

Een speelveld van betekenisgeving

verhalen van katholiek onderwijs

Eindrapportage Project Vraagarticulatie
IKO / Bond KBO
's-Hertogenbosch 2010.

Het project is uitgevoerd met behulp van een kenniskring.
De leden van deze kring waren: Jos Roemer en Jan van Oers (projectleiders),
Gerard van Bergen, Jos van den Brand, Henk Derks, Arjan van Eeten, Piet van
Hest, Keete Jansma, Ton Roumen en Aad van Zeijl.

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	7
3. Werkwijze	15
4. Reflecties naar aanleiding van de organisatieverhalen	19
5. Conclusies	30
6. Suggesties voor de praktijk	33
Bijlage I: De kwaliteit van overlegmomenten	35
Bijlage II: Tien organisatieverhalen	37

Samenvatting

Voor u ligt een onderzoeksverslag naar aanleiding van de constatering dat de identiteit van de katholieke school een non-issue lijkt te worden. Het onderzoek werd geïnitieerd door de Bond KBO en het IKO. Een kenniskring van tien personen, allen zeer intensief betrokken bij processen van identiteitsontwikkeling van scholen, heeft vervolgens gedurende drie jaar onderzoek verricht waarom het gesprek over katholieke identiteit op veel scholen hapert.

De theoretische bril waarmee naar het thema ‘gesprekken over de identiteit van de katholieke school’ is gekeken, is die van het complexiteitsdenken (Stacey e.a.). Centraal in dit denken staat de gedachte dat een organisatie (een school) geen ding is maar een continue stroom interacties, die tot stabiele patronen leiden die tegelijkertijd een instabiliteit in zich hebben. Zaken die deze (in)stabiliteit beïnvloeden zijn formele en informele macht (bijvoorbeeld in de vorm van retoriek), maar ook vertrouwen en het vermogen om onzekerheid uit te houden. Organisaties in de zin van zich continuerende interactiepatronen zijn in deze opvatting niet maakbaar, leiders staan niet buiten de organisatie om als het ware vanuit een cockpitpositie de koers van de organisatie te bepalen.

De manier waarop de kenniskring haar oor te luisteren heeft gelegd in de praktijk van de scholen is die van het verzamelen van organisatieverhalen. Ieder lid van de kenniskring heeft een verhaal geschreven over een serie gesprekken over het thema van de identiteit waaraan hij/ zij heeft deelgenomen (allen zijn werkzaam in deze praktijk). Door de onderlinge uitwisselingen en reflecties in de kenniskring en door het scherp krijgen van het theoretisch kader zijn de meeste verhalen enkele keren herschreven.

Uiteindelijk hebben de leden van de kenniskring in enkele gesprekken gezamenlijk gezocht naar een beantwoording van de onderzoeksvraag die zij in de verhalen besloten zien liggen.

De kenniskring heeft de volgende conclusies geformuleerd. Gesprekken over het thema katholieke identiteit worden tot non-issue, omdat

- men teveel op beheersing en stabiliteit is gericht: dit soort gesprekken vraagt om een open agenda;
- gesprekken teveel verlopen op het niveau van abstracte waarden in plaats van op het niveau van de dagelijkse beleving;
- de echte gesprekken vaak plaatsvinden bij het koffieapparaat omdat er in formele settings geen ruimte voor is;

- het thema voor velen geen relevant thema meer is als gevolg van pluralisering en secularisering;
- (bege)leiders soms sturend optreden om eigen belangen en doelen te kunnen realiseren.

De leden van de kenniskring geven de volgende suggesties voor de praktijk van het leiding geven aan gesprekken over de katholieke identiteit van de school.

- 1^e. Wees alert op gesprekken die plaats vinden bij het koffieapparaat (of de fietsenstalling) en breng de thema's die je daar aantreft in een open gesprek;
- 2^e. Geef ruimte aan vrij stromende gesprekken vanuit het besef dat deze niet beheersbaar zijn;
- 3^e. Breng ter sprake welke waarden lijken op te doemen in de dagelijkse beleving en hoe die zich verhouden tot eventueel geformuleerde abstracte waarden van de organisatie (missionstatements);
- 4^e. streef transparantie na met betrekking tot processen van schoolontwikkeling, om zodoende zicht te krijgen op wensen en verwachtingen maar ook op belangen die aan de orde zijn;
- 5^e. gebruik de diversiteit binnen het team en streef naar explorerende conflicten, deze kunnen een bron van verrijking van het thema zijn.

Bijlage I biedt een praktisch overzicht met betrekking tot de kwaliteit van overlegmomenten.

Bijlage II bevat de tien organisatieverhalen.

1. Inleiding

Er bestaan grote verschillen tussen katholieke scholen als het gaat om vragen over de katholieke identiteit van de school. Er zijn teams die op een creatieve en eigentijdse wijze antwoorden op deze vragen proberen te geven en aan deze antwoorden ook consequenties verbinden voor hun lesactiviteiten. Er zijn ook teams waarbij vragen over katholieke identiteit niet of zelden worden gesteld en identiteit geen onderwerp van gesprek (meer) is. Tussen deze twee uitersten bevinden zich de meeste scholen. Op de scholen in dit middengebied worden wel vragen gesteld en worden er zo nu en dan ook activiteiten inzake identiteit op touw gezet. Identiteitsbegeleiders zijn bij uitstek de deskundigen om scholen bij deze processen te begeleiden. In de afgelopen tien jaar is hun aantal echter gehalveerd! Natuurlijk, er vinden nog ouderavonden plaats, waar het thema luidt: de identiteit van de school. En ook bezint een aantal teams zich nog op de betekenis van de identiteit van hun school. Maar in vergelijking met twintig jaar geleden lijkt het gesprek over de betekenis van katholiek onderwijs op de werkvloer te verstommen en heeft het er veel van weg dat de identiteit van de school een non-issue aan het worden is. Tegelijkertijd zien we dat de aandacht zich versmalt tot 'catechese' of godsdienst/ levensbeschouwing en dat ook op dat vlak de vragen afnemen. Er is een trend aan het ontstaan die inhoudt dat de relatie tussen de formele en geleefde identiteit van de school steeds minder een onderwerp van gesprek wordt.

Op 28 april 2006 vormde deze constatering de aanleiding tot een themabijeenkomst, die werd gehouden in Den Bosch en georganiseerd werd door de Bond KBO en het IKO. Met name werkgevers van Centra voor Identiteitsbegeleiding luidden daar de noodklok: als deze trend zou doorzetten, zouden de centra op termijn ophouden te bestaan.

De trend werd in algemene bewoordingen benoemd als 'het probleem van een haperende vraagarticulatie' en de Bond KBO nam het initiatief om dit probleem samen met het IKO aan een nader onderzoek te onderwerpen. In oktober van datzelfde jaar werd een projectplan vastgesteld, het project *Haperende Vraagarticulatie*, dat voorzag in een participatief onderzoek: mensen van de werkvloer zouden in samenwerking met een adviseur van de Bond en een onderzoeker van het IKO gedurende drie jaar onderzoek doen naar dit fenomeen. Waar komt die haperende vraagarticulatie door, hoe moeten we haar verstaan en wat is er aan te doen? Het traject begon in januari 2007 en werd volgens plan afgerond eind 2009. Deze rapportage vormt de weerslag van de onderzoeksbevindingen.

In paragraaf twee leggen we uit met welke theoretische bril we naar de situatie hebben gekeken. Kort gezegd komt het erop neer dat we vraagarticulatie beschouwen als het resultaat van interacties (gesprekken) tussen betrokkenen op de werkvloer. We zijn ons gaan focussen op de dynamiek van deze interacties en hebben daarin verschillende factoren ontdekt, die een rol spelen bij het tot stand komen van vragen, in dit geval op het gebied van katholieke identiteit.

In paragraaf drie zetten we uiteen hoe we in ons onderzoeksproject precies te werk zijn gegaan. We zullen met name ingaan op de methode van de 'organisatieverhalen', die ons zicht verschaffen op de organisatiedynamiek die ontstaat wanneer het thema identiteit aan de orde is.

In paragraaf vier beschrijven we de reflecties, die we tijdens de gesprekken in onze kenniskring hebben uitgewisseld naar aanleiding van de organisatieverhalen van de deelnemers. Deze reflecties gaven ons de bouwstenen voor een beantwoording van onze onderzoeksvraag: waar komt die haperende vraagarticulatie door? Deze beantwoording formuleren we als conclusies in paragraaf vijf.

In de afsluitende paragraaf tenslotte voegen we daar een aantal praktische suggesties aan toe, die we willen presenteren aan al diegenen die met dezelfde vragen zitten als waar wij ons in dit project drie jaar lang over hebben gebogen. We hopen en verwachten hiermee perspectieven te openen op een daadwerkelijke 'innovatie' in het katholiek primair onderwijs.

2. Theoretisch kader

Juist in deze tijd van maatschappelijke en culturele veranderingen met name op het gebied van religie is het interessant om naar katholieke onderwijsorganisaties te kijken niet vanuit een formeel gezichtspunt (wat staat er in het Algemeen Reglement Katholiek Onderwijs en hoe geven we daar invulling aan?), maar vanuit een gezichtspunt van transformatie.

Onder invloed van modernisering en secularisering is religie jarenlang verbannen geweest uit het publieke domein; er werd zelfs naar analogie van de scheiding tussen kerk en staat gepleit voor een scheiding tussen religie en samenleving. Dit laatste zou niet zonder gevolgen blijven voor bijvoorbeeld de sociale dimensie van religie en haar impact op het openbare leven. Keert religie terug in het publieke domein? Als dat zo zou zijn, waar komt dat dan door? Komt dat door de islam en haar komst naar West-Europa? Of komt het doordat we gaan inzien dat het proces van rationalisering onbeheersbaar dreigt te worden en daarmee het project van humanisering vastloopt? Beide ontwikkelingen leiden in onze samenleving tot zeer uiteenlopende en heftige reacties.

De Canadese filosoof Charles Taylor wijst in zijn recente boek *A Secular Age* op het feit dat mensen altijd zullen blijven zoeken naar een vorm van transcendentie waarbij geloven een optie is maar geen automatisme. Het is een optie die op verschillende manieren vorm en inhoud kan krijgen en die dus een diversiteit zal laten zien. Er zijn met andere woorden in een samenleving als de onze talloze religieuze en niet-religieuze posities mogelijk en ook aanwezig.

In het rapport van de WRR *Geloven in het publieke domein* spreekt men over de transformatie van religie waarmee men duidelijk wil maken dat het fenomeen religie van gedaante aan het veranderen is: het wordt minder institutioneel en traditioneel van karakter maar meer individueel en dynamisch. Die transformatie gaat gepaard met een afname aan religieuze autoriteit en staat meer in het teken van de cultivering van het unieke persoonlijke leven. Anders gezegd: er is eerder sprake van een ongebonden spirituele zingeving dan een kerkgebonden zingeving. Naast natuurlijk de niet religieuze vormen van zingeving. Maatschappelijke identiteiten op religieuze grondslag, zoals de katholieke school, lopen bij deze transformatie de kans minder stabiel en eenduidig te worden. Als religie terugkeert, stelt het rapport, keert zij nooit terug in de gedaante van vroeger maar wisselt zij van gedaante. Vanuit een gelovig perspectief is het van groot belang om in die transformatie de tekenen van de tijd goed te lezen, dat wil zeggen de plaatsen en gebeurtenissen te ontdekken waar Gods geschiedenis met mensen aan het licht komt, waar mensen voor zichzelf en voor anderen proberen gemeenschap tot stand te brengen en het goede leven te realiseren.

Een interessante auteur die een theoretisch kader biedt om vanuit het gezichtspunt van transformatie naar identiteitsontwikkeling te kijken, is Ralph Stacey. Zijn theorie van complexe en responsieve organisatieprocessen gaat ervan uit dat organisaties (scholen) in wezen bestaan uit opeenvolgende reeksen van interacties tussen personen. Alle sociale wezens communiceren met elkaar via ‘gestures’ en ‘responses’. Hij heeft het dan over bewegingen, aanrakingen, geluiden, taal en mimiek die in interacties kunnen plaatsvinden. Iedere gesture roept een respons op, die als zodanig een nieuwe gesture vormt, bij elkaar vormen ze een betekenisvolle interactie. Betekenissen liggen dan ook niet besloten in de afzonderlijke gesture of respons, aldus Stacey, maar in de interactie. Toegepast op de identiteit van een katholieke school: een alinea uit de schoolgids dat de school zich laat inspireren door het evangelie is op zich nog zonder veel betekenis. De betekenis ontstaat pas in de respons van betrokkenen bij de school op deze gesture.

Kennis betoogt hij, is niet een vaststaand gegeven dat vervolgens geïmplementeerd kan worden, maar wordt continu geproduceerd en getransformeerd in onze interacties met elkaar!

Voor een goed begrip van zijn theorie lichten we er hier een aantal begrippen uit. Begrippen die onderling nauw met elkaar samen hangen en elkaar ook deels overlappen. We gaan in op de volgende vijf begrippen of begrippenparen:

- stabiliteit en instabiliteit;
- legitieme thema’s en schaduwthema’s;
- retoriek;
- ‘free flowing conversations’;
- ‘cult’ waarden en functionele waarden.

Stabiliteit en instabiliteit

Het begrippenpaar stabiliteit en instabiliteit slaat niet op de organisatie, die al dan niet stabiel zou zijn, maar op de interacties tussen mensen in de organisatie.

Mensen ontwikkelen gewoontes (patronen) in hun interacties, ze interacteren met elkaar op een bepaalde manier en hun interacties kunnen uitgroeien tot stabiele patronen. Wanneer er bijvoorbeeld op een school steeds wordt gesproken over katholiek onderwijs louter in termen van ‘een prettige sfeer’ vormt dit het stabiele en weinig omvattende thema van katholieke identiteit. Stabiele interactiepatronen worden zichtbaar in de vorm van thema’s die meer of minder rijk aan betekenis kunnen zijn. Door deze stabiliteit weet iedereen wat er van hem verwacht wordt en er verandert zodoende op een bepaald gebied niets. Stabiliteit wordt versterkt door macht. Doordat mensen zekerheid en rust ontleen aan bepaalde patronen kunnen ze ervoor zorgen dat het zo blijft. Als iemand deze patronen zou willen doorbreken, kunnen anderen op een subtiele manier deze ‘spelbreker’

buitensluiten. Te denken valt aan de meestal destabiliserende opmerking van een leerkracht in een teamvergadering, dat zij nu wel eens wil weten hoe haar collega's staan tegenover het geloof in God. Mensen hebben macht om interacties zo te manipuleren dat bepaalde vertrouwde patronen zich blijven herhalen. Daarnaast zijn er binnen elke organisatie ook personen in formele zin bekleed met een bepaalde macht. In een school zijn dat de directie en het middenmanagement. Zij zorgen ervoor dat binnen een (school)organisatie een onderscheid wordt gemaakt tussen de taken, rollen, plichten en bevoegdheden van de verschillende leden van een organisatie. Een organisatie kent een hiërarchische structuur oftewel een verdeling van macht. Deze functionarissen kunnen hun macht gebruiken om ervoor te zorgen dat hun 'organisatie' stabiliteit uitstraalt.

Toch blijft stabiliteit een broze aangelegenheid. Onvoorspelbaarheid is immers inherent aan complexe interacties. Een van de leden hoeft maar op een onverwacht moment iets nieuws in te brengen en de stabiliteit is (voor even?) weg. Kijken we naar het voorbeeld van zoeven over de katholieke identiteit dan kan er instabiliteit ontstaan wanneer één van de deelnemers aan het gesprek opmerkt dat katholiek onderwijs ook impliceert 'het voorleven van het leven van Jezus'. Deze verrassende gesture destabiliseert. Wellicht ervaart deze of gene de neiging om de inbreng te neutraliseren. De interacties die op zo'n opmerking volgen kunnen dan ook bedoeld zijn om de oorspronkelijke stabiliteit weer zo snel mogelijk te herstellen. Een andere veel voorkomende oorzaak van instabiliteit is het misverstand. Misverstanden zijn nooit helemaal uit te sluiten omdat menselijke interacties nooit volmaakt zijn maar altijd onvolledig blijven. Op dat moment zoeken de betrokkenen naar patronen om 'de ervaring van het op elkaar betrokken zijn' opnieuw onder woorden te brengen. Ook gezagsdragers zullen in een dergelijke situatie in actie komen. Naast instabiliteit spreekt Stacey ook over desintegratie. Wanneer misverstanden zich alsmaar blijven opstapelen en er helemaal geen lijn meer in de gesprekken valt waar te nemen (wanneer het gesprek alle kanten opgaat en je er geen touw meer aan kunt vastknopen), desintegreert het interactiepatroon. Wat op termijn ook gevolgen kan hebben voor de organisatie.

Een verrassend of onverwacht moment kan in principe drie gevolgen hebben: (1) mensen zoeken naarstig naar vertrouwde patronen om de dynamiek tot rust te brengen en weer stabiel te maken; (2) er ontstaat totale chaos óf (3) er ontstaat een proces van 'beheerste instabiliteit' waarbij de onrust en onzekerheid nog net zijn uit te houden en men in een sfeer van vertrouwen zoekt naar nieuwe uitdrukkingsvormen, thema's en interactiepatronen. In deze laatste processen van 'beheerste instabiliteit' vindt innovatie plaats. Deze ontstaat juist bij de gratie van diversiteit en onvoorspelbaarheid.

Legitieme thema's en schaduwthema's

We zagen al dat stabiele interactiepatronen de vorm aan kunnen nemen van thema's. Een voorbeeld van zo'n thema is 'de identiteit van de katholieke school'. In het katholiek onderwijs wordt publiekelijk op een bepaalde manier over dit thema gesproken (het blad Schoolbestuur, de jaarlijkse identiteitsdag van de Bond KBO, sommige missionstatements van schoolbesturen). Deze manieren van spreken vormen, zo zou je met Stacey kunnen zeggen, het legitieme thema 'de identiteit van de katholieke school'. Legitieme thema's weerspiegelen bestaande opvattingen en worden breed aanvaard. Daarnaast genereert zo'n thema ook zelf weer kennis en draagvlak. Iemand die er veel verstand van heeft en veel voorbeelden geeft van de wijze waarop hij hieraan gestalte geeft in zijn praktijk, heeft zeggingskracht en aanzien. Er wordt naar zo iemand geluisterd!

Tegelijkertijd kunnen er in de wandelgangen gesprekken gevoerd worden over dit thema, waarin men zich er kritisch over uitlaat. Men heeft er misschien slechte ervaringen mee of men is het oneens met de heersende opvattingen. Op dat moment ontstaat er een schaduwthema. Kenmerkend voor schaduwthema's is dat het in de organisatie niet mogelijk is deze kritiek in een vrije en openlijke setting te bespreken. Deze kritiek wordt niet geaccepteerd, het zou de interactie te zeer verstoren. In schaduwgesprekken worden de grenzen van bepaalde stabiele patronen afgetast. Wanneer op een katholieke school het gesprek over identiteit vermeden wordt, kan dat gunstig zijn voor de stabiliteit van de interacties op een school; het management kan daar belang bij hebben. Bij het koffiezetapparaat of in de wandelgangen wordt op een speelse wijze tegen genomen beslissingen aangeschopt, wordt er geroddeld, soms ook op een cynische manier gesproken over het thema. Schaduwgesprekken functioneren vaak als uitlaatklep voor tal van emoties zoals frustratie, teleurstelling, kwaadheid, wantrouwen; ze testen uit wat in de organisatie nog acceptabel is en wat niet meer. Schaduwthema's hebben ook betrekking op alternatieven voor de bestaande schoolpraktijk. Stacey is van mening dat een organisatie zich ontwikkelt wanneer schaduwthema's de status krijgen van legitieme thema's. Dat is volgens hem het moment waarop verandering ontstaat en in bepaalde gevallen vernieuwing.

Retoriek

Personen in een organisatie kunnen gebruik maken van 'het wapen van de retoriek' om interacties te manipuleren, om dwingend te zijn in een gesprek. Via retorische trucjes kan macht in interacties vorm krijgen. Er zijn verschillende van zulke trucjes. Hier volgen er enkele:

- het verloop van het gesprek beïnvloeden, door bijvoorbeeld stellig te zeggen: "Kijk, waar het om gaat is...";

- niet reageren op een argument dat iemand inbrengt maar zelf een ander argument inbrengen
- beweren dat een bepaalde opvatting ‘niet meer van deze tijd is’;
- de opmerking:”Laten we ons nou asjeblijft om de hoofdzaak bekommeren...”;
- waarheidsclaims inbrengen, door op te merken:“Onderzoek heeft toch aangetoond dat...”;
- het gesprek destabiliseren door opmerkingen als:“Dit voegt toch niets toe aan het gesprek!”;
- opvattingen over wat reëel en mogelijk is beïnvloeden door te stellen:“We moeten het potentieel van de school benutten”;
- metaforisch taalgebruik als in het volgende voorbeeld:”Veranderingen gaan tegenwoordig sneller. Niemand ontkomt aan de gevolgen. De totale onderneming ligt onder de loep”. In dit taalgebruik worden veranderingen voorgespiegeld als natuurverschijnselen, hetgeen aan het zicht onttrekt dat veranderingen door mensen gekozen en ingezet worden. De ‘loep’ suggereert dat er nauwkeurig gekeken wordt naar de kleinste details en verhult zo dat het in feite gaat om grootschalige ingrepen.

Door van deze trucs gebruik te maken, hetzij bewust of onbewust, kunnen deelnemers aan een gesprek een explorerende communicatie tegenwerken of zelfs boycotten.

Free flowing conversations

Onder ‘vrij stromende gesprekken’ verstaat Stacey gesprekken die ontstaan, wanneer betrokkenen de eerder genoemde instabiliteit, als de verstoring van een vertrouwd patroon, kunnen uithouden. Op zich kunnen dergelijke verstoringen onzekerheid met zich meebrengen. Zo kan de aankondiging van een nieuwe aanpak van het onderwijs op school onrust veroorzaken (“Doe ik het niet goed dan? Wat moet ik dan gaan doen en kan ik dat wel?”). Kunnen leven met een stukje onzekerheid is een voorwaarde voor het ontstaan van vrij stromende gesprekken.

Een tweede voorwaarde is de aanwezigheid van voldoende onderling vertrouwen. Wanneer mensen die elkaar vertrouwen met elkaar schaduwgesprekken voeren en die in durven te brengen in een officiële setting, maakt dat de weg vrij voor het nieuwe.

Een derde voorwaarde heeft betrekking op de machtsverhoudingen tussen de betrokkenen. Om vrij stromende gesprekken te krijgen is het nodig dat de deelnemers zowel coöperatief als competitief met elkaar omgaan en het debat over verschillen van inzicht en het onderhandelen over wat het ‘juiste’ is in deze situatie niet uit de weg gaan. Coöperatief omdat zo onderling vertrouwen kan

groeien, competitief omdat zo onverschilligheid vermeden wordt en gestreefd wordt naar de beste argumenten om de best mogelijke keuzes te maken.

De flexibiliteit in vrij stromende gesprekken is sterk afhankelijk van het samenspel tussen legitieme en schaduwthema's en de mogelijkheid dat schaduwthema's legitieme thema's worden. In deze gesprekken ontstaan op een onvoorspelbare wijze nieuwe betekenissen en praktijken. We spreken dan van transformatie. Transformatie wil zeggen dat de veranderingen voortkomen uit de interacties tussen de personen in een organisatie. Er is geen buitenpositie van iemand die op rationele gronden de verandering bedenkt die de medewerkers van een organisatie vervolgens moeten uitvoeren. Nee, iedereen participeert zelf in de verandering. De eerder gemaakte opmerking dat identiteit 'het voorleven van het leven van Jezus' inhoudt kan aanleiding geven tot een heel andere reactie dan het zo snel mogelijk herstellen van de oorspronkelijke stabiliteit. Betrokkenen kunnen door deze gesture op zoek gaan naar een nieuwe en wellicht rijkere betekenis van het thema 'de identiteit van de katholieke school'. Inhoudelijk rijkere thema's geven op hun beurt weer aanleiding tot nieuwe onderwerpen en gedragspatronen. De rijkdom van een thema wordt in eerste instantie bepaald door de mate van associeerbaarheid ervan. Degene die de opmerking over het voorleven van Jezus maakte, kan bijvoorbeeld om een toelichting gevraagd worden. Deze toelichting kan vervolgens de overige gesprekspartners op ideeën brengen om anders over identiteit te denken, bijvoorbeeld in termen van 'vertrouwen in het leven uitstralen'. Binnen een goed functionerende organisatie zijn vrij stromende gesprekken een vertrouwd verschijnsel.

'Cult' waarden en functionele waarden

Het begrippenpaar 'cult values and functional values' stamt van G.H. Mead, die deze begrippen eerst in 1914 presenteerde en later opnieuw bewerkte in een publicatie in 1923.

'Cult' waarden ontstaan op het moment dat een organisatie of collectief gezien gaat worden als een persoon. Men gaat dan spreken over de organisatie 'die het van belang acht dat...' of 'die er voor zorg draagt dat...'. Kortom, men gaat de organisatie beschouwen als een persoon met intenties, gedachten, gedragingen en waarden. De waarden die toegeschreven worden aan de aldus opgevatte organisatie vormen 'cult' waarden ('de stichting Katholiek Onderwijs staat voor loyaliteit, respect en medemenselijkheid'; 'de stichting laat zich leiden door evangelische waarden als gerechtigheid en naastenliefde'). De context waarin dit begrippenpaar functioneert is die van een sociale orde. Hoe ontstaat een sociale ordening, hoe komt het dat we iedere dag opnieuw op een min of meer gecoördineerde wijze samenwerken? Het antwoord wijst naar 'cult' waarden en functionele waarden.

