



Leren loont het langst

*Duurzaam inzetbaar door leren en
groeien in het voortgezet onderwijs*



| Sectorbestuur
Onderwijsarbeidsmarkt

Leren loont het langst

Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het voortgezet onderwijs

Dr. Isolde R. van Roekel-Kolkhuis Tanke

Inhoud

Voorwoord	5
Inleiding	7
1 Leidraad <i>Leren loont het langst</i>	11
1.1 Methodiek ‘Samen onderzoeken – leren – verbeteren’	12
1.2 Start: het thema, de relevantie, wie erbij te betrekken, informeren en communiceren	14
1.3 Individuele ‘verhalen’ verzamelen	15
1.4 Focussen op kernthema’s	17
1.5 Samen in gesprek	19
1.6 Over naar actie	21
1.7 Voorwaarden voor een goedlopend proces	21
2 Kernthema’s die voortkomen uit onderzoek op vo-scholen	23
2.1 Thema 1: Motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit	24
2.2 Thema 2: Feedback en bespreekbaarheid	28
2.3 Thema 3: Autonomie en onderdeel zijn van ‘een geheel’	32
2.4 Thema 4: Veranderen, vernieuwen en leren	38
2.5 Afsluitend	41
Bijlagen	43
Bijlage 1: Toelichting denkkader ‘ <i>Versmallen of blijven leren</i> ’	44
Bijlage 2: Voorbeeld informatiebrief	48
Bijlage 3: Informatie ter voorbereiding op het interview	50
Bijlage 4: Interviewprotocol	51
Bijlage 5: Uitnodiging groepsbijeenkomst	52
Bijlage 6: Voorbeeld workshop bij thema 3: ‘ <i>autonomie en onderdeel zijn van een groter geheel</i> ’	53
Bijlage 7: Voorbeeld workshop bij thema 4: ‘ <i>marktplaats interne deskundigheid</i> ’	54
Literatuurreferenties	55

Voorwoord

‘Doe waar je goed in bent’ is een veel gehoord advies. Een verstandig advies, want iets doen wat je goed kunt levert een goed resultaat op en geeft voldoening. Is het ook genoeg? In een recent onderzoek belicht Isolde van Roekel twee loopbaanroutes: de versmallingsroute en de leerroute. De versmallingsroute houdt een zeker risico in dat je op den duur alleen nog doet waar je vroeger goed in was. De leerroute biedt kansen om, voortbouwend op bestaande kwaliteiten, nieuwe dingen te leren en versterkt je duurzame inzetbaarheid.

De kwaliteit van docenten bepaalt de kwaliteit van het onderwijs. De arbeidsmarkt in het onderwijs kent kwantitatieve en kwalitatieve spanningen. Zowel in regio's waar tekorten dreigen als in regio's waar het leerlingaantal krimpt is het belangrijk dat docenten met plezier blijven werken. Ook zij staan in hun loopbaan van tijd tot tijd voor de vraag: hoe kan ik mijzelf blijven uitdagen in mijn werk? In deze publicatie wordt, aan de hand van onderzoek, geïllustreerd dat dit niet enkel een individuele aangelegenheid is. Beeldvorming, patronen in de omgang met elkaar en in de organisatie beïnvloeden de keuzes die mensen maken. Zoals een teamcoördinator zegt: ‘Er gaat ook duidelijk invloed uit van de context waarin je werkt: mensen worden daardoor soms beïnvloed om uitdagende dingen niet meer te doen, terwijl ze dat eigenlijk wel zouden willen’. Dit inzicht is bijzonder waardevol. De leidraad in deze publicatie helpt om met dit inzicht daadwerkelijk aan de slag te gaan. De aanpak ‘samen onderzoeken – leren – verbeteren’ stelt een schoolteam in staat om inzicht te krijgen in de situatie op de eigen school. Greep krijgen op de beeldvorming en gedragspatronen in het eigen team die een belemmering vormen om te blijven leren maakt het mogelijk een leerrijke werkomgeving te creëren.

Deze publicatie geeft scholen een praktische handreiking om te bevorderen dat hun medewerkers blijven leren en groeien en daardoor duurzaam inzetbaar blijven in het onderwijs.

Freddy Weima
Directeur SBO

'We hebben hier op school 60-plus-collega's (dat is best een grote groep, trouwens) die echt van hun werk houden en een stevige intrinsieke motivatie tentoonspreiden. Die dat ook echt meegeven aan hun sectie en aan hun leerlingen natuurlijk. Dat zijn 60-plussers die hier al zo'n 40 jaar werken. Die mensen zijn gewoon gek op hun werk! Ik vind dat er van die groep ook veel uitgaat wat betreft het meedenken over nieuwe ontwikkelingen binnen de school. Ze doen dat met veel kracht en elan, vind ik. Het is dus niet zo dat rond die leeftijd het vuur dooft...

Maar een categorie docenten waar mijn zorg wel naar uitgaat is de groep die zo'n 20 tot 25 jaar in het onderwijs zit. Daarin zitten mensen die je ziet denken: 'Nu moet ik nog zo'n 20 jaar.... Is dit het nu wel helemaal?' De vraag is hoe je voorkomt dat je op termijn uitgeblust raakt of vastloopt. Hoe kun je die groep óók zo enthousiast houden als die 60-plussers waar ik het net over had? Want uiteindelijk is het wel zo met het werken op een school: je begint elk jaar weer opnieuw, doet het boek weer open... (wat gechar-

geerd, hoor; het is natuurlijk wel elk jaar anders, met andere klassen en leerlingen). Maar mensen kunnen best wel zo'n dip tegenkomen. Stel je geeft een bepaald vak, maar na 20 jaar merk je dat je er wat op uitgekeken begint te raken. Je hebt destijds bewust voor dat vak gekozen, maar op enig moment kan daar de groei enigszins uit zijn. En misschien ontstaat dan het gevoel: 'Ik heb dit nu al 20 jaar gedaan...'

Er zijn trouwens ook veel mensen die daar helemaal geen problemen mee hebben; om elk jaar ongeveer hetzelfde te doen. Die blijven dat met enthousiasme doen. Maar het kan wel de worsteling zijn die mensen doormaken. Vooral in die groep van 45-plussers, volgens mij.

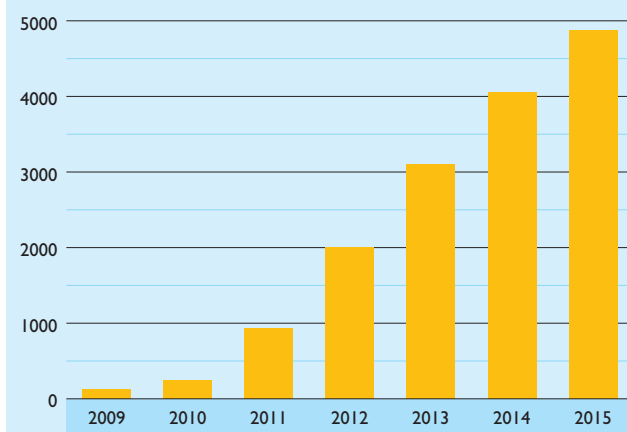
En blijkbaar, als je eenmaal over een bepaalde grens heen bent...

Anders gezegd: mensen komen met jeugdig elan binnen en krijgen daarna soms een wat mindere fase. Hoe ondersteun je nu dat ze daar goed doorheen komen en op hun 60e dat enthousiasme nog steeds uitstralen? Dat je er voldoende plezier uit blijft halen, in al die fasen?

Inleiding

De komende jaren zal de gemiddelde leeftijd van het personeelsbestand in de onderwijssector langzaam verder toenemen. Op dit moment is 55 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs (vo) 45 jaar of ouder; 22 procent van hen is zelfs 55 jaar of ouder (SBO, 2010)¹. Tegelijkertijd zullen er – mede als gevolg van de verwachte uitstroom – lerarentekorten ontstaan in het voortgezet onderwijs (zie afbeelding 1). Langer blijven doorwerken wordt daarom een maatschappelijke noodzaak.

Afbeelding 1 - Prognose structurele lerarentekorten in vo (onvervulde vacatures in fte)



Bron: ministerie van OCW en databestand CFI, aangeleverd aan het SBO voor Stamos (SBO, 2010)

De vraag dringt zich vervolgens op: 'Als leraren tot op hogere leeftijd blijven werken, hoe blijven ze dat dan op competente wijze doen?' Vooral voortdurende veranderingen en onderwijsvernieuwingen stellen steeds nieuwe eisen aan hen. Blijven leren van en (mee)groeien met deze veranderingen en vernieuwingen zijn noodzakelijk, om competent te blijven werken tot in de latere loopbaanfasen. En maatschappelijk gezien is dit uiteraard van groot belang voor de handhaving en verdere verhoging van de kwaliteit van het (voortgezet) onderwijs.

Mensen ervaren langer doorwerken over het algemeen als prettiger, wanneer zij het gevoel hebben dat zij een zinvolle bijdrage leveren, die door hun omgeving (bijvoorbeeld: leerlingen, ouders, collega's en leidinggevendenden) gewaardeerd wordt (Van Roekel, 2008; Vrielink & Hogeling, 2008). Blijven leren en meegroeien met veranderingen – vanuit eigen kwaliteiten en ervaringen – blijken van belang te zijn om deze zinvolle bijdrage te kunnen blijven leveren.

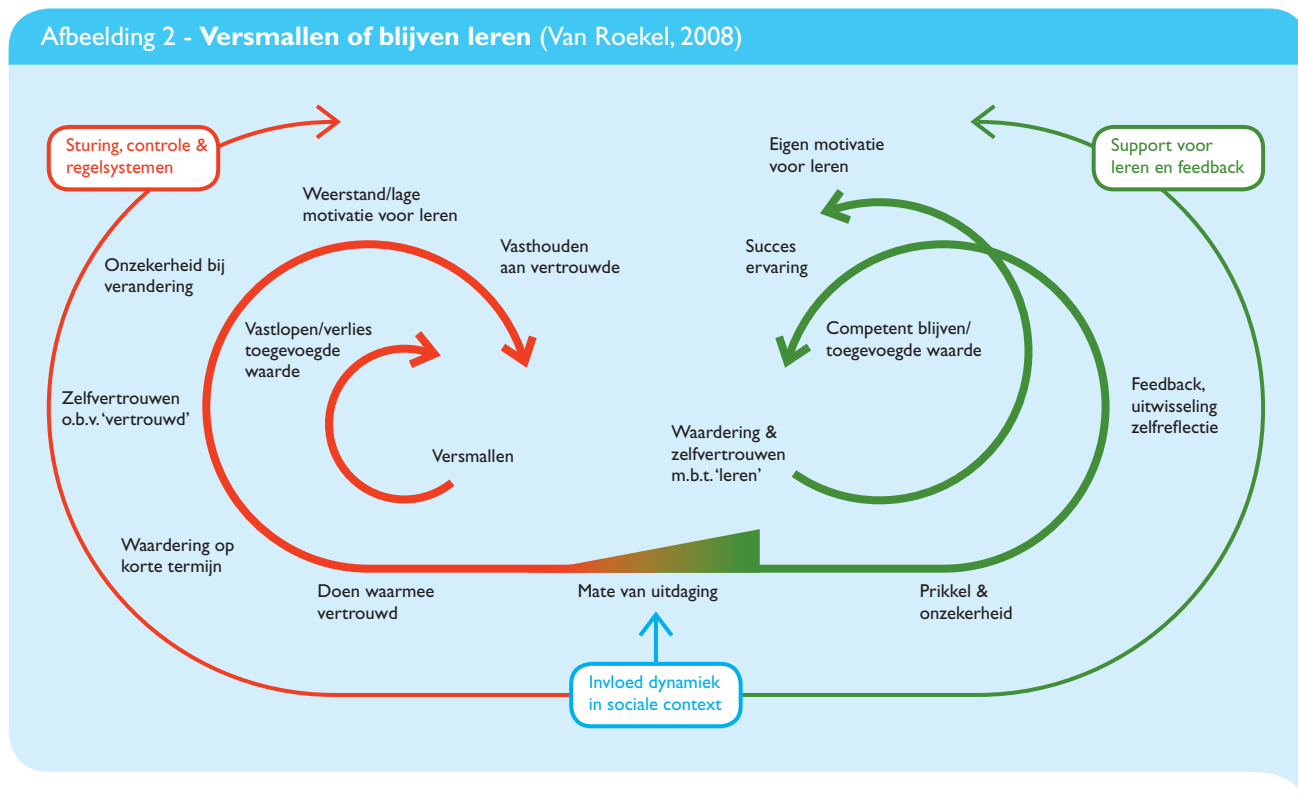
Versmallen of blijven leren?

Eerder onderzoek (Van Roekel, 2008) maakte zichtbaar dat oudere medewerkers graag blijven leren.

Tegelijkertijd liet dit onderzoek zien hoe sommige medewerkers op termijn tenderen naar *versmallen* (vasthouden aan een vertrouwd repertoire van routines), terwijl anderen juist *lerend* en grensverleggend bezig blijven tot in latere loopbaanfasen. Grofweg werden twee 'routes' zichtbaar, die medewerkers kunnen doorlopen in latere loopbaanfasen. Afbeelding 2 maakt deze routes zichtbaar; dit schema wordt in bijlage 1 uitgebreider toegelicht.

¹ Voor meer informatie: zie www.stamos.nl

Afbeelding 2 - Versmallen of blijven leren (Van Roekel, 2008)



Het schema maakt in essentie een onderscheid zichtbaar tussen de ‘versmallingsroute’ (rode cirkels) en de ‘leerroute’ (groene cirkels).

In de ‘versmallingsroute’ blijft de oudere medewerker vooral doen wat vertrouwd is en waar hij geroutineerd in is. Zolang niets anders gevraagd wordt, kan hij hierin naar vol-doening blijven functioneren.

In de ‘leerroute’ blijft hij - vanuit zijn kwaliteiten – steeds grenzen verleggen. Dit doet een beroep op het omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren.

De routes moeten gezien worden als twee uitersten van een continuüm.

Een belangrijk scharnierpunt tussen de twee routes wordt gevormd door de mate van uitdaging die iemand in

zijn werk kiest, variërend van een ‘lage mate van uitdaging’ tot een ‘hoge mate van uitdaging’. Deze gekozen mate van uitdaging biedt immers mogelijkheden om, buiten de grenzen van het vertrouwde, te blijven leren.

Veel volwassenen blijken een duidelijke voorkeur te hebben voor leren in het dagelijks werk, aan de hand van nieuwe uitdagingen en lastige situaties. Onderzoeksdeelnemers noemden bijvoorbeeld vaak ‘moeilijke situaties die ze uiteindelijk overwonnen hadden’ als meest betekenisvolle leermomenten en mijlpalen in hun loopbaan. Ook gaven ze aan graag samen met anderen te leren, in een sociale context: een context die voorziet in ‘support’ en in mogelijkheden om feedback te krijgen op het eigen handelen (Van Roekel, 2008).

Kiezen voor een zekere mate van uitdaging: een individuele keuze?

De vraag is of de keuze voor een zekere mate van uitdaging enkel een individuele keuze is. Is de ene persoon nu eenmaal gericht op uitdaging en vaart de ander wel bij routine? Of beïnvloedt de omgeving deze keuze?

Uit het eerdergenoemde onderzoek bleek duidelijk hoe er, als gevolg van (gedeelde) opvattingen, beelden en gebruikelijke omgangspatronen tussen betrokkenen in een werkomgeving, belemmeringen kunnen ontstaan waardoor 'leren' onvoldoende tot uitdrukking komt in hun dagelijkse praktijk. Deze beelden, opvattingen en gebruikelijke patronen van omgaan met elkaar zijn zelden een expliciet onderwerp van gesprek. Maar ze worden wel door alle betrokkenen gedeeld. En ze beïnvloeden nadrukkelijk de *individuele* keuzes en het handelen van medewerkers; ook de mate van uitdaging en grensverlegging (en daarmee de leermogelijkheden) waarvoor zij in hun dagelijkse werk kiezen.

Een vraag die in deze relevant is, is: hoe kan een werkomgeving ontstaan waarin men in die omgangspatronen juist *wel* met elkaar de ruimte creëert en benut om te blijven leren in het werk? Hoe zijn belemmeringen weg te nemen, die maken dat die dagelijkse leermogelijkheden onvoldoende of niet benut worden? Hoe kan juist maximaal geleerd worden van de mogelijkheden en uitdagingen die zich voortdurend voordoen? Het is van belang dit soort vragen op scholen onderwerp van (gezamenlijke) bewustwording en gesprek te maken.

Omdat 'leren' vanuit deze optiek vooral het karakter heeft van het actief *zelf*mede vormgeven aan en inspelen op veranderende situaties, vinden 'leren en groeien' als het ware vanzelfsprekend in de dagelijkse praktijk plaats, ook tot in de latere loopbaanfasen.

Doel van deze publicatie

De doelstelling van deze publicatie is tweeledig:

- 1 Scholen een handreiking bieden om zelf met het thema 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' aan de slag te gaan. Een belangrijk deel van deze publicatie betreft de 'leidraad': de beschrijving van een aanpak, hulpmiddelen en werkvormen om op de eigen school actief en *met elkaar* over het thema in gesprek te gaan.
- 2 Inzicht geven in enkele inhoudelijke thema's en invalshoeken, die – op basis van uitgevoerd onderzoek op enkele vo-scholen – duidelijk van invloed bleken te zijn op 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen'. Het gaat dan om bepaalde patronen, beelden, opvattingen, et cetera die waarschijnlijk bij meer schoolorganisaties in het vo relevant zullen zijn. Wat is de invloed van die thema's en wat zou je daar als school mee kunnen?

Opbouw van de publicatie

Deze publicatie is als volgt opgebouwd:

- Hoofdstuk 1 beschrijft de 'leidraad' die voorziet in aanpak, hulpmiddelen en werkvormen voor scholen, om het thema 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' zelf op te pakken.
- Hoofdstuk 2 gaat in op vier kernthema's die uit het onderzoek op vo-scholen naar voren zijn gekomen als nadrukkelijk van invloed op mogelijkheden en belemmeringen om te blijven leren in de dagelijkse praktijk.
- In de bijlagen zijn diverse praktische hulpmiddelen en modellen opgenomen, die van dienst kunnen zijn gedurende het werken met de beschreven leidraad.



Leidraad *Leren loont het langst*

Mensen handelen in hun werkomgeving vaak vanuit (gedeelde) opvattingen en gebruikelijke omgangspatronen, die zelden een expliciet gespreksonderwerp vormen. Vanuit die beelden, opvattingen en omgangspatronen ontstaan zowel mogelijkheden als belemmeringen, waardoor ‘blijven leren en groeien in je werk’ meer of minder tot uitdrukking kunnen komen in de dagelijkse praktijk.

