



LEREN LOONT HET LANGST

Duurzaam inzetbaar door leren en
groeien in het primair onderwijs

*Dr. Isolde van Roekel – Kolkhuis Tanke
(Kolkhuis Tanke/duurzaam leren in organisaties)*

Mr. Tom Fluitsma (CAOP)

Drs. Caroline Middendorp (CAOP)

September 2012

Deze publicatie is bedoeld voor
schoolbesturen, schoolleiders en
HRM-functionarissen in het
primair onderwijs.

LEREN LOONT HET LANGST

Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het primair onderwijs

Dr. Isolde van Roekel – Kolkhuis Tanke (Kolkhuis Tanke/duurzaam leren in organisaties)

Mr. Tom Fluitsma (CAOP)

Drs. Caroline Middendorp (CAOP)

Inhoudsopgave

Voorwoord 7

1 Een leven lang leren 9

2 SKSWW werkt aan een leerrijke werkomgeving 15
Negen lessen ter lering en inspiratie

3 Leidraad 'Leren loont het langst' 29

4 Kinderopvang en de Politie 43
Wat kunnen betrokkenen in het primair onderwijs van hen leren?

5 Ervaringen en inzichten van experts 51

Literatuurreferenties 55

Voorwoord

Het onderwijs heeft leraren nodig die nieuwe uitdagingen willen en durven aangaan. Mensen die voor kinderen tot het uiterste willen gaan en die willen groeien als professional. De aanpak 'Leren loont het langst' stelt een schoolteam in staat om inzicht te krijgen in de situatie op de eigen school. Door greep te krijgen op de beeldvorming en gedragspatronen in het team die een belemmering vormen, of het juist stimuleren om te blijven leren, creëer je een leerrijke werkomgeving.

'Doe waar je goed in bent' is een veel gehoord en verstandig advies. Iets doen wat je goed kunt levert een goed resultaat op en geeft voldoening. Wie naast de dingen waar hij goed in is een nieuwe uitdaging aangaat weet hoe spannend dat kan zijn. 'Gaat het lukken, kan ik het wel?' Maar als het lukt, levert het winst op. Niet alleen het directe resultaat, maar ook de nieuwe capaciteiten en vaardigheden die zijn aangeboord en gebruikt. Leraren staan in hun loopbaan van tijd tot tijd voor de vraag: hoe kan ik mijzelf blijven uitdagen in mijn werk? Hoe kan ik een meerwaarde bieden aan de kinderen die aan mij zijn toevertrouwd?

In deze publicatie wordt geïllustreerd dat dit niet alleen een individuele aangelegenheid is. Beeldvorming, gedragspatronen in de omgang met elkaar en in de organisatie beïnvloeden de keuzes die mensen maken. Zoals een leidinggevende 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".*

Professionalisering is op dit moment een van de belangrijkste thema's op het gebied van personeelsbeleid in het onderwijs. Het Arbeidsmarktplatform PO heeft dit thema hoog op de prioriteitenlijst gezet. Daarom bieden wij alle besturen en schoolleiders graag deze publicatie aan als hulpmiddel om te bevorderen dat hun medewerkers blijven leren en groeien en daardoor duurzaam inzetbaar blijven in het onderwijs.

Namens het Arbeidsmarktplatform PO,

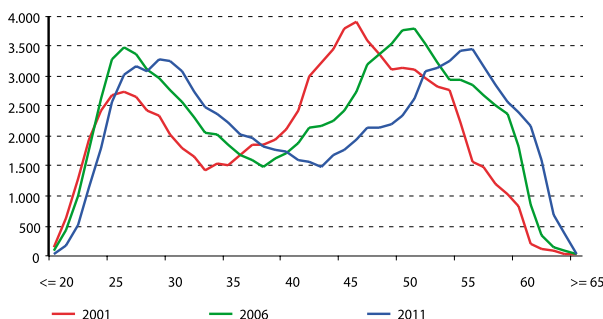
Huub van Blijswijk, voorzitter
Joany Krijt, vicevoorzitter



1 Een leven lang leren

De kwaliteit van de leerkracht voor de klas bepaalt de kwaliteit van de school en van het onderwijs. Een goed functionerende PO-sector kan daarom niet zonder voldoende en goed onderwijspersoneel. Blijven leren en groeien geldt dus niet alleen voor leerlingen, maar zeker ook voor leraren. Hoe krijg je als schoolleiding meer zicht op wat leraren zelf ondernemen op dit vlak en hoe kan de dagelijkse werkomgeving een leven lang leren stimuleren?

De Nederlandse samenleving vergrijsst. We worden gemiddeld steeds ouder en de aanwas van jongeren blijft beperkt. Niemand kan meer om de berichten heen dat we langer zullen moeten blijven doorwerken; tot 67 jaar of nog langer. Ook in het primair onderwijs zien we een stijging van de gemiddelde leeftijd van leerkrachten. Die ligt nu al ruim boven de 40 jaar en zal de komende jaren alleen maar toenemen. In vele opzichten is het daarom belangrijk dat leraren met plezier blijven werken en zich blijven ontwikkelen, ook in latere fasen van hun loopbaan.



Afbeelding 1. Leeftijdsverdeling van docenten po in fte's.

Bron: kerncijfers 2007-2011 ministerie van OCW

Langer blijven doorwerken betekent blijven meegroeien met veranderingen en vernieuwingen, de kwaliteit van het onderwijs verder verbeteren en met enthousiasme en elan voor de klas blijven staan. Ontwikkelingen in de maatschappij, maar

ook binnen de onderwijssector en binnen de eigen school, volgen elkaar steeds sneller op en stellen andere eisen aan leraren. Wie stil blijft staan loopt het risico op enig moment de aansluiting te missen en vast te lopen.

Een leerkracht (62 jaar) in het primair onderwijs zei onlangs: *“Alleen blijven doen waar je vertrouwd mee bent kan in deze tijd niet meer. Vroeger kon dat wel: je deed ieder jaar ongeveer hetzelfde en dat ging jaren goed. Maar de manier van omgaan met kinderen verandert voortdurend en je manier van lesgeven vraagt doorlopende aanpassing. Ik ben me er de laatste jaren van bewust dat je dingen niet zo kunt blijven doen als je altijd deed, je moet blijven meegroeien. Als je er niet voor openstaat en niet meegaat in die ontwikkelingen, dan kun je je laatste jaren hier op school niet meer meekomen denk ik. Ik heb 40 jaar in het onderwijs gewerkt, maar die versnelling zie ik vooral in de afgelopen 5 jaar.”*

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 wordt¹. Leren en meegroeien met veranderingen, vanuit eigen kwaliteiten en ervaringen, is zeker in de huidige turbulente tijd, dan ook een noodzaak voor iedereen die in zijn werk een zinvolle bijdrage wil blijven leveren en plezier wil blijven houden in zijn werk.

1 Van Roekel, 2008; Vrielink & Hogeling, 2008

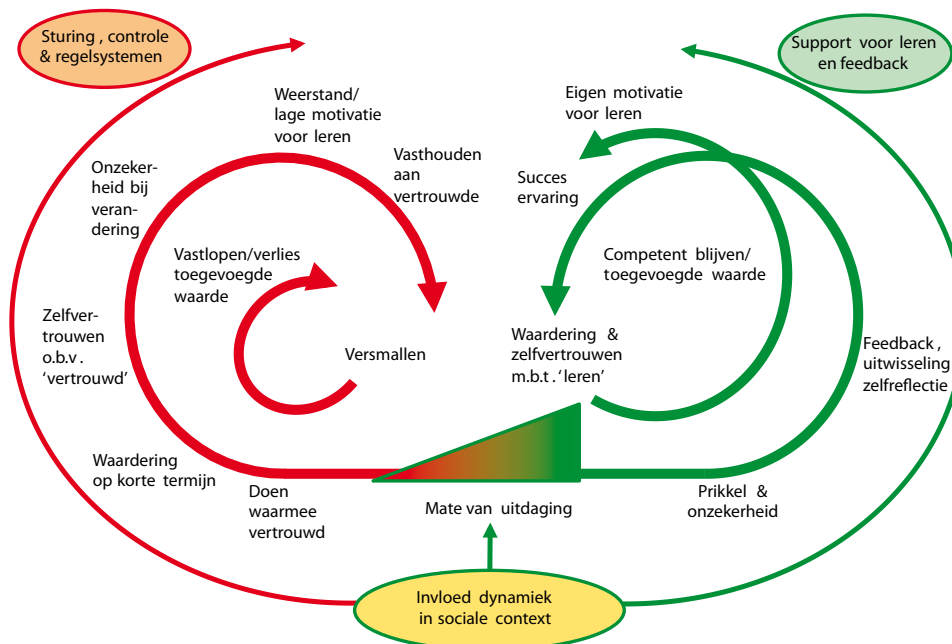
Versmallen of blijven leren?

Isolde van Roekel heeft in 2008 onderzoek gedaan naar hoe je competent kunt blijven werken in latere loopbaanfasen. Uit dit onderzoek bleek dat oudere medewerkers graag blijven leren. Ze hebben daarbij een duidelijke voorkeur voor leren in het dagelijks werk, aan de hand van nieuwe uitdagingen en lastige situaties. Medewerkers noemden 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 ondersteuning en in mogelijkheden om feedback te krijgen op het eigen handelen.

Het onderzoek laat zien hoe sommige medewerkers op termijn meer willen vasthouden aan vertrouwde routines, en zo neigen naar versmalling, terwijl anderen juist lerend en

grensverleggend bezig blijven tot in latere loopbaanfasen. Grofweg zijn er twee routes zichtbaar die medewerkers kunnen doorlopen in latere loopbaanfasen. Afbeelding 2 maakt deze routes zichtbaar.

In de 'versmallingsroute' (rode cirkels) blijft de oudere medewerker vooral doen wat vertrouwd is en waar hij geroutineerd in is. Zolang er niets anders gevraagd wordt, kan hij hierin naar voldoening blijven functioneren. In de 'leerroute' (groene cirkels) blijft hij steeds grenzen verleggen. Dit doet een beroep op het omgaan met volledig nieuwe elementen en onzekere factoren. In beide routes zijn de individuele kwaliteiten het uitgangspunt. In de versmallingsroute blijft de medewerker daaraan vasthouden en richt hij zich vooral op het vertrouwde, zonder daar veel kritische reflectie op te plegen en zich regelmatig af te vragen of dit nog wel de meest effectieve manier is. Terwijl in de leerroute 'dat waar je goed in bent' het vertrekpunt is om de eigen grenzen te verleggen.



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

De scheiding tussen de versmallingsroute en de leerroute is natuurlijk niet zo scherp: 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 om op de langere termijn te voorkomen dat iemand steeds meer in de versmallingsroute terecht komt.

Medewerkers die blijven versmallen lopen het risico om vast te lopen, waarbij het steeds moeilijker wordt om mee te blijven groeien met 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.

De versmallingsroute

Wanneer iemand kiest voor een lage mate van uitdaging in zijn werk, levert dat op korte termijn waardering 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 nieuws 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. Dit gevoel van onzekerheid wordt vooral versterkt wanneer de eisen ervaren worden als een 'moeten' van bovenaf (management) of buitenaf (zoals verplichtingen vanuit de externe omgeving). 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 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 onttelen 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 die zijn bedoeld als sturing om de verandering of vernieuwing wél geïmplementeerd te krijgen. Dit wordt door

medewerkers in de versmallingsroute 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 het doen van vertrouwde zaken 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?'. Op die manier staat de medewerker steeds minder open voor nieuwe input en nieuwe inzichten. Vervolgens gaat hij zich steeds meer afsluiten voor feedback van anderen, omdat hij dit ervaart als bedreigend voor het eigen gevoel van competentie. Ook hier ontstaat 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 de 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 kritische 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 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 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 aanleiding voor is. En 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 een moeilijke taak 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? Daarnaast stimuleert de prikkel 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 een succesvol resultaat is er een intrinsieke motivatie voor (gezamenlijk) leren. Een noodzakelijke voorwaarde voor (gezamenlijk) leren is overigens wel dat de werkomgeving het leren en het geven van feedback steunt. Ook van belang is 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 algemene succeservaring, namelijk succes in het vermogen om überhaupt een moeilijke opdracht te kunnen volbrengen. Het overwinnen van iets moeilijks vergroot daarmee het zelfvertrouwen in het kunnen omgaan met nieuwe uitdagingen. De succeservaring in het aanpakken van een lastige taak 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.

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

De vraag is of de keuze voor een zekere mate van uitdaging alleen een individuele keuze is. Of de ene persoon nu eenmaal meer gericht is op uitdaging en de ander op routine. Of dat de omgeving deze keuze beïnvloedt.

Uit het genoemde onderzoek blijkt dat 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 de 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. Daarom is het van belang dat er een werkomgeving ontstaat waarin medewerkers met elkaar de ruimte creëren en benutten om te blijven leren in het werk. Maar 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? Dit soort vragen moeten in schoolteams onderwerp van (gezamenlijke) bewustwording worden en onderwerp van gesprek worden gemaakt. 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.

Leren Loont het Langst

Deze publicatie biedt een handreiking om als team 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 met het eigen team actief over het thema in gesprek te gaan. In hoofdstuk 2 wordt eerst een beschrijving gegeven van de praktijkcasus van de Stichting Katholieke Scholen Westelijk Weidegebied (SKSWW): welke negen lessen ter lering en inspiratie komen hieruit naar voren? In het derde hoofdstuk wordt de leidraad uitgewerkt en in hoofdstuk 4 wordt beschreven wat betrokken in het PO kunnen leren van andere sectoren op het gebied van langer blijven werken en leren. Tot slot worden in hoofdstuk 5 twee experts aan het woord gelaten over het onderwerp.



2 SKSWW werkt aan een leerrijke werkomgeving

Negen lessen ter lering en inspiratie

Na de oprichting in 1999 formuleerden de bestuurders van de Stichting Katholieke Scholen Westelijk Weidegebied (SKSWW) een gezamenlijke visie. Ze willen een organisatie zijn waar leren centraal staat, niet alleen van de kinderen, maar ook van de medewerkers. Een ambitieus voornemen, maar hoe realiseer je dat?

Om inzicht te krijgen in wat ertoe bijdraagt dat leerkrachten tot aan het einde van hun loopbaan blijven leren en zich blijven ontwikkelen in hun werk nam een aantal betrokkenen binnen de SKSWW, zoals BMT-leden, schooldirecteuren en leerkrachten, in de periode van 2004 tot 2006 deel aan het onderzoeksproject 'Competent blijven werken in latere loopbaanfasen'². Hierbij ging het om wat je als leerkracht zelf en samen met je collega's en de schoolleiding kunt doen om competent te blijven werken en hoe je met elkaar een leerrijke werkomgeving creëert. Dit onderzoeksproject vormde de basis voor het denkkader 'Versmallen of blijven leren' en voor de leidraad 'Leren loont het langst' die in deze publicatie centraal staan.

Na 6 jaar is er met een aantal deelnemers van dit project (zoals CvB-leden, schooldirecteuren en leerkrachten van de SKSWW) teruggekeken op de afgelopen jaren: wat is er in gang gezet en hoe heeft dit bijgedragen aan een leerrijke werkomgeving? De belangrijkste uitkomst is dat zij nu in hun werk staan met meer zelfvertrouwen, plezier en bereidheid om te blijven leren en groeien.

We beschrijven hun ervaringen in negen lessen ter lering en inspiratie voor andere betrokkenen in (stichtingen van) basisscholen.

De SKSWW

Vijftien katholieke basisscholen zijn in 1999 samengegaan in één stichting, de SKSWW. Dit gebeurde vanuit het oogpunt van efficiënter management en verdere professionalisering van de organisatie. Aanvankelijk werkte de stichting met een Algemeen bestuur (AB) en een Bovenschools management-team (BMT). Inmiddels bestaat de organisatiestructuur uit een Raad van Toezicht (RvT), een College van Bestuur (CvB) van twee leden en 16 vrij autonoom opererende scholen, onder leiding van een schooldirecteur. De stichting heeft zo'n 380 personeelsleden in dienst, waarvan het merendeel leerkracht is. De scholen verzorgen onderwijs aan ruim 4100 leerlingen.

Aanvankelijk was de missie: samen leren met het kind centraal. De afgelopen jaren is deze veranderd in: Passie voor leren!