Enerzijds wordt er door de leden van een organisatie een geïdealiseerd beeld gecreëerd door waarden toe te schrijven aan de organisatie. De deelnemers krijgen dan voor zichzelf het idee, dat ze meewerken aan een goede zaak waarmee ze zich kunnen verbinden. Men verwacht van elkaar dat een ieder zich gedraagt conform de overkoepelende waarden van de organisatie. Iedereen moet zich richten naar deze overkoepelende waarden om lid te kunnen blijven. Wat 'goed' is en wat 'slecht' is, komt in de 'cult' waarden helder naar voren. Kritiek geven op de 'cult' waarden betekent in feite dat men zich buitensluit. In het geval van het katholiek onderwijs komen deze waarden tot uitdrukking in statuten, missiestatements en visieteksten waarvan men verwacht dat ze door betrokkenen worden onderschreven. Zo niet, dan hoort zo iemand volgens het gezag niet thuis op een school van de stichting.

Anderzijds staan alle leden van de organisatie iedere dag opnieuw voor tal van keuzes, waarbij de overkoepelende en abstracte waarden geen concrete hulp bieden. De 'cult' waarden moeten daarom in locale situaties steeds opnieuw worden geconcretiseerd. We spreken dan over functionele waarden. Hierbij is het onvermijdelijk dat er conflicten ontstaan, ieder maakt een eigen inschatting van de situatie, die vaak niet gelijk is aan die van een ander. De leden van een organisatie moeten dan ook hun keuzes verantwoorden. Dit geschiedt via onderhandelen, met als gevolg dat steeds weer (afhankelijk van de uitkomsten) nieuwe functionele waarden ontstaan die het gedrag van leden sturen. Wat 'goed' is en wat 'slecht', is afhankelijk van de uitkomst van al dat onderhandelen. Toegepast op de school: bij de aanschaf van een nieuwe methode voor godsdienst/ levensbeschouwing spelen de 'cult' waarden van de school een rol ('de leerlingen kennis laten maken met evangelische waarden') én de specifieke opvattingen, mogelijkheden en ervaringen van de leerkrachten, die in concrete lessituaties allemaal hun eigen keuzes maken. In deze concrete situaties blijken de functionele waarden van het team ('Ik laat de bijbelverhalen weg, die zijn te moeilijk voor de kinderen').

'Conflict' is in dit kader een belangrijke begrip. Stacey pleit er voor om de positieve waarde van conflicten te erkennen. Immers, wanneer we conflicten proberen te vermijden en gezamenlijkheid benadrukken ('we staan toch allemaal voor loyaliteit, respect en medemenselijkheid'), lopen we de kans te blijven ronddraaien in de lege huls van onze formele identiteit, zoals vastgelegd in 'cult' waarden. Echter, door conflicten niet uit de weg te gaan en bestaande verschillen te erkennen (recht te doen aan de ervaringen in onze locale interacties), verandert onze identiteit in de loop van de tijd. Onze identiteit wordt in interacties – in vrij stromende gesprekken - steeds opnieuw getransformeerd.

Met dit samenspel van begrippen kijken we naar gesprekken over de identiteit van katholieke scholen. We zien door deze theoretische bril dat de betekenis van de identiteit van een school ontstaat in de interactiedynamiek van betrokkenen. Het betreft een dynamiek met als belangrijke kenmerken: vertrouwen, variëteit, onvoorspelbaarheid, onrust en het vermogen dit uit te houden. We denken dan niet over scholen in termen van systemen maar in termen van processen. Door deze interactiedynamiek in de verhalen over identiteitsontwikkeling zichtbaar te maken, krijgen we een nieuw en verrassend zicht op het onderwerp van ons onderzoek: de haperende vraagarticulatie op katholieke basisscholen.

3. Werkwijze

Onderzoeksvraag

Op grond van de geconstateerde haperende vraagarticulatie en het beschreven theoretische kader hebben we de algemene onderzoeksvraag als volgt geformuleerd: welke betekenis geven deelnemers aan gesprekken over de identiteit van de katholieke basisschool aan deze gesprekken blijkens de verhalen die ze daarover schrijven? Deze vraag hebben we vervolgens uiteengelegd in drie deelvragen:

- welke plots doen zich in deze verhalen voor?
- Welke interactiepatronen beschrijven de deelnemers in hun organisatieverhalen?
- Welke thema's liggen in deze interactiepatronen besloten?

Keuze van onderzoekseenheden

Om antwoord te krijgen op onze onderzoeksvraag, gaan we ons buigen over geschreven verhalen. Deze verhalen moeten gaan over gesprekken over de identiteit van de katholieke school. Nu vinden deze gesprekken al jaren plaats, op talloze plaatsen. Er nemen talloze mensen aan deel: leerkrachten, schoolleiders, schoolbestuurders, schoolbegeleiders, journalisten, wetenschappers, politici, ouders en leerlingen. Daarom moeten we ons gaan beperken. Gezien het praktische belang van het onderzoek spitsen we ons toe op de situatie in Nederland in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw.

We beperken ons verder tot verhalen van mensen die direct betrokken zijn bij een katholieke school of een groep katholieke scholen, doordat ze er werken, er een bestuursfunctie hebben of er ingehuurd zijn als externe begeleider. Zij hebben het meest directe belang bij deze gesprekken, in tegenstelling tot bijvoorbeeld politici, wetenschappers en mensen van de media, voor wie deze belangen ondergeschikt zijn aan de belangen van hun respectievelijke instituties.

Voorts beperken we ons tot verhalen waarin het gaat over gesprekken die expliciet over de identiteit van de katholieke school gaan. Enerzijds vraagt een praktische hanteerbaarheid van het onderzoek om een dergelijke inperking (vrijwel alle gesprekken op scholen waarin motieven voor handelen aan de orde zijn hebben impliciet betrekking op de identiteit van de school), anderzijds komt deze inperking ook tegemoet aan vragen vanuit de samenleving. Te denken is met name aan ouders, die expliciet vragen aan scholen wat het betekent dat ze katholiek zijn.

Tenslotte realiseren we ons dat gesprekken over de identiteit van de katholieke school plaats vinden in een gevarieerde context. Hiermee bedoelen we scholen in een stedelijke - en plattelandsomgeving en in het katholieke zuiden en het noorden

des lands. In een stedelijke omgeving is het percentage leerlingen met een Islamitische achtergrond over het algemeen groter dan in een plattelandsomgeving. In het noorden van het land bevinden katholieke scholen zich, in vergelijking tot het katholieke zuiden, in een minderheidspositie. We vermoeden dat deze context bijdraagt aan een verschillende beleving. Recht doen aan de gevarieerde context betekent dat we verhalen uit deze vier categorieën selecteren.

Dataverzameling

Na een schriftelijke wervingscampagne, uitgevoerd onder alle identiteitsbegeleiders in Nederland en een deel van de algemeen directeurs in Nederland, waarin de onderzoeksvraag en het theoretisch kader werden beschreven en de werkwijze van het onderzoek (voor kandidaat deelnemers was het duidelijk dat deelname een periode van drie jaar zou omvatten), meldden zich tien personen aan die geïnteresseerd waren in deelname. Uiteindelijk vielen er twee personen af, een wegens onvoldoende mogelijkheden om de gemaakte afspraken in de eigen agenda in te passen, de ander wegens het niet kunnen/willen innemen van het theoretisch perspectief. De overgebleven acht personen waren algemeen directeur van een organisatie voor katholiek primair onderwijs (drie), manager van een katholieke lerarenopleiding (één), bestuursondersteuner bij een vereniging van katholieke schoolbesturen (één) en identiteitsbegeleider (drie). De deelnemers bleken de gewenste categorieën scholen (stadsscholen in het noorden, stadsscholen in het zuiden, plattelandsscholen in het noorden en plattelandsscholen in het zuiden) goed te vertegenwoordigen. Aan de deelnemers werd gevraagd om verhalen te schrijven van gesprekken over het thema identiteit, waaraan ze recentelijk hadden deelgenomen. Recentelijk betekende dat ze verhalen konden schrijven van meerdere gesprekken, die enkele jaren geleden een startpunt vonden.

Kenniskring

De deelnemers zijn bijeengebracht in een kenniskring, die werd gecoördineerd door twee projectbegeleiders (een adviseur van het IKO en een adviseur van de Bond). De duur van de kenniskring bedroeg drie jaar. Het traject dat in de kenniskring is afgelegd heeft uit de volgende fasen bestaan:

- het vertrouwd raken met elkaar, met de problematiek en met het theoretisch kader (2007);
- het verzamelen van organisatieverhalen, reflecteren op deze verhalen en naar aanleiding van deze reflecties het herschrijven van de verhalen (2008/2009);

- het op grond van de verhalen beantwoorden van de onderzoeksvraag: hoe komt het dat er steeds minder vragen worden gesteld ten aanzien van zaken die samenhangen met de identiteit van de katholieke school (2009)?

Methode van onderzoek

Aangezien ons theoretisch perspectief vraagt om een specifieke waarneming, namelijk van de dynamiek van thematische interactiepatronen, hebben we de deelnemers met dit perspectief vertrouwd gemaakt. In een aantal bijeenkomsten werden de deelnemers geschoold om de thematische patroonvorming in gesprekken waar te nemen.

Hierna zijn de deelnemers verhalen gaan schrijven over gesprekken, waaraan ze hadden deelgenomen. Deze verhalen ontstonden geleidelijk, dat wil zeggen dat een eerste concept van ieder verhaal werd besproken in de deelnemersgroep, waarna de auteur naar aanleiding van verhelderingvragen het verhaal herschreef. Een belangrijke reden om het verhaal te herschrijven was voor de auteurs steeds de ontdekking, dat ze aan bepaalde interacties wel hadden deelgenomen maar deze niet hadden weergegeven in hun verhaal. Zo werd er soms melding gemaakt van gesprekken, zonder dat deze gesprekken werden beschreven. Hieruit resulteerde in tweede of soms derde instantie een voor het onderzoek bruikbaar verhaal. Op deze wijze zijn er tien verhalen verzameld. De verhalen bestrijken gesprekken, die vanaf 2000 hebben plaats gevonden.

Hoe zijn we met de verhalen vervolgens omgegaan? Welke weg hebben we bewandeld om uit deze tien verhalen een antwoord op onze onderzoeksvraag te halen?

Conform de theorie van Stacey ligt betekenis niet besloten in een gesture (een verhaal) maar in de interacties die volgen op een gesture. Dit betekent het volgende. Een groepslid neemt deel aan gesprekken over de identiteit van de school. Vervolgens schrijft hij/ zij hierover een verhaal. In dit verhaal ligt de betekenisgeving van de auteur besloten, meestal in de vorm van een 'plot'. Tijdens de gesprekken over het verhaal in de projectgroep ontstaan nieuwe betekenissen, die de auteur er toe aanzet om het verhaal te herschrijven. In de gesprekken in de projectgroep werd gezocht naar de 'plot' van het verhaal (een compositie van gebeurtenissen, waardoor het een verhaal wordt in plaats van een droge opsomming van feiten; een plot ontstaat door de gebeurtenissen te plaatsen in een lijn van 'beginsituatie' via 'plotselinge gebeurtenis' naar 'ontknoping' of 'open einde'). Daarnaast werd het verhaal benoemd in termen van interactiedynamiek ('Is hier sprake van retorische macht? Is hier sprake van verstoring van stabiliteit?'). Ook werden de thema's benoemd, die in het verhaal opdoemden.

Na enkele besprekingen van ieder verhaal (alle besprekingen konden getypeerd worden als free flowing conversations) ontstond er consensus met betrekking tot de betekenis van de gesprekken over identiteit, zoals beschreven in het verhaal. In de twee laatste bijeenkomsten van de projectgroep was het onderwerp van gesprek: welke antwoorden op onze onderzoeksvraag liggen besloten in de organisatieverhalen en de betekenissen daarvan, zoals we die hebben ontwikkeld in onze onderlinge uitwisselingen? De beantwoording van de onderzoeksvraag is in feite een verslag van die laatste bijeenkomsten.

4. Reflecties naar aanleiding van de organisatieverhalen

In deze paragraaf gaan we als volgt te werk. We geven van de tien organisatieverhalen eerst een korte samenvatting: waarover gaat het verhaal? (De verhalen zelf zijn opgenomen in bijlage II.) Vervolgens beschrijven we de resultaten van de gezamenlijke reflecties: welke plots doen zich in de verhalen voor, welke interactiedynamiek wordt in de verhalen beschreven en welke thema's doemen erin op?

4.1. Impressies uit een werkgroep

Samenvatting

In dit verhaal beschrijft de auteur, voorzitter van een schoolbestuur in het westen van het land, vier bijeenkomsten van een werkgroep over waarden en normen in relatie tot de grondslag van de stichting. In de eerste bijeenkomst ontstaan twee kampen. Tijdens de tweede bijeenkomst worden de tegenstellingen overwonnen. Ook in de derde bijeenkomst wordt constructief samengewerkt. In de vierde bijeenkomst dreigt even dat de oude tegenstellingen weer terug keren, maar 'op een gegeven moment vallen de kwartjes op hun plaats'. De auteur verklaart dit door het vertrouwen dat de werkgroepleden in elkaar gekregen hebben.

Plot

Tijdens een directeurenberaad komt aan het licht dat de directeuren zich niet thuis voelen in het denken over waarden en normen. Een drietal studieochtenden moet hier verbetering in brengen, zo stelt de algemeen directeur voor. Een voorbereidend werkgroepje komt bijeen en al meteen ontstaan er fundamentele meningsverschillen. Voor de tweede bijeenkomst van dit groepje wordt een begeleider gevraagd, maar diens inbreng zorgt niet voor een oplossing, de verschillen blijven bestaan en de voortgang stagneert. Dan bewerkt één van de groepsleden ineens een doorbraak. Tijdens de derde bijeenkomst schuift een andere begeleider aan. Zijn inbreng wordt terzijde geschoven, omdat de oude tegenstellingen weer dreigen op te laaien. De groep houdt de regie in handen en werkt praktisch door aan de voorbereidingen. In de vierde bijeenkomst komt er wederom iets van de oude tegenstellingen naar boven, maar uiteindelijk weet men de voorbereiding af te ronden. De auteur schrijft de goede afloop toe aan het vertrouwen dat de groepsleden in elkaar gekregen hebben.

Interactiedynamiek

Twee partijen graven zich in en verwijzen naar cult waarden om hun gelijk te krijgen. Tot twee keer toe ontstaan er vrij stromende gesprekken. Het thema van waarden en normen wordt in deze gesprekken rijker aan inhoud. De beide begeleiders, die door hun inbreng de oude patronen dreigen terug te brengen,

worden op afstand gehouden en in een later stadium opgenomen in de nieuwe patronen. De groep slaagt erin om meningsverschillen te exploreren in plaats van te polariseren.

Thema's

Het verhaal gaat over waarden en normen in relatie tot de grondslag van de stichting. In de werkgroep ontstaat het thema 'ethische terminologie met het oog op leiding geven aan de waardeontwikkeling op school', dit transformeert geleidelijk in 'met elkaar spreken over concrete casussen en reflecteren op gemaakte keuzes'.

4.2. Die verdraaide statuten

Samenvatting

In dit verhaal beschrijft een identiteitsbegeleider een proces binnen een stichting in het zuiden van het land. Het doel was om helderheid te verkrijgen omtrent de identiteit van de stichting. De begeleider wordt opgenomen in een adviescommissie en pleit ervoor om 'met een open agenda' met elkaar in gesprek te gaan. Deze open gesprekken bevallen goed. Geleidelijk ontstaan er ook tussen de directeuren open gesprekken, totdat één van de directeuren zich afvraagt hoe deze open benadering van identiteit zich verhoudt tot de formele identiteit van de stichting, zoals neergelegd in de statuten. Het proces dreigt op dat moment tot stilstand te komen.

Plot

De eigenzinnige opstelling van de begeleider ("nee, ik heb geen identiteitsmodellen!") verstoort de verwachtingen van de commissieleden. Er ontstaan vrij stromende gesprekken, die uiteindelijk worden voortgezet met de directeuren. Iedereen is enthousiast over deze bottom-up ontwikkeling van een beleidskader met betrekking tot identiteit ('er is geen verborgen agenda, we mogen het zelf bepalen'), totdat er toch een begrenzend kader blijkt te bestaan: de statuten. Omdat niemand een uitweg kan bedenken, zakt het enthousiasme in één keer weg.

Interactiedynamiek

De gesprekken over bestuursbeleid inzake de identiteit van de stichting vertonen vanaf het begin de karakteristieken van vrij stromende gesprekken. Eén commissielid ziet hier geen heil in en vertrekt. Een uitgewerkt plan van de commissie om deze gesprekken uit te breiden wekt irritatie bij de directeuren. Een bijeenkomst van de directeuren zonder agenda werkt juist stimulerend. Het ter sprake brengen van de statuten en de ervaren machteloosheid inzake deze statuten werkt daarentegen verlamdend.

Thema's

In de vrij stromende gesprekken komen twee thema's steeds weer terug: 'bemoeienis van de kerk met onze identiteitsontwikkeling' en 'hechten aan levensbeschouwelijke vorming van onze kinderen'. Het thema 'beleid inzake de identiteit van de scholen binnen de stichting' transformeert in de richting van 'de betrokkenen binnen de stichting gaan met elkaar in gesprek zonder verborgen agenda over de identiteit van de scholen'.

4.3. Mijn ervaringen op basisschool V.

Samenvatting

In dit verhaal beschrijft de auteur, identiteitsbegeleider in het zuiden van het land, een proces op een school die een nieuwe methode voor godsdienst/levensbeschouwing wil.

Twee jaar eerder had de begeleider op die school al een methodekeuzetraject uitgevoerd, dat niet geleid had tot verandering. De begeleider vond het niet zinvol om hetzelfde proces te herhalen en wilde alleen op de vraag ingaan als er een open gesprek met het team zou plaatsvinden over de verborgen weerstanden en/of hindernissen ten aanzien van het levensbeschouwelijk onderwijs. Ook drong de begeleider er op aan dat de directeur daarbij aanwezig zou zijn. Deze geeft toe en er ontstaan enkele spannende gesprekken in een tweetal teambijeenkomsten. Een en ander leidt tot een intensief begeleidingstraject.

Plot

De spanning wordt opgebouwd doordat de auteur laat blijken zich te ergeren aan de afwezigheid van de directeur. Het middenstuk beschrijft een proces van onderhandelen tussen begeleider en directeur. Het wordt nog spannender als de begeleider weigert op een uitnodiging van de adjunct-directeur in te gaan als de directeur niet komt. De begeleider houdt voet bij stuk en de spanning ontlaadt zich wanneer er twee bijeenkomsten plaats vinden in aanwezigheid van de directeur. Het verhaal eindigt met het vooruitzicht van een aantal vervolgspraken.

Interactiedynamiek

In dit verhaal komt duidelijk naar voren dat interacties onderhandelingen weerspiegelen. De begeleider meent goede argumenten te hebben en gaat de competitie/ strijd aan met de directeur. Deze geeft uiteindelijk toe. De dynamiek wordt regelmatig van buitenaf op gang gebracht: door de begeleider, de oproep van het bestuur, de lio-stagiaire. Drie traditionele leerkrachten staan alleen in hun visie, maar worden geaccepteerd onder het mom van respect voor ieders opvatting. Men wil blijkbaar de stabiliteit in het team bewaren door een modus te vinden waarin iedereen zich kan vinden: het kerkelijk jaar volgen met een kerst- en een paasproject waar ieder op zijn/haar eigen wijze mee kan omgaan.

Thema's

Het team spreekt over 'respect voor ieders levensvisie'. In het interactiepatroon, waarin dit thema functioneert blijkt de dialoog over de onderlinge verschillen van mening te worden gemeden. Met betrekking tot het levensbeschouwelijk vormingsprogramma wordt gesproken over 'knopen doorhakken', in een context die aangeeft dat er niet uitvoerig over wordt gesproken. Het thema 'levensbeschouwelijke vorming' heeft daarmee binnen de interactiepatronen de betekenis gekregen van 'een hete aardappel die we het best pragmatisch kunnen benaderen'. Het schaduwthema van de 'achterhaalde katholieke grondslag van de school' versterkt dit legitieme thema.

4.4. Mijn ervaringen op basisschool V., vervolg

Samenvatting

De auteur beschrijft in dit verhaal het begeleidingstraject, dat hij als begeleider had afgesproken na afloop van enkele spannende gesprekken die eerder hadden plaats gevonden. De auteur beschrijft onder welke omstandigheden het traject op een mislukking uitloopt.

Plot

De auteur maakt het verhaal vrijwel direct spannend door te vertellen hoe hij op het verkeerde adres voor een studieochtend van een school arriveert. Hierdoor komt hij te laat bij het team aan. Gelukkig pakt iedereen het goed op en kan hij met zijn programma aan de slag. De betrokkenheid van het team is echter zeer laag en er wordt doorgemodderd tot het eindelijk lunchtijd is. Er wordt een teamvergadering afgesproken een half jaar later. Die verloopt nog slechter dan de studieochtend. Aan het eind van het verhaal blijft de begeleider achter met een enorme kater.

Interactiedynamiek

De begeleider introduceert een thema (visie op levensbeschouwelijk onderwijs), de leerkrachten zijn bereid hem tegemoet te komen en reageren op hetgeen de begeleider toont. Deze reacties zijn echter niet de reacties die hij verwachtte, er is sprake van 'niet op dezelfde golflengte zitten', de leerkrachten blijken erg pragmatisch ingesteld. De leerkrachten gebruiken retorische middelen om hun 'golflengte' te laten prevaleren. Met name badinerende opmerkingen over geloven in God en de felle stellingname tegen de formele grondslag van de school door met name leerkracht J beïnvloeden het interactiepatroon. De begeleider verzet zich maar moet capituleren. In de teamvergadering een half jaar later komt de golflengte van de begeleider totaal niet meer aan bod. Hij wordt bijna letterlijk uitgesloten van de interacties.

Thema's

Wie bepaalt de agenda van een studieochtend of teamvergadering. In de meeste gevallen, zo ook in dit geval, gebeurt dat door de begeleider in overleg met de schoolleiding. In dit verhaal blijkt de begeleider geen contact te krijgen met de leerkrachten. De deskundigheid van de begeleider, die op visieniveau met het team wil overleggen, veroorzaakt een kloof met het team dat op handelingsniveau vragen heeft. Als begeleider kun je dus 'voor de troepen uitlopen'. Door 'bij het team te blijven' kun je verbinding maken. De vraag is dan wel wat je kunt bereiken in twee bijeenkomsten van een uur met een half jaar tussenpose.

4.5. De brief

Samenvatting

De auteur van dit verhaal is identiteitsbegeleider. Hij beschrijft hoe een directeur van een 'samenwerkingsschool' probeert met deze tweeslachtigheid om te gaan. Via een brief wordt het team op de hoogte gesteld van de keuzes die in een kleine werkgroep zijn gemaakt. Het leidt tot emotionele reacties binnen het team. De begeleider, tevens lid van de kleine werkgroep, krijgt extra uren om dit complexe proces te begeleiden.

Plot

Het begin van het verhaal beschrijft hoe een school jarenlang eens per week de leerlingen verdeelt in twee groepen. Het beginstuk eindigt, waar beschreven wordt dat beide groepen les krijgen via materiaal uit dezelfde methode. Dan begint het middenstuk: de directeur wil aan deze situatie een eind maken door de groepen samen te voegen. Wat betreft zijn motieven verwijst het verhaal naar het feit 'dat het voor hem steeds lastiger is om dit organisatorisch te regelen'. Hij richt een voorbereidingsgroepje in, dat een brief schrijft aan het team. De brief blijkt een interventie met een behoorlijke impact. Het middenstuk eindigt na een emotionele bijeenkomst, waarin een herhaling van zetten plaats vindt. Men komt niet verder. Het slotstuk, dat zicht biedt op 'inhoudelijke vernieuwing', begint met de instelling van een werkgroep. De auteur maakt melding van uitzicht op veel begeleidingsuren en 'samen met enthousiaste mensen zoeken naar inhoudelijke vernieuwing'.

Interactiedynamiek

De voorbereidingsgroep zag zichzelf als staande buiten het systeem, waaraan gesleuteld moest worden. Na intern beraad stond de uitkomst vast en deze werd via een brief gecommuniceerd. Deze brief zorgde voor een enorme destabilisering, die zich vooral uitte in emotionele reacties. In enkele gesprekken werd uitvoerig gebruik gemaakt van retorische middelen om de uitkomst te beïnvloeden. De directeur heeft de macht om zijn plan door te zetten en een

werkgroep moet dat begeleiden. Van vrij stromende gesprekken over de door de directeur geconstateerde organisatorische problemen is geen sprake.

Thema's

In dit verhaal is het thema *leiding geven* aan de identiteit van een 'samenwerkingsschool'. Deze leiding wordt vooral gemotiveerd door *organisatorische* kwesties. Identiteit is in dit verhaal een organisatorisch thema.

4.6. De adviescommissie

Samenvatting

In dit verhaal beschrijft de auteur de ontwikkeling van een bestuurlijke adviescommissie. In eerste instantie opereert de commissie nogal formeel. Identiteit wordt benaderd als een product, waarop scholen al dan niet kunnen 'presteren', vergelijkbaar met de Cito-scores van de leerlingen. Nadat er een nieuw lid in de commissie komt, verandert de dynamiek van de commissie. De gesprekken worden minder formeel en identiteit wordt benaderd als een proces. Vervolgens heft het bestuur, tot verrassing van iedereen, de commissie op.