Ook in recent onderzoek op drie scholen voor voortgezet onderwijs (vo) bleken specifieke thema's en patronen, die duidelijk hierop van invloed zijn, herhaaldelijk terug te keren. In hoofdstuk 2 worden deze onderzoeksbevindingen toegelicht in de vorm van vier kernthema's.

De vraag die zich opdringt is: hoe kun je op een school een positieve beweging in gang zetten, waardoor je *met elkaar* meer ruimte creëert om te blijven leren in het werk? En hoe zijn belemmeringen weg te nemen, die maken dat die dagelijkse leermogelijkheden onvoldoende of niet benut worden?

Juist omdat het vooral gebruikelijke en vanzelfsprekende patronen betreft, vraagt dit doorgaans niet om het instellen van een nieuwe procedure of afspraak. Evenmin is een generieke oplossing voor handen: direct betrokkenen zullen *met elkaar* op zoek moeten gaan naar manieren om ongewenste patronen 'los te weken', maar ook: gewenste patronen te bekrachtigen op de eigen school. Het gaat vooral om een *gezamenlijk* bewustwordings- en leerproces in de eigen context.

Zo'n *gezamenlijk leerproces* richt zich in de school op vragen als:

- Wat doen we nu eigenlijk met elkaar en waarom doen we dat zo?
- Welke effecten heeft dat op mogelijkheden en belemmeringen om dagelijks – met en van elkaar – te blijven leren?
- Welke patronen willen we vasthouden of versterken en welke zouden we willen doorbreken? Hoe? Wat betekent dit voor ieders eigen bijdrage daaraan?

In dit hoofdstuk wordt de 'leidraad' beschreven: een aanpak waarmee men op vo-scholen zo'n *gezamenlijk leerproces* in gang kan zetten.

Op de drie scholen die onlangs deelnamen aan dit onderzoek is gewerkt met de methodiek 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' (Van Roekel, 2009). Dat is de aanpak die in deze 'leidraad' beschreven wordt. Uitgangspunt van de aanpak is een onderzoekende houding: 'we weten het nog niet, maar al onderzoekend zullen we meer inzicht ontwikkelen in wat we willen veranderen/verbeteren en hoe.' Betrokkenen onderzoeken samen de mogelijkheden om 'leren en groeien (tot in latere loopbaanfasen)' zoveel mogelijk ruimte te geven. Maar ook: wat maakt dat die ruimte vaak beperkt wordt en hoe is dat te doorbreken?

Het advies bij het werken met de aanpak 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' is om eerst met een zo open mogelijke blik de eigen school in te kijken, in relatie tot het thema 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' en

mensen zoveel mogelijk ruimte te geven om relevante *eigen* ervaringen te vertellen.

De vier kernthema's die in hoofdstuk 2 beschreven worden – op basis van het onderzoek op drie vo-scholen – dienen vooral als bron van inspiratie en reflectie. Vo-scholen die met de beschreven aanpak gaan werken, kunnen daar in de loop van het traject hun eigen bevindingen tegenaan leggen. Ofwel:

- Zien we bij ons op school vergelijkbare thema's en issues;
- Zijn er bij ons urgentere, aanvullende thema's aan de orde;
- Hebben we misschien iets vergeten of over het hoofd gezien?

Eerst zullen nu de kernpunten van de methodiek 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' geschetst worden.

Daarna wordt de methodiek concreter gemaakt, aan de hand van de beschrijving van een aantal fasen in dit proces:

- Doel/waarom van elke fase;
- Wie zijn betrokken;
- Wat zijn aandachtspunten;
- Welke hulpmiddelen zijn bruikbaar.

De beschreven fasen zijn richtinggevend en vormen geen vastomlijnd 'voorschrift'. De volgorde hoeft niet per se zo aangehouden te worden. Met name in de fase 'met wie' is heel veel variatie aan te brengen, afhankelijk van wat in de betreffende context de voorkeur heeft.

Wel is het van belang om de zes kernpunten van de methodiek 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' (die hierna beschreven worden) voortdurend leidend te laten zijn bij het maken van keuzes voor een concrete aanpak van het traject in de eigen schoolcontext.

1.1 Methodiek 'Samen onderzoeken – leren – verbeteren' (SOLV)

De aanpak 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' richt zich in hoofdlijnen op het onderzoeken van de individuele en gedeelde ervaringen en beelden van betrokkenen, die

van invloed zijn op hun keuzes en handelen; keuzes en (gezamenlijk) handelen die gevolgen hebben voor de mate waarin mensen blijven leren en groeien in hun werk. Al onderzoekende ontwikkelen betrokkenen samen meer inzicht in mogelijkheden en belemmeringen in hun dagelijkse praktijk om (individueel en samen) te blijven leren. Het aanspreken op de eigen verantwoordelijkheid en bijdrage van betrokkenen staat in de aanpak centraal.

Zes kernpunten van de aanpak

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

- 1 Onderzoeken en leren in meerdere fasen;
- 2 Responsive focussing;
- 3 Alle stemmen horen;
- 4 'De verhalen' gebruiken;
- 5 Waarderend onderzoeken;
- 6 Actie initiëren.

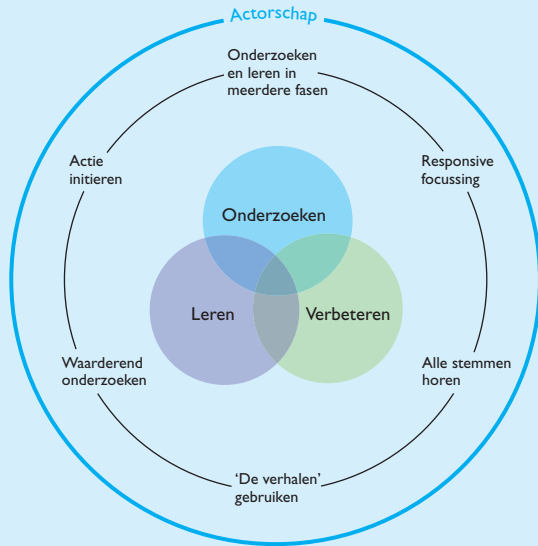
Afbeelding 3 geeft de kernpunten van de aanpak 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' schematisch weer.

De kernpunten worden hieronder kort beschreven.

1.1.1 Onderzoeken en leren in meerdere fasen

'Onderzoeken en leren in meerdere fasen' betekent dat de inzichten die naar voren zijn gekomen in een voorgaande fase, de input vormen voor een volgende fase in het proces van 'samen onderzoeken – leren – verbeteren'. 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. In paragraaf 1.2 tot en met 1.6 worden de verschillende fasen beschreven die hieraan bijdragen.

Afbeelding 3 - Samen onderzoeken – leren – verbeteren (bron: Van Roekel, 2009)



1.1.2 Responsive focussing

Responsive focussing betekent dat de focus van het onderzoeks–leer–verbeterproces voortdurend verschuift en zich steeds verder toespitst, op basis van de bevindingen die erin naar voren komen. 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.

Omdat het proces van: analyseren van bevindingen – bespreken en verdiepen – ontstaan van nieuwe inzichten – deze nader analyseren – bespreken en verdiepen – et cetera, in meerdere fasen plaatsvindt, worden ‘leren’ en ‘onderzoeken’ heel expliciet met elkaar verbonden. Met name doordat de betrokkenen er zelf een duidelijke inbreng in hebben. Dit draagt bij aan de herkenning en het ‘eigenaarschap’ onder hen, voor wat betreft de inzichten die eruit naar

voren komen en de acties die daarop volgen. Zij hebben immers *zelfen* met elkaar, een belangrijke rol in het bepalen van wat belangrijk is voor de volgende fasen van het onderzoeks–leer–verbeterproces.

In paragraaf 1.4 gaan we hier verder op in.

1.1.3 Alle stemmen horen

Een gezamenlijk leerproces wordt het ‘rijkst’ als de ervaringen en opvattingen van *verschillende* betrokkenen in ‘het gesprek’ worden ingebracht. Door verschillende groepen te laten deelnemen aan het onderzoeks–leer–verbeterproces wordt voorkomen dat één groep – bijvoorbeeld het management – een dominant stempel drukt op de inzichten die gedurende het proces ontwikkeld worden. ‘Alle stemmen horen en serieus nemen’ beoogt bovendien de invloed van alle betrokkenen te versterken, zodat zij zelf verantwoordelijkheid willen nemen voor verbeteringen in de praktijk. Paragraaf 1.3 en 1.5 maken inzichtelijk hoe ‘alle stemmen horen’ concreet vormgegeven kan worden.

1.1.4 De verhalen gebruiken

‘Verhalen’ maken het mogelijk om zicht te krijgen op persoonlijke ervaringen die betekenisvol zijn geweest voor mensen en op wat die betekenis inhoudt. Want zij 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 omgeving duidelijk. Vooral in paragraaf 1.3 wordt hier nader op ingegaan.

1.1.5 Waarderend onderzoeken

Waarderend onderzoeken richt zich – als tegenhanger van aandacht voor de probleemkant van een vraagstuk – 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

ken wat de drijvende krachten zijn in deze situaties. Waarderend onderzoeken spreekt de betrokkenheid en eigen invloed van mensen aan, omdat zij liever inzien hoe zij hebben bijgedragen aan een succesvoorbeeld dan aan het ontstaan van een probleemsituatie.

Zowel gehanteerde gespreksvormen als de manier van analyseren kunnen ertoe bijdragen dat positieve aspecten voldoende voor het voetlicht komen (zie paragraaf 1.3, 1.4 en 1.5).

1.1.6 Actie initiëren

Overkoepelend uitgangspunt in de aanpak ‘samen onderzoeken – leren – verbeteren’ is: een beroep doen op het ‘eigenaarschap’ van alle betrokkenen. Dat betekent: zelf en samen onderzoeken, zelf en samen leren, zelf en samen verbeteren. Dit is essentieel, teneinde (individueel en gezamenlijk) verantwoordelijkheid te nemen voor het in gang zetten van veranderingen en verbeteringen, in de richting van een ‘lerende werkomgeving’. Voortdurend goed oog hebben voor en afstemmen van verschillende belangen en verwachtingen van betrokkenen zijn daartoe essentieel.

De beschreven kernpunten kunnen concreet vorm krijgen in een aantal te doorlopen fasen, die nu verder toegelicht worden:

- Start: globaal het thema en de relevantie definiëren; wie erbij betrekken, informeren en communiceren;
- Individuele ‘verhalen’ verzamelen;
- Focussen naar kernthema’s;
- Samen in gesprek;
- Over naar actie.

1.2 Start: het thema, relevantie, wie erbij te betrekken, informeren en communiceren

1.2.1 Doel, met wie en hoe?

Alvorens met het thema ‘leren en groeien tot in latere loopbaanfasen’ aan de slag te gaan, zal door iemand op school al eerder een concrete aanleiding zijn signaleerd. Het is van

belang die aanleiding aan het begin van het traject expliciet te bespreken en te verwoorden. Op die manier kan bij het benaderen van mensen voor deelname steeds duidelijk aangegeven worden waarom het voor de school van belang is hier energie en tijd in te steken. Ofwel: het biedt duidelijkheid over de relevantie en ‘urgentie’ van het vraagstuk voor de school als geheel. Dat betekent dat de schoolleiding zich eraan committeert om met het thema aan de slag te gaan, en de bereidheid toont daar tijd (en eventuele andere faciliteiten) voor beschikbaar te stellen.

Ook als meer betrokkenen in de school besloten hebben het thema op te pakken, is het handig om één persoon te vragen als ‘initiator’ te functioneren. Een initiator is te zien als: de trekker, het eerste aanspreekpunt, degene die de eerste fasen in gang zet, mensen benadert voor deelname, communicatie en informatie (eventueel met ondersteuning) organiseert, et cetera. In paragraaf 1.2.2 zijn criteria beschreven op basis waarvan een initiator gekozen kan worden.

Om mensen te benaderen voor deelname aan het traject is een heldere en korte informatiebrief nodig, waarin aanleiding, relevantie, doel en werkwijze van het traject worden toegelicht. In bijlage 2 staat een voorbeeld van zo’n informatiebrief.

Het is noodzakelijk dat mensen deelnemen op basis van vrijwilligheid: dat ze er zelf ‘zin in hebben’ en er het nut van inzien om iets met dit onderwerp op de school te doen. Het verdient de voorkeur om eerst breed uit te vragen wie er mee willen doen en eventueel daarna bepaalde mensen nog persoonlijk daarvoor te benaderen.

Zoals in de kernpunten van de methodiek reeds beschreven is, worden mensen betrokken vanuit verschillende functies/posities op de school, om zoveel mogelijk recht te doen aan het horen van ‘alle stemmen’. Dat betekent concreet: ten minste enkele mensen van de directie en in leidinggevende posities (rector/directeuren, adjuncten/coördinato-

ren/teamleiders), evenals oudere én jongere docenten (lieftst uit verschillende secties of teams). Dit in een evenredige verdeling, met een lichte oververtegenwoordiging van 'oudere docenten'.

In de beginfase (van de individuele gesprekken) is het aan te raden om met een hanteerbare groeps grootte – van ongeveer acht tot tien personen – te werken. Deze groep is later verder uit te breiden, door deelnemers te vragen om in volgende fasen collega's erin te betrekken of mee te nemen naar een groepsgesprek.

1.2.2 Overzicht van hulpmiddelen

Criteria voor een initiator

De initiator is iemand die onder andere:

- 'iets' heeft met het onderwerp 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen';
- affiniteit heeft met 'onderzoeken' in de praktijk: samen met betrokkenen het thema wil verkennen en uitdiepen;
- diepgaandere vragen durft te stellen en moeilijk bespreekbare thema's op tafel kan leggen (vanuit een onderzoekende – niet oordelende – houding);
- zich neutraal/onpartijdig kan opstellen, om aan alle inbreng van anderen ruimte te geven;
- vertrouwelijk kan omgaan met wat collega's vertellen en daarom ook door hen in vertrouwen genomen wordt;
- vaardig is in het begeleiden van groepsgesprekken en -processen;
- verbinding weet te houden met de schoolleiding.

Voorbeeld informatiebrief

In bijlage 2 is een voorbeeld opgenomen van de informatiebrief.

1.3 Individuele 'verhalen' verzamelen

1.3.1 Doel, met wie en hoe?

In het kader van 'alle stemmen horen' is het van belang ervoor te zorgen dat de inbreng van *verschillende* betrokkenen echt gehoord en serieus in ogenschouw genomen wordt. Ook van mensen die zich normaal gesproken niet zo duidelijk laten horen buiten de grenzen van hun eigen klas.

Het is daarom belangrijk in de beginfase van het proces veel tijd te besteden aan persoonlijke en *individuele* gesprekken met betrokkenen. Deze gesprekken bieden hen ruimte om alles naar voren te brengen wat zij zelf belangrijk vinden rondom het thema. Ofwel: wat komt er naar voren als je mensen hier heel open op bevraagt?

De interviews zijn zo opgezet dat er maximaal ruimte is voor betrokkenen om hun persoonlijke verhalen en mijlpalen – die voor hen betekenisvol zijn geweest met betrekking tot 'blijven leren' – te beschrijven. Het gaat dan onder andere om verhalen die illustratief zijn voor leren, ontwikkelen, omgaan met veranderingen, et cetera. Gevraagd wordt deze ervaringen zo specifiek mogelijk te vertellen, zodat duidelijk wordt wat de kern van de betekenisvolle ervaring is. 'Succesverhalen' nemen hier een nadrukkelijke plaats in, maar ook ondervonden belemmeringen. Door 'de verhalen' verder uit te diepen met de geïnterviewde, wordt gezocht naar relevante invloeden hierop vanuit de (sociale) context/werkomgeving.

Wanneer betrokkenen in zo'n persoonlijk gesprek al vrij intensief over het thema gesproken en nagedacht hebben, in de beginfase van het proces, ontstaat er vaak direct meer betrokkenheid bij het thema. Evenals bereidheid om je ook te laten horen in de volgende (groeps)gesprekken.

Het is aan te raden om betrokkenen vooraf te informeren over de opzet en focus van het interview, zodat zij er alvast over kunnen nadenken. Tijdens het interview kan men dan ook wat sneller tot de kern komen. Bovendien komen de 'verhalen' wat makkelijker los.

Vuistregels en tips voor het houden van open interviews

- Laat bij voorkeur iemand 'anders' (dan een leidinggevende) de interviews doen: een 'neutraal' persoon, zoals een interne coach of een docent die trekker wil zijn van het traject. Eventueel kan een buitenstaander ingeschakeld worden. Of: collega's interviewen elkaar in tweetallen.
- Suggestie: neem het gesprek op als audiobestand. Dat biedt de mogelijkheid om tijdens het gesprek intensief te luisteren naar de geïnterviewde (zonder je te bekommeren over hoe alles wat gezegd is vast te houden is). En bij het terughoren van de geluidsopname hoor je vaak toch weer nieuwe of andere zaken, die tijdens het gesprek minder opgevallen zijn. Daardoor kan achteraf een beter en vollediger interviewverslag worden opgesteld.
- Creëer een sfeer van openheid en vertrouwen. Enkele aandachtspunten daarbij zijn:
 - De interviews zijn meer een tweegesprek dan het 'afwerken' van vragen in een interview. Het gaat erom daadwerkelijk geïnteresseerd te zijn in het verhaal van de ander en een niet-oordelende houding aan te nemen. Een positieve, luchtige sfeer tijdens het gesprek (waarin af en toe ook eens gelachen kan worden) draagt ertoe bij dat je wat comfortabeler met elkaar in gesprek komt.
 - Het is van belang om enerzijds focus te houden en anderzijds aan te sluiten bij de contouren van het verhaal van de geïnterviewde. Dat betekent: voortdurend zoeken naar de balans tussen ruimte geven voor het verhaal van de ander en tegelijkertijd de focus van het onderzoeksthema vasthouden. 'Focussen' lukt vooral goed wanneer je doorvraagt naar een specifiek voorbeeld. Regelmatig samenvatten en doorvragen helpen om antwoorden te verscherpen en te richten naar het thema.
 - Het is aan te raden om feedback te vragen aan het einde van het interview. Die feedback is bruikbaar voor de voorbereiding van volgende gesprekken. Maak aan het einde van het gesprek ook duidelijk wat er verder met de bevindingen gebeurt.

Voorbeeld van voorbereidingsinformatie voor interviews

In bijlage 3 is een voorbeeld van voorbereidingsinformatie voor de interviews opgenomen.

Interviewprotocol

In bijlage 4 is het interviewprotocol opgenomen.

1.4 Focussen op kernthema's

1.4.1 Doel, met wie en hoe?

Het bewust inbouwen van verschillende analysefasen maakt het mogelijk om niet te snel te denken 'het allemaal al te weten', maar juist *onderzoekend* te werk te blijven gaan. Dat voorkomt het bedenken van te voor de hand liggende oplossingen, die uiteindelijk geen recht doen aan de complexiteit van een vraagstuk.

