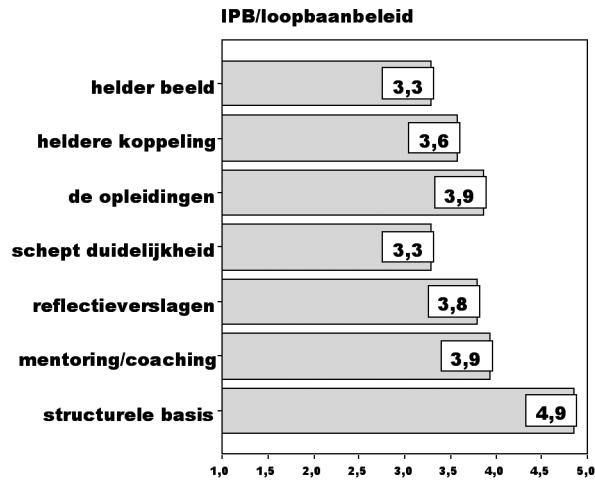
### Loopbaanbeleid

41. Mijn school **schept duidelijkheid** omtrent de verwachtingen ten aanzien van ontwikkeling van beginnende, ervaren en excellente docenten.

42. Op mijn school werken we met reflectieverslagen of logboeken voor beginnende docenten.

43. Mijn school heeft een duidelijk beleid ten aanzien van **mentoring/coaching**.

44. Op mijn school werken we op **structurele basis** aan de begeleiding van beginnende leerkrachten, bijvoorbeeld via goodpracticebijeenkomsten en intervisiegroepen.



## Leiderschap en management

### *Omgeving, overheid, klanten*

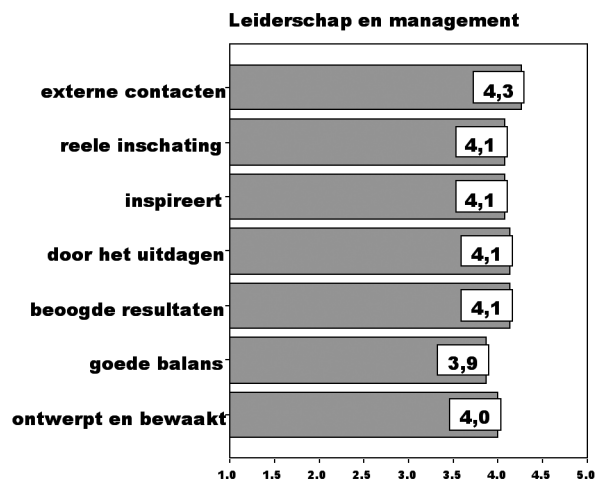
45. Mijn leidinggevende is in staat om **externe contacten** aan te gaan, te onderhouden, en optimaal te benutten.
46. Mijn leidinggevende is in staat om een **reële inschatting** te maken van de externe ontwikkelingen en deze om te zetten naar strategisch beleid.
47. Mijn leidinggevende **inspireert** mij en mijn team om de buitenwereld in de school te halen en met de school naar buiten te treden.

### *Resultaten, missie en visie*

48. Mijn leidinggevende is in staat om anderen te inspireren **door het uitdragen** van zijn visie in woord en gedrag.
49. Mijn leidinggevende baseert de beoogde resultaten op de visie.
50. Mijn leidinggevende heeft een visie die het product is van een **goede balans** tussen het innovatief vermogen van de school en de noodzaak als gevolg van externe ontwikkelingen.

### *Secundaire processen, begeleiding en onderwijs*

51. Mijn leidinggevende **ontwerpt en bewaakt** de samenhang tussen de verschillende teams en afdelingen in de school.





# Bijlage II

## Scholingsplan Erfgooiers College

Deze bijlage hoort bij voorbeeld 4.

Kernkwaliteit	Beleid	Kennis/Vaardigheden/Gedrag	Vormen van professionalisering
1) Samenhang en samenwerking	Medewerkers kunnen open met elkaar communiceren	Communiceren	Intervisie Coaching in een groep Individuele coaching Boeken/artikelen Training gesprekstechnieken (intern of extern)
	Medewerkers kunnen hun tijd beter beheersen	Timemanagement	Boeken/artikelen Cursus Intervisie Coaching
	Medewerkers hebben zicht op en oog voor vakoverstijgend werken	Projectmanagement	Idem
	Medewerkers leren van elkaar door collegiale consultatie	Feedback kunnen geven op de juiste manier	Training gesprekstechnieken (intern of extern) Boeken Lesbezoeken Stage Collegiale consultatie Leerlingenenquête Video
	Medewerkers leren beter samen te werken met collega's van andere vakken	Samenwerken	Intervisie Coaching Deelnemen aan projecten in combinatie met het ontvangen van gerichte feedback
	Medewerkers leren technisch gezien beter te vergaderen	Vergaderingen leiden/notuleren	Rondje terugblikken na overleg/samenwerking; feedback op voorbereiding, inbreng en verslaglegging (voorwaarden voor groepen waarin onderling vertrouwen is)  Boeken Training vergadertechnieken Coaching Supervisie