2 Van Roekel – Kolkhuis Tanke (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon (proefschrift)

– Les 1 –

Met elkaar in gesprek gaan over 'ons onderwijs'

De afgelopen jaren hebben mensen in het onderwijs vaak het gevoel gehad overspoeld te worden door veranderingen en vernieuwingen. Veranderingen en vernieuwingen kunnen een enorme impuls geven om scherp te blijven in je werk; ze dagen uit om het vertrouwde enigszins los te laten, grenzen te verleggen en vooral om te experimenteren en te leren van nieuwe ervaringen. Maar als veranderingen ervaren worden als 'de zoveelste verplichting' is de motivatie om er frisse energie in te steken en ervan te leren vaak ver te zoeken. De verbinding met 'ons onderwijs' en 'wat worden onze kinderen er beter van' is bij veel (van buitenaf voorgestelde) vernieuwingen niet direct duidelijk, en dat leidt tot weerstand.

Een aantal jaar geleden gold dit ook voor betrokkenen binnen de SKSWW. Ze wilden graag goed onderwijs verzorgen voor de kinderen in de klas, maar wanneer onderwijsvernieuwingen doorgevoerd moesten worden raakte slechts een enkeling enthousiast. Met als effect dat (zeker de ervaren) leerkrachten bleven doen wat ze gewend waren, veranderingen snel verwaterden en het de schoolleiding veel energie kostte om de voorgestelde veranderingen onder de aandacht te houden en er controle op uit te oefenen. Een tijdrovend proces met beperkt resultaat.

Wat zorgde ervoor dat daar verandering in kwam? Het belangrijkste daarbij was dat men goede gesprekken met elkaar ging voeren over de volgende punten:

- Waar staan wij als school voor, wat willen wij zijn?
- Wat is onze passie (beroepstrots), waar doen we het voor?
- (Hoe) wordt het kind er beter van als we iets willen veranderen of vernieuwen?
- Welke keuzes maken we zelf en samen: wat pakken we wel op en wat laten we (nu even) aan ons voorbij gaan?

Wat willen we zijn (voor de kinderen en hun ouders)?

Je kunt als leerkracht heel druk bezig zijn met alles wat je te doen staat, zonder lang stil te staan bij waarom je dat doet. Maar het is juist belangrijk om dat wel regelmatig te doen, om heel bewust met elkaar het gesprek aan te gaan over 'ons onderwijs'. 'Waar toe doen we dit? Hoe komt dit onze kinderen ten goede? Wat zijn onze dieperliggende ideeën en opvattingen over wat goed onderwijs is?' En ook in één-op-één gesprekken (bijvoorbeeld tussen directeur en leerkracht of collega's onderling) moet je elkaar steeds weer de vraag stellen: 'Hoe wordt het kind er beter van wanneer we iets op een andere manier gaan doen?' Dit betekent niet dat je meer met elkaar moet vergaderen, het gaat er vooral om dat je steeds weer de mogelijkheden aangrijpt om ervaringen en opvattingen uit te wisselen op een dieperliggend niveau ('waar toe doen we dit?'). En daarbij moet je heel dicht bij de praktijk in de eigen klas en school blijven volgens betrokkenen binnen de SKSWW. Vraag je af: wat betekent dit voor wat ik er vandaag en morgen mee zou kunnen? Anders wordt het te abstract en praktisch niet toepasbaar. Mensen zijn vaak alleen bereid om iets op een andere manier te doen als ze zien dat het tot zichtbare resultaten in de praktijk leidt, in dit geval vooral voor de kinderen in de klas. Als plannen voor vernieuwing de praktijk teveel ontstijgen, vatten ze weinig post bij leerkrachten (een bekend fenomeen bij groots ingezette onderwijsvernieuwingen).

Een schooldirecteur van de SKSWW verwoordt het als volgt: *"Bij alle dingen die we doen is steeds het uitgangspunt: worden de kinderen er beter van? We willen allemaal dat het goed gaat met de kinderen, ook de ouders en de MR, in dat gedeelde belang vind je elkaar."*

Wanneer er onderling wordt gesproken over waar toe je iets doet, raken de teamleden de kern van hun motivatie voor het werk. Vaak is dat een gedeeld gevoel dat zij iets willen bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en ervoor willen zorgen dat kinderen later goed terecht komen in de maatschappij. Het gaat hierbij om een gedeeld belang van iedereen, waardoor het praten over futiliteiten vanzelf naar de achtergrond verdwijnt. Door principiële onderwerpen regelmatig met elkaar aan de orde te stellen, wordt het volgens betrokkenen binnen de SKSWW steeds meer onderdeel van de cultuur van de school.

– Les 2 –

De schoolleiding introduceert en inspireert, maar het team geeft een passende invulling

Een gedeelde zienswijze geeft richting aan elke beslissing die leerkrachten in een specifieke situatie nemen. Daardoor hoeft je niet voor te schrijven hoe het allemaal precies moet. De intentie om te doen wat goed is voor kinderen wordt een kompas dat richting geeft aan het eigen en gezamenlijke handelen van iedereen binnen de school. En uiteraard wordt het hoogstnoodzakelijke vastgelegd in gezamenlijk gemaakte afspraken of een leidraad, zonder dat dit als een opgelegd keurslijf ervaren wordt.

Zelf keuzes maken als school

Met elkaar in gesprek gaan over 'ons onderwijs' en 'hoe bieden wij het beste voor onze kinderen' betekent ook dat je keuzes moet maken. Wat past het beste bij het team, de kinderen, de ouders, de kwaliteiten die je als team in huis hebt, dat wat je al goed doet en verder wilt verbreden?

Zowel schooldirecteuren als leerkrachten binnen de SKSWW geven aan dat je die keuzes het beste met elkaar als team kunt maken voor je eigen school. De keuze in wat je oppakt is dan gebaseerd op het beeld dat je met elkaar voor ogen hebt van wat je wilt zijn, en daar blijken bepaalde nieuwe ontwikkelingen vaak in te passen, maar sommige ook niet.

Een schooldirecteur zegt daarover: *"Mijn eerste vraag is altijd: worden de kinderen beter van de vernieuwing? Als de kinderen er echt beter van worden dan moet je erin mee gaan. Maar als iets enkel een hype is moet het vooral een hype blijven, maar is het niet geschikt voor deze school. Met goede argumenten moet je ook de keuze kunnen maken om iets niet te doen. Binnen bepaalde kaders heb je daarvoor best wel enige ruimte."*

Het is belangrijk om met elkaar het gesprek aan te gaan over wat je als school wilt zijn, waarom je wat doet en wat je wilt betekenen voor de kinderen en hun ouders. Maar waar begin je, wie zet de eerste stap om met elkaar in gesprek te komen over onderliggende principes?

Binnen de SKSWW zagen leerkrachten een aantal jaren geleden vaak niet hoe voorgestelde veranderingen (vanuit het ministerie, of op verzoek van de stichting) een positieve bijdrage moesten leveren aan hun werk voor de kinderen. Ze zagen daarentegen wel het extra werk op zich afkomen en weerstand was regelmatig het gevolg. Zo kwam de vernieuwing meestal terecht in het takenpakket van de schooldirecteur die er zijn handen vol aan had om een nieuw concept, vaak met inhuur van externe deskundigheid, in te voeren. Leerkrachten voelden zich geen eigenaar van de verandering of vernieuwing waardoor hun energie zich, vanuit weerstand ertegen, richtte op het vinden van gaten in de voorgestelde veranderplannen. Vooral de ervaren leerkrachten voelden zich onvoldoende gekend en serieus genomen in verander- en vernieuwingsplannen wanneer een deskundige van buitenaf kwam vertellen hoe het allemaal anders en beter moest.

Zoals een oudere leerkracht dat destijds verwoordde: *"Ik heb ooit veranderingen meegemaakt betreffende de invoering van 'zelfstandig werken', helemaal begeleid door de Schoolbegeleidingsdienst. Toen werd er gezegd: "Zoals jij werkt met zelfstandig werken, dat is helemaal fout. Dat wat je vroeger geleerd hebt moet je helemaal vergeten". Met zo'n verandering heb ik moeite."*

De invoering van een verandering wordt op die manier eerder het uitvoeren van een nieuw verplicht kunstje, dan dat de leerkracht de werkelijke betekenis en waarde ervan inziet. Hij zal er vanuit eigen motivatie geen vorm aan willen geven of ervan leren. Daarom is het belangrijk dat het gesprek over de

verandering vooral vanuit de eigen gelederen gevoerd wordt. Maar daarin zit ook een valkuil, want zonder externe prikkel blijf je als team soms te gemakkelijk hangen in de vertrouwde gebruiken: we doen het zoals we het altijd al doen en daar is niks mis mee. Een eerste impuls van buitenaf is vaak wel nodig om ook een van binnenuit gestuurd proces op gang te brengen, zo hebben de scholen binnen de SKSWW ervaren. Maar hoe ziet een effectieve prikkel er uit?

Prikkelen en een spiegel voorhouden

Vanuit de leiding van de SKSWW en met de impuls van enkele inspirerende personen van buiten de stichting, zijn de afgelopen jaren de dieperliggende vraagstukken rondom het eigen onderwijs onderwerp van gesprek geworden. Daarbij hebben de leidinggevenden en de externe begeleiders alleen de introducerende, inspirerende en vragenstellende rol op zich genomen. Het proces om er binnen het team over in gesprek te gaan en er daadwerkelijk invulling aan te geven werd bij de schoolteams zelf neergelegd.

Twee CvB-leden zeggen hierover: "Vanaf 2008/2009 begon de voorbereiding op een nieuwe beleidsperiode, en toen zijn we een traject ingegaan vanuit de vraag: waar staan we nu? We maakten kennis met een inspirerende externe begeleider. Niet dat hij dingen voor ons ging bedenken, maar hij stelde ons wel vragen waarmee ons een spiegel voorgehouden werd. Hij schetste bijvoorbeeld het beeld van een uitgebluste leerkracht en dan zag je mensen denken: 'De leerkracht die hij schetst, daar lijkt ik eigenlijk wel op. En zo wil ik helemaal niet zijn voor de leerlingen!' Veel meer dan prikkelen en faciliteren bleek verder niet nodig. Als wij zoveel zouden structureren en zaken in vaste vormen willen gieten, zouden we dat eigen initiatief van mensen op de scholen juist kwijtraken."

De gedachte achter het prikkelen en een spiegel voorhouden is dat je professionele leerkrachten echt niet gedetailleerd hoeft voor te schrijven hoe ze hun werk moeten doen. Ze zijn bekwaam in hun werk en heel goed in staat om zelf elke dag weer keuzes te maken in hun aanpak. Alleen als je iets al heel lang op een bepaalde manier doet wordt het soms zo vanzelfsprekend dat je er niet altijd meer kritisch bij stilstaat waarom je het doet zoals je doet. Het voorhouden van een spiegel of het stellen van een prikkelende vraag nodigt uit om weer eens na te

denken over dat wat je vanuit die vanzelfsprekendheid doet. De directorenraad blijkt binnen de SKSWW een belangrijke plek te zijn waar die inspiratie en prikkel vandaan komt. Bijvoorbeeld door een boeiende spreker uit te nodigen, door actuele ontwikkelingen binnen het onderwijs op de voet te volgen en te bespreken wat de schoolteams daarmee zouden kunnen, door gesprekken aan te gaan over de missie en visie van de stichting, etc. Schooldirecteuren nemen de opgedane inzichten mee en pakken het vervolgens met het eigen team verder op: wat willen we ermee, wat kunnen we ermee, hoe zouden we dat op onze school willen doen? Zo krijgen ze alle ruimte om zelf en samen te bepalen welke concrete invulling het best past.

Iedere school mag het anders doen

Belangrijk is de ruimte voor elke school om het anders te doen, op een manier die het best past binnen de eigen context. De teamleden krijgen zelf die ruimte, waardoor ze meer eigen verantwoordelijkheid en eigenaarschap ervaren. Binnen de eigen gelederen kijken ze wat het best aansluit bij waar ze staan en waar ze naartoe willen, waarbij zoveel mogelijk de eigen deskundigheid en ervaring ingezet wordt. De leiding geeft hen die professionele ruimte en daarmee ook het vertrouwen dat zij het op een manier kunnen doen die het best past bij henzelf, hun klas en hun school. Uiteraard is het nodig om hier regelmatig het gesprek met elkaar over te blijven aangaan. Zeker als personele wisselingen leiden tot een nieuwe instroom van mensen die nog niet bekend zijn met de gekozen richting.

– Les 3 –

De externe omgeving als toetssteen

De externe omgeving kan mensen uitdagen om voortdurend scherp te blijven op wat ze doen en om te leren hoe het steeds beter kan. Lever je nog steeds de toegevoegde waarde die je zou moeten leveren? Is dat wat je doet nog wel waar om gevraagd word? Feedback en signalen vanuit de externe omgeving vormen een belangrijke bron voor het blijven leren in de dagelijkse praktijk. In de klas is er elke dag de toetssteen van de externe omgeving: vanuit de kinderen en de ouders.

Een aantal jaren geleden werden binnen de SKSWW die externe signalen nog wel eens buitengesloten door schoolteams. Dat bleek uit opmerkingen als: 'ouders worden steeds mondiger en veeleisender,' 'alle kinderen schijnen een eigen gebruiks-aanwijzing te moeten hebben' en: 'we kunnen toch niet overal rekening mee houden?' Maar geïnspireerd door vragen vanuit het CvB, de schoolleiding of een externe begeleider, werd voor betrokkenen binnen de SKSWW eigenlijk steeds duidelijker dat wanneer je als schoolteam nadenkt over wat je wilt zijn, je dat altijd voor een ander bent. En dus kwam onlosmakelijk naar voren hoe belangrijk het is om je te richten op de buitenwereld, de kinderen en hun ouders. Wat vinden zij belangrijk en waar worden zij beter van? Want of je het goed doet meet je allereerst af aan of je het goed hebt gedaan voor degenen voor wie je er bent.

Dat het kind daarbij heel direct de personificatie wordt van de externe omgeving, degene voor wie je er bent, maakt dat leerkrachten er veel meer binding mee hebben. De signalen komen duidelijker binnen dan een ver van hen afstaande oproep tot nieuw beleid om het onderwijs te verbeteren. Als de kinderen in de eigen klas en school er beter van worden, zijn leerkrachten tot alles bereid. Die passie en gedrevenheid is er wel!

Contact maken met de externe omgeving

Na een aantal jaren op dezelfde manier (vaak ook met dezelfde collega's) samen te werken, word je als team vaak een beetje blind voor de routines en vanzelfsprekendheden in je eigen denken en doen. Dan bouw je met elkaar allerlei

gewoontes en patronen op zonder nog kritisch te kijken naar hoe dat op anderen (de buitenwereld) overkomt. Pas als je een spiegel voorgehouden wordt en je op een andere manier naar jezelf gaat kijken word je je bewust van hoe bepaalde dingen die voor jezelf heel vanzelfsprekend zijn op anderen over kunnen komen. Om dit te kunnen zien is het nodig om open contact te hebben met de externe omgeving (bijvoorbeeld met ouders).

Een schooldirecteur gaf een aansprekend voorbeeld:

“Toen ik hier op school kwam zag ik een team van heel hard werkende mensen, maar ze hielden de buitenwereld buiten. In de teamkamer waren de gordijnen bijvoorbeeld dicht. Ik zag ook niet vaak leerkrachten op de speelplaats rondlopen. Daar heb ik aandacht voor gevraagd. Begeef je vaker op de speelplaats, dan kom je vanzelf ouders tegen. Zeg eens iets dat leuk is of goed gaat met het kind. In de theorie klinkt dat heel vanzelfsprekend, maar in de praktijk is dat het veel minder.”

Beloning door externe waardering

Echt openstaan voor signalen en feedback vanuit de externe omgeving en met name van ouders is enerzijds spannend, want je kunt ook geconfronteerd worden met kritiek of met zaken waar je op dat moment niets mee kunt. Anderzijds biedt feedback input waar je als leerkracht je voordeel mee kunt doen en van kunt blijven leren. En bovenal: wat je van ouders te horen krijgt kan natuurlijk ook heel positief zijn!

De conclusie van betrokkenen binnen de SKSWW is dat oog voor de externe omgeving eigenlijk de eerste input biedt om na te denken over wat je wilt zijn als school, waartoe je er bent en wat je wilt betekenen voor kinderen en ouders. Tegelijkertijd geven zij aan dat er ook sprake moet zijn van een balans tussen wat de omgeving van je vraagt en wat je zelf wilt zijn. De keuzes daarin maak je als team. Externe gerichtheid moet dus altijd in balans blijven met aandacht voor de eigen identiteit: wat vinden wij dat goed onderwijs is, getoetst aan wat de externe omgeving van ons vraagt? Er moet ruimte blijven voor de eigen professionele opvattingen. *“Anders wordt de klant geen koning maar keizer”*, zei een leerkracht treffend.

– Les 4 –

Samen leren van succes en tegenslag

Je praat met elkaar over wat je wilt zijn als school. En dat wat je daarover bedenkt en zegt is ook nog getoetst aan wat de externe omgeving van je vraagt. Maar dan ben je er nog niet, dan begint het pas. Want wat ga je zelf en als team doen?