Een eerste analyseslag is te maken door tijdens het uitwerken van de interviews de vraag te stellen: wat zijn de thema's/issues waar het meeste over gesproken is? Wat kenmerkt bijvoorbeeld de succesvoorbeelden die mensen vertellen? Waar komen gesprekken steeds weer op terug? Welke voorbeelden of spanningsvelden worden meerdere malen aangehaald?

Met een 'reflectievraag' kan achteraf nogmaals bij de geïnterviewde gecheckt worden welke kernthema's hij zelf uit het gesprek haalt. Zo'n reflectievraag is bijvoorbeeld:

'Welk genoemd punt, welke boodschap, welk statement, welk verhaal (o.i.d.) uit dit interviewverslag vind je zo essentieel, dat we dat volgens jou absoluut moeten vasthouden en gebruiken in de volgende fase?

(Maximaal 3 punten)

Op basis van zo'n eerste grove analyse van de interviewverslagen is gaandeweg een overzicht van enkele *kernthema's* samen te stellen, waarin de meest urgente issues weergegeven zijn.

De vier kernthema's die in hoofdstuk 2 beschreven worden, zijn te gebruiken als check of zoekrichting: herkennen we deze thema's in wat in ons eigen onderzoek naar voren is gekomen? Blijken ze op onze school ook relevant te zijn? Hoe krijgen deze thema's in onze school 'kleur'; hoe ziet dat er bij ons concreet uit?

In volgende fasen van analyse en verdieping is – bijvoorbeeld samen met alle betrokkenen – te onderzoeken welke



denkpatronen en redeneringen te herkennen zijn in de opgespoorde kernthema's. Aan de hand van enkele voorbeelden of 'verhalen' die illustratief zijn voor een betreffend thema, is daartoe de vraag te stellen: 'Welke redeneringen en oorzaak-gevolgrelaties hanteren betrokkenen rondom dit thema?'

En bij beschreven positieve voorbeelden: waaraan schrijft men het succes toe? Het is aan te raden om zoveel mogelijk te 'denken in cirkels': hoe leidt de ene actie tot de volgende reactie en tot welke actie leidt dat vervolgens weer, et cetera. Hoe versterkt dit een bepaald (interactie)patroon of een vicieuze, zichzelf versterkende cirkel (in positieve of in negatieve zin)?

In paragraaf 1.4.2. volgt enige toelichting over het 'denken in cirkels'.

Wanneer één persoon de analysefasen uitvoert, is het van belang dat hij de bevindingen daaruit terugkoppelt aan de direct betrokkenen. Dit om de eigen interpretaties te checken en anderen te vragen of zij de bevindingen herkennen. Een andere mogelijkheid is om de analysefase(n) met meer personen samen, bijvoorbeeld in een groepssessie, uit te voeren.

Denken in cirkels (theoretische toelichting)

'Denken in cirkels' maakt duidelijk dat iets dat wordt gezien als een oorzaak, ook weer een effect is van iets anders. En dat mechanismen van terugkoppeling bepaalde handelingspatronen blijven versterken of verzwakken (Vermaak, 2003). Senge (1992) betoogt dat het in veel situaties geen zin heeft om te zoeken naar steeds moeilijker oplossingen voor steeds ingewikkelder details, zonder daarbij het grote geheel te blijven zien. En zonder oog te hebben voor de feedback-mechanismen die daarin werkzaam zijn.

Hij signaleert dat in dit soort situaties vaak 'lineair gedacht wordt'. Dat betekent dat de verantwoordelijkheid voor de ontstane probleemsituatie (de 'schuld') bij één iets of iemand gelegd wordt. Zo richt alle energie zich op het afzonderlijk oplossen van problemen, zonder de effecten daarvan op andere onderdelen nadrukkelijk in acht te nemen.

Senge pleit ervoor dat in geval van complexe vraagstukken niet gezocht moet worden naar één oorzaak van het probleem. Er moet juist gekeken worden hoe de verschillende betrokkenen - in hun interactie met elkaar - de mechanismen die tot de probleemsituatie leiden, creëren en in stand houden. Het oplossen van de probleemsituatie is daarmee een aangelegenheid geworden van verschillende betrokkenen *tezamen*. Zij kunnen in gesprek en in samenwerking met elkaar zoeken naar effectieve manieren om negatief werkende mechanismen te doorbreken.

Een uitgangspunt in dit denken is dan ook: iedereen deelt de verantwoordelijkheid voor de problemen die er in het systeem rijzen. Dat betekent niet dat iedereen de macht of invloed heeft om er iets aan te veranderen, maar wel dat iedereen er aan deelneemt of er zelf toe bijdraagt. Ofwel: mensen beïnvloeden continu hun werkelijkheid én worden erdoor beïnvloed (Senge, 1992).

Gebruik van 'plus-min-schema's' bij kernthema's

'Plus-min-schema's' zijn een manier om analyseresultaten overzichtelijk weer te geven en terug te koppelen. In hoofdstuk 2 zijn voorbeelden opgenomen van 'plus-min-schema's', die zichtbaar maken wat de *positieve punten* bij een kernthema zijn en welke de daaraan verbonden *aandachtspunten* zijn.

Deze schema's zijn op te stellen door:

- Per kernthema te verzamelen wat daarover in de interviews naar voren is gebracht;

- Te analyseren wat veelgenoemde punten zijn die door mensen *positief* gewaardeerd worden;
- Te analyseren wat er volgens hen gebeurt als deze positieve punten doorschieten naar een 'teveel van...';
- Vast te stellen wat de *keerzijden/aandachtspunten* bij deze positieve punten zijn.

Het is aan te raden afsluitend altijd de check te verrichten: 'staat er tegenover elk positief punt een aandachtspunt/ keerzijde?' en 'zien we bij elk aandachtspunt ook een positief te waarderen kant?'

1.5 Samen in gesprek

1.5.1 Doel, met wie en hoe?

Wanneer een eerste analysefase heeft plaatsgevonden, is het van belang om de bevindingen daaruit – in groepsverband – terug te koppelen op alle personen die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Tijdens zo'n eerste groeps gesprek worden de voorlopige bevindingen teruggekoppeld, waarna de deelnemers er met elkaar – in een gemengde samenstelling – over in gesprek gaan. Dit heeft vooral tot doel dat de betrokkenen verder praten over de kernthema's die uit de analyse van de interviews als belangrijk naar voren zijn gekomen. Abstracties in de thema's worden hanteerbaar en bespreekbaar gemaakt aan de hand van concrete voorbeeldsituaties, zoals die verteld zijn in de interviews. Iedereen kan die voorbeelden in het gesprek inbrengen.

Vragen die het gesprek richting geven zijn bijvoorbeeld:

- Herkent je de gekozen kernthema's en worden die als relevant gezien voor 'leren en groeien'?
- Herken je de gesignaleerde positieve punten, evenals de genoemde aandachtspunten (plus-min-schema)? Welke beelden en voorbeelden heb je daarbij?
- Wat versterkt de positieve aspecten; hoe ontstaan de belemmeringen?
- Welk van de beschreven thema's is het meest urgent: waar zouden we de meeste prioriteit aan willen geven om in een volgende fase verder mee aan de slag te gaan?

Wanneer het accent tijdens het gesprek te veel komt te liggen op de negatieve kanten en problemen rondom een kernthema, is het handig om regelmatig de omslag naar een 'waarderende benadering' te maken. Dit aan de hand van vragen als:

- Wat zijn voorbeelden van situaties waarin we al wel 'lerend' met elkaar werken in de dagelijkse praktijk?
- Hoe kunnen we dit nog verder versterken of uitbouwen?

Vaak blijken er dan al meer voorbeelden van succesvolle situaties te zijn dan gedacht.

Tijdens de volgende groepsbijeenkomsten staan het bespreken en bediscussiëren van het meest urgente kernthema centraal. Verdieping in dit thema gebeurt aan de hand van vragen als:

- Welke (negatieve) patronen willen we hierin doorbreken?
- Welke (positieve) patronen willen we juist in stand houden of versterken?
- Hoe?
- Door wie?

Kies liever één thema en diep dat helemaal uit met elkaar, dan dat je alles tegelijk wilt oppakken. Want dat draagt het risico in zich dat je al snel verzandt in de veelheid en complexiteit.

Groepsgesprekken worden bij voorkeur georganiseerd in een gevarieerde samenstelling. Dit betekent dat mensen uit verschillende functies/secties/teams met elkaar in gesprek gaan. Dit om voldoende 'variëteit' bij elkaar te brengen, die kan bijdragen aan een prikkelende dialoog waarin vanzelfsprekendheden vanuit verschillende invalshoeken ter discussie worden gesteld.

Ook kunnen gaandeweg meer personen – dan alleen degenen die geïnterviewd zijn – in het groepsgesprek worden betrokken. Bijvoorbeeld: door ieder te vragen er een collega bij uit te nodigen. Ook hier geldt: zorg voor voorbeeldinformatie vooraf (zie bijlage 5).

Tips voor de begeleiding van groepsgesprekken

- Zorg voor een goede voorbereidingsbrief: wat gaan we doen en waarom? Zorg dat mensen hun interviewverslag hebben gekregen en vraag hen om daar nog eens kritisch naar te kijken: wat is volgens de geïnterviewde de kern van het gesprek? Stel eventueel alvast een vraag ter voorbereiding.
- Faciliteer dat de verschillende betrokkenen echt met elkaar in gesprek kunnen gaan. Het is van belang om steeds te zoeken naar aanknopingspunten en verbindingen, van waaruit de deelnemers zelf verder willen praten over de aangedragen thema's. Voorkom teveel 'standpuntdiscussies' (voor óf tegen zijn); ga juist samen op zoek naar waar je elkaar wél vindt.
- Vragen stellen en doorvragen op antwoorden moeten vooral gericht zijn op de betekenissen die betrokkenen zelf naar voren brengen (in plaats van: vragen stellen op basis van het 'plaatje' dat je al in je hoofd hebt). Goed doorvragen naar dieperliggende betekenissen van verhalen, helpt deelnemers bovendien om te reflecteren op hun ervaringen. Probeer vooral (neutraal) een spiegel voor te houden, vanuit de eerdere bevindingen en observaties.
- Het voorgaande betekent ook: niet alles wat betrokkenen naar voren brengen, 'toeharken' naar een voorbedacht model.
- Verleg de focus gaandeweg naar onderliggende beelden en opvattingen van waaruit men handelt en met elkaar samenwerkt. Zoom in op steeds terugkerende (omgangs)patronen en op de vragen: waarom doen we dat zo? Waar leidt dat (steeds) toe? Wat kunnen we daar zelf aan veranderen?
- Bouw verschillende 'rondes' in. Begin bij de positieve punten en kijk daarna pas naar de 'aandachtspunten' (bijvoorbeeld met behulp van een plus-min-schema).
- Hanteer gespreksregels, zoals:
 - Praat alleen over en met mensen die hier zijn, niet over anderen;
 - Focus vooral op dat wat je zelf kunt beïnvloeden;
 - Probeer bij wat je zegt ook een 'anderzijds' te betrekken;
 - Illustreer wat je zegt zoveel mogelijk aan de hand van een concrete eigen ervaring.

Plus-min-schema's uit onderzoek

De kernthema's (plus-min-schema's) die in hoofdstuk 2 worden beschreven, kunnen dienen als bron van inspiratie om voor de school een 'eigen' plus-min-schema te maken. Zo'n plus-min-schema is te gebruiken als terugkoppelingsinformatie en input voor de groepsbijeenkomst.

Schema 'Versmallen of blijven leren'

Het schema 'Versmallen of blijven leren' is te gebruiken als denkkader waarmee naar de kernthema's gekeken kan worden. De vragen die erbij staan geven een aanzet tot het gesprek daarover. Het schema wordt weergegeven en nader toegelicht in bijlage 1.

Workshop 'Autonomie en onderdeel zijn van een groter geheel'

In bijlage 6 is een voorbeeld van een workshopprogramma opgenomen, om in gesprek te komen over het thema: 'Autonomie en onderdeel zijn van een geheel' (thema 3 in hoofdstuk 2).

Workshop 'Marktplaats interne deskundigheid'

In bijlage 7 is een voorbeeld van een workshop opgenomen over het thema 'Benutting van interne deskundigheid' (behorend bij thema 4 in hoofdstuk 2).

1.6 Over naar actie

1.6.1 Doel, met wie en hoe?

De verschillende fasen in het proces van 'samen onderzoeken – leren – verbeteren' leiden ertoe dat betrokkenen *zelf* en *samen* – al onderzoekend – steeds meer inzicht ontwikkelen in wat bijdraagt aan een lerende werkomgeving op hun school en wat dit juist belemmert. Vervolgens kunnen ze met elkaar overdenken en bespreken of en hoe ze hier verandering in aan zouden willen brengen.

Het is daartoe van belang om gedurende het proces gezamenlijk helder te krijgen welk thema het meest essentieel is om als eerste aan te pakken. Je kunt immers beter één punt goed doen, dan een hele waslijst aan acties formuleren. Een belangrijke voorwaarde om – op basis van de vorige fasen – tot actie over te gaan, is dat verschillende betrokkenen het belang ervan inzien om voor dat thema/issue tot verbeteringen te komen. Anders wordt het moeilijk een beroep te doen op de bereidheid en eigen verantwoordelijkheid van betrokkenen, om daadwerkelijk samen veranderingen in de praktijk in gang te zetten. Evenals op de tijdsinvestering en de energie die daarvoor nodig zijn.

Een suggestie is om eerst op kleine schaal 'succesvoorbeelden' te creëren (bijvoorbeeld in één sectie, team of afdeling). In kleinere eenheden is het vaak gemakkelijker mogelijk om te experimenteren met gedragspatronen, die uit de voorgaande fasen als 'belangrijk' naar voren gekomen zijn (belangrijk om vast te houden of juist te doorbreken).

De kleinschalige voorbeelden kunnen, bij succes, daarna verder 'uitwaaieren', door er steeds nieuwe collega's bij te betrekken. Of door ze in te brengen tijdens een overleg, studiedag, of iets dergelijks.

Ten slotte: zorg ervoor dat er ook iets op schrift komt, zodat ieder op school er kennis van kan nemen. Stel het verslag zodanig op dat het uitnodigt tot bezinning en reflectie; liefst kort en aantrekkelijk weergegeven.

1.7 Suggesties en voorwaarden voor een goedlopend proces

Enkele suggesties en voorwaarden voor een goedlopend proces zijn:

- Probeer groepsgesprekken zoveel mogelijk in te passen in bestaande overlegmomenten. Het blijkt vaak lastig om meer mensen tegelijk bij elkaar te krijgen, waardoor de doorlooptijd van het traject onnodig lang uit kan lopen.
- Qua tijdsduur van gesprekken geldt ongeveer twee uur als maximum. Daarna loopt de spanningsboog vaak af en geven mensen aan onrustig te worden door al het andere werk dat er nog ligt.
- Maak vooraf goede afspraken over de beschikbare tijd en over wat er van mensen verwacht wordt (zie informatiebrief in bijlage 2).

Soms kan het 'niet het goede moment zijn' om te beginnen met een dergelijk traject voor 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen'. Bijvoorbeeld doordat er om bepaalde redenen veel onrust is of andere zaken op school grote prioriteit hebben. Dan zijn de omstandigheden mogelijk te ongunstig om over dit thema diepgaand met elkaar in gesprek te gaan en daar de tijd voor te nemen.



2 Kernthema's die voortkomen uit onderzoek op vo-scholen

Het onderzoek waarop deze publicatie en de leidraad gebaseerd zijn, is uitgevoerd op drie scholen voor voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste inhoudelijke thema's die vanuit dit onderzoek naar voren gekomen zijn.

Bij de keuze van deelnemende scholen is uitgegaan van 'variatie':

- Scholen in verschillende delen van het land;
- Havo/vwo-locaties en een vmbo-locatie;
- Verschillende deelnemers in het onderzoek: directie/ schoolleiding, oudere én jongere docenten;
- Meerdere onderzoeksmomenten en -vormen: individuele interviews en (meerdere) groepsbijeenkomsten.

Vooraf moet worden opgemerkt dat elke school anders is. Ofwel: het is van belang oog te hebben voor overeenkomsten én verschillen tussen organisatiecontexten. Echter, tijdens de uitvoering van het gehele onderzoek bleek dat bepaalde vergelijkbare thema's steeds terugkeerden in de individuele interviews en in de groeps gesprekken met betrokkenen op de scholen. Het bleken belangrijke thema's te zijn, die van invloed zijn op de keuzes die de betreffende docenten in de dagelijkse praktijk maken. En die op langere termijn tot gevolg hebben dat zij meer tenderen naar versmalling of dat ze zich verder blijven ontwikkelen.

In dit hoofdstuk leggen we de nadruk op de *overeenkomsten* die gevonden werden tijdens het focussen op kernthema's, ondanks dat die per school op verschillende, context-

specifieke, wijze 'kleur' bleken te krijgen. De reden om nadruk te leggen op de overeenkomstige kernthema's is, dat deze thema's naar verwachting ook relevant zijn en aandacht zullen vragen in andere vo-scholen. Daar kunnen ze dan als 'check' worden gebruikt bij het focussen op kernthema's (zoals beschreven in paragraaf 1.4).

Het denkkader rondom 'versmallen of blijven leren', dat in de inleiding kort beschreven is, vormt het uitgangspunt waarmee op de onderzochte scholen gekeken is naar de mogelijkheden en belemmeringen om 'te leren en te groeien tot in latere loopbaanfasen'. Enerzijds is zichtbaar geworden hoe *individuele motivaties en drijfveren* van docenten van invloed zijn op de mate waarin zij blijven leren en (persoonlijk) groeien in hun werk. Anderzijds zijn op de onderzochte scholen vergelijkbare *samenwerkings- en interactiepatronen* zichtbaar geworden. Deze patronen van handelen en omgaan met elkaar bleken duidelijk van invloed op de mogelijkheden die er in de dagelijkse praktijk zijn om (zelf en met elkaar) te blijven leren.

We beschrijven dit alles in de vorm van *vier kernthema's*:

- 1 Motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit;
- 2 Feedback en bespreekbaarheid;
- 3 Autonomie en onderdeel zijn van 'een geheel';
- 4 Veranderen, vernieuwen en leren.

Het eerste thema betreft voornamelijk de individuele invalshoek: de docent zelf.

De thema's 2 tot en met 4 betreffen de 'sociale context': de wijze waarop men in de school met elkaar werkt en samenwerkt.

De kernthema's worden nu verder toegelicht.

Opmerking vooraf

In de beschrijving van de kernthema's spreken we over 'de docenten', 'de schoolleiding', 'de scholen', et cetera. Uiteraard bedoelen we hier de docenten/scholen/schoolleiders mee die aan dit onderzoek hebben deelgenomen. Maar deze toevoeging laten we vanaf nu achterwege, in het kader van de leesbaarheid.

