

Samen werken aan een 'leergerichte cultuur'

'ONDERZOEKEN – LEREN – VERANDEREN' ALS AANPAK VOOR EEN CULTUURVRAAGSTUK

Het voortdurend kunnen inspelen op veranderingen vraagt van organisaties en hun medewerkers een hoog – individueel en collectief – lerend vermogen.

In de praktijk blijkt leren vaak het meest krachtig plaats te vinden in het dagelijks werk, waar mensen met elkaar samenwerken en leren van de situaties die zich daar voordoen. Maar hoe 'leergericht' zijn betrokkenen doorgaans – met elkaar – in hun werk bezig?

In dit artikel geef ik eerst een toelichting rond het begrip 'leergerichte cultuur' en de invloed daarop van de gebruikelijke handelings- en interactiepatronen van en tussen actoren. Vervolgens bespreek ik een concrete aanpak waarmee de afgelopen jaren in verschillende organisatiecontexten ervaring is opgedaan. In deze aanpak staat de verbinding tussen 'onderzoeken – leren – veranderen' centraal, teneinde samen met betrokken actoren te werken aan een meer 'leergerichte cultuur'. Deze aanpak illustreer ik aan de hand van een concrete casus: een stichting van basisscholen die in haar missie het belang van 'samen blijven leren' benadrukt.

Inleiding

Wanneer organisaties het belang van blijvende ontwikkeling en leren onderkennen, zijn ze vaak geneigd dit te vertalen in het organiseren van leer- en opleidingsactiviteiten voor medewerkers. De gedachte die hieraan ten grondslag ligt, is dat het leren 'geregeld en georganiseerd' moet worden, bijvoorbeeld vanuit het management. Veel opleidingsactiviteiten richten zich over het algemeen op de gedragsverandering van *individuele* actoren. Met name door medewerkers de kennis, vaardigheden en houdingsaspecten aan te leren die ze nog onvoldoende beheersen. Ik noem dit '*aanpassend* leren' (Van Roekel, 2008). Echter, de duurzame effecten hiervan blijken in de praktijk vaak beperkt te zijn. Uit onderzoek en literatuur op het gebied van Human



Dr. I.R. van Roekel-Kolkhuis Tanke heeft een eigen onderzoeks- en adviesbureau Kolkhuis Tanke/duurzaam leren in organisaties.

Resource Development komt steeds duidelijker naar voren dat er voor 'blijvende ontwikkeling en leren' veel meer nodig is dan enkel het volgen van een opleiding of training (Marsick, 1988; Kessels, 1996; Marsick en Watkins, 1990; Overduin en Arets, 2005).

Bovendien blijkt dat mensen bij voorkeur leren in de sociale context van het dagelijks werk, samen met anderen, aan de hand van uitdagingen en probleemsituaties die zich daar voordoen (Candy, 1991; Knowles, Holton en Swanson, 1998; Onstenk, 1995). Deze vorm van leren noem ik *genererend* leren: het voortdurend zelf creëren van – vooraf nog niet bekende – kennis en inzichten, op basis van reflectie op ervaringen, veelal samen met anderen in een sociale context. Ruimte en mogelijkheden voor genererend leren vragen om een 'leergerichte cultuur'. Oftewel: een lerende werkomgeving, die ondersteunt dat er in de dagelijkse werkpraktijk – zowel op individueel als collectief niveau – voortdurend wordt geleerd. Zo'n leergerichte cultuur kenmerkt zich onder andere door gerichte aandacht van organisatieleden voor uitdaging en grensverlegging in het werk (Pfeffer en Sutton, 2002; Argyris, 1992; Lam, 2004; Emmering en Wierdsma, 2004). Bijvoorbeeld door samen te werken met anderen, over de grenzen van het vertrouwde heen. Door de uitdaging daarin op te zoeken en verder te kijken dan de bekende handelingsalternatieven, teneinde steeds weer tot 'iets nieuws' te komen. En door onzekerheid toe te laten bij het maken van keuzes; niet telkens op zeker te spelen, omdat fouten vermeden dienen te worden. Een leergerichte cultuur kenmerkt zich bovendien door het feit dat lastige situaties met elkaar bespreekbaar worden gemaakt, met als doel er samen van te leren. Openheid in het geven en ontvangen van feedback is daartoe een belangrijke voorwaarde.

Samen werken aan een leergerichte cultuur begint dan ook bij vragen als: in welke mate benutten we de mogelijkheden in de dagelijkse praktijk om – zowel individueel als samen – te blijven leren? En wat is hierop in stimulerende of belemmerende zin van invloed?

1. 'Leergerichte cultuur': de invloed van dynamiek in de sociale context

Onderzoek laat zien dat het benutten van leermogelijkheden in de dagelijkse praktijk sterk beïnvloed wordt door de dynamiek in de sociale context (Van Roekel, 2008). Deze dynamiek ontstaat in de gebruikelijke patronen van handelen en interactie van en tussen actoren, die als zodanig vaak niet meer onderwerp van gesprek zijn. 'Zo werkt dat hier nu eenmaal' en 'Dit heeft vanzelfsprekend prioriteit bij ons', hoor je vaak zeggen. We spreken in dit verband ook wel van organisatiespecifieke 'cultuuraspecten': ingesleten gedragspatronen en vanzelfsprekende (gedeelde) opvattingen, die de ruimte begrenzen waarin naar handelingsalternatieven wordt gezocht.

Ter illustratie een voorbeeld vanuit de casus Stichting Katholieke Basisscholen (SKB)¹.