		<p>Vakkennis up to date houden</p> <p>Vakinhoud van andere sectoren</p> <p>Kennis van eigen Erfgooiersidentiteit</p> <p>Wat weet je als medewerker van de maatschappij en andere religies?</p> <p>Wat betekent dat voor je rol als docent/mentor/vertrouwenspersoon/e.d.?</p> <p>Afhankelijk van vak relateren aan identiteit</p> <p>Opzetten en verbeteren van vieringen</p> <p>Opzetten en verbeteren van buitenschoolse activiteiten (excursies, musical)</p> <p>Maken van draaiboeken (delen van kennis)</p> <p>Omgaan met agressie</p> <p>Omgaan met problemen, moeilijke leerlingen, weerstand, agressie</p> <p>Omgaan met ouders</p> <p>Omgaan met groepsprocessen</p> <p>Respectvol omgaan met elkaar (leerlingen, medewerkers, onderling op alle niveaus)</p> <p>Bedrijfs hulpverlening</p> <p>Vertrouwenspersoon</p>	<p>Vaktijdschriften</p> <p>Kranten/ maatschappelijke ontwikkelingen</p> <p>Congressen volgen</p> <p>Literatuur lezen</p> <p>Bijscholen</p> <p>Internet</p> <p>Deelnemen aan projecten</p> <p>Internet</p> <p>Overleg met vakgenoten andere sector</p> <p>Methoden inzien voor leerlijn</p> <p>Overdracht kenmerken Erfgooiers College naar (nieuwe) collega's</p> <p>Vaktijdschriften</p> <p>Kranten/maatschappelijke ontwikkelingen</p> <p>Congressen volgen</p> <p>Literatuur lezen</p> <p>Bijscholen</p> <p>Internet</p> <p>Cursus omgaan met agressie/ weerstand.</p> <p>Consultatie Freda Buys, orthopedagoge</p> <p>Gesprekstechnieken</p> <p>Intervisie</p> <p>Cursus BHV</p> <p>Cursus vertrouwenspersoon</p> <p>Cursus Leefstijl</p> <p>Leren om feedback te geven en te krijgen.</p> <p>De ik-boodschap</p>
<p>2) Eigen identiteit en cultuur</p>	<p>Medewerkers houden vakkennis op peil om te kunnen inbrengen in samenwerkingsverband</p> <p>Medewerkers hebben oog voor de grote lijnen in school en in andere vakgebieden</p> <p>Medewerkers weten waar het Erfgooiers College voor staat en kunnen dat gebruiken in hun dagelijks werk</p>		
<p>3) Veilige, onstpannen werksfeer</p>	<p>In de school wordt gewerkt aan het handhaven van een harmonieuze sfeer</p>		

<p>4) Leiding is zichtbaar, zorgt voor sturing op hoofdlijnen en maakt geen regels om de regels.</p>	<p>Directie en afdelingsleiders staan midden in de school en laten zich door externe contacten prikkelen</p>	<p>Plannen en bewaken van voortgang</p> <p>Interpersoonlijke competenties Coaching leiderschap Visionaire blik/ helikopterview Op de hoogte blijven van nieuwste ontwikkelingen en vertalen naar de eigen school</p>	<p>Cursus</p> <p>Feedback Meedraaien externe contacten Congressen Platforms</p> <p>Netwerk scholen Gemeente Algemene onderwijskundige ontwikkelingen, bladen en kranten. Cursus voor leerlingen: LAKS</p>
<p>5) Iedereen doet naar zijn verantwoordelijkheid en mogelijkheden mee</p>	<p>Ouders, leerlingen en medewerkers hebben vanuit hun eigen positie een verantwoordelijkheid en krijgen ruimte voor ontwikkeling</p>	<p>Vergaderen (LAKS voor leerlingen, elders voor medewerkers)</p> <p>Leidinggeven aan responsgroepen Feedback kunnen geven Differentiëren – uitdagend onderwijs naar niveau (voorbeeld vwo+ klas of wanneer extra vakken)</p>	<p>ouders MR leraren: begeleiding nieuwe docenten</p>
<p>6) ruimte voor individuele activiteiten en experimenten binnen afgesproken kaders</p>	<p>Medewerkers nemen voor zichzelf een ontwikkelingspunt</p>	<p>Verrijken van je vak Kwaliteitsbewustzijn: plannen, evalueren, bijstellen, actie (bijvoorbeeld POP levend maken en bijhouden) Begeleiden van collega's (zowel 1ejaars als zittend personeel)</p>	<p>Leren geven en krijgen van feedback Congresbezoek voor verrijking/verdieping van je vak</p> <p>Bijeenkomsten Op de hoogte blijven van nieuwe ontwikkelingen betreffende je vak Bij elkaar in de klas kijken Overleg over inhoudelijke aspecten Vakoverstijgend werken Projecten (denk aan Oxford, natuurkunde)</p>
			<p>Cursus</p> <p>Opleidingen gerelateerd aan schoolzaken</p>

<p>7) openheid voor moderne ontwikkelingen</p>	<p>Medewerkers houden nieuwe ontwikkelingen bij</p>	<p>Persoonlijke ontwikkeling (voorbeeld 1x in de tien jaar iets doen dat op zich niets met de school te maken hoeft te hebben, ter eigen verbreding)          Veel specifieke scholing die actueel is op het gebied van ICT, didactiek, pedagogiek</p>	<p>Cursus</p>
<p>8) geen eilandje, maar uitwisseling met de omgeving</p>	<p>Medewerkers hebben oog voor de omgeving en de mogelijkheden voor hun vak</p>	<p>Maatschappelijke stage          Organiseren van excursies          Leggen van link van vak naar de omgeving en het vak in de maatschappij kunnen plaatsen          Begeleiden van studenten</p>	<p>Stage op relevante instellingen (o.a.RB)          Sollicitatieprojecten          Organiseren stagedagen          Excursie Nederlandse Bank, Beurs          Zonnebloem          Cursus docenten</p>



# 10

## Existentiële belevingen van de docent centraal

### Auteurs:

*Simone Kessels en Linda van Tuyl*

### Met medewerking van:

*Elly Doedens, Leo Duifhuizen, Gerben Heldoorn, Rosanne de Jong  
Marcel Koper, Martie Slooter, Joka Slump, Cecil Voskens en Peter de Vries*