2.1 Thema 1: Motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit

Wat drijft docenten om te blijven leren en mee te groeien met veranderingen en vernieuwingen in hun werk? Waar zit hun motivatie in en waar halen zij de meeste voldoening uit, die hun prikkelt om te blijven leren in hun werk? En zitten hier ook keerzijden aan?

2.1.1 Positieve punten bij 'motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit'

Intrinsieke motivatie

Zodra intensief doorgevraagd werd waar docenten de meeste voldoening en motivatie (in hun werk en voor hun eigen leren) uithalen, werd duidelijk dat er dagelijks genoeg bronnen van motivatie in het werk aanwezig zijn. Veel docenten willen graag uitdaging in hun werk behouden: variatie, nieuwe dingen uitproberen, jezelf steeds verbeteren en/of verdiepen in je kennis en vaardigheden. Ze vinden die uitdagingen grotendeels vanuit de eigen klas en de leerlingen; vanuit wat zich in de dagelijkse praktijk voordoet. 'Een top-les geven' en 'een heel goede docent zijn, waardoor leerlingen met plezier je les volgen en er ook echt iets van opsteken', zijn over het algemeen de sterkste drijfveren onder docenten. Voor de een betreft dat vooral de intermen-

selijke kant van het lesgeven: het omgaan met pubers en de groepsprocessen. Voor de ander is juist ook de eigen vakinhoud een drijfveer om steeds weer up to date te willen blijven en ontwikkelingen in het eigen vakgebied goed bij te houden. Maar ook het verrichten van speciale taken of werkzaamheden op een algemener niveau kan aantrekkelijk zijn: iets toevoegen voor de eigen sectie/team of voor de school.

Daar zit voor docenten de energie voor leren en verbeteren: vanuit hun *eigen* kracht, interesse en ervaring zaken verder uitbouwen en ontwikkelen. Bovendien: als je iets moeilijk realiseert, geeft dat voldoening en ondervind je vaak waardering van anderen (bijvoorbeeld uit de klas). Het maakt niet altijd veel uit wát iemand oppakt om zichzelf te blijven uitdagen; eerder lijkt 'niet steeds hetzelfde doen' een goed criterium om te beoordelen of iemand nog lerend genoeg bezig blijft.

'Feitelijk heeft iedere docent wel iets van waaruit hij gedreven is en zijn werk goed wil doen. Het is even de kunst om te vinden wat dat is. Er gaat ook duidelijk invloed uit van de context waarin je werkt: mensen worden daardoor soms beïnvloed om uitdagende dingen niet meer te doen, terwijl ze dat eigenlijk wel zouden willen.'

teamcoördinator

Externe gerichtheid

Docenten geven aan dat als je extern gericht en 'klant'gericht bent, je vanzelf met ontwikkelingen meegroeit op basis van de signalen die je opvangt uit 'de buitenwereld'. Voorwaarde is wel dat je zelf goed open blijft staan voor die signalen uit de klas en de omgeving. Sturing van het leren moet juist vooral uit *jezelf* komen, vanuit die alertheid op signalen uit de omgeving.

Verantwoordelijkheid nemen voor meer dan het ‘eigen deel’

Veel docenten voelen de behoefte om zelf verantwoordelijkheid te nemen: niet alleen voor hun eigen klas en leerlingen, maar ook – vanuit hun betrokkenheid – in de zorg voor collega’s en de school als geheel. Oudere docenten zijn (vanuit het verleden, toen de scholen kleinschaliger waren) vaak gewend om zelf invloed te hebben op en mee te denken over de gang van zaken op school. Om gezien te worden als vakdeskundige en volwaardige gesprekspartner voor de leiding.

Blijven leren beperkt zich voor veel docenten niet alleen tot het eigen individuele leren. Er lijkt juist een toenemende behoefte te zijn (zeker in de scholen die de afgelopen jaren sterk gegroeid zijn) om weer vaker met elkaar te praten over ‘het onderwijs’: je vak, je beroep, waar je *samen* voor staat. Maar ook: het uitwisselen van zaken die je direct in je eigen praktijk kunt gebruiken, zoals het omgaan met bepaalde typen leerlingen met specifiek (leer)gedrag, bijvoorbeeld.

‘We zouden daarin als docenten meer zelf kunnen oppakken. Bijvoorbeeld: je zou – eventueel met meerdere collega’s samen – iets kunnen organiseren over specifieke gedragsproblemen bij leerlingen. Bijvoorbeeld omdat je een hoogbegaafde of een ADHD-leerling in de klas hebt. Dat kan per definitie met meer mensen, want anderen hebben die leerling ook in hun klas en dus hebben ze ermee te maken. Misschien is er wel iemand die er goed mee weet om te gaan: hoe kunnen anderen daarvan leren? Hoe kun je daar met elkaar meer inzicht in ontwikkelen?’

docent scheikunde

‘Leren en ontwikkelen’ faciliteren

Over het algemeen klinkt in de scholen het geluid dat als je zelf initiatieven neemt ten behoeve van je professionele ontwikkeling, de school dat ondersteunt en faciliteert. Ofwel: *eigen* initiatief wordt meestal beloond. Maar dat betekent

ook dat vanuit de schoolleiding wordt verwacht dat docenten daar *zelf* mee komen en zelf bijhouden welk aanbod interessant voor hen kan zijn. Volgens leidinggevenden ligt dat uitgangspunt ook in lijn met de autonomie en de eigen professionele verantwoordelijkheid van docenten: dat zij *zelf* inschatten en aangeven wat ze willen en wat ze daarvoor nodig hebben.

2.1.2 Aandachtspunten bij ‘motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit’

Ruimte om niet te leren

Eigen (professionele) verantwoordelijkheid en autonomie vormen een groot goed voor docenten. Dat er weinig bemoeienis is met hoe je het in je klas doet en dat je daar veel vrijheid in hebt, wordt door hen zeer gewaardeerd!

Maar veel ruimte om het op je ‘eigen wijze’ te doen betekent ook: de ruimte en vrijheid om het ‘al 40 jaar op dezelfde (en wellicht niet meer passende) manier te doen’.

‘Je kunt wel heel erg je eigen gang gaan in je klas. Zolang de leerlingresultaten maar voldoende blijven en je niet buiten ontoelaatbare grenzen gaat in je manier van lesgeven, is er niemand die zich bemoeit met wat je in die 50 minuten doet.’

docent economie

Aan de eigen verantwoordelijkheid en autonomie zitten weliswaar veel positieve kanten, maar je moet als docent wel zelf kritisch blijven kijken naar wat je doet, openstaan voor signalen uit de omgeving, feedback van anderen serieus nemen en initiatieven ontplooiën om jezelf scherp te houden en uit te dagen.

De geïnterviewde docenten hadden het idee dat het vooral een persoonlijke eigenschap van mensen betreft om hier meer of minder op gericht te zijn en daarvan te blijven leren. Ofwel: dat het in mensen zelf zit hoezeer ze de wil

hebben om bij te blijven of juist steeds ‘hun zelfde dingetje’ (en niet meer) te blijven doen.

Weerstand tegen ‘sturing’ van het eigen leren

Op het moment dat een ander ‘ingrijpt’ in de autonomie en ‘van boven’ of ‘van buiten’ oplegt hoe er anders gewerkt zou moeten worden, is er op voorhand al een gevoel van weerstand onder docenten. Dat betekent: geen eigen invloed en geen motivatie om te veranderen en te leren. Maar zonder ‘geprikkelend’ te worden, zullen sommige docenten vanzelfsprekend tenderen naar meer routine en minder uitdaging, volgens sommige geïnterviewden.

‘Enthousiasme en motivatie van docenten zijn een kracht én een aandachtspunt. Je wilt steeds uitgedaagd blijven, maar als je op enig moment alles beheerst: waar zit die uitdaging dan nog in? Als jongere docent heb je nog veel te leren, maar op enig moment is de situatie wel bereikt dat je het allemaal goed beheerst. Dan ontstaat het risico om op routine en vertrouwde ‘succesformules’ verder te gaan, maar dus ook om uitgekeken te raken. Dan heb je zo’n 20 jaar gewerkt en moet je nog 20 jaar: hoe houd je dat nog spannend en uitdagend voor jezelf? Sommige docenten zie je na verloop van tijd wat ‘uitgepieerd raken’. Het heeft ook wel te maken met je eigen onrust, de één heeft dat meer dan de ander. Voor mij is het de vraag hoeveel de school daaraan kan doen. Het gaat er ook om dat mensen zelf bijtijds nadenken over en op zoek gaan naar nieuwe uitdagingen en bewust keuzes daarin maken.

locatiedirecteur

Hierin zit een lastig spanningsveld voor scholen. Het leren sturen werkt averechts; het wekt eerder weerstand op. Maar autonomie de volle ruimte geven, betekent het risico dat sommige docenten ‘jaren hetzelfde zullen blijven doen’, zonder nog voldoende mee te groeien met wat de externe omgeving vraagt. Bepaalde vakken lenen zich bovendien meer voor vernieuwing en creativiteit dan andere, volgens betrokkenen.

‘Op hoeveel verschillende manieren kun je een taal leren? In de basis wordt dat toch steeds op dezelfde manier opgebouwd’.

docent Frans

Hectiek en tijdsdruk

Ook invloeden vanuit de context kunnen in de weg staan dat docenten - die graag lerend en vernieuwend bezig willen zijn - zich daar echt op kunnen toelleggen. Experimenteren met nieuwe werkwijzen, reflecteren op de effecten daarvan en (samen) leren om (samen) te verbeteren, kunnen onvoldoende uit de verf komen omdat de dagelijkse hectiek enorm is. Dat geldt zeker voor de grote scholen. Alle aandacht gaat uit naar: ‘vandaag’, ‘mijn les’ en het is op zich al een meesterwerk om de praktische zaken op een dag weer allemaal geregeld te krijgen.

‘De waan van de dag in het onderwijs maakt dat iedereen bezig is met vandaag of morgen. Maar niet met waar het allemaal echt om gaat: ons onderwijs aan kinderen. Iedereen leeft in zijn eigen wereldje en is druk bezig om dat op orde te krijgen en/of te houden’.

decaan

Veel leren blijft daardoor beperkt tot de grenzen van de eigen klas en het eigen vak. Het delen van nieuwe kennis en inzichten vindt maar beperkt plaats (hooguit in de eigen sectie of het team), eenvoudigweg omdat het aan tijd ontbreekt om eens rustig met elkaar van gedachten te wisselen, iets nieuws te proberen en opgedane ervaringen expliciet met elkaar te bespreken. Er zijn wel veel overlegmomenten, maar die beperken zich voor een groot deel tot praktische

zaken en organisatorische randvoorwaarden. Extra dingen moeten daardoor vaak in eigen tijd, nog 'even' aan het einde van de dag. De veelgehoorde klacht is dat er vaak nog zoveel bijkomt en het maar vanzelfsprekend is dat je dat in eigen tijd doet. Vooral de oudere docenten geven aan dat na een lange dag werken de (fysieke en mentale) rek er vaak wel uit is om je nog 'fris en vrolijk' in allerlei extra werk te storten.

Plus-min-schema: **Motivatie, betrokkenheid en persoonlijke professionaliteit (thema 1)**

Positieve punten	Aandachtspunten
Docenten voelen de behoefte zichzelf te blijven verbeteren en uitdagen in hun werk. Motivatie en energie voor leren, veranderen en verbeteren komen vooral voort uit situaties in de dagelijkse praktijk (klas, leerlingen, vakinhoud). Docenten leren het liefst vanuit eigen interesses en drijfveren. Voor ieder is het dan ook verschillend waar de uitdaging in zit.	De grenzen van de klas en de eigen vakinhoud kunnen vrij beperkt zijn om steeds opnieuw uitgedaagd te <i>blijven</i> .
Als je als docent extern gericht bent en alert bent op signalen uit de omgeving, dan ervaar je in je werk voortdurend prikkels om te blijven leren, je te ontwikkelen en te groeien.	Wie niet alert is op externe signalen heeft de vrijheid (autonomie) om jarenlang in dezelfde – niet meer passende – routines te blijven volharden.
Passend binnen de autonomie van docenten: wie zelf initiatief neemt om zich te ontwikkelen en te leren wordt daarin doorgaans gesteund en gefaciliteerd door de organisatie/schoolleiding.	Als docenten uit zichzelf niets ondernemen, is het voor anderen (gezien de autonomie) lastig hen te 'prikken' of te 'sturen' om te blijven leren en zich te ontwikkelen. Het wordt al gauw ervaren als ongewenste bemoeienis en leidt tot weerstand i.p.v. motivatie voor leren.
Docenten (zeker ook de oudere) voelen zich betrokken bij en verantwoordelijk voor de school. Zij voelen een toenemende behoefte om meer onderling uit te wisselen en te praten over hun werk en ervaringen.	De dagelijkse hectiek (zeker op grote scholen) geeft een flinke tijdsdruk. Veel overlegmomenten richten zich op praktische zaken en randvoorwaarden en zelden op het gedeelde belang van 'het onderwijs' en 'ons werk'.



2.2 Thema 2: Feedback en bespreekbaarheid

Om te blijven leren in het dagelijks werk is feedback een van de belangrijkste en effectiefste ‘prikkel’s: het is heel direct, heel dicht bij jezelf en bij je eigen handelen in de praktijk. Een voorwaarde om er daadwerkelijk van te leren en te groeien is een open en ‘vragende’ houding en de bereidheid op feedback te reflecteren (‘wat betekent dit nu, wat iemand tegen me zegt? En wat kan ik daar mee?’). Dat lijkt logischer en vanzelfsprekender dan het in de praktijk is.

2.2.1 Positieve punten bij ‘feedback en bespreekbaarheid’ Ervaringen uitwisselen

In de scholen die aan het onderzoek meededen, gaven docenten aan dat de sfeer op hun school en/of afdeling goed was: informeel en gezellig, behulpzaam en zorgzaam voor elkaar, een plezierige collegiale omgang. Vooral binnen de ‘eigen’ eenheid (de sectie of het team) vindt vrij veel uitwisseling van ervaringen plaats. Meestal betreft dat (binnen secties) vakinhoudelijke feedback en uitwisseling. Of (in

teams) uitwisseling van ervaringen met leerlingenzorg. Over vakgebieden heen zie je soms hoe docenten die persoonlijk goed met elkaar overweg kunnen, elkaar opzoeken. Bijvoorbeeld omdat zij in dezelfde periode op school gekomen zijn (en een gemeenschappelijk verleden hebben) of omdat het gewoon ‘klimt’. Zo vormen sommige docenten informeel hun eigen ‘leernetwerk’ van sparringpartners, waar ze veel waarde aan hechten en waar ze zich ook vertrouwd mee voelen om wat persoonlijker zaken te bespreken.

‘Ik denk dat ik geluk heb met een aantal goede mensen in mijn directe omgeving, bij wie ik allerlei dingen kwijt kan. Ook collega’s waar je al langer mee werkt en met wie je een bijzondere verstandhouding hebt. Waar je mee kunt kaatsen en met wie je een goed gesprek aan kunt gaan. Ook wel over dingen die wat verder gaan dan alleen de inhoud van het werk.’

docent Duits

Feedback

Docenten vinden feedback erg belangrijk om van te leren. Vooral de feedback die je krijgt van leerlingen in de klas is heel direct; je kunt daar eigenlijk niet omheen. Je zou daar ook gericht naar kunnen vragen, geven enkele docenten aan.

‘Feedback van leerlingen is heel belangrijk om van te blijven leren. Ik heb ook wel eens een enquête onder leerlingen gehouden: hoe ze mij zagen, wat voor verbetering vatbaar is. Dat betekent wel dat je je kwetsbaar moet durven opstellen. Ik ga dat binnenkort weer doen, die enquête.’

docent management en organisatie

Een voorwaarde om van feedback te leren is wel dat je feedback durft te vragen én te ontvangen, je kwetsbaar durft op te stellen en lastige zaken bespreekbaar kunt maken. Ook feedback van ouders (zowel positieve als negatieve) wordt over het algemeen als leerzaam ervaren.

Ondanks dat het niet zo gebruikelijk is, werden er voorbeelden gegeven van overlegsituaties waarin mensen elkaar meer gingen aanspreken. Wanneer ze dreigden af te haken tijdens een vergadering, maakten ze zelf de vraag bespreekbaar ‘Is dit zinvol? Is dit waar we het met z’n allen nu over moeten hebben?’ Dat leidde ertoe dat ze zelf meer invloed namen in vergaderingen en die bijstuurden op het moment dat ze het gesprek niet meer zinvol vonden. En dus niet: het lijdzaam en verveeld ondergaan en daarna gefrustreerd en geïrriteerd naar huis gaan.

2.2.1 Aandachtspunten bij ‘feedback en bespreekbaarheid’ Bespreekbaarheid van lastige zaken

Ondanks de positieve punten en voorbeelden die hiervoor beschreven zijn, is elkaar aanspreken en het bespreekbaar maken van lastige kwesties zeker geen gemeengoed op de scholen.

Juist de ‘warme sfeer’ en de onderlinge collegialiteit blijken een ‘professionele cultuur’ (waarin men elkaar – taakgericht, maar ook persoonlijk – durft aan te spreken) in de weg te staan. Men gaat omzichtig met elkaar om, vaak uit angst om de relatie te schaden. Meerdere betrokkenen stellen de vragen: ‘Zijn we te lief voor elkaar? Zouden we niet meer eisen aan elkaar moeten stellen?’, maar vinden het lastig om hier echt beweging in te krijgen. Met name jongere docenten ervaren bij zichzelf een drempel om oudere collega’s – met in hun ogen een ‘alwetend imago’ – aan te spreken: ‘Wie ben ik om tegen hem/haar te zeggen wat ik ervan vind?’ Vaak ook vanuit de ervaring dat deze oudere collega’s vervolgens uit gaan leggen waarom het een bewuste en goede keuze is om te doen zoals zij het doen.

‘Vooral in de bovenbouw zitten nogal wat mensen die snel zeggen: we doen dat al jaren zo. Dat praat niet makkelijk, dan heb je al gauw een eenrichtinggesprek. Ik leer daar niet veel van. Als iemand iets al jaren doet, kan dat toch ook al jaren fout zijn. Dat zeg je dan niet, want dat voegt niets toe. Het zet alleen maar kwaad bloed, draagt niet bij aan de sfeer.’

docent wiskunde

Daarom behouden jongeren hun ideeën vaak alleen ‘voor eigen gebruik’.

Op voorhand is er al de verwachting dat de ander afwijzend op feedback zal reageren, of de angst de ander te kwetsen. Dat zijn overigens *algemene beelden*; in specifieke situaties hoeft het niet zo te verlopen en de beelden worden zelden getoetst.

Leidinggevend en die nieuw zijn in hun – hiërarchische – rol (zoals teamleiders, coördinatoren of adjuncts), voelen zich vaak nog zoekend daarin: hoe sturend en direct moet je zijn in het aanspreken van docenten en hoeveel ruimte wil je hen zelf blijven geven?

