

Welke invloed heeft de leercultuur op organisatieleren?

Een diagnostisch onderzoek op het Thomas a Kempis College



Gijs van Andel
Beoordelaar: dr. Max Visser
April 2021

De invloed van leercultuur op organisatieleren

Een praktijkgerichte *casestudy* naar de invloed van de leercultuur bij docenten van het Thomas a Kempis College op het organisatieleren.

*‘There are too many cases in which organizations know less than their members.
There are even cases in which the organization cannot seem to learn
what every member knows.’*

Argyris en Schön (1978)

Gijs van Andel
s1032668

Masteropleiding: Bedrijfswetenschappen
Faculteit der managementwetenschappen
Radboud universiteit Nijmegen

Beoordelaar: Dr. M. Visser
Tweede lezer: Dr. C. van der Lee

11 april 2021

Voorwoord

U leest nu het eindresultaat van mijn onderzoek naar de invloed van de leercultuur op het Thomas a Kempis College op het organiseren. Dit onderzoek is een half jaar durend slotstuk geweest van de opleiding MSc bedrijfskunde, vanuit een sociaal organisatorisch perspectief, aan de Radboud management academy.

Dit sociaal organisatorische perspectief is voor mij de reden geweest om te starten met deze opleiding. Het perspectief dat een grote nadruk legt op het samenspel tussen mens en systeem. In het onderwijs gaat het per definitie over de mens en over leren. De vraag in onderwijsland is continu: hoe organiseer je de school zo, dat er optimaal geleerd kan worden? In mijn ervaring is het echter interessant om te constateren dat deze zoektocht zich vooral richt op docent-klas-niveau, en veel minder op organisatieniveau. Dit is voor mij aanleiding geweest om mijzelf middels dit onderzoek te verdiepen in organiseren, en de leercultuur op het Thomas a Kempis college in het bijzonder.

Onderzoek doen voelt voor mij als wandelen door een onbekend, dicht woud: richting bepalen, zoeken, zwoegen, paden kiezen, af en toe in een boomtop klimmen om te kijken of je op de juiste koers bent en weer terug naar de grond om verder te gaan of om juist terug te keren om een nieuwe richting te bepalen. Daar komt bij dat dit woud in de context staat van het gezin, werk en Corona. Dat blijkt een uitdagend speelveld in de praktijk, al zeg ik het zelf.

Toch ligt hier een eindproduct, een uitgewerkt onderzoek. Ja, het meeste werk heb ik toch echt zelf gedaan. Maar om tot dit eindproduct te komen is van diverse richtingen wel de noodzakelijke contextsupport geweest, die ik via deze weg graag recht wil doen aan hun aandeel:

- Mijn vriendin en onze kinderen (Charlotte, Lyse en Flore). Om mijzelf te kunnen ontwikkelen, heb ik veel van hen gevraagd. Vele momenten van eten, kinderen naar bed brengen, verhalen delen en al wat niet meer, zat ik op school of op mijn studeerkamer achter de laptop. De ruimte die ik hierin kreeg heeft mij in staat gesteld dit onderzoek (en alle vakken daarvoor) op een goede manier af te ronden. Dank jullie wel! Ik kijk ernaar uit om weer met volle aandacht en tijd in het gezin aanwezig te kunnen zijn!
- Mijn studiegroepje (Robert Klaassen en Mirjam Arends). Afgelopen jaren hebben we, met goed resultaat, veel samengewerkt en ook tijdens het doen van onderzoek hebben wij elkaar regelmatig opgezocht. Dit heeft enerzijds mijn onderzoek aangescherpt en beter gemaakt en was anderzijds van minstens zo grote meerwaarde om elkaar moed in te praten, om tempo vast te houden en om te disciplineren in de voortgang. Dank jullie wel!
- Mijn afstudeerbegeleider (dr. Max Visser). Er is een periode geweest dat ik met lood in de schoenen en op voorhand opgewekte chagrijn stukken van mijn onderzoek naar Max heb opgestuurd: er volgde stevast kritische feedback op inhoud en vorm die garant stonden voor extra werk, schrappen, opnieuw uitwerken of aanvullen. Extra werk dat, zo bleek na iedere aanpassing, wel degelijk tot een aanscherping en / of verbetering van het onderzoek leidde. Al met al heeft de feedback mijn onderzoek- en verslagleggingsvaardigheden absoluut verbeterd. Dank je wel!

Deze thesis is voor mij de afronding van een leerzame, waardevolle en inspirerende periode aan de Radboud management academy, die mij verder heeft gevormd als mens.

Gijs van Andel
Zwolle, 11 april 2021

Samenvatting

Het Thomas a Kempis College is een brede scholengemeenschap voor gymnasium, atheneum, havo en vmbo theoretische leerweg in Zwolle. Het Thomas a Kempis College was tot vijf jaar geleden een relatief kleine school met een zogenaamde ‘familiecultuur’, en de daarbij passende organisatiestructuur. Op het Thomas a Kempis College betekent dat, dat veel in onderling overleg gaat, weinig procedures uitgewerkt zijn en dat er relatief makkelijk van gemaakte afspraken wordt afgeweken om moverende redenen. Nu de school afgelopen jaren fors is gegroeid qua leerlingaantal en personeel, is het op diverse terreinen zichtbaar en merkbaar dat sommige fouten / foute processen niet boven water komen of dat ze repeterend zijn. Op het Thomas a Kempis College is er geen noodzaak om als lerende organisatie te handelen, de *meaningful survival* (Vriens & Achterbergh, 2009) is niet in gevaar. Dit lijkt echter ook ten koste te gaan van organiseren. De vraag is dan ook hoe de leercultuur op het Thomas a Kempis College zou moeten zijn om het organiseren te bevorderen?

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen aan het MT van het Thomas a Kempis College ter verbetering van het organiseren, door inzicht te geven over de invloed van de leercultuur op het organiseren op het Thomas a Kempis College. Om de doelstelling te realiseren is de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd: Welke aspecten van leercultuur beïnvloeden het organiseren van het Thomas a Kempis college?

Over organiseren is afgelopen decennia veel geschreven. In de basis zijn, in de veelheid van uitwerkingen van organiseren, onderstaande concrete ingrediënten van Argyris en Schön overal herkenbaar:

- Werknemers, individuen, handelen in en namens de organisatie
- Vaststellen en corrigeren van fouten gebeurt na (gezamenlijke) reflectie
- Kennis wordt buiten de individuen opgeslagen in een soort organisatiegeheugen
- Het organisatiegeheugen wordt continu bijgewerkt en geldt als basis voor het handelen en verdere leren.

De gebruikte definitie van organiseren in dit onderzoek is die van Argyris en Schön (1978): organiseren is het proces waarin de leden van de organisatie fouten of afwijkingen detecteren, deze herstellen via de actietheorie van de organisatie en de resultaten hiervan vastleggen in organisatieschema's.

De mate waarin fouten naar de oppervlakte komen in organisaties verschilt sterk per organisatie. Argyris en Schön (1978) hebben dit verwerkt in hun leertheorie. Zij schetsen twee modellen leerklimate die de mate waarin fouten naar boven komen negatief dan wel positief beïnvloeden. In leerklimaat 1 is het gedrag gericht op eenzijdig in control blijven, rationeel blijven handelen, negatieve gevoelens onderdrukken en winst maximaliseren en verliezen minimaliseren. Leerklimate 1 kenmerkt zich dan door competitief en defensief gedrag. Dit maakt reflectie en onderzoek bij het voordoen van fouten zeer lastig. In leerklimate 2 is het gedrag gericht op openheid, transparante communicatie, vertrouwen, analyse van het handelen en is er ruimte voor vrije en geïnformeerde keuze. Leerklimate 2 kenmerkt zich dan door samenwerkend, probleemoplossend gedrag. Dit maakt reflectie en onderzoek bij het voordoen van fouten mogelijk.

Tjosvold et al. (2004) hebben condities geformuleerd die een probleemoplossende benadering stimuleren. Volgens hen bevorderen gedeelde mentale modellen, teamdoelen, experimenteel leren en analyse en bediscussiëren van fouten een probleemoplossende benadering in het handelen van een groep. Putz et al. (2012) hebben een geïntegreerd model uitgewerkt om de facto

ren van een leercultuur die van invloed zijn op organisatieleren te beschrijven. Belangrijke factoren die zij benoemen zijn: valide informatie, openheid ten aanzien van fouten, onderzoekende houding, vertrouwen en evaluatie. Deze condities en factoren zijn een concretisering van voorwaarden om volgens leerklimaat 2 waarden te handelen. In deze concretisering van voorwaarden voor een leercultuur, blijken de volgende drie dimensies gedeeld te worden: openheid, onderzoekende houding en vertrouwen.

In dit onderzoek is als onderzoeksstrategie gekozen voor een (enkelvoudige) casestudy. Op deze manier kan in het onderzoek de diepte worden gezocht bij deze specifieke onderzoeks-eenheid, het Thomas a Kempis College. Om de betrouwbaarheid van de resultaten in dit onderzoek te vergroten zijn er verschillende bronnen (interviews en documenten) gebruikt om informatie over het onderzoek te verzamelen.

De resultaten in dit onderzoek laten zien dat de mate van organisatieleren op het Thomas a Kempis College laag is. De aspecten van leercultuur die negatief van invloed zijn op organisatieleren van het Thomas a Kempis College, zijn de lage mate van gebruik van teamdoelen en de lage mate van gebruik van de openheid binnen de school. Een aspect van leercultuur dat een wisselende invloed heeft op organisatieleren, is de onderzoekende houding in de school. Onderdelen van dit aspect dragen positief bij (analyse en correctie), andere dragen niet of negatief bij (kritisch ideeën delen, bewust experimenteren). Tot slot is de psychologische veiligheid een aspect van de leercultuur die positief kan bijdragen aan organisatieleren op het Thomas a Kempis College. Deze is in hoge mate aanwezig.

Er kan geconcludeerd worden dat er met betrekking tot organisatieleren ruimte is voor verbetering, binnen de aspecten van de leercultuur. De volgende aanbevelingen worden gedaan aan het MT van het Thomas a Kempis college. Om organisatieleren te verbeteren

- moet er meer vanuit samenwerkingsdoelen worden gewerkt,
- moet de openheid die er is, gericht ingezet worden om actief mogelijke consequenties van fouten te bespreken of om ervaringen te delen met betrekking tot het aanpakken van fouten,
- kan de onderzoekende houding gestimuleerd worden ten aanzien van onderzoek naar nieuwe werkmethodes en het actief delen van kritische ideeën.

Welke effect kunnen deze aanbevelingen sorteren?

- Meer werken vanuit samenwerkingsdoelen bevordert gedeelde overeenstemming (gedeelde mentale modellen) om fouten te gebruiken om van te leren (Edmondson, 2001). Docenten zijn dan genooddaakt om informatie te delen, wisselen hun ideeën uit en dagen elkaars denken uit en helpen elkaar meer in het bereiken van de doelen.
- Gericht inzetten van de openheid die er is op het Thomas a Kempis College door actief open te staan voor onderzoek, met als doel het ontvangen van valide feedback (Popper & Lipschitz, 2000). Dit verwijst ook naar leerklimaat 2 van Argyris en Schön (1996).
- Bij het stimuleren van experimenteren van nieuwe werkmethodes loop je het risico dat de hoeveelheid fouten toenemen. Het levert echter ook de mogelijkheid om nieuwe mogelijkheden te ontdekken en te leren van fouten, wanneer docenten van de organisatie dat zo zien. Dit verwijst ook naar leerklimaat 2 van Argyris en Schön (1996).

Door middel van actief aandacht besteden aan *critical thinking*, worden vaststaande procedures of handelwijzen ter discussie gesteld. Dit kan leiden tot nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven, met als doel het optimaliseren van individuele of collectieve werkpraktijken of het optimaliseren van organisatie- of individuele waarden (Putz et al., 2013).

Inhoudsopgave

<i>Voorwoord</i>	3
<i>Samenvatting</i>	4
<i>Inhoudsopgave</i>	6
<i>Hoofdstuk 1 Conceptueel ontwerp</i>	8
1.2 Projectkader	8
1.3 Doelstelling	9
1.4 Vraagstelling	10
1.5 Vooruitblik	10
<i>Hoofdstuk 2 Conceptueel model</i>	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Globaal conceptueel model	11
2.3 Organisatieleren	11
2.4 Leercultuur	15
2.5 Definitief conceptueel model	18
2.6 Topics en indicatoren	18
<i>Hoofdstuk 3 Technisch ontwerp</i>	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Onderzoekstrategie	20
3.3 Gegevensverzameling en gegevensanalyse	20
3.3.1 Gegevensverzameling	20
3.3.2 Gegevensanalyse	21
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	22
3.4.1 Validiteit	22
3.4.2 Betrouwbaarheid	22
<i>Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten en analyse</i>	24
4.1 Inleiding	24
4.2 Onderzoeksresultaten en analyse	24
4.3 Organisatieleren	24
Detecteren en corrigeren van fouten	24
4.4 Teamdoelen	25
Samenwerking	25
Delen van informatie	26
4.4 Openheid	27
Fouten toegeven en blootleggen	27
Feedback vragen	28
Communiceren over / delen van fouten	29
4.5 Onderzoekende houding	30
Analyse en correctie	30
Bewust experimenteren	31
Kritisch ideeën delen	31
Groepsdenken bevragen	32

4.6 Psychologische veiligheid.....	33
Risico durven nemen	33
Ondersteunende leidinggevende.....	34
5.1 Inleiding	36
5.2 Conclusies per topic	36
5.2.1 Conclusie organisatieleren.....	36
5.2.2 Conclusie teamdoelen.....	36
5.2.3 Conclusie openheid.....	36
5.2.4 Conclusie onderzoekende houding	36
5.2.5 Conclusie psychologische veiligheid.....	37
5.3 Algemene conclusie	37
5.4 Praktische implicaties, aanbevelingen.....	37
5.5 Theoretische implicaties	38
5.6 Beperkingen van het huidige onderzoek	39
5.7 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	39
<i>Literatuurlijst.....</i>	<i>41</i>
<i>Bijlage 1 Triangulatieschema en gebruikte documenten</i>	<i>43</i>
<i>Bijlage 2 Interviewgide</i>	<i>44</i>
<i>Bijlage 3 Overzicht geïnterviewden</i>	<i>46</i>
<i>Bijlage 4 Voorbeeld van het proces om tot een samenvatting uit interviewfragmenten en documenten te komen.....</i>	<i>47</i>

Hoofdstuk 1 Conceptueel ontwerp

1.1 Inleiding

In dit eerste hoofdstuk wordt de achtergrond van het onderzoeksvraagstuk uiteengezet met daaraan gekoppeld het doel van het onderzoek. Dit leidt tot een centrale onderzoeksvraag waar door het uitvoeren van het onderzoek antwoord op wordt gegeven.

1.2 Projectkader

Het Thomas a Kempis College is een brede scholengemeenschap voor gymnasium, atheneum, havo en vmbo theoretische leerweg in Zwolle. Als school voor voortgezet onderwijs (VO) is het Thomas a Kempis College onderdeel van de Landstede Groep. De Landstede Groep is een onderwijsorganisatie voor middelbaar beroepsonderwijs en voortgezet onderwijs. In Zwolle zijn dertien VO-scholen voor regulier voortgezet onderwijs. Er is dan ook serieuze concurrentie te merken tussen de verschillende VO-scholen. Iedere VO-school wil zoveel mogelijk leerlingen aan zich binden.

Afgelopen vier jaar is het Thomas a Kempis College gegroeid van 750 naar 1150 leerlingen. Tevens is de organisatiestructuur gewijzigd. Tot drie jaar geleden was er sprake van een bovenbouw team met een teamleider en een onderbouwteam met een teamleider. Dit is gewijzigd in drie ‘verticale leerlijnen’ en een ‘horizontale leerlijn’: vmbo theoretische leerweg, havo, vwo en leerjaar 1. Deze leerlijnen ontwikkelen onderwijs van leerjaar één tot en met het examenjaar voor de betreffende opleiding. Aan de leerlijnen wordt richting gegeven door zogenaamde kartrekkers: per leerlijn een of twee collega’s die de bijeenkomsten voorbereiden en vormgeven. De drie teamleiders volgen op afstand de ontwikkelingen van de leerlijnen. Ze geven richting en bewaken afgesproken kaders. Tot slot is het lerarenbestand afgelopen jaren behoorlijk gewijzigd en gegroeid tot 86 docenten. Door natuurlijk verloop en vanwege de groei is in de afgelopen vier jaar ongeveer een derde van het lesgevende personeel (docenten) gewijzigd.

Het Thomas a Kempis College was een relatief kleine school met een zogenaamde ‘familiecultuur’, en de daarbij passende organisatiestructuur. Op het Thomas a Kempis College betekent dat, dat veel in onderling overleg gaat, weinig procedures uitgewerkt zijn en dat er relatief makkelijk van gemaakte afspraken wordt afgeweken om moverende redenen.

Nu de school afgelopen jaren is gegroeid qua leerlingaantal en personeel, is het op diverse terreinen zichtbaar en merkbaar dat sommige fouten / foute processen niet boven water komen of dat ze repeterend zijn. Bijvoorbeeld:

Een belangrijke, gezamenlijk afgesproken norm voor een bepaalde lesopbouw en een afgesproken aanpak om dit bij elkaar te bekijken. Docenten zouden lessen bij elkaar bekijken om a) te kijken of de opbouw de gewenste opbrengst heeft en b) om van elkaar te leren uit de lespraktijk. Uit team overleggen blijkt dat de collegiale visitatiebezoeken maar weinig worden uitgevoerd (onder andere ‘geen tijd’, ‘kwam wat tussen’, ‘roosters passen niet’). Uit een intern auditbezoek van afgelopen najaar komt onder andere de volgende conclusie naar voren: *“Als we kijken naar jullie teamvraag valt op dat de lessen niet door iedereen gelijk wordt vormgegeven (waardoor de beoogde uniformiteit niet wordt bereikt). Leerlingen geven aan dat lessen van hetzelfde soort vakken soms wel veel op elkaar lijken. Maar zij noemen hierin niet zozeer de elementen uit het document over de TAK-les/ T-lijn les. Naar ons idee leidt de gekozen lesvorm nog niet tot rust en regelmaat omdat deze nog onvoldoende consequent en adequaat wordt ingezet, maar wanneer het goed toegepast wordt kan het daar wel toe dienen.”*

Dit voorbeeld geeft in een notendop aan wat er misgaat en waarom dat een probleem is.

Dergelijke onvoldoende uitwerkingen van afspraken / processen zijn meer waar te nemen bij de primaire processen in de school. Niet detecteren en aanpakken van fouten, individuele oplossingen en een gebrek aan kennisdeling, een zogenaamd leerklimate Model I (Argyris, 1997), leiden tot onvoldoende organisatieleren. Dit wordt vooral herkend

- binnen secties (docenten van eenzelfde vak)
 - Docenten vinden ‘het wiel’ ieder voor zich uit (PTA opstellen, toetsconstructie).
 - Docenten doen dingen op hun eigen manier, waarvan zij denken dat het de goede is. Er lijkt een gebrek aan afstemming / delen van *good practices* om samen het onderwijs beter te maken (o.a. m.b.t. doelgericht werken, differentiatie in de les).
 - Resultaten van gemaakte afspraken worden niet systematisch geëvalueerd (bijvoorbeeld hoogte examencijfers, gemiddelde cijfers per klas).
 - Fouten worden veel weggeredeneerd.
- binnen leerlijnen
 - Eventuele fouten worden niet gedeeld met elkaar (volgen mentoraatprogramma, uitvoeren gezamenlijke afspraken, afwijking van gewenste uitkomsten).
 - Kwalitatieve verbeteringen worden niet ‘geborgd’ en / of gedeeld.
 - Resultaten van gemaakte afspraken worden niet geëvalueerd (uitkomsten tevredenheid enquête m.b.t. ‘zicht op de leerling’, inspectie indicator ‘onderbouwpositie’, presentie verwerking)
 - Fouten worden niet actief gedetecteerd en dus niet opgelost.

Wanneer docenten niet in gezamenlijkheid leren, zal de school verzanden in versnippering, middelmatigheid en vrijblijvendheid (Vermaak en De Caluwé, 2006) omdat zij zich als eenlingen gaan gedragen en dus niet in onderlinge samenhang onderzoek doen naar fouten en verbetermogelijkheden, wat wel voorwaardelijk is voor organisatieleren. In dit onderzoek is leercultuur gedefinieerd als de mate van wederzijds (samen) leren vanuit de openheid voor het detecteren en corrigeren van fouten (Visser, 2016; Wassink & Ardon, 2006).