# 10 Existentiële belevingen van de docent centraal

## 1. Inleiding

*“Ik vind het belangrijk dat mensen zichzelf zijn, men moet zich ‘ont-wikkelen’”, vertelt Evert, docent vmbo, ons. Na een intensief gesprek blijkt hij hiermee ‘de wikkels afhalen’, ‘tot de kern komen’ te bedoelen. Evert had het hier niet over ontwikkelen in de betekenis van professionaliseren. Uit ervaring had hij geleerd dat het in zijn werk pas echt goed met hem ging als hij dicht bij zichzelf kon blijven, geen ‘wikkels’ meer nodig had. De andere kant kende hij ook: werk doen dat niet bij hem past. Dit kostte veel energie en leidde uiteindelijk tot aanvragen van zijn ontslag...*

De uitspraak van Evert spreekt ons aan, hij past uitstekend in waarmee wij bezig zijn. Wat beweegt docenten, waarvoor komen zij elke morgen hun bed weer uit? Of, anders gezegd, wat zijn hun existentiële belevingen? En hoe beïnvloeden deze belevingen de houding in een veranderingsproces? Deze twee vragen zijn de essentie van ‘Existentiële belevingen van de docent centraal’, een project waar een vijftal CPS-consultants de afgelopen twee jaar aan heeft gewerkt. De relatie tussen de motivatie van docenten en ontwikkeling van de school staat hier centraal. CPS wil met dit project een concept opleveren dat schoolleiders handvatten biedt bij veranderprocessen.

In 2004 hebben we de focus van het project gelegd op het ontwikkelen van een instrument dat ons zicht kan geven op de motivatie van de docent. We hebben een vragenlijst ontwikkeld (zie bijlage I) en dit instrument getest op een aantal scholen uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. De vragen zijn van dien aard dat de gesprekspartner gestimuleerd wordt spontaan en recht vanuit het hart te reageren. De antwoorden zeggen iets over wat de docenten beweegt, wat hen motiveert. We constateerden dat elke docent deze vorm van ‘georganiseerde aandacht’ zeer waardeerde. Onze gesprekspartners waren eerlijk en open. Zij vertelden ons hun, zeer verschillende, drijfveren en motivaties, en hun insteek bij veranderingsprocessen.

In 2005 hebben vijf schoolleiders met ons nagedacht over de mogelijke plaats van deze vragen in een schoolontwikkelingsproces. De uitdaging voor de projectgroep ‘Existentiële belevingen’ was een vragenlijst en handvatten op te leveren die dicht bij de praktijk staan. Een instrument waarmee schoolleiders meteen aan de slag kunnen gaan wanneer ze een veranderproces initiëren. In 2006 brengen we dit instrument en deze handreikingen uit.

## 2 Begripsverheldering

Het begrip ‘existentiële belevingen’ komt van Dolf van de Berg, hoogleraar aan de Universiteit van Utrecht. Hij omschrijft existentiële belevingen als ‘de onweerlegbare persoonlijke waarheden’ die elke leerkracht erop nahoudt. Het zijn overtuigingen, opvattingen, attitudes, gevoelens en emoties die zich kenmerken door existentiële veronderstellingen.

Gedrag van mensen wordt bepaald door hun behoeften. We kennen de eerste basisbehoefte van mensen; eten en drinken en een dak boven ons hoofd. Lang geleden was dat de drijfveer, de motivatie voor mensen om op jacht te gaan. Nu drijft ons dat regelmatig naar de supermarkt of avondwinkel. Abraham Maslow beschrijft in zijn bekende behoeftespiramide en bijbehorende theorie aan welke behoeften voldaan moet zijn voordat mensen zich kunnen ontwikkelen. Zelfontplooiing ziet Maslow als hoogste behoefte. Dat betekent dat er eerst aan de andere drie behoeften, veiligheid, zekerheid en respect, voldaan moet zijn.

De 'Veilige school' is actueel in onze maatschappij. In de complexe maatschappij waarvan wij deel uitmaken wordt een beroep gedaan op verschillende competenties en op ontwikkeling van competenties. De juiste inzet van competenties, mensen laten doen waar ze goed in zijn, is net zo relevant. Binnen een veilig klimaat zullen deze processen eenvoudiger verlopen. Binnen een veilige situatie durven mensen hun wikkels af te leggen en te laten zien waar ze voor staan.

In ons project hebben we het over de motivaties van mensen. De keuze voor een vak of beroep raakt je diep. Je kiest voor een bepaald beroep, omdat dat aansluit bij kennis, vaardigheden en attitudes maar zeker ook bij je motivaties. Deze motivaties kunnen gedurende je leven veranderen.

Motivaties beïnvloeden het gedrag. Daarom is het voor managers van belang te weten wat hun werknemers motiveert. Wanneer managers weten wat hun mensen beweegt, zijn ze in staat beter te anticiperen op behoeften en daarmee hun werknemers te binden en boeien.

Het belang van motivatie willen we in de context plaatsen van de lerende organisatie, van schoolontwikkeling en kwaliteit. CPS maakt de koppeling tussen motivatie van leerkrachten en de bereidheid tot veranderen. We zijn ervan overtuigd dat veranderprocessen meer kans van slagen hebben wanneer organisaties zicht hebben op de motivatie van hun werknemers. Immers, als ik als leidinggevende weet wat mijn mensen beweegt, kan ik leren hoe ik ze in beweging kan krijgen.

## 1. Inzichten en handreikingen

### **Wat hebben we gedaan?**

In 2004 zijn we begonnen met het ontwikkelen van een instrument dat ons in de gelegenheid stelt intensieve gesprekken met mensen te voeren. Met intensief gesprek bedoelen we een gesprek dat verder gaat dan praten over feiten. In een dergelijk gesprek vertelt iemand wat hem echt beweegt. Vaak hebben mensen wat hulp nodig om dat onder woorden te kunnen brengen. Ons instrument kan daarbij helpen. Het is een vragenlijst die in kaartvorm verkrijgbaar is. Op negen verschillende kaartjes is een aantal vragen gedrukt. Deze vragen zijn zodanig geformuleerd dat de gesprekspartner gestimuleerd wordt spontaan en recht vanuit het hart te reageren. De antwoorden zeggen iets over wat de docenten beweegt, wat hen motiveert. Zo leverden de vragen: "Stelt u zich eens voor dat we een paar leerlingen van u vragen wat voor een docent u bent, wat zouden ze ons vertellen?" en "Hoe ziet uw ideale school er uit?" veel relevante informatie op. Deze vragenlijst is als bijlage opgenomen.