‘Moeilijk vond ik het, toen ik deze functie kreeg, dat veel mensen hiërarchisch denken en je in een bepaalde positie en rol plaatsen. Want zo denk ik zelf totaal niet: ik blijf gewoon dezelfde persoon. Ik voel mij in mijn groep ook niet echt ‘de leidinggevende’. Ik wil het liefst ‘met elkaar’, maar dat moet de ander dus ook zo willen en het moet ook kunnen op dat moment. Men verwacht vaak de leiding van je, bijvoorbeeld in een vergadering. Dan zit iedereen naar jou te kijken om het initiatief te nemen.’

adjunct

In het uitkomen voor en bespreekbaar maken van lastige – vrij persoonlijke – vraagstukken zie je op scholen een grote terughoudendheid. Veel docenten gaven aan dat ‘ordeproblemen’ een wezenlijk issue zijn, waar zelden over gesproken wordt onder elkaar. Het is eigenlijk een ‘afgang’ om dat soort problemen te hebben. Daarom is het erg moeilijk om ervoor uit te komen. Want het is een kern van je werk en ‘je zou dit toch moeten kunnen....’

‘Over de inhoud kun je wel makkelijk advies vragen aan collega’s. Maar zodra je een ordeprobleem hebt in de klas, dan kom je daar niet mee. Dan ga je dat niet bespreken met een ander. Dat komt namelijk zo dicht bij jezelf. Het is zo’n afgang: dat mensen van jou zouden weten dat je dat soort problemen nog hebt!’

docent techniek en natuurkunde

Dus worstelen docenten er vaak op eigen wijze mee verder, zonder veel van elkaar te kunnen leren en elkaar erin te kunnen steunen en versterken. Terwijl ook de meest bekwame leraren wel eens een klas hebben waar het volstrekt niet mee ‘klikt’!

Ook lastige kwesties, zoals onderlinge samenwerking tussen collega’s of elkaar aanspreken op regels, zijn vaak moeilijk bespreekbaar. Meningsverschillen worden al gauw ervaren als een aanval op de persoon in plaats van een verschil in denk- en werkwijzen. Dus blijft men erg voorzichtig naar elkaar toe.

Beelden van collega’s die ‘anders’ zijn dan jezelf

Tussen jongere en oudere docenten blijken vaak *beelden* te bestaan die wel het handelen ten opzichte van elkaar beïnvloeden, maar die nooit echt onderwerp van gesprek zijn (meer ‘praten *over*, dan praten *met* elkaar’, wat dit betreft). Bijvoorbeeld:

- Jongeren zijn minder betrokken en doen minder voor de school als geheel dan ouderen;
- Jongeren vragen te weinig en komen niet voor zichzelf op;
- Ouderen zijn alleen bezig met ‘hun eigen ding’;
- Ouderen vertellen je hoe het moet, als je hen iets vraagt;
- Vakinhoudelijk zijn ouderen meer vakdocent dan jongeren.

Evenzo zijn er veel onbesproken beelden en opvattingen op basis van het ‘anders zijn’: verschillen tussen onderbouw- en bovenbouwdocenten, tussen 1e en 2e graders, tussen vmbo- en havo/vwo-docenten. De verschillen vormen eerder een drempel om elkaar op te zoeken dan een mogelijkheid om van de verschillen te leren en daar allebei je voordeel mee te doen. Hoe de één iets doet hoeft niet hetzelfde te zijn als hoe de ander het doet; en het kan allebei goed zijn. Ook hier geldt dat de beelden eigenlijk nooit gecheckt en bespreekbaar gemaakt worden onder elkaar.

Eigen deskundigheid ‘profileren’ is not done

Jezelf onderscheiden en profileren blijkt meestal lastig te zijn: het is niet gebruikelijk om naar voren te brengen dat je ergens goed in bent of veel deskundigheid en ervaring in

hebt. Het gevolg is dat 'excelleren' zich veelal beperkt tot de ruimte in de eigen klas. Zelden wordt daar door anderen van geleerd. Dat interne deskundigheid onvoldoende benut wordt in de scholen, is dan ook mede een gevolg van het feit dat niemand zijn specifieke deskundigheid daadwerkelijk tentoon durft te spreiden buiten de eigen klas (hooguit binnen de sectie).

'Ik vertel dan aan mijn manager dat ik die opleiding volg, maar hij moet zelf maar zien of hij daar meer mee wil doen in de school of niet. Ik studeer voor mezelf. Voor de school kan het iets bieden, maar het is toch niet aan mij om dat te vertellen? Moet ik me dan op de voorgrond stellen van: kijk mij?'

docent lichamelijk onderwijs

Plus-min-schema: Feedback en bespreekbaarheid (thema 2)

Positieve punten	Aandachtspunten
Feedback vanuit de dagelijkse praktijk is er veel (van leerlingen, ouders, soms collega's). Docenten creëren soms hun 'persoonlijke leernetwerk' (een kring van vertrouwde collega's, aan wie je feedback kunt vragen en lastige situaties kunt voorleggen.).	Jongere docenten vinden het vaak lastig om oudere collega's aan te spreken en feedback te geven ('wie ben ik om iets te zeggen van...'). Leidinggevendenden die nieuw zijn in hun rol zijn vaak nog 'zoekende' ('In hoeverre moet ik me er actief mee bemoeien...?').
Vakinhoudelijke uitwisseling vindt (vooral binnen secties) vrij veel plaats.	Persoonlijke issues zijn moeilijk bespreekbaar, die houdt men liever voor zichzelf.
De sfeer en collegiale omgang zijn over het algemeen goed binnen de scholen.	Te lief zijn voor elkaar is een valkuil: je gaat elkaar te omslachtig (of geen) feedback geven, uit angst om de relatie te schaden. Jezelf profileren of onderscheiden is niet gebruikelijk (zelfs 'not done'). Van 'verschil' (in denken en doen) wordt weinig geleerd; verschillen vormen eerder een drempel dan een leermogelijkheid.
In sommige overlegsituaties nemen docenten zelf invloed, door oninteressante en 'stroeve' gesprekken bespreekbaar te maken.	Beelden over en weer worden zelden bespreekbaar gemaakt: ze worden vaak niet uitgesproken en gecheckt (wat het punt hierboven versterkt).



2.3 Thema 3: Autonomie en onderdeel zijn van 'een geheel'

Zoals bij de vorige thema's beschreven, biedt 'het eigen deel' (de klas, de leerlingen, het vak) een duidelijke bron van motivatie om te blijven leren en te groeien in het werk. Tegelijkertijd werd aangegeven dat die eigen ruimte, zeker na enige tijd, 'ontdekt' kan zijn. En dat nieuwe leerervaringen daarin zo langzamerhand opdrogen. In verbinding blijven met en verantwoordelijkheid nemen in een 'groter geheel' blijkt, volgens veel geïnterviewden, ruimte te bieden om je grenzen te verleggen en daarvan te leren. Bijvoorbeeld: door samen te werken met collega's die 'anders' denken en doen en die je prikkelen om gebruikelijke werkwijzen op de proef te stellen. Of door verantwoordelijkheden op te pakken die weliswaar een beroep doen op je kwaliteiten, maar waarvan je vooraf nog niet goed weet (en dus al lerende zult moeten ervaren) hoe je dat het beste aan kunt pakken. Dat biedt mogelijkheden om nieuwe ervaringen, ook samen met anderen, op te doen en daarvan te leren en te groeien.

2.3.1 Positieve punten bij 'autonomie en onderdeel zijn van een geheel'

Verantwoordelijkheid nemen voor het 'grotere geheel'

Veel docenten gaven aan dat, als ze zelf initiatieven nemen om in 'het grotere geheel' (dan de eigen klas/sectie) – zaken naar zich toe te trekken, ze daar vaak alle ruimte en steun voor krijgen van de schoolleiding. Wanneer de schoolleiding zich primair ondersteunend opstelt, vanuit het standpunt: 'het gebeurt in de klas', ervaren docenten de ruimte om meer verantwoordelijkheid op zich te nemen en zelf initiatieven te ontplooiën die ook de school als geheel ten goede komen. Voorwaarde is wel dat je er goed met elkaar over in gesprek blijft en meedenkt vanuit het belang voor de school.

Op een van de scholen is de totstandkoming van het tweetalig vwo (tvwo) een mooi succesvoorbeeld. Dit tvwo is door docenten zelf opgericht en vormgegeven. En ook de verantwoordelijkheid om het tvwo draaiend te houden, ligt in hun handen.

Succesvoorbeeld:

Oprichting tweetalig vwo (tvwo)

Verschillende docenten die werkzaam zijn en zich verantwoordelijk voelen voor het reilen en zeilen van het tvwo geven aan waarom zij dit zien als een succesvoorbeeld van een situatie die ruime mogelijkheden biedt om – zelf en met elkaar – te blijven leren in het dagelijks werk:

- Het betreft weliswaar een groter geheel (dan je eigen lessen/klassen/vak), maar het is niet té groot, het is te overzien.
- Er is een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid (onder de deelnemende docenten) om het tvwo in de lucht te houden. Het voelt als 'van mij/ons' en daarom spreek je elkaar sneller aan als iets verbeterd moet worden. Verbeteren is van groot belang voor het voortbestaan van het tvwo. Feitelijk ben je als tvwo ook echt zelf verantwoordelijk, omdat je een eigen budget beheert en bepaalde resultaten (hoeveelheid leerlingen) moet halen, zelf moet organiseren dat het allemaal loopt. Dat prikkelt om het goed/beter te doen en om te blijven vernieuwen, zodat het interessant is en blijft voor ouders en leerlingen. Ofwel: samen ontwikkelen, uitvinden, ontdekken,

experimenteren, en doorlopend met elkaar evalueren en bijstellen. Dat biedt een ruim scala aan leermogelijkheden! En je ervaart direct de waardering als je kwaliteit levert met elkaar:

- Docent- en 'management'-taken liggen hier heel dicht bij elkaar. Regelruimte heb je zelf als tvwo-team. Je ervaart daarin niet de 'bureaucratie' van de school als groter geheel.
- De school als geheel ziet het belang ervan in, waardoor je rugdekking en support ervaart om er veel energie in te steken. Evenals faciliteiten: die zijn er voldoende. De school investeert in de deskundigheidsbevordering van docenten (bijvoorbeeld lesgeven in Engels) en in de aanschaf/ontwikkeling van nieuwe methodes. Dit soort taken (ontwikkeling van methodes en toetsen) ervaren de docenten op zich al als leerzaam en uitdagend.
- Meedoen en lesgeven aan het tvwo is op basis van vrijwilligheid.
- Het tvwo is begonnen vanuit het idee 'we gaan er iets *nieuws* bij doen', niet vanuit: 'het moet allemaal anders'. Dat heeft een veel motiverender effect dan veel (opgelegde) onderwijsvernieuwingen.

Verbondenheid op basis van vakinhoud

De 'eenheid' waar docenten zich vaak het meest mee verbonden voelen, is de eigen sectie. Vanuit de vakinhoud is er in de basis al verbondenheid met elkaar. Evenals een gedeeld belang om ontwikkelingen in dat vakgebied bij te houden en om vakinhoudelijke vernieuwingen met elkaar te bespreken/ervaringen uit te wisselen.

Invoering van teams (met name in het vmbo) is een manier om meer verbindingen te leggen over de specifieke vakinhoud (secties) heen. Een van de scholen zoekt die verbinding door 'koepels' (samenstelling van aan elkaar verwante vakken) te vormen. De ervaringen zijn nog wisselend; het is soms moeilijk om het verbindende element daadwerkelijk

uit de verf te laten komen, waardoor docenten concrete meerwaarde ervaren. Daar waar zij daar zelf een actieve rol en een gedeelde verantwoordelijkheid in nemen (bijvoorbeeld: 'hoe gaan we de vergadering *met elkaar* zo vormgeven dat we er ook echt de meerwaarde van inzien?') bleken de ervaringen positiever. (En dus niet: het balletje bij de teamleider leggen: 'Maak jij er maar iets nuttigs van...').

Behoeftes aan gesprekken over het gezamenlijk belang

Twee van de drie scholen die aan het onderzoek deelnamen, zijn de afgelopen jaren enorm gegroeid. Een veelgehoord geluid daar is de toenemende behoefte aan het met elkaar bespreken van 'wat ons bindt', 'waar we het allemaal voor doen', 'wat *wij met elkaar* goed onderwijs vinden', et cetera.

Men wil graag over dit soort vraagstukken een *open* dialoog voeren met elkaar. Niet een gesprek vanuit een vooropgezette richting met een bijbehorend 'eindplaatje'. Maar een gesprek waarin iedereen zijn eigen perspectief in kan brengen en serieus gehoord wordt.

'Met elkaar over het onderwijs praten kan op zich heel nuttig zijn. Niet zo open van: laten we eens kijken waar we het vandaag over zullen gaan hebben.... Je moet wel zorgen dat je van tevoren duidelijk hebt waar je het met elkaar over wilt hebben. Als dat iets is waar je geen deskundigheid van buitenaf bij nodig hebt, dan moet je daar zelfover gaan praten met elkaar. En dan komt er hopelijk ook uit wat eruit zou moeten komen. Dus niet: dat er iemand voor staat die eigenlijk al weet wat eruit moet komen en die je dat zo ongeveer voorkauwt! Want dan voel je je niet serieus genomen.'

docent scheikunde

Betrokkenen geven aan dat in algemene zin het 'waartoe' van je werk wel duidelijk is: leerlingen iets leren en meegeven om zich te kunnen voorbereiden op de maatschappij. Maar wat juist *deze* school is en wil zijn, waar *wij* voor staan, in welke opzichten *deze* school uniek is; dat zijn vragen die met enige regelmaat op de agenda zouden moeten staan.

Gedeelde visie

Oudere docenten (die al lang op de school werken) bleken over het algemeen wat vanzelfsprekender de 'cultuurdragers' van de school te zijn. Vanuit een gezamenlijk verleden (kleinere school) weet men waar de school voor staat en is men ook meer gewend om samen verantwoordelijkheid te dragen voor de gang van zaken in de school. Maar door de groei van de school wordt dat ingewikkelder: er ontstaan tussenlagen van leidinggevend en die zaken overnemen.

Ook komen er steeds nieuwe, jonge docenten bij met wie niet meer zo expliciet besproken wordt waarom zaken 'hier gaan zoals ze gaan' en wat daar de dieperliggende opvattingen en uitgangspunten achter zijn. Het risico wordt gesignaliseerd dat eilandvorming daardoor toeneemt.

Op een van de scholen werd geopperd dat het interessant zou zijn om eens met elkaar te kijken naar het 'verhaal' van de informatieavond voor leerlingen in groep acht en hun ouders: hoe komen de visie en uitgangspunten van de school nu echt tot uitdrukking in wat eenieder in zijn eigen klas doet? Hoe geef je invulling aan wat we blijkbaar erg belangrijk vinden met elkaar?

2.3.2 Aandachtspunten bij 'autonomie en onderdeel zijn van een geheel'

Schaalgrootte

Duidelijk bleek dat het op de groeiende scholen steeds lastiger wordt om je als docent nog met alles en iedereen verbonden te voelen.

'Soms weet je de naam niet eens van iemand die hier nieuw is en die je dan op de gang tegenkomt...'

docent Nederlands

Laat staan dat je geïnformeerd blijft en invloed kunt uitoefenen op alle zaken die er spelen op de school, zo geven betrokkenen aan. Duidelijk is ook: die schaal grootte van de school, daar heb je mee te leven. Morgen zal de school niet ineens kleiner zijn.

Cirkel van invloed

Gesproken is meerdere malen over 'de cirkel van invloed': hoe groot is die? Wat is het deel waar je je nog betrokken bij voelt en waar je invloed op kunt en wilt uitoefenen? Zodanig dat je er energie in steekt en verantwoordelijkheid op je neemt om het te verbeteren.

Hoe minder invloed je ervaart in 'het grotere geheel', hoe gemakkelijker het is om je energie vooral te richten op de eenheid die je wel kunt overzien en beïnvloeden: je eigen klas en hooguit je eigen sectie. En vooral op praktische zaken die vandaag/morgen afmoeten. De school als geheel wordt dan een te grote eenheid om je intensief mee bezig te houden.

Doorsluismechanisme

Omdat er toch iemand moet zijn die zich bezighoudt met 'het gedeelde belang' belanden veel complexe vraagstukken die 'het grotere geheel' aangaan op het bordje van de schoolleiding.

Hier tekent zich een lastige paradox af: zaken die eigenlijk een gedeeld belang en een gedeelde verantwoordelijkheid van eenieder betreffen, laten zich moeilijk oplossen door één of enkele perso(o)n(en). Ze vragen om diepgaande gesprekken tussen en betrokkenheid van verschillende mensen. Maar dat kost extra tijd en die tijd is er niet. Dus is de verleiding voor de schoolleiding groot om toch maar zelf dingen te regelen, te organiseren, in procedures vast te leggen voor de school als geheel. Vervolgens neemt de hoeveelheid regels en procedures toe. Deze regels en procedures zijn als het ware het alternatief voor het stroomlijnen van zaken die niet meer door middel van onderlinge communicatie afgestemd kunnen worden. Maar tegelijkertijd betekenen ze een inperking van de eigen speelruimte en de mogelijkheden om zelf nog creatief en situatiespecifiek *met elkaar* tot oplossingen voor vraagstukken te komen ('daar hebben we toch al een procedure voor...'). En voor je het weet strand je als docent in allerlei regels en goedkeuringsprocedures, als je zelf een initiatief wilt nemen.

Het gevoel van eigen invloed en autonomie neemt daardoor alleen maar verder af. En het risico neemt toe dat docenten zich daardoor nog meer terug gaan trekken in hun eigen klas, zich enkel richten op het deel waar ze nog wél zelf invloed op hebben. Docenten versterken dit (negatieve)

mechanisme zelf ook, vanuit de opvatting 'Daar zijn jullie als management toch voor, om schooloverkoepelende zaken voor ons te regelen?' Daar word je toch voor betaald?' Maar als leidinggevend het voor hen gaan regelen is het 'nooit zoals je het zelf bedacht zou hebben'. En wat niet goed geregeld wordt, is al gauw een reden tot klagen. Zo kan een vicieuze cirkel ontstaan: het gevoel te weinig invloed te hebben als docent, maar zelf ook veel invloed weggeven, door het balletje al snel bij de leiding te leggen.

'Als er iets moet gebeuren in je lokaal, bijvoorbeeld als je een beamer en een pc nodig hebt, dan loopt dat niet via de mensen die dat direct zelf kunnen regelen. Nee, je moet drie formulieren invullen en dan krijg je het terug: afgewezen!'

'Wat maakt het uit dat iedereen zijn zaakjes voor zichzelf op zijn eigen manier regelt?'