Plot

In het beginstuk wordt de commissie beschreven, waar de auteur deel van uitmaakt. Alles loopt op rolletjes, totdat er een externe deskundige als nieuw commissielid aanschuift. Dan begint het middenstuk. De commissie krijgt een nieuwe impuls. De gesprekken worden informeler en het thema verandert: identiteit is niet te indiceren als product maar als proces. Bestuur en adviescommissie verschillen hierin van opvatting. De commissie zet onder invloed van de externe deskundige duidelijk in op het laatste, het bestuur wil duidelijk het eerste. De ontknoping wordt beschreven in het laatste stuk, waarin we lezen dat het bestuur de commissie ontbindt.

Interactiedynamiek

De commissie werkt aanvankelijk vanuit een op macht gebaseerde verhouding aan een breed scala van onderwerpen. De kwaliteit van de interacties was niet hoog: er speelden diverse schaduwthema's binnen de commissievergaderingen. Eén thema was de waardering voor de rol van de identiteitsbegeleiders in de organisatie, een ander thema de wijze waarop directeuren geacht werden met het onderwerp identiteit om te gaan. Er heerste binnen de commissie een krampachtig gevoel rond dit onderwerp. De voorzitter leidde de vergaderingen strak. Hierdoor werd voorkomen dat de kaders die het bestuur aanreikte werden overschreden of genegeerd.

De komst van de externe adviseur bracht een kentering teweeg. Het interactiepatroon veranderde geleidelijk en de kwaliteit van de dialogen verbeterde. De gesprekken in de commissie werden steeds meer als een proces ervaren en de koppeling met identiteitsontwikkeling op scholen werd in een ander

perspectief geplaatst. Er vonden steeds meer vrij stromende gesprekken plaats binnen de commissie. De communicatie tussen bestuur en adviescommissie verliep vervolgens vrij spannend, omdat de commissie met een andere oplossing was gekomen dan het bestuur in eerste instantie had gevraagd. Zonder inhoudelijke communicatie over het advies gebruikte het bestuur zijn formele macht om de commissie op te heffen.

Thema's

In dit verhaal staat de kentering van een productgeoriënteerde benadering van identiteit naar een procesgeoriënteerde benadering centraal. Het bestuur wil de scholen beoordelen op een aantal domeinen via prestatie-indicatoren en identiteit dient als één van de domeinen via prestatie-indicatoren uitgewerkt te worden. De commissie wordt gevraagd dit te doen. De commissie werkt echter een procesbeschrijving uit, die onder meer dialoog tussen school en bestuur impliceert. De commissie geeft aan dat de uitkomsten van goede processen onvoorspelbaar zijn. Het thema in dit verhaal kan daarmee worden omschreven als 'beoordeelbaarheid van schoolidentiteit'.

4.7. De stilteplek

Samenvatting

De auteur van dit verhaal is directeur van een katholieke basisschool. Hij wil de bouwplannen voor een nieuwe school ook bespreken vanuit identiteitsperspectief. Aanvankelijke scepsis slaat om in enthousiasme binnen het team, als er binnen het nieuwe schoolgebouw een prachtige stilteplek wordt gerealiseerd. De school groeit snel en er is niet genoeg plek voor alle kinderen, sommige moeten naar een andere school binnen de stichting. De directeur kiest voor loting. Een aantal ouders protesteert en claimt een plek op de school omdat zij katholiek zijn i.t.t. andere ouders. De directeur houdt voet bij stuk. Sommige ouders wendden zich tot het bisdom, tot juristen en tot de CDA-fractie van de gemeente. Tevergeefs. De auteur bevreedt zich erover dat geen enkele instantie zich met hem in contact heeft gesteld.

Plot

Het beginstuk van het verhaal schetst de normale gang van zaken bij de aanbesteding van nieuwbouwplannen. Het wordt spannend (het middenstuk van het verhaal zet in) als de directeur de nieuwbouwplannen beziet vanuit de identiteit van de school. Hier weten de mensen om hem heen geen raad mee. De directeur wordt hier onzeker door en besluit in gesprek te gaan met zijn team. De te realiseren stilteplek wordt uiteindelijk door het team omhelsd en het lijkt erop alsof het verhaal een happy end krijgt. Maar dan blijkt de school uit haar voegen te groeien. Niet alle kinderen kunnen geplaatst worden. Een deel van de aangemelde kinderen moet geplaatst worden op één van de andere scholen. De

directeur besluit hiervoor het middel van de loting te gebruiken. Er ontstaat enorme commotie. Een ouderavond verloopt chaotisch en emotioneel. De auteur begint zijn eindstuk door te beschrijven hoe hij het gevoel krijgt de regie weer in handen te hebben. In het eindstuk komt hij ongeschonden uit de affaire.

Interactiedynamiek

De directeur verstoort de bestaande stabiliteit met zijn verrassende idee. Wanneer hij in gesprek gaat met zijn team ontstaan er vrij stromende gesprekken. Het resultaat van het gebouw komt voort niet uit een hiërarchische beslissingsstructuur maar uit voortdurende dialoog. De loting die moet gaan plaats vinden als de school groeit destabiliseert opnieuw. De interacties bevinden zich dan aan de rand van chaos. De directeur zoekt naar verrijking van het thema identiteit en blijkt de spanning tijdens de ouderavond uit te kunnen houden. Ouders bedienen zich van retoriek om hun zin te krijgen en verwijzen naar de 'cult' waarden van de organisatie. De functionele waarde van de directeur is dat de school open staat voor ieder die voor haar identiteit kiest. In het eind van het verhaal is het thema identiteit verrijkt.

Thema's

De auteur stelt dat een school nooit ouders langs een meetlat kan leggen op het vlak van identiteit (in de zin van: die ouders passen wel bij ons en die ouders niet want die zijn niet katholiek genoeg). Ouders die kiezen voor de school zoals die zich presenteert, horen er allemaal in gelijke mate bij. Het thema dat in dit verhaal opdoemt is dat de katholieke school geen school meer is voor katholieken alleen maar voor een ieder die zich op die school thuis voelt.

4.8. Een tevreden klant

Samenvatting

De auteur van dit verhaal is begeleider in het midden van het land. Hij wordt door de leiding van een groeischool in een nieuwbouwwijk gevraagd een studieochtend te begeleiden, die het team moet motiveren om met de methode Trefwoord aan de slag te gaan. Tijdens de ochtend blijken enkele leerkrachten te verwachten dat er gesproken gaat worden over de keuze van een andere methode. Daar wil de schoolleiding niet aan. De begeleider weet de studieochtend tot een goed einde te brengen, ondanks deze dreigende verstoring.

Plot

Het begint zoals veel begeleiding begint: iemand kent een begeleider, neemt contact op, beschrijft de situatie van de school en uiteindelijk loopt het gesprek uit in een begeleidingsopdracht en begeleidingsplan. De auteur laat merken blij te zijn met deze opdracht, opdrachten zijn immers van groot belang voor het voortbestaan van instelling waar hij werkt. Als begeleider heeft hij ruime ervaring en hij bedenkt een gevarieerd aantal werkvormen. Het middenstuk begint, waar de

auteur plotseling stuit op een schaduwthema: we willen praten over een andere methode. Dit schaduwthema hangt als een spookbeeld bij de begeleider over het vervolg. Slaagt de begeleider erin om zijn oorspronkelijke plan ten uitvoer te brengen? Door een specifieke werkvorm blijkt dat de woordvoerders van het schaduwthema moeilijk aan het woord komen. Het eindstuk van het verhaal laat een happy end zien. De klant (de schoolleiding) is tevreden en mogelijk zit er nog een vervolgoopdracht in het vat. Daar kan de begeleider mee thuis komen.

Interactiedynamiek

De begeleider wil niet afwijken van de tevoren met de directie afgesproken richting van de studieochtend. Destabilisering wordt niet toegestaan en de begeleider gebruikt daarvoor een handig middel: degenen die iets anders willen moeten naar voren komen en 'en plein public' hun grieven kenbaar maken. De auteur geeft aan dat ze hiervoor wel hun veilige plek moeten verlaten. Deze drempel is te hoog en het schaduwthema blijft in de schaduw liggen.

Thema's

Processen van identiteitsontwikkeling worden meestal aangestuurd door personen, die hun eigen belangen hebben. Voor identiteitsbegeleiders geldt dat een tevreden schoolleiding en mogelijke vervolgaafspraken erg belangrijk zijn voor het voortbestaan van hun instelling. Deze belangen beïnvloeden gesprekken over de identiteit van de school.

4.9. Statuten voor een nieuwe organisatie

Samenvatting

De auteur, algemeen directeur van een stichting voor katholiek primair onderwijs, beschrijft zijn ervaringen in een projectgroep die een fusie met een andere stichting moet begeleiden. Eén partij wil de statuten als een formaliteit afdoen, de andere partij wil ze serieus bekijken en formuleren. Een concept wordt door de NKSR afgewezen. Doordat de externe adviseur van de projectgroep goed contact weet te krijgen met 'Den Haag', lukt het hem de statuten ongewijzigd erdoor te krijgen.

Plot

Het verhaal begint op een manier zoals zoveel fusieprocessen: met de instelling van een project- en een stuurgroep. En zoals zo vaak wordt voorgesteld om de kwestie van de statuten als een formeel sluitstuk af te doen. Het middenstuk begint (het verhaal wordt interessant) wanneer één van de partijen de statuten wel tot onderwerp van serieus gesprek wil maken. Door de opstelling van één van de gespreksgenoten ontstaat er een open gesprek over de missie van de organisatie. Het wordt spannend als blijkt dat een derde partij, de NKSR, formele grenzen opwerpt. De groepsleden weigeren deze grenzen te accepteren. Het eindstuk zet in als blijkt dat de externe projectleider dankzij persoonlijke communicatie op

uitdrukkelijk verzoek van de stuurgroep erin slaagt deze weigering niet te laten uitlopen op een polariserend conflict. De statuten, zoals de groep die besproken heeft, komen zo goed als ongewijzigd erdoor.

Interactiedynamiek

In de interactie tussen de beide bestuursvoorzitters ontstaat een patroon van ontwijken/ oppervlakkigheid dat lijkt te leiden tot stabiliteit. Het schaduwthema (identiteit is iets dat we niet uit de weg moeten gaan) wordt bespreekbaar gemaakt, met name door de authentieke en kwetsbare opstelling van de voorzitter van bestuur Y. Er ontstaat een sfeer van veiligheid, zodat het gesprek een open karakter krijgt en er een vrij stromend gesprek volgt.

In de interactie tussen de projectleider en de NKSJ ontstaat het patroon van onderhandelen, het speelveld verkennen, krachtig inzetten en grenzen verleggen. Door de eerste afwijzende reactie van de NKSJ ontstaat er verontwaardiging bij de stuurgroep. Dit leidt tot een eensgezinde opstelling, waarbij de onzekerheid van de weerstand wordt uitgehouden.

Met name door het optreden van de projectleider transformeert het conflict niet tot een polariserend maar tot een explorerend conflict.

Thema's

Dit verhaal gaat over 'bestuurlijk lef' hebben. De voorzitter van Y geeft vanuit eigen kracht het voorbeeld door inzicht in zijn eigen opvattingen en beelden te geven. Deze uitnodiging wordt door de andere leden van de stuurgroep beantwoord. Vervolgens worden 'de grenzen van de macht' opgezocht.

4.10. Het dorp

Samenvatting

De auteur, algemeen directeur van een stichting voor katholiek primair onderwijs, beschrijft hoe op één van zijn scholen een pestprobleem helemaal uit de hand loopt. De onderlinge verhoudingen in het dorp spelen hierbij een belangrijke rol. Als het gepeste kind van school is gehaald, schrijft de algemeen directeur een brief aan de ouders van het dorp om zijn grieven en zijn visie kenbaar te maken.

Plot

De auteur beschrijft hoe een veelvoorkomend probleem aangepakt wordt door de school. De auteur, bovenschools directeur, blijft op de achtergrond vanuit het vertrouwen dat het probleem opgelost wordt. De situatie escaleert echter en dan schrijft de auteur: een reeks activiteiten volgen elkaar in hoog tempo op. Het middenstuk van het verhaal laat zien dat het helemaal uit de hand loopt. Er is geen grip meer op de situatie. Het eindstuk kent twee scènes: het gepeste kind wordt van school gehaald, eigenlijk een soort capitulatie. Kort daarop schrijft de bovenschools directeur een brief aan alle ouders van de school.

Interactiedynamiek

In dit verhaal blijkt dat pogingen om de interacties stabiel te houden falen. De interacties desintegreren volledig met als dieptepunt de uitsluiting van het gepeste kind. De interacties zijn niet explorerend maar polariserend aangegaan, er ontstonden geen vrij stromende gesprekken. Doordat enkele hoofdpersonen in het verhaal opstappen, kan er een nieuwe stabiliteit ontstaan. De brief van de bovenscholse directeur poogt deze nieuwe stabiliteit te bereiken door te verwijzen naar een aantal 'cult' waarden.

Thema's

In dit verhaal gaat het om de grenzen van de school. Wat een school is, ontstaat mede door de interacties met de dorpsbewoners en onder invloed van de interacties in het dorp. Het verhaal van de school blijkt een onderdeel van het verhaal van het dorp te zijn, waarin macht en belangen een grote desintegrerende rol speelden. In feite zijn de grenzen van de school niet aan te geven. Wat/ wie een school is, is mede het resultaat van de ontwikkelingen waar de school onderdeel van is.

5. Conclusies

In paragraaf drie hebben we de onderzoeksvraag als volgt geherformuleerd: welke betekenis geven deelnemers aan gesprekken over de identiteit van de katholieke school? Na bestudering en bespreking van de tien organisatieverhalen, die een weerspiegeling van deze betekenisgeving vormen, kunnen we de volgende conclusies trekken.

In de verhalen komen de volgende elementen van betekenisgeving naar voren:

1^e. Macht

Institutionele macht, zoals de gespreksdeelnemers die besloten zien liggen in ‘bestuurscontrole’, statuten, de NKS, en ‘de bemoeienis van de kerk’, werkt vaak belemmerend ten aanzien van het voeren van vrij stromende gesprekken over de identiteit van de organisatie.

2^e. Belangen

Belangen van gespreksdeelnemers kunnen dermate sturend zijn, dat vrij stromende gesprekken moeilijk of niet tot stand komen. Hierbij moeten we denken aan het belang van begeleiders om een opdracht binnen te halen en naar tevredenheid van de opdrachtgever uit te voeren. Een daarmee in verband staand belang is de resultaatgerichtheid van opdrachtgevers dat samenhangt met de beperkte tijd die begeleiders gegund wordt om een opdracht uit te voeren. Begeleiders proberen daardoor het proces te versnellen en komen ‘voor de troepen uit’ te lopen.

3^e. Leiderschap

Leidinggevenden zijn cruciaal voor het tot stand komen van vrij stromende gesprekken. Een open en kwetsbare opstelling van de leidinggevende werkt hiervoor meestal bevorderend, terwijl de positie van buitenstaander juist belemmerend kan werken. De positie van buitenstaander ontstaat wanneer de leidinggevende de katholieke dimensie van de identiteit benadert als een organisatorische kwestie of wanneer hij/ zij deze wenst te beheersen of te controleren.

4^e. Retoriek

Vrij stromende gesprekken worden belemmerd wanneer gespreksdeelnemers gebruik maken van specifieke retoriek, zoals ‘knopen doorhakken’ (waarmee druk gezet wordt op het proces), ‘we hebben respect voor ieders levensvisie’ (waarmee een explorerende confrontatie wordt vermeden) of ‘de katholieke grondslag is toch achterhaald’ (waarmee katholieke leerkrachten niet serieus worden genomen).

5^e. Grenzen van de organisatie

De school is geen eiland maar bestaat uit interactiepatronen, die niet ophouden bij de muren van de school. De samenleving (de stad, het dorp, de buurt) dringt binnen in de school. Wanneer je gesprekken over de identiteit van de school los ziet van deze context, loop je de kans om de impact van interactiepatronen te onderschatten.

6^e. Vrij stromende gesprekken

Gesprekken over de identiteit van de school hebben baat bij een open agenda, onderling vertrouwen tussen de gespreksdeelnemers, lef om te destabiliseren (om de grenzen van de macht op te zoeken) en soms bij een wisseling van deelnemers (een nieuw lid of het vertrek van een lid). De inhoud van vrij stromende gesprekken gaat ‘ergens’ over en vindt op de een of andere manier steeds aansluiting bij de ervarings- en belevingswereld van betrokkenen. Formele (institutionele) inhouden alleen zijn niet voldoende!

We keren nu op basis van deze conclusies terug naar onze oorspronkelijke probleemstelling: het gesprek op veel scholen over de identiteit van de katholieke school lijkt te haperen, hoe komt dat?

Ons antwoord luidt dat het thema van de identiteit van de katholieke school op veel scholen geen onderwerp van vrij stromende gesprekken is, omdat

- men teveel op beheersing en stabiliteit is gericht (de school is een systeem aan het worden dat gericht is op een effectieve en efficiënte uitvoering van opdrachten die van buitenaf worden bedacht of opgelegd);
- ‘machthebbers’ (schoolbesturen, algemene directies) de communicatie teveel op het niveau van ‘cult’ waarden voeren die bijvoorbeeld verbonden worden met ‘de institutie katholieke school’ en de deelnemers aan de interacties daardoor vaak verstrikt raken in een retorische wijze van argumenteren die ver afstaat van wat hen uiteindelijk beweegt;
- schaduwthema’s geen kans krijgen om in het gesprek naar boven te komen waardoor de legitieme thema’s bijgevolg ook niet verrijkt (kunnen) worden;
- katholieke identiteit bij velen geen relevant thema meer is, mede als gevolg van pluralisering en secularisering;
- (bege)leiders als externe experts te sturend optreden om hun eigen visie en doelen te realiseren en daardoor te weinig aansluiting vinden bij de visie en doelen van leraren zelf.

De genoemde factoren zullen in de dagelijkse schoolpraktijk veelal in combinatie optreden.

Waarover gingen de gesprekken in de tien verhalen uiteindelijk? Welke inhoud was grosso modo aan de orde? In dit project hebben we immers de

procesdynamiek als vertrekpunt genomen bij gesprekken over 'de identiteit van de katholieke school'. Kan er iets meer gezegd worden over die inhoud? Hebben de deelnemers aan die gesprekken niet specifieke doelen en inhouden voor ogen?

Op deze vraag kunnen we nu het volgende antwoord geven.

Het thema 'de identiteit van de katholieke school' vormde in de meeste gevallen de aanleiding tot de gesprekken. Maar daarmee is nog niets gezegd over de inhoud van dat thema en die gesprekken. Die inhoud ontstaat namelijk in de loop van de interacties en kan variëren van 'daar zitten we nu eenmaal mee opgescheept, laten we dit pragmatisch afhandelen' tot 'er vallen woorden als ontvangen, geschenk, genade in relatie tot zaken waarop je geen recht kan laten gelden'. Afhankelijk van de kwaliteit van de interacties transformeert het thema 'de identiteit van de katholieke school' al dan niet tot een verrijkt thema. Een eenduidig antwoord op de vraag hoe dat thema momenteel vorm krijgt is vanuit het gekozen vertrekpunt niet te geven, daarvoor variëren de interactiepatronen in de tien verhalen te zeer.

6. Suggesties voor de praktijk

Op basis van onze bevindingen kunnen we de volgende suggesties formuleren voor de praktijk van het leiding geven aan gesprekken over de katholieke identiteit van de school.

Ten eerste: wees alert op schaduwthema's. Door de verbinding te zoeken met deze thema's (via open gesprekken) kunnen weerstanden en emoties aan het licht komen, die anders verborgen maar niet minder werkzaam blijven.

Ten tweede: geef ruimte aan vrij stromende gesprekken. Deze gesprekken zijn niet maakbaar; onderling vertrouwen en het vermogen tot een open en kwetsbare opstelling zijn niet af te dwingen. Wanneer ze echter aan het licht komen, kunnen ze leiden tot verrijking van een thema, of het nu om een methode voor levensbeschouwelijke vorming gaat of om een ontwerp voor nieuwbouw.

Ten derde: houd zicht op de samenhang en spanning tussen 'cult' values en functional values. Waarden als 'gemeenschap', 'solidariteit' en 'evangelische inspiratie' krijgen hun betekenis uiteindelijk in de context van locale interacties. En de functionele waarden die in de context van locale interacties naar voren komen, verhouden zich op een bepaalde manier tot de 'cult' waarden van het grotere geheel. Een goede (bege)leider is in staat om onder woorden te brengen welke waarden in locale interacties opdoemen en hoe die zich verhouden tot de waarden van het grotere geheel. 'Cult' values kunnen functionele waarden wegdrukken en daarmee aan het zicht onttrekken.

Ten vierde: streef transparantie na met betrekking tot processen van schoolontwikkeling. Te denken valt hierbij met name aan het expliciteren van verwachtingen die men ten opzichte van elkaar heeft. Belangen en wensen kunnen geëxpliciteerd worden, waardoor de kans op exploratie in vrij stromende gesprekken vergroot wordt.

Ten vijfde: streef verrijking van thema's na. Wees niet bang voor destabilisering van interactiepatronen, ontmoetingen kunnen verrijkend zijn. Wanneer er diversiteit van waarden en opvattingen aan het licht treedt, laat die dan een bron van verrijking zijn. Streef naar explorerende in plaats van polariserende conflicten.

Met name identiteitsbegeleiders moeten leren op een handige wijze gebruik te maken van de zogenaamde 'scharrelruimte' bij identiteitsontwikkeling, die hen als professionals in staat stelt aan een zekere systeemdwang te ontsnappen. In dit geval is dat de dwang die uitgaat van het systeem 'school' (werken volgens de plan-do-check-act cyclus, in SMART geformuleerde doelstellingen) of het systeem 'schoolbegeleiding' (targets met betrekking tot binnengehaalde begeleidingsuren halen).

'Leading is acting into the unknown', zo formuleert Stacey de uitdaging die er voor schoolleiders en begeleiders ligt. Daarmee pleit hij voor leiderschap, dat openstaat voor het verrassende en onvoorspelbare, dat in staat is om verbindingen te leggen, dat gevoelig is voor de mate van destabilisering die een team aan kan en dat in staat is om het 'wordende' ('emergence' in het Engels van Stacey) onder woorden te brengen. Katholiek onderwijs is volgens deze zienswijze in de kern van de zaak niet het resultaat van een gepland proces, maar van een voortdurende stroom interacties, en wel op lokaal niveau. Interacties die uitmonden in globale patronen. Deze patronen zijn stabiel (katholiek onderwijs bestaat al meer dan honderdvijftig jaar) en instabiel tegelijk (transformatie is op ieder moment mogelijk). Wat nieuwe patronen van religie in het kader van de transformatie die in onze samenleving plaatsvindt, bijvoorbeeld betekenen voor de organisatie van het onderwijs, daar hebben we in dit project niet naar gezocht. Wellicht vormt dit het thema voor een volgend onderzoek.

BIJLAGE I: DE KWALITEIT VAN OVERLEGMOMENTEN

Op een school vinden veel overlegmomenten plaats:

- toevallige en ad-hoc momenten;
- afgesproken momenten;
- in grote groepen (bouwoverleg of schoolbreed);
- in twee- of drietalen.

Deze overlegmomenten vervullen meerdere functies:

- stoom afblazen;
- afspraken maken/ besluiten nemen;
- raad vragen en/ of geven;
- via uitwisseling geleidelijk je mening vormen;
- evalueren (de balans opmaken).

Als overleg 'goed' verloopt, heeft dat de volgende effecten:

- deelnemers voelen zich gehoord;
- deelnemers hebben het gevoel dat hun mening telt;
- deelnemers ervaren 'warmte';
- besluiten worden breed gedragen;
- deelnemers voelen zich inhoudelijk verrijkt.

Welke processen kunnen zich voordoen die van invloed zijn op het verloop van het overleg?

a. Machtsprocessen

- Iemand heeft een bepaald standpunt en wil dit doordrukken; de macht die iemand dan kan inzetten krijgt de vorm van een bepaalde stijl van praten ('We gaan toch niet weer eindeloos dooremmeren over.....' is zo'n stijl, waardoor een ander zich onder druk kan voelen). Soms dringt het pas later tot je door dat je eigenlijk 'niet gehoord bent'. Vaak ga je in '*schaduwgesprekken*' toch nog door op het onderwerp, maar dan met iemand waar je je verhaal wel bij kwijt kunt.
- Soms worden besluiten of afspraken te snel genomen, nog voordat je er goed over hebt kunnen meedenken. Als je er later op terug komt, krijg je te horen: dat is nu eenmaal afgesproken! In '*schaduwgesprekken*' proberen mensen dan vaak hun frustraties te uiten.

b. Onzekerheid

- Wanneer er iets ‘nieuws’ in het overleg wordt ingebracht, kan dat leiden tot onzekerheid (‘Moet het weer anders? Wat betekent dat voor mij? Wat moet ik met deze nieuwe situatie?’). Dit nieuwe kan betrekking hebben op een onderwijskundig onderwerp (een verandering) maar ook op een relationeel onderwerp (iemand begint ineens te huilen). Hoe beter je met onzekerheid kunt omgaan, hoe beter het overleg verloopt (hoe ‘opener’ het gesprek is).

c. Onvoorspelbaarheid

- Van sommige plannen valt moeilijk te voorspellen hoe ze zullen uitpakken. Plannen zijn meestal goed doordacht, maar de praktijk is vaak weerbarstig en verrassend en papier is geduldig. Vooral wanneer het plannen zijn, waarbij veel mensen zijn betrokken, kunnen processen onverwacht anders lopen. Het is belangrijk om voor deze onvoorspelbaarheid open te staan, omdat de teleurstelling over het ‘niet lopen zoals het moet’ het overleg kan gaan overheersen.