Het doel van een organisatie is *meaningful survival*. Een organisatie dient te overleven door het behalen van zijn doelen en betekenis te hebben voor zijn omgeving (Vriens & Achterbergh, 2009). Wanneer je vervolgens kijkt naar de tweedeling profit en non-profit organisaties, dan zie je een belangrijk verschil in de noodzaak voor wat betreft de (financiële) survival. Waar de profit sector in een veranderende omgeving continu op zoek moet naar nieuwe wegen om de doelen te behalen (om winstgevend te blijven) bij het leveren van producten of diensten om te overleven (Senge, 1990, p22), is dat voor de non-profit sector, zoals het onderwijs, geen factor van belang. De noodzaak voor een organisatie om te leren, om aan te passen aan een veranderende omgeving, is er dan ook niet. Daarin schuilt het gevaar dat er dus ook niet effectief geleerd wordt (Visser, 2016). Ook op het Thomas a Kempis College is er geen noodzaak om als lerende organisatie te handelen, de *meaningful survival* is niet in gevaar. Dit lijkt echter ook ten koste te gaan van organisatieleren. De vraag is dan ook hoe de leercultuur op het Thomas a Kempis College zou moeten zijn om het organisatieleren te bevorderen?

1.3 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen aan het MT van het Thomas a Kempis College ter verbetering van het organisatieleren, door inzicht te geven over de invloed van de leercultuur op het organisatieleren op het Thomas a Kempis College.

1.4 Vraagstelling

Om de doelstelling te realiseren is de volgende centrale onderzoeksvraag geformuleerd: Welke aspecten van leercultuur beïnvloeden het organiseren van het Thomas a Kempis College?

1.5 Vooruitblik

In hoofdstuk 2 van dit onderzoek wordt de centrale onderzoeksvraag uitgewerkt. Hierdoor kan een op literatuur gebaseerde ideaal-situatie omschreven worden ten aanzien van een leercultuur die organiseren bevordert. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 uiteengezet op welke manier het empirisch onderzoek uitgevoerd gaat worden. Dit leidt in hoofdstuk 4 tot informatie waardoor de feitelijke situatie met betrekking tot de invloed van de leercultuur op het organiseren op het Thomas a Kempis College beschreven kan worden. Op basis van deze uitkomst, kunnen tot slot in hoofdstuk 5 aanbevelingen worden geformuleerd voor het MT van het Thomas a Kempis College ter bevordering van een leercultuur die van positieve invloed is op organiseren.

Hoofdstuk 2 Conceptueel model

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is uitgelegd dat het onderzoeken van fouten en het samen leren op diverse terreinen niet voldoende gebeurt op het Thomas a Kempis College. Dit gaat ten koste van organisatieleren. In dit hoofdstuk wordt vanuit de bestudeerde literatuur een onderzoeksoptiek geformuleerd die moet helpen om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling.

2.2 Globaal conceptueel model

Het globale conceptuele model geeft de kernbegrippen van dit onderzoek weer. In dit hoofdstuk worden de concepten uit het globale conceptuele model, die nodig zijn om de empirie te onderzoeken, uiteengezet. Het is dan ook meteen de afbakening van het onderzoek, waarin alleen de voor het onderzoek relevante theorie wordt bestudeerd ten aanzien van de gebruikte concepten.

In onderstaand globale conceptueel model (figuur 1) wordt de verwachte relatie schematisch weergegeven: leercultuur is van invloed op organisatieleren.



Figuur 1.

2.3 Organisatieleren

Een organisatie die snel zijn fouten herstelt, doet het vaak beter dan een organisatie die niet leert van zijn fouten (Tsang, 1997). Wanneer geleerde lessen, nieuw handelen dat de fout moet voorkómen, worden bewaard in het organisatiegeheugen, dan kunnen de leden van de organisatie deze informatie gebruiken (Kim, 1993). Leren in een organisatie is dus belangrijk. Begrippen als lerende organisatie en organisatieleren zijn dan ook veel vóórkomende begrippen in de literatuur rondom kennis en leren in organisaties. Tsang (1997) heeft een basis gelegd om de tweedeling tussen lerende organisatie en organisatieleren duidelijk te maken.

Wanneer in de literatuur wordt gesproken over de lerende organisatie, dan gaat het over de vraag hoe een organisatie *moet* leren. Voorschrijvend, wordt er vanuit diverse praktijken gezegd welke stappen ondernomen moeten worden om een organisatie te laten leren, teneinde de resultaten te verbeteren. Deze voorschrijvende praktijken zijn vaak niet wetenschappelijk onderbouwd.

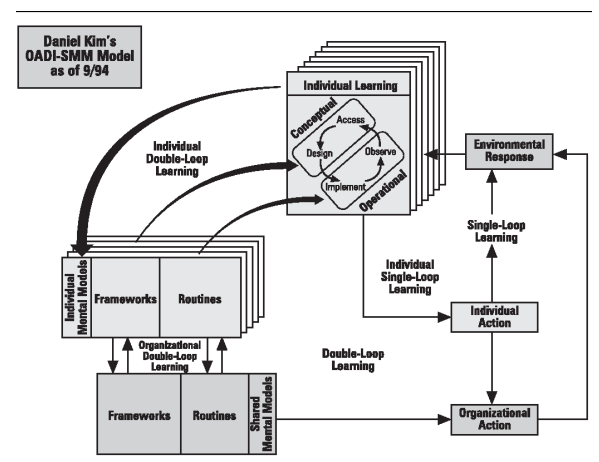
Wanneer in de literatuur wordt gesproken over organisatieleren, dan gaat het over *hoe* een organisatie leert. Beschrijvend, wordt vanuit wetenschappelijk oogpunt gezegd wat kan bijdragen aan leren door de organisatie. Het effect van die bijdrage is niet per se positief.

In deze casestudy wordt er gewerkt vanuit het perspectief van organisatieleren. Het onderzoek richt zich niet op wat de organisatie *moet* doen, maar op een dimensie van leren die het *kan* verbeteren.

Afgelopen tientallen jaren is de aanscherping om het begrip 'organisatieleren' te definiëren sprongsgewijs gegaan. Vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines zijn de kaders van het begrip organisatieleren door de jaren heen verrijkt (Easterby-Smith et al., 2000). Stapsge-
wijs zijn er onderwerpen van discussie toegevoegd: het niveau van leren (individueel - groep -

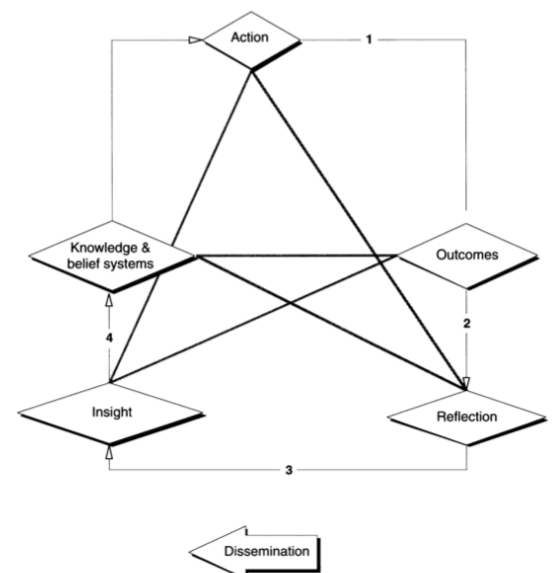
organisatie), de plek van het organisatiegeheugen (in de leden - in de structuur - in de processen), de rollen van kennis en gedrag, single-loop leren en double-loop leren, leren en ontleren, verschil organisatieleren en lerende organisatie. Verschillende opvattingen over de onderwerpen zoals die hiervoor staan benoemd, maakt dat er in de literatuur diverse uitwerkingen van het concept organisatieleren te vinden zijn:

- Argyris en Schön (1978) gaan ervan uit dat er in iedere organisatie geleerd wordt. Zij werken leren, detecteren en corrigeren van fouten eerst uit als een individueel proces. Echter, werknemers handelen namens de organisatie, en het vaststellen en corrigeren van fouten gebeurt bij voorkeur na gezamenlijke reflectie. Wanneer het geleerde van het individu wordt vastgelegd in het geheugen van de organisatie, en wanneer er vanuit dit continu bijgewerkte geheugen verder wordt gewerkt, dan ontstaat er organisatieleren. Organisatieleren vindt dan plaats door individuen van wie de acties zijn gebaseerd op gezamenlijke afspraken / processen (het organisatiegeheugen). Nieuwe kennis (*know-how*) wordt vertaald naar nieuw herhaalbaar gedrag (*know-why*). In de praktijk lijken er echter mechanismes te zijn die de huidige manier van werken beschermen, en dus het leren in de weg staat.
- Kim (1993) heeft een uitwerking die de transfer maakt van individueel- naar organisatieleren (figuur 2). Voor hem is organisatieleren het proces waardoor individueel leren wordt geïntegreerd in het geheugen en de structuur van de organisatie. Leren is iets verkrijgen, geheugen is iets behouden, het conserveren van wat later nodig is. Dit is in zijn zienswijze echter direct met elkaar verbonden. Wat we leren beïnvloedt het geheugen en het geheugen beïnvloedt wat we leren (Senge, 1990). Het geheugen is dan als mentaal model een actieve bril waardoor je kijkt. Een organisatie heeft een gedeeld mentaal model waar een individu invloed op kan hebben. Een organisatie kan alleen leren door zijn deelnemers, maar is niet afhankelijk van een specifiek individu. Een groep kun je zien als een collectief individu, met een gedeeld mentaal model dat bijdraagt aan het mentale model van de organisatie. Op deze manier wordt groepsleren organisatieleren. Kim benoemt ook meteen enkele bedreigingen die de leercyclus verstoren, zoals situationeel of gefragmenteerd leren.



Figuur 2.

- Popper en Lipshitz (2000) stellen dat organisatieleren gaat over de stappen van informatieverwerking: verzamelen, analyseren, abstractie, vastleggen en verspreiden van informatie (figuur 3). Deze stappen hebben zij uitgewerkt in organisatieleren mechanismes. Het zijn geïnstitutionaliseerde procedures en structuren die, door het verwerken van informatie die voor de organisatie en zijn leden van belang is om te presteren, mogelijk maken dat de organisatie kan leren.

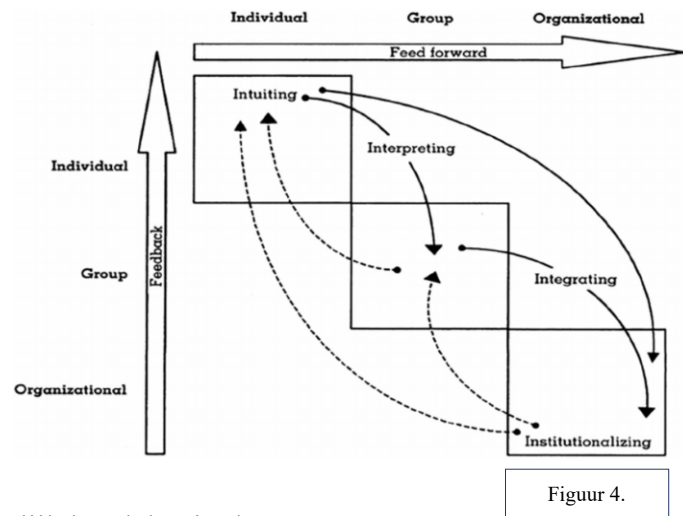


Figuur 3.

- Crossan, Lane en White (1999) hebben een theoretisch raamwerk voor organisatieleren gemaakt (figuur 4). Zij stellen dat organisatieleren een proces is dat bestaat uit vier stappen, dat op drie niveaus wordt doorlopen (zie figuur 4).

- Intuïtie: onbewuste inzichten die een individu leiden, maar nog moeilijk te duiden en te delen zijn.
- Interpretieren: in relatie tot de context, betekenis en taal geven aan de eigen inzichten. Dit stuurt het handelen.
- Integreren: het delen van de eigen betekenis met de omgeving, waardoor gezamenlijk handelen ontstaat.
- Institutionaliseren: vastleggen van het gezamenlijk handelen in de structuur en processen van de organisatie.

Organisaties zijn dus meer dan een verzameling individuen en organisatieleren is meer dan de som van wat de individuen leren. Individuele komen en gaan in een organisatie. Wat zij hebben geleerd als individu, hoeft echter niet per se verloren te gaan voor de organisatie. Door het doorlopen van de vier i's, kan het geleerde vastgelegd zijn in de structuur of in processen van de organisatie.

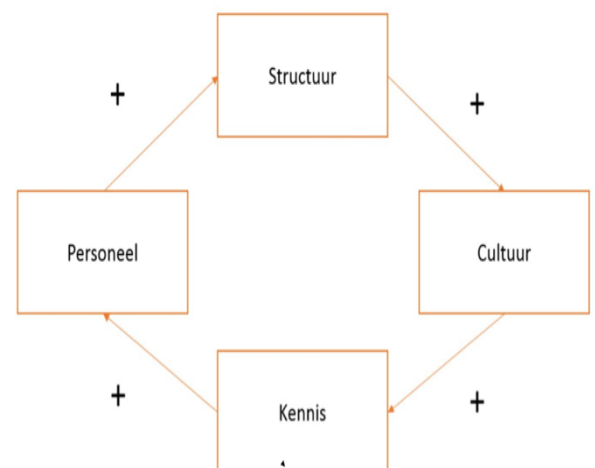


Figuur 4.

- Chiva et al (2014) definiëren organisatieleren als het proces waardoor organisaties hun mentale modellen, regels of processen aanpassen of veranderen, waardoor de resultaten gelijk blijven (als de norm wordt gehaald) of verbeteren. Organisatieleren is dan een proces die een nieuwe manier van kijken of een nieuw begrip ontwikkelt in de organisatie, wat dus nieuwe organisatiekennis impliceert. Zij doen tevens enkele suggesties hoe organisatieleren bevorderd kan worden (experimenteren, risico's nemen, dialoog, groepswerk, dialoog met de externe omgeving).

- Dat organisatieleren een proces is, in plaats van een losstaande handeling, dat delen de definities. Om dit proces richting te geven, heeft M. Visser (2016) een model opgebouwd dat bestaat uit vier dimensies die een rol spelen bij organisatieleren (figuur 5). Wanneer deze dimensies op een goede manier worden ingericht, kan er een positieve leercyclus ontstaan voor organisatieleren. De dimensies zijn

- Structuur: De mate waarin binnen organisaties verantwoordelijkheden zijn gedecentraliseerd.
- Cultuur: De mate waarin het leerklimaat van een organisatie open staat voor fouten.
- Kennis: De mate waarin geleerde lessen organisatorisch worden verankerd en gedeeld.
- Personeel: De mate waarin een organisatie adequaat met haar leden omgaat.



Figuur 5.

In de basis zijn, in de veelheid van uitwerkingen van organisatieleren, onderstaande concrete ingrediënten van Argyris en Schön overal herkenbaar:

- Werknemers, individuen, handelen in en namens de organisatie.
- Vaststellen en corrigeren van fouten gebeurt na (gezamenlijke) reflectie.
- Kennis wordt buiten de individuen opgeslagen in een soort organisatiegeheugen.
- Het organisatiegeheugen wordt continu bijgewerkt en geldt als basis voor het handelen en verdere leren.

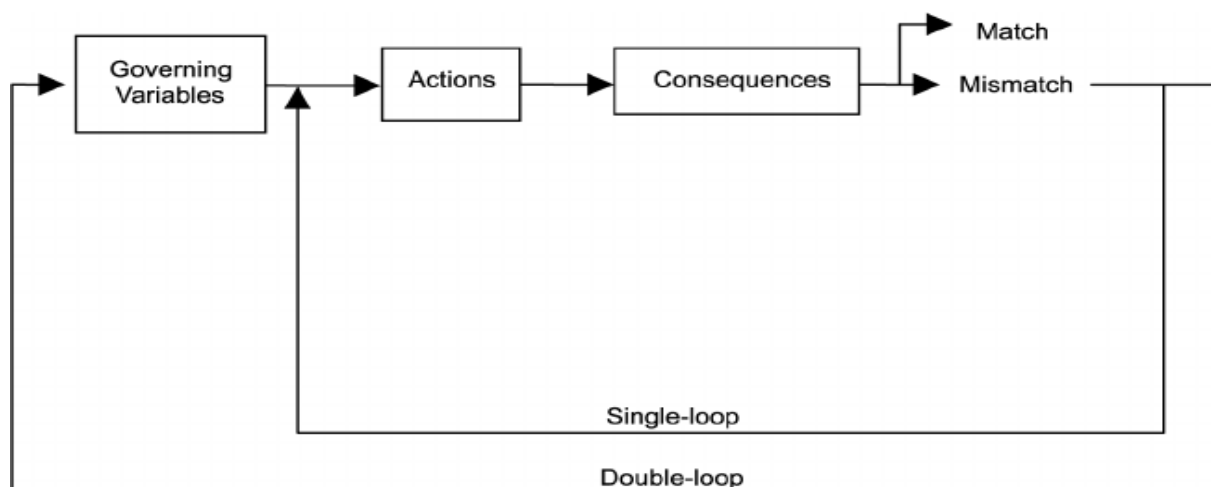
De gebruikte definitie van organisatieleren in dit onderzoek is dan ook die van Argyris en Schön (1978): organisatieleren is het proces waarin de leden van de organisatie fouten of afwijkingen detecteren, deze herstellen via de actietheorie van de organisatie en de resultaten hiervan vastleggen in organisatieschema's.

Hieronder volgt een korte toelichting op de actietheorie van Argyris en Schön, om de keuze voor de invloed van *leercultuur*, en de uitwerking hiervan, op organisatieleren als aangrijpingspunt beter te begrijpen.

Elk individu en elke organisatie heeft een handelingsrepertoire gebaseerd op een (gedeeld) mentaal model dat het handelen stuurt. Dit is het uitgangspunt van de actietheorie van Argyris en Schön (1978). In de actietheorie is echter een belangrijk verschil gemaakt tussen dat wat met zegt, *espoused theory*, en dat wat men doet, *theory in use*.

De *espoused theory* is de expliciete uiting van hoe een organisatie, de leden ervan, zegt te handelen in een bepaalde situatie. Het zijn gedeelde mentale modellen (Kim, 1993). In een organisatie ligt dat bijvoorbeeld vast in structuren, processen en normen en waarden. De *theory in use* is dan het feitelijke gedrag van, de leden van, de organisatie.

Leren gebeurt dan wanneer *theories in use* worden onderzocht en, wanneer daar aanleiding toe is, de *espoused theory* wordt aangepast. Dit kan in beginsel middels *single loop learning* of via *double loop learning*. Bij *single loop learning* staat het oplossen van het probleem centraal (hoe kunnen we deze fout herstellen). Een verandering in handelen, moet leiden tot het verhelpen van de fout. De onderliggende waarden (*governing variables*) die aan het handelen ten grondslag liggen, blijven onveranderd. Bij *double loop learning* wordt er ook gezocht naar de oorzaak van het probleem (waarom ontstaat deze fout). Ook de waarden die ten grondslag liggen aan het handelen staan ter discussie. In onderstaande figuur 6 zijn beide types van leren schematisch weergegeven.



Figuur 6.

2.4 Leercultuur

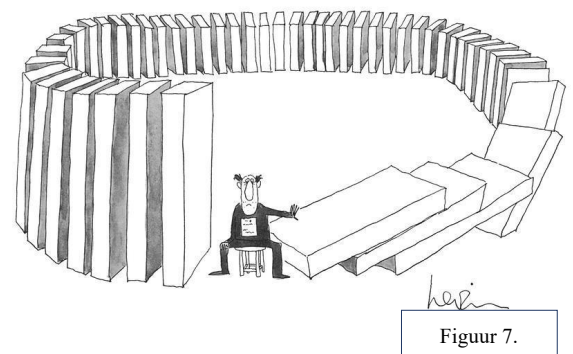
Wanneer een organisatie verandert en ontwikkelt, zijn fouten haast onvermijdelijk. Effectief omgaan met fouten op het werk biedt grote kansen voor het leren en ontwikkelen van het individu en de organisatie (Putz et al., 2012). Toch laat veel onderzoek zien dat organisatieleden vaak defensief handelen wanneer er op de fouten wordt gewezen, en zelfs vaak het gedrag dat tot fouten leidt blijven uitvoeren (Tjosvold et al, 2004).

De mate waarin fouten naar de oppervlakte komen in organisaties verschilt echter sterk per organisatie. Argyris en Schön (1978) hebben dit verwerkt in hun leertheorie. Zij schetsen twee modellen leerklimate die de mate waarin fouten naar boven komen negatief dan wel positief beïnvloeden.

In leerklimaat 1 is het gedrag gericht op eenzijdig in control blijven, rationeel blijven handelen, negatieve gevoelens onderdrukken en winst maximaliseren en verliezen minimaliseren. Leden van de organisatie zijn meer gericht op zelfbescherming dan op zelfonderzoek en ontwikkeling. Zij ontwikkelen hierdoor defensieve routines. Leerklimate 1 kenmerkt zich dan door competitief en defensief gedrag. Dit maakt reflectie en onderzoek bij het voordoen van fouten zeer lastig. In leerklimate 2 is het gedrag gericht op openheid, transparante communicatie, vertrouwen, analyse van het handelen en is er ruimte voor vrije en geïnformeerde keuze. Dit zijn sociale en psychologische condities waardoor leden van de organisatie het handelen dat leidt tot fouten analyseren, zodat kennis en vaardigheden worden opgedaan om dit voorkomen. Leerklimate 2 kenmerkt zich dan door samenwerkend, probleemoplossend gedrag. Dit maakt reflectie en onderzoek bij het voordoen van fouten mogelijk.