Mooie visies en ideaalbeelden verzanden in luchtkastelen als het alleen maar blijft bij erover praten.

Ook binnen de SKSWW werd een aantal jaar geleden regelmatig verzucht dat het uitvoeren en laten beklijven van verbeteringen een zeer moeizaam punt was. Zelfs als er consensus was over een nieuwe aanpak strandde het plan al gauw in de hektiek van de dagelijkse praktijk. Na enige tijd kreeg het dan weer aandacht in een vergadering en zo moest het steeds weer nieuw leven ingeblazen worden. Zeker voor de oudere ervaren leerkrachten bleek het moeilijk om vertrouwde patronen echt overboord te gooien, iets nieuws te doen en daarvan te leren. Terugval in de oude en vertrouwde routines bleek een voortdurende valkuil.

De vraag is of het wel altijd allemaal zo helemaal anders moet? Of dat je ook voort kunt bouwen en door kunt groeien vanuit positieve voorbeelden en succeservaringen die er al zijn. Bovendien worden woorden pas daden als je het echt gaat doen, ervaringen opdoet, daar samen op terugkijkt en ervan leert. Maar ook als je de taaiere momenten (die er ook altijd zijn) met elkaar durft te bespreken en samen overwint. Dan wordt de mooie visie op wat je wilt zijn pas van vlees en bloed: een doorleefd verhaal van de betrokkenen die het zelf en samen kunnen voorleven in hun eigen praktijk.

Oog voor en voortbouwen op wat al succesvol en goed is

Mensen leren vaak het meest van positieve ervaringen. Belangrijk voor verdere ontwikkeling en leren is dus om 'waarderend te kijken': juist de aandacht te richten op de dingen die al wel goed gaan. Vanuit die positieve ervaringen en voorbeelden kun je verder bouwen. Niet omdat het allemaal anders moet het bestaande (dus ook alles wat goed is) overboord

gooien. Deze waarderende blik kun je ook doorzetten in hoe je met elkaar omgaat.

Zoals een leerkracht het verwoordt: *"We hebben met elkaar afgesproken dat we op onze school niet steeds zeggen wat er allemaal niet mag, maar dat we elkaar ook in positieve zin aanspreken. Juist aandacht voor de positieve zaken schept een veilig (leer)klimaat, ook onder elkaar."*

Het resultaat van zo'n waarderende blik is bovendien dat je bewuster de goede dingen gaat borgen en vasthouden in de school. Zodat je van daaruit piketpaaltjes kunt zetten voor de toekomst. Groot ingezette (landelijke) onderwijsvernieuwingen klinken vaak abstract, maar als je goed kijkt zie je dat je heel veel dingen eigenlijk al doet. Je bouwt vooral door op wat goed past bij die ontwikkelingen en dan zie je ook de samenhang tussen de ontwikkelingen van nu en dat wat je al deed. *"Niet stapelen maar puzzelen"*, zo noemde een schooldirecteur dat. Hoe passen de verschillende zaken die we al doen in elkaar? Het verder uitbouwen en ontwikkelen van wat je al goed doet heeft een motiverend effect op leerkrachten. Zij krijgen dan ook niet het gevoel dat ze alles af moeten leren wat zij gewend zijn en vervolgens iets totaal nieuws moeten leren.



Gezamenlijke succeservaringen creëren en uitwisselen

Hoe goed voorgenomen vernieuwingen en veranderingen ook besproken en uitgedacht worden, het wordt pas echt iets door er ervaring mee op te doen in de klas, met de kinderen. Door kleine stappen te zetten en te ervaren hoe het uitwerkt in de praktijk kun je leren en verbeteren. Zo kun je ook ieders ervaringen en eigen manieren van toepassing uitwisselen, waardoor je de diversiteit van aanpakken benut om van elkaar te leren. Leren en verbeteren komen op die manier van binnenuit, zo bleek binnen de SKSWW. En dat heeft een krachtig en duurzaam effect. Vooral als opgedane ervaringen succeservaringen zijn.

Een CvB-lid zei: *"Succeservaringen opdoen is een sleutelfactor. Iets uitproberen en ervaren dat wat je doet ook succes oplevert, dat het je iets brengt binnen de eigen school. Dus niet dat je in allemaal droge overleggroepjes zit, maar dat je bezig bent met dingen die voor de praktijk van jouw school van waarde zijn."*

Wanneer succeservaringen met elkaar gedeeld worden pept dat mensen op, zowel gezamenlijk ('kijk hoe ver we al zijn') als individueel ('ik kan dit dus!'). Dat geeft het zelfvertrouwen dat nodig is om verder te gaan. Ook om de dingen te (willen) leren die nog lastig zijn. Dat vraagt, zeker ook van de schooldirecteur, wel begeleiding in de aanpak. Men moet ervoor zorgen dat de aandacht vooral gericht blijft op wat wel gelukt is, wat de positieve momenten waren, en waarom iets gelukt is.

Ook de moeilijke momenten aandacht geven, om ze samen te overwinnen

Aandacht voor de positieve ervaringen betekent niet dat zorgen onder het vloerkleed geschoven moeten worden. Juist ook de zorgpunten vragen om serieuze waardering: de zorgen mogen er zijn, om ze samen op te lossen en om er samen uit te komen. Als je uiting mag geven aan de dingen die moeilijk zijn creëer je een sfeer van openheid en kun je samen kijken hoe je tot oplossingen kunt komen. Dus niet: ieder lost de taaie momenten in 'zijn koninkrijkje' maar zelf op. Bovendien kom je als team, door moeilijkheden niet te verzwijgen of te ontkennen maar samen te delen, tot een meer doorleefd en gedeeld verhaal waar iedereen in de school zich in herkent en aan bijgedragen heeft.

Zoals een leerkracht zegt: *"Onze studiedagen zijn bedoeld om als collega's met elkaar uit te wisselen wat goed loopt en wat succeservaringen zijn, maar ook wat nog moeizaam gaat of lastig is. Je gaat daar met elkaar oplossingen voor bedenken. Zo moet je het met elkaar natuurlijk wel op gang houden. Je moet ervoor waken dat er niet iemand afvalt die het niet meer ziet zitten."*

Een schooldirecteur vult aan: *"Iedereen past zaken op zijn eigen manier toe in de klas, maar door dat met elkaar uit te wisselen leer je van de ervaringen en van de manier die iemand kiest. Je mag het op je eigen manier doen, maar vertel dat aan ons. Want een ander kan daar ook weer van leren. Procesmatig moet je daar als leidinggevende wel af en toe op interveniëren. Bijvoorbeeld als iemand commentaar levert op hoe een ander het doet. Dan zeg ik: laat hem eerst vertellen waarom hij het zo doet, en kijk dan wat je daar zelf mee zou kunnen. Het is leuk als je de vergadering daarna hoort dat die ander het toch eens uitgetheerd heeft en dat het eigenlijk wel goed bleek te werken."*

Het vraagt wel om een stuk veiligheid en het gevoel dat je ook verhalen van dingen die mis zijn gegaan mag vertellen zonder daarop te worden afgerekend. Leidinggevers kunnen dat ondersteunen door juist iemand het podium te geven die een verhaal te vertellen heeft van iets dat niet zo gemakkelijk en succesvol gegaan is. *"Dan ontstaat er een bepaalde openheid en kwetsbaarheid, waardoor anderen denken: de volgende keer durf ik dat ook wel, om iets te vertellen."*, aldus een CvB-lid.



– Les 5 –

Ruimte geven (en nemen) om de eigen deskundigheid in te zetten

Wat vaak een doorn in het oog is van leerkrachten, is dat er bij vraagstukken die enigszins complex lijken externe deskundigheid wordt ingehuurd. Leerkrachten krijgen daardoor het gevoel dat hun eigen deskundigheid niet toereikend wordt bevonden (bijvoorbeeld door de schoolleiding) om te komen tot nieuwe wegen om met het vraagstuk om te gaan. Een patroon dat vervolgens dreigt te ontstaan, zo was enkele jaren geleden zichtbaar binnen de SKSWW, is dat leerkrachten afwachtend toekijken hoe de externe deskundige een oplossing gaat bedenken. Wanneer deze met zijn voorstel komt richt alle energie zich op het vinden van de punten waardoor die oplossing niet goed is en niet gaat werken.

De veelgehoorde uitspraak, ook binnen de SKSWW destijds, is: *“het klinkt allemaal mooi, maar in de praktijk van onze school gaat dat toch niet werken”*. Geen leerkracht die dan nog gemotiveerd is om zich er echt in te verdiepen en ervan te leren. De kosten voor externe inhuur blijken uiteindelijk hoog, zeker gezien de beperkte opbrengst die het oplevert voor de school. Een proces van aarzelande eerste stappen heeft de afgelopen jaren binnen de SKSWW zichtbaar gemaakt hoe de inzet van eigen deskundigheid in vele opzichten positiever uitpakt.

Eigen deskundigheid inzetten loont in meerdere opzichten

Veel leerkrachten binnen de SKSWW verdiepen zich in een bepaald deskundigheidsgebied. Ze hebben zelf dat initiatief genomen uit interesse voor een bepaald thema waar ze in hun werk mee te maken hebben. Maar het beschikken over een bepaalde deskundigheid is stap één, er ook mee naar voren durven komen is stap twee. Kenbaar maken dat je als leerkracht over een bepaalde deskundigheid of kwaliteit beschikt is in eerste instantie vaak een moeizaam proces dat een zetje nodig heeft. Wat positief werkt is als mensen een soort legitimatie ervaren om hun deskundigheid te etaleren. Bijvoorbeeld doordat de leidinggevende bewust een beroep op een leerkracht doet om zijn deskundigheid in te zetten in

een bepaald project of in een teamvergadering. Zo kunnen anderen zien wat er aan expertise in huis is en er gebruik van maken. Een groot voordeel is dat deze expertise dan niet ervaren wordt als iets dat door een externe is opgelegd.

Een leerkracht gaf een mooi voorbeeld: *“Vorig jaar hadden we wat discussies over spelling, waar we iemand van buiten bij konden vragen. Maar al snel was het idee: laten we dat gewoon eens zelf doen, want anders komt er weer iemand van buiten die met iets heel anders komt. Zulke dingen kun je veel beter zelf oppakken”*.

Zet deskundigheid van buiten slechts selectief in

Betekent dit nu dat je nooit externe begeleiding en deskundigheid in moet zetten? Betrokkenen binnen de SKSWW vinden dat juist iemand van buitenaf prikkelend en inspirerend kan zijn. Maar het is van belang om eerst goed te weten bij welk vraagstuk je hulp nodig hebt, en hoe lang je zo'n externe impuls nodig hebt. Eigen mensen opleiden en deskundigheid laten opbouwen is in veel gevallen zeker net zo'n goede, zo niet betere optie. Ook als een externe begeleider af en toe een impuls geeft is het doel om vrij snel zelfstandig verder te gaan met interne deskundigen die de kar trekken.

Een manier om eigen deskundigheid niet alleen op te bouwen, maar ook te profileren binnen het eigen team, wordt beschreven door een leerkracht: *“Ik heb onlangs een bijeenkomst meegemaakt over ‘motoriek en het brein’. Bij de volgende studiedag word ik dan gevraagd om wat ik geleerd heb te presenteren aan het team. Dat is goed, omdat je zo op het spoor wordt gezet er iets mee te doen. Wat kun je ermee, hoe gebruik je het in de klas? Collega's weten je daarna te vinden over dat onderwerp. En als je zo'n cursus volgt, dan zit je er ook heel actief bij omdat je weet dat je het uit moet gaan dragen binnen je school. Bovendien krijg je zo een aantal ‘deskundigen’ in je team, over allerlei onderwerpen.”*

Een schaaap over de dam

De schroom om je eigen deskundigheid te etaleren is de laatste jaren verminderd binnen de SKSWW. Mensen die het moeilijk vinden om op de voorgrond te treden werden aangemoedigd om het toch te doen. Anderen worden daardoor ook over de streep getrokken.

Zo vertelde een CvB-lid: *“We geven mensen nu veel vaker het podium om deskundige te zijn. Verspreid over de hele stichting neemt de terughoudendheid om je te profileren af. Het is gewoon niet zo uitzonderlijk meer om dat te doen. Het is ook niet zo dat we altijd dezelfde parapadaarden naar voren halen”.*

– Les 6 –

Leidinggeven in vertrouwen

Leidinggevers hebben een belangrijke rol in het introduceren van nieuwe inzichten, het inspireren om na te denken over waartoe je dingen doet op school en in het vertrouwen geven aan leerkrachten en het team om er op een eigen en passende wijze invulling aan te geven. Anders gezegd: inspirerend leidinggeven en leidinggeven in vertrouwen. Dat klinkt mooi, maar hoe doe je dat?

Enkele jaren terug bestond er binnen de SKSWW de wens om de eigen verantwoordelijkheid van teamleden te vergroten, zeker ook voor zaken die verder reikten dan de eigen klas. Maar

in de praktijk bleek het moeilijker dan gedacht om dit ook echt voor elkaar te krijgen. Cruciaal in dit proces is namelijk dat de leidinggevende zich er elke dag van bewust is dat hij het gedrag dat hij graag bij de teamleden terugziet zelf ook moet vertonen. Wat ik van hen verwacht, doe ik dat zelf ook zo? Dit vraagt van leidinggevers dat zij voortdurend zelfreflectie toepassen, zoeken naar sparringpartners die feedback geven en steeds weer de vraag aan zichzelf stellen: ‘Draagt wat ik zelf doe ook bij aan dat wat het beste is voor de kinderen?’ Maar als leidinggevende krijg je ook een bepaalde rol vanuit het team toebedeeld: ‘Kun jij dit voor me oplossen?’ en ‘Daar ben jij als directeur toch voor?’. Hoe leg je de (gedeelde) verantwoordelijkheid steeds weer terug waar hij hoort als je graag wilt dat leerkrachten hun eigen professionele en gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs op school nemen?

Vertrouwen geven, zonder dat het vrijblijvend is

Een gevleugelde Nederlandse uitspraak is: ‘Vertrouwen is goed, maar zeker weten is beter’. Vertrouwen geven lijkt in die zin nogal risicovol: stel dat degene die je vertrouwen geeft er toch niet zo mee omgaat zoals je zou willen?



Betrokkenen binnen de SKSWW geven aan dat er twee zaken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn: vertrouwen wordt je geschonken, maar je moet het ook verdienen. Vertrouwen krijgen, bijvoorbeeld om zaken zelf te regelen en op te lossen, is voor leerkrachten erg belangrijk. Maar het betekent zeker geen vrijblijvendheid. Dus wie vertrouwen geeft moet wel duidelijk zijn in wat hij verwacht van de ander. Daar hoort geen vrijblijvendheid bij.

Maar vertrouwen krijgen betekent ook dat leerkrachten de verantwoordelijkheid moeten willen en durven nemen voor wat zij met het geschonken vertrouwen doen. Dat er dus geen zaken waar zij zelf de verantwoordelijkheid voor kunnen nemen afgeschoven worden op bijvoorbeeld de directeur. Een leerkracht illustreert beeldend hoe dat werkt: *“Wanneer je bij onze schooldirecteur een praktische vraag stelt gaat het gesprek uiteindelijk over jouw verantwoordelijkheid: hoe jij omgaat met kinderen en volwassenen. Dat is op een ander niveau dan de praktische vraag die je stelt. Want als je goed nadenkt vind je zelf een oplossing voor die vraag. Onze directeur gaat dus niets regelen voor je.”*

Zo daagt de directeur de leerkracht uit om zelf een antwoord op zijn vraag te vinden en verantwoordelijkheid te nemen voor de gekozen oplossing. Het bedenken en uitwerken van oplossingen komt dan niet meer op het bordje van de schooldirecteur terecht, maar wordt het eigendom van de leerkracht(en) zelf.

Het goede voorbeeld elke dag weer voorleven

Hoe kunnen mensen zelf verantwoordelijkheid nemen en vertrouwen ervaren als de leidinggevende hen telkens op de vingers kijkt? Leidinggeven betekent niet: er bovenop zitten en aansturen. Bovendien moet je als leidinggevende zorgen dat teamleden hun dilemma's en vragen niet bij jou blijven neerleggen. De valkuil om problemen van anderen op te lossen is behoorlijk groot, omdat het oplossen van andermans vraagstuk tegelijkertijd het positieve gevoel geeft dat je iets waardevols voor de ander hebt gedaan. Het is voor veel leidinggevendenden een leerproces om zo'n omslag in denken en doen te maken. Want cruciaal is het eigen voorbeeldgedrag, waarin je daadwerkelijk zaken los laat, vertrouwen geeft en oog hebt voor het resultaat dat waardering verdient. Waardering werkt

versterkend, het geeft leerkrachten het zelfvertrouwen dat ze het echt zelf kunnen.