In 2004 hebben we met ongeveer tien docenten gesprekken gevoerd. Bij deze gesprekken is de basishouding van de interviewer van essentieel belang. Werkelijke belangstelling voor de gesprekspartner is noodzakelijk. De docent stond in onze gesprekken helemaal centraal, hij kreeg de volledige aandacht en werd honderd procent gerespecteerd. Dit had tot resultaat dat de docenten hoofdzakelijk vanuit hun hart reageerden en niet vanuit hun hoofd.

### **Wat heeft het opgeleverd?**

De gesprekken hebben ons inzicht gegeven in de manier waarop docenten in hun werk en in hun organisatie staan. Hieronder geven we een korte impressie van gedachten die in deze gesprekken zijn verwoord. We merken hierbij op dat de impressie gebaseerd is op een beperkt aantal gesprekken.

#### Beleving beroep

Docenten verschillen duidelijk in hun motivatie voor het onderwijs. Waar de een indertijd een extrinsieke keuze maakte voor het onderwijs vanwege het salaris, kiest de ander heel bewust voor een vak met kinderen, omdat hij een bijdrage wil leveren aan hun ontwikkeling. Wanneer de keuze voor het onderwijs extrinsiek is, kan zich dit op verschillende manieren manifesteren. Docenten beginnen en vinden geleidelijk aan hun weg binnen het onderwijs. Ze gaan de charme ervan zien en gaan van hun werk houden:

*“Ik had nooit gedacht dat ik het twintig jaar zou uithouden, ik vind het kennelijk toch wel leuk.”*

Het gebeurt ook dat docenten hun weg nooit helemaal vinden en hun passie uit privé-activiteiten halen. Hun werk doen ze en soms ook met plezier, maar hun hart ligt elders:

*“In de weekenden kan ik echt mijn ei kwijt. Dan geef ik aerobiclessen aan volwassenen.”*

Iedereen kent de gedreven docent die helemaal gek is van zijn vak. Zijn drijfveer om het onderwijs in te gaan is ‘het vak te prediken’. Een dergelijke docent is voornamelijk gericht op de inhoud van het vak en wil de leerlingen hierover graag iets leren. Dit kan overigens prima samengaan met een goede relatie met de leerlingen:

*“Ik herinner me nog goed mijn eigen docent geschiedenis. Een kei in zijn vak, maar wel onze lievelingsleraar omdat je met ‘m kon lachen.”*

Een andere belangrijke motivatie om docent te worden, is een bijdrage leveren aan de maatschappij door kinderen verder te helpen. Deze docenten zijn gericht op een goede relatie met leerlingen en zien hun rol vooral als begeleider/opvoeder. Ze zijn zeer begaan met de leerlingen en investeren veel in een goede relatie:

*“Ze zoeken mij altijd op als er wat is. Dat vind ik belangrijk.”*

### Beleving school

De manier waarop je in je werk staat, is ook bepalend voor hoe je tegenover de school staat. Een vraag naar de ideale school gaf veel informatie over hoe de docenten over onderwijs denken. Grofweg onderscheiden we de docent als klassieke doceerder en de docent als procesbegeleider. De klassieke doceerder is gericht op structuur, cognitieve resultaten en laat relatief weinig autonomie voor de leerlingen:

*“Ze komen hier om iets te leren. Dat geneuzel met praktijkopdrachten, kost alleen maar tijd.”*

Hij draait graag klassikaal een les en staat weinig open voor verandering. Over het algemeen zijn dit docenten die graag hun eigen gang gaan en veel vrijheid willen. Ze zien zichzelf als manager van het wereldje dat zich in de klas afspeelt. Hun focus ligt ook duidelijk op hun eigen wereld, die is duidelijk en overzichtelijk. Doordat ze graag hun eigen gang gaan, voelen ze zich niet altijd even betrokken bij de organisatie.

De procesbegeleider is gericht op de groei van leerlingen in de breedste zin van het woord. Hij vindt het juist belangrijk dat er verantwoordelijkheid bij de leerlingen ligt, dat ze de kans krijgen hun eigen verantwoordelijkheid te nemen. Hun eigen rol onderschatten ze daarbij niet:

*“Leerlingen moeten ook leren zelf aan het werk te gaan. Ze weten dat ik ze vrij laat, maar altijd tot hun beschikking ben.”*

Voor deze docenten is het werken in groepen belangrijk. Het elkaar leren kennen en sociaal vaardig worden ziet deze docent als essentieel. Dat betekent niet dat dit ten koste moet gaan van de inhoud. In de organisatie stellen deze docenten zich loyaal en collegiaal op.

## **Omgaan met veranderingen**

Docenten die negatief staan tegenover veranderingen, kunnen heel goed uitleggen waarom dat zo is. De meest gehoorde uiting is dat ze niet geloven in wat de directie wil. Opvallend is dat ze angsten en onzekerheden projecteren op de directie van de school:

*“Ze weten niet meer wat het is om voor de klas te staan. Ze bedenken maar wat.”*

Een dergelijke uitspraak kan ingegeven zijn door onveiligheid en onzekerheid. Wel of niet kunnen participeren bij veranderprocessen lijkt verbonden te zijn met veiligheid en zekerheid in de schoolorganisatie. Hoe veiliger en zekerder mensen zich voelen, hoe groter de participatie lijkt bij veranderingen. Wanneer je onzeker bent over je eigen prestaties, sta je niet te wachten op een proces van verandering dat vaak tot meer onzekerheid leidt.