BIJLAGEN II: TIEN ORGANISATIEVERHALEN

Eerste verhaal: impressies uit een werkgroep	38
Tweede verhaal: die verdraaide statuten	43
Derde verhaal: mijn ervaringen op basisschool V.	47
Vierde verhaal: mijn ervaringen op basisschool V., vervolg	53
Vijfde verhaal: de brief	57
Zesde verhaal: de adviescommissie	62
Zevende verhaal: de stilteplek	66
Achtste verhaal: een tevreden klant	71
Negende verhaal: statuten voor een nieuwe organisatie	77
Tiende verhaal: het dorp	85

Eerste verhaal: impressies uit een werkgroep

Situatieschets

De impressies in deze narrative hebben betrekking op een werkgroep die is ingesteld naar aanleiding van de start van een nieuwe strategische beleidsperiode van een middelgroot schoolbestuur in het zuidwesten van Nederland. Het betreft de werkgroep ethiek die zich expliciet bezighoudt met de waarden die in het onderwijs en de organisatie van de stichting aan de orde (moeten) komen. Waarden in relatie tot de katholieke grondslag van de stichting en verwoord in het strategisch beleidsplan. De activiteiten van de werkgroep hebben in principe betrekking op een viertal niveaus die worden aangeduid als: het rituele, ethische, levenbeschouwelijke en religieuze niveau. In deze narrative gaat het om activiteiten op het tweede niveau, meer in het bijzonder om het voorbereiden en organiseren van drie studiebijeenkomsten.

De werkgroep bestond aanvankelijk uit vier personen, te weten: twee schooldirecteuren, de algemeen directeur van de stichting en de voorzitter van het bestuur. Na de eerste bijeenkomst besloten zij gevierden de vertrokken identiteitsbegeleider te vragen of hij mee wilde denken met de groep en de studiebijeenkomsten zou willen leiden. Deze stemde daarmee in. Een van de directeuren werd volgens afspraak de voorzitter van de werkgroep. De vertrokken identiteitsbegeleider is begin 2008 uit dienst getreden omdat hij toen pensioengerechtigd werd. Vanwege zijn deskundigheid en contacten met het scholenveld is hij op persoonlijke titel gevraagd om deel uit te maken van de werkgroep. Op dat moment was er nog geen opvolger voor hem. Tijdens de derde bijeenkomst heeft zijn opvolger zich ook bij de groep gevoegd. De werkgroep is officieel van start gegaan begin 2009 en heeft nu (eind april) vier bijeenkomsten achter de rug.

Over de naam van de werkgroep bestaat onder sommige leden een verschil van mening. Er zijn deelnemers die de werkgroep liever 'de werkgroep ethiek' willen blijven noemen terwijl anderen voorstander zijn van 'de werkgroep identiteit'.

Aanleiding

In het voorjaar van 2008 was er een directeurenberaad over waarden en normen in relatie tot de grondslag van de stichting. De identiteitsbegeleider was uitgenodigd om een korte introductie te verzorgen en het gesprek te leiden. Bij een regulier directeurenberaad zijn alle negen directeuren aanwezig en is de algemeen directeur voorzitter. Gezien het belang van het thema was voor deze vergadering

ook de voorzitter van het bestuur uitgenodigd, mede ook vanwege zijn persoonlijke interesse in het thema. Tijdens de discussie werd door een directeur (thans de voorzitter van de werkgroep ethiek) de begrippen plicht- en deugdethiek ingebracht waarna vervolgens in het gesprek ook nog het begrip authenticiteit viel. Tijdens het beraad werd duidelijk dat het merendeel van de directeuren niet alleen veel moeite had om zich op het terrein van de ethiek uit te drukken en de gehanteerde begrippen te duiden maar ook dat zij op een vanzelfsprekende en intuïtieve wijze met waarden omgingen. Verschillenden merkten op van dit terrein niet veel af te weten en eigenlijk hierover wel meer kennis te willen verkrijgen. Zo gezegd, zo gedaan. De algemeen directeur stelde voor een drietal studiebijeenkomsten te organiseren voor de directeuren. De kennis en inzichten die zij daar zouden opdoen zouden vervolgens onderwerp van gesprek moeten worden in hun teams, waarbij de identiteitsbegeleider voor de nodige ondersteuning zou zorg dragen.

Het overleg binnen de werkgroep ethiek/ identiteit

Eerste bijeenkomst

Bij de start van de werkgroep manifesteert zich na wat heen en weer gepraat al snel een tegenstelling tussen de deelnemers. De aanleiding is het doel van de werkgroep, of liever dat van de drie studiebijeenkomsten voor de directeuren. Sommige deelnemers willen de directeuren meer vertrouwd maken met enkele dominante ethische perspectieven in onze westerse cultuur die bepalen waarom we de ene handeling goed vinden en de andere afwijzen. Let wel: perspectieven die voor het onderwijs een praktische relevantie hebben! Wat volgens hen moet gebeuren is dat de directeuren van de stichting hun vanzelfsprekendheid inzake ethisch oordelen afleggen en zich meer bewust worden van de motieven die aan de keuzes die zij maken ten grondslag liggen. Daarvoor is in de eerste plaats kennis nodig. Anderen staan huiverig tegenover dit standpunt en de mogelijk hieruit voortvloeiende aanpak. Zij kennen de directeuren die naar hun mening tot over hun oren in het werk zitten en daar niet op zitten te wachten. Zij vrezen voor het resultaat. De hele aanpak zal naar hun mening al stranden bij de directeuren en zal de teams nooit bereiken. Onderwijsmensen zijn praktisch ingestelde mensen die graag snel resultaat willen zien. Bovendien zijn wij een katholieke stichting, zeggen zij. Wat heeft zo'n aanpak met onze identiteit te maken? Die aanpak is in zekere zin overbodig. De waarden waar wij als stichting vanuit gaan, staan toch al uitgeschreven in het (nieuwe) strategisch beleidsplan!

De anderen brengen hierop weer naar voren dat het hen juist ook om de praktijk gaat en zeker niet om de kennis op zich. Die kennis is nodig om de schoolpraktijk te verdiepen, een stap verder te brengen. Leraren doen niet anders dan in hun dagelijkse praktijk keuzes maken en de vraag is dan waarop zij die keuzes

baseren. Ook brengen zij naar voren dat we eerst maar eens met de directeuren moeten beginnen om vervolgens na te denken over de aanpak bij de teams. Er tekenen zich twee subgroepen af in de werkgroep die elkaar steeds maar weer proberen te overtuigen. Dat gebeurt niet alleen met een zekere welsprekendheid maar ook met pathos. De voorstanders van de genoemde aanpak wordt verweten dat zij hun eigen stokpaardjes aan het berijden zijn en de praktijk daarbij uit het oog dreigen te verliezen. De voorstanders van de aanpak verwijten de tegenstanders dat zij zich wel al te gemakkelijk bij de 'feitelijkheid' van de onderwijspraktijk neerleggen. Gedurende twee uren praten de leden over en weer en proberen ze elkaar te overtuigen zonder echter een stap verder te komen. Het toeval wil nog dat de algemeen directeur van de stichting en de voorzitter van het bestuur zich ieder in een andere subgroep bevinden. Op het einde van de zitting spreekt men een nieuwe datum af en vraagt men de voorzitter om de vertrokken identiteitsbegeleider te polsen of hij aan de voorbereidingen van de studiebijeenkomsten wil meedoen en die eventueel ook wil leiden. Misschien kan hij alvast een opzette maken!

De identiteitsbegeleider blijkt bereid te zijn mee te denken en wil ook een leidende rol op zich nemen bij de uitvoering.

Tweede bijeenkomst

Bij de tweede bijeenkomst komt de identiteitsbegeleider inderdaad met een opzet. Maar de andere aanwezigen herkennen zich er niet zo in en vinden het werken met waardertjes teveel lijken op het vertrouwde begeleidingswerk. De identiteitsbegeleider onderneemt vervolgens nog enkele pogingen tot verheldering om duidelijk te krijgen wat de werkgroep dan wel wil. In de reacties op zijn vragen ontspint zich op een gegeven moment de discussie van de vorige keer opnieuw waarbij ieder zijn eigen stellingen weer inneemt. De identiteitsbegeleider trekt zich uit het gesprek terug en laat aan de zijkant van het gebeuren de verbale vloed over zich heen komen. Het lijkt op een herhaling van de vorige keer totdat een van de deelnemers op het idee komt om voor de flap-over te gaan staan en te vragen: Zullen we nu eens proberen voor de eerste studiebijeenkomst samen een programma op te stellen? Opeens komt er ordening in de groep, de tegenstelling lijkt op dat moment weggeëbd en de deelnemers gaan constructief aan de slag met de ontwikkeling van een programma. De contouren van het programma ontvouwen zich als volgt: een opwarmer; vier casussen die ieder een ethisch perspectief zichtbaar maken; het in kleine groepjes praten over het waarom van de keuze die wordt gemaakt; het relateren van een praktijkervaring aan de casussen; een plenair gedeelte met daarin een korte theoretische informatie over de perspectieven achter de casussen. Vervolgens verdelen de werkgroepleden onder elkaar taken om het programma verder uit te werken, zoals het zoeken van de

opwarmer en het uitschrijven van de casussen. Zonder tegenstribbelen gebeurt dit. Opvallend is ook dat bij het opzetten van het programma er vrij snel een consensus ontstond over de vier ethische perspectieven die ieder in een casus verwerkt moeten worden.

Derde bijeenkomst

Wanneer de werkgroep weer bij elkaar komt is het huiswerk gedaan. Er is een opwarmer, de verhaaltjes zijn geconcipieerd en de lijst met data is geregeld. Maar er is ook een nieuwe deelnemer. Het is de nieuwe identiteitsbegeleider. Na zijn introductie krijgt hij de gelegenheid om enkele informatieve vragen te stellen over de tot nu toe gehanteerde aanpak. Tijdens de uitwisseling van deze informatie laat hij blijken hoe hij deze zaak zou aanpakken door zowel uit te gaan van het verhaal van de school als dat van iedere deelnemer. Daardoor dreigt de ‘oude’ discussie opnieuw terug te komen. Op een geven moment geeft hij zich echter gewonnen en stelt zich verder coöperatief op met betrekking tot de door de werkgroep gekozen aanpak. De rest van de tijd wordt besteed met het bekijken van de opwarmer. De (eerste) identiteitsbegeleider heeft van het beoogde verhaal een dvd-presentatie gemaakt waarvoor hij alom lof oogst. Daarna houdt de groep zich bezig met het lezen en aanscherpen van de casussen. Dat gebeurt op een constructieve en prettige wijze waarbij de nieuwe identiteitsbegeleider zich duidelijk manifesteert in het doen van waardevolle suggesties voor de vragen die onder elk verhaal moeten komen te staan.

De vier casussen met elk een eigen ethisch perspectief worden gelabeld met de woorden: hart – doel – deugd – plicht. De vragen die een groepje bij elk verhaaltje moet beantwoorden en bespreken zijn:

- Welke keuze wordt hier gemaakt?
- Vind je het een goede keuze?
- Waarop is volgens jou deze keuze gebaseerd?
- Heb je zelf in een andere situatie ook wel eens met zo’n keuze te maken gehad?

De aanscherpingen in de verhalen zullen verwerkt worden en de werkgroep besluit voorafgaande aan de eerste studiebijeenkomst nog één keer bij elkaar te komen.

Vierde bijeenkomst

Op de laatste bijeenkomst zijn de leden van de werkgroep het eens over de aanscherpingen van de casussen. Maar dat geldt niet voor de opzet van de eerste studiebijeenkomst. Na de introductie en de casussen was er een activiteit gepland onder het kopje ‘Wat zit me niet lekker?’. Hierbij zouden de directeuren naar praktijkervaringen zoeken die in relatie konden worden gebracht met de casus. De

nieuwe identiteitsbegeleider vindt dit geen goed idee omdat deze activiteit al min of meer besloten zit in de vragen bij de casussen. Het is dubbelop! Hierdoor ontstaat een discussie in de groep waarbij weer iets van de oude tegenstelling naar boven komt. Er wordt weer uitgebreid gesproken over het praktisch nut van de aanpak en over de relatie met identiteit. Argumenten en contra-argumenten rollen weer over tafel. De nieuwe identiteitsbegeleider komt in dat gesprek opnieuw met het verhaal van de school en dat van elke deelnemer. Anderen haken daar na verloop van tijd op in en op een gegeven moment vallen de kwartjes op hun plaats. Komt dat omdat de werkgroep verder wil of is er sprake van voortschrijdend inzicht? Men komt er opeens toch uit! Het verhaal van de school moet het identiteitsverhaal worden en de reacties van de directeuren bij de casussen zullen iets gaan zeggen over hun eigen verhaal. Er worden lijnen getrokken naar de tweede en derde studiebijeenkomst. Het theoretische verhaal waarmee de eerste studiebijeenkomst zou worden afgesloten wordt zonder morren doorgeschoven naar de tweede bijeenkomst waar het als aftrap en verbindingsstuk met de vorige studiebijeenkomst dienst zal gaan doen. In een eerder stadium van de werkgroep zou zoiets tot veel protest hebben geleid maar nu geeft dat geen noemenswaardige problemen. Het heeft er alles van weg dat de leden vertrouwen in elkaar hebben gekregen.

Aanvankelijk waren de drie studiebijeenkomsten kort na elkaar gepland en nog in dit schooljaar. Al doorpratend over de hele opzet vindt de werkgroep het beter om de eerste studiebijeenkomst zoals afgesproken vóór de zomer te laten plaatsvinden en de andere twee na de zomervakantie in 2009. De reden hiervoor is dat de werkgroep ervaren heeft dat een studiebijeenkomst veel voorbereiding kost en dat zij dus ook voldoende voorbereidingstijd wil hebben voor de twee andere studiebijeenkomsten. Want één ding is zeker: het moet een succes worden! Het vierde overleg wordt afgesloten met een aantal praktische suggesties naar de eerste identiteitsbegeleider voor de uitvoering van de eerste studiebijeenkomst.

Naar aanleiding van dit laatste overleg blijven enkele leden napraten over de relatie tussen ethiek en levensbeschouwing. Er vallen woorden als: ontvangen, geschenk, genade in relatie tot zaken waarop je geen recht kan laten gelden. Daarnaast gaat het over de wetenschap die steeds meer onduidelijkheden zal oplossen en zo het fundament vormt voor onze autonomie. Wat blijkt nu? De twee subgroepen lossen zich in dat (informele) gesprek op en er ontstaat een heel nieuwe configuratie. Al met al een boeiend proces!

Tweede verhaal: die verdraaide statuten

In het voorjaar van 2005 werd ik benaderd door de voorzitter van een schoolbestuur voor katholiek primair onderwijs met 25 scholen. De voorzitter gaf in een gesprek aan dat de bestuursleden geen heldere visie hadden op hun verantwoordelijkheid om de organisatie aan te sturen op het gebied van de confessionele identiteit van de scholen. Het bestuur had inmiddels de indruk dat de scholen daar zeer divers mee om gingen. Welke oriëntatie zouden ze aan de scholen kunnen bieden als bestuur? Om op deze vraag een antwoord te krijgen had het bestuur een adviescommissie in het leven geroepen, bestaande uit directeuren, leerkrachten, ouders, iemand namens de kerk en iemand namens het bestuur. Aan mij werd gevraagd om als externe deskundige toe te treden tot deze commissie. Hier ging ik op in.

In het verleden waren de scholen van deze stichting regelmatig bezocht door een districtscatecheet, maar de laatste jaren werd de hulp van een identiteitsbegeleider bijna niet meer ingeroepen door de scholen. De identiteitsbegeleider, die deze scholen ieder jaar weer benaderde, had de indruk dat er weinig animo bestond om over de identiteit van de scholen te praten.

Tijdens de eerste bijeenkomst van de adviescommissie werd mij de vraag voorgelegd of ik niet enkele modellen van bestuurlijk identiteitsbeleid kon presenteren. In het verleden ging ik op dergelijke verzoeken in; ik beschikte over deze modellen. De leden van de commissie zouden deze modellen willen bespreken en de meest geschikte voor hun organisatie selecteren, om die vervolgens te gaan invoeren. Tot hun verrassing merkte ik op dat ik niet over dergelijke modellen beschikte. Ik voegde eraan toe dat het me beter leek om eerst maar eens met elkaar van gedachten te wisselen over hoe wij als commissieleden aankeken tegen opvoeding, vorming van kinderen, geloof, levensbeschouwing in de moderne samenleving enzovoorts. De commissieleden stemden hier mee in en de rest van de eerste bijeenkomst besteedden we hier aan. Ook de volgende bijeenkomsten werden besteed aan deze gedachtewisseling. Mijn rol bestond erin om naast het deelnemen aan de gesprekken ook de rode draad die ik ontwaarde in onze gedachten naar voren te brengen. Eén van de commissieleden besloot na drie bijeenkomsten zich terug te trekken uit de commissie. Hij had niet het gevoel op een zinnige wijze te kunnen bijdragen aan het werk van de commissie, zo liet hij weten. De overige leden waardeerden de werkwijze zeer en kenmerkten de bijeenkomsten als openhartig en constructief.

Tijdens de vierde bijeenkomst bracht ik de suggestie naar voren om ook anderen binnen de organisatie deel te laten nemen aan onze openhartige gesprekken over

identiteit en katholiek onderwijs. We besloten om aan de algemeen directeur te vragen of ik tijdens een directeurenberaad een presentatie zou mogen geven van de werkwijze van de commissie. Ik zou de directeuren dan ook uit kunnen nodigen voor een gedachtewisseling. Daar hadden we zelfs een concreet plan voor uitgewerkt: op een bepaalde datum zou er een Open Space-bijeenkomst plaats vinden, waarbij naast de directeuren ook van iedere school een 12-jarige leerling, een ouder en een leerkracht uitgenodigd zou worden.

Ik ontwierp een PowerPoint presentatie en legde het idee van de commissie voor aan het directeurenberaad. Tijdens deze presentatie voelde ik bij nogal wat directeuren weerstand en irritatie. Ter afsluiting van mijn presentatie vroeg ik of een en ander nog nadere toelichting nodig had. Na een korte stilte gaven enkele directeuren te kennen dat ze geen zin hadden om op deze uitnodiging in te gaan. Hun agenda zat behoorlijk vol, het onderwerp hing niet samen met hun beleidsagenda en ze zagen de zin er niet van in om met ouders en leerlingen te gaan praten over een onderwerp, waarover ze nog niet eens met elkaar hadden gepraat.

Hun resolute weigering om mee te doen verraste mij en ook het bestuurslid die in de commissie zitting had. De algemeen directeur stelde voor om kort te pauzeren. Tijdens deze korte pauze werd koortsachtig overlegd hoe nu verder te gaan. De algemeen directeur adviseerde ons om eerst nog maar eens in de commissie te overleggen. Na de pauze werd deze conclusie aan de directeuren meegedeeld, waarna het beraad werd beëindigd.

In een nabij gelegen zaaltje werden drankjes aangeboden, waar de directeuren nog wat met elkaar na konden praten. Ik schonk mezelf een glas bier in en ging bij twee directeuren staan, die toevallig in mijn richting keken. In het gesprek dat volgde maakten ze duidelijk dat ze het onderwerp van de identiteit eigenlijk allemaal een heel belangrijk onderwerp vonden. Maar als er één ding was waar ze allergisch voor waren, dan was het dat anderen hun agenda gingen bepalen. Ze gaven me de suggestie mee om alle directeuren eens apart te benaderen om te bezien of men voelde voor een bijeenkomst met alleen de directeuren en de commissieleden en op een moment dat de directeuren uitkwam.

Drie maanden later kon er met algemene instemming van de directeuren een moment gevonden worden om samen met de commissieleden van gedachten te wisselen over katholiek onderwijs. De bijeenkomst werd vastgesteld op een maandagmorgen van 9.00 uur tot 13.00 uur. Daarna zouden we gezamenlijk lunchen.

De bijeenkomst werd opgezet enigszins op basis van de principes van de Open Space Technology. Karakteristiek voor deze opzet is dat er geen agenda is, slechts een gedeeld thema (“hoe houden we onze bijzondere scholen bijzonder?”). Deelnemers kunnen praten met wie ze willen waarover ze willen zolang als ze

willen. Om een overzicht te hebben waar welke gesprekken plaats vinden, is er aan één wand een groot vel bevestigd verdeeld in vakjes. Aan de bovenkant van het vel staan de plaatsaanduidingen ('op de gang', 'in de zaal hiernaast', 'bij het podium') en aan de linkerkant staan de tijdsaanduidingen ('9.30 – 10.00 uur', '10.00 – 10.30 uur'). In de vakjes kunnen deelnemers een post-it plakken met daarop het onderwerp dat men wil bespreken op een bepaalde plaats op een bepaald tijdstip. Aan de bedenkers van onderwerpen werd gevraagd om bondig op te schrijven wat er m.b.t. dat onderwerp naar voren werd gebracht.

Aan het begin van de bijeenkomst legde ik heel kort de opzet uit; de gesprekken kwamen vrijwel direct daarna op gang. Binnen een mum van tijd was iedereen verwikkeld in levendige gedachtewisselingen. In enkele gesprekken ontmoette ik directeuren, die enkele maanden geleden nog enorm veel weerstand uitstraalden en nu met grote betrokkenheid over katholiek onderwijs spraken. Het kostte me enige moeite om ver na enen de bijeenkomst af te sluiten. Een korte evaluatie wees uit dat alle deelnemers met tevredenheid terugblikten op de ochtend. 's Middags lazen we met bijna alle commissieleden de gemaakte verslagen van de besproken onderwerpen. Na wat overleg konden we ons vinden in een rubricering van de gesprekken in enkele thema's. Ik vond het opvallend dat nogal wat directeuren iedere bemoeienis van de Rooms Katholieke kerk met hun scholen afwezen, waarbij de consequentie om dan maar af te zien van de katholieke denominatie werd aanvaard. Een andere bevinding bleek te zijn dat veel directeuren grote waarde hechten aan religieuze vorming van hun leerlingen en dat dit met zich meebrengt dat ze op dit vlak een taak hebben.

In het volgende overleg van de adviescommissie besloten we om de directeuren twee vragen voor te gaan leggen:

1°. kunt u zich vinden in de beknopte samenvatting die wij van de ochtend gemaakt hebben?

2°. Lijkt het u een goed idee om het gesprek, dat we in eerste instantie binnen de commissie gevoerd hebben en in tweede instantie verbreed hebben naar de directeuren, nu te verbreden naar de teams?

Ik zou in een volgende directeurenberaad deze vragen ter sprake brengen.

T.a.v. de eerste vraag gaven alle directeuren te kennen dat de samenvatting een adequate weergave vormde van de ochtend. T.a.v. de tweede vraag antwoordden ze unaniem dat ze het een goed idee vonden om het proces, dat in gang was gezet, door te trekken naar de scholen.

Op dat moment stelde één van de directeuren de volgende vraag: "Dit hele proces wekt de suggestie van een open benadering van schoolontwikkeling. Maar zijn jullie als adviescommissie er wel zeker van dat er niet ergens een verborgen kader bestaat, dat ons zou kunnen terugfluiten? Is het proces wel zo open?". Er volgde een beklemmende stilte na deze vraag. Ik beloofde om dit uit te zoeken.

In de volgende vergadering van de adviescommissie ontdekten we dat er inderdaad een kader bestond, dat mogelijk het hele proces zou kunnen frustreren. In de statuten van de stichting was namelijk opgenomen dat “alle scholen zich in hun godsdienstonderwijs zouden conformeren aan de richtlijnen van de Rooms Katholieke kerk”. Welke volgende stap konden we nu zetten? Eén alternatief was om de statuten gewoon te negeren en door te gaan met een veelbelovend proces van identiteitsontwikkeling. Een ander alternatief was om het bestuur te vragen de statuten te wijzigen met als risico dat er rumoer in de media zou ontstaan (ik zag de plaatselijke krantekoppen al voor me: “Schoolbestuur weigert nog langer katholiek te zijn!”). Bovendien vermoedden we dat het wijzigen van statuten politieke implicaties zou hebben. Dit alternatief leek even onbegaanbaar. Het leek erop dat we in een doodlopende weg waren beland.

Derde verhaal: mijn ervaringen op basisschool V.

Fase 1

In het najaar van 2004 had ik een intakegesprek met de directeur.

Probleem: methode Trefwoord staat ter discussie; de methode was destijds gekozen zonder eerst na te denken over een visie op het vak.

De begeleidingsvraag voor de tweede helft van het lopende schooljaar:

- a. visieontwikkeling op levensbeschouwelijke vorming
- b. formuleren van inhoudelijke en praktische criteria voor lesmateriaal
- c. kritische doorlichting van Trefwoord tegen het licht van de visie en de opgestelde criteria

Voor de visieontwikkeling zou een halve studiedag uitgetrokken worden, de andere doelen in 1 of 2 teamvergaderingen. In maart '05 werd het traject naar schooljaar 2005 – 2006 geschoven en beperkt tot twee teamvergaderingen.

Opzet en resultaat van de twee teamvergaderingen:

eerste teamvergadering: verkenning van beelden die er in het team leven over levensbeschouwelijke vorming (het team sprak over 'catechese'), uitleg van het begrip levensbeschouwing en het raamleerplan

De verheldering van de begrippen catechese, levensbeschouwing en geestelijke stromingen sloeg aan en de doelstelling van het raamleerplan werd overgenomen.

Tweede teamvergadering: aan de hand van een overzicht van inhoud en werkvormen verdeelt het team de "taart" van levensbeschouwelijke vorming in stukken (= keuze van inhoudelijke criteria) en vult daar belangrijke praktische criteria aan toe.