Voorbeeld van een dynamiek binnen de Stichting Katholieke Basisscholen, die van invloed is op 'samen leren'

Binnen de basisscholen van de SKB bleek dat zowel leerkrachten als schooldirecteuren van mening zijn dat zaken op schooloverkoepelend niveau tot het takenpakket van de schoolleiding behoren. Dit vanuit de gedachte dat leerkrachten hun handen al vol hebben aan de eigen groepstaken. In de praktijk betekent dit dat leerkrachten het in eerste instantie op prijs stellen als de directeur de schooloverkoepelende zaken voor zijn rekening neemt. Op termijn blijkt dit er echter vaak toe te leiden dat de schooldirecteur – vanuit de door hem ervaren verantwoordelijkheid voor de school als 'geheel' – zaken gaat regelen, organiseren en aansturen voor leerkrachten. Deze ervaren dit vervolgens als een inperking van hun bewegingsvrijheid en als ongewenste sturing van bovenaf. Ook complexe verandervraagstukken – die de school als geheel betreffen – worden rechtstreeks doorgeschoven naar het takenpakket van de schooldirecteur. Gezien de complexiteit van dit soort vraagstukken schakelt die er al gauw externe deskundigen bij in. Deze deskundigen schrijven vervolgens voor hoe aan de verandering vorm gegeven moet worden in de school. Leerkrachten ervaren de veranderingen daardoor vooral als 'van bovenaf én van buitenaf opgelegd'. Dat heeft duidelijk een negatief effect op hun *eigen motivatie* om – individueel en samen – te *leren* van het complexe verandervraagstuk. Ze ontkennen daarmee dat deze gang van zaken juist is ontstaan doordat ze de verantwoordelijkheid voor schooloverkoepelende zaken zelf naar boven doorsluizen.

Dit voorbeeld laat zien hoe bestaande patronen van handelen en interactie van en tussen actoren meer of minder bijdragen aan het ontstaan en benutten van mogelijkheden om – samen – te blijven leren in de dagelijkse praktijk. Verandering teweegbrengen in deze gebruikelijke patronen vraagt iets anders dan het maken van nieuwe regels en afspraken, gericht op de totstandbrenging van gewenster gedrag van *individuele* actoren.

Samen werken aan een 'leergerichte cultuur' betekent veeleer: het bespreekbaar maken en ter discussie stellen van deze vanzelfsprekende handelings- en interactiepatronen en de (gedeelde) opvattingen die daaraan ten grondslag liggen. Oftewel: collectieve reflectie in een gezamenlijke dialoog (Schön, 1983; Boonstra, 2000). Dit vraagt het actorschap en de betrokkenheid van alle betrokken actoren, teneinde *met elkaar* tot duurzame veranderingen en verbeteringen te komen (Wierdsma, 1999; Wierdsma en Swieringa, 2002).

De vraag is nu: hoe breng je een collectief leerproces op gang, dat in positieve zin bijdraagt aan de ontwikkeling van een meer 'leergerichte cultuur'? En hoe spreek je het actorschap van betrokkenen daar zoveel mogelijk in aan?

2. 'Samen onderzoeken – leren – veranderen' als aanpak voor een cultuurvraagstuk

In verschillende organisatiecontexten heb ik de afgelopen jaren, middels onderzoeks- en adviestrajecten, een aanpak ontwikkeld om samen met betrokkenen te werken aan een meer 'leergerichte cultuur'. Deze aanpak is te kenmerken als: 'samen onderzoeken – leren – veranderen'.

HOOFDLIJN VAN DE AANPAK 'SAMEN ONDERZOEKEN – LEREN – VERANDEREN'

De aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' richt zich in hoofdlijnen op het onderzoeken van de individuele en gedeelde opvattingen die betrokkenen in hun keuzes en handelen hanteren; opvattingen die relevant zijn met betrekking tot 'individueel en samen blijven leren'. Dit betekent enerzijds het verkennen van ervaringen en de betekenis die daaraan gegeven wordt door *individuele* actoren. Anderzijds gaat het om het – gezamenlijk – bespreekbaar maken van *collectief* gedeelde ervaringen, opvattingen en beelden, en de daaruit voortvloeiende dynamiek. Op die manier kunnen betrokkenen diepgaander inzicht ontwikkelen in hoe zij deze dynamiek met elkaar teweegbrengen en in stand houden. En welke consequenties dat heeft voor de mate waarin er mogelijkheden in de dagelijkse praktijk ontstaan en benut worden om (individueel en samen) te leren. Deze nieuwe inzichten beogen te leiden tot een meer gedeeld beeld van de gewenste situatie. In casu: hoe een 'leergerichte cultuur' er in deze context uit zou kunnen zien en welke acties daartoe ondernomen kunnen worden. En tevens wat ieders verantwoordelijkheid daarin is. Het aanspreken van het actorschap van de betrokkenen zelf staat in de aanpak centraal.

ZES KERNPUNTEN VAN DE AANPAK

Concreet bestaat de aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' uit de volgende zes kernpunten:

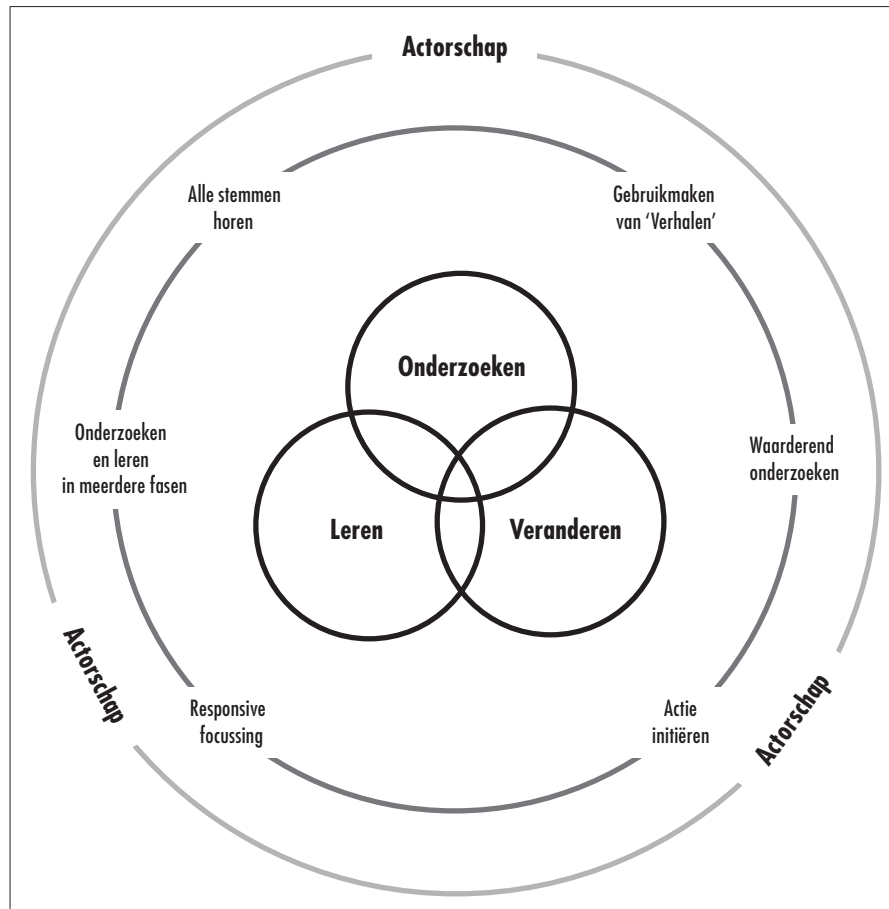
- onderzoeken en leren in meerdere fasen;
- responsive focussing;
- alle stemmen horen;
- gebruikmaken van 'de verhalen';
- waarderend onderzoeken;
- initiëren van actie.

Figuur 1 geeft de kernpunten van de aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' schematisch weer.

De kernpunten van de aanpak zal ik nu nader toelichten.

Ter illustratie beschrijf ik beknopt de toepassing binnen één specifieke casus: de Stichting Katholieke Basisscholen (SKB). Dit is een stichting bestaande uit 15 katholieke basisscholen in de Randstad, waarin ruim 300 personeelsleden primair onderwijs verzorgen voor ongeveer 4000 leerlingen in de leeftijd van 4 tot 12(+) jaar. Deze stichting verwoordt haar missie als: '*Samen lerend met het kind centraal*'.

Figuur 1.
Schematische weergave
aanpak 'samen
onderzoeken – leren –
veranderen'



ONDERZOEKEN EN LEREN IN MEERDERE FASEN

'Onderzoeken en leren in meerdere fasen' betekent dat de inzichten die naar voren komen in een voorgaande fase, de input vormen voor een volgende fase in het proces van 'samen onderzoeken – leren – veranderen'. Dit maakt het mogelijk de inzichten die gedurende het proces – zowel individueel als gezamenlijk – ontwikkeld worden, steeds verder te verdiepen en te verrijken. Op die manier kunnen wezenlijke issues en kernthema's boven tafel komen (Guba & Lincoln, 1989).

Concrete toepassing van 'onderzoeken en leren in meerdere fasen' binnen de SKB

'Onderzoeken en leren in meerdere fasen' kreeg binnen de SKB op de volgende manier vorm.

Na een startbijeenkomst bestond het traject grofweg uit drie fasen:

- individuele interviews met verschillende betrokkenen (leerkrachten, school-directeuren, bovenschoolse directeuren en bestuursleden);
- een eerste collectieve bijeenkomst met deze betrokkenen tezamen;

- meerdere collectieve vervolgbijeenkomsten, in verschillende samenstellingen (zoals teamvergaderingen, directievergaderingen en een stichtingsbrede studiedag).

De *individuele interviews* hadden tot doel om belangrijke ervaringen van verschillende betrokkenen binnen de SKB, die relevant waren binnen het thema 'blijven leren in het werk', te verzamelen en te onderzoeken. De interviews waren zo opgezet dat er maximaal ruimte ontstond om persoonlijke verhalen en mijlpalen te beschrijven, die voor hen betekenisvol waren met betrekking tot 'blijven leren'. Ik vroeg hen deze ervaringen zo specifiek mogelijk te vertellen, zodat duidelijk werd wat de kern van de betekenisvolle ervaring was. Vanuit de rijke input die deze individuele interviews opleverden, vielen al gauw enkele thema's op die steeds terugkeerden in de gesprekken. Een thema dat herhaaldelijk aan de orde kwam was bijvoorbeeld: 'leren en veranderen uit eigen beweging versus opgelegde onderwijsvernieuwingen'. Vier kernthema's die zich het meest uit de interviews 'opdrongen' vormden de input voor de eerste collectieve sessie.

Tijdens de *eerste collectieve sessie* binnen de SKB legde ik de vier kernthema's voor aan alle deelnemers. De thema's werden geïllustreerd aan de hand van concrete voorbeelden, zoals die verteld waren in de interviews. Daartoe kregen alle deelnemers vooraf een 'bloemlezing' van prikkelende citaten uit de interviews, ingedeeld naar de vier kernthema's. In heterogene groepssamenstelling gingen zij hier vervolgens over in gesprek. Onder andere aan de hand van vragen als:

- Wat vinden we belangrijk aan dit thema? Welke beelden hebben we daarbij?
- Welke keerzijden en spanningsvelden signaleren we rondom het thema?
- Wat versterkt de positieve aspecten ervan, en waar zitten de belemmeringen?

Deze gesprekken leverden goede input op voor de Causal Loop Diagrams (CLD's) die in de loop van het traject verder werden ontwikkeld en getoetst, in samenwerking met verschillende betrokkenen binnen de SKB. Met behulp van CLD's kunnen handelings- en interactiepatronen, die kenmerkend zijn voor de betreffende organisatiecontext, zichtbaar gemaakt worden (Vennix, 1996; Vermaak, 2003).