Tjosvold et al. (2004) hebben condities geformuleerd die een probleemoplossende benadering stimuleren. Volgens hen bevorderen gedeelde mentale modellen, teamdoelen, experimenteel leren en analyse en bediscussiëren van fouten een probleemoplossende benadering in het handelen van een groep. Putz et al. (2012) hebben een geïntegreerd model uitgewerkt om de factoren van een leercultuur die van invloed zijn op organisatielernen te beschrijven. Belangrijke factoren die zij benoemen zijn: valide informatie, openheid ten aanzien van fouten, onderzoekende houding, vertrouwen en evaluatie. Deze condities en factoren zijn een concretisering van voorwaarden om volgens leerklimate 2 waarden te handelen. In deze concretisering van voorwaarden voor een leercultuur, blijken de volgende drie dimensies gedeeld te worden: openheid, onderzoekende houding en vertrouwen.

In een organisatie zoals een school, is het vaak voldoende om adequaat *single loop learning* toe te passen. De omgeving waarin de school opereert is behoorlijk stabiel: vaste inspectie-eisen, vaststaande curricula en financiële stabiliteit. De *survival* van een school staat slechts sporadisch op het spel. *Single loop learning* kan plaatsvinden binnen een leerklimate 1. Er schuilt echter een grote meerwaarde in *double loop learning* om organisatielernen te bevorderen. De meerwaarde van *double loop learning* is in figuur 7 (cartoon uit The New Yorker, 27-12-1976) schematisch weergegeven. De focus op herstel van de fout, door links het handelen te wijzigen, wat de fout voorkomt, pakt nog niet eventuele onderliggende oorzaken aan, waardoor de fout later rechts alsnog tot uiting kan komen. *Double loop learning* kan dus ook in de school van meerwaarde zijn, vanwege het doorgronden van de waarden die aan de handelingen die aan de fout ten grondslag liggen. *Double loop learning* is dan dus niet noodzakelijk voor de *survival*, maar het



Figuur 7.

kan een rijkere oplossing ter voorkoming of correctie van een fout leveren (Senge, 1990). Een voorwaarde is dan wel dat er een leerklimaat 2 aanwezig is. De sociale en psychologische condities die worden omschreven bij leerklimaat 2 zijn volgens Argyris en Schön (1978) voorwaardelijk om adequaat organisatieleren te bevorderen.

Dat maakt dat in dit onderzoek de drie gedeelde, hiervoor genoemde, sociale en psychologische voorwaarden die samenwerkend en probleemoplossend gedrag stimuleren om organisatieleren mogelijk te maken, als dimensies worden uitgewerkt om te onderzoeken. Deze dimensies zijn ieder voor zich verder geconcretiseerd middels diverse studies en nader toegelicht voor dit onderzoek. Aan deze gedeelde dimensies is in dit onderzoek de dimensie ‘teamdoelen’ toegevoegd, omdat die expliciet van invloed is op het creëren van een leerklimaat 1 of 2 (Tjosvold, 1998).

Iedere dimensie van leercultuur kan in meerdere of mindere mate aanwezig zijn in een organisatie. De aanwezigheid wordt in dit onderzoek beschrijvend gewaardeerd, op een schaal van laag – hoog, wat leidt tot minder of meer organisatieleren. Er is dus geen exacte beschrijving mogelijk van wat er specifiek zou moeten gebeuren, wel aan welke dimensies eventueel aandacht gegeven moet worden, teneinde organisatieleren te bevorderen.

Teamdoelen

Onderzoek wijst uit dat organisatieleden vaak defensief zijn wanneer er op de fouten wordt gewezen, en zelfs vaak het gedrag dat tot fouten leidt blijven uitvoeren (Tjosvold et al, 2004). Interactie tussen groepsleden is nodig om te leren (Nonaka et al, 1995; Argyris en Schön, 1978). Alleen interactie is echter niet voldoende. Dit kan namelijk ook het defensieve mechanisme in een groep versterken: excuses zoeken, naar andere wijzen, het geloof dat het individu zelf weinig heeft te leren (Knippenberg et al, 2000).

Gedeelde overeenstemming (gedeelde mentale modellen) om fouten te gebruiken om te leren, is een belangrijke voorwaarde voor teamprestaties (Edmondson, 2001). Om dit te bevorderen moet er vanuit samenwerkingsdoelen worden gewerkt. Leden van de organisatie zijn dan genooddakt om informatie te delen, wisselen hun ideeën uit en dagen elkaars denken uit en helpen elkaar meer in het bereiken van de doelen. Dit leidt tot leerklimaat 2 gedrag (Argyris & Schön, 1997). Samenwerkingsdoelen in een team zijn de basis voor probleemoplossende interactie tussen de leden, die het team helpt om te leren van hun fouten (Tjosvold, 1998). Competitieve en individuele doelen werken averechts een leerklimaat 1 in de hand.

Openheid

Fouten maken leren mogelijk. Openheid in deze context is het niet bang zijn om fouten te maken en ze niet achter te houden of er defensief op te reageren. Het is de bereidheid, ten aanzien van het eigen handelen, om open te staan voor onderzoek met als doel het ontvangen van valide feedback (Popper & Lipschitz, 2000). Dit verwijst naar leerklimaat 2 van Argyris en Schön (1996). In een open foutencultuur, worden fouten toegegeven en blootgelegd. Psychologische veiligheid is een belangrijke voorwaarde om in openheid fouten te benoemen en te delen (Edmondson et al, 2014). Het maakt de werknemer vrij om zich richten op de collectieve doelen in plaats van zelfprotectie. Wanneer vervolgens binnen een organisatie informatie over fouten wordt gedeeld en wanneer er openlijk wordt gecommuniceerd over fouten, ontstaat er gezamenlijk begrip en inzicht. Dit komt de snelheid van detecteren van fouten en de kwaliteit van correctie ten goede (Van Dyck et al, 2005).

Onderzoekende houding / Analyse en correctie

Fouten worden gezien als kans voor reflectie en onderzoek. Wanneer een afgesproken norm niet wordt gehaald, kun je het handelen wat tot het resultaat heeft geleid onderzoeken, maar ook de norm die behaald moet worden (Argyris & Schön, 1996). Systematisch onderzoek naar de omstandigheden waarin fouten ontstaan is nodig om kennis en vaardigheden te verzamelen om deze fouten te voorkomen (Leicher et al., 2013). De volgende twee handelingen dragen bij aan het verkrijgen van een beter inzicht in de aard van de fouten en aan het corrigeren van deze fouten op een duurzame wijze:

- bewust experimenteren (Cannon en Edmondson, 2005). Fouten kun je ook beschouwen als een bijproduct van experimenteren, wanneer het experiment als doel heeft om te verbeteren en daarvan te leren. Wanneer je (nieuwe) dingen uitprobeert, loop je het risico dat de hoeveelheid fouten toenemen. Het levert echter ook de mogelijkheid om nieuwe mogelijkheden te ontdekken en te leren van fouten, wanneer leden van de organisatie dat zo zien (leerklimaat 2)
- *critical thinking* (Woerkom en Croon, 2008). Het gaat hier om een groep van verbonden activiteiten (kritische mening delen, openheid over fouten, vragen om feedback, groepsdenken, experimenteren) die individueel of in interactie met anderen worden uitgevoerd. Door middel van *critical thinking* worden vaststaande procedures of handelwijzen ter discussie gesteld. Dit kan leiden tot nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven, met als doel het optimaliseren van individuele of collectieve werkpraktijken of het optimaliseren van organisatie- of individuele waarden (Putz et al., 2013).

Schön (1983) heeft hier nog onderscheid gemaakt tussen analyse tijdens het proces en na het proces: *reflection-on-action* (achteraf de werkpraktijk onderzoeken) en *reflection-in-action* (tijdens de handeling de werkpraktijk onderzoeken). Ook bij hem is het doel het onderzoeken van de manier van werken tijdens en / of na de actie om de effectiviteit en correctheid van het handelen te onderzoeken en te verbeteren.

Een valkuil die aan voorgaande gekoppeld is, zijn organisatiefactoren die oppervlakkige oplossingen stimuleren zoals tijdsdruk (Kruglanski en Webster, 1996).

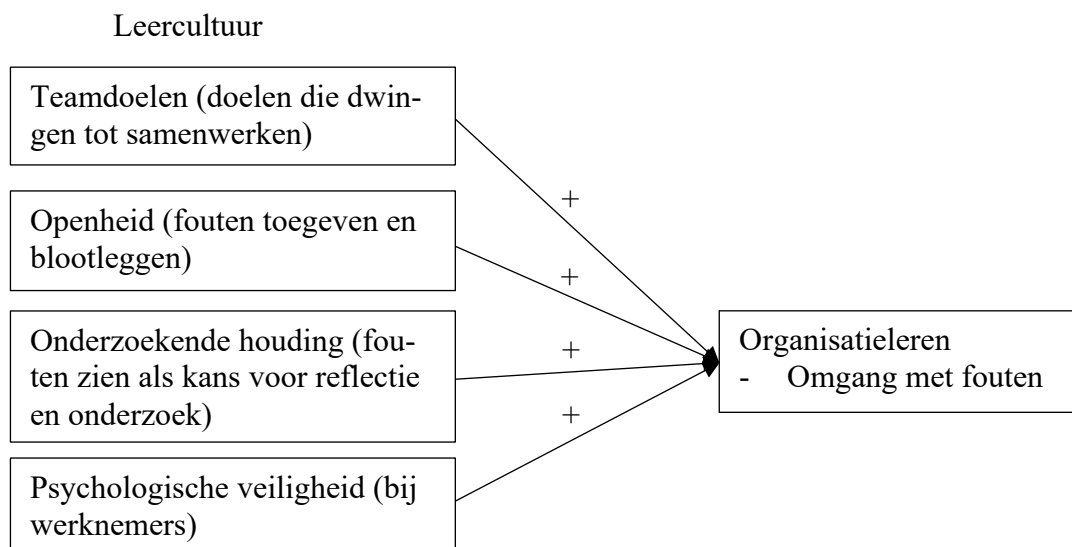
Psychologische veiligheid

Sinds organisaties bestaan, is er een spanning tussen opdrachtnemers en opdrachtgevers. De agency theory (Eisenhardt, 1989) zegt hierover dat de opdrachtnemer niet alleen het belang van de opdrachtgever in het oog zal houden bij het uitvoeren van de werkzaamheden, maar ook zeker zijn eigen belang. Bij het maken van fouten zal de werknemer dan ook zeker een afweging maken tussen eigen belang en het belang van de organisatie. Wanneer tussen leidinggevende en medewerkers het vertrouwen bestaat om zonder negatieve gevolgen fouten te delen, dan is er minder noodzaak om in eigenbelang te handelen. Psychologische veiligheid is het gedeelde geloof door de leden van het team dat het team veilig is voor het nemen van risico's tussen de leden (Edmondson, 1990).

Leidinggevendens kunnen psychologische veiligheid bevorderen door de werknemers te coachen (ondersteunend, niet-defensief ten opzichte van vragen en uitdagingen) en door het geven van context support (teamdoelen opstellen, adequate info verspreiden, beschikbaar stellen van middelen). Wanneer psychologische veiligheid wordt ervaren, beïnvloedt dat positief het detecteren van fouten, de omgang met fouten en het kritisch reflecteren op het handelen dat leidt tot de fouten, omdat er wederzijds vertrouwen en respect is en er de mogelijkheid om openlijk de fouten te adresseren is (Leicher et al. 2013).

2.5 Definitief conceptueel model

Hoe meer openheid voor fouten, hoe meer dit leidt tot organisatieleren omdat fouten meer worden gedetecteerd en gecorrigeerd. In figuur 8 is het definitief conceptueel model weergegeven.



Figuur 8.

2.6 Topics en indicatoren

In onderstaande tabel zijn de kernbegrippen 'organisatieleren' en 'leercultuur' uitgewerkt naar dimensies en topics met bijpassende indicatoren.

Kernbegrippen	Dimensies	Topics	Indicatoren
Organisatieleren	Omgang met fouten	Detecteren en corrigeren van fouten	- Resultaten worden naast een norm gelegd. - Op het Thomas a Kempis College worden fouten besproken met als doel deze te corrigeren. - Het niet halen van een norm leidt tot actie.
Leercultuur	Teamdoelen	Samenwerking	- Docenten 'zwemmen of verdrinken' samen. - Docenten zoeken naar verenigbare doelen.
		Delen van informatie	- Docenten willen iedereen succesvol laten zijn. - Wanneer docenten samenwerken, hebben ze meestal gezamenlijke doelen. - Iedere docent doet zijn eigen ding, met zijn eigen informatie (-/-)
	Openheid	Fouten toegeven en blootleggen	- Ik vind het niet erg om fouten te maken - Als ik iets niet goed heb gedaan, probeer ik het zo snel mogelijk te vergeten. - Docenten waarderen open gesprekken over dingen die fout zijn gegaan in het dagelijkse werk. - Docenten geloven dat fouten op het werk een helpend onderdeel zijn om te kunnen leren.
		Feedback vragen	- Ik vraag mijn collega's en leidinggevende om feedback. - Als ik denk dat ik mijn werk niet goed heb gedaan, bespreek ik dat met mijn collega's. - Ik bespreek met collega's hoe ik mij ontwikkel. - Docenten werken op een competitieve manier, wat het moeilijk maakt om feedback te vragen.

		Communiceren over / delen van fouten	• Als ik iets niet goed heb gedaan, houd ik dat liever stil (-/-) • Ik schaam me als ik een fout maak. • Docenten vragen collega's aandacht voor de consequenties van fouten die van invloed zijn op hun werk of dat van de collega's. • Docenten hebben regelmatig bijeenkomsten waarbij de collega's ook de ervaringen van het aanpakken van fouten kunnen delen. • Docenten bespreken fouten met als doel deze te corrigeren. • Docenten laten fouten niet onnodig repeteren.
	Onderzoekende houding	Analyse en correctie	• Nadat er een fout is gemaakt, analyseren we deze grondig. • Omdat fouten belangrijke informatie bieden over hoe wij ons werk kunnen verbeteren, worden ze besproken. • Na een fout gaan docenten na hoe ze deze kunnen herstellen. • Docenten laten fouten niet onnodig repeteren.
		Bewust experimenteren	• Ik probeer graag dingen uit, ook al leidt het soms tot niks. • Ik experimenteer met andere werkmethodes. • Ik probeer wel eens nieuwe werkmethodes.
		Kritisch ideeën delen	• Ik breng ideeën in hoe dingen beter georganiseerd kunnen worden, tijdens en / of na het uitvoeren van een werkproces. • Ik geef mijn mening over ontwikkelingen op het werk. • Ik doe suggesties aan mijn collega's of leidinggevende voor andere aanpakken van het werk tijdens en / of na het uitvoeren van werkprocessen. • Ik stel het beleid van de organisatie ter discussie. • Docenten spreken zich regelmatig uit om aannames ten aanzien van werkprocessen te toetsen.
		Groepsdenken bevragen	• Ik geef snel toe in groepsdiscussies (-/-) • Wanneer ik het niet eens ben met hoe een collega zijn werk doet, dan zeg ik dat. • Ik uit niet snel kritiek naar mijn leidinggevende of collega's (-/-) • In dit team is er altijd wel iemand die zorgt dat we de tijd nemen om te reflecteren op de werkprocessen.
	Psychologische veiligheid	Risico durven nemen	• Ik schaam me als ik een fout maak (-/-). • Als collega's zien dat ik iets fout doe, dan heb ik het gevoel dat ik gezichtsverlies leid. • Als ik een fout maak wordt het tegen mij gebruikt. • Het is veilig om een risico te nemen in dit team. • Docenten zijn niet bang om fouten te maken.
		Ondersteunende leidinggevende	• Mijn leidinggevende staat open voor vragen en uitdagingen. • Mijn leidinggevende is aanwezig om over problemen te praten. • Mijn leidinggevende geeft context support (teamdoelen, adequate info, voldoende middelen). • Docenten kunnen vrij uit spreken met hun leidinggevende over dingen die fout zijn gegaan, zonder negatieve gevolgen te hoeven verwachten.

Hoofdstuk 3 Technisch ontwerp

3.1 Inleiding

Om het onderzoek op een adequate wijze uit te voeren, is het noodzakelijk om een technisch ontwerp te maken. In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgend uitgewerkt wat de onderzoeksstrategie is, op welke wijze de gegevens die nodig zijn om het onderzoek uit te voeren verzameld gaan worden en op welke wijze de informatie die dit oplevert wordt geanalyseerd. Tot slot is er een toelichting op de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek.

3.2 Onderzoekstrategie

In dit onderzoek is als onderzoeksstrategie gekozen voor een (enkelvoudige) *casestudy*. Het onderzoek richt zich op één onderzoekseenheid, het Thomas a Kempis College. Op deze manier kan in het onderzoek de diepte worden gezocht bij deze specifieke onderzoekseenheid. Het belang van de opdrachtgever ligt ook bij resultaten die wat zeggen over de school, in die context, en niet per se bij generaliseerbare informatie.

3.3 Gegevensverzameling en gegevensanalyse

3.3.1 Gegevensverzameling

Om de betrouwbaarheid van de resultaten in dit onderzoek te vergroten zijn er verschillende bronnen gebruikt om informatie over het onderzoek te verzamelen. De bronnen die in dit onderzoek zijn gebruikt om informatie te verzamelen zijn interviews en documentenanalyse. In bijlage 1 is een triangulatieschema toegevoegd waar staat verwerkt welke informatie, vanuit welke bron wordt gehaald (Doorewaard et al, 2019, p.94).

3.3.1.1 Documentenanalyse

Voor de documentenanalyse zijn de volgende documenten onderzocht: Medewerker tevredenheidsonderzoek, notulen van sectie- en leerlijnoverleg. In het medewerker tevredenheidsonderzoek kan gekeken worden naar de dimensies openheid, onderzoekende houding en psychologische veiligheid. De notulen van de sectie- en leerlijn overleggen geven weer wat er inhoudelijk wordt besproken in een overleg tussen docenten. Indicatoren voor alle dimensies zouden daar mogelijkterwils aangetroffen kunnen worden.

3.3.1.2 Interview

Het onderzoek is uitgevoerd op het Thomas a Kempis College, onder een deel van de docenten. Zoals in het projectkader staat omschreven is het binnen secties en leerlijnen zichtbaar en merkbaar dat sommige fouten / foute processen niet boven water komen of dat ze repeterend zijn. Secties zijn groepen docenten die hetzelfde vak geven. Een leerlijn is een groep docenten van verschillende vakken die primair verantwoordelijk is voor het onderwijs van een bepaalde opleiding. Het lijkt erop dat secties en leerlijnen als groep niet gestructureerd leren van fouten, en dat dus de organisatie niet gestructureerd leert.

Om een beeld te krijgen hoe de leercultuur is op het Thomas a Kempis College, zijn er semigestructureerde interviews afgenomen. De interviewgids (zie bijlage 2) is opgebouwd aan de hand van de opgestelde topiclijst van de dimensies (hoofdstuk 2.6). De semigestructureerde vorm zorgt er enerzijds voor dat er voldoende focus en consistentie blijft ten aanzien van de topics over de interviews heen, terwijl er anderzijds ruimte blijft om in een gesprek flexibel te zijn wanneer het gesprek daarom vraagt.

Voor dit onderzoek zijn via een strategische steekproef (Blijenbergh, 2016, p77) twaalf docenten geïnterviewd. Strategisch, omdat in dit kwalitatieve onderzoek gezocht wordt naar personen die rijke informatie bezitten. In de context van dit onderzoek is dat iedere docent. Iedere docent participeert namelijk binnen een sectie en een leerlijn. Het aantal twaalf, aangezien het een homogene groep mensen is (docenten uit dezelfde school), waarbij er informatieverzadiging waar te nemen is naarmate er meer interviews zijn afgenomen. Meer docenten interviewen lijkt geen extra informatie meer op te leveren. Een overzicht van de geïnterviewden is te vinden in bijlage 3.

De interviews zijn allemaal op het Thomas a Kempis College afgenomen. In de uitnodiging voor het interview is een korte toelichting gegeven op het doel van dit interview. De interviews zijn allemaal opgenomen, uitgeschreven en per topic samengevat. Iedere geïnterviewde heeft vervolgens het transcript en de samenvatting ter controle voorgelegd gekregen. De samenvattingen zijn vervolgens geanonimiseerd verwerkt in de totale samenvattingen per topic.