Voor de toetsing van Trefwoord aan de opgestelde criteria was niet veel tijd meer, maar een grote meerderheid vond Trefwoord niet meer geschikt. Er werd een werkgroep methodekeuze ingesteld die zich zou verdiepen in alternatieve methodes en met een voorstel zou komen.

De twee teamvergaderingen werden positief geëvalueerd.

Ik vond het vreemd dat de directeur op geen van de teamvergaderingen aanwezig was, wel de adjunct directeur.

Fase 2

Binnen het schoolbestuur waar deze school onder valt kwam identiteitsontwikkeling pas goed in beweging in schooljaar 2005-2006 door het werk van de Commissie Identiteit. Na een bezinningstraject in die commissie en een studiedag voor directeuren, is er op iedere school een teambijeenkomst georganiseerd over de geleefde identiteit van de school. Zo kwam ik in augustus

2007 (!) weer op deze school om het gesprek over de identiteit van deze school te begeleiden.

Tot mijn verbazing (meer verontwaardiging) was de directeur weer afwezig en kwam de adjunct pas in de tweede helft. Ik wist niet goed hoe ik met dat gegeven om moest gaan.

Het team had tegen deze bijeenkomst opgezien, maar bij de evaluatie vond iedereen het een zinvolle bijeenkomst en het team waardeerde de openheid. Een paar leerkrachten hadden duidelijk ingebracht dat de katholieke grondslag achterhaald was en beter kon vervallen. Niet iedereen was het daarmee eens.

Ook bleken de standpunten ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming en de beleving hiervan erg te verschillen in het team. De werkgroep methodekeuze, destijds ingesteld, was dan ook al lang gestrand.

Het verslag dat ik van dit teamgesprek maakte werd door de adjunct goedgekeurd. Er werd geen vervolgspraak gemaakt.

Kort hierna deed een lio-stagiaire voor de minor identiteit een onderzoek naar de praktijk van godsdienst / levensbeschouwing. Zij vroeg mij per mail om het verslag van het teamgesprek

Ik vroeg me af hoe deze school met het verslag was omgegaan en mailde het verslag nogmaals naar haar door met de vermelding dat het al veel eerder toegezonden en ook al goedgekeurd was

In het najaar van 2007 mailde de lio-stagiaire mij opnieuw om mij uit te nodigen voor een gesprek over de negatieve uitkomsten van haar onderzoek. De adjunct directeur zou daarbij aanwezig zijn.

Weer verbaasde het mij dat een lio-stagiaire mij uitnodigde voor een gesprek en niet iemand van de directie. Ik vond dat de directie op deze school wel erg op afstand opereerde en vroeg me af hoe de directie tegen haar taken en verantwoordelijkheden aankeek.

Na lezing van de resultaten van het onderzoekje, had ik veel kritiek op de aanpak en de conclusies, maar de inhoud van het onderzoek was wel een goed aanknopingspunt om de draad van schoolontwikkeling weer op te kunnen pakken. Deze keer stelde ik mij in mijn ogen heel directief op in het gesprek:

- Ik bracht mijn kritische kanttekeningen tactisch naar voren en constateerde dat het noodzakelijk was om de verwarring over identiteit aan te pakken, met name de relatie levensbeschouwelijke vorming, grondslag en identiteit. Ook schetste ik een mogelijke aanpak met een pleidooi voor studiedagen ipv teamvergaderingen.
- Ik heb toen ook gewezen op het belang van goed leiderschap bij identiteitsontwikkeling en de vraag naar de rolopvatting en rolverdeling van de directie gesteld. Ik kreeg als antwoord dat de adjunct de portefeuille identiteit droeg en dat de directeur zich met andere zaken bezig hield.

Resultaat van dit gesprek: de adjunct wilde in schooljaar '08-'09 serieus met identiteit verder gaan en daar enkele studiedagen aan wijden. Hij zou zelf in april contact met mij opnemen om een planning te maken.

Fase 3

In het voorjaar van 2008 krijg ik het volgende mailtje van de adjunct:

“Twee geplande teamvergaderingen over taal zijn komen te vervallen. Hoewel we afgesproken hebben om in schooljaar 08-09 aan de slag te gaan met de levensbeschouwelijke identiteit van de school en ons te helpen bij het kiezen van een methode of iets dergelijks, wil ik je vragen of je op 24 april en 5 juni mogelijkheden hebt om met ons op zoek te gaan”.

Weer was ik verrast, eigenlijk verontwaardigd door dit mailtje en nam de tijd om me hier professioneel toe te verhouden.

Ik reageerde met een samenvatting van het gesprek in november en raadde af om de opengevallen tijd aan identiteit te besteden. Wel zou ik eventueel een opstart kunnen doen voor een traject in het volgend schooljaar door o.a. de verschillende begrippen te verhelderen.

Toen kreeg ik een antwoord van de directeur!

“Het zal prettig zijn als we je op 5 juni op school mogen begroeten. We stellen ons voor dat de bijeenkomst met het team als opbrengt heeft dat we een duidelijke vraag hebben geformuleerd: Hoe kunnen we een verantwoorde keuze maken voor een methode levensbeschouwing en onder welke voorwaarden?

We hopen dat je hiermee voldoende bent geïnformeerd “

Mijn reactie aan directeur en adjunct:

“Ik heb onze geschiedenis van de afgelopen twee jaar nog eens overdacht en constateer dan het volgende...(schets van bovenbeschreven proces). Nu ruim twee jaar later wordt dezelfde vraag gesteld: hoe kunnen we een verantwoorde keuze voor een methode levensbeschouwing maken en onder welke voorwaarden. Dit zet mij aan het denken: het lijkt mij niet zinvol om weer van voren af aan te beginnen, want er is blijkbaar iets anders aan de hand. Wil het team echt een stap vooruit zetten inzake kwaliteitsverbetering van het levensbeschouwelijk onderwijs, dan moeten we op zoek gaan naar de verborgen weerstanden en/of hindernissen. Die komen we alleen op het spoor als leerkrachten hier heel open en vrij over mogen en kunnen communiceren. De uitkomst van dat gesprek is onvoorspelbaar, maar ik vertrouw dan op de positieve gerichtheid van iedereen om verder te willen komen.

Samenvattend is mijn reactie op jullie vraag:

een dergelijk gesprek zie ik op dit moment als enige zinvolle interventie en dat kan ik op 5 juni as met het hele team aangaan. Ik zal dan nog moeten nadenken over een geschikte werkvorm.

Als jullie na dit antwoord nog behoefte hebben aan een nadere verkenning van de situatie en de weg naar verbetering van het levensbeschouwelijk onderwijs, dan ben ik altijd tot een gesprek bereid “

Hier antwoordde de directeur instemmend op.
Tenslotte heb ik hem nog teruggemaïld dat het een spannend (in positieve zin) gesprek zou kunnen worden en dat ik hoopte dat hij daar ook aan zou deelnemen.

Fase 4: het teamgesprek juni '08

Directeur was aanwezig, maar 4 teamleden waren afwezig wegens ziekte en andere afspraak.

Het team herkende zich in mijn schets van de situatie en de conclusie van een blokkade en voelde zich vrij om open met elkaar te spreken. Na verheldering van de begrippen formele en geleefde identiteit en de verschillende benaderingen (Wolff) was er een unanieme keuze voor de constructivistische benadering: de christelijke levensvisie is niet het (meer of minder) bepalende fundament voor het onderwijs, maar een van de componenten van de identiteit van de school.

Maar, zo werd er ingebracht, de afwezige teamleden zullen daar anders over denken, die bidden nog met de kinderen, hebben een voorkeur voor Trefwoord en zijn zelf heel gelovig. Hoe moet dat nu dan?

Een van de leerkrachten zei stellig: “dit is de mening van de meerderheid, daar moeten ze zich bij neerleggen, dat is gewoon democratisch”.

Waarop ik de vraag stelde: “willen jullie zo met collega's omgaan: je was er niet jammer dan dit is ons besluit? Ons uitgangspunt vooraf is dat ieder de kans krijgt zijn mening in te brengen en dat we proberen om de blokkade te doorbreken door open met elkaar in gesprek te gaan “

Leerkracht: “ ja, maar ik heb geen zin om een volgende keer hier weer over te moeten praten, zo schiet het niet op, we zijn er al zo lang mee bezig, nu moeten we maar eens spijkers met koppen slaan“.

Waarop ik een tussenweg voorstelde om op korte termijn een inhaalgesprek te plannen voor de afwezigen zodat zij in ieder geval ook de kans zouden krijgen om op dezelfde manier hun mening in te brengen. Dan zou de beginsituatie op de studiedag volgend schooljaar voor iedereen gelijk zijn. Hier ging men mee akkoord.

Daarna vroeg ik of er nog andere factoren waren die als blokkade zouden kunnen werken, bijvoorbeeld: ieders verhouding tot het vak levensbeschouwing.

Werkvorm: Stel levensbeschouwing voor als een land. Hoe zou je daar naar toe gaan als toerist, avonturier, kenner of reiziger tegen wil en dank? (kenmerken toegelicht)

Toen alle leerkrachten in de hoek van de toerist gingen staan, ging de directeur als enige in de hoek van reiziger tegen wil en dank staan. Ik vroeg aan hem zijn positie toe te lichten. Hij zei: "Ik vind het maar niks dat jullie daar allemaal als toerist staan, dat is veel te vrijblijvend, in die bus wil ik niet zitten als directeur, ik verwacht experts".

Toen vroegen de leerkrachten hem waar hij persoonlijk zou zijn gaan staan en na enige ontsnappingspogingen sprak hij zich uit voor kenner.

Waarop een gesprek loskwam over ieders persoonlijke levensvisie en dit vak: kun je dit vak geven als je tegen godsdienst bent etc. etc. Waarop de directeur antwoordde: "Je kunt toch ook muziekles geven als je niet van muziek houdt. Ik ben niet gelovig maar ik kan toch levensbeschouwing geven op een katholieke school".

In verband met de tijd moest ik het (heftige) gesprek afronden met het voorstel om dit thema op de studiedag weer op te pakken.

Na afloop zei de directeur heel tevreden te zijn over de bijeenkomst.

Het inhaalgesprek juni '08

Zonder mijn aandringen was het er niet meer van gekomen om het inhaalgesprek nog voor de vakantie af te spreken.

De directeur was weer aanwezig!

Ik heb dezelfde opzet gehanteerd en deze keer lagen de kaarten inderdaad anders. De drie leerkrachten kozen voor de traditionele of de gematigde opvatting, dwz de christelijke levensvisie als (enige) fundament voor het onderwijs. "De kinderen hebben er recht op om iets mee te krijgen, als wij het geloof niet meer doorgeven dan blijft er niets meer van over want de ouders doen het niet meer". Wel vonden ze het alle drie belangrijk om ook open te staan voor andere visies.

De adjunct koos voor de constructivistische benadering, maar eigenlijk wilde hij verder gaan en de christelijke component van de identiteit helemaal weggummen. "Godsdiensten zijn alleen maar bron van conflicten".

De directeur wil niets weggummen en kiest voor de constructivistische benadering; zolang we nog onder een stichting voor katholiek en interconfessioneel onderwijs vallen moet de katholieke school betekenis hebben. Bovendien zijn de waarden en normen van onze samenleving geworteld in het christendom.

Nu kwam dus weer duidelijk aan het licht dat er grote verschillen in visie en beleving zijn tav godsdienst in het algemeen en tav van de positie en betekenis van de katholieke grondslag van de school. Dit heb ik dan ook opgemerkt.

Het werd nog spannender toen even later in het gesprek bleek dat de 3 leerkrachten de bijbelverhalen wel heel letterlijk nemen en een van hen was

ontdaan toen ik vertelde dat de vertellers in de bijbel gebruik maakten van literaire technieken.

Hiermee blijkt er nog een mogelijk obstakel bij te komen: in hoeverre zijn de leerkrachten op deze school vakinhoudelijk en didactisch competent voor levensbeschouwelijke vorming?

Na afloop van dit (uitgelopen) gesprek had ik nog een kort directiegesprek terugblik en vervolg:

Zowel directeur als adjunct waren blij met het inhaalgesprek omdat er nu maximale participatie en betrokkenheid is geweest. Ook is het thema nu bespreekbaar gemaakt.

Inmiddels is er een halve studiedag, een teamvergadering en daar tussendoor een directiegesprek ingepland.

Vierde verhaal: mijn ervaringen op basisschool V., vervolg

Na het teamgesprek en inhaalgesprek in juni is er een identiteitstraject opgesteld bestaande uit een studieochtend, een directiegesprek en een teamvergadering.

Doel: werken aan kwaliteitsverbetering levensbeschouwelijk onderwijs

Subdoelen:

1°. leerkrachten krijgen zicht op de betekenis van levensbeschouwelijke vorming en ontdekken ruimere mogelijkheden dan ze tot nu toe voor ogen hebben.

2°. Gaan met elkaar in gesprek over het waarom, het wat en het hoe van het levensbeschouwelijk onderwijs op de school in de hoop daarmee een gemeenschappelijke visie op levensbeschouwelijk onderwijs te ontwikkelen.

De studieochtend (oktober '08)

Aansluitend bij de beeldspraak van het teamgesprek neem ik als thema 'Op reis door het land van levensbeschouwing'.

Om 8.30 uur sta ik bij de school en verbaas me erover dat er geen spoor van leven te bekennen is. Al gauw wordt me duidelijk dat er sprake is van miscommunicatie over de locatie. Er blijkt sprake van onzorgvuldige communicatie aan beide kanten: de directeur heeft in de emailwisseling terloops gemeld dat de studieochtend elders plaatsvond zonder adres te vermelden en ik heb daaroverheen gelezen. Een andere communicatiestoornis is dat er geen computer aanwezig blijkt te zijn, hoewel ik bij de agenda gevraagd had daarvoor te zorgen. Er is een scala aan gevoelens door mij heen gegaan: eerst verwarring, toen angst dat de hele ochtend in het water zou vallen. Ook schaamte omdat ik niet alert genoeg was geweest en de mail niet goed had gelezen en boosheid over de slechte communicatie

Gelukkig had de directeur naar mijn instelling gebeld om te vragen waar ik bleef en wist ik daardoor waar ik naar toe moest. Een half uur later begeef ik mij, met onze gloednieuwe en dus voor mij onbekende laptop op weg naar de werkelijke locatie en ben ik onderweg in staat om het gebeuren te relativiseren, mezelf op te peppen en met een positieve gerichtheid er nog iets goeds van te gaan maken de zaal binnen te stappen.

Hoe fijn is het dan om hartelijk en vol begrip door de gastvrouw van het centrum ontvangen te worden! .

Toen ik binnenkwam was het team in gesprek over een ander beleidspunt. Na het uitspreken van mijn spijt over de vertraging, ben ik opgewekt begonnen met het ophalen van de rode draad. De lucht klaarde op en tenslotte kon ook de directeur zeggen: " het komt allemaal goed ".

Het programma bestond uit een filmfragment en een aantal interactieve

workshops over levensbeschouwelijk leren en daarna een korte theoretische inleiding over het ontwikkelen van levensbeschouwelijke vaardigheden bij kinderen.

Het was de bedoeling dat iedere leerkracht na iedere workshop zijn/haar beleving en bevinding zou optekenen op een logboekvel om daarna met elkaar in gesprek te gaan over

1. de betekenis van levensbeschouwelijk onderwijs;
2. Wat wil je kinderen meegeven (inhoud en doel);
3. Hoe wil je dat verwezenlijken (methodisch of met losse materialen, wekelijks of in periodes).

Procesbeschrijving

De meeste leerkrachten waren geboeid door het filmfragment uit de DVD 'Is God er nog?' en er ontstond zich een levendig gesprek. Een van de leerkrachten zei: er ligt niet zo'n dwingende laag over God, God mag er zijn en mag er ook niet zijn. Een ander was geraakt door de open houding van de scholieren. Weer een ander, J, wist zich bevestigd in zijn mening dat geloven in God een zwakgebod is.

Het viel mij op dat niemand inging op de attitude van de leerlingen uit het filmfragment: een openstaan voor en een authentieke interesse in de levensvisie van een ander, het aangaan van de ontmoeting en de reflectie daarop achteraf. Ik had vooraf gevraagd goed op de attitude van de leerlingen te letten.

Ik had de indruk dat de meeste leerkrachten de workshop interactief werken met leskisten verrassend en boeiend vonden. Leerkracht J toonde zich echter verveeld en zei op een gegeven moment: "Voor mij hoeft dit allemaal niet. Je kunt ook gewoon zeggen hoe we dit met de kinderen kunnen doen".

Na de korte theoretische inleiding wilde men niet in groepen uiteen maar plenair verder praten. Het gesprek begon met een ontlading: "Dit kunnen we allemaal niet, we moeten al zoveel, we hebben daar geen tijd voor en ook geen kennis".

Het lukte mij niet om het gesprek op visieniveau te houden, dat wil zeggen: hoe waardeer je levensbeschouwelijk onderwijs, wat wil je hiermee op jullie school en dan pas de vraag wat is nu haalbaar en wat heb je daarvoor nodig.

Tot mijn grote verbazing stelde leerkracht J ineens voor om maar gewoon de katholieke lijn aan te houden, want we moeten toch iets met Kerstmis en Pasen.

"Zo schiet het niet op, kun jij ons niet adviseren?"

Deze behoefte aan een duidelijk kader werd door de anderen beaamd.

Toen was de tijd om en moest ik afronden. Men verlangde al naar de lunch en ik schatte in dat er onvoldoende motivatie was voor een evaluatie. Wel vroeg ik of ze de papieren wilden bewaren voor het vervolg.

Ik was nog niet uitgesproken of de leerkrachten en de directeur begaven zich naar de lunch en zagen mij niet meer te staan. Ik pakte mijn spullen in, groette de leerkrachten aan de bar en vertrok.

Weer was er de gastvrouw die mij hartelijk wat broodjes voor onderweg toestopte, dat deed me goed. Eenmaal buiten kon ik alleen maar een diepe zucht slaken van opluchting dat het erop zat en ook van ontsteltenis: zoveel inspanning zonder resultaat !.

Directiegesprek

Een week later had ik een directiegesprek voor een terugblik en een vooruitblik. Mijn emoties waren verwerkt en ik kon me toen weer professioneel opstellen. Mijn voornemen was om zonder oordeel te bespreken wat we hadden waargenomen op de studiedag.

Allereerst de communicatie. Ik bood mijn excuses aan voor mijn aandeel in de miscommunicatie. Hoe kaart je het aandeel van de klant aan zonder hem te schofferen? Bij wijze van conclusie heb ik toen ingebracht dat we als leerpunt moeten nemen elkaar duidelijk en expliciet te informeren over locatie, adres en benodigdheden. Dit werd beaamd.

Bevindingen directeur en adjunct over de studiedag:

- *door de workshops werd de pragmatische opstelling van het team gearceerd en kwamen er goede reacties los;
- *dit team kan niet omgaan met de ruimte die hen gegeven wordt. Dit speelt ook bij andere zaken als Scol. Leerkrachten benadrukken 'het moeten', ook bij de kinderen;
- * de prioriteit voor levensbeschouwing ligt heel laag. De kwaliteitsverbetering is een lange weg; Team is er nu niet aan toe om de thema's op te pakken die naar voren gekomen zijn (zoals bidden in de klas, mag een leerkracht zijn eigen levensvisie inbrengen)
- * de papieren bleken verdwenen te zijn;
- * er ligt geen aanzet tot een visie. Zonder visie is het gevaar groot weer terug te vallen in ieder die zijn interesse volgt en er is geen duidelijkheid voor ouders. Wel heeft het team ja gezegd tegen levensbeschouwing en wil het met projecten werken volgens de katholieke kalender (leerkracht J heeft dus door zijn machtsuitoefening veel invloed).

Hoe verder?

De directie wilde nu knopen doorhakken en aan de slag gaan met projecten. Voor de korte termijn werd mij gevraagd een kerstproject aan te leveren.

Om uit de impasse van het gebrek aan visie te komen stelde ik voor om een conceptvisie te destilleren uit de gemaakte opmerkingen en tendensen die in de gesprekken tot nu toe opgeborreld waren. Ik zou daar ook een aantal scenario's bijvoegen voor de praktijk van levensbeschouwelijke vorming. Daar waren ze heel blij mee. We spraken af dat die conceptvisie in het team besproken en eventueel bijgeschaafd zou worden zodat er een begin van een gedragen visie zou

zijn en het team zou ook een scenario kiezen. De directeur vond dat ze dat wel zonder mij konden doen.

Na kerstmis zou ik terugkomen om het team verder op weg te helpen met een korte bezinning op Pasen en het aanreiken van een paasproject. Dan zou het traject voorlopig af gerond worden. De werkgroep levensbeschouwing zou ervoor zorgen dat er een evaluatie van het kerstproject zou zijn.

Teamvergadering

Ik was benieuwd naar de uitkomsten van het teamoverleg over de visie en de scenariokeuze. Het team keek me glazig aan. De conceptvisie bleek niet besproken en niet bekend te zijn. Ook bleek er geen werkgroep levensbeschouwing te bestaan en was het kerstproject niet geëvalueerd. Ik keek inmiddels nergens meer van op, besepte dat dit buiten mijn verantwoordelijkheid viel.

Het scenario was wel besproken: unaniem koos men ervoor om levensbeschouwing niet wekelijks op het rooster te plaatsen maar te concentreren in 3 periodes per jaar: Kerstmis en Pasen met een project en een periode voor geestelijke stromingen.

Niet uit het veld geslagen stelde ik voor om ter plekke het kerstproject te evalueren. Unaniem was men tevreden over het project. Uit die reeks wilden ze ook een paasproject.

Er stond op de agenda ook een bezinning op het paasfeest.

Heel aarzelend wilden een paar leerkrachten wel iets zeggen over de betekenis die Pasen voor hen had. Ik constateerde hardop dat er geen animo was voor een gesprek. Dat werd beaamd: het was allemaal duidelijk, men vond het paasfeest niet moeilijk, “je kunt het verhaal geloven of niet” merkte de adjunct op. Hij vond het wel belangrijk om kinderen de bijbelverhalen te vertellen en gaf aan behoefte te hebben aan een vertelrooster en harde afspraken over het toepassen daarvan. Omdat dit tevens de afronding van het traject was, wilde ik nu wel evalueren, ondanks de matte stemming.

Veel leerkrachten vonden dat ze veel te lang met dit onderwerp bezig waren geweest. Het had allemaal veel korter gekund en de studiedag had niets opgeleverd aan concrete besluiten. Zowel de directeur als de adjunct reageerden hier tamelijk heftig op en zeiden het hier niet mee eens te zijn: de onderhuidse barrières waren nu immers aangepakt. Er zou een nieuwe werkgroep levensbeschouwing geformeerd worden die aan de slag zou gaan met een programma. De adjunct vroeg of ik beschikbaar was voor feedback op dat programma.

Tenslotte werd ik bedankt en dat was het einde van een in mijn ogen mislukt identiteitstraject.

Vijfde verhaal: de brief

Ik ben sinds 2000 begeleider van een basisschool in L. De wijk waarin de school ligt grens aan een wijk in een grotere stad. Op dit moment komen steeds meer kinderen uit die stad naar deze school vanwege de goede kwaliteit van het onderwijs. De school is ontstaan uit een fusie tussen enerzijds een katholieke basisschool en anderzijds een openbare basisschool. De scholen zijn in 1995 gefuseerd omdat ze anders zouden worden opgeheven.

De school omschrijft zichzelf als een school met een dubbele identiteit: een openbare en een katholieke identiteit. Een keer per week worden de klassen verdeeld in de twee groepen. De ene groep zijn de kinderen van de ouders die zich hebben aangemeld voor de “katholieke stroom” en de andere groep zijn de kinderen van de ouders die zich hebben aangemeld voor de “openbare stroom”. De kinderen van de katholieke stroom krijgen ‘catechese’ en de kinderen uit de openbare stroom krijgen dan het vak geestelijke stromingen.

In 2006 heb ik de katholieke stroom begeleid bij de keuze van een nieuwe methode. Nadat de methodes Hellig Hart, Hemel en Aarde en Trefwoord zijn uitgeprobeerd is er gekozen voor Hellig Hart. Als de leerkrachten die lesgeven aan de openbare stroom de methode Hellig Hart zien, vragen zij zich of de methode ook bruikbaar zou zijn voor hen? Ik word uitgenodigd voor een vergadering met deze groep docenten om hen meer te vertellen over de methode Hellig Hart. Ze zijn zó enthousiast ze dat ze besluiten om ook met deze methode te gaan werken. Er wordt een leerlijn samengesteld voor de openbare en de katholieke stroom, maar de groepen worden nog steeds gesplitst.

Toch blijft het knagen bij de directeur dat de methode wel hetzelfde is, maar dat de groepen nog steeds worden gescheiden. Voor hem is het organisatorisch steeds lastiger om dit te regelen. Verder vindt hij dat de jonge generatie leerkrachten niet goed de katholieke traditie kan overdragen omdat ze er te weinig vanaf weten. Hij wil de stromen graag samenvoegen. Hij vindt gehoor bij het nieuwe bestuurslid dat identiteit in zijn portefeuille heeft. Ze vragen aan mij of ik samen met hen dit proces wil begeleiden. We voeren maandelijks een gesprek met elkaar om na te gaan hoe we dit het beste kunnen aanpakken.