Tijdens *daaropvolgende collectieve bijeenkomsten* stonden het bespreken en bediscussieren van deze CLD's – met zoveel mogelijk betrokkenen binnen de SKB – centraal. Dit aan de hand van vragen als: Herkennen we de 'loops' in het CLD? Welke (negatieve) patronen willen we doorbreken? Welke (positieve) patronen willen we in stand houden of versterken? Hoe? Door wie? Het proces van 'onderzoeken en leren in meerdere fasen' leidde ertoe dat betrokkenen *zelf* – al onderzoekend – steeds meer inzicht ontwikkelden in wat bijdraagt aan een lerende werkomgeving binnen hun school en wat dit juist belemmert. Vervolgens konden ze met elkaar overdenken en bespreken of en hoe ze hier verandering in aan zouden willen brengen. Vooral tijdens de

collectieve sessies – waarin bevindingen, ervaringen en onderliggende opvattingen uitgewisseld werden *tussen* deelnemers – ontwikkelden zij steeds meer inzicht in de dynamiek binnen hun school, die de mate van 'leergerichtheid' beïnvloeden.

Essentieel bleek het actorschap van de betrokkenen zelf gedurende dit proces. Met elkaar gaven zij er richting aan: welke onderwerpen op tafel kwamen, welke inzichten verder uitgediept werden, welke acties hierop volgden enzovoort.

Een voorbeeld ter illustratie

Werken met een aanpak waarin 'samen onderzoeken' een centrale plaats inneemt, bleek binnen de SKB ruimte te creëren om de eigen praktijk eens kritisch vanuit een bepaalde invalshoek ('zelf en samen blijven leren') te onderzoeken. Dat leidde zondermeer tot prikkelende discussies, waardoor betrokkenen op een andere manier naar de vanzelfsprekendheden in hun handelen gingen kijken.

Bijvoorbeeld: 'Waarom huren we eigenlijk altijd externe deskundigen in als we geconfronteerd worden met een lastig vraagstuk? Waarom doen we niet veel meer zelf?' In een volgende fase werd deze vraag nader onder de loep genomen. Steeds duidelijker kwam naar voren dat je als leerkracht natuurlijk wel kan en mag uitblinken op je eigen terrein (de klas), maar dat het als kwetsbaar en onveilig wordt ervaren om jezelf voor een bredere schoolse aangelegenheid op te werpen. Een gedeeld beeld dat daaraan ten grondslag bleek te liggen is, dat het niet gebruikelijk is (en ook niet altijd gewaardeerd wordt) wanneer je als leerkracht 'je kop boven het maaiveld uitsteekt'. Bijvoorbeeld omdat 'uitsloerij' of uitblinken – buiten de eigen klas – bedreigend kan zijn voor degenen die wat minder functioneren.

Door dit bewust en bespreekbaar te maken ontstond de vraag: 'Willen we dit eigenlijk wel?'

RESPONSIVE FOCUSING

Responsive focussing betekent dat de focus van het onderzoeks-leer-veranderproces voortdurend verschuift en zich steeds verder toespitst, op basis van de bevindingen die erin naar voren komen (Guba en Lincoln, 1989). Daartoe is het noodzakelijk om meerdere analysefasen in het proces in te bouwen. Dat draagt ertoe bij dat niet te snel gezocht wordt naar eenzijdige oorzaken en eenvoudige oplossingen voor een complex vraagstuk.

Concrete toepassing van 'responsive focussing' binnen de SKB

Ten behoeve van 'responsive focussing' werkten we binnen de SKB met verschillende analysefasen, die input genereerden voor een volgende stap in het proces. Onder andere:

- een 'intuïtieve' analyse na de individuele diepte-interviews;
- een aanzet tot CLD-bouw in de eerste collectieve sessie;
- een gedetailleerde analyse van alle gespreksverslagen.

De 'intuïtieve' analyse hield onder andere in dat ik na elk individueel diepte-interview een korte reflectie schreef, waarin ik noteerde wat terugkerende gespreksthema's waren geweest. Bijvoorbeeld: Welke voorbeelden of spanningsvelden werden meerdere malen door de geïnterviewde aangehaald? Door middel van een zogenoemd 'reflectieformulier' (dat ik met het interviewverslag meestuurde) kon ik bij de betrokkene checken of dit correspondeerde met de

kernthema's die hij/zij er zelf uithaalde. Zo ontstond gaandeweg een overzicht van kernthema's, waarvan ik er vier uitkoos als input voor de eerste collectieve sessie.

De gedetailleerde analyse van *alle* gespreksverslagen diende ertoe om de CLD's – waar tijdens de eerste collectieve sessie een aanzet toe gemaakt was – verder uit te werken. Deze veelomvattende analysefase voerde ik zelf uit. Daartoe werkte ik met het coderen van tekstfragmenten in alle gespreksverslagen. Van daaruit waren redeneringen van de verschillende betrokkenen te destilleren, waarmee het CLD verder opgebouwd en aangevuld kon worden. Het uiteindelijke CLD vormde – zoals gezegd – het gespreksthema van de daarop volgende groeps gesprekken met diverse betrokkenen binnen de SKB. Op die manier kon gecheckt worden of zij zich er nog steeds in herkenden en welke aanvullingen er nodig waren.

Omdat dit proces van: analyseren van bevindingen – bespreken en verdiepen – ontstaan van nieuwe inzichten – deze nader analyseren – bespreken en verdiepen – enzovoort in meerdere fasen plaatsvond, werden 'leren' en 'onderzoeken' heel expliciet met elkaar verbonden. Met name doordat de betrokkenen er zelf een duidelijke inbreng in hadden. Dit heeft zeker bijgedragen aan het 'eigenaarschap' van de verschillende betrokkenen wat betreft de inzichten die eruit naar voren kwamen en de acties die daarop volgden. Zij hadden immers *zelf*, en met elkaar, een belangrijke rol in het bepalen van wat belangrijk was om op door te gaan in de vervolgfases van het onderzoeks-leer-veranderproces.