'Waarom moet een manager dat beslissen? Het gaat er toch om dat het werkt, voor ons als docenten?'

docent Engels

Splitsing 'managementwereld' en 'docentenwereld'

Gaandeweg lijkt er een splitsing te ontstaan tussen de 'managementwereld' (met managementbelangen) en de 'docentenwereld' (met docentbelangen). Het lijkt of het hier verschillende belangen betreft. Alsof de verschillende betrokkenen het niet meer allemaal 'voor hetzelfde doen': goed onderwijs verzorgen voor leerlingen. Door de zaken waar leidinggevendens zich vooral mee bezighouden lijkt dit – in de ogen van docenten – vaak zo te zijn: dat er andere dingen (dan 'het zorgen voor goed onderwijs') prioriteit lijken te hebben voor leidinggevendens. En degenen die deel uitmaken van de schoolleiding, ervaren vaak dat ze zo worden opgeslokt door managementzaken, dat ze bijna vergeten waar ze het eigenlijk voor doen, waar ze zelf écht voor gaan: goed onderwijs op hun school.



‘Je wordt vaak zo opgeslokt door management-zaken, dat je bijna vergeet waar je het eigenlijk voor doet, waar je voor gaat: het onderwijs aan kinderen. We lijken bezig te zijn vanuit twee werelden. De kloof tussen docenten en management wordt groter, terwijl je eigenlijk dichterbij elkaar zou willen komen vanuit het gedeelde belang’.

rector

De vraag die zich opdringt, is dan ook of – in hun diepste wezen – de managementbelangen en docentbelangen werkelijk verschillend zijn. Op de scholen in het onderzoek klonk herhaaldelijk de wens van *verschillende* betrokkenen (op het moment dat ze met elkaar aan tafel zaten in het kader van het onderzoek) dat ze weer dichterbij elkaar zouden willen komen vanuit het gezamenlijke belang.

Tijd voor échte gesprekken

Een praktisch obstakel blijkt te zijn: *hoe* komen we over de wezenlijke dingen met elkaar in gesprek en *wanneer* ‘moet’ dat dan? Zulke gesprekken kosten immers veel (extra) tijd. (‘Na 16.00 uur is alle energie wel zo’n beetje weggelopen.’) Bovendien levert het niet direct ‘morgen’ iets op, in ieder geval niet iets heel concreets. Er wordt op scholen weliswaar veel tijd besteed aan overleg, maar geïnterviewden geven regelmatig aan dat daarin de dagelijkse hectiek en ‘probleempjes’ overheersen. En dat verleidt al gauw tot gesprekken over ‘gezeur’ over en weer (dat waar je elkaar juist *niet* vindt).

‘Mensen ervaren vergaderen en zo als niet nuttig. Ze merken vaak dat het niet belangrijk wordt gevonden wat zij vinden. Terwijl ze juist vinden dat ze de status (kennis, ervaring en achtergrond) zouden moeten hebben die maakt dat hun mening wel telt. Ze ervaren dus steeds minder invloed op belangrijke zaken binnen de school. Dat ze daarover klagen versterkt juist weer de neiging van anderen (de leiding) om niet naar hen te luisteren. Dus zo versterkt dat elkaar.’

decaan

Duidelijk werd dat het hier beschreven – als negatief ervaren – interactiepatroon niet met een eenvoudige procedure te doorbreken is. Maar dat het actieve inzet en betrokkenheid van diverse betrokkenen vraagt. En: tijd voor elkaar!

Plus-min-schema: **Autonomie en onderdeel zijn van 'een geheel' (thema 3)**

Positieve punten	Aandachtspunten
Initiatieven van docenten die bijdragen aan 'het grotere geheel', worden doorgaans ondersteund door de schoolleiding. Docenten voelen zich – behalve voor hun klas – verantwoordelijk voor eenheden die ze kunnen overzien, zoals de eigen sectie. Binnen de sectie is er sneller verbondenheid met elkaar, op grond van de gedeelde vakinhoudelijke interesse.	Door de groei van scholen wordt het moeilijker om je als docent verbonden met en verantwoordelijk te blijven voelen voor 'de gehele school'. Risico is: je terugtrekken tot de eenheid waar je wel invloed op heb (eigen klas, korte termijnzaken). Veel schooloverkoepelende zaken belanden zo op het bordje van de schoolleiding. Wanneer die het 'oplost' met algemene afspraken en procedures, beperkt dat uiteindelijk de speelruimte (autonomie) van docenten, wat juist tot weerstand leidt.
Docenten die al langere tijd op school werken zijn vaak de cultuurdragers van de school (gedeeld verleden). Ze zijn meer gewend te denken in termen van 'onze school'.	Docenten die nieuw instromen kennen het verleden van de school vaak niet en zijn minder bekend met 'waar we voor staan' en 'waarom we de dingen doen zoals we ze doen'.
Er is behoefte onder veel (oudere én jongere) docenten om met elkaar in gesprek te gaan over 'wat we willen zijn', 'wat ons bindt en waar wij voor staan'.	De tijdsdruk heeft tot gevolg dat 'wezenlijke' gesprekken met elkaar moeizaam plaatsvinden. Veel overleg richt zich enkel op praktische, korte termijn zaken. Er lijkt een splitsing te zijn ontstaan tussen de 'managementwereld' en de 'docentenwereld': doen we het nog wel voor hetzelfde?

2.4 Thema 4: Veranderen, vernieuwen en leren

Externe ontwikkelingen noodzaken tot veranderen en vernieuwen. En daarin ontstaan veel mogelijkheden om te blijven leren in het werk. Maar de wijze waarop een verandering ‘aangezwengeld’ wordt, blijkt van grote invloed te zijn op de mate van eigen motivatie van docenten om aan die leerprocessen vorm te geven. In hoeverre voelen zij zelf de noodzaak om te veranderen en te leren en in hoeverre voelen zij zich hier zelf een serieuze ‘actor’ in?

2.4.1 Positieve punten bij ‘veranderen, vernieuwen en leren’

Signalen vanuit de directe omgeving (klas)

Docenten gaven aan dat externe ontwikkelingen die zich direct manifesteren in de eigen klas, concrete aanleidingen vormen voor verandering of vernieuwing van bestaande werkwijzen en routines. Omdat dergelijke veranderingen hoofdzakelijk ‘bottom-up’ (vanuit de eigen praktijk) tot stand komen, beklijven ze ook beter.

Voorbeelden van dergelijke zichtbare externe ontwikkelingen zijn:

- De komst van meer zorgleerlingen, zeker in het vmbo, maar langzamerhand ook meer in havo/vwo. Docenten geven zelf aan behoefte te hebben aan meer deskundigheid op het gebied van ADHD, hoogbegaafdheid, aan autisme verwante stoornissen, et cetera.

Je kunt kijken welke deskundigheid al in huis is (bij docenten die zich hierin verdiept hebben) eventueel aan te vullen met deskundigheid van buiten. Dat biedt ruime mogelijkheden voor ‘samen leren’, want meer docenten hebben dezelfde leerling in de klas.

- Vernieuwingen in het eigen vakgebied (qua inhoud en vorm). Doorgaans is daar veel motivatie voor onder docenten. Vooral in sectieverband ontstaan hier leermogelijkheden: ervaringen uitwisselen, zowel vakinhoudelijk als over de vorm. Docenten geven aan dat in de loop van de jaren op dit terrein behoorlijk wat veranderingen en vernieuwingen hebben plaatsgevonden. Maar men

ervaart dit als geleidelijke veranderingen; daarom voelt het niet als zwaar of opgelegd.

- Toepassing van ICT en multimediatoeepassingen in de klas. Vanuit de leerlingen voel je de druk om hierin mee te groeien. En je ervaart ook de waardering als je dat doet, aldus docenten.

In dit verband spreken docenten liever van ‘meegroeien’ dan van ‘vernieuwen’. Bovendien benadrukken ze dat het initiatief hiertoe primair bij jezelf ligt, omdat je zelf bekwaam in je werk wilt zijn. Dat betekent dat je alert moet blijven op je omgeving: als het nodig is om te veranderen – omdat de omgeving verandert of omdat iets niet meer goed blijkt te werken – dan ga je uit jezelf bedenken wat je daaraan kunt veranderen en verbeteren. De eigen verantwoordelijkheid (autonomie) staat hierin centraal.

Gebruik interne deskundigheid

Grootschaliger vernieuwingen (dan in de eigen klas) die succesvol werden ingevoerd op de onderzochte scholen, kenmerkten zich vooral door de benutting van deskundigheid die binnenshuis aanwezig was. Dergelijke vernieuwingen werden meer ‘gedragen’ en daardoor ontstond meer eigenaarschap en praktische toepasbaarheid in de eigen context (niet: ‘Het wordt ons van buitenaf opgelegd en voorgeschreven, dus hoe kunnen we er een gat in schieten?’).

2.4.2 Aandachtspunten bij ‘veranderen, vernieuwen en leren’

Veranderfrustraties

Onderwijsvernieuwingen die met veel aplomb en extern gestuurd ‘opgedrongen’ zijn, bleken uiteindelijk eerder algehele weerstand dan motivatie voor vernieuwing en leren te hebben opgeleverd. Zo sterk soms, dat er op langere termijn een algemene ‘veranderfrustratie’ is ontstaan, die maakt dat docenten zeer argwanend en wantrouwend zijn bij elke volgende vernieuwing die de school dreigt te worden ‘binnengeloofd’. En de effecten van dergelijke veranderfrustraties bleken lang na te ijlen.

Enkele voorbeelden zijn:

- De invoering van teamvorming op een havo/vwo-locatie (in navolging van de vmbo-locatie);
- Vernieuwing van het onderwijsconcept (Natuurlijk Leren);
- Structuurveranderingen en veranderingen in managementsturing.

Een veelgehoorde uitspraak in deze is: ‘Zeker niet elke verandering is een verbetering!!’

Men ervaart het als ‘veranderen om het veranderen’, zonder dat serieus gekeken wordt naar de specifieke eigen praktijk en naar de noodzaak die daar (wel of niet) aanwezig is om zo’n verandering door te voeren. ‘Wordt ons onderwijs hier nou echt beter van?’, is de veelgestelde vraag.

Blijkbaar wordt het gesprek te weinig met elkaar gevoerd over deze vraag: de principes die ten grondslag liggen aan de vernieuwing en de beelden die eenieder daarbij heeft. Als het gesprek te weinig op een diepgaand (principe)niveau gevoerd wordt en te weinig onderzocht wordt wat de gedeelde belangen en beelden zijn, blijven discussies erover hangen in ‘voors’ en ‘tegens’. Docenten voelen zich vaak niet serieus genomen als gesprekspartner in dit geheel, terwijl het wel over *hun* werk gaat.

‘Onze invloed en mening tellen blijkbaar niet als er ‘van boven’ iets opgelegd wordt’.

docent natuurkunde

Niet serieus ‘gehoord worden’ lijkt het wantrouwen ten aanzien van daaropvolgende vernieuwingen alleen maar te versterken. Ook als vernieuwingen voortkomen uit gedachten over ‘beter onderwijs’ of ‘het beste voor het kind’, worden ze al gauw gezien als: verkapte bezuiniging, werkdrukverhoging, urenvermindering voor je vak, et cetera. Essentieel blijkt om het gesprek met elkaar te voeren over de principes die aan de verandering ten grondslag liggen, vanuit de *verschillende* perspectieven van betrokkenen.

Inhuur externe deskundigen

Veel geïnterviewden gaven aan de inhuur van externe deskundigheid (ten behoeve van veranderen, vernieuwen en leren) een bron van ergernis te vinden! Vooral omdat deze externen het gevoel versterkten de inbreng van de docenten zelf niet echt serieus te nemen. Ze brachten inhoud die te algemeen en niet praktijkgericht was, niets nieuws toevoegde. Of men zag het als een ‘truc’ van de directie om vernieuwingen door te drukken. Je voelt je dan niet serieus genomen in je eigen deskundigheid, professionaliteit en invloed; de weerstand neemt alleen maar verder toe.

‘De vorige directeur organiseerde heel veel studiedagen. Dan kwamen er mensen van buiten bij, met allemaal mooie spullen en apparatuur. De directeur zei daarover: ‘vreemde ogen dwingen’; dat is bij mij zo slecht gevallen, die opmerking! Zo’n negatieve grondhouding naar je eigen personeel. Blijkbaar moeten wij op een bepaalde manier ‘gekneed’ worden, moeten wij achter de gedachte van de leidinggevendenden aanlopen. Op die manier moet je het eigen initiatief – zeker in een onderwijsinstelling – niet dood willen maken.’

docent maatschappij & organisatie

Docenten geven aan dat er veel deskundigheid in de eigen school aanwezig is, die vaak meer benut zou kunnen worden. Echter, mensen profileren hun eigen deskundigheid niet echt (misschien vanuit bescheidenheid, of het gevoel dat het ‘not done’ is om zo op de voorgrond te treden). Ze wachten liever totdat ze ergens voor gevraagd worden, maar komen niet gauw uit zichzelf naar voren met iets dat ze zouden kunnen of willen bijdragen, op basis van hun ervaring en deskundigheid.

Ruimte voor vernieuwingsimpulsen?

Regelmatig werd de vraag gesteld of er vanuit de eigen geleerden altijd wel voldoende vernieuwingsimpulsen ontstaan. Vernieuwing vraagt ‘prikkel’ van buiten, die je dwingen weer helemaal fris te kijken naar waar je mee bezig bent. Dit om te voorkomen dat je te veel in ‘het eigen kringetje blijft hangen’.

‘Externen krijgen hier moeilijk een voet aan de grond! Bijna beschamend vind ik dat soms. Maar er is heel veel weerstand tegen en veel mensen hebben niet de bereidheid zich open te stellen voor buitenstaanders. Je zou ook kunnen denken: ik krijg hier tips en ideeën en misschien kan ik daar iets mee. Blijf niet zo vastzitten aan je eigen denkwijze.’

adjunct

Aangegeven wordt dat jonge docenten vernieuwing binnenbrengen. Maar tegelijkertijd blijkt er vaak een soort eenheidscultuur te zijn binnen scholen, waarin ‘te veel verschil’ uitgestoten wordt. Ofwel: als je niet in het plaatje past, verdwijn je vaak vanzelf weer na verloop van tijd. Dus hoeveel nieuws/anders wordt er daadwerkelijk toegelaten; hoeveel verschil mag er zijn? En hoeveel wordt daar daadwerkelijk van geleerd?

Op zeker spelen

Een andere valkuil voor het – op eigen kracht – werken aan verandering en vernieuwing is het tijdsaspect. De deelnemende scholen werden als het ware geleefd door de dagelijkse hectiek. Dan is het prettig om de bestaande succesformules te blijven continueren. Moet je op het laatste nippertje nog iets organiseren, dan is de verleiding groot het toch maar te doen op een manier die niet fout kan gaan (‘op zeker spelen’). Het risico bestaat dat je daar te lang mee doorgaat en dat zo’n succesformule op enig moment ineens

niet meer effectief blijkt te zijn. Dit verschijnsel is te zien op alle niveaus in de school: niet alleen bij schooloverkoepelende zaken, maar ook in de klas.

Aangegeven werd dat veel (oudere) docenten behoudend zijn en er de voorkeur aan geven om dingen op de vertrouwde manier te doen. Ook hier zie je het ‘op zeker spelen’: het zo doen dat je zeker weet dat het goed zal gaan. Want als je het anders doet en eens wat ‘experimenteert’ zou de consequentie kunnen zijn dat de leerlingresultaten tegenvallen. Zeker in de bovenbouw leeft de angst onder docenten dat examenresultaten dan niet gehaald worden, wat de neiging tot ‘op zeker spelen’ versterkt. Jongere docenten gaven aan dat, als ze een idee lanceerden hoe iets ook anders zou kunnen, daar vaak weinig mee gedaan werd. Als het ware moest eerst ‘beproefd zijn’ dat het echt zou gaan werken. Dat verleidt mensen er al gauw toe om dingen te blijven doen op de oude, vertrouwde (beproefde) manier.

‘Na zoveel jaar lesgeven is voor veel oudere collega’s het resultaat al duidelijk: als zij het op een bepaalde manier doen, weten ze wat eruit zal gaan komen. Bijvoorbeeld dat een opdracht altijd op een bepaalde manier door de leerlingen gemaakt zal worden, dat zoveel kinderen altijd een voldoende halen, et cetera. Maar als ik met iets nieuws kom, is voor hun het resultaat nog niet duidelijk. Dat geeft een soort angst of onzekerheid: als je het op een andere manier doet, gaat dat resultaat dan nog wel goed zijn? Dus spelen ze liever op zeker en doen ze het op de manier waardoor ze meer zekerheid hebben over dat resultaat.’

docent Engels

Plus-min-schema: **Veranderen en vernieuwen (thema 4)**

Positieve punten	Aandachtspunten
Externe ontwikkelingen die de klas direct binnenkomen vormen een herkenbare aanleiding om mee te groeien (te veranderen/te vernieuwen). 'iets nieuws erbij doen' is aantrekkelijker dan 'het moet allemaal helemaal anders...'	Grootschalige onderwijsvernieuwingen (met aplomb binnengeloodst) wekken voornamelijk weerstand en veranderfrustraties op. Het gesprek wordt daarbij onvoldoende <i>met elkaar</i> gevoerd over de wezenlijke principes van 'ons beroep en ons werk'
Motivatie voor veranderen komt vooral voort uit professionele verantwoordelijkheid en 'goed willen zijn in je werk' (dus: mee willen groeien met de ontwikkelingen in je vak en in je directe omgeving).	Dagelijkse hectiek verleidt – op alle niveaus in de school – tot het langdurig (te lang) toepassen van vertrouwde 'succesformules'. Ofwel: op zeker spelen.
Veranderingen en vernieuwingen die tot stand komen met benutting van interne deskundigheid worden meer gedragen en overgenomen.	Docenten profileren onvoldoende hun eigen deskundigheid. Inhuur van externe deskundigheid versterkt het gevoel dat ze zelf niet serieus gehoord en betrokken worden. Als docenten niet serieus als gesprekspartners betrokken worden, voelen ze zich geen actor/eigenaar van de veranderingen. Er ontstaat weerstand in plaats van motivatie voor leren en meegroeien. En het wantrouwen neemt toe.

2.5 Afsluitend

In dit hoofdstuk zijn vier inhoudelijke kernthema's besproken, die van invloed blijken te zijn op mogelijkheden en belemmeringen om te blijven leren en meegroeien tot in latere loopbaanfasen. Op de scholen die aan het onderzoek meededen, kwamen deze thema's regelmatig – en op vergelijkbare wijze – terug in verschillende gesprekken met en tussen betrokkenen.

De kern van de beschreven punten ligt grotendeels besloten in de gebruikelijke handelings- en omgangspatronen tussen diverse betrokkenen in een school. Daar waar zij bepaalde zorgpunten signaleerden, bleek het van belang

die punten expliciet onderwerp van gesprek te maken, ten einde ongewenste patronen te doorbreken. Ook het uitspreken van positief ervaren voorbeelden bleek zinvol, om elkaar te versterken in 'de dingen die al goed gaan'.