Uitkomst van onze gesprekken is dat we ervoor kiezen om projectmatig te werken en de fases uit het projectmanagement te volgen. We krijgen van het bestuur goedkeuring om het zo aan te pakken. We besluiten om in de eerste fase drie gesprekken te voeren: een gesprek met de leraren van de katholieke stroom, een gesprek met de leraren van de openbare stroom en een gesprek met de docenten

van beide stromen samen. Opmaat voor het gesprek is een brief waarin we voorstellen om beide stromen samen te voegen (zie bijlage). Het resultaat van de gesprekken is dat we besluiten om een lesprogramma te ontwerpen waarbij het uitgangspunt is dat de scheiding tussen de stromen komt te vervallen. Het ontwerp zal worden gemaakt door een werkgroep, directeur – bestuurslid – leraren – identiteitsbegeleider, en worden besproken met de overige leraren, de ouders en het bestuur.

De eerste onverwachte wending voor mij is dat het nieuwe bestuurslid, die werkzaam is als pastoraal werker in K., de traditioneel katholieke invulling makelijker kan loslaten dan de oudere katholieke leerkrachten en oudere leerkrachten van de openbare stroom. Het is voor hem in eerste instantie namelijk een hele schok als ik hem vertel dat ik vind dat het inwijden van kinderen in de katholieke traditie niet meer de taak is van de katholieke school. In ons tweede gesprek komt hij daar echter op terug en zegt dat het voor hem een bevrijding is geweest. Gezien de samenstelling van de schoolpopulatie is het volgens ook niet meer realistisch dat te veronderstellen. Maar hij voegt er aan toe dat we gezien de statuten van de school de kinderen dan ook met hele spectrum van religie en zingeving in aanraking moeten brengen.

De tweede onverwachte wending is de heftige emotionele reactie van een katholieke leerkracht. Ze barst twee keer in huilen uit en verlaat de vergadering. Ze zet alles op alles om het tegen te houden. Het is voor een juf van de openbare stroom reden om een pleidooi te houden voor het behoud van “iets” katholieks op de school.

De derde onverwachte wending is dat ik extra uren nodig heb en krijg om dit proces goed te begeleiden. Ik geniet niet alleen van de gesprekken met het bestuurslid en de directeur, maar ook van de mensen die enthousiast zijn om te zoeken naar een inhoudelijk vernieuwing. Het daarbij zowel om mensen van de katholieke als de openbare stroom. Ik heb geen last van een haperende vraag naar begeleiding. In tegendeel ik heb steeds meer tijd nodig om het proces goed te begeleiden.

Zorgvuldigheid en een planmatige aanpak

De hele aanpak is planmatig en in mijn ogen worden de stappen zorgvuldig gezet. Er is een grote betrokkenheid bij het hele proces. Er is in mijn ogen ruimte voor een open en vrije communicatie. Het bestuur benoemt een werkgroep en geef deze alle ruimte om samen met het team en de ouders aan een oplossing te werken die voor zoveel mogelijk mensen acceptabel is. Als het nodig is om de statuten te wijzigen dan is dat bespreekbaar. Alleen denk ik dat het doel al min of meer van

te voren vastlag: we gaan de stromen samenvoegen, tenzij dit bij het team op te grote weerstanden stuit en het ons leerlingen gaat kosten.

Leiderschap

Ik vind het wel van leiderschap getuigen dat men het probleem onderkent en bespreekbaar heeft gemaakt. Het gesprek wordt gezocht met de leraren en in de toekomst met de ouders. Tegelijkertijd realiseer ik me dat de stuurgroep aanstuurt op het samengaan van de stromen. Ze worden daarin gesteund door een meerderheid van het team. Zoals gezegd zijn het met name de oudere leerkrachten van de beide stromen die moeite hebben met het samengaan.

“Beste collega’s

In 1995 is onze school opgericht als een school met een dubbele identiteit: een katholieke identiteit en een openbare identiteit. De kinderen die zijn ingeschreven bij de katholieke stroom krijgen het vak catechese aangeboden en de kinderen van de openbare stroom het vak openbare vorming. Ook is er rond Kerst en Pasen een viering voor kinderen van de katholieke stroom.

Zoals we allemaal weten zijn maatschappelijke veranderingen ook van invloed op een basisschool. Bijvoorbeeld door ontwikkelingen in de computertechnologie is het nu vanzelfsprekend dat er met computers wordt gewerkt op school en komen er steeds meer digitale schoolborden. Een ander voorbeeld is de komst van vóór- en naschoolse opvang doordat ouders werk combineren met zorg voor hun kinderen. Maatschappelijke veranderingen op het levensbeschouwelijke gebied zijn daarop geen uitzondering.

Er is op het levensbeschouwelijke gebied een verandering die onze school rechtstreeks raakt: het aantal mensen in Nederland dat zichzelf nog katholiek noemt is sterk gedaald de afgelopen 25 jaar. Dus daalt niet alleen het aantal kinderen dat door ouders wordt ingeschreven voor de katholieke stroom van onze school. Maar ook neemt het aantal leraren met een godsdienstdiploma af. Dit betekent dat het over enkele jaren organisatorisch niet meer haalbaar is om het onderscheid tussen het vak catechese en openbare vorming vol te houden.

Dit is voor het bestuur aanleiding geweest om een werkgroep te benoemen die bestaat uit de volgende leden: J. S. (directeur), J. L.

(bestuurslid) en J. B. (onderwijsbegeleider). De werkgroep heeft als opdracht gekregen om met een voorstel te komen waarin het probleem niet alleen organisatorisch wordt opgelost, maar er ook recht wordt gedaan aan de dubbele identiteit van onze school. De werkgroep wil nu graag het onderstaande ontwerp voor een oplossing voorleggen aan de leraren van onze school om te horen hoe zij daarover denken. Het is van groot belang voor de werkgroep om te horen hoe de leraren daar persoonlijk over denken. Ons voorstel ziet er als volgt uit:

*1. Het vak levensbeschouwelijke vorming voor alle kinderen
Om het organisatorische probleem op te lossen heeft de werkgroep ervoor gekozen om het onderscheid tussen het vak catechese en openbare vorming los te laten. De werkgroep kiest ervoor om deze twee vakken te integreren tot het vak levensbeschouwelijke vorming, dat wordt gegeven aan kinderen van zowel de katholieke als de openbare stroom.*

*2. Inhoudelijk aandacht voor religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen
In de inhoud van het vak levensbeschouwelijke vorming zal er niet alleen aandacht zijn voor het hele spectrum op levensbeschouwelijk gebied: religieuze stromingen (bijvoorbeeld de wereldgodsdiensten) en niet-religieuze stromingen (bijvoorbeeld het humanisme). Maar ook voor de morele vorming van kinderen door aandacht te besteden aan waarden en normen. Bij de religieuze stromingen zal de joodse en christelijke traditie extra aandacht krijgen omdat dit zowel past bij de dubbele identiteit van onze school, als het gegeven dat deze stromingen aan de basis van onze westerse cultuur hebben gestaan.*

*3. Attitudeontwikkeling van respect voor andere levensbeschouwingen
Verder zal de levensbeschouwelijke vorming zich niet alleen beperken tot het aanreiken van kennis, maar zal de aandacht ook gericht zijn op attitudeontwikkeling. Daarvoor is om twee redenen gekozen.
De eerste reden is dat zowel in de statuten, als de missie en visie van onze school staat dat ontmoeting, respect, verdraagzaamheid en betrokkenheid belangrijke oriëntatiepunten zijn voor het onderwijskundige en pedagogische handelen van de leraren. In de*

schoolgids lezen we bijvoorbeeld: “Onze school is een tweestromenschool. We geven invulling aan zowel de katholieke als openbare identiteit. Belangrijker dan deelname aan de katholieke of de openbare stroom is echter de ontmoeting tussen mensen, die verschillen overbrugt. De dubbele identiteit biedt ons kansen het respect voor andersdenkenden voor te leven en de kinderen op te voeden tot verdraagzaamheid en betrokkenheid.”

De tweede reden is gelegen in kerndoel 38. De belangrijkste dingen die kinderen moeten leren om actief deel te nemen aan de samenleving, zijn vastgelegd in de zogenaamde kerndoelen. De kerndoelen zijn streefdoelen die aangeven waarop basisscholen zich moeten richten bij de ontwikkeling van hun leerlingen. Scholen mogen zelf bepalen hoe de kerndoelen binnen bereik komen. De kerndoelen zijn verdeeld over verschillende leergebieden en één van deze gebieden is oriëntatie op jezelf en de wereld. Binnen dit gebied staat kerndoel 38: “De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.”

4. Vieringen voor alle kinderen

Het houden van Kerst- en Paasvieringen is onlosmakelijk verbonden met de eigenheid van de katholieke stroom. De werkgroep kiest ervoor om de vieringen te houden rond Kerstmis en Pasen, waaraan alle kinderen van onze school kunnen deelnemen.

Hoe nu verder? De werkgroep wil graag weten of de leraren van onze school zich kunnen vinden in de keuzes die hier zijn gemaakt. Voor we vorm kunnen geven aan de praktische invulling is het van groot belang dat we het eerst met elkaar eens te zijn over de fundamentele uitgangpunten. Daarover gaan we graag in gesprek met jullie. We doen dit 27 oktober a.s. met leraren van de katholieke stroom en 17 november a.s. met leraren van de openbare stroom. De bijeenkomsten beginnen om 16.00 uur en worden gehouden in de lerarenkamer.

Met vriendelijke groet,

J. B., J. L. en J. S.”

Zesde verhaal: de adviescommissie

Begin 2005 trad ik toe tot een adviescommissie van een groot schoolbestuur als lid van een organisatie voor levensbeschouwelijke begeleiding. De identiteitsbegeleider, die tot dan toe in de commissie zat (een van mijn collega's) heeft enkele malen bij mij aangegeven dat hij zijn positie niet prettig vond in deze commissie, gezien de communicatie in de vergaderingen en de wijze waarop zijn rol als begeleider op de scholen ter discussie stond. Hij gaf aan dat de 'sturende behoefte' van het bestuur, waarvan enkele leden in de adviescommissie vertegenwoordigd waren en de rol van de bovenschoolse manager onderwijszaken, die het onderwerp levensbeschouwing en identiteit in zijn portefeuille had, veroorzakers waren van zijn ongemakkelijke gevoel in deze commissie.

In het kort gezegd kwam het er op neer dat hij het gevoel had gebruikt te worden om de doelstellingen van het bestuur te realiseren: de scholen enthousiast krijgen en helpen bij het onderwerp identiteitsontwikkeling en levensbeschouwing. Hij werd voor zijn gevoel hierop afgerekend, terwijl het schoolbestuur en de bovenschoolse manager zelf dit onderwerp met de scholen uit de weg gingen.

Na mijn presentatie over de rol van de begeleiding op de scholen werd ik uitgenodigd om als lid van de commissie hieraan verder deel te nemen. Ik dacht dat ik over voldoende vaardigheden beschikte om mij in deze complexe, politiek-georiënteerde commissie staande te houden. Daarbij vond ik het belangrijk dat niet een begeleider verantwoordelijk werd gemaakt voor het proces, maar dat de verantwoordelijke bovenschools manager dit minstens zelf ook was. Dit betekende dat ik er ook op gericht was om het proces terug te leggen bij bestuur c.q. management. Omdat ik enkele commissieleden en de voorzitter kende, had ik er vertrouwen in dat ik niet in dezelfde, benarde positie terecht zou komen als mijn voorganger.

Aanvankelijk hebben mijn collega en ik beide aan de vergaderingen deelgenomen, na een viertal vergaderingen heb ik de vertegenwoordiging helemaal overgenomen. Mijn collega had toen een andere werkkring gevonden. De adviescommissie was een van de commissies die door het bestuur in het leven was geroepen om het bestuur te adviseren en beleidsvoorbereidend werk te doen. Het aandachtsgebied omvatte aanvankelijk alle inhoudelijke, onderwijskundige zaken en identiteit. De commissie was samengesteld vanuit een afvaardiging van de PC- scholen, R.-K. scholen, ouders, opleiding, personeel (GMR) en omvatte ongeveer 10 leden.

In het kalenderjaar 2005 waren de thema's op de agenda heel divers: van inclusief onderwijs en herijking leerlingenzorg tot aan de educatieve agenda en samenwerking met de gemeente. Vanaf 2006 was er sprake van invoering van integraal schoolleiderschap binnen de organisatie. Dit betekent meer autonomie voor de directeuren en een andere rol voor het bestuur: niet een inhoudelijke, maar meer een toezichhoudende rol. Tijdens een van de vergaderingen werd voorgesteld om aan de hand van vijf indicatoren de kwaliteit van de scholen te 'meten', d.w.z. een kader aan te geven waarbinnen de scholen moeten presteren op deze indicatoren.

Iedere indicator kent een aantal ijkpunten aan de hand waarvan bekeken wordt of de school binnen de grenzen van het acceptabele opereert.

Vanaf het moment dat er sprake was van indicatoren is alle energie en de complete focus in formuleringen gaan zitten en is dit beeldvullend geweest. Er was geen ruimte meer voor bespreking van andere onderwerpen die pasten bij de brede opdrachtformulering van de commissie.

Nu werd de focus nog strakker gericht op de invulling van de indicator 'identiteit'. Ik vond dit positief: eindelijk zou het bestuur en de organisatie zelf moeten aangeven wat zij ermee willen in plaats van dit aan de begeleider en individuele scholen overlaten. Ik was er erg benieuwd naar hoe dit zou gaan verlopen, wetende dat ik hieraan ook nog een bijdrage zou kunnen leveren.

Voor de invulling van de indicator identiteit werd de adviescommissie nadrukkelijk gevraagd advies uit te brengen. De centrale vraag aan de commissie hierbij was: "Hoe om te gaan met de invulling van de indicator identiteit?" Hierbij werd aangegeven dat het bestuursstandpunt over implementatie van identiteit op de scholen een belangrijke rol speelt. Het bestuur gaf verder aan dat tot de randvoorwaarden behoort dat iedere school het onderwerp identiteit meeneemt in de schoolontwikkeltrajecten en dat dit specifieke onderdeel op projectbasis kon worden uitgewerkt, waarbij er extra budgetten beschikbaar worden gesteld vanuit het bestuur. Uit de gezamenlijke projectresultaten wilde het bestuur een analyse maken en op zoek gaan naar de vraag wat, vanuit identiteitsperspectief, een school is die bij dit schoolbestuur thuis hoort (het formuleren van een 'ondergrens'). Het werd een prachtig stuk werk. Er ontstond een zeer goed samenspel tussen de commissieleden. Het waren prettige bijeenkomsten. Het politieke spanningsveld was grotendeels verdwenen. De complexiteit en uitdaging lag er nog wel. Vooral bij de operationaliseringvraag.

De adviescommissie slaagde er in korte tijd in om een advies te formuleren dat bestond uit een zestal ijkpunten en een advies voor de rol van het bestuur, voor het bovenschools management en voor het personeelsbeleid.

Vervolgens ontstond de vraag vanuit het bestuur hoe deze indicator in de organisatie vorm te geven en meer operationeel te maken. De adviescommissie wordt wederom gevraagd met adviezen te komen

De adviescommissie zette dit gesprek in aan de hand van een aantal richtvragen zoals: wanneer behoort een school nog tot het schoolbestuur op dit punt, m.a.w. kun je de indicator wel als een prestatie-indicator zien en gebruiken? En zo ja, wanneer is het resultaat dan voldoende? Hoe krijgen we directeuren/scholen over hun handelingsverlegenheid heen? Weten scholen wat er op dit moment van hen verwacht wordt? Levert het aspect religieuze identiteit een spanningsveld op binnen de indicator en zo ja, zou dit benoemd moeten worden? Hoe komt de organisatie tot een gedragen indicator identiteit?

Hier dreigde de commissie vast te lopen en te blijven steken in formuleringen in plaats van over te gaan tot het voorstellen van concrete stappen. Ik deed daarom het voorstel om de directeur uit te nodigen van een ander instituut voor levensbeschouwing en identiteit waarmee ik de samenwerking was aangegaan.

De directeur van deze stichting werd uitgenodigd om plaats te nemen in de adviescommissie en kwam binnen op het moment dat de vraag speelde hoe het ontwerp van de indicator identiteit en de ijkpunten hierbij vorm zouden moeten gaan krijgen. Deze directeur werd als inhoudsdeskundige aangemerkt en bekeek het proces al direct van een andere kant dan vanuit de hiërarchische lijn, n.l. vanuit de interactie- en proceskant binnen de organisatie. De erkenning van dit nieuwe lid als inhoudsdeskundige was heel belangrijk. Niemand had echter verwacht dat het proces een andere kant op zou gaan, namelijk een veel meer procesgerichte dan productgerichte aanpak.

Door de deelname van de nieuwe deskundige in de adviescommissie kreeg de invulling van het gesprek een andere wending. De komst van deze directeur betekende een definitieve doorbraak in de verhouding tussen de formele en informele dialoog. Toen ik begon bij de commissie was de formele kijk op zaken erg dominant. Het behoorde bij het pariteitsbeginsel: vertegenwoordiging van de bloedgroepen en vertegenwoordiging van het bestuur in de commissie. Blijkbaar voorzag de commissie in het verleden binnen de organisatie in een machtsbalans. De gedachte dat je identiteit niet als beoordelende prestatie-indicator kon aanmerken werd steviger verdedigd en er werd actief gezocht naar betere beelden over het onderwerp en hoe hiermee om te gaan in de organisatie. De adviescommissie kreeg hierdoor een nieuwe impuls en de betrokken bestuurleden werden geconfronteerd met nieuwe gedachten die leidden tot aanpassingen en herformuleringen van het zojuist uitgebrachte advies. Niettemin verliep het proces in de adviesgroep steeds beter. De kwaliteit van de interactie steeg. De

betrokkenheid (vooral opvallend bij de schooldirecteuren in de commissie) werd groter waarbij de bereidheid om op onderdelen mee te werken aan formuleringen en presentaties aan collega's groeide. Zij groeiden over hun handelingsverlegenheid heen en voelden zich gesteund door de overige commissieleden en door de gevoerde dialogen. Ook de voorzitter kreeg te maken met een andere 'wind', waardoor ook hij regelmatig zijn twijfel op tafel legde en stevig reflecteerde voor zichzelf of hij dat wat hij voelde ook begreep en voor zichzelf en naar het bestuur kon verantwoorden.

Het proces leek wel meer tijd te kosten dan voorheen, maar daarentegen groeide de gelijkgerichtheid op het proces en de betrokkenheid van ieder lid. Er ontstond het gevoel dat we met één verhaal bezig waren, waarbij antwoorden werden gegeven op een moeilijk, als complex ervaren vraagstuk, zeker vanuit bestuurlijk oogpunt.

Intussen was er begin 2007 een nieuwe algemeen directeur benoemd, uit eigen gelederen. Met kerst 2007 schreef hij alle leden van de adviesgroep een brief waarin hij aangaf dat de commissie zich vooral zou gaan bezighouden met het inrichten van de vijfde kwaliteitsindicator van de organisatie. Hij voegde hier de vraag aan toe hoe het thema identiteit zodanig in beeld gebracht kon worden, dat dit door schoolteams en ouders als versterkend zou worden ervaren.

In het voorjaar 2008 werd tijdens een geplande vergadering van de commissie een besluit van het bestuur tot opheffing van de commissie toegelicht. De belangrijkste argumenten hierbij waren dat de commissie niet past in het nieuwe model van de organisatie, waarbij integraal management (met de prestatie-indicatoren) het belangrijkste instrument werd. Een formeel adviesorgaan paste hier niet bij. De voorzitter van het bestuur benadrukt het vele positieve werk dat de commissie heeft gedaan en bedankte de leden voor de samenwerking.

Tot op heden is voor mij en andere commissieleden niet verklaard wat de 'echte' redenen waren van het plotseling opheffen van de commissie. Het principiële doorvoeren van het begrip integrale verantwoordelijkheid voor directeuren verhield zich misschien slecht tot invloed van derden (zowel van binnenuit als van buitenaf). Het bestuur wilde de sturing 100% in handen leggen van de mensen in de lijnorganisatie. Daarnaast was dit vraagstuk over identiteit een van de meest gecompliceerde vraagstukken en is gebleken dat de directeuren handelingsverlegenheid vertoonden bij het omgaan met deze materie. De verbinding met schoolontwikkeling leek daarbij niet voor de hand te liggen.

Zevende verhaal: de stilteplek

In 1999 wordt een start gemaakt met de bouw van een nieuwe basisschool in een nieuw gebouwde woonwijk.

Het nieuwe gebouw is een alternatief voor een bestaande school in de dorpskern. De bestaande school is een rooms katholieke basisschool.

De voorbereidingen voor de bouw starten op 1 januari 1999 en het gebouw wordt opgeleverd in november 2002.

Voorafgaand aan de realisering van het gebouw wordt door mij een bouwcommissie samengesteld, die zich samen met een externe deskundige, gaat bezig houden met het opstellen van een programma van eisen.

Ik stelde me de vraag op welke wijze een modern schoolgebouw de identiteit op eigentijdse wijze kan vormgeven.

Het programma van eisen poogt een vormgeving te vinden die past bij klassendoorbekend onderwijs. Daarbij moet het gebouw een thuisgevoel geven bij kinderen en passen in de omgeving waar het wordt gebouwd.

Ik stelde vast dat bovengestelde vraag via het programma van eisen niet uit de verf kwam. Mijn vraag legde ik voor aan het team in aanwezigheid van de identiteitsbegeleider, maar leidde niet tot creatieve ideeën.

Op basis van het programma van eisen wordt er een architect aangetrokken en hij ontwerpt de school. De architect stelt zich zeer coöperatief op en geeft de bouwcommissie veel ruimte tot meedenken en dus een grote verantwoordelijkheid.

In oktober 1999 wordt het definitieve ontwerp vastgesteld door het bestuur.

Twee weken voor de definitieve vaststelling van het ontwerp ontstond bij mij het beeld van een stilteplek in het hart van de school. Deze inspiratie kwam tot mij tijdens een kerkbezoek aan een moderne kerk bij afscheid van de betrokken identiteitsbegeleider.

Spedoverleg met de architect volgde en hij nam mijn idee van een stilteplek in het hart van de school over.

Ik was geheel in flow vanwege het idee en de prachtige vormgeving.

In de teamvergadering volgend op de vaststelling wordt het ontwerp aan het gehele team gepresenteerd.

Sceptische reacties vanuit het team waren mijn deel. Angst sloeg toe.

Heb ik de tijdgeest wel goed aangevoeld? Is identiteit een onderwerp dat op deze wijze op de agenda van een katholieke school moet staan? Katholiciteit is toch ouderwets. Is het idee niet erg overtrokken? Iedereen mag toch zijn eigen ideeën hebben over identiteit! In termen van Stacey: de bestaande stabiliteit werd verstoord.

Vanwege begrotingsproblemen start de feitelijke nieuwbouw in mei 2001

Deze periode geeft kansen om met het team te spreken over identiteit in een modern jasje.

Mijn vragen waren:

Op welke wijze zijn we een katholieke school en hoe ziet dat er uit?.Wat betekent het voor jou als leerkracht om te werken op een katholieke school?

Langzamerhand went het team aan het idee van een stilteruimte.

Tijdens de bouwperiode spreken we met het team af en toe over de stilteruimte en we spreken af het levend te maken bij kinderen. We denken na over de rol en functie van de stilteruimte.

Ik probeerde het gesprek met het team te voeren vanuit zingevingvragen die kinderen kunnen stellen aan leerkrachten en mijn eigen zingevingvragen. Er was interactie op een thema dat ik probeerde vast te houden.

Op sommige momenten ervoer ik betrokkenheid en kwetsbaarheid bij teamleden. De spanning werd opgeroepen door mijn eigen kwetsbaarheid.

In termen van Stacey: er was sprake van free flowing conversations.

Het gebouw wordt in november 2002 opgeleverd

Tijdens de openingsceremonie besteed ik expliciet aandacht aan de stilteruimte binnen de school.

Er wordt gesproken over vormgeving en aandacht voor moderne identiteitsbeleving.

In mijn openingstoespraak vertel ik over een glas-in-lood-raam, dat vervolgens in de stilteruimte wordt onthuld. Dit raam verbeeldde de missie van de school gesymboliseerd door haar plaats in de stilteruimte.

In mijn toespraak legde ik het verband tussen de bomen rond de school en de levensboom, die in het raam zichtbaar was. Mijn gedachten waren, dat dit het moment was om aan de aanwezigen duidelijk te maken, dat een school bouwen meer is dan een gebouw met mooie kleuren.

In termen van Stacey: Het resultaat van het gebouw is niet voortgekomen uit een hiërarchieke beslissingscultuur en tegenstrijdige belangen maar in voortdurende dialoog met de omgeving.

Direct na de oplevering besteedt elke leerkracht aandacht aan de stilteruimte in de school en gaat er met zijn groep meerdere malen heen.

Ik was verheugd over het feit dat leerkrachten aandacht besteedde aan de stilteruimte en de functie ervan.

Vanaf het begin van de bewoning van het schoolgebouw voelde je dat kinderen respect hadden voor deze plek.

In de ruimte, die vrij toegankelijk was, werd niet gespeeld, verstoppertje gedaan etc.

De stilteruimte werd door kinderen gebruikt om plaatjes, foto's en memorabilia van bekenden neer te leggen en soms een kaarsje op te steken.