Wanneer je vertrouwen hebt in de organisatie en ook in jezelf, kun je positiever staan tegenover een verandering:

*“Ik zie dat duidelijk als nieuwe mogelijkheden. Maar als het niet werkt, horen ze het ook.”*

Uiteraard moet je geloven in het veranderproces om hiervoor open te staan. En dit kunnen we terugleiden naar de existentiële beleving van docenten. Wanneer je echt het gevoel hebt dat je eigen overtuigingen in het gedrang komen, zul je weinig gemotiveerd zijn.

Opvallend is dat de klassieke docerder met zijn behoefte aan structuur en controle, al gauw weerstand voelt bij een veranderproces. Dat geeft te veel onzekerheid.

De procesbegeleiders geven er veel gemakkelijker een draai aan:

*“Als iedereen meedoet, ga ik echt niet dwars liggen.”*

## **Wat vinden docenten belangrijk?**

Een belangrijke uitspraak die we naar aanleiding van onze gesprekken hoorden, was: “Wat is het fijn als er eens iemand echt naar je luistert.” Kennelijk is men niet gewend dat in de organisatie echt ruimte is voor eigen verhalen. Volwassenen zijn grote kinderen, ze hebben ook graag aandacht en ontvangen graag complimenten. Die aandacht hebben we gegeven door de goede vragen te stellen en alleen maar te luisteren. De docent stond centraal, alleen zijn verhaal deed ertoe. Dat gevoel vraagt om een open en respectvolle houding van de interviewer(s).

## **En hoe nu verder?**

En hoe nu verder? Hoe kunnen we deze ‘georganiseerde aandacht’ voor docenten nu een plaats geven in de schoolorganisatie? Ligt de bron voor schoolontwikkeling bij de motivatie van de medewerkers? Op welke manier kunnen gesprekken over existentiële belevingen van docenten een plaats krijgen in de schoolorganisatie? Met veel schoolleiders hebben we over deze en soortgelijke vragen van gedachten gewisseld. Deze gesprekken hebben ons input gegeven voor het schrijven van een handleiding bij ons instrument, de vragenlijst. Deze handleiding schrijven wij in 2006.

Schoolleiders en consultants raken er gedurende dit traject steeds meer van doordrongen hoe noodzakelijk het is om te weten op welke manier, met welk hart en met welke ziel, medewerkers betrokken zijn bij hun dagelijks werk. Alleen dan heeft schoolontwikkeling een werkelijke kans van slagen.

# Bijlage I

## Vragenlijst beleving docent

Doel van het interview is de beleving van de docent boven tafel te krijgen. Een veilige sfeer is daarbij van groot belang. Dat betekent dat de interviewer tijdens het onderzoek gericht is op de docent en inspeelt op zowel verbale als non-verbale reacties van de docent.

De vragenlijst is een hulpmiddel en geen doel op zich. In de vragenlijst zijn verschillende vragen opgenomen. De genummerde vragen zijn uitgangspunt, de andere vragen kunnen gebruikt worden om door te vragen.

### 1. Inleiding

*Indien nodig kort voorstellen.*

In de inleiding vertelt de interviewer kort het kader van het project. Het algemene doel van het project van CPS is een instrument te ontwikkelen dat directeurs helpt inzicht te krijgen in wat hun docenten beweegt. Wanneer bekend is wat een docent beweegt, kan daarmee ook rekening worden gehouden bij allerlei beslissingen. Daarom is het van belang dat leerkrachten en directeur met elkaar in gesprek gaan over dit thema. De instrumenten die CPS ontwikkelt, zijn daarbij een hulpmiddel.

In eerste instantie is een vragenlijst ontwikkeld die nu wordt getest in een onderzoek op verschillende scholen. Het onderzoek kent een paar fasen:

1. Testen van de vragenlijst door CPS
2. Testen van de vragenlijst door directeurs van de scholen
3. Bijstellen van de vragenlijst aan de hand van input uit het veld.

De interviewer geeft aan dat het gesprek ongeveer een uur duurt. Het is de bedoeling dat de docent zoveel mogelijk antwoordt vanuit het hart en niet te veel nadenkt. In deze fase zijn de gegevens vertrouwelijk.

### 2. Kennismaking

1. Hoe lang werkt u in het onderwijs?
2. Wat zijn uw taken in de school?

### 3. Beleving beroep

1. Stelt u zich eens voor dat u wordt geïnterviewd door de plaatselijke krant. De journalist vraagt u uw loopbaan als docent kort te beschrijven. Wat zou u vertellen?
  - Wat trok u aan in het beroep?
  - Wat zag u als leuke kanten?
  - Waar zag u tegenop?
  - Wat is uw mooiste ervaring in uw loopbaan tot dusver?
  - Wat maakte deze ervaring zo mooi?
2. Stelt u zich eens voor dat het beroep van docent wordt afgeschaft. Wat zou dit met u doen?
  - Hoe zou u zich voelen?
  - Wat zou u missen?
  - Wat zou u dan gaan doen?

3. Wanneer we een aantal leerlingen zouden vragen u te beschrijven, wat zouden ze ons vertellen?
- Op welke manier geeft u les?
  - Wat zijn sterke kanten?
  - Wat vinden ze leuk aan u?
  - Waar hebben ze misschien moeite mee?
  - Hoe gaat u om met de leerlingen?

#### **4. Beleving school algemeen**

##### *Ideale school*

1. U wordt in de gelegenheid gesteld uw ideale school te ontwerpen. Niets is te gek, alles kan. Wat voor een school zou het worden?
- Kleur?
  - Vorm?
  - Indeling?
  - Onderwijsvisie?
  - Wat voor een soort leerkrachten?
  - Wat voor een soort leerlingen?
  - Hoe zijn de klassen samengesteld?
  - Hoe wordt het onderwijs gegeven?
  - Hoe werkt men samen?
  - Hoe wordt de school aangestuurd?
  - Hoe gaat men op 'uw' school om met veranderingsprocessen?
2. We laten onze fantasie ook een beetje werken. U neemt namelijk een fee in dienst die u een beetje gaat helpen. Deze fee tovert voor u 'de ideale leerlingen'. Wat zijn dit voor leerlingen?
- Karakter?
  - Motivatie?
  - Houding in de klas?
  - Liefde voor het vak?