Een voorbeeld ter illustratie

De gedetailleerde analyse van alle gespreksverslagen, uitmondend in een CLD, maakte duidelijk hoe binnen de SKB vaak om werd gegaan met onderwijsvernieuwingen die worden opgelegd door de overheid. Dergelijke onderwijsvernieuwingen werden vooral als een 'moeten' ervaren; de motivatie om er zelf mee aan de slag te gaan en daarvan te leren was zeer beperkt. Maar: 'Je moet wel als school, want als je er niet aan houdt heeft dat negatieve financiële consequenties voor de school'. De onwelwillende reactie van scholen op voorgestelde vernieuwingen lijkt het ministerie van onderwijs te versterken in de gedachte dat elke onderwijsvernieuwing strak aangestuurd moet worden; 'anders gebeurt er helemaal niets'.

Scholen binnen de SKB die wel op externe ontwikkelingen anticipeerden en zelf veranderingen initieerden, werden vaak op termijn overruled door landelijk overheidsbeleid. Zelf gemaakte keuzes en plannen moesten vervolgens worden teruggedraaid of aangepast. 'Je denkt nog eens drie keer na, voor je uit jezelf initiatief neemt', was de conclusie binnen deze scholen. Zo werd een dynamiek zichtbaar waarin partijen elkaar in een (ongewenste) situatie van afwachten en afdwingen houden. Het zichtbaar maken van deze dynamiek bracht binnen de SKB in ieder geval de discussie op gang rondom de vraag: welke ruimte kunnen we wel en niet zelf nemen? Willen we altijd afwachten tot onderwijsvernieuwingen aan ons worden opgelegd? Hoe kunnen we dit patroon doorbreken?

ALLE STEMEN HOREN

Een collectief leerproces wordt het meest 'rijk' als de ervaringen en opvattingen van verschillende betrokken actoren(groepen) in worden gebracht in de dialoog (Guba en Lincoln, 1989). Door alle actoren(groepen) te laten deelnemen aan het onderzoeks-leer-veranderproces wordt voorkomen dat één groep – bijvoorbeeld het management – een dominant stempel drukt op de inzichten die gedurende dit proces worden ontwikkeld. 'Alle stemmen horen en serieus

nemen' beoogt bovendien het actorschap van alle betrokkenen te versterken, zodat zij zelf verantwoordelijkheid willen nemen voor verbeteringen in de praktijk, i.c.: het werken aan een 'leergerichte cultuur'.

Concrete toepassing van 'alle stemmen horen' binnen de SKB

Binnen de SKB bleek het belangrijkste punt van aandacht rondom 'alle stemmen horen': Hoe zorg je ervoor dat de inbreng van *alle* betrokkenen echt gehoord en serieus in ogenschouw genomen wordt? Ook van degenen die zich normaal gesproken niet zo duidelijk laten horen buiten de grenzen van hun eigen klas.

Ik koos er daarom bewust voor in de beginfase van het proces veel tijd te besteden aan *individuele* gesprekken. Deze gesprekken boden ruimte aan betrokkenen om alles naar voren te brengen wat zij zelf belangrijk vonden. Een wat terughoudende leerkracht verwoordde dit aan het einde van het gesprek als volgt:

...Ik zag een beetje tegen dit gesprek op, want ik wist niet zo goed wat er van me werd verwacht. Maar ik raakte wel op mijn gemak toen ik kon vertellen wat mijn ervaringen zijn, wat ik belangrijk vind in mijn werk, en zo. Het lijkt me wel leuk om er met anderen over verder te praten...

Doordat betrokkenen binnen de SKB op die manier al vrij intensief over het thema gesproken en nagedacht hadden in de beginfase van het proces, ontstond er meer betrokkenheid en actorschap; de bereidheid om zich ook te laten horen in de volgende (collectieve) fasen.

De groepsbijeenkomsten heb ik steeds bewust in een gevarieerde samenstelling georganiseerd. Dit betekende dat mensen vanuit verschillende functies en scholen met elkaar in gesprek gingen. Dit om voldoende 'variëteit' bij elkaar te brengen, die kon bijdragen aan een prikkelende dialoog. Oftewel: een dialoog waarin vanzelfsprekendheden vanuit *verschillende invalshoeken* ter discussie

Een voorbeeld ter illustratie

Tijdens de eerste groepsbijeenkomst binnen de SKB bleek dat sommige actoren een dominanter stempel drukten op de plenaire discussie dan anderen. Ook bleken hiërarchische verschillen tussen mensen een open uitwisseling van opvattingen wel eens in de weg te staan.

Een leerkracht verwoordde dat bijvoorbeeld tijdens de pauze als volgt:

"Ik kan me voorstellen dat er mensen zijn die er toch moeite mee hebben om in het bijzijn van (...) vrij en open te praten. Ik zeg zelf wel van alles. Je moet jezelf wel blootgeven, als het bijvoorbeeld gaat over die onderwijsvernieuwingen. Maar je vraagt je af of ze je dat later gaan aanrekenen".

Op enig moment merkte ik dat onderlinge discussies in subgroepen veel vrijer verliepen dan plenaire gesprekken. Blijkbaar was er in subgroepsverband sprake van een veiliger sfeer en meer onderling vertrouwen, wat leidde tot een openhartige uitwisseling en verrijking van inzichten. Vervolgens kon iemand uit de subgroep een terugkoppeling in plenair verband geven. De groep selecteerde zelf wat ze wel en niet wilde vertellen aan de hele groep en de woordvoerder kon 'namens de groep' spreken. Deze vorm bleek positief bij te dragen aan een veilige sfeer en een open discussie, waarin voor 'alle stemmen' ruimte was.

gesteld werden. Regelmatig resulteerde dat in opmerkingen als: 'Doen jullie dat op jullie school zo???'