Mijn aanvankelijke angst en scepsis gevoed door reacties van teamleden en buitenstaanders veranderde langzaam in een gevoel van trots.
De stilteruimte vormde letterlijk het hart van de school.
Tijdens teamvergaderingen waar identiteit op de agenda stond, ontstonden langzaam ideeën over het levend houden van de stilteruimte.
Er vormde zich een kleine werkgroep, die een “jaarkalender stilteruimte” opstelde.
Er werden per jaar zes thema’s benoemd, waarin kerstmis en Pasen en de schoolpatroon St. Jozef steeds terugkwamen. Deze thema’s bepalen de sfeer en de inrichting van de stilteruimte. Er ontstonden wisselende sfeervolle inrichtingen.
Hield ik mijn trots aanvankelijk nog bij mij zelf, na de ingebruikname van het gebouw en de wijze waarop kinderen en teamleden het idee van de stilteruimte vorm gaven, gaven mij de overtuiging dat de inspiratie, die mij in 1999 werd gegeven waarde(n)vol was geweest.
Mijn reflectie: Inspireren is ook keuzes durven maken.
Het betrekken van het nieuwe gebouw en de snelle groei van de nieuwbouwwijk leidde tot een snelle groei van het aantal leerlingen.
Elk ouderpaar werd middels een kennismakingsgesprek op de hoogte gebracht van de visie en de werkwijze van onze school.
Een onderdeel van het kennismakingsgesprek was een rondleiding door de school, waarbij ook nadrukkelijk werd stilgestaan bij de stilteruimte.
Een vraag aan ouders over hun kerkelijke gezindheid of identiteitsbeleving maakte vrijwel altijd duidelijk, dat die beleving door ouders verschillend werd beleefd. Zelfs de wijze waarop identiteit binnen een gezin werd vormgegeven was een onderwerp ouders vaak verschillend over dachten.
Het stilstaan met ouders bij de stilteruimte leidde bij mij vrijwel altijd tot reflectie bij de antwoorden, die ouders gaven.
Deze reflectie leidde tot de overtuiging dat veel moderne ouders open staan voor zingeving, maar vaak de vorm en de woorden niet konden vinden.
In het evangelie de figuur van de ongelovige Thomas.
Vrijwel alle ouders reageerden positief verbaasd bij mijn presentatie van de stilteruimte en soms emotioneel als er een kaarsje brandde voor een overleden oma.
Voelbaar voor ouders was dat een school meer is dan een locatie waar een kind leert rekenen.
De school verhuisde met 12 groepen naar een nieuw gebouw met 15 lokalen.
Binnen 1 ½ jaar was de school vol.
Noch gemeente noch het schoolbestuur wilde meewerken aan uitbreiding van het schoolgebouw.

Het schoolbestuur zeker niet omdat een collega -school binnen het dorp onder bestaansnorm was geraakt. Overplaatsen van aangemelde kinderen was het verzoek van het bestuur.

De ambitie om steeds verder te groeien was bij mij niet zo groot. Immers groei en grootte zijn vaak niet evenredig aan het behoud van kwaliteit. Om het overplaatsen te organiseren werd besloten om een loting te organiseren voor de nieuw aangemelde kinderen.

Ik realiseerde me onvoldoende dat de loting enorm veel emoties bij ouders zou oproepen.

We besloten om voorafgaand aan de eerste loting tijdens de bijeenkomst de ouders de gelegenheid te geven om te reageren. Emoties in de zaal liepen hoog op. De emoties uitte zich in huilbuien en in veel verbaal gedoe.

Naarstig zocht ik naar een thema voor deze bijeenkomst.

In termen van Stacey: loting is een enorme verstoring van de stabiliteit. Chaos lag voor de deur.

Het verbale gedoe vond vooral haar woorden in de wijze waarop de school zich de afgelopen twee jaar en tijdens kennismakingsgesprekken had geprofileerd..namelijk identiteit.

Na wat gestuntel en wat algemeenheden vond ik mijn thema: kan en mag een school de ouders wat betreft identiteit de maat nemen?

Ouders wilde niet een algehele loting, maar een deling in katholieke mensen en “anders gelovigen”.

De katholieken konden zich identificeren aan de hand van doopbewijzen. Vagere criteria waren kerkbezoek, uit een “katholiek nest komen”, etc. Dan hoefde er ook niet geloot te worden.

Ik werd wanhopig van het gesteggel over katholiciteit en besloot om de discussie niet uit de weg te gaan.

In termen van Stacey: door conflicten niet uit de weg te gaan en bestaande verschillen te erkennen kunnen we onze identiteit veranderen omdat die identiteit steeds opnieuw in de interacties, gesprekken en onderhandelingen tussen deelnemers geconstrueerd wordt.

Door het vertellen van verhalen van ouders, gehoord tijdens de kennismakingsgesprekken kreeg ik de regie weer terug.

Het gaf een goed gevoel om aan de hand van praktijkverhalen (=levensvragen van ouderparen), te illustreren dat een ieder zijn eigen zingeving construeert of had geconstrueerd. (“Mijn doopbewijs geeft aan dat ik katholiek ben..”, “so what..?” dacht ik dan.)

Ik hoopte dat de boodschap overkwam dat er in de zaal evenveel overtuigingen (lees zingevingvragen) zijn als er mensen zaten en dat ze allemaal verschillend zijn.

Na een emotioneel uurtje eindigde ik de bijeenkomst met het herhalen van mijn thema, namelijk dat een school nooit de identiteit van ouders langs een meetlat zal leggen.

Zelfs als er kinderen worden ingeloot, waarvan ouders beiden niet katholiek zijn, dan nog zijn zij van harte welkom. Immers ook zij hebben gekozen voor onze school inclusief haar voorgestane identiteit. Onze school heeft dus nog een prachtige missie.

We gingen over tot de loting.

Teleurstellingen waren aan de orde. Tijdens de loting verliet niemand de zaal. Na de loting verlieten sommige ouders boos de zaal met dreigementen en dat ze elders hun verhaal zouden halen.

Ondanks emoties en teleurstellingen en ervaren druk vanuit de zaal voelde ik voldoende kracht om de loting te laten plaats vinden.

Later is mij ter ore gekomen dat een aantal ouders zich hebben laten informeren door het bisdom, door juristen en hebben zelfs de CDA-fractie van de gemeente om een standpunt gevraagd.

Wat een gedoe!!!

Geen van de benaderde instanties hebben direct of indirect contact opgenomen met mij om nader geïnformeerd te worden over het standpunt van de school. Deze stilte gaf mij de overtuiging, dat identiteit niet op deze wijze is te faciliteren of te beperken. We zijn de verzuiling voorbij.

Achteraf bevreedt het mij dat deze instanties niet het gesprek met mij zijn aangegaan.

In 2006 heb ik de school verlaten om een andere functie te aanvaarden.

Een nieuwe directeur volgt mij op. De nieuwe directeur is bijgepraat over de visie van de school, maar wanneer de motie Bos – Aartsen scholen verplicht om de TSO te regelen, gaat de TSO- overblijfgroep een televisie plaatsen in de stilteruimte. Lekker rustig en lekker knus om daar televisie te kijken.

Er ontstaat gemor in het team. De directeur moet onder druk van het team de televisie verwijderen en de oorspronkelijke status herstellen. Bij het horen van het dit relaas kon ik slechts glimlachen.

Het hele proces heeft mij (te) veel energie gekost.

In 2008 realiseert het bestuur een nieuw schoolgebouw waarin een stilteruimte is opgenomen die duidelijk is geïnspireerd op bovengenoemde stilteruimte. Zelfs de missie is in glas-in-lood gevat.

Achtste verhaal: een tevreden klant

De hier volgende indrukken zijn belevingservaringen die beschreven worden door een identiteitsbegeleider uit het midden van het land. Zijn werkzaamheden bestaan uit het begeleiden van scholen waarmee de organisatie waarvoor hij werkt, een contractuele relatie onderhoudt.

Met een enkele uitzondering daargelaten zijn de scholen gesitueerd in stedelijke gebieden. Deze gebieden kenmerken zich door hun multiculturele bevolkingspopulatie en explosieve uitbereiding van in aanbouw zijnde nieuwe stadswijken. De bewoners van deze nieuwe wijken komen voor een groot deel uit bestaande oudere wijken. We zien ook nieuwe scholen ontstaan.

Eén van de scholen die de identiteitsbegeleider begeleidt, is zo'n groeischool, die binnen een jaar groeide van 0 naar 745 kinderen.

Het team breidt zich in dat zelfde jaar uit naar 51 leerkrachten.

De twee hoofdige directie heeft zichzelf en het team alle ruimte gegeven te groeien in hun ontwikkeling, ook wat betref de praktische invulling m.b.t. katholieke identiteit van de school. In het schooljaar 2008 2009 is er binnen het beleidsplan ruimte gemaakt voor verdieping. Deze verdieping heeft betrekking op de motivatie en betrokkenheid van de individuele teamleden bij de praktische uitvoering van de katholieke identiteit van de school in en buiten de eigen groep.

Mede in het licht van de geweldige groei van het aantal teamleden was er nog geen gelegenheid geweest de betrokkenheid van de teamleden te bevragen. Ook was er nog geen ruimte gemaakt voor collegiale consultatie m.b.t. dit aandachtsgebied. De schoolleiding wil met behulp van onze interventies meer inzicht krijgen in vragen als: Wat gebeurt er in de groepen? Hoe opent de leerkracht de nieuwe schooldag? Hoe gemotiveerd is de leerkracht om te werken met de methode Trefwoord? Hoe beleeft hij georganiseerde religieuze schoolvieringen?

Een van de schoolleiders had het initiatief genomen om contact met de identiteitsbegeleider te zoeken. Uit eerdere begeleidingsactiviteiten was er een band ontstaan. De begeleider kent de praktische instelling van de schoolleider, weet dat hij de ruimte krijgt om naar eigen inzicht te kunnen werken. De schoolleider is bekend met activerende werkvormen en het vertrouwen dat de begeleider geeft aan mensen tijdens bijvoorbeeld teambijeenkomsten. Vandaar dat er direct contact gezocht werd met de begeleider en niet met de organisatie waar de begeleider voor werkt.

Het eerste bezoek van de identiteitsbegeleider stond in het teken van hernieuwd kennis maken met een van de schoolleiders (A). De andere schoolleider (B) was hem alleen bekend van naam. Voor de identiteitsbegeleider lag er de opdracht om op zéér korte termijn een band op te bouwen met hem, niet alleen inhoudelijk maar ook op organisatorisch vlak. Het gesprek verliep in een goede sfeer en naar ieders tevredenheid.

Daar alle drie de aanwezigen van katholieke huizen waren was verheldering van begrippen en beleving van religieuze activiteiten niet direct nodig.

Uit eerdere begeleidingsactiviteiten bleek dat de begeleiding praktisch moest worden ingevuld. De begeleider kreeg dan ook de opdracht om één studieochtend te verzorgen en één keer een ontmoeting met de afzonderlijke bouwgeledingen.

De data stonden al vast en paste in de agenda van de begeleider.

De schoolleiders waren van mening dat de studieochtend een motiverend karakter moest krijgen. Er werd een plan van aanpak afgesproken voor het verloop van de begeleiding. Hiermee kreeg de begeleider (tot zijn grote vreugde) de opdracht om zijn creativiteit alle ruimte te geven tijdens de studieochtend.

Plan van aanpak:

1. de identiteitsbegeleider maakt een opzet voor de studieochtend;
2. het voorstel van de opzet wordt naar schoolleider B gezonden;
3. waarna er telefonisch een afstemming zal plaats vinden;
4. daadwerkelijk uitvoeren van de studieochtend.

Schoolleider B kon zich vinden in het voorstel van de identiteitsbegeleider de studiedag op stimulerende wijze te openen door het verhaal 'Keien' uit het boek 'Verhalen uit de onderstroom' voor te lezen. De opzet maar vooral de verrassende werkvormen die praktische invulling gaven aan de verschillende onderdelen van het ochtendprogramma konden eveneens zijn goedkeuring vinden.

De studieochtend

De gymzaal was niet meer herkenbaar als plek voor lichamelijke oefening, zo'n 60 stoelen stonden in meerdere rijen voor het videoscherm op gesteld.

In een ander gedeelte van de zaal was een grote lege ruimte met alleen maar een gymzaalbank in het midden. Binnenkomende teamleden zochten een plekje in de achterste rijen. Het was een heel gezoek voor de begeleider. Wie had nu wel of geen hand van hem gekregen. Om de aanwezige teamleden te kunnen begroeten moest hij af en toe tussen de stoelen door om de binnenkomende 'gasten' te verwelkomen. Een enkel teamlid kwam spontaan naar de begeleider toe om zich voor te stellen.

Spirituele opening

Op de al eerder genoemde gymzaalbank stonden een aantal glazen potten. Bij elke pot stond een zakje met grote en kleine glazen knikkers. De begeleider nodigde het gehele team uit mee te doen aan deze activiteit. Enkele teamleden sprongen direct op van hun stoel en liepen naar de potten toe. Andere hadden duidelijk een aanmoediging nodig. Ze wilde eerst weten waarom ze dit moesten doen. In de agenda stond duidelijk dat het om een spirituele opening ging. Weer andere vonden dat er voldoende leerkrachten aanwezig waren om de klus te klaren. Na wat aandringen gingen ook zij richting glazen potten. Het vullen van de glazen potten gebeurde met het geven van tips aan elkaar en er ontstond een ontspannen sfeer. Nadat een ieder zijn glas gevuld had las schoolleider B het verhaal van de 'keien' voor. Wat voor enkelen een 'aha' beleving gaf.

Binnen komen in een lege ruimte! Hoekenwerk

Bij de tweede opdracht ging het er om op een coöperatieve manier aan elkaar te laten zien wat we zoal hebben met Trefwoord.

Voor wat betreft de bedoeling van de opdracht, daarover was met behulp van een 'you tube clip' vooraf op een heldere manier uitleg gegeven.

Deze keer bleven er geen teamleden meer zitten, zij vulden gewillig de opdrachten in.

Wat doe je met Trefwoord? (groene hoek) Doe je er bijna niets mee? (blauwe hoek)

Of gebruik je Trefwoord helemaal niet? (gele hoek) Of doe je iets totaal anders? (rode hoek)

Doordat men op de flappen steekwoorden kon schrijven die mondeling werden toegelicht, ontstonden spontane gesprekken.

In de hoek Vluchtplek (witte hoek) trof ik de schoolleiders en de RT aan.

Uit onverwachte hoek

De teamleden in de gele en rode hoek gingen er vanuit dat we met een nieuwe methode gingen werken die beter bij de school paste. Dit was voor de begeleider en schoolleiders een nieuw geluid dat tot nu toe niet was besproken. Een grote meerderheid werkt wel met de methode Trefwoord, de een meer, de ander minder of helemaal niet.

Maar ze stonden wel in de 'groene' hoek.

Uit enkele korte gesprekjes tussen de begeleider en de leerkrachten die tijdens de koffiepauze om een nieuwe methode vroegen, bleek dat er een niet te achterhalen 'ruis' binnen de school aanwezig was. Enkele teamleden hadden namelijk het idee dat er een nieuwe methode zou komen. Ze waren zelfs van mening dat er al tijdens de ochtend kennis mee gemaakt zou worden. Deze geluiden bleven spoken in het hoofd van de begeleider. Hun standpunt kon de doelstelling van de studieochtend in gevaar brengen. Ook wist hij nog niet hoe Trefwoord 'lag' op

school. In de pauze was er onvoldoende gelegenheid de standpunten van andere teamleden te horen. De begeleider nodigde enkele teamleden uit om tijdens de volgende sessie hun standpunten m.b.t. het kiezen van een nieuwe methode naar voren te brengen.

De werkvorm: De wereld draait door! (VARA, Ned. 3, binnen en buitenkring)
Samen met een tafeldame of heer gaat de begeleider in gesprek met enkele leerkrachten over het bestaan van een leerkracht, het katholieke van de school, catechese in deze tijd met kinderen van deze school, wat ouders willen, enz. enz. De aanwezige teamleden mochten alleen spreken als ze plaats namen binnen in de kring, aan tafel.

De tafeldame (leerkracht groep 3) las een verhaal voor: 'Mijn mooiste werkplek' over hoe kinderen tegen haar aankijken en wat zij van haar beroep vond juist in groep 3.

Een opwarmer die voor de begeleider voldoende aanleiding gaf om vragen te stellen over haar werk en in het bijzonder hoe zij aankijkt tegen het katholieke van de school?

Werkte zij ook met Trefwoord? En wat waren haar ervaringen?

De begeleider wilde deze vragen naar voren brengen om een beeld te krijgen van wat er leeft binnen een jong (niet alleen in leeftijd) team.

Haar antwoorden:

- ...Fijne methode, hanteerbaar voor de leerkracht....
- ...Het laat de leerlingen zelf de keus, daar heeft Trefwoord ruimte voor....
- ...Veel nadruk op normen en waarden (sleutelwoorden)...
- ...Verschillende werkvormen, coöperatief....
- ...Opening voor gesprekken in de groep....

Tegenover haar vrij positieve ervaringen met het katholieke op deze en andere scholen waren er ook teamleden die een totaal andere mening hadden.

Teamleden die meer behoefte hadden aan een meer praktische invullen van de identiteit konden makkelijk aanschuiven.

Hun vragen:

- ...waar vind ik Bijbelverhalen in prentenboek die aansluiten bij trefwoord...
- ...Tips, wat ik in de klas kan doen...
- ...Wat precies gebruiken we uit 'tref'?...
- ...Hoe zet je de methode in?...
- ...Meer verhalen behandelen...
- ...Trefwoord bespreken: wat vinden we belangrijk...
- ...Trefwoord op niveau maken/krijgen voor de middenbouw...
- ...Hoe profileer je je als leerkracht als je Trefwoord doet?...

De gekozen werkvorm gaf voldoende mogelijkheden om met elkaar in gesprek te gaan, zelf een onderwerp te kiezen of een eigen mening te verwoorden.

Een van de teamleden heeft stage gelopen op een PC school en ziet geen verschil tussen PC en katholiek wat betreft Trefwoord. Zij is PC opgevoed en werkt nu op een katholieke school. Het sluit prima aan en zij heeft er geen moeite mee. Een katholieke school heeft voor haar geen meerwaarde. De katholieke school staat wel open voor haar en ze wil graag op een christelijke school werken. Een openbare school trekt haar niet.

De begeleider kenmerkte zich door uitdagende vragen te stellen die uitnodigend genoeg waren om de aanwezige teamleden aan de tafel te krijgen. Hij wilde hiermee de vrijheid hebben om een aantal onderwerpen te kunnen aansnijden zodat de schoolleiders en bouwcoördinatoren een beeld zouden krijgen van wat er leefde op de school. Tot op heden was er nog geen gelegenheid geweest een missie en visie te formuleren laat staan deze missie en visie verder uit te vouwen in een pedagogisch levensbeschouwelijk concept.

Een onverwachte wending

En natuurlijk stuurde de begeleider aan op het spookbeeld : een nieuwe methode wel of niet nodig? De voorstanders voor de aanschaf van een nieuwe methode waren stil, zéér stil.

Met dit model hadden de teamleden alle mogelijkheid hun grieven kenbaar te maken. Maar dan wel aan tafel. Ofschoon het voor enkele teamleden erg moeilijk was om stil te zijn wilden ze zich graag vanuit een veilige positie (de buitenkring) door het maken van opmerkingen, mengen in het gesprek: 'Fijne methode, hanteerbaar voor de leerkracht, ook voor de ongelovige'. Op het einde van deze sessie formuleerde een leerkracht de discussie als volgt: 'Ik vind het moeilijk om iets specifiek daar over te zeggen. Het is denk ik wel heel goed om dit onderwerp het jaar door steeds terug te laten komen, dan blijft het je prikkelen'.

Een geslaagd doel!

Het was een succesvolle ochtend. Ons doel was bereikt. De team leden waren zeer gemotiveerd en zeker betrokken. En dat kregen we terug:

- Er is mij meer duidelijk geworden en weet wat ik er mee kan en wat ik nog meer zou willen.
- Inspirerend.
- Aftrap om identiteit binnen de school beter vorm te geven.
- Stil staan bij 'identiteit': nadenken over de invulling ervan.
- Het geeft me 'power' om er mee door te gaan.

- De ochtend was goed om even na te denken over de verschillende dingen die je doet/niet doet.
- Wat er nog mogelijk is en hoe we verder willen.
- Gevarieerde vormen! Prima losmaken van gedachten en openheid waarmee met elkaar is gesproken.
- Vervolg: in een bouw concreet maken.
- Een inspirerende morgen geweest voor mij.

Na afloop waren de twee schoolleiders zéér blij met deze geslaagde bijeenkomst. 'Zet je nog iets op papier?' vroegen ze. 'Ja', zei de begeleider, 'mag ik met een voorstel komen?'

Negende verhaal: statuten voor een nieuwe organisatie

In juni 2007 heeft het bestuur van organisatie X contact gezocht met organisatie Y, de organisatie waarvan ik algemeen directeur ben, met de vraag of Y open staat voor een onderzoek naar een bestuurlijke fusie. De directe aanleiding van dit verzoek is het vertrek van de algemeen directeur van X. De directie van X had eerder het vertrouwen in de algemeen directeur opgezegd.

Eerder hebben de voorzitters van X en Y reeds oriënterende gesprekken gevoerd over een mogelijke samenwerking / bestuurlijke fusie. Het bestuur van X ziet in de cultuur en het leiderschap – zoals dat bij Y vorm heeft gekregen – als een wenselijke situatie voor X. Daarnaast zien de besturen X en Y een aantal voordelen van meer algemene zin in bestuurlijke krachtenbundeling.

Voor het fusieonderzoek wordt een stuurgroep en projectgroep ingesteld. De projectgroep bestaat uit een extern projectleider, de interim directeur van organisatie X en ondergetekende. De stuurgroep wordt gevormd door de voorzitter en een bestuurslid van X en Y, aangevuld met de projectgroep.

Voor de nieuwe organisatie – zo heeft de stuurgroep vastgesteld – ben ik de beoogde nieuwe algemeen directeur. Daarmee ben ik binnen de projectgroep het enige lid dat werkzaam zal zijn in de nieuwe organisatie. Het gevolg hiervan is, dat ik gedurende het fusieproces ruimte krijg mijn inbreng te geven.

Statuten voor de nieuwe organisatie

Een van de bestuurlijke verantwoordelijkheden is het vaststellen van de statuten voor de nieuwe organisatie. Bij de bespreking van dit agendapunt vraagt de voorzitter van X hier pragmatisch mee om te gaan. Wanneer ik vraag wat hij daarmee bedoelt, antwoordt hij: “X en Y zijn twee katholieke stichtingen. Dat lijkt mij niet zo spannend, daar komen we wel uit.”

Na kort overleg besluit de stuurgroep op voorstel van de projectleider de concept statuten van de NKSR en de geldende statuten van X en Y als uitgangspunt te nemen voor het opstellen van de statuten voor de nieuwe organisatie. De uitwerking van dit concept wordt een taak van de projectgroep.

Op verzoek van de projectleider hebben de interim directeur en ik de geldende statuten kritisch gelezen en de noodzakelijk geachte wijzigingsvoorstellen aangegeven. De voorgestelde wijzigingen betroffen vooral een aantal bestuurlijke zaken. Met deze informatie heeft de projectleider de concept statuten van de NKSR aangepast en ter bespreking voorgelegd aan de projectgroep.

Bij het bespreken van deze concept statuten constateerde de projectgroep dat in de statuten de katholieke identiteit – enkele keren zelfs met de term rooms-katholiek – wordt vermeld / aangehaald. De beschrijving ervaar ik zijn algemeenheid als

opleggend en soms dwingend. Ook ontbreekt vanwege de woordkeuze de aansluiting met de wijze waarop binnen onze organisatie de katholieke identiteit wordt besproken. Tegelijkertijd geven de betreffende artikelen inhoudelijk wel de wijze aan, waarop door het bestuur sturing kan worden gegeven aan katholieke identiteit van de nieuwe organisatie.

Ik ben zeer benieuwd of de bestuursleden deze uitgangspunten herkennen en willen / kunnen ondersteunen. Op mijn voorstel besluit de projectgroep de concept statuten op dit punt dan ook ongewijzigd voor te leggen aan de stuurgroep. Ik acht belang aan een goed onderbouwd standpunt van het nieuwe bestuur.

Meningsvorming door de stuurgroep

Bij de beschrijving van de meningsvorming door de stuurgroep beperk ik mij tot die artikelen die een directe relatie hebben met de katholieke identiteit van de nieuwe organisatie.

Artikel 3 Middelen

De stichting tracht haar doel te bereiken langs wettige weg en wel door:

a) het oprichten en beheren van één of meer scholen voor katholiek onderwijs r.-k. scholen binnen het in artikel 2 genoemde gebied;

De voorzitter van Y neemt het initiatief, door te zeggen; “Rooms, daar heb ik helemaal niets mee. We hoeven niet roomser dan de paus te zijn.” Er wordt door de overige stuurgroepleden niet gereageerd op deze opmerking.

Wanneer ik dan vraag wat precies wordt bedoeld, zegt de voorzitter van Y: “De regels vanuit de kerk sluiten niet aan bij de beleving van het katholieke geloof. Ik zie en ervaar een spanningsveld met het instituut kerk. De belerende wijze van geloofsverkondiging spreekt mij en volgens mij ook ons personeel en ouders niet aan.”

Besloten wordt rooms te schrappen in de statuten.

Artikel 3 Middelen

b) het aangeven in het schoolplan van de wijze waarop vorm en inhoud wordt gegeven aan de katholieke identiteit van de door haar bestuurde scholen;

De voorzitter van X geeft aan, dat het expliciet opnemen van de wijze waarop vorm en inhoud wordt gegeven aan de katholieke identiteit in het schoolplan niet passend acht. Hij acht dit te veel sturend en wil dit aan de scholen zelf overlaten.

Ik vind dat bestuur X hiermee een bestuurlijke verantwoordelijkheid uit de weg gaat en reageer met de vraag: “Is dat wel correct? Ligt hier niet juist een bestuurlijke verantwoordelijkheid?”

De voorzitter van Y geeft aan hieraan wel waarde te hechten. Het schoolplan is immers een kwaliteitsdocument aan de hand waarvan je kunt toetsen of de scholen waar maken wat zij zeggen te doen.