#### **5. Beleving huidige school**

1. U mag een metafoor bedenken. Een docent op deze school is als
- Wat vindt u van de school waarop u werkt?
  - Wat vindt u sterk?
  - Waar liggen verbeterpunten?
  - Hoe werken leerkrachten samen?
  - Hoe is de relatie met het management?
2. Als u een wens mocht doen voor uw huidige school, wat zou u dan wensen?
- Waarmee zou de school moeten doorgaan?
  - Waarmee zou de school morgen moeten stoppen?
  - Waarmee zou de school morgen moeten beginnen?

#### **6. Zelfbeeld docent**

1. We gaan eens een beetje fantaseren. Stelt u zich eens voor dat er een buitenaards wezen op aarde landt. Dit wezen is geïnteresseerd in het onderwijs in Nederland. Daarom loopt het met een aantal docenten mee. Ook met u! Omdat het wezentje zo klein is, valt het amper op in de school en kunt u ongestoord uw gang gaan. Wat ziet dit wezentje allemaal als het een week met u meeloopt?

## **Klas**

2. Wat ziet het marsmannetje als hij een week bij u in de klas zit?
  - Wat zijn de leukste momenten van de week?
  - Welk gedrag laat u dan zien?
  - Wat zijn de vervelendste momenten?
  - Welk gedrag laat u dan zien?
  - Welke leerlingen vindt u vervelend?
  - Hoe ziet het mannetje dat u geniet?
  - Hoe ziet het mannetje dat u gestrest bent?
  - Hoe reageren de leerlingen daarop?
  - Wat gebeurt er dan in de klas?

## **School**

3. Stelt u zich eens voor dat u op een feestje gezellig zit te praten met iemand die u net heeft ontmoet. Deze persoon vraagt u hoe u zelf tegen uw school aankijkt. Wat zou u vertellen?
  - Hoe is de sfeer op school?
  - Hoe werkt u samen met anderen?
  - Hoe is uw relatie met het management?
  - Wat zijn voor u stressvolle situaties?
  - Hoe gaat u daarmee om?

## **7. Omgaan met veranderingen**

1. In het team kondigt de schoolleider een belangrijke verandering aan. Er gaat van alles veranderen. Bij de teamleden komen allerlei emoties op. U bent er nogal vol van. Hoe komt u na deze teambijeenkomst thuis?
  - Wat houdt u bezig?
  - Wat roept de mededeling vooral bij u op?
2. Stelt u zich eens voor dat uw schoolleider vraagt u te coachen bij het implementeren van het veranderingstraject. Wat zou u adviseren?

## **8. Ambities**

1. We gaan ons een beetje verdiepen in de toekomst. We stellen ons voor hoe ons professioneel leven er over tien jaar uitziet. Wat ziet u voor u?
  - In hoeverre is de situatie anders?
  - Hoe staat u in uw werk?
  - Wat voor werk doet u?
2. We stellen ons voor dat u afscheid neemt van uw huidige school. Hoe wilt u dat men aan u denkt?
  - De leerlingen?
  - De collega's?

## **9. Afsluiting**

*Tot slot vraagt de interviewer de docent wat deze van het gesprek vond. Ook vragen naar verbeterpunten. Hartelijk danken voor de medewerking.*





## BOUWSTENEN LERENDE ORGANISATIE

STRUCTUUR					
In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Duidelijke doelstellingen</i>					
1 Ik ben geïmmiteerd aan de visie, missie en doelstellingen van de school.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Open, platte structuur</i>					
2 Ik kan binnen één schakel mijn ideeën en mening kwijt en kan aangeven wat daarmee is gebeurd.	∨	∨	∨	∨	∨
3 Mijn school kent geen sterke hiërarchie.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Effectieve overlegstructuur</i>					
4 Beslissingen in de school worden gebaseerd op relevante aanwezige kennis en ervaring.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Flexibele samenwerkingsverbanden</i>					
5 Het is duidelijk waarom wie op welke plek zit in de organisatie.	∨	∨	∨	∨	∨
6 Ik werk op de juiste plaats binnen de organisatie.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Mogelijkheden met betrekking tot tijd</i>					
7 De organisatie biedt mij voldoende flexibiliteit met betrekking tot tijd.	∨	∨	∨	∨	∨
8 Ik kan goed aangeven hoe ik gebruik maak van mogelijkheden voor ontwikkel- en leeractiviteiten.	∨	∨	∨	∨	∨
9 Uit onze organisatiestructuur blijkt dat we een gemeenschap zijn.	∨	∨	∨	∨	∨
10 Ik functioneer binnen een structuur waarin duidelijk is welke verantwoordelijkheden iedereen vervult	∨	∨	∨	∨	∨

CULTUUR					
In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Vertrouwen en veiligheid</i>					
11 Ik voel me serieus genomen en gewaardeerd door collega's en leidinggevende.	∨	∨	∨	∨	∨
12 Ik heb het gevoel dat ik fouten mag maken en hiervan kan leren.	∨	∨	∨	∨	∨
13 Ik weet wat de belangen en grenzen van de school zijn.	∨	∨	∨	∨	∨
14 Ik weet waar ik moet zijn bij problemen op het gebied van veiligheid.	∨	∨	∨	∨	∨
15 Bij ons op school kennen de docenten bijna alle leerlingen.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Autonomie en zelfstandigheid</i>					
16 Ik maak bewust mijn eigen keuzes in de communicatie met collega's en leerlingen.	∨	∨	∨	∨	∨
17 Ik voel me niet geremd om mijn mening te ventileren.	∨	∨	∨	∨	∨
18 Ik geef mijn grenzen aan en bewaak mijn tijd en energie.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Inspiratie en creativiteit</i>					
19 Ik ga creatief om met problemen in de communicatie.	∨	∨	∨	∨	∨
20 Ik kom met eigen constructieve ideeën over het schoolklimaat.	∨	∨	∨	∨	∨
21 Mijn leidinggevende stimuleert, inspireert en motiveert tot samenwerking, leren en groeien.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Constructiviteit en zinvol presteren</i>					
22 Ik werk effectief samen met collega's met betrekking tot het hanteren van de schoolregels.	∨	∨	∨	∨	∨
23 Ik ervaar een gedeelde verantwoordelijkheid voor het concretiseren van de missie en visie van mijn school.	∨	∨	∨	∨	∨
24 Ik ervaar een positieve samenwerking met politie, buurthuizen en jeugdzorg.	∨	∨	∨	∨	∨