3.3.2 Gegevensanalyse

De gebruikte gegevensanalysemethode is die van het samenvattend analyseren (Doorewaard et al, 2019, p.79). Een kenmerk hiervan is dat het analytisch kader (hieronder verder uitgewerkt) directe richting geeft aan de analyse, alsmede dat eventuele andere niet voorziene onderzoeksdata (bijvangst) geclusterd kunnen worden. Beiden kunnen geïntegreerd worden in een samenvattende analyse met betrekking tot de invloed van de leercultuur op het organiseren op het Thomas a Kempis College.

3.3.2.1 Methode van gegevensanalyse - samenvattend analyseren

In dit onderzoek is over alle cases heen op topicniveau samenvattend geanalyseerd, de zogenaamde *across-case* analyse (Doorewaard et al., 2019). Per interview zijn er eerst per topic fragmenten gesorteerd en samengevat, om dat vervolgens over het totaal van de interviews per topic te doen. Deze manier is zowel op de interviews toegepast als op de documentenanalyse. De laatste stap hierin is een samenvattend verslag per topic over alle interviews en van de documentenanalyse. Deze werkwijze heeft geresulteerd in samenvattend verslag van de feitelijke situatie per topic. Deze samenvattingen zijn in een figuur gevat waarin te zien is of een topic in meerde of mindere mate aanwezig is op het Thomas a Kempis College. Een voorbeeld van een samenvattend verslag is terug te vinden in bijlage 4. In deze bijlage zijn de volgende stappen uitgewerkt:

- Stap 1. Omdat het een semigestructureerd interview is, kan het zijn dat diverse fragmenten die passen bij een topic, op verschillende plekken in het interview naar voren komen. Daarom zijn, na het uittypen van het interview tot een transcript, in het transcript van ieder afzonderlijk interview, fragmenten (indicatoren) van een topic geïdentificeerd en gemarkeerd als ‘opmerking’. In een enkel geval zijn er in het transcript ook al interessante opmerkingen gearceerd, die niet direct gerelateerd zijn aan een topic, maar die wel mooie ‘bijvangst’ zijn voor de onderzoeker.
- Stap 2. Van ieder afzonderlijk interview zijn de gemarkeerde fragmenten per topic gegroepeerd. Er ontstaat zo een overzicht van interviewfragmenten per interview per topic.
- Stap 3. Per interview is er per topic van alle fragmenten een samenvatting gemaakt door de onderzoeker. Deze samenvatting is opgebouwd uit de topiclijst die volgt uit het definitieve conceptuele model. De mening van de geïnterviewde is zo nauwkeurig als mogelijk samengevat en waar wenselijk voorzien van typerende of opvallende quotes ter ondersteuning van de samenvatting. Deze samenvatting is samen met het transcript voorgelegd aan de geïnterviewde met de vraag of dit een accurate weergave is van wat er is besproken en wat er bedoeld is te zeggen.
- Voorgaande 3 stappen zijn doorlopen voor alle interviews.

- Stap 4. Van ieder topic is een samenvattend verslag gemaakt over alle interviews heen, aangevuld met de informatie uit de documentenanalyse. Om overeenkomsten en verschillen aan te geven tussen de verschillende geïnterviewden binnen de topics, op basis van de indicatoren in de topiclijst, zijn er kleuren gebruikt in de verwerking. Op deze manier is inzichtelijk gemaakt of een indicator al dan niet aanwezig is in een interview, of dat er overeenkomsten of verschillen zijn per topic tussen interviews. Bij ieder samenvattend verslag van een topic zijn opvallende zaken genoteerd, omdat ze enerzijds iets opvallends melden over het topic of omdat het anderzijds bijvangst is die wel interessant is, maar niet direct iets over het topic zegt. Daarnaast zijn naast het samenvattend verslag de indicatoren van het topic vermeld. Hierin is door de onderzoeker aangegeven in welke mate deze indicator naar voren komen in het samenvattend verslag.

3.3.2.2 Analyse

Op basis van de gevonden resultaten van de feitelijke situatie kan aangegeven worden welke onderdelen van leercultuur op welke wijze van invloed zijn op organisatieleren van het Thomas a Kempis College. Op basis hiervan kunnen eventuele aanbevelingen gedaan worden om organisatieleren op het Thomas a Kempis College te verbeteren.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

3.4.1 Validiteit

Het onderzoek heeft een interne validiteit. De uitkomst zegt alleen wat over de situatie op het Thomas a Kempis College. Om de interne validiteit te vergroten zijn de volgende maatregelen getroffen.

- Triangulatie: Er is gebruik gemaakt van meerdere bronnen: interviews en documenten. Hierdoor zijn de onderzochte dimensies van meerdere kanten belicht.
- Topic-keuze: Om ervoor te zorgen dat er daadwerkelijk wordt gemeten wat in dit onderzoek gemeten moet worden, dragen de topics voor het interview daadwerkelijk bij aan het meten van de gedefinieerde leercultuur.
- Passende indicatoren: De indicatoren zijn geformuleerd op basis van gevalideerde vragenlijsten enerzijds, en naast de praktijk gelegd anderzijds. Op die manier zijn er indicatoren geformuleerd die valide zijn voor de gekozen topics en passen bij de schoolcontext.
- Keuze van geïnterviewden: Alle geïnterviewden zijn docent op het Thomas a Kempis College en kunnen rijke informatie over deze casus geven door het te onderzoeken onderwerp van diverse kanten te belichten.

3.4.2 Betrouwbaarheid

Op het moment dat de begrippen worden gedefinieerd, dat het interview wordt afgenomen en dat deze wordt geanalyseerd, voegt de onderzoeker allemaal eigen interpretatie toe. Idem voor de documentenanalyse. In een kwalitatief onderzoek is het van groot belang om het effect van multi-interpreteerbaarheid zo klein mogelijk te krijgen. In dit onderzoek is het volgende gedaan dit effect zo klein mogelijk te krijgen:

- 4 ogen-principe: In diverse stadia van het onderzoek is er overleg geweest met 2 critical friends (studiegenoten die ook een afstudeeronderzoek uitvoeren). Deze hebben keuzes in het onderzoek bevraagd en feedback gegeven op uitwerkingen van dimensies, indicatoren en de interviewguide.
- Terugkoppeling aan respondenten: Tijdens de interviews is er regelmatig actief gecontroleerd of de interpretatie van de onderzoeker overeenkomt met die van de geïnterviewde. Na het uitwerken van de interviews zijn de transcripten en de samenvattingen

ter controle voorgelegd aan de geïnterviewde, met als doel om te controleren of de samenvatting de mening van de geïnterviewde weergeeft. Hierop heeft de helft van de geïnterviewden gereageerd dat dit correct was. De andere helft heeft niet gereageerd.

- Expertadvies: In het hele proces van dit onderzoek heeft dr. M. Visser meegelezen om dit onderzoek in alle stadia zo consistent als mogelijk te laten zijn, met een minimum aan multi-interpreteerbaarheid.
- Terughoudend rapporteren: Vanwege de aard van het onderzoek, kwalitatief onderzoek, kunnen er geen wetenschappelijke stellige uitspraken worden gedaan. Dat maakt dat in de uitwerking van de resultaten met terughoudendheid is gerapporteerd.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten en analyse

4.1 Inleiding

Alle activiteiten van het onderzoek hebben geleid tot veel praktijkinformatie, de onderzoeksresultaten. In dit hoofdstuk worden deze onderzoeksresultaten, de feitelijke situatie, per topic weergegeven voor de afhankelijke en de onafhankelijk variabelen en geanalyseerd.

4.2 Onderzoeksresultaten en analyse

In het theoretisch kader zijn vier dimensies van leercultuur uitgewerkt die van invloed zijn op de dimensie organisatieleren. Via de topicanalyse van de onderzoeksresultaten kan worden aangegeven in welke mate de dimensies van leercultuur aanwezig zijn op het Thomas a Kempis College en dus organisatieleren op het Thomas a Kempis College positief dan wel negatief beïnvloeden.

4.3 Organisatieleren

Hieronder volgt de samenvatting en de analyse van de resultaten van het onderzoek met betrekking tot het topic van de afhankelijke variabele.

Detecteren en corrigeren van fouten

Driekwart van de geïnterviewden geeft aan dat het detecteren van fouten een passieve activiteit is. Wanneer iemand (docent, collega, leerling) ergens tegenaan loopt wat niet de bedoeling is, dan kan dit gedetecteerd worden. Het detecteren gebeurt in deze gevallen dan ook informeel, op toevallige basis in de klas, de personeelskamer of in de wandelgangen. Zoals D8 het verwoordt: “Fouten opgespoord door docenten? Dat klinkt alsof docenten actief bezig zijn fouten in de organisatie te zoeken en te vinden en volgens mij is dat gewoon niet hoe het gaat.”

Of D5: “Fouten worden opgespoord door waar mensen tegenaan lopen of zo. Dit gebeurt in de wandelgangen, in de pauzes, dat we dan de dingen delen waar je tegenaan loopt of waar het MT te laat mee is.”

Een kwart van de geïnterviewden geeft aan dat er op kleine schaal bepaalde normen door een ‘select clubje’ (OC, individu verantwoordelijk voor een taak) in de gaten worden gehouden en worden bevraagd, opdat fouten gedetecteerd kunnen worden.

In de helft van de gevallen wordt er aangegeven dat er wel ‘iets’ gebeurt met de gedetecteerde fout. D7: “Ik heb wel het gevoel dat er altijd wel *iets* mee wordt gedaan”. Het is echter niet exact duidelijk wat dit dan is. In de andere zes gevallen blijft het in het midden of er al dan iets mee gebeurt. Dit verschilt van het beeld dat “er niks mee gebeurt” (D9) tot (D4) “het hangt af van de aard van het probleem.”

Een opvallende opmerking is het feit dat het ook voorkomt dat er niet zozeer wordt geconstateerd dat een norm niet wordt gehaald, maar dat het probleem is dat er juist onduidelijkheid is betreffende de norm.

Uit de geanalyseerde documenten blijkt nergens dat het detecteren en corrigeren van fouten onderwerp van gesprek is. Ook op meta-niveau (het detecteren en corrigeren van niet gehaalde normen in het tevredenheidsonderzoek) is er niet een vorm van detectie en correctie waar te nemen in de documenten.

Het lijkt erop dat detecteren van fouten vooral een reactieve, informele aangelegenheid is. Driekwart van de geïnterviewden geeft aan dat het detecteren van fouten alleen gebeurt wanneer iemand ‘ergens tegenaan loopt’ in de wandelgangen of op andere informele plekken. Het vervolgens corrigeren van fouten lijkt ook geen gestructureerd vervolg te hebben. In de helft van de gevallen is er geen beeld bij een vervolg, bij de andere helft gebeurt er wel ‘iets’, maar is niet per se duidelijk wat. Het beeld uit de documentenanalyse bevestigt dat detecteren en corrigeren niet een (gestructureerd) onderwerp van gesprek is.



4.4 Teamdoelen

Hieronder volgen de samenvattingen en de analyse van de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de topics van de onafhankelijke variabele ‘teamdoelen’.

Samenwerking

Er is één sectie die duidelijk aangeeft dat er samen wordt gewerkt aan vooraf gestelde doelen. D10: “Per kunstvak ja ... sinds ik die leerlijn heb neergezet leren en ervaren ... probeer ik dat wel, en dat is best lastig, maar iedere keer de overkoepelende doelen wel terug te laten komen inderdaad.” Een klein deel geeft aan dat er vooral doelen worden geformuleerd voor een klas of een leerling. D1: “hoe willen we klas Y beter laten functioneren?” Deze doelen zijn dan wel vaag als “er voor de leerlingen willen zijn” en “de leerlingen ondersteunen in hun ontwikkeling” (D3), en de daarmee gepaard gaande afspraken worden vaak door individuele docenten aangepast. D1: “Een docent gooit dan nog een keer zijn eigen sausje over de regels of afspraken.”

De helft van de geïnterviewden geeft aan dat het samenwerken vooral functioneel is in de vorm van afspraken maken, lijstjes afvinken, toetsen delen. D9: “Wat we willen met toetsen en wat we daar belangrijk in vinden en dan maken we daar praktische afspraken over en dan gaan we daar zoveel mogelijk mee werken.”

Iets meer dan de helft van de geïnterviewden geeft aan dat er niet wordt samengewerkt aan verenigbare doelen. Er wordt als eilandjes gewerkt en als er al afspraken worden gemaakt, dan wordt daar op individuele basis aan verder gewerkt. D5: “Als ik kijk naar onze sectie, dat iedereen wel een beetje op zijn eigen eilandje zit, dus in hoeverre dat dan gezamenlijk is of niet...”

Tot slot wordt door iets meer dan de helft gesproken over ‘hogere’ of ‘MT-doelen’. Wat deze zijn, en hoe hier verder aan gewerkt wordt, blijft onduidelijk. D6: “... in werkgroepen dat er meer gerichte doelen zijn vanuit het MT, dus ik *denk* dat daarin collega’s elkaar, als je kijkt voor schoolbrede thema’s, elkaar wel meer opzoeken.”

Een gebrek aan eigenaarschap bij deze doelen en professionele autonomie worden genoemd als reden waarom de gezamenlijkheid ontbreekt om te werken aan deze doelen.

Drie opmerkingen die opvallen rondom dit thema:

- D5: “Misschien is het ook wel een beetje sowieso dat als je docent bent, dat je wel een beetje je eigen les op de eigen manier doet, al zou ik het wel mooier vinden om wat meer samen te werken.”
- D6: “Parallelklassen dwingen tot samenwerking.”
- D10: “Door zelf actiever op zoek te gaan naar gezamenlijke doelen, worden andere collega’s daar ook actiever in. Het gaat meer leven en er ontstaan dan mooie dingen.”

De tevredenheidsenquête zegt op één stelling iets over samenwerking. Deze stelling scoort onder de benchmark, wat de norm voor het Thomas a Kempis College is. Bij één sectie is er (kort) gesproken over gezamenlijk speerpunten. Verder bevestigen de sectieverslagen dat er voornamelijk over praktische zaken wordt gesproken (toetsen maken, jaarplanning, budget).

Samenwerking lijkt vooral heel functioneel te zijn, en dan met name binnen de secties. Het gaat dan om taken verdelen en afsprakenlijstjes afvinken. Een klein deel van de geïnterviewden zoekt elkaar ook op om op klassenniveau afspraken te maken. Samenwerken aan verenigbare doelen gebeurt bijna niet. Er wordt aangegeven dat er als eilandjes wordt gewerkt en dat wanneer er afspraken gemaakt worden, eenieder hier op individuele basis aan verder werkt. Er wordt wel gesproken over ‘hogere of MT-doelen’, maar welke dit zijn en hoe hieraan gewerkt wordt blijft onduidelijk.

De documentenanalyse bevestigt bovenstaand beeld. De agenda’s van sectie overleggen zijn heel functionele afvink-lijstjes.

Delen van informatie

Een derde van de geïnterviewden geeft aan informatie die kan helpen om doelen te bereiken bij zichzelf te houden, zonder een bewuste reden. D2: “Over het algemeen dan laat ik dat eerst eens eventjes rustig in mijn hoofd malen van, nou wat kan ik hiermee wat ga ik hier mee doen, en ja, zodra ik daar dan een idee over heb dan probeer ik eerst te kijken hoe kan ik met de gegevens die ik heb mijn doeltje uitwerken.” D1: “Die (informatie) slurp ik allereerst op, om maar te zorgen dat ik voldoe aan de norm die we met elkaar afspreken.”

Een minderheid van de geïnterviewden geeft aan dat het delen van informatie vooral bestaat uit het uitwisselen van praktische informatie op basis van gemaakte functionele afspraken in de sectie. D10: “We delen wat we opgezocht hebben (op basis van taakverdeling), wat we gevonden hebben delen we met elkaar, maar uiteindelijk wordt een beslissing genomen wat gaan we doen.”

Iets meer dan de helft van de geïnterviewden deelt informatie die helpt om een doel te bereiken, zodat anderen daar ook baat bij hebben. D8: “Die (informatie) probeer ik zo op te slaan dat ik het weer kan vinden, dat als eerste, en als ik denk van ‘he dit helpt mij en hier heeft iemand anders ook wat aan die het volgens mij nog niet heeft ontvangen’, dan verspreid ik dat ook weer.” D10: “Ja, die verwerk ik, maar je weet meteen zelf ‘hier hebben wij wat aan’ dus of je schuift het aan de kant hmm het is druk zat ja of je denkt hé dit kunnen wij in de sectie voor onze doelen heel goed gebruiken.”

Een van de geïnterviewden (D7) geeft expliciet aan dat dit helpt om samen succesvol te zijn: “door het delen van informatie wordt bijgedragen om met elkaar een hele goeie school te maken.” Uit de geanalyseerde documenten blijkt verder niet dat er informatie wordt gedeeld ten aanzien van gezamenlijke doelen.

De willekeurigheid van delen valt wel op. Delen van informatie kan afhangen of:

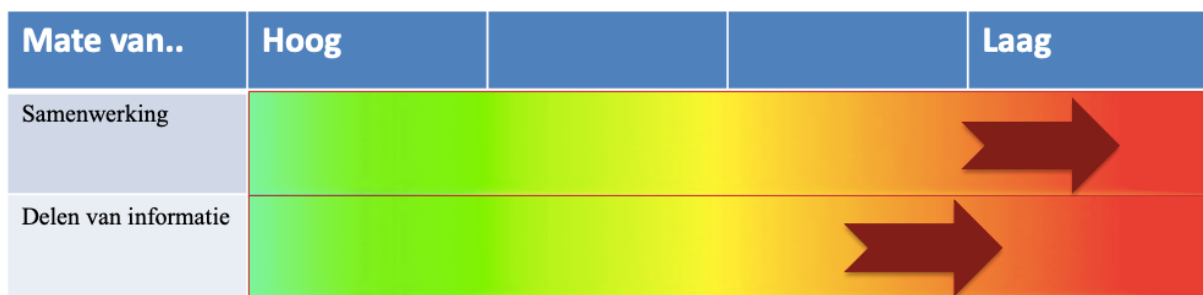
- het een positieve ervaring was of niet die informatie levert (D12: “Dat slaat ook nergens op, misschien doet een collega nu hetzelfde en komt er ook achter dat het niet werkt.”)

- er met een persoon fijn samengewerkt kan worden of niet (D6: “Informatie wordt met name gedeeld met collega’s met wie het prettig werken is. Collega’s van wie de ervaring in de loop van de tijd is dat ze niks met de informatie doen, daar wordt deel ik geen informatie mee.”)
- het onderwerp toevallig ter sprake komt of niet (D4: “In zoverre niet dat ik een onderwerp per se op de agenda wil hebben zeg maar, maar als het besproken wordt dan deel ik wel de informatie.”)

Een interessante opmerking van D9 die nog opviel is dat “het delen van informatie ook helpt om te checken of alle betrokkenen nog het doel en de norm helder hebben.”

Delen van informatie die helpt om een doel te bereiken wordt door ongeveer de helft van de geïnterviewden gedaan. Een kwart geeft aan informatie bij zichzelf te houden. Wanneer er informatie wordt gedeeld, is dit ook vaak vanwege functionele afspraken. Er wordt slechts 1 keer aangegeven dat het delen van informatie gebeurt, zodat iedereen succesvol kan zijn. Wat opvalt is de willekeurigheid waarop het al dan niet delen van informatie wordt gebaseerd. Er zijn dus diverse factoren die bepalen of informatie wel of niet wordt gedeeld.

Uit de documentenanalyse komt niet naar voren dat er informatie wordt gedeeld ten aanzien van gezamenlijke doelen.



4.4 Openheid

Hieronder volgen de samenvattingen van de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de topics van de onafhankelijke variabele ‘openheid’.

Fouten toegeven en blootleggen

Iets minder dan de helft van de geïnterviewden geeft aan het niet fijn te vinden om fouten te maken. Dit raakt hen persoonlijk en dit roept negatieve gevoelens op zoals D7 aangeeft: “ik kijk bijvoorbeeld heel erg naar <teamleider> op, als ik daar een fout heb dan voel ik mij echt een heel domme vogel” of D4: “daar baal ik als een stekker van.” Verder wordt er nog aangegeven dat gevoelens van woede opkomen vanwege de hekel aan fouten maken.

Van de geïnterviewden geeft de helft aan dat het toegeven en bespreekbaar maken van fouten wordt gewaardeerd. Fouten worden dan enerzijds gezien als oorzaak van het “ook maar mens zijn” (D6) en anderzijds als mogelijkheid om iets te herstellen of om ervan te leren, zoals D3 “ik denk dat een fout vaak wel een goed moment is om dat te gaan bespreken met ofwel collega’s binnen de sectie of met teamleiding en eigenlijk doe ik dat ook wel, want ja, ik wil er ook gewoon van leren.”