Met name in de collectieve sessies bleek het van belang voldoende ruimte te *blijven* creëren voor 'alle stemmen'.

GEBRUIKMAKEN VAN DE VERHALEN

'Verhalen' maken het mogelijk om zicht te krijgen op de persoonlijke ervaringen die betekenisvol zijn geweest voor mensen en op wat die betekenis inhoudt. Denzin en Lincoln (1994) verwoorden dit als volgt: mensen kunnen zelf vaak moeilijk verklaren waarom ze iets doen en wat hun intenties zijn. Je kunt beter vragen naar hun 'verhalen' die een beeld geven van wat ze in een specifieke situatie deden, waarom ze dat deden en wat dit betekent voor hoe ze op dit moment denken en handelen. Bovendien worden in een verhaal de relaties ten opzichte van anderen in de sociale omgeving duidelijk. Evenals hoe wederzijdse beïnvloeding tussen hen plaatsvindt (Coffey en Atkinson, 1996).

Concrete toepassing van 'verhalen' binnen de SKB

Omdat het onderwerp 'een leergerichte cultuur' vrij abstract is, ontstond het risico dat betrokkenen binnen de SKB er vooral in algemene en beschouwende zin over zouden blijven praten. Gesprekken dreigden nogal eens te verzanden in globale bespiegelingen over 'hoe het eigenlijk zou moeten'. Meerdere leerkrachten zagen het gesprek als een mogelijkheid om eens flink te klagen over 'wat anderen verkeerd doen' en 'wat de schoolleiding moet doen om de situatie te verbeteren'. Bewust maakte ik daarom in de loop van het gesprek de wending naar de eigen rol en bijdrage van de betrokkene, door te vragen naar persoonlijke verhalen en mijlpalen die voor hem of haar betekenisvol waren geweest. Dit bracht teweeg dat mensen bewuster over bepaalde ervaringen gingen nadenken. Meer vanuit de gedachte: 'Wat kan ik hier zelf aan doen en welke keuzes kan ik maken?'

Bovendien bleken de persoonlijke verhalen aantrekkelijke input op te leveren voor nadere bespreking en verdieping tijdens de groepsbijeenkomsten. Dan vroeg ik bijvoorbeeld aan iemand om een 'mooi verhaal' uit het interview aan de groep te vertellen. Vaak bleken gangbare patronen van interactie veel sneller begrepen te worden aan de hand van dergelijke verhalen. De voorbeelden riepen vragen op als: 'Waarom doen we dit eigenlijk zo met elkaar? Welke gevolgen heeft dat? En willen we dat wel?'

Het 'verhaal' van een leerkracht – in het kader op de volgende pagina – is hier een voorbeeld van.

Zelf leerde ik dat het van groot belang is om als gesprekspartner een open houding te *blijven* behouden, oftewel: daadwerkelijke interesse en een niet-oordelende houding te tonen ten aanzien van 'het verhaal van de ander'. Juist ook als andere betrokkenen me al uitgebreid 'de andere zijde van de medaille' hadden laten zien.

Verhaal van een leerkracht:

Een citaat dat illustreert hoe gedeelde opvattingen binnen de school het 'leren van feedback' belemmeren

'...Ik ben voorheen directeur geweest van een school en dan ben je natuurlijk verantwoordelijk voor de hele organisatie, de school. Maar datzelfde gevoel heb ik nu als leerkracht nog steeds: je draagt de verantwoordelijkheid voor je eigen groep, maar ook voor de schoolorganisatie. Dat kan dus ook een valkuil zijn, want op een gegeven moment blijf je toch denken als een directeur. En dat "mag" eigenlijk niet. Je zou mensen dan op hun verantwoordelijkheden willen wijzen, maar het is niet jouw taak om dat te doen. Als je je collega wijst op dingen die volgens jou niet goed gaan, dan heb je toch al gauw die directeurspet op. En dat wordt niet van jou als leerkracht verwacht. Dus in die valkuil ben ik in het begin wel eens gestapt, met wat kleine conflictjes, maar dat is dan ook wel weer verhelderend...'

WAARDEREND ONDERZOEKEN

Waarderend onderzoeken beoogt – als tegenhanger van aandacht voor de probleemkant van een vraagstuk – de focus te richten op 'dat wat er al is en kan zijn'. Het gaat erom met elkaar de voorbeelden te delen waarin iets *wel* goed ging en te onderzoeken wat de drijvende krachten zijn in deze situaties (Cooperrider en Srivastva, 1987). Waarderend onderzoeken appelleert aan de betrokkenheid en het actorschap van mensen, omdat zij liever inzien hoe zij bij hebben gedragen aan een succesvoorbeeld dan aan het ontstaan van een probleemsituatie.

Concrete toepassing van 'waarderend onderzoeken' binnen de SKB

Op het moment dat ik binnen de SKB aan de slag ging met een aanpak om 'iets te verbeteren', ontstond al gauw een focus op de negatieve kanten en problemen rondom het thema: 'Waarom zijn we nu *niet legergericht* bezig en wie

Een voorbeeld ter illustratie

Door te vragen naar voorbeelden van 'leren en veranderen' die betrokkenen binnen de SKB als positief ervaren hadden, bleek dat deze meestal voortkwamen uit dat wat leerkrachten zelf bezighield in hun dagelijkse praktijk. Bijvoorbeeld: het PAD-project, waarin gewerkt werd aan een nieuwe aanpak binnen de gehele school, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Verdieping in dit PAD-voorbeeld bracht naar voren dat een team van leerkrachten zelf eigenaar was van dit project. Veel keuzes voor de aanpak konden ze zelf maken, vaak in samenwerking met collega-teamleden. Ze voelden zich zelf verantwoordelijk voor deze keuzes en de uitvoering ervan in de dagelijkse praktijk. Bovendien werden ze voortdurend geconfronteerd met de consequenties van hun keuzes, tijdens het ten uitvoer brengen in de eigen klas. Effecten in de klas werden gezien als belangrijke terugkoppeling informatie, waar weer – samen – van geleerd kon worden. Werken met de PAD-aanpak bleek bijvoorbeeld al snel zichtbaar bij te dragen aan een positieve sfeer in de klas.