De voorzitter van Y vertelt dat het bestuur – samen met de directeurenraad – enkele bijeenkomsten heeft gewijd aan de katholieke identiteit van de eigen organisatie. Dit heeft geresulteerd in het beleidsdocument Identiteit. In dit document worden de kaders en uitgangspunten beschreven en juist ook verwezen naar de schoolplannen als het gaat over de uiteindelijke uitwerking van de beleidsafspraken. De voorzitter van X vertelt dat organisatie X niet over een beleidsdocument Identiteit beschikt. De praktische handreiking – in de vorm van het document Identiteit – overtuigt de voorzitter van X. De projectleider wordt gevraagd de statuten hierop aan te passen.

Artikel 4 Bestuur

Het bestuur van de stichting bestaat uit een oneven aantal van tenminste vijf en ten hoogste zeven meerderjarige leden, die doel en grondslag van de stichting dienen te onderschrijven.

Dit artikel wordt door de stuurgroep niet besproken en daarmee vastgesteld / ongewijzigd overgenomen.

Artikel 10 Personeelsbeleid

- c) *Benoeming en ontslag van godsdienstleraren aan onder het beheer van de stichting staande scholen geschieden overeenkomstig het in het Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs bepaalde.*

De voorzitter van X acht dit artikel 10 c) “niet van deze tijd”. Schrappen dus. De projectleider geeft aan, dat dit artikel gezien moet worden als een (personele) investering in de vormgeving aan de katholieke identiteit van de organisatie.

Voorzitter Y vraagt mij hoe dit nu op de scholen is geregeld. Hierop vertel ik, dat voor bestuur Y in het document Identiteit beschreven is, dat alle scholen / teams jaarlijks investeren in een thematische dialoog over de katholieke identiteit onder leiding van een extern deskundige / identiteitsbegeleider. Vastgesteld is dat deze investering op stichtingsniveau wordt bekostigd en jaarlijks door mij wordt geëvalueerd.

Bestuur X kent geen specifiek document over Identiteit, maar kan zich prima vinden in het door Y gehanteerde beleid.

De stuurgroep besluit artikel 10c van de statuten hierop aan te passen.

Artikel 21 Slotbepalingen

..... alsmede de besluiten tot ontbinding, juridische fusie en (af)splitsing van de stichting en tot oprichting, overdracht en opheffing van scholen, treden niet in werking dan nadat daarop de goedkeuring van het bestuur van de Nederlandse Katholieke Schoolraad of diens gedelegeerde is verkregen en van de statutenwijziging een notariële akte is opgemaakt.

De voorzitter van Y vraagt deze slotbepaling te verwijderen uit de statuten. Hij merkt op dat hiermee de katholieke identiteit van de afzonderlijke scholen en de stichting als geheel niet in het geding is. De stuurgroep ervaart dat in de statuten de katholieke identiteit te veel wordt benadrukt. De voorzitter van X vult dit aan, door te zeggen: “Deze bepaling vult inhoudelijk niets toe. Daarnaast geeft dit artikel de NKSR een machtpositie die verder gaat dan het beoordelen van de identiteit. Ik heb daar last van.”

De stuurgroep stemt in met het voorstel en besluit dit artikel te wijzigen. Bij de bespreking van de statuten groeit de betrokkenheid van alle leden van de stuurgroep. In eerste instantie lag steeds het initiatief steeds bij de voorzitter van Y. Na enige aarzeling namen ook de leden van bestuur X actief en betrokken deel aan de meningsvorming. Deze ontwikkeling is – zo constateer ik – kenmerkend voor het verloop van het gehele fusieproces. De zorgvuldige, betrokken en weloverwogen benadering van Y is uitnodigend en wordt door X positief beantwoord. De authentieke opstelling van Y leidt tot een natuurlijk veranderingsproces binnen de stuurgroep.

De projectleider wijst – op grond van eerdere ervaringen – de stuurgroep op het risico van afwijzing door de NKSR, wanneer de slotbepaling wordt geschrapt. De stuurgroep vindt echter, dat dit niet leidend mag zijn bij de bespreking van de statuten. Met dit standpunt ben ik persoonlijk zeer content. De stuurgroep geeft hiermee impliciet aan te hechten aan een bestuurlijk standpunt ten aanzien van identiteit.

De projectleider wordt gevraagd de verschillende artikelen aan te passen in de geest van hetgeen wat wordt besproken bij artikel 21. “Kijk, maar wat je er door kunt krijgen.”, wordt als afsluitende opmerking door een van de voorzitters gemaakt.

De projectleider heeft de concept statuten aangepast, conform de besluiten door de stuurgroep. Alvorens de concept statuten voor te leggen aan de NKSR besluit de projectleider een informeel advies te vragen aan de NKSR.

Reactie NKSR

Hieronder volgt de schriftelijke reactie van de NKSR.

“In artikel 3 ontbreekt een bepaling over het aangeven en vastleggen in een schoolplan van de wijze waarop vorm en inhoud zal worden gegeven aan de katholieke identiteit van de door de stichting bestuurde scholen. Ook mist de NKSR daar dat als middel om het doel te bereiken zal worden meegewerkt aan de vorming van een katholiek en nationaal onderwijsbeleid met name door het samenwerken met instellingen die een gelijk of gelijksoortig doel nastreven. Beide bepalingen waren wel opgenomen in de oude statuten van Y en de NKSR stelt dan ook voor deze ook op te nemen in de nieuwe statuten door toevoeging aan sub b. en een nieuw sub d. met vernummering van de huidige sub d. naar sub e. Aldus komt het als volgt te luiden:

Artikel 3

b) het aandacht besteden aan de kwaliteit in brede zin van het aan de scholen gegeven onderwijs en het in het schoolplan aangeven van de wijze waarop vorm en inhoud wordt gegeven aan de katholieke identiteit van de door haar bestuurde scholen.

d) het meewerken aan een katholiek en nationaal onderwijsbeleid met name door het samenwerken met instellingen die een gelijk of gelijksoortig doel nastreven.

e) het benutten van alle andere wettige middelen

In artikel 4 is op bestuursniveau de katholiciteit geborgd door de bepaling dat de bestuursleden doel en grondslag van de stichting dienen te onderschrijven. Het is wellicht goed hier nog eens op te merken dat de NKSR de term ‘onderschrijven’ aldus uitlegt dat men katholiek is. Het is belangrijk dat bij de bestuurssamenstelling ook voldoende aandacht is voor de portefeuille identiteit en dit op enigerlei wijze statutair vast te leggen. Dit kan hetzij dat een van de bestuursleden op grond van specifieke deskundigheid of bijzondere kennis en belangstelling voor de katholieke identiteit als zodanig wordt benoemd, zo mogelijk het liefst in overleg met de (plaatselijke of regionale) kerkelijke overheid. Een andere mogelijkheid is dat het bestuur zich laat adviseren door een Commissie Identiteit, die door het bestuur wordt ingesteld en waarbij een van de bestuursleden wordt aangewezen om de contacten met deze commissie te onderhouden. Indien gekozen wordt voor het eerstgenoemde voorstel zou aan artikel 4 een extra

lid 3, met vernummering van de volgende leden, kunnen worden toegevoegd, als volgt:

Artikel 4

Ter waarborging van de katholieke identiteit en de catechetische aspecten van het onderwijs wordt (evt. in overleg met de kerkelijke overheid in het werkgebied) een bestuurslid benoemd die op grond van specifieke deskundigheid of bijzondere belangstelling zich, overigens als gewoon bestuurslid, met genoemde aspecten zal bezighouden.

Andere mogelijkheid is dat een afzonderlijk artikel wordt opgenomen waarin deze bestuurdersbenoeming/bestuurssamenstelling dan wel de Commissie Identiteit wordt vastgelegd, bijvoorbeeld:

Artikel 5 (nieuw)- vernummering van de overige bepalingen

Het bestuur stelt een commissie identiteit in ter uitwerking en behartiging van de identiteitsaspecten binnen de door de stichting bestuurd scholen en van het onderwijs. De samenstelling, taken en bevoegdheden van de hier bedoelde commissie worden geregeld in het huishoudelijk reglement.

In artikel 8 mist de NKSR een bepaling over de benoeming en het ontslag van godsdienstleraren en/of identiteitsbegeleiders. Wellicht dat deze leerkrachten niet (meer) in dienst zijn, maar het is goed om te weten dat voor dezen specifieke voorwaarden gelden volgens de NKSR. Misschien ten overvloede maar een bepaling daarover opnemen is dan ook zeer gewenst.

Artikel 8

- a) Bij benoeming van het aan haar scholen te verbinden personeel*
- b) Benoeming en ontslag van godsdienstleraren aan onder het beheer van de stichting staande scholen geschieden overeenkomstig het in het Algemeen Reglement voor het Katholiek Onderwijs bepaalde.*

Een opmerking van andere orde is dat de NKSR in artikel 8 mist wie bevoegd is tot benoeming en ontslag en schorsing van directie, onderwijzend en ondersteunend personeel. Het is wellicht niet strikt noodzakelijk maar voor de volledigheid is het aanbevelingswaardig op te nemen dat het bestuur daartoe bevoegd is.

De slotbepaling artikel 17 met betrekking tot de goedkeuringsbevoegdheid is op

zichzelf correct weergegeven. Het is misschien goed hier nog op te merken dat ook het samenvoegen van scholen onder de goedkeuringsbepaling valt, ook al wordt dit niet expliciet genoemd. Samenvoeging wordt als zodanig begrepen onder de oprichting respectievelijk opheffing van scholen, hetgeen wel expliciet is opgenomen in de bepaling.”

Besluitvorming

De projectleider doet kort verslag van de contacten die hij telefonisch en schriftelijk heeft gehad met de NKSR. Hij eindigt met: “Graag jullie reactie!” Dan valt er een stilte.

De projectleider vervolgt na enige tijd met de vraag: “Wat betekent dit?”

De voorzitter van X reageert als eerste door te stellen: “Tja, wat is verstandig? Ik acht het niet zinvol, dat wij de discussie van vorige keer nog moeten overdoen!”

De voorzitter van Y sluit hierbij aan door te zeggen: “Ik vind deze reactie ronduit teleurstellend en ervaar weinig of geen ruimte. Mijn voorstel is om er verder dan ook maar geen woorden aan te besteden. Het zij zo!” Hij eindigt met de vraag aan de projectleider om te zorgen voor een passende reactie die moet leiden tot de goedkeuring van de statuten door de NKSR. Aldus wordt door de stuurgroep besloten.

Begeleidend schrijven projectleider bij Statuten aan NKSR

“Dank voor uw reactie op de concept statuten. We hebben deze besproken in de stuurgroep die het fusietraject begeleidt. Daarin zitten twee bestuurders en de algemene directies van beide stichtingen. Met betrekking tot uw opmerkingen is het volgende besloten:

- 1) In artikel 3 zal het schoolplan als door u voorgesteld worden opgenomen in sub b.*
- 2) Het meewerken aan een katholiek en nationaal onderwijsbeleid wordt niet overgenomen. Bij de opsomming van de middelen in artikel 3 wenst de stichting zich te beperken tot haar kernactiviteiten. Dat neemt niet weg dat de stichting die medewerking wel zal verlenen maar dat is geen speerpunt.*
- 3) In de nieuwe stichting is er geen portefeuillevdeling meer onder de bestuurders. Er worden alleen nog een voorzitter en vice-voorzitter in functie benoemd (artikel 4 lid 2). Dit principe wordt consequent en consistent doorgevoerd. Er komt derhalve ook geen bestuurslid dat zich*

specifiek bezig gaat houden met katholieke identiteit e.d. Dat past niet in het gekozen bestuursmodel.

4) Bij het opstellen van de statuten is uitgegaan van het principe om zoveel mogelijk zaken op een zo laag mogelijk regelniveau neer te leggen. Het inrichten van een Commissie Identiteit wordt in overweging genomen maar deze commissie zal (uitgaande van voornoemd principe) niet in de statuten worden genoemd.

5) De bepaling over “benoeming en ontslag van godsdienstleraren en/of identiteitsbegeleiders” is niet opgenomen omdat deze functionarissen niet meer in dienst worden genomen. Deze discipline wordt extern ingehuurd. E.e.a. is ook opgenomen in het beleid m.b.t. identiteit.

6) Benoeming en ontslag van personeel zijn uiteraard de bevoegdheid van het bestuur. In het managementstatuut wordt e.e.a. verder uitgewerkt t.b.v. een mandaat voor de algemeen directeur.

7) Het ‘samenvoegen van scholen’ zal alsnog onder de goedkeuringsbevoegdheid in artikel 17 worden opgenomen. Met inachtneming van het bovenstaande zullen de statuten binnenkort officieel ter goedkeuring worden voorgelegd aan de NKSR.”

Goedkeuring door NKSR

De projectleider informeert de projectgroep en stuurgroep over de ontvangen goedkeuring door de NKSR van de statuten voor de nieuwe organisatie.

De statuten worden als bijlage opgenomen in het eindrapport van het onderzoek naar de bestuurlijke samenvoeging.

Tiende verhaal: het dorp

De casus speelt zich af in een dorp.

De directeur meldt bij mij als bovenschools directeur dat er ouders zijn die mogelijk een klacht indienen i.v.m. pestgedrag in een groep. De vaste leerkracht is ziek en er is een jonge (wel stevige maar onervaren) vervangster.

Ik vraag kort naar de situatie. Het gaat over een kind dat gepest wordt (kind heeft zwakke kenmerken van gedrag in het autistisch spectrum) en één kind dat pest met een drietal meelopers uit de groep. De directeur heeft een ouderavond belegd en een extern expert gevraagd te komen observeren.

Ik heb alleen gevraagd of de directeur nog greep op de situatie had. Dit werd bevestigd. Verder heb ik uit de acties die uitgezet zijn geconcludeerd dat er voldoende adequaat op gereageerd werd door de leidinggevende.

De ouderavond (rapportage van directeur naar mij): zeer heftige avond.

- De ouders eisen een oplossing.
- De ouders geven aan dat kinderen zich niet meer veilig voelen.
- “De sfeer in de groep is negatief.”
- “Leerkracht is niet consequent.”
- “Het pestgedrag wordt alleen maar erger.”
- Volgens de ouders is het kind dat gepest wordt zelf schuld en roept het dit over zich af, het kind lokt het gedrag uit.

De moeder van het kind dat gepest wordt, is rustig en professioneel geweest. De begeleider en de directeur hebben geprobeerd het proces in een breder perspectief te zetten. Dit is echter niet overgekomen en werd steeds door enkele ouders onderuit gehaald, de negatieve kant werd aangewakkerd.

Er zijn enkele maatregelen afgesproken die in de klas worden uitgevoerd: ondersteuning, consequent gedrag, etc.

Achteraf denk ik dat er te weinig is gekeken naar de leerkracht, iemand die graag wilde, er alle energie in stopte, wilde leren, maar nog te weinig autoriteit had naar ouders zodat er een natuurlijk vertrouwen was.

Omdat er een externe begeleider op zat, die ik ken had ik er vertrouwen in dat de ontwikkeling wel ten goede zou keren. Ik had niet ingeschat wat ik nu achteraf weet, namelijk dat de krachten buiten de school veel sterker zijn en een voeding vormen voor het conflict dat ontstaat.

Ik stel mij achter de aanpak zoals aangegeven door de directeur.

Er komt een telefoontje van de vertrouwenspersoon/bovenschoolse klachten:

- ouders bellen dat het niet goed loopt op school;
- er is geen vertrouwen;

- er is een hetze in het dorp tegen het gezin (gescheiden moeder en zoon, nieuwe vriend).

Er komt een telefoontje van de vertrouwensinspecteur, zelfde verhaal.

In school wordt gewerkt aan verbetering, video interactie, coaching van de leerkracht, pestgedrag schijnt minder te worden, soms nog een uitschieter, maar hanteerbaar.

Telefoontjes met berichten zie ik als na-ijlen van eerdere incidenten. Ik ben blij dat we adequaat gereageerd hebben, immers alles lijkt nu goed te lopen met de uitgezette acties.

Ik geef aan vertrouwensinspecteur aan welke acties er allemaal lopen. We concluderen beiden dat we de belangrijkste dingen gedaan hebben.

We hebben echter veel te weinig in de gaten dat het geen schoolprobleem is maar een probleem dat zich afspeelt in het dorp (en dan gaat het over macht, aanzien, manipulatie – straks meer daarover).

De voorjaarsvakantie gaat voorbij. In het dorp is het kind op straat gepest, flink gepest, daarbij zijn vaders op de vuist gegaan.

Het is niet het eerste incident, dit voorval komt pas op tafel vanuit gesprek met moeder

Na de vakantie: het pestgedrag is weer in volle hevigheid terug. De directeur meldt dit bij het BMT. In overleg met de begeleider worden extra acties op touw gezet zoals het besluit nogmaals een ouderavond te beleggen.

Maatregelen: kinderen die zich niet kunnen gedragen in de groep worden buiten de klas opgevangen (veelal bij de directeur in de kamer) en kunnen daar werken.

Ik heb geen ervaring met dit soort extreem gedrag en ben gerustgesteld door de acties die uitgezet worden. (Wie ben ik om het beter te weten bovendien heb ik het druk genoeg!!!) Ik heb veel vertrouwen in de directeur en de begeleider. Ik onderschat het probleem en zie niet de realiteit en structuur die ontstaat.

De directeur heeft bijna dagelijks contact met de moeder van het kind dat gepest wordt. De directeur wordt dagelijks geïnformeerd over de situatie in de klas. Ook ik laat mij wekelijks informeren.

De casus wordt besproken in het directieoverleg. Vanuit verschillende directeuren komen dezelfde geluiden over pestgedrag.

Men vindt het onbestaanbaar om het kind te laten wegpesten door andere kinderen... dat kun je toch niet maken.

In een gesprek met de moeder (telefonisch) hoor ik details over de achtergronden, de spanning die dit in huis oplevert. Ze wil een oplossing en daar graag aan bijdragen (zeg maar wat ik moet doen, ik weet het niet meer).

Aan bod komt ook haar gevoel van hoe zij bekeken wordt in het dorp.
Ik vind dat de moeder er goed over kan communiceren en oprecht is in haar reacties. Niet verwijtend maar oplossingsgericht.

Ik vind het fijn de moeder eindelijk gesproken te hebben (en zij mij) Zij wist dat ik de casus scherp op de achtergrond volgde, extra middelen beschikbaar had gesteld, etc.

De ouderavond

Een nieuwe poging om het vanuit een breder perspectief te zien. Heftige woorden en dreigingen. De school deugt niet, de directeur deugt niet, de leerkracht niet, het kind niet, de ouder niet, etc. Er ontstaat een volledige wanorde, aangewakkerd door 'enkele' woordvoerders. Een grote groep van ouders blijft stil, durft geen positie te kiezen, laat zich niet horen.

Pogingen van de begeleider (bovenschools) en directeur lopen volledig op niets uit en lijken eerder olie op het vuur dan dat er begrip, ruimte en tijd komt om het probleem op te lossen.

De situatie in de groep is verergerd. De wisselwerking tussen wat ouders vinden en het gedrag van kinderen versterken elkaar.

Letterlijk: "Het was zeker weer mis op school?" Of "Als hij slaat, sla je maar gewoon terug".

Dus veel projectie en onveiligheid bij ouders en kinderen.

Ik leg nog steeds geen verband tussen dorp en school maar zie het als een schoolprobleem.

Uit de analyse blijkt dat er geen wil is om de situatie op te lossen. Alles wordt bij de school neergelegd. Er is een belangrijke woordvoerder en een vriend van de woordvoerder, de rest van de ouders zwijgt.

De directeur moet op het matje komen bij de MR, de MR zegt het vertrouwen op. Daarna komt er een reeks van activiteiten die elkaar in hoog tempo opvolgen. De veiligheid is weg. De directeur stopt, kan niets meer doen en is aangeslagen omdat de veiligheid op school niet meer gewaarborgd kan worden. Het team staat niet achter haar. Het team vindt dat er rust moet komen op school. Er is bovendien een leerkracht die in de inmiddels ontstane gevechtslinies allerlei verhalen de wereld in helpt.

Ouders vinden dat het kind van school moet, de druk wordt opgevoerd (door MR woordvoeder, GMR, etc.). Er komt een interim directeur op de school, deze pakt de casus stevig aan (vooral luisteren). De spanningen zijn zodanig dat het kind dat gepest wordt niets meer goed kan doen. Samen met de ouder wordt er naar een oplossing gezocht.

De oplossing is kind toch maar van school, tegen alle principes in! Ik heb hier zelf veel moeite mee maar zie geen andere oplossing om weer rust te krijgen zodat er weer een gesprek kan plaatsvinden. Voor het kind dat gepest wordt is de huidige plek ook geen veilige plek maar. De ouder is het ermee eens.

Ze gaan kijken naar een andere school in de buurt. Een school van dezelfde stichting (moet dus te regelen zijn). De directeur van de school heeft al via andere ouders gehoord: let op, er komt er eentje aan die we hier niet willen hebben. Er volgt een gesprek met deze directeur: ik bied een duidelijke analyse van de situatie en geef aan dat zij het kan oplossen. De directeur pakt het op. Het gaat om een kleine school, ze kent de ouders en weet de ouders met de juiste toon te raken. Het kind moet een kans hebben/krijgen. Ze speelt zelfs in op de GMR, zelfde vragen, zelfde antwoorden. Het kind moet een kans krijgen. Op de nieuwe school worden gesprekken gevoerd, er worden randvoorwaarden gecreëerd, etc. Het kind gaat naar de nieuwe school. Het is trouwens ook een hele fijne school met een warm pedagogisch klimaat, warm bad. Op deze school gaat het goed, wekelijks is er een evaluatie met de moeder; het gaat nog steeds goed. Er is dus echt niks (zodanig) mis met het kind dat het niet hanteerbaar is in een groep.

Afronding van de casus:

- het kind is vertrokken
- ik stuur een brief naar alle ouders en voer talloze gesprekken met ouders naar aanleiding van de brief;
- reacties zijn zowel positief als zeer negatief
 - ik wist er niets van
 - zo hebben we het niet bedoeld
 - ik voel me op mijn vingers getikt
- ik voer een gesprek met de MR (zowel op de oude school als op de nieuwe school), met de GMR en met ouders
- ook met de inspectie en de vertrouwenspersoon.

Hieronder volgt de brief die ik stuurde naar de ouders van de school waar het kind is vertrokken.

“Beste ouders/verzorgers,

Afgelopen woensdag heeft u een brief ontvangen van (directeur) waarin zij kenbaar heeft gemaakt haar functie als directeur van de (naam school) per direct neer te leggen. Ik heb respect en waardering voor haar principiële keuze omdat haar besluit, zoals zij ook schrijft, een breed belang dient.

Het zal duidelijk zijn dat het dilemma waarmee school en ouders geworsteld hebben, niet is opgelost. Het is niet opgelost als de directeur vertrekt, wanneer een kind uit de groep wordt geplaatst of wanneer er een andere leerkracht voor de groep wordt gezet!

Wat er zich in de laatste weken op basisschool (naam school) en daarbuiten heeft afgespeeld gaat over grenzen van betamelijk gedrag. Er zijn mensen, waaronder ook kinderen, beschadigd. Dat is onterecht en onnodig.

De scholen van (naam stichting) willen een veilige omgeving bieden voor alle kinderen, ouders en voor medewerkers. De scholen willen een positieve bijdrage leveren aan de gemeenschap, de samenleving waar de school midden in staat. Dat is iets dat je alleen samen kunt realiseren (ouders, kinderen, school en gemeenschap). Daarbij horen begrippen als respect, samen verantwoordelijkheid nemen, elkaar accepteren, open communicatie, vertrouwen hebben maar ook opbouwend kritisch zijn! Ouders moeten volmondig hun vertrouwen kunnen uitspreken naar de school, over de koers en het beleid dat is ingezet, de ontwikkelingen ondersteunen en deze ontwikkeling op een positieve manier samen verder dragen. Als zij dat niet kunnen, moeten zij daaruit hun consequenties trekken.

Het is te betreuren dat we (school en ouders) niet in staat zijn geweest om samen voor alle kinderen en leerkrachten een veilige omgeving te creëren. Er zijn in deze situaties alleen maar verliezers.

Hoe gaat het verder?

De ouders van (kind) hebben besloten om voor (kind) een andere school te kiezen. De kans dat (kind) op de (school) nog had om 'iets goeds te doen', was er niet. Hij is het ook waard, net als ieder ander kind, om in een veilige omgeving zich samen met anderen te kunnen ontwikkelen. Daar kunnen we alleen samen voor zorgen!

Juffrouw (X) en juffrouw (Y) gaan samen met de kinderen werken aan een goede gezonde basis waarin het veilig is voor iedereen in (groep). Dit proces wordt zoals eerder afgesproken ondersteund door (extern begeleider). Juffrouw (Y) heeft extra tijd gekregen om in de komende 8 weken structureel te investeren op de ontwikkeling van de groep.

Wanneer u naar aanleiding van deze brief vragen hebt dan kunt u mij bereiken via e-mail email@nl of telefonisch op het kantoor 123456789.

Mocht u behoefte hebben aan een gezamenlijke bijeenkomst en/of een mondelinge toelichting dan ben ik gaarne bereid in de komende week met u een ouderavond te beleggen.”

Wat op de achtergrond speelt is rancune van een ouder (met aanzien in het dorp) omdat deze door de leerplichtambtenaar, de wethouder en de school op het matje is geroepen.

Ik heb met deze mensen een gesprek gevoerd ook naar aanleiding van de brief, er was geen normaal gesprek mogelijk. Deze mensen waren niet aanspreekbaar.