Zoals een leidinggevende het beschrijft: *“Dat betekende voor mij een hele omslag, want je moet echt die ruimte geven. Je moet de touwtjes los kunnen laten en de veiligheid bieden dat er ook wel eens iets minder succesvol kan verlopen. Mensen moeten het gevoel hebben dat ze daar ook eerlijk over kunnen zijn.”*

Een CvB-lid geeft een mooi voorbeeld: *“We hebben drie maanden geleden met elkaar het hele format rondom de schoolplannen besproken. Maar nog geen twee maanden later benadert een directeur mij: “ik wil het eigenlijk helemaal niet zo doen. Ik wil het compacter, met mindmaps, een andere manier.” Dan denk ik eerst: we hebben dit nou net met elkaar besloten. Maar daarna: ja, eigenlijk is het prachtig dat dit gebeurt. Dus ik heb gezegd: “Ga je gang maar, en als je mijn hulp nodig hebt dan is dat ook prima”. Iemand gaat dan enthousiast aan de gang en anderen haken daarbij aan. Mensen horen dat van elkaar: er is ruimte en vertrouwen om het zelf te doen en daarvan te leren. Ze nemen vol enthousiasme die eigen ruimte. En soms zit je dan wel even met kromme tenen: zal dat wel goed gaan...”*

In de praktijk van de ander willen treden

Volgens betrokken binnen de SKSWW is één van de belangrijkste factoren in hun rol als leidinggevende dat ze gelijkwaardige gesprekspartners zijn: schooldirecteuren voor leerkrachten, CvB-leden voor schooldirecteuren. Ze staan dicht bij de praktijk en komen regelmatig in de praktijk.

“Wat je belangrijk vindt, dat moet je vooral eerst zelf doen”, aldus een schooldirecteur.

En zo bouw je aan een wederzijdse relatie: je moet als leidinggevende zelf willen toetreden tot de ander, in zijn praktijk. Maar die ander moet jou daarin ook toelaten. Ook dat heeft alles te maken met wederzijds vertrouwen: geven en verdienen.

– Les 7 –

Elkaar feedback geven gaat makkelijker als je er een context voor creëert

Feedback krijgen is een van de belangrijkste condities in de dagelijkse praktijk waaronder mensen kunnen blijven leren van hun werk. Als je terugkoppeling krijgt op je handelen, weet je waar het goed is gegaan en wat er beter zou kunnen. En daar leer je van.

Feedback geven blijft echter een lastig punt, ook binnen het onderwijs. Binnen de SKSWW vonden leerkrachten het enkele jaren geleden in ieder geval moeilijk om elkaar feedback te geven. ‘Wie ben ik om iets te vinden van...?’, was al gauw de belemmerende gedachte. Zeker ten aanzien van oudere leerkrachten was er terughoudendheid, want wat moet je nog zeggen over iemand die al zo lang meedraait en zoveel ervaring heeft? De autonome positie van de leerkracht als professional maakt dat anderen al snel denken dat feedback op iemands aanpak een aanval op zijn of haar deskundigheid is. Zelfs schooldirecteuren vonden het om die reden lastig om (ervaren) teamleden feedback te geven.

Ondanks dat er stappen vooruit worden gemaakt geven betrokkenen binnen de SKSWW aan dat er op dit punt maar langzaam aan verbetering optreedt. Het is een van de moeilijkste dingen om echt op te pakken, maar vooruitgang is er wel.

Feedback geven vraagt een legitimatie

Niet iedere collega reageert even goed op kritiek, vooral niet wanneer hij of zij het ervaart als een aanval op de eigen bekwaamheid. De ervaring binnen de SKSWW leert dat feedback geven makkelijker gaat als je een context creëert die het legitimeert om feedback te geven. Op die manier zijn er diverse voorbeelden waarin het geven van feedback aan collega's wel succesvol van de grond komt, zoals bij het werken met video interactieanalyse, collegiale consultatie, lesbezoeken door de directie, etc. Heel gericht kan bijvoorbeeld bij elkaar in de klas

gekeken worden hoe de rekenlessen volgens een nieuwe opzet gegeven worden. Bovendien helpt het als er onderling goede gespreksrichtlijnen afgesproken en gehanteerd worden bij het geven van feedback: wat zie ik, wat doe je goed, waarom doe je dit of dat?

Een schooldirecteur beschrijft hoe hij te werk is gegaan:

“Individuele gesprekken tussen de leerkracht en de leerling, in het kader van een project om iedere leerling een eigen cognitief uitdagende taak te laten uitvoeren, zijn we op video gaan opnemen. Daar zijn studiedagen aan voorafgegaan, waarin we met elkaar besproken hebben hoe je die gesprekken met leerlingen zou kunnen aanpakken. De opgenomen gesprekken waren eyeopeners eerste klas! Dat je van collega's kunt zien hoe zij het doen, en je met elkaar mee kunt denken: hoe interpreteer jij nu de situatie in dat gesprekje?”

Positieve feedback heeft meer effect op leren dan negatieve kritiek

Positieve en waarderende feedback heeft een veel sterker effect op het leren dan negatieve kritiek. Op basis van positieve feedback weet je wat je goed doet, wat je kunt vasthouden en wat je verder kunt uitbreiden. Bovendien geeft het mensen zelfvertrouwen en een open houding ten opzichte van wat beter kan. Ze zien dus niet meer zo op tegen de dingen die ze op een andere manier zouden kunnen doen.

Diverse betrokkenen binnen de SKSWW zijn van mening dat het versterken van het zelfvertrouwen van leerkrachten en van het team bijzonder belangrijk is, zeker ook in relatie tot de externe omgeving. Je kunt pas goed luisteren en oog hebben voor de externe omgeving als je jezelf sterk genoeg acht om er ook tegen opgewassen te zijn. *“De aandacht voor de zaken die we al heel goed doen, dat is belangrijk. Dat geeft mensen het zelfvertrouwen van ‘we kunnen het!’”, aldus een schooldirecteur.*

– Les 8 –

Beleid en afspraken zijn volgend in plaats van leidend

Waar is het niet gebruikelijk: als zich een lastige situatie of een incident heeft voorgedaan proberen we tot afspraken of beleid te komen om iets in handen te hebben wanneer zo'n situatie zich nog eens voordoet. Het nadeel is echter dat elke volgende situatie anders is, waardoor het beleid of de afspraken wellicht niet meer passen bij de nieuwe situatie. De vraag is of mensen nog wel leren om naar eigen inzicht en met elkaar lastige situaties op te lossen, als er altijd direct beleid en richtlijnen voorhanden zijn. Hoe gevangen kun je als professional komen te zitten in alle voorgeschreven beleid en procedures? Wat blijft er nog over van je eigen professionele regelruimte?

Ook binnen de SKSWW is de eerste jaren na de oprichting veel aandacht uitgegaan naar het ontwikkelen van beleidsstukken. Toen dat er allemaal was werd, zeker ook voor de CvB-leden, duidelijk dat je daarmee niet kunt sturen. Dat er iets anders nodig is om echt goed onderwijs te verzorgen door gepassioneerde en professionele medewerkers die (binnen de gezamenlijk bepaalde koers) zelf denken en handelen in specifieke situaties. Maar hoe maak je deze beweging?

Als de basisvoorwaarden op orde zijn, kun je meer loslaten

Op het moment dat de basis op orde is kun je zaken meer loslaten. Het loskomen van strak beleid en procedures heeft dus te maken met de fase waarin je als stichting verkeert. Als de basisvoorwaarden op orde zijn heb je een keuze: ga je als stichtingsbestuur of schooldirectie het beleid en de procedures nog meer perfectioneren en uitwerken of ga je iets anders doen? Bijvoorbeeld loslaten en vertrouwen op de professionele verantwoordelijkheid en het vakmanschap van medewerkers.

De CvB-leden van de SKSWW verwoorden het als volgt: *“Je legt bepaalde zaken wel vast in beleid, maar uiteindelijk blijft het oplossen van elk vraagstuk maatwerk. In de eerste jaren van de stichting hebben we heel veel tijd besteed aan het maken van beleid. En aan het bedenken van de structuur. Misschien kunnen we*

er juist daarom losser van komen. Nu gaan we het werkbaar maken. In het CvB kunnen we daar afen toe goed over discussiëren. Maar in algemene zin zie je dat we nu veel meer gericht zijn op cultuur en samenwerking, op het aanwakken van de ‘flow’ bij mensen”.

Hoe meer ‘het onderwijs op onze school en wat wij willen betekenen voor kinderen’ onderwerp van gesprek is in de dagelijkse praktijk, hoe meer betrokkenen vanuit een gezamenlijke koers gaan handelen in de eigen praktijk. Als gevolg daarvan hoeft er veel minder gestuurd te worden op het naleven van voorgeschreven gedrag, regels en afspraken. Het gedeelde beeld van wat de goede richting is, is dan steeds meer het kompas van waaruit je lastige kwesties en specifieke vraagstukken oplost.

Zoals een leerkracht dat omschrijft: *“We werken bij die lastige zaken altijd vanuit de vraag: wat is goed voor het kind? Elke keer is de situatie anders en daar kun je dus geen beleid op maken, maar je hebt wel een richtlijn of visie: kijk bij hoe je het gaat oplossen altijd vanuit de vraag: wat is goed voor het kind?”*

Beleid volgt handelen

Je kunt beleid en procedures vooraf vaststellen vanuit de gedachte dat deze daarna nageleefd worden door de mensen voor wie ze bedoeld zijn. Maar je kunt het ook omdraaien. Als je het omdraait bestaat het ontwikkelen van beleid uit het vastleggen van de punten die volgen op wat je met elkaar gedaan en ervaren hebt. Beleid is dan vooral een weerslag van gezamenlijk doorlopen trajecten en van wat je daarin met elkaar geleerd en vastgesteld hebt. Zulk beleid biedt voldoende regelruimte aan leerkrachten om naar eigen professioneel inzicht, binnen die gezamenlijk vastgestelde richting, te handelen. Bovendien wordt het beleid daarmee gedragen onder betrokkenen, omdat iedereen er zijn aandeel in heeft geleverd. Het is niet opgelegd van bovenaf of van buitenaf. De opgedane ervaringen en wat je daarvan met elkaar geleerd hebt vormen de input voor dat wat je als beleid op papier wilt zetten.

Een leerkracht brengt dat als volgt onder woorden: *“De weg die we bewandelen stellen we steeds bij. Dat is beleid, maar het voelt niet als een keurslijf want we maken het zelf. Als er een probleem is lossen we dat samen op, en dan gaan we niet dichttimmeren hoe we dat voor altijd moeten voorkomen. Want dat kan niet.”*



– Les 9 –

Juist in de latere loopbaanfasen vorm geven aan de toekomst

In de inleiding zijn de versmallingsroute en de ontwikkelroute toegelicht die mensen in kunnen gaan als ze al langere tijd ergens werken. Juist oudere en ervaren leerkrachten kunnen meer gaan versmallen in bekend repertoire, omdat ze iets al vele jaren op een bepaalde manier doen. Tegelijkertijd blijken, ook binnen de SKSWW, oudere leerkrachten van onschatbare waarde. Het zijn vaak de 'wijze uilen' van de school die kunnen relativeren, gepast kritisch kunnen zijn, verbanden kunnen leggen tussen verleden en toekomst en die hun eigen werk kunnen verbinden met het grotere geheel: de school en de omgeving. Belangrijk is in ieder geval de bewustwording dat blijven leren en groeien nodig is en blijft om mee te komen in steeds veranderende tijden. Waarin zit voor hen de motivatie om lerend bezig te blijven?

Variatie in taken, in de eigen klas en voor de hele school

Leerkrachten binnen de SKSWW (die al wat ouder zijn) geven aan dat het belangrijk is om voldoende afwisseling in werkzaamheden te hebben. Bijvoorbeeld doordat ze enerzijds les geven, maar anderzijds ook taken op schoolniveau doen (bijvoorbeeld als IB'er of bouwcoördinator). Zo kunnen zij het werk op school vanuit meerdere perspectieven bezien en dat houdt hen scherp en lerend. Ook kunnen zij een bepaald deskundigheidsthema

op zich nemen en zich richten op de vakinhoudelijke verdieping van het werk. Of ze kunnen af en toe de grenzen verleggen naar een nieuwe taak of een voortrekkersrol op zich nemen in een vernieuwing. Het zijn allemaal mogelijkheden om niet vast te roesten. Leerkrachten geven aan dat je daartoe vooral ook zelf moet nadenken en het initiatief moet nemen.

Dan kom je in een positieve spiraal, aldus een leerkracht:
“Als je zelf energie in dingen wilt steken, dan word je er ook sneller voor gevraagd. Dus ben je betrokken en lever je een inbreng. Als je elke keer blijft hangen in gemopper, dan word je minder gauw gevraagd om mee te denken”

Vaker in gesprek over de toekomst

Enerzijds is het eigen initiatief om grenzen op te rekken en te blijven leren een belangrijk punt. Maar tegelijkertijd geven leerkrachten aan dat het goed zou zijn om wat vaker met iemand (de leidinggevende of een coach) in gesprek te gaan over wat je nog graag wilt realiseren de komende jaren.

Een leerkracht geeft aan: *“Wat mij betreft mogen functionerings-gesprekken best wel wat dieper gaan dan ze tot nu toe doen: ‘Wat houdt jou nou nog echt bezig? En wat zien wij vanuit de directie? Waar maken wij ons mogelijk zorgen over?’ Dat vraagt wel specifieke vaardigheden van leidinggevend, maar zulke gesprekken zouden van mij wel wat meer de diepte in mogen gaan. Je moet proberen dit soort dingen al eerder in iemands loopbaan boven tafel te krijgen, niet pas als hij al vastgelopen is want dat is eigenlijk te laat.”*



3 Leidraad ‘Leren loont het langst’

Als u enthousiast bent geworden door het lezen van de ervaringen en lessen van de SKSWW en u wilt aan de slag om de werkomgeving binnen uw eigen school leerrijker te maken, dan komen de volgende vragen op: waar begin je, wat ga je met elkaar doen en hoe kun je een beweging in gang krijgen en houden? In dit hoofdstuk wordt een aanpak beschreven die daarbij kan helpen; de leidraad ‘Leren loont het langst’.

Het uitgangspunt in de aanpak is het vergroten en meer benutten van leermogelijkheden in het dagelijkse werk. Want het grootste deel van de tijd dat we leren (zo’n 70–90%), vindt plaats op de momenten dat we gewoon aan het werk zijn. Vooral oudere medewerkers blijken een duidelijke voorkeur te hebben voor het leren in het dagelijks werk, samen met anderen, aan de hand van nieuwe uitdagingen en lastige situaties. De werkomgeving biedt dus veel potentieel om te blijven leren in je werk, maar tegelijkertijd kan die werkomgeving juist ook belemmerend zijn.

De vraag is daarom: hoe kun je op school en als team met elkaar meer ruimte creëren om te blijven leren in het werk, niet alleen zelf, maar ook samen? En hoe zijn belemmeringen weg te nemen die maken dat die dagelijkse leermogelijkheden onvoldoende of niet benut worden? Dat begint met bewustwording: hoe gaan wij met elkaar om en hoe is dat van invloed op ons eigen leren? Maar wanneer je met elkaar belemmerende patronen ontdekt is het vaak nog een hele kunst om die ingesleten gewoontes te veranderen. Juist het zichtbaar maken en versterken van positieve voorbeelden is daarom een essentieel punt in de aanpak. Dat wat goed gaat moet je bekrachtigen en verder verbreden. Bij het werken met de aanpak Leren loont het langst³ gaat het erom dat je eerst zo open mogelijk de eigen

school in kijkt. Zodat je met een frisse blik kijkt naar de dingen die zo vanzelfsprekend lijken.