## BOUWSTENEN LERENDE ORGANISATIE (vervolg)

LEERCOMPETENTIES					
In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Kritisch reflectief vermogen</i>					
25 Ik vind het geven en ontvangen van feedback van collega's en leidinggevende vanzelfsprekend.	∨	∨	∨	∨	∨
26 Ik erken en leer van mijn fouten.	∨	∨	∨	∨	∨
27 Ik probeer graag nieuwe dingen uit in mijn werk.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Zelfsturend vermogen</i>					
28 Ik neem zelf initiatief, zowel vanuit persoonlijke als professionele interesse, om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven.	∨	∨	∨	∨	∨
29 Ik ben gemotiveerd en gericht op het verbeteren van mijn prestaties.	∨	∨	∨	∨	∨
30 Ik geef in de communicatie met collega's en leerlingen duidelijk aan waar mijn eigen grenzen liggen.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Innovatief vermogen</i>					
31 Ik ben in staat nieuwe ideeën om te zetten in nieuwe werkwijzen	∨	∨	∨	∨	∨
32 Ik vind dat medewerkers in mijn school een flinke mate van probleemoplossend vermogen tonen	∨	∨	∨	∨	∨

## SPECIFIEKE BELEIDSTERREINEN

### WERKPLEK

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Fysieke werkomgeving</i>					
33 Ik vind dat er voor alle voorkomende werkzaamheden (overleg, samenwerken, studie, etc.) geschikte werkplekken zijn.	∨	∨	∨	∨	∨
34 Op mijn werkplek zijn goede ICT-faciliteiten aanwezig om te leren.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Organisatie van het werk</i>					
35 Ik heb de mogelijkheid om initiatief te nemen of deel te nemen aan innovaties.	∨	∨	∨	∨	∨
36 De organisatie van het werk (o.a. tijd, rooster, werkoverleg) biedt voldoende contactmogelijkheden met collega's.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Inhoud van het werk</i>					
37 Mijn werk bestaat uit een prettige mix van routinematige en nieuwe taken.	∨	∨	∨	∨	∨
38 Mijn werk nodigt uit om samen met collega's te leren.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Sociale werkplek</i>					
39 Ik ontvang bruikbare feedback van collega's.	∨	∨	∨	∨	∨
40 Mijn collega's inspireren mij om te blijven leren.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Eigen werkruimte</i>					
41 Ik heb ruimte voor eigen inbreng in de manier waarop ik mijn dagelijkse werk uitvoer.	∨	∨	∨	∨	∨

#### Specifieke Voorwaarden

Structuur 6 & 7

Cultuur 9, 12, 14 & 19

Leercompetenties 22, 23, 26 & 27

### IPB/LOOPBAANBELEID

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Continue leercyclus</i>					
42 Ik heb een helder beeld van de manier waarop het personeelsbeleid continu leren ondersteunt door middel van feedback en competentieontwikkeling.	∨	∨	∨	∨	∨
43 Ons scholingsplan past bij onze visie op leren en ontwikkeling.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Koppeling van opleidingen en missie</i>					
44 Ik kan de relatie benoemen tussen mijn individuele ontwikkelplannen (POP) en de doelstellingen van de school.	∨	∨	∨	∨	∨
45 De opleidingen die ik volg sluiten aan bij mijn ontwikkelvraag; de nieuwe kennis kan direct worden toegepast in de praktijk.	∨	∨	∨	∨	∨
46 Ik kan de relatie benoemen tussen mijn eigen ontwikkeling en die van mijn collega's in het team.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Loopbaanbeleid</i>					
47 Mijn school schept duidelijkheid omtrent de verwachtingen ten aanzien van ontwikkeling van beginnende, ervaren en excellente docenten.	∨	∨	∨	∨	∨
48 Op mijn school wordt gewerkt met reflectieverslagen of logboeken voor beginnende docenten.	∨	∨	∨	∨	∨
49 Mijn school heeft een helder beleid ten aanzien van mentoring/coaching.	∨	∨	∨	∨	∨
50 Op mijn school wordt er op structurele basis gewerkt aan de begeleiding van beginnende leerkrachten, bijvoorbeeld via goodpractice bijeenkomsten en intervisiegroepen.	∨	∨	∨	∨	∨

#### Specifieke Voorwaarden

Structuur 1 & 8

Cultuur 15 & 18

Leercompetenties 23, 26 & 27

## SPECIFIEKE BELEIDSTERREINEN (vervolg)

### LEIDERSCHAP EN MANAGEMENT

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Omgeving, overheid, klanten</i>					
51 Mijn leidinggevende is in staat om externe contacten aan te gaan, te onderhouden, en deze optimaal te benutten.	▼	▼	▼	▼	▼
52 Mijn leidinggevende is in staat om een reële inschatting te maken van de externe ontwikkelingen en deze om te zetten naar strategisch beleid.	▼	▼	▼	▼	▼
53 Mijn leidinggevende inspireert mij en mijn team om de buitenwereld binnen de school te halen en met de school naar buiten te treden.	▼	▼	▼	▼	▼
<i>Resultaten, missie en visie</i>					
54 Mijn leidinggevende is in staat om anderen te inspireren door het uitdragen van zijn of haar visie in woord en gedrag.	▼	▼	▼	▼	▼
55 Mijn leidinggevende baseert de beoogde resultaten op de visie.	▼	▼	▼	▼	▼
56 Mijn leidinggevende heeft een visie die het product is van een goede balans tussen het innovatief vermogen van de school en de noodzaak tot verandering als gevolg van externe ontwikkelingen.	▼	▼	▼	▼	▼
<i>Secundaire processen, begeleiding en onderwijs</i>					
57 Mijn leidinggevende ontwerpt en bewaakt de samenhang tussen de verschillende teams en afdelingen binnen de school.	▼	▼	▼	▼	▼