Dergelijke gesprekken geven een aanzet tot gezamenlijke bewustwording en bespreekbaarheid van zaken die doorgaans geen onderwerp van gesprek zijn in de school. Juist die bewustwording en bespreekbaarheid kunnen een aanzet geven tot verdere acties die 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' bevorderen.



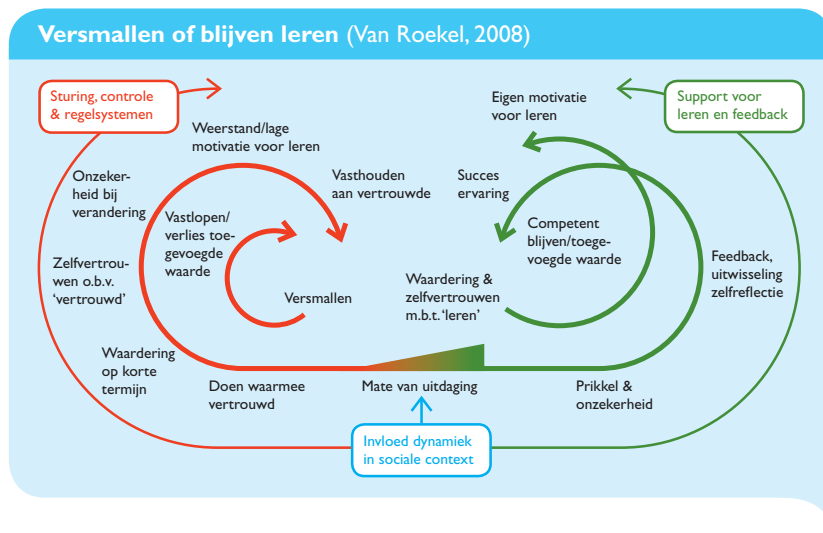
Auri cupidine
an potentatis?

qui qu
amor patriae
amor patri

pw. stof
15 t/m 17

Bijlagen

Bijlage 1: Toelichting denkkader ' <i>Versmallen of blijven leren</i> '	44
Bijlage 2: Voorbeeld informatiebrief	48
Bijlage 3: Informatie ter voorbereiding op het interview	50
Bijlage 4: Interviewprotocol	51
Bijlage 5: Uitnodiging groepsbijeenkomst	52
Bijlage 6: Voorbeeld workshop bij thema 3: ' <i>autonomie en onderdeel zijn van een groter geheel</i> '	53
Bijlage 7: Voorbeeld workshop bij thema 4: ' <i>marktplaats interne deskundigheid</i> '	54



Het denkkader dat in dit onderzoek gehanteerd is rondom het thema 'blijven leren en (mee)groeien tot in latere loopbaanfasen', is gebaseerd op eerder uitgevoerd onderzoek (Van Roekel, 2008).

Dit onderzoek maakte zichtbaar dat oudere medewerkers graag blijven leren. Wel hebben ze daarbij een duidelijke voorkeur voor leren in het dagelijks werk, aan de hand van nieuwe uitdagingen en lastige situaties. Tijdens dat onderzoek noemden mensen vrijwel altijd 'moeilijke situaties die ze uiteindelijk overwonnen hadden' als meest betekenisvolle leermomenten en mijlpalen in hun loopbaan. Ook gaven ze aan graag samen met anderen te leren, in een sociale context: een context die voorziet in 'support' en in mogelijkheden om feedback te krijgen op het eigen handelen.

Maar tegelijkertijd maakte dat onderzoek zichtbaar hoe sommige medewerkers op termijn tenderen naar *versmalling* (vasthouden aan een vertrouwd repertoire van routines), terwijl anderen juist *lerend* en grensverleggend bezig blijven tot in latere loopbaanfasen. Grofweg werden twee 'routes' zichtbaar, die medewerkers kunnen doorlopen in latere loopbaanfasen. De bovenstaande afbeelding maakt deze routes zichtbaar; het schema zal nu nader worden toegelicht.

Toelichting schema versmallen – blijven leren

Het schema maakt in essentie een onderscheid zichtbaar tussen de 'versmallingsroute' (rode cirkels) en de 'ontwikkelroute' (groene cirkels).

- 1 In de 'versmallingsroute' blijft de oudere medewerker vooral doen wat vertrouwd is en waar hij geroutineerd in is. Zolang niets anders gevraagd wordt, kan hij hierin naar voldoening blijven functioneren.
- 2 In de 'leerroute' blijft hij - vanuit zijn kwaliteiten – steeds grenzen verleggen. Dit doet een beroep op het omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren, waarvan geleerd wordt.

De routes moeten worden gezien als twee uitersten van een continuüm.

Een belangrijk scharnierpunt tussen de twee routes wordt gevormd door de mate van uitdaging die iemand in zijn werk kiest, variërend van een 'lage mate van uitdaging' tot een 'hoge mate van uitdaging'.

Het onderscheid tussen 'lage mate van uitdaging' en 'hoge mate van uitdaging' wordt daarbij als volgt gedefinieerd:

- Lage mate van uitdaging: iemand kiest ervoor zijn werk zo vorm te geven dat het vooral van hem vraagt de din-

- gen te doen waar hij vertrouwd mee is, waar hij zeker van weet dat hij daar goed in is en waarbij hij onzekere factoren zoveel mogelijk uitsluit. Dit om te voorkomen dat hij aan iets begint, dat hij uiteindelijk niet blijkt te kunnen.
- Hoge mate van uitdaging: iemand kiest ervoor zijn werk zo vorm te geven dat het enerzijds een beroep doet op zijn kwaliteiten, maar in hoge mate juist ook op het omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren.

De versmallings- en de leerroute zullen nu beknopt worden toegelicht.

De versmallingsroute

Wanneer iemand kiest voor een *lage mate van uitdaging* in zijn werk, levert dat op korte termijn 'beloning' op. Hij doet immers de dingen waar hij zich vertrouwd mee voelt en daar zal hij normaal gesproken ook goed in zijn. Dat zullen anderen op korte termijn (zolang er niets 'onvertrouwd' gevraagd wordt) waarderen. Deze waardering, gecombineerd met het eigen gevoel er goed in te zijn, leidt ertoe dat het zelfvertrouwen van de persoon voornamelijk gebaseerd is op het bekwaam zijn in dat wat bekend voor hem is en waar hij ervaring en routine in heeft opgebouwd.

Wanneer er op langere termijn – als gevolg van veranderingen en vernieuwingen – echter nieuwe eisen gesteld worden aan het functioneren, zal dit leiden tot onzekerheid. Deze eisen verstoren namelijk de vertrouwde routines. Vooral als ze ervaren worden als een 'moeten' van bovenaf (management) of buitenaf (zoals verplichtingen vanuit de externe omgeving), versterkt dit het gevoel van onzekerheid. Het ervaren van 'sturing' door anderen heeft bovendien een negatief effect op de *eigen* motivatie om zich te leren aanpassen aan de nieuwe eisen. De afwezigheid van deze eigen motivatie maakt dat de medewerker – als het maar even kan – weer terugvalt in het oude, vertrouwde gedrag. Gevolg is dat hij niet meegroeit met de veranderingen en de nieuwe eisen die deze aan hem stellen.

Het zelfvertrouwen en het gevoel van competentie blijft de medewerker dus ontnemen aan het goed doen van de

zaken die hem al bekend en vertrouwd zijn.

Wanneer veranderingen niet goed van de grond blijken te komen, worden in organisaties vaak regels en afspraken gemaakt, bedoeld als 'sturing' om de verandering of vernieuwing wél geïmplementeerd te krijgen. Dit wordt door medewerkers (in de versmallingsroute) vervolgens nog meer ervaren als 'moeten' en als een inbreuk op de eigen regelruimte. En dat beïnvloedt de intrinsieke motivatie voor het leren aanpassen aan de nieuwe eisen in negatieve zin. Zo draaien betrokkenen uiteindelijk steeds meer vast in de negatieve spiraal van: sturing – afnemende motivatie – terugval – meer sturing – nog minder motivatie – et cetera. De medewerker die als gevolg hiervan stelselmatig terug blijft vallen in 'doen waarmee hij vertrouwd is', gaat zich uiteindelijk steeds meer vasthouden aan zijn 'oude zekerheden'. Of zoals dat ook wel verwoord wordt: 'Zo hebben we het altijd al gedaan en zo is het toch goed?' De openheid voor nieuwe input en nieuwe inzichten wordt daardoor steeds beperkter. Want iemand gaat zich vervolgens steeds meer afsluiten voor feedback van anderen, omdat hij dit ervaart als bedreigend voor het eigen gevoel van competentie.

Ook hier ontstaat derhalve een negatieve spiraal: vasthouden aan dat wat vertrouwd is en waar iemand zich zeker in voelt – afsluiten voor nieuwe input en feedback – geen nieuwe impulsen meer toelaten – nog verder vastgroeien in het bekende repertoire – et cetera.

Op lange termijn resulteert dit erin dat de medewerker steeds verder versmalt en uiteindelijk vastloopt, doordat hij niet meer met veranderingen meegroeit. Wanneer hij hier zelf negatieve effecten van gaat ervaren (zoals negatieve signalen uit de werkomgeving) versterkt dat nog meer de neiging om het werk zo vorm te geven dat het een beroep doet op dat waar hij zich nog bekwaam in voelt. Ofwel: kiezen voor een *lage mate van uitdaging*. 'Doen waar je goed in bent' resulteert op die manier op termijn in 'vastlopen waar je ooit goed in was'.

De leerroute

Het kiezen voor een 'hoge mate van uitdaging' – ofwel voor iets dat niet vertrouwd is en waarbij je niet vanzelfsprekend kunt uitgaan van routine en eerdere ervaring – geeft daarentegen een prikkelende aanzet tot 'blijven leren'. De (eigen) keuze voor een nieuwe uitdaging leidt in eerste instantie tot onzekerheid en twijfel: de medewerker vraagt zich af of hij deze uitdaging wel tot een goed einde zal kunnen brengen. Tegelijkertijd heeft die onzekerheid, als gevolg van 'iets moeilijks', het effect van een 'prikkel', die uitdaagt tot zelfreflectie en leren. Veel mensen geven aan vooral de drang te voelen om aan hun eigen ontwikkeling te werken, als daar een concrete 'prikkel' voor is. Vaak blijkt dat zij het meest geleerd hebben van moeilijke momenten in hun loopbaan, die ze – na eigen reflectie en handelen – te boven zijn gekomen.

De 'prikkel' die uitgaat van iets moeilijks:

- Noodzaakt tot zelfreflectie, in de zin van: wat zijn de kwaliteiten die ik hier kan inzetten en waar moet ik me extra in verdiepen of ontwikkelen? Zelfreflectie ontstaat vaak pas als gevolg van een soort twijfel: hoe moet ik dit aanpakken, doe ik dit wel goed?
- Stimuleert tot het vragen van feedback aan en uitwisseling met collega's. Dit om ideeën op te doen over hoe de moeilijke taak aangepakt kan worden.

Door het directe belang van deze twee punten voor een succesvol resultaat is er een intrinsieke motivatie voor (gezaamenlijk) leren. Een noodzakelijke voorwaarde voor (gezaamenlijk) leren is overigens wel dat de werkomgeving het 'leren' en 'feedback geven' support. Belangrijk is eveneens dat de medewerker zelf voor de uitdagende opdracht kiest.

Wanneer het volbrengen ervan vervolgens een succeservaring oplevert, is dat 'belonend'. Bovendien is er sprake van een 'algemenere' succeservaring, namelijk: succes in het vermogen om überhaupt een moeilijke opdracht te kunnen volbrengen. Het overwonnen hebben van iets moeilijks, vergroot daarmee het zelfvertrouwen in het kunnen omgaan

met nieuwe uitdagingen. De succeservaring in het aanpakken van iets moeilijks levert bovendien waardering van anderen op.

Deze 'beloningen' op de langere termijn (na een periode van onzekerheid en twijfel) vergroten de mogelijkheid dat een volgende keer weer gekozen wordt voor een 'hoge mate van uitdaging', waardoor de medewerker in de 'leerroute' blijft. Hij blijft leren, in plaats van te versmallen binnen het bekende repertoire.

Resumerend

In de versmallingsroute kiest de medewerker ervoor vooral te doen waar hij vertrouwd mee is en in de leerroute kiest hij ervoor de eigen grenzen steeds verder op te rekken om daarvan te leren. In beide routes is het uitgangspunt: 'dat waar iemand goed in is', ofwel: de individuele kwaliteiten. Maar in de versmallingsroute blijft de medewerker daaraan vasthouden; erin 'volharden'. Hij richt zich vooral op het vertrouwde, zonder daar veel kritische reflectie op te plegen en zich regelmatig af te vragen of dit nog wel het meest effectief is in de betreffende situatie. Terwijl in de leerroute 'dat waar je goed in bent' het vertrekpunt is om de eigen grenzen te verleggen. Daarbij moet nogmaals benadrukt worden dat de scheiding tussen de 'versmallingsroute' en de 'leerroute' gezien moet worden als een continuüm: medewerkers zullen altijd voor een deel werkzaamheden verrichten die een beroep doen op 'het vertrouwde'. Het gaat er uiteindelijk om hier een 'uitdagende balans' in te vinden. Daardoor is op langere termijn te voorkomen dat iemand steeds dominanter in de 'versmallingsroute' terecht komt. Want de medewerker die meer en meer tendeeft naar versmallen binnen het vertrouwde terrein, loopt immers het risico op den duur vast te lopen. Het wordt dan steeds moeilijker om vanuit eigen motivatie mee te blijven groeien met – extern ingegeven – veranderingen, die een beroep doen op het leren van iets nieuws. Niet meegroeien in een veranderende omgeving leidt er uiteindelijk toe dat de medewerker onvoldoende waarde kan blijven toevoegen in zijn werk en voor zijn 'klanten'.

***Kiezen voor een zekere mate van uitdaging:
een individuele keuze?***

Maar is de keuze voor een zekere mate van uitdaging in het werk enkel een individuele keuze? Is de ene persoon nu eenmaal gericht op uitdaging en vaart de ander wel bij routine? Of beïnvloedt de sociale context deze keuze? En zo ja: hoe?

Uit het eerder uitgevoerde onderzoek (Van Roekel, 2008) werd duidelijk hoe in betreffende werkomgevingen een contextspecifieke (sociale) dynamiek te herkennen is, die de dagelijkse keuzes van individuen sterk beïnvloedt.

Dit betekent dat de betrokkenen vaak handelen vanuit (gedeelde) opvattingen en gebruikelijke patronen van

omgaan met elkaar, die zelden expliciet onderwerp van gesprek zijn tussen hen. Maar die wel door alle betrokkenen gedeeld worden. Deze opvattingen en interactiepatronen beïnvloeden nadrukkelijk de *individuele* keuzes en het handelen van individuele medewerkers; ook de mate van uitdaging en grensverlegging die zij in hun dagelijks werk kiezen.

Wanneer men met elkaar in de werkomgeving juist in die omgangspatronen de ruimte creëert en benut om te blijven leren in en van het werk, ontstaan voortdurend mogelijkheden om 'als vanzelfsprekend' te kunnen blijven meegroeien met veranderingen in het werk, ook tot in latere loopbaanfasen.

Vragen bij het schema 'Versmallen of blijven leren'

Kijk naar je eigen dagelijkse werksituatie.

- Wanneer zit je voornamelijk in de 'rode cirkel'?
- Wanneer zit je voornamelijk in de 'groene cirkel'?
- Hoe ervaar je de balans tussen beide (rood-groen) in jouw werksituatie? Hoe tevreden ben je daarover?
- Wat zou volgens jou eventueel wenselijker zijn?
- Hoe zou die gewenste situatie meer mogelijk kunnen worden? Wat kun je daar zelf aan doen en wie heb je daar nog meer bij nodig?

De antwoorden op deze vragen kunnen onderling – tussen verschillende betrokkenen – uitgewisseld worden.

Leren duurt het langst

Duurzaam inzetbaar door te blijven leren in het voortgezet onderwijs

I Wat is de aanleiding van dit traject?

De komende jaren zal de gemiddelde leeftijd van het personeelsbestand in de onderwijssector langzaam verder toenemen. Tegelijkertijd zullen er – mede als gevolg van de verwachte uitstroom – lerarentekorten ontstaan in het voortgezet onderwijs (vo). Langer blijven doorwerken wordt daarom een maatschappelijke noodzaak.

Langer doorwerken wordt door betrokkenen over het algemeen als prettiger ervaren als zij het gevoel hebben een zinvolle bijdrage te leveren, die door hun omgeving (i.c.: leerlingen, ouders, collega's en leidinggevenden) gewaardeerd wordt. Blijven leren en meegroeien met veranderingen – vanuit eigen kwaliteiten en ervaringen – blijken van belang te zijn om deze zinvolle bijdrage te kunnen blijven leveren.

Onderzoek laat zien dat volwassenen (over het algemeen) het meest en het liefst leren in en van de dagelijkse praktijk, aan de hand van uitdagende situaties, samen met anderen, in een sociale context die voorziet in 'support' en in mogelijkheden om feedback te krijgen op het eigen handelen. Dit alles vraagt om een werkomgeving die hier voldoende ruimte en mogelijkheden toe biedt in de dagelijkse praktijk. Ofwel: een werkomgeving die tevens een leeromgeving is. Zo'n leeromgeving vormt bovendien een noodzakelijke 'bedding' voor ondersteunende hr-activiteiten en -beleid.

2 Centrale vragen en opbrengsten

De vragen die in het traject centraal staan zijn:

- Wat draagt ertoe bij dat leraren blijven leren en meegroeien tot in latere loopbaanfasen? (Wat doen zij hier toe zelf? Wat stimuleert hen daarin vanuit hun werkomgeving? Welke belemmeringen ondervinden zij? et cetera.)
- Welke overkoepelende thema's zien we hierin, die voor de school van belang zijn om te behouden of te versterken? En wat verdient nadere aandacht?

Het traject biedt:

- De mogelijkheid tot diepgaande reflectie (op individueel en collectief niveau) over de mogelijkheden en belemmeringen om – in het dagelijkse werk – te blijven leren, gedurende de gehele loopbaan.
- Vanuit het voorgaande: input voor het in gang zetten van vervolgactiviteiten en voor de ontwikkeling van hr-beleid binnen de school, bedoeld om een positieve bijdrage te leveren aan het 'blijven leren en meegroeien tot in latere loopbaanfasen'.

3 Fasen en werkwijzen

Het traject bestaat uit verschillende fasen:

- a Interviews, met (oudere en jongere) leraren en personen met leidinggevende of coördinerende taken;
- b Ongeveer twee groepsgesprekken, met alle deelnemers aan het traject;
- c Bespreking van het eindverslag.