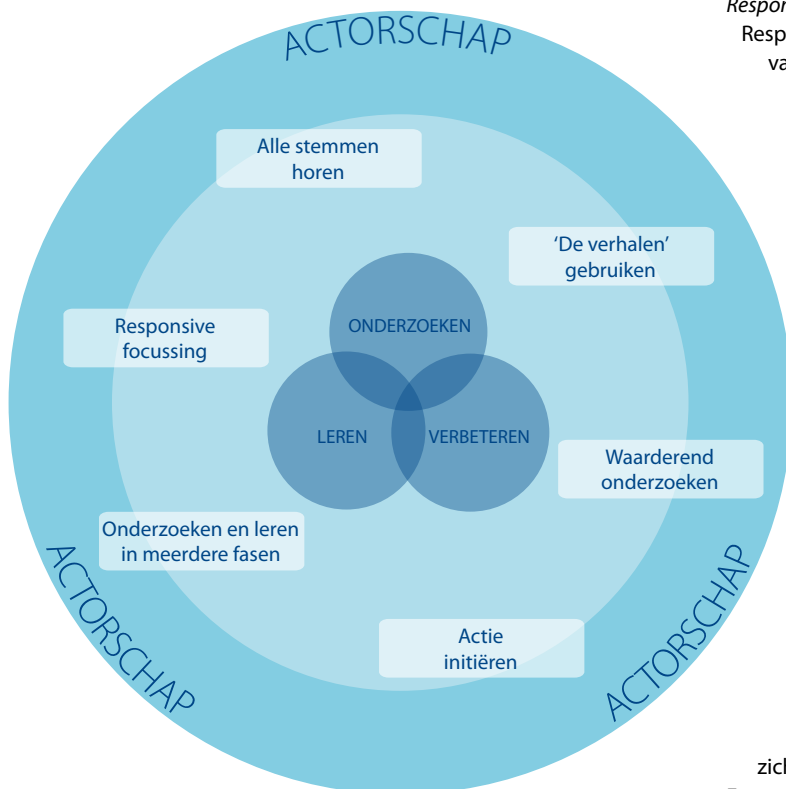
We beschrijven nu eerst de kernpunten van de aanpak en daarna de fasen die je met elkaar moet doorlopen. Bij iedere fase zijn praktische handvatten en hulpmiddelen toegevoegd die helpen om de aanpak van Leren loont het langst te volgen. Deze hulpmiddelen zijn ook te downloaden via www.arbeidsmarktplatformpo.nl.

3 De aanpak ‘Leren loont het langst’ is afgeleid van de methodiek ‘Samen onderzoeken – leren – verbeteren’, zoals die ontwikkeld en beschreven is door I. van Roekel – Kolkhuis Tanke (2009).

Kernpunten Leren loont het langst

Het onderstaande schema geeft de zes kernpunten van de aanpak weer:

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



Afbeelding 3: Aanpak 'Leren loont het langst'
(gebaseerd op de methodiek 'Samen onderzoeken – leren – verbeteren'; van Roekel, 2009)

Deze punten zijn steeds leidend in de keuzes die gemaakt worden om de aanpak concreet vorm te geven in het eigen team. Een korte toelichting op de kernpunten.

Onderzoeken en leren in meerdere fasen

Leren loont het langst bestaat uit meerdere fasen waarin betrokkenen ervaringen en voorbeelden verzamelen, onderzoeken, uitwisselen en verdiepen. Zo ontstaat steeds meer een (gedeeld) inzicht in wat er echt toe doet binnen het eigen team: wat draagt meer en minder bij aan een leerrijke omgeving en wat verdient verdere aandacht en aanpak?

Responsive focussing

Responsive focussing betekent dat je gedurende het proces van (samen) onderzoeken en leren steeds meer focus aanbrengt. Bijvoorbeeld: wat blijken terugkerende gespreksonderwerpen en thema's? En als je die diepgaander bestudeert, welke patronen ontdek je dan die daaraan ten grondslag liggen? Bijvoorbeeld: wat is nu de dieperliggende reden dat we het zo moeilijk vinden om elkaar feedback te geven? De betrokkenen in het traject hebben zelf een duidelijke inbreng in de keuze van de kernthema's die nadere verdieping vragen in een volgende fase.

Alle stemmen horen

Het is essentieel dat betrokkenen vanuit verschillende rollen en posities deelnemen (oudere en jongere leerkrachten, schoolirecteuren en mensen met een speciale taak of rol). Anders wordt het geluid van één van de doelgroepen te overheersend, wat tot gevolg heeft dat andere groepen zich er niet meer in herkennen.

De 'verhalen' gebruiken

Door een verhaal te vertellen kun je heel concreet en zichtbaar maken voor anderen wat echt belangrijk voor je is. Een verhaal heeft persoonlijke betekenis en bovendien vertel je vaak van alles over de context waarin iets plaatsvond. Dat is een belangrijke bron van, persoonlijke en praktijkgerichte, informatie in het traject.

Waarderend onderzoeken

Waarderend onderzoeken betekent dat je vooral gaat kijken naar de situaties waarin iets al wel goed gaat. Bijvoorbeeld situaties waarin je als team iets op een lerende en vernieuwende wijze hebt opgepakt en wat door betrokkenen gezien wordt als succesvoorbeeld. Oog hebben voor de succesvoorbeelden geeft energie en vertrouwen: in de basis kunnen we het! Hoe kunnen we dat verder versterken?

Actie initiëren

Wanneer het traject leidt tot het in gang zetten van actie om zaken verder te verbeteren hebben verschillende mensen er al aan bijgedragen en besloten waar die actie zich op moet richten. Daardoor worden de actiepunten gedragen en nemen betrokkenen ook de verantwoordelijkheid om er echt iets mee te doen.

Fasen in de aanpak

We onderscheiden vijf fasen in de aanpak 'Leren loont het langst':

- 1) Start en introductie
- 2) Ervaringen en voorbeelden verzamelen
- 3) Ervaringen en voorbeelden uitwisselen
- 4) Focussen en kiezen
- 5) Over naar actie

– Fase 1 –

Start en introductie

Dat een team aan de slag wil gaan met het thema 'blijven leren en groeien in het werk' komt meestal niet zomaar uit de lucht vallen. Vaak is er al iemand binnen het team of de schoolleiding die gesignaleerd heeft dat het een belangrijk onderwerp is om aandacht aan te besteden. Het is goed om vanaf het begin al duidelijk te maken waarom het van belang is om er als team energie en tijd in te steken. Dat betekent ook dat de schoolleiding zich committeert om ermee aan de slag te gaan en de bereidheid toont er tijd (en eventuele andere faciliteiten) voor beschikbaar te stellen.

Het is handig om één iemand te vragen om initiator van het traject te zijn. Een initiator is vooral de trekker, het eerste aanspreekpunt, degene die de eerste fasen in gang zet, die mensen benadert voor deelname en die informatie en terugkoppeling organiseert. Vaak zal de initiator door de schoolleiding gevraagd worden om het traject in gang te zetten.

Criteria voor een initiator

Een initiator is iemand die onder andere:

- iets heeft met de onderwerpen 'blijven leren en groeien' en het creëren van een leerrijke werkomgeving;
- samen met anderen het thema wil verkennen en uitdiepen;
- diepgaande vragen durft te stellen en lastige thema's op tafel durft te leggen en bespreekbaar kan maken;
- zich neutraal/onpartijdig kan opstellen, om aan de inbreng van alle betrokkenen ruimte te geven;
- vaardig is in het begeleiden van groeps gesprekken.

De initiator benadert een aantal teamleden om mee te werken in het traject. Dat kan op verschillende manieren. Hij kan een informatiebrief opstellen en daarmee bij de collega's polsen wie (op vrijwillige basis) interesse heeft om er een bijdrage aan te leveren. Een voorbeeld informatiebrief staat op de volgende bladzijde. Hij kan ook persoonlijk bepaalde mensen benaderen, bijvoorbeeld omdat zij affiniteit hebben met het thema of omdat hij een bepaalde (gevarieerde) samenstelling van deelnemers zoekt. In kleinere schoolteams is het een hele goede optie om gewoon iedereen mee te laten doen aan het traject. Zoals in de kernpunten van de aanpak al werd benadrukt is het belangrijk om mensen vanuit verschillende functies en posities te betrekken zodat je zoveel mogelijk alle stemmen hoort. Een geschikte groepsgrootte in de startfase van het traject is 8 tot 10 deelnemers.

Leren loont het langst

Duurzaam inzetbaar door leren en groeien

Wat is de aanleiding van dit traject?

Als gevolg van de vergrijzing zullen mensen langer moeten blijven werken, ook in het onderwijs.

Langer doorwerken wordt over het algemeen als prettiger ervaren als je het gevoel hebt een zinvolle bijdrage te leveren, die door de omgeving (leerlingen, ouders, collega's en leidinggevenden) gewaardeerd wordt. Blijven leren en meegroeien met veranderingen, vanuit eigen kwaliteiten en ervaringen, blijkt van belang te zijn om deze zinvolle bijdrage te kunnen blijven leveren. Ervaren medewerkers leren vaak het meest en het liefst in de dagelijkse praktijk, aan de hand van uitdagende situaties, samen met anderen, in een werkomgeving die voorziet in ondersteuning en in mogelijkheden om feedback te krijgen. Dit alles vraagt om een werkomgeving die hier voldoende ruimte en mogelijkheden toe biedt in de dagelijkse praktijk. Ofwel: een werkomgeving die 'leerrijk' is.

Fasen en werkwijzen

Op onze school starten we met het traject 'Leren loont het langst', dat ons helpt om meer inzicht te krijgen in welke opzichten onze werkomgeving al leerrijk is en hoe we dit verder kunnen versterken en verbeteren.

Het traject bestaat uit vijf verschillende fasen:

1) Start en introductie

In de vorm van een startbijeenkomst maken we een begin met het traject: waarom vinden we het een belangrijk thema, wat gaan we doen en wat wordt er van je verwacht. Je krijgt enkele praktijkopdrachten mee waarmee je de periode daarna kunt onderzoeken hoe leerrijk jouw werk en je werkomgeving is. Tijdens de startbijeenkomst krijg je meer uitleg over wat de bedoeling en de werkwijze is.

2) Ervaringen en voorbeelden verzamelen

Dit ga je doen tijdens de praktijkperiode waarin je aan enkele opdrachten werkt. De opdrachten bestaan bijvoorbeeld uit het aangaan van een gesprek met een collega over dit onderwerp, bijhouden hoeveel momenten er in jouw dagelijks werk voorkomen dat je echt even 'je hersens moet kraken' en met 'frisse blik' door de school lopen, op zoek naar opvallende dingen die je een gevoel van trots en plezier geven.

3) Ervaringen en voorbeelden uitwisselen

We komen weer bij elkaar als we diverse ervaringen en voorbeelden verzameld hebben, naar aanleiding van de opdrachten. De bevindingen gaan we met elkaar bespreken en ordenen.

4) Focussen en kiezen

Wanneer we onze bevindingen besproken en geordend hebben, kunnen we ze verdiepen. Misschien is er meer informatie nodig die we moeten uitzoeken om een beter begrip te krijgen van onze bevindingen. Ook kunnen we met elkaar een verdiepingsslag aanbrengen op de thema's die we het meest opvallend terug zien keren in onze bevindingen. Waarom doen we de dingen die we doen op de manier zoals we dat doen? Wat is daaraan positief en wat kan beter/anders. Wat willen we verder oppakken en aandacht geven?

5) Over naar actie

Wat willen we in gang zetten om onze werkomgeving leerrijker te maken? Welke concrete acties pakken we op? Welke succesvoorbeelden willen we voortzetten en uitbreiden? Welke experimenten willen we aangaan? En dat gaan we dan ook doen.

Wat wordt van de deelnemers verwacht?

We zoeken medewerking van de volgende personen:

- ... Leerkrachten
- ... Schooldirecteur en/of adjunct
- ... IB'er, bouwcoördinator
- ... (nader invullen voor de eigen school)

Van deelnemers wordt het volgende verwacht:

- Tijd: ongeveer 10 uur per persoon (meerdere overlegmomenten en het uitvoeren van de praktijkopdrachten)
- Bereidheid om te reflecteren op je werk, je ervaringen, je loopbaan, etc.
- Bereidheid om open en eerlijk in gesprek te gaan met elkaar, zowel over succesvoorbeelden als over moeilijkere kwesties.

Hoe ziet een fasering in de tijd eruit?

- ... (nader invullen voor de eigen school)

– Fase 2 –

Ervaringen en voorbeelden verzamelen

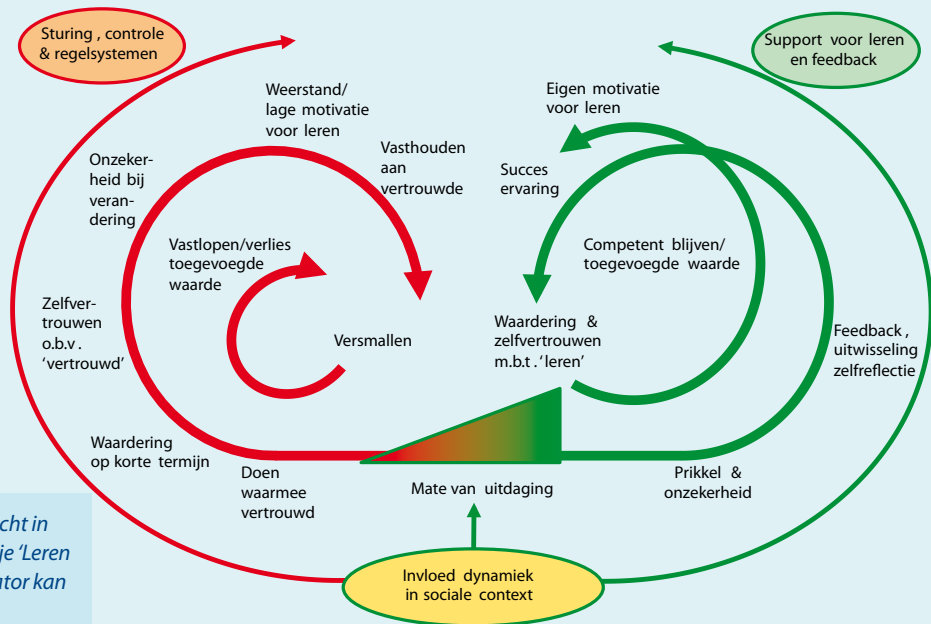
Eenmaal van start gegaan draait het er eerst om zoveel mogelijk persoonlijke verhalen, ervaringen en voorbeelden te verzamelen. Ook van mensen die zich normaal gesproken niet zo laten horen of van degenen die gezien worden als kritisch. Het is aan te raden om eerst een korte startbijeenkomst te houden. Naast de papieren informatie krijgen deelnemers dan een beter beeld van het traject en wat van hen verwacht wordt. De informatiebrief kan hierbij als leidraad dienen. Aan het einde van de startsessie worden enkele praktijkopdrachten meegegeven aan de deelnemers. Deze praktijkopdrachten zijn gericht op het op verschillende manieren verzamelen van persoonlijke verhalen, ervaringen en voorbeelden die betrekking hebben op de 'leerrijkheid' van de school als werkomgeving.

Op de volgende pagina's zijn verschillende praktijkopdrachten opgenomen. Er kunnen meerdere opdrachten tegelijk meegegeven worden, maar als initiator kun je ook een keuze maken voor bepaalde opdrachten die de deelnemers het meest aanspreken. Wanneer de deelnemers in deze eerste fase al zo intensief bezig zijn en nadenken over het thema ontstaat gelijk betrokkenheid bij het thema. Bovendien helpt het mensen een drempel over om zich ook echt te laten horen in de groepsgesprekken die volgen. Want ze hebben vanuit hun praktijkopdracht(en) iets te vertellen.

De praktijkopdrachten zijn ook terug te vinden op www.arbeidsmarktplatformpo.nl.

Op pagina 37 worden enkele aanwijzingen gegeven hoe de initiator deze opdrachten in de groep kan nabespreken.

Versmallen of blijven leren



Versmallen of blijven leren (Van Roekel, 2008)

Kort samengevat

In de (rode) 'versmallingsroute' blijft de medewerker vooral doen wat vertrouwd is en waar hij geroutineerd in is. Zolang niets anders van hem verwacht wordt, kan hij hierin naar vol-doening blijven functioneren. Maar wanneer zich veranderingen voordoen, ontstaan onzekerheid en weerstand, en dreigt hij vast te lopen in verouderde routines. In de (groene) 'leerroute' blijft de medewerker, vanuit waar hij goed in is, nieuwe leerervaringen opzoeken. Omdat hij daardoor moet omgaan met zaken die nieuw en onzeker voor hem zijn verlegt hij voortdurend zijn eigen grenzen, waar hij van leert.

Deze routes doorlopen medewerkers van alle leeftijden. Echter, met de toename van het aantal jaren werkervaring (en dus: leeftijd) tekent zich steeds scherper af of iemand meer naar 'versmallen' of naar 'blijven leren' neigt. Diverse factoren in de

werkomgeving beïnvloeden of er voldoende gelegenheid is om regelmatig nieuwe leerervaringen op te doen, die de groene route versterken.

Opdracht voor deelnemers

Kijk naar je eigen dagelijkse werksituatie.

- 1) Wanneer zit je voornamelijk in de rode cirkel?
- 2) Wanneer zit je voornamelijk in de groene cirkel?
- 3) Hoe ervaar je de balans tussen beide (rood-groen) in jouw werksituatie? Hoe tevreden ben je daarover?
- 4) Wat zou volgens jou eventueel wenselijker zijn?
- 5) 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?