In de meeste gevallen wordt er wel aandacht besteed aan de gemaakte fout. Hetzij door excuses aan te bieden, hetzij door te pogen het te herstellen, of zoals D9 het omschrijft “als je een keer iets fout doet, dan kun je weer zorgen dat het weer recht gezet wordt.” Er wordt niet voor weggelopen om het zo snel mogelijk te vergeten.

Iets meer dan de helft van de geïnterviewden ziet een fout ook als mogelijkheid om te kunnen leren van die fout, zodat het in de toekomst niet weer gebeurt en “dan vervolgens kijken hoe we er samen beter van worden.” (D1)

Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet dat het toegeven en blootleggen van fouten een actief onderwerp van gesprek is.

Het lijkt erop dat het toegeven en blootleggen van fouten heel wisselend wordt beleefd. Waar iets minder dan de helft van de geïnterviewden aangeeft dat het hen persoonlijk raakt en negatieve gevoelens oproept wanneer zij een fout maken, geeft de andere helft aan dat het toegeven en blootleggen van fouten wordt gewaardeerd vanuit het perspectief ‘ook maar een mens te zijn’ of ervan te kunnen leren. In driekwart van de gevallen wordt er aandacht besteed aan een geconstateerde fout, voor een deel (de helft van de gevallen) vanwege het leermoment dat in een fout kan zitten, zodat het in de toekomst niet weer voorkomt.

Uit de geanalyseerde documenten komt niet naar voren dat het toegeven en blootleggen van fouten een actief onderwerp van gesprek is.

Feedback vragen

Gesprekken over voortgang in en ontwikkeling op het werk zijn, wanneer die plaatsvinden, vooral gericht op klas-niveau: hoe gaat het met een klas, hoe ontwikkelen de leerlingen, hoe is een toets gemaakt. Deze vorm van voortgang bespreken wordt door bijna de helft van de geïnterviewden aangehaald. “Binnen de sectie wordt overleg gevoerd over hoe het gaat qua lesinhoud, maar ook hoe een klas functioneert.” (D10)

Eén docent (D9) geeft aan geregeld de eigen ontwikkeling te spiegelen bij collega's, veelal om te toetsen of ervaringen aan het handelen van de geïnterviewde zelf liggen, of dat het door meerderen wordt herkend en dat het dus in de organisatie of in een klas zit: “De feedback die het oplevert kan inzichten en lucht geven.”

Vrijwel alle geïnterviewden, op één na, geven expliciet aan niet gericht feedback op de eigen ontwikkeling te vragen of te verzamelen bij collega's of de leidinggevende. Niet in gesprek, maar ook niet middels een portfolio of iets dergelijks. “We hebben niet echt in de vorm van een portfolio of zo van wat zijn mijn ontwikkelpunten of wat zijn mijn groeimogelijkheden of heb je tips en tops voor me, dat wordt niet echt expliciet bijgehouden of zo. Het gebeurt niet, het is niet een vaststaand iets op een agenda.” (D7)

Af en toe wordt er ongestructureerd en oppervlakkig met elkaar gesproken om tips en tricks te verkrijgen rondom een vraagstuk van veelal een klassen-casus.

Gehoorde argumenten om geen feedback te organiseren zijn de volgende:

- “Ik wil het graag zelfstandig doen, en ik weet echt wel wat goed is en wat fout is.” (D11)
- “Dit wordt niet geagendeerd en dus ook niet gedaan.” (D7)
- “Er is te weinig regelmaat en structuur ten aanzien van elkaar ontmoeten en de aard en concreetheid van de afspraken en normen.” (D12)
- “Doordat je veel in je eigen klassensituatie zit, doe je veel op eigen routine.” (D6)

Twee opmerkingen die opvallen rondom dit thema:

- “Stimulans of de feedback van een ander zou ook kunnen helpen jezelf scherper te houden.” (D6)
- “We mogen elkaar daar best wel wat serieuzer in nemen.” (D12)

De tevredenheidsenquête zegt bij drie stellingen iets over feedback. De scores op deze drie stellingen liggen alle drie onder de benchmark (gemiddeld zo'n 10%), wat de norm voor het Thomas a Kempis College is. Dit is dus een negatieve afwijking van de norm.

Uit de sectieverslagen blijkt niet dat er tijd wordt besteed aan gericht feedback vragen of geven.

Feedback vragen op de eigen ontwikkeling gebeurt vrijwel niet gericht en gestructureerd. De oorzaak hiervan lijkt niet zozeer te zitten in een competitieve cultuur, als wel het gebrek aan prioriteit en het gevoel van het zelf doen in de eigen klas. Toch geeft een deel van de geïnterviewden aan dat feedback wel waardevol kan zijn. Een enkeling geeft aan het eigen handelen geregeld te spiegelen met de omgeving, maar dan meer in het kader van betekenisgeving om te achterhalen wat de oorzaak van een bepaalde waarneming of ervaring is.

Door bijna de helft van de geïnterviewden wordt er wel gesproken over de voortgang of ontwikkeling van een klas of een leerling. Dit is dan dus met name gericht op de voortgang van een klas en niet zozeer op die van een docent in zijn rol ten opzichte van de klas.

Communiceren over / delen van fouten

Negen van de twaalf geïnterviewden geven aan dat het communiceren over een fout geen probleem is, en dat dit ook gebeurt door de geïnterviewde wanneer een fout is geconstateerd. Zij geven aan dat fouten worden besproken, zodat deze gecorrigeerd kunnen worden en zodat wordt voorkomen dat ze gaan repeteren. Zoals D10 dit beschrijft: "Het snel benoemen en excuses aanbieden helpt om snel over te gaan tot samen een oplossingsrichting te formuleren waardoor een fout snel rechtgebreid kan worden. Het delen van een fout moet dus leiden tot vlotte actie om de fout te corrigeren." Of D1: "Communiceren over en het delen van fouten wordt gedaan met als doel om beter te worden met elkaar. Wanneer een fout is geconstateerd wordt gekeken hoe die is ontstaan en hoe die in de toekomst voorkomen kan worden, waardoor de fout niet gaat repeteren en de afgesproken doelen behaald kunnen worden."

In een kwart van de interviews komt naar voren dat binnen de sectie nauwelijks tot niet wordt gecommuniceerd over fouten. Dit betreft vier personen, uit drie secties. Enkele oorzaken hiervoor zijn als volgt genoemd:

- "De collega zal het wel niet leuk vinden." (D11)
- "We zien elkaar te weinig en opereren als eilandjes." (D12)
- "Delen van fouten heeft geen zin, er gebeurt toch niks mee." (D6)
- "Er wordt lacherig over gedaan." (D5)

In de interviews komt niet naar voren dat het communiceren over en delen van fouten gestructureerd gebeurt om aandacht te vragen voor de consequenties hiervan of om ervaringen te delen met betrekking tot het aanpakken van fouten. Het is eerder een voortvloeisel uit het constateren van een fout wanneer er toevallig tegenaan gelopen wordt (zie verband 'detecteren en corrigeren van fouten').

Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet dat het communiceren over of delen van fouten een actief onderwerp van gesprek is.

Communiceren over fouten en deze bespreken zodat ze gecorrigeerd kunnen worden lijkt in driekwart van de gevallen te gebeuren, wanneer een fout wordt geconstateerd. Een van de redenen dat dit gebeurt is om de fout te corrigeren zodat de fout niet weer voorkomt. Echter, ook in het geval van het communiceren over fouten lijkt het een reactieve aangelegenheid te zijn. Er wordt niet actief en gestructureerd gesproken over fouten om aandacht te vragen voor mogelijke consequenties hiervan of om ervaringen te delen met betrekking tot het aanpakken

van fouten. Bij drie secties lijkt er sowieso nauwelijks gecommuniceerd te worden over fouten, omdat de ervaring is dat er toch niks mee gedaan wordt, omdat de sectie als eilandjes opereert of omdat de betreffende collega het vast niet leuk vindt. Kortom, als een fout toevallig wordt gedetecteerd, wordt deze in de meeste gevallen besproken. Er wordt niet gericht op gestuurd om te leren van deze ervaringen of om de consequenties van de fouten die van invloed zijn op het werk te bespreken.

Mate van..	Hoog			Laag
Fouten toegeven en blootleggen				
Feedback vragen				
Communiceren over / delen van fouten				

4.5 Onderzoekende houding

Hieronder volgen de samenvattingen van de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de topics van de onafhankelijke variabele ‘onderzoekende houding’.

Analyse en correctie

Een meerderheid, twee derde, van de geïnterviewden geeft aan dat er een vorm van analyse plaatsvindt wanneer er een fout is geconstateerd. Er wordt doorgevraagd (D12 “binnen de leerlijn ... wordt er wel vaak meer doorgevraagd van he wat is er aan de hand waarom kom je er niet uit heb je er geen tijd voor gehad.”) en gezocht naar de oorzaak van het niet halen van een norm. De reden van de analyse is in de meeste gevallen om na te gaan op welke wijze de fout hersteld kan worden, hoe het probleem opgelost kan worden of wat een betere aanpak is. Dit wordt door vrijwel alle geïnterviewden gedaan, dus ook eventueel zonder grondige analyse vooraf. D8 verwoordt dit als volgt: “geprobeerd wordt het op te lossen door het hoe de fout ontstaan is dan is het vaak niet alleen oplossen van wat er misging maar ook kijken of je kunt voorkomen dat volgende keer niet weer misgaat natuurlijk, dan kun je vaak de oorzaak zelf aanpassen.”

Twee geïnterviewden geven aan dat er niks gebeurt of dat het niet helder is wat er gebeurt na het constateren van een fout. Hier wordt door D11 genoemd, dat analyseren van een fout zelfs “conflicten en nare gevoelens kan opleveren bij de persoon aan wie de fout wordt toegeschreven.”

De geïnterviewden geven niet expliciet aan dat fouten ook belangrijke informatie opleveren om het werk te verbeteren. Het aanpassen of bijstellen van procedures of normen wordt niet genoemd.

Drie opvallende punten die naar voren komen rondom dit topic:

- “Wanneer de norm niet wordt gehaald, kan deze ook opgerekt worden door zaken uit te stellen. Ook op schoolniveau lijken kaders rekbaar. Wanneer een afgesproken deadline niet is gehaald, dan krijg je rek in de termijn van uitvoeren.” (D2)
- “Het kan ook zijn dat de norm zelf nog niet helder is en dat dat actie belemmert.” (D9)
- “Het komt ook voor dat er achteraf beredeneerd afgeweken is van de norm.” (D4)

Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet dat analyse en correctie van fouten een actief onderwerp van gesprek is.

Op het Thomas a Kempis College lijkt bij de meeste geconstateerde fouten gezocht te worden naar een oplossing om de fout te herstellen. In een groot deel van de gevallen vindt er dan ook een vorm van analyse plaats nadat er een fout is geconstateerd, om de oorzaak die heeft geleid tot die fout te achterhalen. In een enkel geval gebeurt er niks met een geconstateerde fout. De oorzaak lijkt hier te liggen in de consequenties die het bespreekbaar maken van een fout met zich mee kunnen brengen. Ook het analyseren en corrigeren van fouten lijkt vooral een reactieve aangelegenheid te zijn. Er wordt niet actief en gestructureerd geanalyseerd om te onderzoeken of dit informatie kan opleveren die ertoe leidt om procedures of normen bij te stellen.

Bewust experimenteren

De helft van de geïnterviewden geeft aan op klas- en lesniveau regelmatig wat nieuws uit te proberen. Dit heeft dan tot doel (D7) “variatie en ik denk dat met variatie een stukje motivatie bij leerlingen en uiteindelijk natuurlijk betere cijfers, want als de motivatie zakt omdat je al jaren, ook al is het een prachtig leermiddel, LessonUp hebt gebruikt is misschien wel alsnog de motivatie kan zakken en dat je dus een mindere opbrengst hebt” en “actie van leerlingen” (D12). Een beperkt deel van de geïnterviewden geeft aan in principe niet te experimenteren in de lessen. Dit komt omdat (D8) “heel veel dingen waarvan ik denk, dat past bij mijn manier van lesgeven, en ik heb uit de afgelopen jaren het idee dat het ook echt wel effect heeft tenminste dat lijkt wel het gevolg uit de resultaten die leerlingen boeken, dan heb ik niet de neiging om toch weer wat nieuws te proberen”, de uniformiteit in een sectie ten koste gaat van eigen vrijheid of zoals D4 aangeeft “ik ben er wel heel erg van dat ik in de gaten houdt dat het niet ten koste gaat van wat ik aan het doen ben met die groep.”

Twee geïnterviewden geven aan hun werkmethode aan te passen omdat dit moet in de sectie, of omdat het vak erom vraagt (nieuw programma).

Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet dat bewust experimenteren een actief onderwerp van gesprek is.

Bewust experimenteren in het werk lijkt zich vooral op klasniveau en werkvorm-niveau af te spelen om leerlingen te motiveren en stimuleren. Het gaat hier in de meeste gevallen niet om experimenteren met een werkmethode (de eigen aanpak van de invulling van de rol van docent) als lesbezoeken bij elkaar, samen lessen ontwerpen of bordsessies (vormen om samen het onderwijs beter vorm te geven). Een enkeling doet dit wel vanwege externe prikkels (andere methode, afspraak in de sectie).

Bij een klein deel van de docenten wordt om diverse redenen ook niet op klas-niveau geëxperimenteerd. Daar wordt een vast programma gevolgd.

Kritisch ideeën delen

Op één geïnterviewde na geeft iedereen aan ruimte te ervaren om kritische ideeën te kunnen delen, om een mening te kunnen hebben over ontwikkelingen op het werk (“als ik niet tevreden over iets ben of ik vind ergens iets van dan kom ik vaak wel” D5). D6 geeft aan: “Op zich kan dat wel in de personeelskamer ... maar dat doe je dan weer waarschijnlijk bij de collega’s met wie je je prettig voelt en met wie je een band hebt, waar je ook dingen durft te zeggen.” Een meerderheid van de geïnterviewden geeft ook aan deze ruimte te pakken wanneer dat wenselijk is. De geïnterviewden die dit niet doen, geven aan dat zij zich niet de aangewezen persoon

voelen om dit te doen vanwege D3 “misschien is dat bescheidenheid dat weet ik niet”, D4 “ik heb daar gemiddeld genomen weinig behoefte aan”, onzekerheid of karakter.

Wat door vier van de geïnterviewden expliciet wordt aangegeven, is de aard en de impact van het onderwerp. Wanneer het een collega directer zelf raakt (D4 “dat raakt me dan wat directer ja, daar heb ik wél het een en ander over gezegd”) of wanneer iets structureel speelt, zal de ruimte sneller gepakt worden (D8 “kijk op het moment dat het iets is waarbij ik denk nou dit was eenmalig en ik doe een keer hup en het is klaar en dan is het de moeite niet waard om dat verder te bespreken als het iets is waarvan je al ziet aankomen van ja dit gaat vaker gebeuren of waarvan je inmiddels ervaren hebt dit is vaker gebeurt ja dan kaart je het aan zeker als je denkt van ja maar dit gaat niet alleen over toevallig mijn vak in die jaarlaag maar dit is iets wat schoolbreed speelt ja in plaats van dat je vijftig keer het wiel gaat uitvinden met vijftig verschillende collega’s ja lijkt me dat handiger dus ik voel geen drempel om naar de schoolleiding te stappen omdat ik denk dat iets anders zou moeten.”)

De indicatoren van dit topic zijn maar beperkt genoemd. Suggesties voor andere aanpakken van het werk tijdens en / of na het uitvoeren van werkprocessen worden bijvoorbeeld niet genoemd.

De tevredenheidsenquête zegt bij één stelling iets over kritisch ideeën delen. De stelling (‘ik ben tevreden over het werkoverleg’) scoort onder de benchmark, wat de norm voor het Thomas a Kempis College is (score 5,68 → BM 6,18). Dit is dus een negatieve afwijking van de norm. Uit de sectieverslagen blijkt niet dat er tijd wordt besteed aan het kritisch delen van ideeën.

Het kritisch delen van ideeën lijkt ook vooral een reactieve bezigheid wanneer iets niet goed gaat, en niet proactief om zaken te verbeteren. Het delen van ideeën ter verbetering van werkprocessen of beleid brengen de geïnterviewden vrijwel niet ter sprake als zijnde onderwerp van gesprek. Anderzijds voelt vrijwel iedereen de ruimte om een mening te kunnen hebben over zaken die voorvallen op het werk. In de meeste gevallen wordt ook gebruik gemaakt van deze ruimte, wanneer daar aanleiding toe is. Voor een deel van de docenten maakt de aard en de impact van het onderwerp nog uit of ze hun mening zullen delen of niet.

Groepsdenken bevragen

Van de geïnterviewden geeft drie kwart aan dat er ruimte is om groepsdenken te bevragen, en doet dit op één na ook wanneer dat wenselijk is (D8 “Ik voel me daarin niet geremd ik bedoel en als ik ergens kritiek op heb en men deelt die kritiek niet nou even goed ja men mag mij ook kritisch bevragen” en D4 “dat kan ik doen ... gemiddeld genomen staat alles bij ons ter discussie en valt daar over te praten.”). De reden dat die ene dit niet doet is ook genoemd door degenen die die ruimte minder ervaren en gebruiken: karakter van een persoon. D10 “ik ken mezelf heel goed, ik wil geen, ik ben conflict vermijgend” of D11 “dat ik op een gegeven moment denk, nou ok jij weet het toch zo goed ja, dan trek ik mij daarin terug.”

D2 geeft expliciet aan “binnen de sectie heb ik het gevoel dat ik de overheersende denkwijze ben”, maar heeft wel het idee dat collega’s hem hierop durven te bevragen.

Drie geïnterviewden geven aan dat het voor hen uitmaakt wie de persoon is of personen zijn die de mening geeft / geven. Wanneer ‘het gevoel’ niet goed is vanwege de persoon, de groeps-grootte of de groepsonbekendheid (D6 “dus dat is echt wel een verschil wat voor mensen je om je heen hebt”), dan weerhoudt dat het bevragen van het groepsdenken.

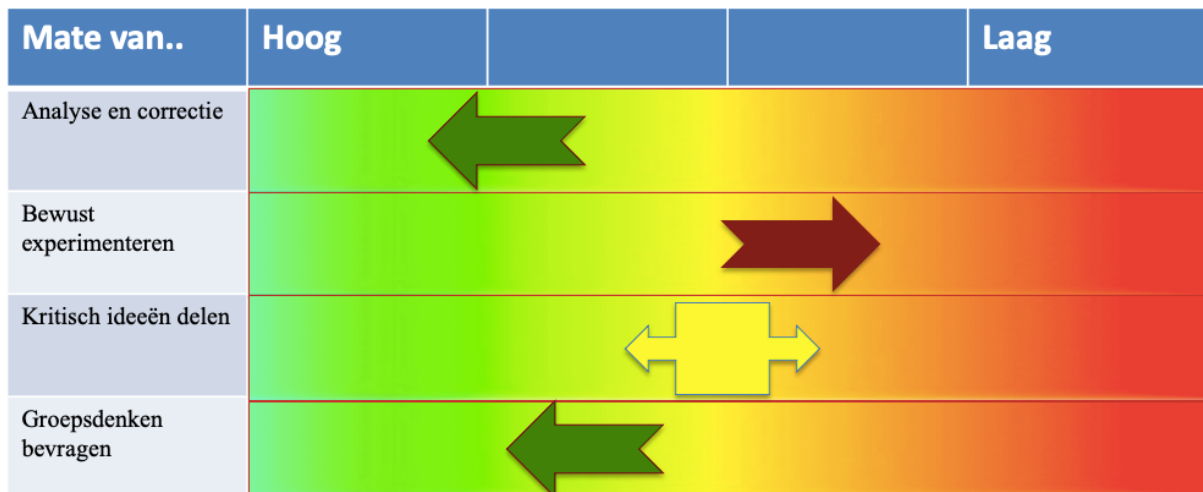
Uit de interviews komt ook naar voren dat het een ‘ontwikkelingstopic’ is:

- Anderzijds zit D11 nu 30 jaar in het vak en “heeft niks meer te verliezen.”

- “Vanuit de jarenlange ervaring, en het daarmee gepaard gaande gevoel dat ik (D12) nu wel weet hoe het werkt, bevrage ik het groepsdenken wanneer dat nodig is.”
- “Hierin is al wel groei te zien in de afgelopen jaren, maar dit blijft lastig.” (D10)
- Individueel durft D6 “inmiddels alles wel te bevragen bij een collega.”

Uit de geanalyseerde documenten blijkt niet dat bewust experimenteren een actief onderwerp van gesprek is.