Opmerkelijk was dat dit succesvoorbeeld niet met een gevoel van werkdruk werd geassocieerd door leerkrachten (terwijl 'werkdruk' doorlopend onderwerp van gesprek is binnen scholen). Leerkrachten waren geneigd er veel meer tijd in te steken dan ze feitelijk beschikbaar hadden – 'Ik verslind allerlei boeken om er steeds meer over te weten te komen!'

Uitdieping van dit voorbeeld maakte inzichtelijk dat de kracht vooral zat in het nemen van eigen verantwoordelijkheid in de aanpak, snelle terugkoppeling informatie vanuit de dagelijkse praktijk, samenwerken en daarvan leren, en vooral: dat het er écht toe bijdraagt dat de kinderen in de klas er beter van worden.

De daarop volgende vraag was: 'Hoe kunnen we deze krachten meer benutten?'

(meestal: een ander) is daar schuldig aan?' In de loop van de gesprekken met betrokkenen maakte ik daarom regelmatig de omslag naar een 'waarderende benadering'. Dit aan de hand van vragen als: 'Wat zijn voorbeelden van situaties waarin we nu al "leergericht" bezig zijn in de dagelijkse praktijk?' En: 'Hoe kunnen we dit nog verder versterken of uitbouwen?' Toen bleken er ineens veel meer voorbeelden te zijn van situaties waarin teamleden juist wel 'lerend' met elkaar hadden samengewerkt. Bovendien namen hun enthousiasme en betrokkenheid zichtbaar toe op het moment dat ze zichzelf beschreven als deelgenoot van een positief voorbeeld.

Om te voorkomen dat betrokkenen 'waardend onderzoeken' zouden ervaren als een truc om hen positiever te laten bijdragen aan veranderingen, bleef het van belang om ook voldoende oog te houden voor de probleemsituaties die zij wilden inbrengen. Oftewel: 'waarderen wat er is' betekent niet alleen het waarderen van positieve ervaringen, maar ook het 'waarderen' (oftewel: serieus nemen) van zorgpunten.

INITIËREN VAN ACTIE

Overkoepelend uitgangspunt in de aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' is het appelleren aan het 'actorschap' van alle betrokkenen. Dat betekent: zelf en samen onderzoeken, zelf en samen leren, zelf en samen veranderen. Dit actorschap is essentieel, teneinde (individueel en gezamenlijk) verantwoordelijkheid te nemen voor het in gang zetten van veranderingen en verbeteringen richting een meer 'leergerichte cultuur'. Voortdurend goed oog houden voor en afstemmen van verschillende belangen en verwachtingen van betrokkenen zijn daartoe essentieel (Guba en Lincoln, 1989).

Concrete toepassing van 'actie initiëren' binnen de SKB

Toepassing van de aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' binnen de SKB maakte duidelijk dat er een belangrijke voorwaarde aan vooraf gaat, namelijk: de wens en het belang van betrokkenen om tot verbeteringen binnen de huidige situatie te komen. Anders wordt het moeilijk om een beroep te doen op het actorschap van betrokkenen, om daadwerkelijk samen veranderingen in de praktijk in gang te zetten. Evenals op de tijdsinvestering en de energie die daartoe nodig zijn.

De ervaringen binnen de SKB hebben geleerd hoe essentieel het is om hier in de beginfase van het proces expliciet met verschillende betrokkenen aandacht aan te besteden. Bijvoorbeeld: door vooraf helder te krijgen en overeenstemming te bereiken over wat ieders doelen, belangen en verwachtingen zijn ten aanzien van het proces en wat eenieder erin wil en kan investeren. Binnen de SKB ben ik er soms (ten onrechte) van uitgegaan dat bepaalde zaken vanzelf 'wel goed zouden komen', als we eenmaal met de aanpak aan de slag zouden gaan. Terwijl in de loop van het proces bijvoorbeeld bleek dat de benodigde tijdsinvestering teveel gevraagd was. Of dat betrokkenen wel begeleiding zochten bij de processen 'onderzoeken' en 'leren', maar verdere bemoediging richting 'veranderen' en 'actie' minder nodig vonden. Inmiddels heb ik gezien dat

veranderingen vaak tijd nodig hebben om zichtbaar te worden. Onderstaand voorbeeld is hiervan een goede illustratie.

Een voorbeeld ter illustratie

Eens in de twee jaar wordt er binnen de SKB een studiedag georganiseerd voor alle leerkrachten en directieleden van de stichting. Voorgaande jaren was het gebruikelijk dat de algemeen directeur van de SKB dagvoorzitter was en bovendien een duidelijk stempel op de dag drukte. Begrijpelijk, omdat het op zich nemen van een leidende rol tijdens zo'n studiedag iemand behoorlijk in de schijnwerpers zet.

Tijdens de studiedag die afgelopen najaar plaatsvond, was voor het eerst een leerkracht van één van de SKB-scholen de 'spreekstalmeester'. Bovendien had een team van leerkrachten en schooldirecteuren de gehele dag georganiseerd en inhoudelijk vormgegeven. De rol van de algemeen directeur beperkte zich tot het verzorgen van een korte lezing. Een voorbeeld van hoe 'koppen inmiddels boven het maaiveld uit mogen steken' binnen de SKB. En hoe dit bovendien een interessante studiedag tot gevolg bleek te hebben.