Praktijkopdracht

Gesprek met een collega over een 'Moment van voldoening'

Voer een of meerdere gesprekjes met enkele collega's, aan de hand van de volgende vragen:

Beschrijf een moment (in je werk) waar je heel veel voldoening uit hebt gehaald.

- 1) Wat was de situatie?
- 2) Wie waren erbij betrokken?
- 3) Wat was jouw rol en bijdrage?
- 4) Waarom kijk je er nu met zoveel voldoening op terug?
- 5) Wat zegt dit over wat voor jou echt belangrijk is in je werk?

Praktijkopdracht

'Hersenkrakers'

Voer met een of twee collega's een kort gesprekje over de 'hersenkrakers' in hun werk: vraag hen hoe vaak zij **de afgelopen week** flink hebben moeten nadenken over iets wat ze niet vanzelfsprekend wisten op te lossen in hun werk.

Vraag door over één concreet voorbeeld:

- 1) Wat was de situatie?
- 2) Hoe vond je dat (lastig, leuk, uitdagend, vervelend, etc.)?
- 3) Hoe heb je het opgelost (met wie, welke informatiebronnen of hulpmiddelen zijn gebruikt, welke eigen ervaring is ingezet, etc.)?
- 4) Wat heb je ervan geleerd?
- 5) Zou je zulke momenten vaker willen hebben in je werk? Of juist minder vaak?
- 6) Wat/wie zou kunnen helpen om tot die gewenste situatie te komen?

Logboek bijhouden

Wanneer je naar je werkzaamheden gedurende een week kijkt, kun je die indelen in werk dat je makkelijk of (nog) niet makkelijk af gaat, en wat je wel of niet leuk vindt. Dat kun je weergeven in het schema hieronder.

Kijk de komende week eens vanuit deze bril naar je werk. Vul voorbeelden in van verschillende werksituaties/werkzaamheden, die in de vier hokjes passen.

Als je met deze bril naar je werk kijkt:

- 1) Waar blijkt dan het meeste van je werk/tijd in te zitten (in welk hokje)? Probeer het enigszins te kwantificeren in uren of in een % van je tijd.
- 2) En welk 'hokje' komt het minste voor?
- 3) Ben je tevreden over deze verdeling?
- 4) Wat zou je eventueel anders willen?

	Gaat me makkelijk af	Gaat me (nog) niet makkelijk af
Leuk		
Niet leuk		

Mooie beelden

Wanneer je met een frisse blik door de school loopt, wat zie je dan voor mooie dingen: momenten, gebeurtenissen, dingen, situaties die jou een warm gevoel geven, waar je trots op bent of waar je blij van wordt?

- 1) Probeer die mooie beelden vast te leggen, bijvoorbeeld door er een foto van te maken, door iets mee te nemen dat erbij hoort, door er een filmpje van te maken, er een verhaal over te beschrijven, o.i.d.
- 2) Neem die mooie beelden de volgende bijeenkomst mee.

Aanwijzingen voor de nabespreking van de praktijkopdrachten (voor de initiator)

Praktijkopdracht: Versmallen of blijven leren

Nabespreking: De antwoorden op de vragen kunnen plenair of in groepjes van 3 à 4 personen uitgewisseld worden. Het is visueel aantrekkelijk om een continuüm van 100% 'rood' tot 100% 'groen' (zoals dat onderaan de praktijkopdracht staat) op een flip-over te tekenen en deelnemers daarop te laten aankruisen waar zij zich bevinden in de balans tussen rood en groen.

Praktijkopdracht: Gesprek met een collega over een 'Moment van voldoening'

Nabespreking: Tijdens de nabespreking is het vooral interessant om dieper in te gaan op het vijfde punt: worden hier door meerdere mensen dezelfde dingen genoemd (bepaalde bronnen van voldoening en drijfveren). Wat maakt dat die bronnen van voldoening er vaak genoeg zijn in het werk, en wat zit dat juist in de weg?

Praktijkopdracht: 'Hersenkrakers'

Nabespreking: Voor de nabespreking is het vooral interessant om te inventariseren welke hersenkrakers er genoemd worden en de frequentie daarvan. Is dat een hoog aantal, worden mensen regelmatig uitgedaagd om iets te doen waar ze even hun grenzen voor moeten verleggen en stevig over na moeten denken? Het laatste punt is ook belangrijk om met elkaar uit te wisselen: wie is er (behalve jezelf) op van invloed dat je regelmatig met dingen bezig kunt zijn die je niet op de automatische piloot doet? Wie of wat kan je helpen om scherp te blijven in je werk? Op welke manier?

Praktijkopdracht: Logboek bijhouden

Nabespreking: Leg de bevindingen van de deelnemers naast elkaar: hoe zien de verhoudingen tussen de kwadranten over de gehele lijn eruit? Zet dit bijvoorbeeld in een kwadrantschema op een flip-over. Ga vooral in op de antwoorden op vraag 3 en 4. En daarbij ook op de vraag: wie is daar (behalve jezelf) op van invloed? Wie of wat kan je helpen om regelmatig grenzen te verleggen? Op welke manier?

Praktijkopdracht: Mooie beelden

Nabespreking: Etaleer gezamenlijk de mooie beelden die iedereen meegenomen heeft. Geef iedereen de gelegenheid om toe te lichten waarom het zo'n mooi beeld is, waar het bijzondere in zit, waar het warme gevoel door ontstaat. Dit zijn positieve voorbeelden van hoe dingen heel goed gaan. Hoe is dat vast te houden? Hoe kan dat verder uitgebouwd worden?

– Fase 3 –

Ervaringen en voorbeelden uitwisselen

Aan de hand van de praktijkopdrachten hebben de deelnemers allerlei verhalen, voorbeelden en ervaringen verzameld, die zij beeldend vinden voor hoe leerrijk hun school/team als werkomgeving is. Dat zijn zowel positieve als negatieve voorbeelden. Na deze opdracht is het belangrijk om weer bij elkaar te komen om de opgehaalde verhalen, voorbeelden en ervaringen aan elkaar voor te leggen en verder te bespreken.

Het is interessant om in te gaan op zaken als:

- Wat zijn de thema's en issues die het vaakst terugkeren en die het meest opvallend zijn?
- Wat kenmerkt de succesvoorbeelden die genoemd zijn?
- Waar komen gevoerde gesprekken steeds weer op terug?

Op die manier ordenen de deelnemers op een eerste grove wijze de bevindingen die ze opgehaald hebben uit de praktijk. Op basis daarvan is alvast een lijst van enkele kernthema's samen te stellen waarin de meest opvallende zaken weergegeven worden.

Het komt wel voor dat deelnemers in het gesprek teveel nadruk willen leggen op de probleemkanten: alles wat niet bijdraagt aan een leerrijke werkomgeving. Het helpt dan om regelmatig de omslag naar een waarderende benadering te maken. Dit kan 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 die nog verder versterken of verbreden?

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

Overzicht van kernthema's uit de bevindingen

Nadat de praktijkopdrachten nabesproken zijn, zal opvallen dat er bepaalde (kern)thema's zijn die zich steeds weer opdringen in het gesprek. Thema's met een positieve lading: dit is positief en bevorderend voor leren in het werk. En thema's met een negatieve lading: dit is belemmerend voor leren in het werk. Noteer die kernthema's in het schemahiernaast, bijvoorbeeld op flip-over. Welke onderliggende patronen werken op deze thema's in (wat versterkt ze of houdt ze in stand, welke patronen zouden doorbroken moeten worden?). Laat de deelnemers dit op Post-its noteren (een briefje per punt) en laat hen de briefjes bij de genoteerde kernthema's plakken. Praat met elkaar verder over de opmerkelijke en veelgenoemde punten op de Post-its.

Positief, bevorderend voor leren in werk	Negatief, belemmerend voor leren in werk

Tips voor de begeleiding van groepsgesprekken

- 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 standpuntendiscussies (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 deelnemers zelf naar voren brengen. Goed doorvragen naar dieperliggende betekenissen van verhalen, helpt hen bovendien om te reflecteren op hun ervaringen. Probeer vooral (neutraal) een spiegel voor te houden, vanuit eerdere bevindingen en observaties.
- 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.
- 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.

Gaandeweg kunnen meer personen dan degenen die in eerste instantie in het traject betrokken zijn in de groepsgesprekken worden betrokken. Bijvoorbeeld door iedereen te vragen er de volgende keer een collega bij te vragen. Ze moeten dan wel zelf zorgen dat die collega vooraf bijgepraat wordt over wat er al heeft plaats gevonden.

– Fase 4 –

Focussen en kiezen

Het is essentieel in de aanpak van Leren loont het langst om niet te snel, al na één sessie, te denken dat het nu allemaal wel bekend is. Het gaat erom juist wat langer onderzoekend te werk te blijven gaan. In de beginfasen vraagt dat vooral van de deelnemers dat zij met een frisse blik naar hun eigen praktijk kijken. In volgende fasen is het van belang om verdieping aan te brengen in de eerste bevindingen. Dat betekent dat je moet onderzoeken welke opvattingen en gebruikelijke samenwerkingspatronen ten grondslag liggen aan de meest opvallende kernthema's die gevonden zijn. Het helpt om dit soort complexe zaken te bespreken aan de hand van concrete voorbeeldsituaties, zoals die besproken zijn in de persoonlijke gesprekken. Iedereen kan zulke voorbeelden in het gesprek inbrengen. Let er ook in deze fase op om juist aandacht te besteden aan de positieve voorbeelden: waarom werkt het daar wel? En wat kunnen we daarvan leren voor de situaties die we als negatief of lastiger beoordelen?

Sorteeroefening met kaartjes

Zet de kernthema's (zoals die eerder genoteerd zijn in fase 3) op losse strookjes papier. Zet elk thema op een apart strookje en maak hier meerdere setjes van.

Laat de deelnemers in groepjes van vier personen de strookjes in een prioriteitsvolgorde leggen:

- Bovenaan: belangrijkst om (bij positief punt) vast te houden of (bij negatief punt) aan te pakken en te verbeteren
- Onderaan: minst belangrijk om (bij positief punt) vast te houden of (bij negatief punt) aan te pakken en te verbeteren

Nabespreking:

Vergelijk de prioriteitsindelingen van de verschillende groepjes. Is er een punt dat met stip bovenaan staat? Dan is dat iets wat door betrokkenen blijkbaar belangrijk wordt gevonden om als eerste aan te pakken of verder uit te werken.

– Fase 5 –

Over naar actie

Na de vorige fasen wordt steeds duidelijker wat er bijdraagt aan een lerende werkomgeving en wat dit juist belemmert. Wanneer dit scherp op het netvlies staat komt de volgende stap: hoe willen we hier verandering of verdere verbetering in brengen? Hiervoor moeten keuzes gemaakt worden, zodat men met elkaar duidelijk krijgt wat het belangrijkste is om aan te pakken. Je kunt immers beter één punt goed doen, dan een hele lijst aan acties formuleren die niet uitgevoerd kunnen worden.

Het is aan te raden om op kleine schaal succesvoorbeelden te creëren en in de schijnwerpers te zetten. Daarmee maak je zichtbaar wat je al kunt en wat je daarmee nog meer kunt doen. Bovendien is het aantrekkelijk om met kleinschalige experimenten aan de slag te gaan. Bijvoorbeeld: als je naar een studiedag bent geweest, mag je daar een presentatie/les over verzorgen in het team. Zulke experimenten hebben een grote kans op een succeservaring en geven daardoor het (zelf)vertrouwen om het vaker te doen. Dit stimuleert ook andere medewerkers om mee te doen.

Voorbeeld workshop: Marktplaats interne deskundigheid

Het benutten van interne deskundigheid is vaak een terugkerend thema in teams.

Dit is een voorbeeld van een workshop die een positieve beweging in gang zet rondom dit thema:.

Workshop:

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

- 1) Welke deskundigheid heb je als leerkracht zelf 'in de aanbieding' (= aanbod)?
- 2) 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:

- 1) een vel met aanbod (waarbij ook genoteerd wordt wie dat kan bieden) en
- 2) een vel 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 verbanden 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?



4 Kinderopvang en de Politie

Wat kunnen betrokkenen in het primair onderwijs van hen leren?

“Sommigen mensen willen graag hetzelfde blijven doen. Veilig zijn in het doen van wat je al kunt. Maar de valkuil is dat je wordt zoals het kind dat ‘steeds hetzelfde puzzeltje wil doen’. Wat pedagogisch medewerkers voor kinderen belangrijk vinden is hetzelfde als wat je als organisatie voor je medewerkers wilt: dat ze blijven groeien en hun competenties blijven ontwikkelen. Ieder wel op zijn eigen manier natuurlijk”.

De kinderopvang

In de kinderopvang werken ongeveer 90.000 mensen en dit zijn bijna allemaal vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de medewerkers is 35 jaar. De kinderopvang is een groeisector. In de afgelopen vijf jaar steeg het aantal arbeidsplaatsen met 25%. Als gevolg van recente bezuinigingen op de kinderopvang-toeslag neemt de vraag op dit moment af. Dat zal ongetwijfeld gevolgen gaan krijgen voor de (groei van de) omvang van de sector.^[4]

In de afgelopen 25 jaar heeft de kinderopvang zich snel ontwikkeld tot een grote, goed georganiseerde en professionele sector waarin medewerkers moeten voldoen aan opleidingseisen die in de cao beschreven staan. Een volgende fase in de ontwikkeling van de sector die nu op gang moet komen is de verdere verdieping van de professionaliteit van medewerkers. Vooral reflectie op eigen handelen, delen van ervaringen met collega's en ook gezamenlijk naar elkaars handelen en praktijk kijken zijn hierbij belangrijk. Daar is een parallel zichtbaar met het onderwijs.

Blijven leren en groeien is dus ook in de kinderopvang van belang. Het ziet er daar echter anders uit dan in het onderwijs. De gemiddelde leeftijd van medewerkers is aanzienlijk lager. Wordt in het onderwijs nog wel eens gezegd dat het een

baan voor het leven is, in de kinderopvang is er een jaarlijkse uitstroom van 9%. De uitstroom in het onderwijs bestaat voor een flink deel uit mensen die met (pre)pensioen gaan, in de kinderopvang is het verloop juist relatief hoog onder jongere medewerkers. Dit laatste betekent wel dat de gemiddelde leeftijd in de kinderopvang langzaam zal stijgen en dat ook daar vergrijzing in zicht komt. Een overeenkomst tussen beide sectoren is dat zij vrij weinig mogelijkheden bieden voor loopbaan-ontwikkeling. Daarnaast is het salarisniveau in de kinderopvang lager dan in het onderwijs. Voor verdere professionalisering van de sector is het belangrijk om de aantrekkelijkheid van het beroep en de loopbaanperspectieven te versterken en (ambitieuze) mensen meer te binden.

Vanuit gesprekken met mensen uit de kinderopvangsector en uit een literatuurstudie komen een aantal leerzame ervaringen en praktijkvoorbeelden naar voren die de kinderopvang aan het onderwijs te bieden heeft.

Kan het niet verticaal, zoek het dan horizontaal

In het onderwijs bestaat tegenwoordig de functiemix. Die biedt, meer dan voorheen, enige ruimte voor verticale loopbaan-ontwikkeling. Die ruimte bestaat niet in de kinderopvang. Wel wordt daar gezocht naar mogelijkheden voor horizontale groei. Een seniorfunctie die erop gericht is om de leiding-gevende te ondersteunen of bijvoorbeeld om nieuwe collega's

4 Bron: www.fcb.nl en www.kinderopvang.nl

te begeleiden, biedt mensen een uitdaging op inhoud en een ontwikkelmogelijkheid.

Naar (horizontale) ontwikkeling wordt ook gestreefd door uitwisseling en mobiliteit tussen kindercentra onderling. Dat vinden mensen over het algemeen niet zo aantrekkelijk; net als in het onderwijs zijn zij erg gehecht aan de plek waar zij werken. Maar een interessante en vrij nieuwe ontwikkeling is de uitwisseling van personeel tussen primair onderwijs en kinderopvang. Daar zijn ook mogelijkheden voor combinatiefuncties, bijvoorbeeld een pedagogisch medewerker uit de kinderopvang die als onderwijsassistent in de klas helpt. Bij brede scholen is sprake van pedagogisch partnership. Een mooi onderwijskundig aspect daarvan is dat formeel en informeel leren van kinderen met elkaar vervloeien. Deze ontwikkeling wordt onderschreven door de brancheorganisaties in de kinderopvang en het primair onderwijs. In een recente brief aan de programmacommissies van politieke partijen schreven zij onder meer: 'Stimuleer combinatiefuncties in kinderopvang, peuterspeelzalen, onderwijs, sport en cultuur waardoor kennis wordt gedeeld en carrièremogelijkheden van werknemers worden versterkt.'^[5]

Competente medewerkers in een competent systeem

In een Europees onderzoek naar bekwaamheidseisen^[6] wordt gesproken over competente systemen. Een competent systeem houdt in: goede werkomstandigheden die personeelsverloop verminderen, voortdurende ondersteuning gericht op het documenteren van de handelingspraktijk, kritische reflectie op die praktijk en co-creatie van een pedagogische aanpak die gebaseerd is op wisselwerking tussen theorie en praktijk. Gesignaleerd wordt dat wij bij 'competenties' meestal aan individuele kwaliteiten denken. Maar uit het onderzoek komt naar voren dat de kwaliteit van het functioneren van medewerkers wordt

bepaald door de interactie tussen competente individuen binnen een competent systeem. Het is daarom van belang om de aandacht ook te richten op de werkomgeving waarin medewerkers competent kunnen zijn en blijven.