Op het Thomas a Kempis College lijkt het groepsdenken door de meeste collega's bevrage te worden wanneer dit wenselijk is. Wat wel opvalt is dat het voor een deel van de docenten niet meteen als automatisme of eerste natuur wordt ervaren. Het blijkt nog best lastig te zijn om het groepsdenken te bevragen en docenten groeien hierin. Wanneer dit niet gedaan wordt ligt de oorzaak meestal in het karakter van de persoon. In een klein deel van de gevallen maakt het uit wie degene is van wie de mening bevrage moet worden. Bewust tijd nemen om te reflecteren op werkprocessen wordt niet aangegeven als werkpraktijk. Het lijkt dus ook in het geval van het groepsdenken bevragen vooral reactief gedrag te zijn wanneer men ergens tegenaan loopt in de werkpraktijk, en niet proactief gedrag met als doel zaken te verbeteren.



4.6 Psychologische veiligheid

Hieronder volgen de samenvattingen van de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de topics van de onafhankelijke variabele ‘psychologische veiligheid’.

Risico durven nemen

Van de geïnterviewden geeft een klein deel aan dat het maken van een fout een negatief gevoel oplevert (zichzelf afwijzen, zelf op de donder geven, dat moet je toch niet doen). Een meerderheid van de geïnterviewden geeft aan dat het ‘in de organisatie’ geen probleem is om fouten te maken: “In de personeelskamer wordt er niet snel met een vinger gewezen en durft iedereen met elkaar in gesprek te zijn” (D7). Hier worden geen erge consequenties aan verbonden. Of zoals D8 het zegt: “Iedereen maakt fouten, dat is geen probleem als je verder goed functioneert.”

Bij drie geïnterviewden wordt aangegeven dat er wel degelijk een gevoel van gezichtsverlies leiden is. Al maakt het dan ook nog uit wie de collega's zijn voor wie de fout zichtbaar is. “Collega's bij wie je je fijn voelt bijvoorbeeld, die je ook na school ziet die vrienden of vriendinnen zijn geworden, daar maakt het niet uit dat je jezelf kwetsbaar opstelt of dat je je fouten laat zien. Je weet dat je daar grotendeels op een lijn ligt en bij collega's bij wie je dat minder hebt,

en die zichzelf dus fantastisch vinden of die zichzelf zo laten zien, want dat zijn ze vaak ook niet, want die zijn ook onzeker, daarbij wil je alleen maar laten zien, van ik kan het wel, ik ben goed, ik ben ook iemand in deze school, ik tel ook een binnen deze school.” (D6)

Bijna de helft van de geïnterviewden geeft expliciet aan dat het geen probleem is om fouten te maken: “want”, zegt D3, “ik neem aan dat je moet leren van je fout want anders hadden we iet dit beroep natuurlijk” en D10 “er is van beide kanten (MT-docenten) een hoog vertrouwen naar elkaar.”

In één sectie lijkt vooral om risico’s en fouten heen gewerkt te worden, om conflicten te vermijden en “de pais en vree te bewaren” (D11). Er heerst angst om de relatie te beschadigen.

Wat opvalt is dat D9 het risico van ouders noemt: “wat ik de laatste jaren meer merk is dat leerlingen worden kritischer, ouders zijn wat sneller hoog in de boom, dus dat vind ik wel een risico omdat, daar heb ik persoonlijk last van.” Ouders gebruiken dan een gemaakte fout om zonder hoor en wederhoor verhaal te halen bij de docent. Dit raakt persoonlijk omdat er hard wordt gewerkt voor de leerlingen.

De tevredenheidsenquête zegt bij één stelling iets over risico durven nemen. De stelling scoort boven de benchmark, wat de norm voor het Thomas a Kempis College is (score 8.61 → BM 8.26). Dit is dus een positieve afwijking van de norm.

Uit de sectieverslagen blijkt niet dat er tijd wordt besteed aan of wordt gesproken over het onderwerp risico durven nemen.

Het lijkt op het Thomas a Kempis College over het algemeen geen risico om een fout te maken. Door de meeste docenten worden er geen negatieve consequenties ervaren. Dit wordt ook ondersteund door de gegevens uit de tevredenheidsenquête van het personeel. Een kleine minderheid ervaart wel gezichtsverlies te leiden, al is dat afhankelijk van de persoon voor wie de fout zichtbaar is. Een andere kleine minderheid ervaart bij zichzelf een negatief gevoel na het maken van een fout. In bijna de helft van de gevallen wordt een fout expliciet niet negatief gelabeld, vanuit de mogelijkheid om ervan te leren of vanuit het vertrouwen dat er onderling is.

Ondersteunende leidinggevende

De meerderheid van de geïnterviewden geeft aan dat de leidinggevende aanwezig, benaderbaar en goed bereikbaar is. D8: “Op het moment dat teamleiders hier niet in een gesprek zijn, staat de deur bijna altijd open. Je kunt gewoon binnenstappen en er is bijna altijd op dat moment wel even gelegenheid om te zeggen wat je wil.” Er wordt steun ervaren wanneer die behoefte er is. Deze docenten voelen zich welkom bij hun leidinggevende en gehoord.

Een klein deel van de geïnterviewden geeft ook expliciet aan dat ze open kunnen spreken over fouten met hun leidinggeven. D1: “Ik heb altijd het gevoel dat ik kan binnenlopen om overdenkingen of problemen of fouten of risico’s te bespreken om ervoor te zorgen dat we samen beter van worden. Dat komt denk ik door de sfeer die we hier met zijn allen hebben maar ook door de lage drempel die <teamleider> voor mij neerlegt.” Uit andere interviews blijkt niet dat zij dit niet kunnen.

Eén geïnterviewde (D11) heeft een negatieve ervaring met zijn leidinggevende wat een slecht gevoel geeft (“als sukkel weggezet worden”), terwijl hij de leidinggevende wel goed vindt.

Het beeld is wisselend voor wat betreft de transparantie van de leidinggeven. Het is in het ene geval duidelijk wat er gebeurt met de uitkomst van een gesprek (“toegankelijk en pakt door” D9), terwijl er in andere gevallen geen terugkoppeling volgt (“ik kan zelf wel bij een teamleider aankomen en vertellen wat ik vind en wat ik zie, maar ik weet volgens nooit wat er echt mee wordt gedaan” D6).

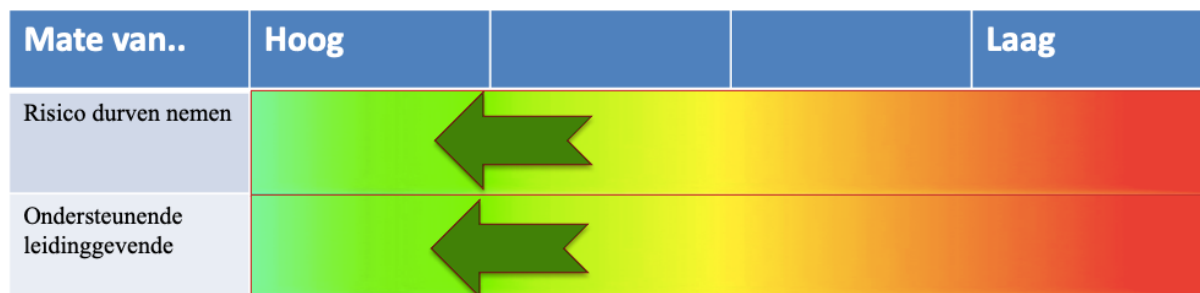
Wat opvalt is dat er in de communicatie tussen de leidinggevende en docent wel een verschil zit in beleving van het gevoerde gesprek. Bij één van de drie teamleiders wordt door een meerderheid van de geïnterviewden een minder open gesprek ervaren, wat leidt tot smoren van initiatief, gevoel van falen, gesprek smoren of het wegnemen van inspiratie. D3: “De andere kan erg recht voor zijn raap zijn / hard zijn en daarmee een gesprek smoren, dacht dan zeg ik ook wel niks meer, wat eigenlijk heel zonde is” en D5: “De een neemt meer tijd voor je die hoort het meer aan die gaat misschien iets langer door in het gesprek, de ander gooit snel de deur dicht en zegt, dit is het, en ja daar moet je het mee doen.”

De tevredenheidsenquête zegt bij vijf stellingen iets over ondersteunende leidinggevende. De scores op deze vijf stellingen liggen bij vier van de vijf onder de benchmark (gemiddeld zo’n 10%), wat de norm voor het Thomas a Kempis College is. Dit is dus een negatieve afwijking van de norm.

Bij de losse opmerkingen in de enquête worden nog de volgende losse opmerkingen gemaakt: gebrek aan aanspreekcultuur, toon en manier communiceren teamleiding en met één stem spreken door schoolleiding (het ontbreken hieraan).

De leidinggevende lijkt voor een grote meerderheid open te staan voor vragen en steun en is hiervoor goed benaderbaar. Er is geen aanleiding om aan te nemen dat er niet over fouten gesproken kan worden. Een kleine minderheid geeft expliciet aan dat het wel kan, verder komt dit niet echt naar voren in de gesprekken. In het geval waar een negatiever ervaring is geweest met de teamleider, wordt de teamleider wel goed bevonden. De transparantie met betrekking tot context support lijkt wisselend. Het lijkt niet altijd duidelijk wat er gebeurt met bepaalde informatie.

Een opvallend punt lijkt de manier van communicatie door de teamleiders. Dit blijkt ook uit de tevredenheidsenquête. Bij één van de drie teamleiders wordt door twee derde van de geïnterviewden aangegeven dat de communicatie minder open, smorend is. Dit werkt niet ondersteunend.



Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Het doel van dit onderzoek is het doen van aanbevelingen aan het MT van het Thomas a Kempis College ter verbetering van het organisatieleren, door inzicht te geven over de invloed van de leercultuur op het organisatieleren op het Thomas a Kempis College. Daarvoor zijn interviews afgenomen en geanalyseerd. Aan de hand van de analyses kan in dit hoofdstuk antwoord worden gegeven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek, de conclusie. Tot slot wordt er afgesloten met een reflectie op dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

5.2 Conclusies per topic

Voor het beantwoorden van de centrale vraagstelling, volgen hieronder eerst de conclusies per topic.

5.2.1 Conclusie organisatieleren

De gebruikte definitie van organisatieleren in dit onderzoek is: organisatieleren is het proces waarin de leden van de organisatie fouten of afwijkingen detecteren, deze herstellen via de actietheorie van de organisatie en de resultaten hiervan vastleggen in organisatieschema's (Argyris en Schön, 1978).

Op het Thomas a Kempis College is de conclusie dat er een lage mate van organisatieleren is. Er wordt weinig actief en gestructureerd onderzocht of normen worden gehaald en wanneer er een afwijking van de norm wordt geconstateerd, is het lang niet altijd duidelijk wat er gebeurt met deze vaststelling ter correctie van de afwijking.

5.2.2 Conclusie teamdoelen

Op het Thomas a Kempis College is er een lage mate van werken met teamdoelen. Samenwerking en delen van informatie gebeurt weinig op basis van verenigbare doelen. Dit heeft dan ook een negatieve invloed op organisatieleren binnen de school.

5.2.3 Conclusie openheid

Er is een grote mate van ruimte voor openheid op het Thomas a Kempis College. Deze ruimte wordt echter niet volledig benut. Wanneer een fout wordt geconstateerd, is communicatie daarover meestal geen probleem. De openheid wordt echter niet gebruikt om actief mogelijke consequenties van fouten te bespreken of om ervaringen te delen met betrekking tot het aanpakken van fouten. De persoonlijke ontwikkeling van een docent, daar wordt vrijwel geen aandacht aan besteed door de docent zelf. De mate van openheid levert dan ook geen positieve bijdrage aan organisatieleren binnen de school.

5.2.4 Conclusie onderzoekende houding

Als er een fout is geconstateerd op het Thomas a Kempis College, dan is er een hoge mate van correctie, al dan niet na een analyse van de oorzaak. Ook dit is vooral een reactieve handeling. De mate van experimenteren met nieuwe werkmethodes is laag. Dit vindt vooral op klasniveau plaats. De ruimte om kritisch ideeën te delen is aanwezig, al wordt deze niet volledig benut, omdat dit vooral gebeurt wanneer er direct aanleiding voor is voor de betrokken persoon. Ditzelfde geldt voor het bevragen van groepsdenken, al wordt dit in de interactie van overleggen meer gedaan. Al met al is een onderzoekende houding zeker wel aanwezig binnen het Thomas a Kempis College, echter leveren niet alle aspecten hiervan (bewust experimenteren, kritisch ideeën delen) een positieve bijdrage aan organisatieleren binnen de school.

5.2.5 Conclusie psychologische veiligheid

Op het Thomas a Kempis College wordt een hoge mate van risico durven nemen ervaren. Er worden geen negatieve consequenties ervaren bij het maken van een fout. De leidinggevende levert hier een positieve, ondersteunende bijdrage aan. Deze zijn goed benaderbaar, staan open voor vragen en steun. De hoge mate van psychologische veiligheid kan een positieve invloed hebben op organisatieleren binnen de school.

5.3 Algemene conclusie

De resultaten laten zien dat de mate van organisatieleren op het Thomas a Kempis College laag is. De aspecten van leercultuur die negatief van invloed zijn op organisatieleren van het Thomas a Kempis College, zijn de lage mate van gebruik van teamdoelen en de lage mate van gebruik van de openheid binnen de school. Een aspect van de leercultuur dat een wisselende invloed heeft op organisatieleren, is de onderzoekende houding in de school. Onderdelen van dit aspect dragen positief bij (analyse en correctie), andere dragen niet of negatief bij (kritisch ideeën delen, bewust experimenteren). Tot slot is de psychologische veiligheid een aspect van de leercultuur die positief kan bijdragen aan organisatieleren op het Thomas a Kempis College. Deze is in hoge mate aanwezig.

5.4 Praktische implicaties, aanbevelingen

Uit de conclusie blijkt duidelijk dat er met betrekking tot organisatieleren ruimte is voor verbetering, binnen de aspecten van de leercultuur. De volgende aanbevelingen worden gedaan aan het MT van het Thomas a Kempis college. Om organisatieleren te verbeteren

- moet er meer vanuit samenwerkingsdoelen worden gewerkt,
- moet de openheid die er is, gericht ingezet worden om actief mogelijke consequenties van fouten te bespreken of om ervaringen te delen met betrekking tot het aanpakken van fouten,
- kan de onderzoekende houding gestimuleerd worden ten aanzien van onderzoek naar nieuwe werkmethodes en het actief delen van kritische ideeën.

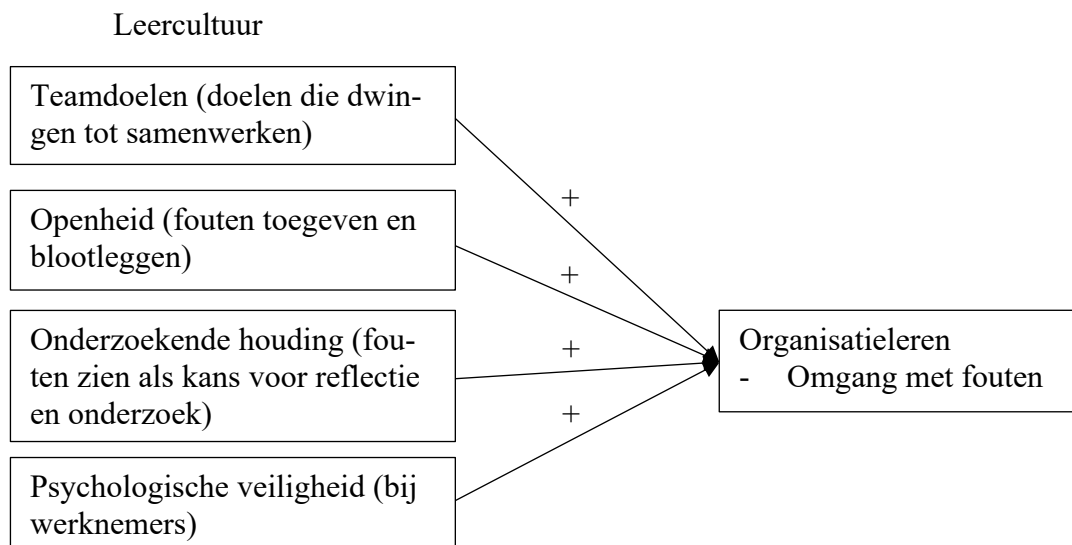
Welke effect kunnen deze aanbevelingen sorteren?

- Meer werken vanuit samenwerkingsdoelen bevordert gedeelde overeenstemming (gedeelde mentale modellen) om fouten te gebruiken om van te leren (Edmondson, 2001). Docenten zijn dan genooddacht om informatie te delen, wisselen hun ideeën uit en dagen elkaars denken uit en helpen elkaar meer in het bereiken van de doelen.
- Gericht inzetten van de openheid die er is op het Thomas a Kempis College door actief open te staan voor onderzoek, met als doel het ontvangen van valide feedback (Popper & Lipschitz, 2000). Dit verwijst ook naar leerklimaat 2 van Argyris en Schön (1996).
- Bij het stimuleren van experimenteren van nieuwe werkmethodes loop je het risico dat de hoeveelheid fouten toenemen. Het levert echter ook de mogelijkheid om nieuwe mogelijkheden te ontdekken en te leren van fouten, wanneer docenten van de organisatie dat zo zien. Dit verwijst ook naar leerklimaat 2 van Argyris en Schön (1996).

Door middel van actief aandacht besteden aan *critical thinking*, worden vaststaande procedures of handelswijzen ter discussie gesteld. Dit kan leiden tot nieuwe inzichten en nieuwe perspectieven, met als doel het optimaliseren van individuele of collectieve werkpraktijken of het optimaliseren van organisatie- of individuele waarden (Putz et al., 2013).

5.5 Theoretische implicaties

Onderstaand conceptueel model heeft als basis gediend voor het theoretisch kader, om de praktijk te kunnen onderzoeken.



Uit de resultaten blijkt dat het detecteren en corrigeren van fouten veelal reactief gebeurt. Wanneer een docent ergens tegenaan loopt, dan wordt er gehandeld, al dan niet na reflectie. Uit de resultaten blijkt verder dat er niet structureel en gericht wordt gehandeld namens de organisatie of dat het organisatiegeheugen wordt bijgewerkt na een analyse van een gedetecteerde fout. Wanneer deze kenmerken uit de praktijk van het Thomas a Kempis College worden afgezet tegen de kenmerken van organisatieleren zoals Argyris en Schön (1978) die hebben geformuleerd:

- Werknemers, individuen, handelen in en namens de organisatie
- Vaststellen en corrigeren van fouten gebeurt na (gezamenlijke) reflectie
- Kennis wordt buiten de individuen opgeslagen in een soort organisatiegeheugen
- Het organisatiegeheugen wordt continu bijgewerkt en geldt als basis voor het handelen en verdere leren.

dan is het verklaarbaar dat de mate van organisatieleren op het Thomas a Kempis College laag scoort.

Ook wanneer specifiek wordt gekeken naar de invloed van de leercultuur op organisatieleren, is het theoretisch verklaarbaar waarom organisatieleren in de praktijk in een lage mate voorkomt. Samenwerkingsdoelen in een team zijn de basis voor probleemoplossende interactie tussen de leden, die het team helpt om te leren van hun fouten (Tjosvold, 1998). Dit leidt tot leerklimaat 2 gedrag (Argyris & Schön, 1997). De lage mate van organisatieleren op het Thomas a Kempis College kan dan ook verklaard worden door de negatieve invloed van de lage mate van werken met gezamenlijke doelen hierop.

Psychologische veiligheid beïnvloedt positief het detecteren van fouten, de omgang met fouten en het kritisch reflecteren op het handelen dat leidt tot de fouten omdat er wederzijds vertrouwen en respect is en de mogelijkheid om openlijk de fouten te adresseren (Leicher et al. 2013). In de praktijk is ook geconstateerd dat deze psychologische veiligheid wordt ervaren. Dit kan dan ook positief van invloed zijn op organisatieleren. Echter, de bereidheid om, ten aanzien van het eigen handelen, open te staan voor onderzoek met als doel het ontvangen van valide feedback (Popper & Lipschitz, 2000) en openlijk communiceren over fouten waardoor er gezamenlijk begrip en inzicht ontstaat (Van Dyck et al, 2005) is in lage mate aanwezig. Dit maakt in de

praktijk van het Thomas a Kempis College dat, ondanks de psychologische veiligheid, de aspecten ‘openheid’ en ‘analyse en correctie’ van de leercultuur niet positief organiseren ondersteunen. Het opgestelde conceptuele model, lijkt dan ook een logische te zijn, wanneer resultaten naast de theorie wordt gelegd.