Het initiëren van actie binnen de SKB betekende voor mijzelf: leren meer te vertrouwen op de kracht van het doorlopen proces van 'samen onderzoeken – leren – veranderen'. Oftewel: vertrouwen in de eigen verantwoordelijkheid en het actorschap van betrokkenen om iets wat ze zelf willen en belangrijk vinden daadwerkelijk in de praktijk te realiseren.

3. Afsluitend

In dit artikel heb ik een concrete aanpak beschreven voor een cultuurvraagstuk. In deze aanpak staat de verbinding tussen 'onderzoeken – leren – veranderen' centraal, met als doel samen met verschillende betrokkenen te werken aan een meer 'leergerichte cultuur'. Aan de hand van toepassingen binnen de SKB heb ik laten zien hoe de kernpunten van de aanpak concreet vormgegeven kunnen worden en hoe deze een bijdrage kunnen leveren aan het omgaan met een dergelijk cultuurvraagstuk.

Tot slot wil ik kort stilstaan bij de reikwijdte van de beschreven aanpak. Ten eerste: op basis van de ervaringen tot nu toe constateer ik dat deze aanpak vooral ingezet kan worden om veranderingen – richting een 'leergerichte cultuur' – te initiëren op individueel en groeps-/teamniveau, en minder op een grootschaliger organisatieniveau. De kracht van de aanpak zit immers in het intensief betrekken van de relevante actoren in een *specifieke* context en in het aanspreken van ieders actorschap. Dit teneinde *daar* een bijdrage te leveren aan het creëren van de gewenste situatie: een leergerichte cultuur. De activiteiten die betrokkenen daartoe ondernemen zijn nadrukkelijk toegespitst op hun eigen specifieke, dagelijkse praktijk en op de dynamiek die daar aanwezig is. Ten tweede: de aanpak is effectief gebleken in een cultuurvraagstuk dat een duidelijk focuspunt heeft, namelijk: individueel en samen leren in en van de dagelijkse praktijk. Dat betekent dat er een herkenbaar thema is, aan de hand waarvan concrete ervaringen van betrokkenen onderzocht en besproken kunnen worden. Bedoeld om meer inzicht te ontwikkelen in de onderliggende

opvattingen en vanzelfsprekende handelings- en interactiepatronen die op *dit* betreffende thema van invloed zijn. Bewustwording en bespreekbaarheid van deze inzichten maken het vervolgens mogelijk om met elkaar veranderingen richting een meer leergerichte cultuur in gang te zetten.

De aanpak 'samen onderzoeken – leren – veranderen' beoogt er vooral toe te leiden dat betrokkenen hier zelf verantwoordelijkheid voor willen en kunnen nemen.

Noot

1. SKB (Stichting Katholieke Basisscholen) is een fictieve naam voor een bestaande onderwijsorganisatie.

Literatuur

- Argyris, C. – *On organizational learning*. – Oxford : Blackwell Publishing, 1992
- Boonstra, J.J. – *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. – Amsterdam : Vossiuspers AUP, 2000
- Candy, P.C. – *Selfdirection for lifelong learning*. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991
- Coffey, A., en P. Atkinson – *Making sense of qualitative data*. – Thousand Oaks : SAGE Publications, 1996
- Cooperrider, D.L., en S. Srivastva – Appreciative Inquiry in organizational life. – In: R.W. Woodman, W.A. Pasmore (ed.) – *Research in Organizational Change and Development*. – London : JAI Press Inc., 1987, p. 129-169.
- Denzin, N.K., en Y.S. Lincoln – *Handbook of Qualitative research (Introduction)*. – Thousand Oaks : Sage Publications, 1994
- Emmering, M., en A.F.M. Wierdsma – Een cybernetische ingang naar organisationeel leren. – In: *M&O: Tijdschrift voor Management en Organisatie* 58 (2004) 2 (maart-april), p. 29-48
- Guba, E.G., en Y.S. Lincoln – *Fourth generation evaluation*. – London : Sage Publications, 1989
- Kessels, J.W.M. – *Het corporate curriculum*. – Leiden : Rijksuniversiteit Leiden, 1996
- Knowles, M.S., E.F. Holton, en R.A. Swanson – *The Adult Learner*. – Houston : Gulf Publishing Company, 1998
- Lam, A. – Knowledge, learning and organizational embeddedness, a critical reflection. – In: J.J. Boonstra (ed.) – *Dynamics of organizational change and learning*. – West Sussex : John Wiley & Sons Ltd., 2004, p. 429-445
- Marsick, V.J. – Learning in the workplace: the case for reflectivity and critical reflectivity. – In: *Adult Education Quarterly* 38 (1988) 4, p. 187-198
- Marsick, V.J., en K. Watkins – *Informal and incidental learning on the workplace*. – London : Routledge, 1990

- Onstenk, J.H.A.M. – *Op weg naar een leeftijdsbewust opleidingsbeleid.* – Den Haag : VUGA, 1995
- Overduin, B., en J. Arets – *Liever (g)een training.* – Den Haag : SDU Uitgevers, 2005
- Pfeffer, J., en R.I. Sutton – *De kloof tussen weten en doen. Hoe slimme ondernemingen kennis in actie weten te vertalen.* – Schiedam : Scriptum, 2002
- Roekel-Kolkhuis Tanke, I.R. van. – *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen.* – Delft : Eburon, 2008
- Schön, D.A. – *The reflective practitioner.* – New York : Basic Books, 1983
- Vermaak, H. – Betekenis geven aan een diagnose met een causal diagram. – In: *Handboek voor organisatie instrumenten* (2003) (juli), p. 1-28
- Vennix, J.A.M. – *Group model building, facilitating team learning using system dynamics.* – New York : John Wiley & Sons, 1996
- Wierdsma, A.F.M. – *Co-creatie van verandering.* – Delft : Eburon, 1999
- Wierdsma, A.F.M., en J. Swieringa – *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt.* – Groningen : Stenfert Kroese, 2002