Ad. a: Interviews

De interviews hebben tot doel om belangrijke ervaringen van verschillende betrokkenen in de school te verzamelen en te onderzoeken, die relevant zijn binnen het thema: 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen'. De interviews worden zo opgezet dat er maximaal ruimte is voor de betrokkenen om vanuit hun eigen beleving te vertellen wat bete-

kenisvolle persoonlijke 'verhalen' en ervaringen zijn, in het kader van het onderzoeksthema. Gevraagd wordt om deze ervaringen zo concreet en specifiek mogelijk te beschrijven, zodat duidelijk wordt wat de kern van de betekenisvolle ervaring is. Ook ontstaat zicht op de omstandigheden/condities waaronder de situatie in het voorbeeld zich voordoet. Veel aandacht is er voor de *positieve* voorbeelden en verhalen, vanuit de gedachte dat we daar vaak het meest van kunnen leren.

De interviews duren ongeveer twee uur per interview. Van het interview wordt een beknopte schriftelijke uitwerking gemaakt. Het interviewverslag wordt alleen de betrokkene(n) zelf toegestuurd.

Er worden interviews gehouden met:

Oudere leraren (45+), uit verschillende secties: drie personen (individuele interviews)

Jongere leraren (45-), uit verschillende secties: twee personen (individueel interview of in tweetal)

Personen met leidinggevende taken: drie personen (interview in twee- en/of drietal)

Ad. b: Groepsgesprekken

De groepsgesprekken hebben tot doel om de bevindingen terug te koppelen aan de deelnemers. In gezamenlijk gesprek kunnen deze bevindingen verdiept en verrijkt worden. Zo ontstaat uiteindelijk een beeld van de belangrijkste thema's die nadere aandacht behoeven.

Hierover worden aan het einde van het eerste groepsgesprek vervolgspraken gemaakt, zodat nieuwe input gegeneerd kan worden voor het volgende groepsgesprek.

Voorlopig wordt uitgegaan van twee groepsgesprekken. In overleg met betrokkenen zal ingevuld worden wat de meest effectieve opzet is en of inpassing in bestaande overlegvormen wellicht wenselijk/mogelijk is. De groepsgesprekken duren ongeveer 2 uur per keer.

Aan de groepsgesprekken nemen de personen deel die bij

punt 'a' genoemd zijn om te interviewen. Het is uiteraard mogelijk (en zelfs wenselijk) om meerdere betrokkenen in de school voor de groepsgesprekken uit te nodigen, zodat de bevindingen op bredere schaal besproken en gedeeld kunnen worden.

Ad. c: Bespreking eindverslag

Bespreking van het eindverslag heeft tot doel vervolgvormen – die uit het doorlopen traject als belangrijk en zinvol naar voren zijn gekomen – in gang te zetten. Dit om verder toe te groeien naar een werkomgeving die 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' (nog) beter mogelijk maakt. Alle deelnemers worden voor deze bespreking uitgenodigd. De bespreking zal ongeveer twee uur duren.

4 Wat wordt van de deelnemers verwacht?

Van deelnemers wordt het volgende verwacht:

- a Tijd: het individuele interview duurt ongeveer twee uur per persoon. De twee groepsgesprekken duren ongeveer twee uur per keer en de eindbespreking ook.
- b De gehanteerde methoden en werkvormen vragen van deelnemers de bereidheid om – in gesprek – te reflecteren op hun werk, hun ervaringen, hun loopbaan, hoe ze de toekomst voor zich zien, et cetera.
- c Voorafgaand aan de interviews en groepsgesprekken ontvangen deelnemers kort enige schriftelijke voorbereidingsinformatie. Daarin wordt uitgelegd wat de bedoeling van het gesprek is, aangevuld met eventuele vragen ter overweging vooraf.

5 Hoe ziet een fasering in de tijd eruit?

Informatie ter voorbereiding op het interview

Fragment uit voorbereidingsinformatie voor interviews:

Ter voorbereiding op ons gesprek bij deze alvast enige informatie.

We zijn in de school met een traject gestart dat zich richt op de vraag wat ertoe bijdraagt dat leraren blijven leren en groeien, tot in latere loopbaanfasen.

En wat dit betekent voor de school als geheel: wat is van belang om te behouden/te versterken en wat verdient nadere aandacht?

Om antwoorden te kunnen vinden op deze vragen nemen diepte-interviews met verschillende betrokkenen in de school een belangrijke plaats in. De interviews hebben vooral tot doel betekenisvolle ervaringen te verzamelen en te onderzoeken, die relevant zijn voor het thema. Dit vormt de kern van het interview.

Ter voorbereiding zou ik daarom willen vragen alvast eens na te denken over concrete situaties die naar jullie mening een goed voorbeeld zijn van het 'blijven leren en meegroeien van leraren tot in latere loopbaanfasen'. Specifiek ook voorbeelden die zichtbaar maken hoe 'jongeren' en 'ouderen' met en van elkaar kunnen leren. Maar ook voor-

beelden die laten zien waar de eventuele punten van aandacht en zorg zitten.

Tijdens het interview zullen we deze voorbeelden verder uitdiepen, om zicht te krijgen op wat er het meest kenmerkend aan is. En wat dit betekent voor het 'blijven leren en groeien van leraren gedurende de gehele loopbaan'. Aan het begin van het interview zal ik vragen waarom het thema voor de school relevant is (of juist niet...).

Aan het einde van het gesprek zal ik vragen hoe een gewenste toekomst en werkomgeving eruit zien, als je bijvoorbeeld tot je 65e of 67e zou blijven werken. Ik hoop dat dit jullie voldoende informatie ter voorbereiding geeft.

De interviews zullen ongeveer twee uur duren. Indien er geen bezwaar tegen is, zou ik de gesprekken graag opnemen op audioapparatuur, omdat dit de kwaliteit van de schriftelijke verslaglegging ten goede komt. Het uitgewerkte gespreksverslag zal alleen aan de geïnterviewde zelf worden verstrekt. Verwerking ervan is anoniem.

Interviewprotocol

Introductie van het gesprek:

- Doel, opzet, werkwijze en tijdsduur van dit gesprek.
- Nog vragen n.a.v. de informatiebrief?
- Eventueel: het gesprek opnemen als audiobestand: is dit akkoord?

Interviewvragen:

Relevantie van dit thema voor de school:

- Wat maakt het thema 'leren en groeien tot in latere loopbaanfasen' een relevant thema voor de school (en in algemene zin: in de onderwijssector)?
- Wat zouden, volgens de geïnterviewde, belangrijke punten van aandacht of invalshoeken zijn om in ieder geval mee te nemen in dit (onderzoeks)traject? Wat zijn belangrijke vraagstukken of issues in dit verband?
- Welke veranderingen en vernieuwingen vragen (momenteel) het 'blijven leren en groeien'?

Concrete 'verhalen' en voorbeeldsituaties:

- Kan de geïnterviewde een positief voorbeeld schetsen van een situatie in zijn loopbaan waar hij zelf (eventueel samen met anderen) veel van geleerd heeft? Een mijlpaal, een situatie die tot nieuwe inzichten leidde die duidelijk van invloed zijn geweest op zijn/haar functioneren nu?
 - Beschrijving van de concrete situatie en context
 - Wie waren er zoal bij betrokken?
 - Wat deed de geïnterviewde zelf?
 - Wat gebeurde er in interactie met anderen?
 - Wat gebeurde er concreet?
 - Wat maakte het tot een succesvoorbeeld, een betekenisvolle situatie?
 - Wat heeft dit voorbeeld de geïnterviewde geleerd?

- Dezelfde vraag als hiervoor, maar dan aangaande een negatief voorbeeld (een situatie waar de geïnterviewde geen positieve herinneringen aan heeft overgehouden, m.b.t. 'leren en (mee)groeien'):
 - Beschrijving van de concrete situatie en context
 - Wie waren er zoal bij betrokken?
 - Wat deed de geïnterviewde zelf? Wat gebeurde er in interactie met anderen?
 - Wat gebeurde er concreet?
 - Wat maakte het tot een negatief voorbeeld?
 - Wat heeft dit voorbeeld de geïnterviewde geleerd? Welke zorg- en aandachtspunten signaleert hij/zij vanuit dit voorbeeld?
- Wat zijn terugkerende thema's, als we kijken naar de beschreven voorbeelden? Ofwel: wat blijkt vanuit deze voorbeelden van belang te zijn, als we kijken naar 'blijven leren en groeien tot in latere loopbaanfasen'? Eventueel nog specifiek stilstaan bij:
 - Samenwerking tussen jongere en oudere collega's
 - Beelden van oudere en jongere docenten
 - Rol en invloed van de schoolleiding

Toekomstbeelden:

- Hoe zou de school/werkomgeving er moeten uitzien waarin je kunt blijven leren en groeien tot aan het einde van je loopbaan?
- Wat kan de geïnterviewde daar zelf aan bijdragen?
- Hoe kunnen anderen binnen de school dit (meer) ondersteunen?
- Welke belemmeringen zouden minder moeten zijn (hoe ontstaan die en hoe zouden die te doorbreken zijn?)

Afsluiting

- Wat zijn voor de geïnterviewde de belangrijkste punten die in dit gesprek aan de orde zijn geweest?
- Wat heeft dit gesprek hem/haar geleerd en gebracht?
- Feedback voor de interviewer?
- Vervolgafspraken: wat zijn de volgende stappen in dit traject?

Voorbeeldfragment uit voorbereidingsbrief

Beste allemaal,

Aanstaande ... hebben we een gezamenlijk gesprek in het kader van 'Blijven leren en groeien tot in latere loopbaanfasen, in het vo'.

Dit gesprek vindt plaats van ... tot ... te

De afgelopen periode heb ik jullie individueel of in tweetallen over dit thema geïnterviewd. Als het goed is heeft ieder zijn/haar verslag van het interview ontvangen.

De bijeenkomst heeft tot doel de belangrijkste bevindingen uit deze interviews, op jullie terug te koppelen en diepgaander met elkaar te bediscussiëren.

Op basis daarvan bespreken we welke thema's – rond 'Blijven leren en groeien...' – zich het meest 'opdringen' en om aandacht vragen in de school.

En: hoe zou hier een vervolg aan gegeven kunnen worden?

Voorafgaand aan de terugkoppeling van bevindingen zal ik eerst een denkmodel aan jullie presenteren, van waaruit ik zelf naar het thema kijk en de bevindingen interpreteer.

Ter voorbereiding op de bijeenkomst zou ik jullie willen vragen nog eens je interviewverslag door te lezen, met in je achterhoofd de volgende vragen:

- Wat zie ik als grootste zorgpunt, met betrekking tot het onderzoeksthema, op deze school?
- Wat zou je als school in bredere zin kunnen leren van de succesvoorbeelden die je tijdens het interview hebt aangehaald?

De interviews hebben een veelheid aan interessante inhoud opgeleverd, ofwel: genoeg stof om met elkaar over in gesprek te gaan.

Voorbeeld van een workshop bij thema 3

'Autonomie en onderdeel zijn van een groter geheel'

Betrokken zijn en blijven in een groeiende school.

'We zijn een flinke school en ook dit jaar worden we weer groter. Hoe blijven we ondanks de schaalvergroting verbonden met en betrokken bij onze school?'

Toelichting

De grootschaligheid van de school is een gegeven ('morgen zal het niet ineens anders zijn...'). De voortzettende groei van de school draagt het risico in zich dat docenten zich minder betrokken voelen bij 'het geheel' (de school als geheel), waardoor ze zich meer terug gaan trekken tot een kleine eenheid die nog wel te overzien is en waar ze invloed op hebben (bijvoorbeeld: de eigen klas). Hoe is dit te voorkomen? Daar gaan we met elkaar over in gesprek in deze workshop.

Opbouw workshop

Deel 1: Verhalen (ongeveer 30 minuten)

Vraag workshopdeelnemers een voorbeeld te beschrijven van een moment van voldoening, in het afgelopen jaar (vraag hen eventueel al in de voorbereidingsinformatie hierover vooraf na te denken). Het gaat om een situatie die de persoon zich nu nog goed herinnert, omdat hij/zij daar 'helemaal blij van werd'.

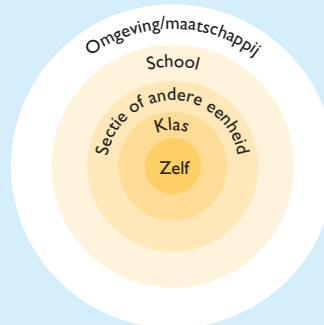
Vraag door op de situatie, hoe die was, wie erbij betrokken waren, wat precies dát was wat voldoening gaf en wat de rol of invloed van anderen daarin was, et cetera.

Noteer zelf elk verhaal (met naam van de deelnemer) in steekwoorden op een post-it.

Deel 2: Plaatsen in cirkel en brug maken naar 'invloed en betrokkenheid' (ongeveer tien minuten)

Plaats de verhalen op een flap-over in de 'cirkel van invloed en betrokkenheid' (zie onderstaand plaatje). Workshopdeelnemers geven daarbij ook zelf aan waar zij hun verhaal bij voorkeur zouden plaatsen. Gebruik daar de post-its voor.

Sla hierna een brug vanuit 'de verhalen' naar het thema 'betrokkenheid' (in welke cirkel bevinden zich de meeste post-its?).



Deel 3: Dialoog aan de hand van vragen (ongeveer 30 minuten)

Ga verder met elkaar in gesprek over het thema 'Betrokken zijn en blijven in een groeiende school' aan de hand van de volgende vragen:

- Wat belemmert je en wat stimuleert je om je betrokken te voelen bij en invloed te nemen in 'een groter geheel' (dan de eigen klassen)?
- Hoe groot kan voor jou die eenheid zijn waar je je betrokken bij voelt en invloed in wilt nemen? Wat draagt daartoe bij?
- Wat heb je nodig of verwacht je van anderen, om betrokkenheid en verbondenheid te ervaren?
- Wat doe je daar zelf voor?

Afsluiting workshop (ongeveer vijf minuten)

Wat leert deze uitwisseling ons?

Wat zou jij er zelf mee willen doen, voor jezelf en voor collega's?

Bijlage 6 (vervolg)

Boodschap

Autonomie is een groot goed voor docenten. Bij een groeiende omvang van de school is werken vanuit een collectieve ambitie/gedeeld belang een voorwaarde om autonoom – maar wel in lijn met het grotere geheel – te blijven werken. Want het wordt steeds lastiger om in directe communicatie alles onder elkaar af te stemmen (daarvoor ben je gewoon met te veel mensen bij elkaar).

Het risico is dat regels en procedures die coördinatiefunctie gaan overnemen (wat de eigen speelruimte doorgaans verkleint). Als ieder vanuit een (bekende) collectieve ambitie vanzelfsprekend 'de voelhoorns uit heeft staan' om te weten wat het handelen is dat we met elkaar voorstaan, kun je zelf in elke specifieke situatie de keuzes maken die bijdragen aan dat gedeelde belang. Dus niet: 'met regels en procedures uniformiteit in handelen bewerkstelligen' (iedereen in dezelfde pas laten lopen). Maar juist ruimte scheppen voor ieders eigenheid, binnen de bandbreedtes van waar we met elkaar voorstaan en naar streven. Dat hoeft je dan niet meer allemaal vast te leggen; dan weet je zelf wel of je goed bezig bent of niet, in lijn met waar je samen voor staat.

Bijlage 7

Voorbeeld workshop bij thema 4: Marktplaats interne deskundigheid

Voorbeeld workshop:

Marktplaats interne deskundigheid.

De vragen die in de workshop 'marktplaats interne deskundigheid' centraal staan zijn:

- Welke deskundigheid heb je zelf 'in de aanbieding' (= 'aanbod')?
- Van wie van je collega's zou je graag iets willen leren en waarover (= 'vraag')?

De deelnemers aan de workshop bespreken (gedurende ongeveer 20 minuten) in subgroepen van vier à vijf personen deze twee vragen met elkaar.

Ze schrijven de antwoorden vanuit hun subgroep op twee flip-overvellen:

- Een blad met 'aanbod' (waarbij ook genoteerd wordt wie dat kan bieden) en
- Een blad met 'vraag' (eventueel ook met namen erbij).

De plenaire nabespreking van de, goed zichtbaar voor iedereen opgehangen, flip-overvellen richt zich onder andere op het ontdekken van :

- Aanbod dat bij meer personen aanwezig is (zodat men deze expertise gezamenlijk zou kunnen oppakken en uitbouwen);
- Aanbod waar zichtbaar 'vraag' naar is (ofwel: welke 'knopen' kunnen worden gelegd tussen collega's?);
- Aanbod dat past bij aankomende ontwikkelingen en vernieuwingen in de school als geheel (hoe kan hier meer gebruik van worden gemaakt bij de invoering van vernieuwingen?).
- Voor welke 'vraag' is er nu nog geen aanbod en hoe zouden we dat kunnen ontwikkelen?

Het is aan te bevelen de flip-overvellen achteraf uit te werken en die uitwerking te verspreiden onder de deelnemers. Zodat men elkaar ook daarna weet te vinden.

Literatuurreferenties

- Roekel - Kolkhuis Tanke, I.R. van (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon
- Roekel - Kolkhuis Tanke, I.R. van (2009). Samen werken aan een 'leergerichte cultuur'. In: *M&O, tijdschrift voor management en organisatie*, 63 (4), p. 26-40
- SBO (2010). *Arbeidsmarktanalyse Voortgezet Onderwijs 2009*. Den Haag: SBO
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books
- Vermaak, H. (2003). Betekenis van een diagnose met een causal diagram. *Organisatie instrumenten, sturingsinstrumenten voor de manager*, (juli), p. 1-28
- Vrielink, S., Hogeling, L. (2008). *Tevreden blijven werken in het onderwijs*. Den Haag: SBO

Auteursomschrijving

Dr. I.R. (Isolde) van Roekel – Kolkhuis Tanke richtte in 1999 haar eigen onderzoeks- en adviesbureau Kolkhuis Tanke/*duurzaam leren in organisaties* op. Daarvoor werkte ze bij de Nederlandse Spoorwegen in diverse opleidings- en managementfuncties. In haar onderzoeks- en advieswerk houdt ze zich met name bezig met vraagstukken rondom lerende werk-omgevingen. In 2008 is ze gepromoveerd aan Universiteit Nyenrode, op het proefschrift *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Rondom dit thema heeft zij diverse publicaties op haar naam staan.

Contactinformatie: i.van.roekel@kolkhuis-tanke.nl

Colofon

Uitgave Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO), Den Haag

Tekst dr. Isolde R. van Roekel-Kolkhuis Tanke

Concept en ontwerp Studio Tint, Den Haag

Fotografie Bart Versteeg, Den Haag

Druk Drukkerij van Deventer, 's-Gravenzande

© 2010, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, Den Haag

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, geluidsband, elektronisch of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

SBO

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 - 376 57 70
F 070 - 345 75 28
E sbo@caop.nl
I www.onderwijsarbeidsmarkt.nl