5.6 Beperkingen van het huidige onderzoek

Voor de resultaten van dit onderzoek gelden enkele beperkingen:

- Vanwege de aard van het onderzoek, kwalitatief onderzoek, zijn de resultaten en aanbevelingen alleen geldig voor en van toepassing op het Thomas a Kempis College. Deze informatie is dus niet generaliseerbaar en kan dan bijvoorbeeld ook niet breed in de organisatie (Landstede groep) worden doorvertaald.
- In het onderzoek is onderzocht in welke mate de leidinggevende ondersteunend is. Er zijn drie teamleiders op het Thomas a Kempis College. In de praktijk blijkt dat er veel verschil zit in het gedrag van deze drie teamleiders. Dit maakt de uitkomst van het topic te afgevlakt. Het is een gemiddelde score van de leidinggevers, terwijl het in de praktijk erg verschil kan maken, ten aanzien van dit topic, met welke leidinggevende een docent in contact is.
- Natuurlijk is er de methodische beperking van de onderzoeker zelf. Door de manier van samenvattend te analyseren (Doorewaard et al., 2019), is de kans op het effect van multi-interpreteerbaarheid van de resultaten zo klein mogelijk gemaakt. Maar klein is niet nul. Dat betekent dat er altijd een stukje interpretatie van de onderzoeker in de resultaten is gaan zitten.
- Tot slot geven de uitkomsten van het onderzoek handvatten aan welke aspecten van leercultuur aandacht besteed moet worden, niet exact hoe dat moet gebeuren. Dat heeft een nadere praktijk-invulling die past bij het Thomas a Kempis College.

5.7 Suggesties voor vervolgonderzoek

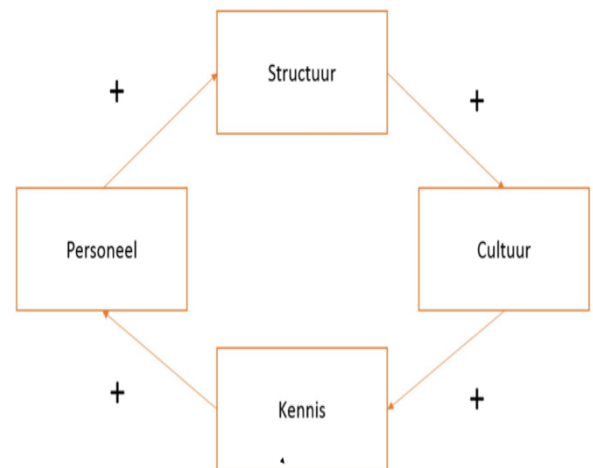
Naar aanleiding van de beperkingen, zijn bij herhaling van dit onderzoek de volgende suggesties relevant:

- Hoewel op het Thomas a Kempis College docenten veelal verspreid door leerlijnen lesgeven, en daarmee in grote lijnen een uniforme leercultuur aanwezig is, verdient het de aanbeveling om in een vervolgonderzoek expliciet te differentiëren naar leidinggevende van een leerlijn. Aangezien de leidinggevende een bepalende rol heeft in de ervaren psychologische veiligheid, komt het de nauwkeurigheid van het onderzoek ten goede om dit uit te splitsen. Er kan dan bijvoorbeeld specifiek ingezoomd worden op de communicatiestijl van de leidinggevende en de consequenties hiervan met betrekking tot de leercultuur.
- Onderwijs wordt gemaakt in leerlijnen en in secties. De ene sectie blijkt echter de andere niet. Een suggestie om nauwkeuriger op de leercultuur in te zoomen is om dit per sectie in kaart te brengen en dat te koppelen aan organiseren. Over het algemeen is er een vrij consistent beeld, maar er zijn enkele uitschieters. Die uitschieters kunnen mooie aangrijpingspunten zijn voor de school om te werken aan de leercultuur.

Los van een eventuele herhaling, zou volgend vervolgonderzoek interessant zijn:

- In hoofdstuk 2 is al genoemd dat een valkuil om goed te werken aan ‘openheid’ en een ‘onderzoekende houding’ is, dat er organisatiefactoren zijn die oppervlakkige oplossingen stimuleren, zoals tijdsdruk (Kruglanski en Webster, 1996). Dit argument komt ook regelmatig terug in de resultaten. Het zou interessant zijn om gericht te onderzoeken in hoeverre dit in de school een factor is die een positieve leercultuur belemmert.

- Aangezien organiseren een proces is (zie ‘model M. Visser’, 2016), zou het mooi zijn om dit onderzoek te koppelen aan een vervolgonderzoek in dat proces, om alle dimensies in kaart te brengen. Of, na het uitwerken van de aanbevelingen, de implicaties voor / of het effect op de volgende drie dimensies onderzoeken.



Literatuurlijst

- Achterbergh, J., & Vriens, D. (2009). *Introducing Organizations as Social Systems Conducting Experiments in Organizations* (pp. 1-29). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ardon, A.J. & Wassink, N. (2008). Als veranderingen niet meer maakbaar zijn: Wederzijds leren bij stagnerende verandering – een handelingsperspectief. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 62 (3-4), 264-280.
- Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 363-375.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard business review*, 69 (3).
- Argyris, C. (1997). Learning and teaching: A theory of action perspective. *Journal of Management Education*, 21(1), 9-26.
- Blijenbergh, I. (2016). *Kwalitatief onderzoek in organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): How great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long range planning*, 38(3), 299-319.
- Chiva, R., Ghauri, P., & Alegre, J. (2014). Organizational learning, innovation and internationalization: A complex system model. *British Journal of Management*, 25(4), 687-705.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24 (3), 522-537.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 9 (2), 284-295.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Doorewaard H., Kil A. & Ven van de A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Easterby-Smith, M., Crossan, M., & Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of management studies*, 37 (6), 783-796.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual review of organizational psychology and organizational behaviour*, 1 (1), 23-43.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Agency theory: An assessment and review. *Academy of management review*, 14 (1), 57-74.
- Jordan, S. (2010). Learning to be surprised: How to foster reflective practice in a high-reliability context. *Management Learning*, 41(4), 391-413.
- Keith, N., Horvath, D., & Klamar, A. (2020). The more severe the merrier: Severity of error consequences stimulates learning from error. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing." *Psychological review*, 103 (2), 263.
- Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied psychology*, 49 (3), 357-371.
- Leicher, V., Mulder, R. H., & Bauer, J. (2013). Learning from errors at work: A replication study in elder care nursing. *Vocations and Learning*, 6 (2), 207-220.
- Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs.
- Ortenblad, A. (2018). What does learning organization mean? *The learning organization*, 25 (3), 150-158.

- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management learning*, 31 (2), 181-196.
- Putz, D., Schilling, J., Kluge, A., & Stangenberg, C. (2013). Measuring organizational learning from errors: Development and validation of an integrated model and questionnaire. *Management learning*, 44 (5), 511-536.
- Schoemaker, M (2016). Organiseren in werkgemeenschappen, van evenwichtsdenken naar constructieve spanning. *Mensenorganisaties: 24 evoluties onder de loep*. Uitgeverij Thema, 183-195.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency (Nederlandse vertaling, 1992)
- Tjosvold, D., Yu, Z. Y., & Hui, C. (2004). Team learning from mistakes: the contribution of cooperative goals and problem-solving. *Journal of management studies*, 41(7), 1223-1245.
- Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of applied psychology*, 90 (6), 1228.
- van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37 (3), 317-331.
- Visser, M. (2016). Organizational learning capability and battlefield performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 24 (4), 573-590
- Visser, M. & Van Grinsven, M. (2011). Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning. *The learning organization*, 18 (5), 378-391.
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen: als meer van hetzelfde niet helpt*. Noordhoff.

Bijlage 1 Triangulatieschema en gebruikte documenten

Dimensies	Interview	Documenten
	<i>Van wie wil ik wat weten over deze dimensie?</i>	<i>In welke documenten staat informatie over deze dimensie?</i>
Omgang met fouten	Bij alle geïnterviewden, doorvragen op de topics van omgang met fouten	Agenda en notulen van sectieoverleg
		Agenda en notulen van leerlijnoverleg
Teamdoelen	Bij alle geïnterviewden, doorvragen op de topics van teamdoelen	Teamplan
		Agenda en notulen sectieoverleg
		Agenda en notulen van leerlijnoverleg
Openheid	Bij alle geïnterviewden, doorvragen op de topics van openheid	Agenda en notulen sectieoverleg
		Agenda en notulen van leerlijnoverleg
Onderzoekende houding	Bij alle geïnterviewden, doorvragen op de topics van onderzoekende houding	Agenda en notulen van leerlijnoverleg
		Agenda en notulen van leerlijnoverleg
Psychologische veiligheid	Bij alle geïnterviewden, doorvragen op de topics van psychologische veiligheid	Medewerker tevredenheidsonderzoek
		Schoolbeleidsplan.

Bijlage 2 Interviewguide

Interviewguide voor het semigestructureerde interview op basis van de opgestelde topic lijst (2.6)

Algemeen gedeelte

1. Fijn dat je tijd wil vrijmaken voor dit interview.
2. Neutrale incheck vraag stellen, die past bij het moment?
3. Dit interview ga ik straks uitwerken voor mijn onderzoek. Heb je er bezwaar tegen dat ik wat we met elkaar bespreken, opneem? De resultaten blijven anoniem.

Stadium 2 Inleiding

1. We zijn hier bij elkaar voor het spreken over ‘organisatieleren’. Met in dit geval leren als het vaststellen en herstellen van fouten en problemen, waarbij een fout een afwijking is van een afgesproken norm.

Openingsvragen

2. Hoe oud ben je?
3. Hoe lang werk je op het TaK?
4. Hoeveel fte werk je op het TaK per week?
5. Wat voor werkzaamheden doe je precies? Welke rollen vervul je als docent?
6. Kan je uitleggen wat je dan doet op een dag?

Topics onderzoek

Omgang met fouten

- Detecteren en herstellen van fouten
 - Kun jij vertellen of en hoe op het TaK fouten worden opgespoord door docenten?
 - Kun je vertellen wat er op het TaK met vastgestelde fouten wordt gedaan?

Teamdoelen

- Samenwerking
 - In welke mate wordt er tussen docenten samengewerkt om doelen te bereiken?
- Delen van informatie
 - Wat doe jij met informatie die helpt om een doel te bereiken?
 - Hoe ervaren jij wat anderen ermee doen?

Openheid

- Fouten toegeven en blootleggen
 - Hoe reageer jij wanneer jij een fout maakt (sectie of leerlijn)?
 - Hoe werkt dat in de sectie of de leerlijn in het algemeen?
- Feedback vragen
 - Bespreek jij de voortgang of resultaten van jouw werk met collega's?
 - Zo ja, hoe gaat dat in zijn werk?
 - Zo nee, hoe komt dat?
- Communiceren over / delen van fouten
 - Wat is het effect in de sectie of de leerlijn van een geconstateerde eigen of ander-mans fout?

Onderzoekende houding (fouten opsporen, analyseren en corrigeren)

- Analyse en correctie
 - Wat gebeurt er met een geconstateerde fout in de sectie of de leerlijn?
- Bewust experimenteren
 - In hoeverre experimenteer jij wel eens met wat nieuws in les?
 - Wat hoop je hiermee te bereiken?
- Kritisch ideeën delen
 - Welke ruimte ervaar jij om de dagelijkse gang van zaken / huidige werkpraktijken ter discussie te stellen?
 - Veel, in hoeverre gebruik jij die ruimte?
 - Geen, hoe komt dat?
- Groepsdenken bevragen
 - Welke ruimte ervaar jij om een overheersende mening in de sectie of de leerlijn te kunnen bevragen of bekritisieren?

Psychologische veiligheid

- Risico durven nemen
 - Welk risico loop jij als je een fout maakt?
- Ondersteunende leidinggevende
 - Welke rol vervult de teamleider in alles wat we tot nu toe hebben besproken?
We hebben 3 teamleiders. Maakt bovenstaande nog uit per teamleider?

Losse vraag, buiten het onderzoek om:

- In hoeverre ervaar je überhaupt dat er met normen wordt gewerkt?
- Hoe norm-vast moet jij jouw werk uitvoeren?

Afronding

Dit is het einde van het interview. Is er nog iets dat je kwijt wilt ten aanzien van wat wij hebben besproken?

Hartelijk bedankt voor je tijd. Nogmaals, de informatie wordt vertrouwelijk gebruikt. De opbrengst zal een bijdrage leveren aan het verbeteren van het organiseren op het TaK!

Bijlage 3 Overzicht geïnterviewden

De volgende lijst van docenten is geïnterviewd.

Naam (code)*	Geslacht - leeftijd	Jaren werkzaam op TaK	Plaats	Datum
D1	Vrouw – 29 jaar	9,5 jaar	Kantoor Assen-dorperdijk	3-12-2020
D2	Man – 33 jaar	2,5 jaar	Kantoor Schuurmanstraat	9-12-2020
D3	Man – 25 jaar	1,5 jaar	Kantoor Schuurmanstraat	10-12-2020
D4	Man – 30 jaar	5,5 jaar	Lokaal JenaXL	14-12-2020
D5	Vrouw – 25 jaar	5,5 jaar	Kantoor Assen-dorperdijk	14-12-2020
D6	Vrouw – 28 jaar	5,5 jaar	Kantoor Assen-dorperdijk	15-12-2020
D7	Vrouw – 29 jaar	2,5 jaar	Kantoor Assen-dorperdijk	15-12-2020
D8	Man – 44 jaar	7,5 jaar	Lokaal Schuurmanstraat	11-01-2021
D9	Vrouw – 47 jaar	23,5 jaar	Kantoor Schuurmanstraat	12-01-2021
D10	Vrouw – 48 jaar	22,5 jaar	Kantoor Schuurmanstraat	13-01-2021
D11	Man – 53 jaar	4,5 jaar	Kantoor Schuurmanstraat	13-01-2021
D12	Man – 38 jaar	11,5 jaar	Kantoor Assen-dorperdijk	13-01-2021

*De docentnamen die corresponderen met de codes zijn bij de onderzoeker bekend.

Bijlage 4 Voorbeeld van het proces om tot een samenvatting uit interviewfragmenten en documenten te komen.

Stap 1: In ieder uitgeschreven interview zijn fragmenten per topic gemarkeerd.

We zijn hier bij elkaar om te spreken over organisatieleren in dit onderzoek staat organisatie-leren staat voor het leren als het vaststellen van fouten en problemen een fout in dit geval is een afwijking van afgesproken norm. Schoolafspraken? Yess.

Hoe oud ben je? ik ben 25 jaar

Hoe lang werk je op het TaK? dit is mijn tweede jaar dus anderhalf jaar

Hoeveel ertje werk je op het TAK? ik geloof 0,91, 1 fte contract met wat lesreductie.

Wat voor werkzaamheden doe je precies welke verschillende rollen vervul jij als docent binnen de school? nou ja ten eerste ben ik docent frans en daar heb ik 11 klassen ik doe mentoraat dus ik ben mentor van een 1 tl havo klas hele leuke klas en verder nou ik zit in leerjaar leerlijn één en daar heb ik dus ook vergaderingen en daar hou ik me voornamelijk bezig met Peppels op dit moment nou ja pauzesurveillance ja verder doe ik niet zo heel veel

Kun je dan uitleggen hoe een beetje gemiddelde dag voor jou eruit ziet? ja hier op school bedoel je ja ja ja ja hmm nou ja ik sta op en nee maar ik ik kom hier op school en dan voor koffie en daar ga ik vaak begin ik het eerste uur het is 08.15 uur nou en dan geef ik eerst 3 lesjes dan pauze dan weer geef ik mijn lesjes nou op dinsdag heb ik s middags dus altijd standaard vergadering dat kan sectie zijn of onze leerlijn maar ook nog andere dingen en maar ja dus ja ik zeg wel vandaag eigenlijk zit ik vaak op een dag hetzelfde lokaal maar elke les natuurlijk andere leerlingen en nou dat eigenlijk. OK dank je wel

Kun je me vertellen of en hoe op het Tak fouten worden opgespoord door docenten in de organisatie? ja nou ja ik zelf persoonlijk sta ik vaak in de pauzes buiten dan zijn we sowieso veel aan het praten over wat er gebeurt en er worden ook wel problemen aan het licht gesteld ook het dingen die wij opmerken over hoe wij tegen dingen aankijken en dat wordt vaak dan ook besproken in de vergaderingen vaak hebben we veel agendapunten in de vergaderingen en kunnen we dat zelf ook inbrengen en wordt daarover gesproken ja nu zit ik in een leerlijn 1 dus kan ik alleen op dat gebied kan ik dus problemen aankaarten maar als ik zelf met een probleem zit kan ik altijd ook naar de teamleiding maar ja als ik iets opmerk ga ik daar snel naartoe of nou ja snel wanneer ik denk van hier moet teamleiding van afweten phil ja verder weet ik eigenlijk niet. OK

Kun je dan ook aangeven wat er wordt gedaan met een vastgestelde fout? dat verschilt per onderdeel natuurlijk phil ja ja ik vind het heel lastig dit ik moet een fout ik moet nou eigenlijk voorbeelden in mijn hoofd gaan halen maar dat vind ik wel lastig hmm nou ik heb dat nog niet echt meegemaakt

Ik ben benieuwd in welke mate wordt er tussen docenten samengewerkt om doelen te bereiken? ja nou ja zeker binnen secties phil we hanteren wij gewoon doelen voor leerlingen en dat zijn de leerdoelen en die bespreken we ook samen af en aan bijvoorbeeld we hebben nu een studiedag gehad en daar hebben we ook gehad over het formuleren van leerdoelen nou dat gaan we dus straks ook bij de sectie weer bespreken op welke leerdoelen willen wij voor leerlingen stellen en verder wil ik heb ik veel contact met de kwaliteitsbewaking hier op school Emiel Löhre en ook wij zijn heel vaak aan het praten over doelen voor leerlingen en wat we willen bereiken ook in het onderwijs en nou ik denk dat dan wel veel in aanraking meer komt

Gijs van Andel
samenwerking

Gijs van Andel
samenwerking

31

maar verder wil niet eigenlijk dus ja binnen de sectie veel en af en toe met een collega maar met teamleiding heb ik bijvoorbeeld nooit over echt leerdoelen.
OK over leerdoelen en over doel en zich dingen die jij of wij willen bereiken? feel nou dat komt nog wel vaak aan de orde tijdens die studiedagen ook en aan het begin en aan het eind van het jaar vaak waar staan wij voor als tak en die speerpunten die worden vaak herhaald en en ook tijdens leerlijn vergadering wordt het best wel vaak nog phil benoemd van waar willen we naartoe nou in de leerlijn waar ik in zit hebben allemaal groepjes gemaakt en ook elk groepje heeft dus een doel wat willen we bereiken en dan wel volgens de doelen die wij als school hebben afgesproken dus we hebben oog voor elkaar ruimte voor ontwikkeling talent ja dan ja in die zin komt het wel vaak naar voren. ok dank je wel

Gijs van Andel
samenwerking

Gijs van Andel
Samenwerking

Wat doe je vervolgens met informatie die jou helpt om een doel te bereiken? phil op dat moment doe ik niet zoveel mee maar ik wil dus daarna toepassen in de praktijk dus als bijvoorbeeld hebben over ruimte voor ontwikkeling en talent ik heb bijvoorbeeld leerlingen die doen aan talent sport en nou dan dan moeten daar afspraken mee worden gemaakt wat betreft toetsing wanneer toets je phil dus ik vind het ook heel belangrijk dat daar ruimte voor is en dat we daar ook over hebben en dat doe ik dus wel dus het is niet op het moment dat ik zo'n doel o nou moet ik er mee aan de slag maar het is meer dat ik het wil toepassen in de praktijk daarna en dat lukt eigenlijk best wel goed en ja dat eigenlijk. ja mooi
Hoe ervaar je dat dat andere wat anderen met informatie doen om doelen te bereiken? nou wat ik wel merk is dat mentoren vaak wel heel veel mails eruit gooien naar naar collega's over met deze klas wil ik dit bereiken en dit willen we doen dus wat ik zie dat een mentor daar best een belangrijke rol in heeft en ook wat betreft talentontwikkeling en persoonlijke aandacht dus ja eigenlijk zie ik dat vooral bij mentoren terugkomen

Gijs van Andel
Delen van info

Gijs van Andel
Delen van info

Gijs van Andel
Samenwerking

Hoe reageer jij wanneer jij een fout maakt wanneer jij een norm niet haalt? nou ja ik ben altijd best wel zelfkritisch dus als phil nou ik denk dat dat vaak wel goed moment is om dat te gaan bespreken met ofwel collega's binnen de sectie of met teamleiding directe teamleider en eigenlijk doe ik dat ook wel want ja ik wil er ook gewoon van leren en ja wat ik al zei ik ben best zelfkritisch ik ik geef ook snel wel toe als ik een fout heb gemaakt dan probeer ik dat dus daarna te voorkomen

Gijs van Andel
Fouten toegeven en blootleggen

Kun je ook aangeven hoe dat in de in de sectie of in de leerlijn werkt in het algemeen wat zie je om je heen gebeuren? nou in de sectie ik voel me gewoon heel fijn in de sectie dus ik durf heel snel aan te geven wanneer ik een fout heb gemaakt of wanneer ik bij anderen zie van nou en dat zou anders kunnen of.. in de leerlijn zou ik dat veel minder snel doen omdat je met een grote groep bent ben ik niet iemand die omdat ik nog best onervaren ben dat ik heel vaak zelf mijn mening over dingen zal geven dat is eigenlijk best zonde want ik heb best over wel veel dingen een mening nou ik voel me nog niet helemaal op mijn plek om dat nu al te gaan doen maar goed fouten worden wel besproken ook binnen de leerlijn en dat kan ook alleen ik zou niet zelf phil snel mijn mening geven daarover, dankjewel kom ik zo nog even op terug.