Duurzame inzetbaarheid vereist een stabiele (leer)omgeving

Veranderen en leren gaan vaak hand in hand en er zijn nauwelijks organisaties waar niets in beweging is of waar niets verandert. Maar voor het ontwikkelen van een leercultuur is het cruciaal dat er voldoende tijd en aandacht aan wordt gegeven. Tijdens een leerproject in een kinderopvangorganisatie creëerden onvoorziene personele wisselingen en veranderingen in de organisatie zoveel onrust dat er geen aandacht en ruimte was voor het beoogde leertraject. Teveel hectiek, crisismanagement en onvoldoende zeggenschap over eigen prioriteiten en agenda vormen geen basis om een leercultuur te ontwikkelen.

Een leerrijke werkomgeving in de kinderopvang

Uit een voorbeeld van de kinderopvang blijkt dat de rol van de leiding van groot belang is bij het creëren van een leerrijke werkomgeving. 'Nieuw en spannend' kan dan leiden tot succes en waardering. Door ontevredenheid over de bestaande aanpak van stagebegeleiding werd een succesvol verbetertraject gestart, waarin de verantwoordelijke P&O manager durfde te delegeren naar collega's. Hierdoor ontstond er ruimte voor de actieve inbreng van anderen en was er plaats voor de ideeën en suggesties van alle medewerkers. Zij werden gehoord en serieus genomen. Het was nieuw dat alle betrokkenen, ook van de werkvloer, op deze wijze een stem kregen. Dit werd erg gewaardeerd en zorgde ervoor dat de verbeteringen gedragen werden door de medewerkers en succesvol doorgevoerd konden worden in de organisatie.

Leidinggeven in vertrouwen

Bij leiding geven is het belangrijk om de focus te richten op dat wat goed gaat. Niet starten vanuit een probleem, maar juist vanuit dat wat beter kan. Leidinggevendenden moeten ook zichtbaar zijn voor mensen, inspireren en een positieve houding en vertrouwen uitstralen. In het CoRe rapport, waarin een document van de Council of the European Union aangehaald wordt

5 *Position Paper Kinderopvang-Onderwijs-Welzijn-Kansrijke Verbindingen, waardevolle investering*-, Brancheorganisatie Kinderopvang, MOGroep en PO-Raad, mei 2012

6 *CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies London and Ghent, September 2011



over de professionele ontwikkeling van leraren en schoolleiders, wordt dat onderschreven. Voor die professionele ontwikkeling is het van doorslaggevend belang dat schoolleiders niet overbelast zijn met bestuurlijke of administratieve taken, maar zich concentreren op essentiële zaken, zoals de kwaliteit van het leerproces, het curriculum, pedagogisch beleid en het functioneren, de motivatie en ontwikkeling van leraren.

Vertrouwen moet ook in de praktijk blijken. Door bijvoorbeeld voor seniorfuncties binnen je organisatie in eerste instantie intern te werven laat je zien dat je mensen uitnodigt om ontwikkelruimte te nemen en dat je vertrouwen in hen hebt.

Ruimte geven en nemen

Professionals in pedagogische beroepen kennen de keuze tussen vasthouden en loslaten waar het gaat om de groei en

ontwikkeling van kinderen. Dat ligt eigenlijk net zo in de relatie tussen leidinggevend en medewerkers.

Het eerder genoemde streven naar horizontale ontwikkeling door uitwisseling en mobiliteit tussen kindercentra onderling zou aantrekkelijk kunnen worden als het startpunt is dat een medewerker met haar kwaliteiten waarde kan toevoegen aan een ander kindercentrum. Je start dan vanuit de sterke punten van mensen en dat is anders dan dat je zegt: je moet eens wat opfrissen en dus ergens anders heengaan. Ook dat heeft te maken met ruimte creëren voor inzet van deskundigheid van medewerkers.

Samen leren van succes en tegenslag

Het is belangrijk om voort te bouwen op wat je al goed doet. Betrek verschillende mensen uit de praktijk bij het reflecteren op ervaringen en het vormgeven van nieuwe initiatieven. Kijk

naar wat er al ligt en al goed gaat en schrijf je opleidingsbeleid op basis van succeservaringen. Door dichtbij de eigen praktijk kleine stappen en toepassingen te doen kun je de concrete resultaten direct in de praktijk ervaren. Daar leer je van en zo verbeter je stapsgewijs, vooral door samen uit te wisselen hoe je het doet.

Sommige leraren vinden het moeilijk om met collega's te praten over de moeite die zij hebben met bepaalde klassen of leerlingen. In de kinderopvang komt het ook voor dat een pedagogisch medewerker moeite heeft met een kind. Daarover met een collega praten kan dan heel effectief zijn. Wat maakt dat je moeite hebt met dit kind, heeft een ander dat ook, en hoe gaat zij daarmee om? Die uitwisseling van ervaringen is leerzaam en geeft ook binding tussen collega's. Het richt zich ook sterk op de inhoud en de kerntaak van pedagogisch medewerkers.

Feedback geven in een context

Zowel in het onderwijs als in de kinderopvang is elkaar feedback geven nog geen vanzelfsprekende zaak. Kinderen spreken pedagogisch medewerkers in de kinderopvang voortdurend aan op hun emoties. Als je een conflict hebt met een collega merken kinderen dat snel. Om de lieve vrede te bewaren worden dingen soms niet gezegd. Ook speelt mee dat degene die er langer zit meer status heeft en dat je hem of haar niet zo gauw aanspreekt op gedrag. Methodische hulpmiddelen en een context kunnen in deze situatie van pas komen. Ook in de kinderopvang worden nieuwe methoden ingevoerd, zoals Video Interactie (VIB)-begeleiding en andere technieken, om leren op de werkvoet te bevorderen. Dat werkt heel krachtig. Het beweegt mensen om hun handelen te bekijken en erop te reflecteren en te verbeteren.

De politie

Bij de politie werken ongeveer 60.000 mensen. De afgelopen decennia zijn er steeds meer vrouwen bij de politie komen werken, maar het is vergeleken met het onderwijs toch nog echt een mannenwereld. 42% van het personeel is 50 jaar of ouder en de gemiddelde leeftijd is 46 jaar. Tegelijkertijd is de instroom van jonge medewerkers hoog: tussen 2011 en 2015 zullen er 16.000 nieuwe medewerkers instromen. Dat is ongeveer 25% van het gehele personeelsbestand. De leeftijdsverdeling van het personeel is niet evenredig: er is een grote groep jonge en een grote groep oudere medewerkers, de groep daartussen (de dertigplussers) is ondervertegenwoordigd. Oudere politiemedewerkers werken vaak al lang bij de politie; meestal zijn ze rond hun 17e jaar op de politieschool begonnen.

Wanneer er gesproken wordt over de duurzame inzetbaarheid van oudere medewerkers gaat er binnen de politie veel aandacht uit naar de fysieke aspecten. Tegelijkertijd komt er steeds meer aandacht voor de mentale en psychische kant van het werk. Politiewerk is mentaal-psychisch zwaar werk; politiemensen maken veel heftige dingen mee en hoe blijf je overeind onder die doorlopende psychische druk? En hoe zorg je dat je scherp blijft bij steeds terugkerend en routinematig werk? Hoe blijf je het bijzondere zien in situaties die vaak voorkomen? Er is onder de oudere politiemedewerkers een groep die, juist door die terugkerende routinesituaties, uitgeblust lijkt. Zij hebben alles al een keer gezien, zoveel reorganisaties (met oud zeer) meegemaakt en verwachte promotiemogelijkheden niet gekregen. Tegelijkertijd is er ook een groep ouderen die van grote waarde is door de kennis en (levens)ervaring die ze hebben, de rust en autoriteit die ze uitstralen en de sociale vaardigheid in de omgang met burgers.

Loopbaanmogelijkheden binnen de politie zijn vrij groot: van het straatwerk naar het coördinerende bureauwerk tot een overstap naar de recherche. Er is een duidelijke koppeling met loonschaal en rang, die belemmerend kan werken op doorstroommogelijkheden. Horizontale functiewisselingen zijn makkelijker te maken, mits medewerkers willen overstappen naar een ander onderdeel of team. Thema's als blijvende ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid zijn heel belangrijk voor de toekomst van de politie. Op dit moment gaat alle

aandacht echter uit naar de reorganisatie richting de Nationale Politie. Daarmee zijn deze thema's naar de achtergrond geraakt. De verwachting is dat het weer vol in de aandacht zal komen als de Nationale Politie gevormd en geïmplementeerd is. *"Als we er geen aandacht aan besteden, verliezen we kwaliteit binnen de politie"*, aldus de Nederlandse Politiebond (NPB).

Er zijn verschillende lessen die de onderwijssector kan leren van de politie. Interessant is dat veel van de lessen uit de politie-sector heel herkenbaar aansluiten bij wat beschreven is over de SKSWW. De sectoren onderwijs en politie vertonen meer overlap dan je in eerste instantie zou denken.

Passie en beroepstrots als kracht

Mensen kiezen bewust voor het politiewerk; vaak al na hun middelbare school, met het idee om hun hele loopbaan bij de politie te blijven. Ze kiezen vanuit de drijfveer dat ze mensen willen helpen, daders van misdrijven willen aanpakken of de maatschappij veiliger en beter willen maken. Die gepassioneerde keuze is de basis waarop de kracht van het politiewerk stoelt. Mensen kiezen bewust en met passie voor de politie en die kracht moet je zoveel mogelijk zien te benutten als organisatie.

Net als het onderwijs begeeft de politie zich voortdurend in een spanningsveld: enerzijds is er professionele (regel)ruimte en die wordt vanuit de organisatie ook belangrijk gevonden. Anderzijds zijn er veel verantwoordingsverplichtingen die deze regelruimte inperken. Medewerkers moeten van alles vastleggen op papier waardoor werkdruk ontstaat. Zo word je als medewerker weggetrokken van het werk waar je eigenlijk voor bent en waar je passie en beroepstrots liggen: goed werk dat zichtbaar zinvol is voor de burger en de maatschappij.

Stel het vak weer centraal

Vanuit de toenemende maatschappelijke verantwoording hebben de afgelopen jaren veel managementconcepten hun intrede gedaan in de publieke sector; niet alleen in het onderwijs, ook binnen de politie. Voor je het weet is de medewerker vooral bezig de protocollen te volgen en te doen wat de procedure voorschrijft. Dan denkt hij niet meer zelf na

wat goed is, en daardoor leert hij minder. Hij denkt niet meer: heb ik dit goed gedaan? Maar: het zal wel goed zijn want ik heb de procedure gevolgd.

Het (politie)vak zelf moet weer meer centraal komen, uitgaan van het eigen vakmanschap, de ervaring en de denkkraft van de medewerker zelf. Dat betekent geen vrijblijvendheid, want het krijgen van regelruimte en vertrouwen houdt tegelijkertijd in dat je elkaar daar professioneel op moet blijven bevragen. Wat lastig is, is dat de medewerker zelf vaak geen veiligheid ervaart om zijn professionele ruimte te gebruiken: als je als politie een fout maakt, wordt dat enorm uitvergroot in de media. Dus is het voor medewerkers veiliger om gewoon de procedures te volgen. Als het dan fout is, ligt het niet aan jezelf maar aan de procedure.

Externe omgeving als toetssteen

Belangrijk voor (oudere) politiemedewerkers is dat ze actief het contact met de buitenwereld blijven opzoeken, dat ze naar buiten willen en voortdurend contact maken met burgers. Want in het contact met de buitenwereld ontstaat de confrontatie met het effect van wat je doet: ben je wel écht goed bezig? Houd je je wel bezig met de dingen die er écht toe doen voor de burger? Intern kun je makkelijker verantwoorden wat je gedaan hebt en waarom. Met collega's onder elkaar ben je het sneller eens dat het wel goed is. Maar de toetssteen ligt in de buitenwereld. Burgers kunnen heel goed beoordelen of je goed werk levert. Daaraan ontlene politiemensen ook vooral de voldoening in hun werk. In de mate waarin politiemedewerkers het contact met de buitenwereld opzoeken zie je de verschillen ontstaan. Neem een wijkagent op leeftijd: sluit die zich af, dan loopt hij vast. Is hij als 'sheriff in de wijk' actief en met de mensen in zijn wijk in gesprek, dan wordt en blijft hij een topmedewerker.

Leidinggeven betekent: in de praktijk van de medewerker en de buitenwereld komen

Zeker de leidinggevende heeft er een rol in om gedrag te stimuleren, waardoor medewerkers weer meer kijken naar de externe omgeving, contact maken met de burger en zich openstellen voor de vraag of ze het goede werk doen. Als leidinggevend echter te ver afstaan van de dagelijkse praktijk



ontstaat het risico dat ze nadruk leggen op zaken die niet in directe zin bijdragen aan het goede werk. Sterker nog: die het doen van dat goede werk juist in de weg staan. Denk aan targets om bonnen uit te schrijven en het opleggen van onnodige verantwoordingsverplichtingen. Leidinggevendenden moeten voor een multilevel benadering kiezen: op hun eigen niveau kunnen hogere leidinggevendenden voortdurend contacten met de buitenwereld onderhouden. Nu zie je twee werelden nog te vaak tegenover elkaar staan. De medewerker die gericht is op het werk buiten en de leidinggevende die heel intern en op de eigen organisatie gericht is. Een multilevel benadering leidt tot meer verbinding tussen leiding en medewerkers. De leidinggevende moet in de professionele ruimte van de medewerker komen en zien en erkennen wat de medewerker doet. Dit vraagt van leidinggevendenden om voortdurend kritisch te zijn op de managementmechanismen waarmee ze de praktijk aansturen: dienen die datgene wat je in de praktijk wilt zien? Ben je zelf 'goed bezig'?

Zoek medewerkers die voorbeeld en trekker willen zijn

Er zijn genoeg medewerkers die initiatief willen nemen in het werk om daadwerkelijk zaken te verbeteren. Die willen dat zelf en samen met anderen oppakken en zo kunnen ze elkaar daarin meetrokken. Binnen de politie zijn er voorbeelden van vakgerichte initiatieven van medewerkers, bijvoorbeeld: hoe kun je een structureel terugkerend probleem in het werk, je wijk, met burgers, beter aanpakken. Maar er zijn ook loopbaan- en ontwikkelgerichte initiatieven, waarbij collega's met elkaar in gesprek gaan over hun loopbaanvraagstukken en ontwikkelmogelijkheden. In enkele korpsen is dit zeer krachtig gebleken. En dergelijke initiatieven zetten een olievlekwerking in gang. Het is vooral effectief als het zaken betreft die zichtbaar resultaat hebben, bijvoorbeeld voor de buitenwereld of voor collega's. De kracht van collega's onderling blijkt enorm groot te zijn, niet alles hoeft vanuit de leiding te komen.

Als je mensen regie geeft, geef ze dan ook de faciliteiten om regie te nemen

'Regie nemen op de eigen loopbaan' wordt al enige tijd gepropageerd in het HR-beleid van de politie. De Nederlandse Politiebond (NPB) waarschuwt dat wanneer de organisatie een beroep doet op regie nemen, daar ook de middelen bij horen om regie te kunnen nemen, bijvoorbeeld een ontwikkelbudget. Binnen de politie zijn wel veel opleidingsmogelijkheden voor medewerkers, maar die zijn vooral vakgericht; gericht op de certificering voor een bepaalde bevoegdheid. Opleidingen gericht op de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers zijn belangrijk en daar is ook belangstelling voor, maar het aanbod is beperkt. Dat vraagt aandacht, want het is belangrijk dat mensen af en toe weer naar zichzelf kijken zodat ze kunnen groeien. Leidinggevendenden vinden het vaak lastig dat ze het gesprek aan moeten gaan met medewerkers over de ontwikkel- en doorgroeiwensen, maar dat ze vervolgens terug worden gefloten door de hogere leiding als een medewerker iets wil doen waar geen middelen voor zijn.