#### Specifieke Voorwaarden

Structuur 1

Cultuur 21

Leercompetenties 23, 25

### KWALITEITSZORG

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Dialogo en gesprek</i>					
58 Kwaliteitszorg wordt in onze school gezien als een middel om met en van elkaar te leren.	▼	▼	▼	▼	▼
59 Kwaliteitszorg is op onze school niet opgebouwd rond modellen maar rond mensen.	▼	▼	▼	▼	▼
60 We zien resultaten van zelfevaluaties als een mogelijkheid om met elkaar de dialoog aan te gaan.	▼	▼	▼	▼	▼
61 We organiseren regelmatig ontmoetingen tussen docenten, ouders en leerlingen om te praten over kwaliteit.	▼	▼	▼	▼	▼
<i>Integratie</i>					
62 Op onze school is kwaliteitszorg een continu proces en onlosmakelijk onderdeel van werken.	▼	▼	▼	▼	▼
63 Er worden regelmatig momenten in het schooljaar georganiseerd, waarop wij uit onze routines treden en deze ter discussie stellen.	▼	▼	▼	▼	▼
64 In onze school worden de vijf kwaliteitsvragen regelmatig aan de orde gesteld.	▼	▼	▼	▼	▼
65 Er bestaat een duidelijk verband tussen kwaliteitszorg en ontwikkelingen die in de school plaatsvinden of die gaan plaatsvinden.	▼	▼	▼	▼	▼
<i>Verantwoordelijkheid</i>					
66 Kwaliteit wordt in onze school gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid	▼	▼	▼	▼	▼
67 Het is voor iedereen in onze school duidelijk wat wij onder kwaliteit verstaan en hoe we aan kwaliteitszorg werken	▼	▼	▼	▼	▼
68 Iedereen in onze school is betrokken bij zelfevaluatie.	▼	▼	▼	▼	▼

## SPECIFIEKE BELEIDSTERREINEN (vervolg)

### VISIE EN STRATEGIEONTWIKKELING

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Kaders en uitgangspunten</i>					
69 Onze school gebruikt de missie en/of visie als kader voor het te formuleren beleid bij de organisatie	∨	∨	∨	∨	∨
70 Wanneer wij als organisatie een verandering of vernieuwing willen invoeren hanteren wij de algemene schoolvisie als uitgangspunt.	∨	∨	∨	∨	∨
71 Bij de bijstelling van het school-/businessplan starten wij als school altijd bij de toetsing of onze kernkwaliteiten en visie nog actueel zijn.	∨	∨	∨	∨	∨
72 Onze school wil graag een missie en/of visie vaststellen als kader voor het te formuleren beleid.	∨	∨	∨	∨	∨
73 Wij vinden dat lerend veranderen een gedragen, levende, dynamische visie veronderstelt, gevoed door de inbreng van alle belanghebbenden	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Betrokkenheid</i>					
74 Wij streven naar een gedragen visie. Dit betekent dat alle medewerkers op de hoogte zijn van de missie en/ of visie en hier over kunnen vertellen	∨	∨	∨	∨	∨
75 Wij vinden het belangrijk dat onze klanten en samenwerkingspartners (leerlingen, ouders, bedrijfsleven, toeleverende scholen en vervolgonderwijs) op de hoogte zijn van de visie van waaruit wij werken	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Werkvormen en methodieken</i>					
76 Wij hebben duidelijke ideeën over mogelijke werkvormen en methodieken wanneer wij met visieontwikkeling aan de slag willen	∨	∨	∨	∨	∨
77 Wanneer wij als school een nieuwe visie willen ontwikkelen betrekken wij hier onze klanten en samenwerkingspartners bij en zijn wij ons er van bewust dat wij een open proces aangaan.	∨	∨	∨	∨	∨
78 Wij zijn ons ervan bewust dat een large scale interventie een krachtig middel kan zijn om te komen tot een gezamenlijke visie.	∨	∨	∨	∨	∨

### EXISTENTIËLE BELEVINGEN

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken?	helemaal mee oneens	tamelijk mee oneens	noch mee eens, noch oneens	tamelijk mee eens	helemaal eens
<i>Beweegredenen</i>					
79 Mijn leidinggevende zou moeten weten wat mij werkelijk beweegt.	∨	∨	∨	∨	∨
80 Ik wil nadenken over mijn diepste motivatie	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Betrokkenheid en loyaliteit</i>					
81 Ik vind dat schoolontwikkeling start bij de persoonlijke betrokkenheid van de medewerkers.	∨	∨	∨	∨	∨
82 Ik vind dat iedereen loyaal moet zijn aan de keuzes die de schoolleiding maakt.	∨	∨	∨	∨	∨
<i>Aandacht</i>					
83 Wij vinden het als school belangrijk dat wij met elkaar spreken over wat ons werkelijk raakt.	∨	∨	∨	∨	∨
84 Ik vind het prettig als de schoolleiding geïnteresseerd is in mijn motivatie voor mijn werk.	∨	∨	∨	∨	∨
85 Georganiseerde aandacht? Hé, wat leuk...!	∨	∨	∨	∨	∨