Praat met elkaar over succesvoorbeelden en betekenisvolle verhalen

Er zijn dagelijks heel veel mooie voorbeelden van goed werk. Zet succesvolle voorbeelden nadrukkelijk in de schijnwerpers. Met die bril op bepaal je bijvoorbeeld ook wat je op intranet zet: niet teveel interne organisatiezaken maar vooral de successen die buiten bereikt zijn en door medewerkers zelf zijn aangedragen. *"Eigenlijk moet minstens 50% van de berichten gaan over de verhalen uit de praktijk, de goede en spannende dingen die mensen gedaan hebben, de behaalde successen"*, aldus Jaco van Hoorn (lid korpsleiding Hollands Midden). Creëer de ruimte om elkaar de verhalen te vertellen over goed politiewerk. Zo kom je met elkaar tot een gedeeld beeld van wat 'goed politiewerk' is. Dat mogen ook verhalen zijn over moeilijke dingen of successen die klein, maar wel belangrijk zijn voor iemand. Kijk daarbij vooral naar het teamaspect: zo'n succes ontstaat zelden vanuit het handelen van één persoon, maar vaak in samenwerking met elkaar. Door verhalen met elkaar te delen maak je scherp waar je het allemaal voor doet; dat zware maar ook ontzettend mooie werk!



5 Ervaringen en inzichten van experts

In aanvulling op de sectorspecifieke benadering van het onderwerp duurzame inzetbaarheid zoals beschreven voor de kinderopvang en de politie, is ook naar dit onderwerp gekeken vanuit een meer wetenschappelijke benadering. De visie van twee hoogleraren, Prof.dr. Jo Thijssen, emeritus hoogleraar USBO Utrecht en Prof.dr. Aukje Nauta, verbonden aan de UvA, wordt hieronder kort uiteengezet. Uit de interviews met hen komt een eigen kijk op het onderwerp naar voren op basis van eigen ervaring en onderzoek die hieronder in grote lijnen wordt weergegeven.

Jo Thijssen

Als basisdefinitie voor het begrip inzetbaarheid geeft Jo Thijssen: de bekwaamheid om een diversiteit van arbeidstaken goed te vervullen. Duurzame inzetbaarheid is niet anders dan inzetbaarheid over een langere periode. Die is alleen achteraf met zekerheid vast te stellen. Wie duurzame inzetbaarheid beoogt zal met name letten op bepaalde continueringscondities, zowel persoonlijke condities, zoals career selfmanagement, alsook contextuele condities, zoals loopbaanbegeleiding^[7]. Vanwege hun pedagogische rol zullen leraren zich i.v.m. hun inzetbaarheid specifieke eisen moeten stellen, zoals: in hoeverre ben ik in staat om mij zodanig te blijven ontwikkelen en up to date te blijven, dat ik een goede aansluiting kan blijven vinden bij jongeren?

Als kern hanteert Jo Thijssen het zogeheten AMO-model (van Appelbaum, Baily, Berg en Kalleberg (2000)): Ability, Motivation en Opportunity; ofwel is iemand in staat te functioneren of te leren (ability), is er sprake van persoonlijke gemotiveerdheid en wil men presteren (motivation) en welke mogelijkheid of gelegenheid heeft iemand hiertoe (opportunity)? Naast deze harde kern zijn er diverse andere persoonlijke en contextuele condities die van invloed zijn op duurzame inzetbaarheid in

de toekomst. Contextueel gezien zijn met name technische en stimulerende condities van belang. Hierbij gaat het om zowel de directe steun van de leidinggevende als om een ontwikkelingskader waaraan men professioneel gezien moet voldoen. In het onderwijs ontbreekt een dergelijk kader vaak. De keuze van te volgen opleidingen is daarom vaak vrij willekeurig, 'los zand', omdat het plaatje van een groter geheel erachter ontbreekt. De eigen professionalisering heeft richting nodig (Waar wil ik naar toe? Waar wil deze instelling naar toe? En welke ontwikkelingswegen dragen daar aan bij?).

Niet zelden is bijscholing afgestemd op specifieke vakinhoudelijke kennis (zoals een nieuwe leermethode rekenen) en te weinig op het herkennen en leren omgaan met een veranderende omgeving, bijvoorbeeld voorkomende gedragsstoornissen. Omdat ouders steeds mondiger en deskundiger worden moet een leraar hieromtrent meer expertise hebben om voor hen een goede gesprekspartner te kunnen zijn. Ook is het belangrijk om op de hoogte te blijven van maatschappelijke ontwikkelingen en meer in het bijzonder van de dagelijkse wereld waarin de leerlingen leven. Oudere leerkrachten komen anders steeds verder af te staan van de belevingwereld van de jeugd en dan verliezen zij aansluitingsmogelijkheden. Dat gebeurt sneller dan vroeger omdat de veranderingen elkaar sneller opvolgen. Daarnaast neemt ook de diversiteit van leefwerelden toe, iets waar bijvoorbeeld multiculturele invloeden toe bijdragen. Aldus

7 Thijssen, J.G.L., Heijden, B.I.J.M. & Rocco, T.S. van der (2008).

bestaan meerdere werkelijkheden naast elkaar. Een leraar wordt voortdurend gedwongen binnen deze verscheidenheid positie te kiezen en als pedagogische autoriteit grenzen te bepalen.

Een professioneel kader voor leerkrachten zou zich primair moeten richten op het bijblijven met betrekking tot twee gebieden:

- cognitief, inhoudelijke kennis (leer- en opvoedingsaspecten)
- contextuele ontwikkelingen (wat speelt er in het dagelijks leven van kinderen en hun ouders)

Scholing, functiewisseling en networking zijn de belangrijkste manieren om bij te blijven en om duurzaam inzetbaar te blijven: volg scholing, wissel regelmatig van werk(plek) en werk in een gevarieerd netwerk. Een en ander helpt al te sterke ervaringsconcentratie te voorkomen en inzetbaarheid op peil te houden.

De leraar zou als een autonome professional uit zichzelf verantwoordelijkheid moeten nemen om niet alleen onderwijskundig bij te blijven maar ook mee te groeien met ontwikkelingen binnen de maatschappij, de schoolorganisatie en de leefwereld van het kind. Die autonomie wordt echter ook wel gebruikt om, los van genoemde ontwikkelingen, vrij te kiezen wat men aan de eigen ontwikkeling doet. Een verplichting tot doelgerichte bijscholing is daarom een goed idee. Het management is verantwoordelijk om op dit gebied randvoorwaarden te stellen.

Tips en prikkels volgens Jo Thijssen

Hoe kun je een positieve beweging in gang zetten om duurzame inzetbaarheid te bevorderen?

Wat het beleidsprimaat betreft zijn er volgens Thijssen drie opties voor beleid. Een tweetal op landelijk, op macro-niveau.

- 1) De overheid komt met regels en stelt beleid op (niet voldoen aan regels, met of zonder sancties).
- 2) Vanuit professionele vakverenigingen komen met criteria (niet meer bekwaam zijn heeft dan consequenties)

Maar het kan ook op meso-niveau: dat komt neer op een beleidskader vanuit het schoolmanagement of bovenschools bestuur.

Naast beleid speelt altijd de eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht een rol. Een belangrijke suggestie om die te stimuleren is het opstellen van een loopbaanspiegel voor

zelfdiagnose, zodat leerkrachten zelf kunnen zien waar ze staan en zich kunnen vergelijken met anderen, zoals op dit moment bijvoorbeeld voor de zorgsector gebeurt.

Aukje Nauta

De definitie die Aukje Nauta hanteert met betrekking tot inzetbaarheid is het vermogen om werk te behouden en nieuw werk te krijgen.

Voor duurzame inzetbaarheid en leven lang leren geldt dat dit onderhandelbare onderwerpen zijn in arbeidsrelaties. Let wel: onderhandelen is hier bedoeld in de breedste zin van het woord: leidinggevende en medewerker wisselen standpunten en achterliggende belangen uit om zo tot goede afspraken te komen die voor beide partijen goed werken: win-win. Dit vraagt een goede gesprekscultuur in een organisatie met oprechte aandacht voor wat de medewerker bezighoudt. Wat zijn de behoeften en waar liggen eventuele angsten? Inzetbaarheid wordt vaak in de weg gestaan door angst en onzekerheid over de toekomst of door gebrek aan zelfvertrouwen. Die onzekerheid verkennen, en daarvoor oplossingen verzinnen, daar zouden afspraken over kunnen gaan.

De ideale combinatie is een dienende leidinggevende en een naar mogelijkheden zoekende medewerker. In het goede gesprek stelt een leidinggevende het belang van zijn medewerker boven het belang van de organisatie om zich goed te kunnen verdiepen in wat de medewerker beweegt en wil. Pas daarna kijkt de leidinggevende hoe dit te koppelen is aan het organisatiebelang. Als er een werkbare combinatie te maken valt die voor beide partijen acceptabel is, is er sprake van een i-deal, een idiosyncratic deal oftewel een maatwerkafpraak. De gedachte is dat een medewerker die goed in zijn vel zit ook betere prestaties levert en als hij/zij meer mogelijkheden heeft om het eigen werk conform zijn behoeften in te richten dat hij langer goed gemotiveerd blijft. Hiermee is het organisatiebelang ook gediend.

Uit het onderzoek van Cristel van de Ven, dat Aukje Nauta mede begeleidt, blijkt dat als een leidinggevende prosociaal is volgens hemzelf, je merkt dat de medewerker ook in het gesprek aangeeft dat hij zich goed gehoord heeft gevoeld. Als de medewerker

over zichzelf zegt dat hij gericht is op mogelijkheden en kansen dan zegt de leidinggevende ook positieve dingen over de medewerker. Dit vergroot de kans op het kunnen maken van een i-deal, een unieke afspraak tussen beiden. De nadruk ligt idealiter meer op het maken van ontwikkelafspraken dan ontziefafspraken, omdat ontwikkelafspraken op langere termijn de employability van de medewerker ten goede komen (hetgeen tegelijkertijd een bedrijfsbelang is).

Het is in het onderwijs heel goed mogelijk om teamdeals te maken: wat doe ik en wat doe jij en wat willen we leren met elkaar om het team beter te laten functioneren? Wie doet wat en hoe haal je het beste in elkaar naar boven?

Scholing is niet per se het belangrijkste component van inzetbaarheid. Het van 15% naar 20% brengen van postinitieel scholen maakt mensen niet méér inzetbaar. Het gaat juist vooral om wat men in werksituaties blijft leren. Er komt wel vaak een moment dat mensen niet veel meer bijleren en teveel blijven vasthouden aan wat ze gewoon zijn te doen. Het is belangrijk om dat moment vóór te zijn zodat men niet vastroest. Ervaart men voldoende veiligheid in de organisatie en ten opzichte van de leidinggevende om een risico te durven nemen? Het is lastig voor de medewerker om lerende te zijn als er angst bestaat voor status- en gezichtsverlies.

De veranderenergie (en daarmee de wil om te leren) moet uit mensen zelf komen. Niemand wil dit opgelegd krijgen, men wil er zelf voor kunnen kiezen. Als de leidinggevende hierbij kan aansluiten en de weg vindt naar wat een medewerker wel wil, blijken er vaak heel veel nieuwe mogelijkheden te kunnen ontstaan. Mensen houden graag vast aan een bestaande ingenomen rol omdat deze vertrouwd is en men er bestaansrecht uit haalt. Het is dan zoeken naar een nieuwe rol en toegevoegde waarde.

Tips en prikkels volgens Aukje Nauta

- Voor het onderwijs zou het een idee zijn om het thema blijvend leren en ontwikkelen op de agenda te zetten. Schoolleiders zouden het thema eens onderwerp van een tweedaagse kunnen maken om erachter te komen wat men wil leren en hoe men zich wil ontwikkelen.

- Behalve de leidinggevende kan support ook komen van een goede collega of onafhankelijk persoon. Uit onderzoek blijkt ook dat het zeker niet altijd de leidinggevende is die de medewerkers het meest beïnvloedt in het maken van een (carrière-)stap.
- Ook in projecten en projectmatig werken zou het leerproces onderwerp van gesprek moeten zijn om het beste uit het projectteam te kunnen halen. Hierdoor wordt bevorderd dat de interne deskundigheid wordt benut.

Literatuurreferenties

- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: why highperformance work systems pay off*. Ithaca: Cornell University Press
- FCB (2012). *Goede voorbeelden Project Leercultuur in de branches welzijn & maatschappelijke dienstverlening en kinderopvang*.
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten. Boeiend onderwijs in een lerende school*. Drukkerij Gijssenberg
- Hoorn, J. van (2010). *Sturen op vertrouwen. Goed leidinggeven aan goed politiewerk*. Amsterdam: Boom
- Nauta, A., Lange, A.H. de & Görtz, S. (2010). *Lang zullen ze leven, werken en leren*. In: Gedrag & Organisatie, 23e jaargang, nr. 2, p. 136-157
- NPB (2011). *Een leven lang werken: het realiseren van duurzame inzetbaarheid in de sector Politie* (interne rapportage werkgroep Inzetbaarheid)
- 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, 63e jaargang, nr. 4, p. 26 – 40
- Roekel – Kolkhuis Tanke, I.R. (2010). *Leren loont het langst. Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SBO
- Roekel – Kolkhuis Tanke, I.R. (2012). *Hoe houd je leraren bij de les*. In: Schoolmanagement, 14e jaargang, nr. 1, p. 14–16
- SBO (2010). *Arbeidsmarktanalyse Voortgezet Onderwijs 2009*. Den Haag: SBO
- Thijssen, J.G.L. (2012). *Betekenis van actuele en duurzame inzetbaarheid*. Utrecht: USBO
- Thijssen, J.G.L., Heijden, B.I.J.M. van der & Rocco, T.S. (2008). *Towards the Employability-Link Model: Current Employment Transition to Future Employment Perspectives*. Human Resource Development Review, 7e jaargang, nr.2, p. 165-183.
- Vrieling, S., Hogeling, L. (2008). *Tevreden blijven werken in het onderwijs*. Den Haag: SBO

Met dank aan

De auteurs danken de volgende personen voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze publicatie:

- Jules van Brecht, voorzitter College van Bestuur Stichting Katholieke Scholen Westelijk Weidegebied (SKSWW)
- Mieke Vinkenburg, lid College van Bestuur Stichting Katholieke Scholen Westelijk Weidegebied (SKSWW)
- Directeuren en leerkrachten van de SKSWW-scholen: de Regenboog (Woerden), De Schakel (Woerden), De Piussschool (Abcoude), De Paulusschool (Abcoude), De Heeswijkschool (Montfoort)
- Carla Bienemann, directeur Bureau Kwaliteit Kinderopvang
- Bertus Koot, voorzitter Raad van Bestuur KMN Kind en Co
- Han Busker, voorzitter Nederlandse Politiebond
- Jaco van Hoorn, lid van de korpsleiding politieregio Hollands Midden
- Aukje Nauta, hoogleraar Universiteit van Amsterdam, consultant bij Factor Vijf en lid van de SER
- Jo Thijssen, emeritus hoogleraar USBO

Over de auteurs

- Dr. Isolde van Roekel – Kolkhuis Tanke is onderzoeker en adviseur bij Kolkhuis Tanke/duurzaam leren in organisaties (www.kolkhuis-tanke.nl); i.van.roekel@kolkhuis-tanke.nl
- Mr. Tom Fluitsma is senior adviseur HRM bij het CAOP (www.caop.nl), t.fluitsma@caop.nl
- Drs. Caroline Middendorp is projectleider en beleidsadviseur bij het CAOP (www.caop.nl), c.middendorp@caop.nl

Colofon

Uitgave

Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs

Concept en ontwerp

RUURD Grafische vormgeving en advies, Rotterdam

Fotografie

www.shutterstock.com

Druk

G3M Grafisch en multimedia management

© 2012, Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs, 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.

Ga naar onze website voor informatie
over actuele arbeidsmarktthema's,
handige hulpmiddelen en een overzicht
van onze activiteiten en projecten.

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

KIJK OP ONZE WEBSITE WAT WIJ KUNNEN BETEKENEN VOOR:

Jaap



Patrick



Carla



www.arbeidsmarktplatformpo.nl

**ARBEIDSMARKTPLATFORM
PRIMAIR ONDERWIJS**

Postadres

Postbus 556
2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13
2514 EA Den Haag

T 070 37 65 810

www.arbeidsmarktplatformpo.nl
info@arbeidsmarktplatformpo.nl

ARBEIDSMARKTPLATFORM PRIMAIR ONDERWIJS
is het kennis-en expertisecentrum van de arbeidsmarkt
in het primair onderwijs. Samen met de sector bevordert
het een gezonde arbeidsmarkt.