Gijs van Andel
Fouten toegeven en blootleggen / communiceren over fouten

Gijs van Andel
Fouten toegeven

Gijs van Andel
Kritisch ideeën delen

Gijs van Andel
Communiceren over fouten

Gijs van Andel

Besprek jij ook voortgang en of resultaten van jouw werk met collega's? Ja, ja maar wel met direct betrokken collega's of collega's waar ik een goede band mee hebt ja dus dat hoeft niet eens van de sectie te zijn ik kan bijvoorbeeld heel goed met Elias daar bespreek ik wel heel vaak nou hoe het gaat en hoe we het anders zouden willen zien nou vooral als je dus dezelfde klasse lesgeven kun je daar mooi over praten en hoe ga je dan ook met de klas om en dan stel je ook wel doelen op hoe je dat aan het eind van het jaar zou willen dus ja goed en met mijn co-mentor heb ik natuurlijk veel contact om voor mijn mentorklas daar doelen te bereiken	Feedback vragen
Hebben jullie een beeld van wat je met je klas wil bereiken? eigenlijk niet echt nee ja we willen eigenlijk gewoon er voor die leerlingen zijn en ze ondersteunen in hun ontwikkeling maar	Gijs van Andel Feedback vragen
	Gijs van Andel samenwerking
	Gijs van Andel samenwerking

32

we stellen niet echt heel veel doelen voor onszelf, wel met de leerlingen stellen we doelen. We stellen geen doel voor de hele klas, wel voor de individuen.

Wat is het effect in de sectie of de leerlijn van een door jou geconstateerde eigen of ander-mans fout? eigenlijk is het effect wat ik heb ervaren altijd wel goed omdat je dingen bespreekbaar maakt en uiteindelijk kun je dan ook dingen verbeteren phil maar ik denk wel dat dat je je veilig genoeg moet voelen binnen de organisatie om dat te kunnen aangeven dat heb ik dus in de sectie heel erg en dus daar geef ik ook echt wel aan hoe ik tegen dingen aankijk en als er dus fouten zijn er dingen die verbeterd kunnen worden zou ik dat ook zeker aankaarten maar het is ook goed om momenten te hebben dat je samenkomt en daar over te hebben en want hoe is het goed voor nou ja omdat ik soms tegen dingen aankijk en dat is dan mijn beeld en als ik het met anderen over heb krijg je heel andere inzichten en en ja dat helpt mij wel heel erg soms omdat ik nou ja best wel gefocust ben op één ding en zei laten mij wat ruimdenken-der denken

Gijs van Andel
communiceren over fouten

Gijs van Andel
risico durven nemen

Gijs van Andel
kritisch ideeën delen

Wat gebeurt er vervolgens met de geconstateerde fout in de sectie of in de leerlijn? nou ja ten eerste maken we het bespreekbaar en het eigenlijk gaan we best wel snel weer kijken naar oplossingen in de sectie en de leerlingen die de ja nee allebei wel ja ook in de leerlijn wel ja phil nou in de leerlijn ja we zijn eigenlijk altijd bezig met verbeteren en hoe kunnen we want we staan eigenlijk al op een heel goed punt we doen het gewoon goed en als school zijnde we zijn in ontwikkeling alleen we willen steeds verbeteren en dus ja ik vind het ook lastig omdat dan fouten te noemen ik weet niet of dat fouten zijn
Hoe weet je dat dat we het goed doen dat je zegt dat we het goed doen? nou ja als je als je feedback krijgt van ouders en leerlingen en gezien het aantal aanmeldingen op onze school dan denk ik toch wel dat wat zegt over onze school k nou ja ik denk ook wel het werkplezier hier op school ik hoor eigenlijk alleen maar collega's die het echt naar hun zin hebben en leerlingen geloof ik ook dus ja zo zie ik het dan dat we ja

Gijs van Andel
analyse en correctie

In hoeverre experimenteer jij wel eens met wat nieuws in de les? best wel vaak ja
En wat hoop je daarmee te bereiken? Eigenlijk doe ik dat vooral bij klassen waar het bijvoorbeeld soms een keer niet zo lekker loopt een weekje of ja ik wat ik ook vooral wil bereiken is dat het niet normaal wordt want zij zijn mijn lessen gewend dat ik altijd begin bijvoorbeeld met een stukje overhoren en daarna een stukje maar ik wil juist dat dat normale dus die structuur soms ook een beetje wat afwijkt zodat de leerlingen niet altijd al hebben van oh hebben we weer die les gaan we weer dit doen maar dat ze een keer wat anders krijgen hè phil maar ook dat leerlingen misschien mijn vak anders gaan benaderen want we zijn natuurlijk in een lesboek ik geef dan Frans en zijn we heel veel bezig met grammatica en zinnen en voca maar ik vind het juist ook heel belangrijk dat leerlingen een stukje van de Franse cultuur meekrijgen en dat ze dus dat juist ook wat gemotiveerder voor het vak raken en dat ze er ook wat meer vanaf weten en wat heb ik allemaal aan Frans en wat kan ik er mee en dat zijn echt dingen die nou ja dat doe ik wel in mijn les probeer te implementeren het kan niet altijd en dan moet ook tijd voor zijn en dat is nu wat lastig met onze KWT-systeem maar zeker in de derde klas is daar heel veel ruimte voor ja
Moet het jou ook wat opleveren als je gaat experimenteren? nou ja ook wel ja ik voor me zelf vind ik het ook wel fijn om niet altijd dezelfde structuur in de les hebben maar ook om een keer daar van af te stappen een keer wat nieuws te doen ja en het gaat ook wel eens fout he het is ook echt dan geef ik leerlingen te veel ruimte of dan maar goed dan weet ik dat ook met welke klas kan ik dat wel en welke niet waar moet ik dus echt duidelijke grenzen stellen en waar kun je dus zulke dingen wel mee doen

Gijs van Andel
bewust experimenteren

Gijs van Andel
bewust experimenteren

En dan weet je dat voor jezelf. Ja, breng je dat dan ook nog weer in die wetenschap die ervaring in de sectie of in de leerlijn of hou je die voor jezelf? ja heel veel voor me zelf toch wel ik weet eigenlijk niet waarom vorig jaar toen heb ik dus mijn eindstage hier gedaan en toen zei mijn collega mijn begeleider van Frans je doet het hartstikke goed maar je kan nog wel iets meer lesmateriaal en dingen delen daar had ik eigenlijk helemaal niet bij stilgestaan ik was heel erg gefocust op mezelf en eigenlijk jaar deel ik wel heel veel meer en ook praktische opdrachten enzo dus op zich doe ik dat wel maar echt de opbrengt dus de uitkomsten dat deel ik niet heel veel ja ik zeg weleens ja dat is echt leuk om te doen leerlingen reageren leuk maar ehhh niet inhoudelijk heel veel. mooi dankjewel

Gijs van Andel
delen van informatie

Gijs van Andel
delen van informatie

Welke ruimte ervaar jij om de dagelijkse gang van zaken of de huidige werkprijktijken ter discussie te stellen? phil ik voel die ruimte wel maar zoals ik al eerder zei ik ik voel mezelf niet zo snel de aangewezen persoon maar dat ligt meer mwaah misschien is dat bescheidenheid dat weet ik niet maar ik zie mezelf nog als onervaren ja en nou ja ik kan me voorstellen dat andere collega s daar dan ook wel weer een mening over zouden hebben als ik dan van de daken zou schreeuwen oh is dat wel goed is dat wel goed aan de andere kant vind ik wel dat ik daar zelf heel erg in begeleid wordt door collega s dus dat zij als ik dus zij zien mij ook soms worstelen met dingen en dat zij dingen ook ter discussie stellen namens mij een voorbeeld is bijvoorbeeld ik weet helemaal niks van financiën nou en dan komt er een collega van mij van jij bent toch verhuisd er zijn ook verhuiskosten daar kun je achteraan gaan en ehh nou jij woont toch ook 2 km van school dan als jij dan met die 13e maand dan kun je daar ook belasting en zo ja ik hou me daar totaal niet mee bezig maar anderen die zien ook wel dat ik daar nog nou ja als beetje onervaren in ben en die proberen mij daar wel in te ondersteunen dus ehh het kan wel hier op school maar zelf doe ik het niet zo snel nou dat is een fijne je ervaart dus wel die ruimte hier, je doet het zelf minder.

Gijs van Andel
kritisch ideeën delen

Gijs van Andel
kritisch ideeën delen

Welke ruimte ervaar jij om een overheersende mening in de sectie of in de leerlijn te kunnen bevragen of bekritisieren? Ehhh dat is eigenlijk heel erg veranderd ten opzichte van vorig jaar en dat komt vooral omdat ik alle collega s nu goed ken en ze kennen mij ook dus vorig jaar was ik eigenlijk een beetje op de achtergrond dat is wel iets meer opgebouwd maar dit jaar moet ik zeggen dat ik wel een grotere inbreng hebt binnen de sectie en binnen de leerlijn waar ik ook dingen ter discussie stel maar vooral ook phil ja wel mijn mening durf aan te geven en dat hoeft niet altijd positief te zijn nou ja ja sectie absoluut sectie daar ken ik nu iedereen wel door en door en daar ja ik doe ook best wel de sectie vergadering nu leiden. Mooi En dat hoeft niet altijd positief te zijn zeg je bedoel je dan dat het niet positief is dat je een bijdrage levert (neeneenee) of dat je het niet overal mee eens bent? Ja dat ja En zit het hem inderdaad voor jou dan hoor ik dat nou goed dat het te maken heeft met hoe goed ken je de mensen? ja ja absoluut ja En waarom is dat relevant voor jou hoe goed je de mensen kent? hmm dat ik het kennelijk toch wel heel erg aantrek hoe anderen over mij denken en hmm misschien ook wel een stukje dat ik bang ben om dingen verkeerd te zeggen of faalangst maar faalangst heb ik nooit heel erg gehad maar ik weet niet ik moet altijd in een vertrouwde omgeving zijn en als je ergens nieuw bent dan trek je je mond toch ik in ieder geval veel minder snel los maar ik zie ook collega s zoals dit jaar die zijn nieuw en die die praten metéén en die passen er precies tussen nou voor mij heeft dat een jaartje geduurd maar ik zit daar nu wel op mijn plek. ok

Gijs van Andel
groepsdenken bevragen

Welk risico loop jij als je een fout maakt? Ehhh het risico is dat ik er op word aangesproken en dat dat leerlingen misschien de dupe kunnen zijn van een fout die ik maak en aan de andere kant ben ik me er ook wel van bewust dat fouten maken erbij hoort bij het leerproces en dat dat je daar alleen maar uit kan leren denk ik ja

Gijs van Andel
risico durven nemen

Daar ben jij je bewust van maar heb je ook het gevoel dat dat kan dat er ruimte is om te leren van fouten? ja ja dat vind ik wel ja ja ik heb het afgelopen jaar denk ik ook wel fouten gemaakt en dan meer inhoudelijke of wat ik bijvoorbeeld qua toetsing heb gedaan en heb ik 1 x een verkeerde toets geven dat zijn dingen waar ik uiteindelijk van leer dan weet ik ook dat het niet vaker gebeurt maar ik zie het ook bij andere collega's hoor en phil wat wel een beetje de tendens op school ook is dat je elkaar gewoon direct kan aanspreken en dat je kijkt want je hebt een persoonlijke band met iemand en een zakelijke band collegiaal en ik merk wel ook met de docenten waar ik heel goed mee kan dat ik daar prima naar toe kan stappen van goh zou je dat niet eh iemand aanspreken op fouten dat kan prima hier ja	Gijs van Andel communiceren over fouten
Doe je het ook? ehh niet heel snel want ik maak het ook niet heel vaak mee moet ik eerlijk zeggen ik merk niet heel vaak fouten bij collega's op	Gijs van Andel risico durven nemen
Waaruit maak je op dat het wel kan hier makkelijk op collega's afstappen om om iets ter discussie te stellen? Nou dat heb ik voornamelijk denk ik bij het mentoraat geleerd ehh we hebben collega's die niet alles doen volgens de afspraken bijvoorbeeld via teams lessen les streamen er zijn collega's die gewoon hard zeggen ik doe het niet ja maar als dat de afspraak is dan wil ik daar werk van maken en dan stap ik wil ik graag de discussie aangaan van goh waarom doe je dat niet en he het zijn wel schoolafspraken dus ik wil wel dat dat goed dus dat heeft verder en ik merk gewoon dat dat verder niks, niet ten koste gaat van een band die ik met een collega heb dus ja vooral met mentoraat merk ik dat ja hoor	Gijs van Andel Groepsdenken bevragen
Maakt het ook nog uit in de leerlijn of sectie of mentoraat of is het eigenlijk hetzelfde dezelfde ruimte? ja nou in de sectiedurf ik, is het wel makkelijker om elkaar aan te spreken op fouten omdat je met een kleine groep ja ik zou niet ten opzichte van een grote groep doen ik ben ook eigenlijk iemand die iemand ook persoonlijk wil confronteren ik hou er ook niet van om om er over te praten met mensen of naar de teamleider te gaan ja en dit speelt nee gewoon zelf naar de collega toe gaan nou ja eigenlijk wordt dat ook juist gewaardeerd door collega's maar goed dat je het aangeeft dus ja.	Gijs van Andel Groepsdenken bevragen
Over team leider gesproken, welke rol vervult de teamleider bij alles wat we tot nu toe hebben gesproken? mijn directe teamleider? Ja, ehhh in nou ik heb vorig jaar een teamleider gehad en dit jaar een andere teamleider en heb wel veel minder contact met mijn directe teamleider dit jaar en wat ik op zich ook niet heel erg vind maar ik merk wel bijvoorbeeld ik wil afgelopen week kwam ik ook met de iets aan het ligt een mentor zaak wat toch best wel belangrijk is en nou ja dan word ik toch wel weer snel doorgestuurd dan ik oeh dat vind ik wel jammer phil maar fouten kunnen zeker wel besproken worden en dat was vorig jaar wel en niet bij mijn directe teamleider vorig jaar maar bij een andere team leider kwam ik wel veel met mentorzaaken en ik was nog nieuw dus ik wel veel nieuwe dingen moet ik nog leren oudergesprekken daar ben ik wel heel goed in begeleid dus ja hmmm ja ik zal vast fouten hebben gemaakt maar dat kan altijd wel besproken worden ja ja. mooi	Gijs van Andel Ondersteunende leidinggevende
En ja ik vraag toch nog even expliciet maar we hebben 3 teamleiders maakt bovenstaande nog uit per teamleider phil om? fouten te bespreken ja ja nee ja ja ook maar over alles waar we het over hebben gehad of je op de een op de andere anders mee omgaat? hmmm ja ik qua benadering denk ik wel ja ik denk dat we er wel een teamleider is die heel nauw recht voor zijn raap is en de andere twee juist ja ik weet niet wat wat meedenkender zijn en ja ja dat qua benadering vooral	Gijs van Andel Ondersteunende leidinggevende
Kun jij aangeven wat phil in het kader van wat we hebben gezegd met de normen en fouten in organisatieleren maakt dat verder nog verschil in de besproken zaken of iemand recht voor zijn raap is of wat meer ruimte geeft erin? hmmm op dit moment denk ik niet maar dat heeft wel zeker vorig jaar wel een verschil gemaakt ja ja zeker in de leerlijn daar was dan ook een teamleider bij betrokken en dan zei ik wel eens wat en dan werd er zo hard op gereageerd dat ik daar nou dacht dan zeg ik ook wel niks weer en wat eigenlijk heel zonde is en dan komen	Gijs van Andel Ondersteunende leidinggevende
er collega's naar je toe ja ik weet hoe het is of hoe de teamleider is en ja dat zal wel maar ja dat mag geen excuus zijn natuurlijk ja dat ja speelde wel een rol maar op dit moment eigenlijk niet nee nee nee. dank je wel	

Stap 2: Van ieder interview zijn de fragmenten per topic gegroepeerd.

Omgang met fouten

Topic	<i>Detecteren en corrigeren van fouten</i>
1	ik zelf persoonlijk sta ik vaak in de pauzes buiten dan zijn we sowieso veel aan het praten over wat er gebeurt en er worden ook wel problemen aan het licht gesteld ook het dingen die wij opmerken over hoe wij tegen dingen aankijken -/-
2	Kun je dan ook aangeven wat er wordt gedaan met een vastgestelde fout? ik heb dat nog niet echt meegemaakt -/-

Teamdoelen

Topic	<i>Samenwerking</i>
1	we hanteren wij gewoon doelen voor leerlingen en dat zijn de leerdoelen en die bespreken we ook samen af en aan bijvoorbeeld we hebben nu een studiedag gehad en daar hebben we ook gehad over het formuleren van leerdoelen nou dat gaan we dus straks ook bij de sectie weer bespreken op welke leerdoelen willen wij voor leerlingen stellen +/-
2	ik heb ik veel contact met de kwaliteitsbewaking hier op school Emiel Löhr en ook wij zijn heel vaak aan het praten over doelen voor leerlingen en wat we willen bereiken ook in het onderwijs +/-
3	dat (schooldoelen) komt nog wel vaak aan de orde tijdens die studiedagen ook en aan het begin en aan het eind van het jaar vaak waar staan wij voor als tak en die speerpunten die worden vaak herhaald en en ook tijdens leerlijn vergadering wordt het best wel vaak nog phil benoemd van waar willen we naartoe +
4	In de leerlijn waar ik in zit hebben allemaal groepjes gemaakt en ook elk groepje heeft dus een doel wat willen we bereiken en dan wel volgens de doelen die wij als school hebben afgesproken +
5	wat ik wel merk is dat mentoren vaak wel heel veel mails eruit gooien naar naar collega s over met deze klas wil ik dit bereiken +/-
6	met mijn co-mentor heb ik natuurlijk veel contact om voor mijn mentorklas daar doelen te bereiken +
7	Hebben jullie een beeld van wat je met je klas wil bereiken? eigenlijk niet echt nee ja we willen eigenlijk gewoon er voor die leerlingen zijn en ze ondersteunen in hun ontwikkeling maar we stellen niet echt heel veel doelen voor onszelf -\-

Topic	<i>Delen van informatie</i>
1	Wat doe je vervolgens met informatie die jou helpt om een doel te bereiken? phil op dat moment doe ik niet zoveel -/-
2	maar ik wil dus daarna toepassen in de praktijk -/-
3	breng je dat (ervaring van experiment) dan ook nog weer in die wetenschap die ervaring in de sectie of in de leerlijn of hou je die voor jezelf? ja heel veel voor mezelf toch wel ik weet eigenlijk niet waarom -/-
4	ik was heel erg gefocust op mezelf en eigenlijk jaar deel ik wel heel veel meer en ook praktische opdrachten enzo dus op zich doe ik dat wel maar echt de opbrengt dus de uitkomsten dat deel ik niet heel veel ja ik zeg weleens ja dat is echt leuk om te doen leerlingen reageren leuk maar ehhe niet inhoudelijk heel veel. -/-

Openheid

Topic	<i>Fouten toegeven en blootleggen</i>
1	ik ben altijd best wel zelfkritisch dus als phil nou ik denk dat dat (een door mij gemaakte fout) vaak wel goed moment is om dat te gaan bespreken met ofwel collega's binnen de sectie of met teamleiding directe teamleider en eigenlijk doe ik dat ook wel want ja ik wil er ook gewoon van leren +
2	ja wat ik al zei ik ben best zelfkritisch ik geef ook snel wel toe als ik een fout heb gemaakt dan probeer ik dat dus daarna te voorkomen +
3	nou in de sectie ik voel me gewoon heel fijn in de sectie dus ik durf heel snel aan te geven wanneer ik een fout heb gemaakt +
4	in de leerlijn zou ik dat veel minder snel doen omdat je met een grote groep bent - /-

Topic	<i>Feedback vragen</i>
1	Bespreek jij ook voortgang en of resultaten van jouw werk met collega's? Ja, ja maar wel met direct betrokken collega's of collega's waar ik een goede band mee hebt +
2	ik kan bijvoorbeeld heel goed met X daar bespreek ik wel heel vaak nou hoe het gaat en hoe we het anders zouden willen zien nou vooral als je dus dezelfde klasse lesgeven kun je daar mooi over praten en hoe ga je dan ook met de klas om +

Topic	<i>Communiceren over / delen van fouten</i>
1	in de sectie ik voel me gewoon heel fijn in de sectie dus ik durf heel snel aan te geven wanneer ik een fout heb gemaakt of wanneer ik bij anderen zie van nou en dat zou anders kunnen of.. +
2	fouten worden wel besproken ook binnen de leerlijn en dat kan ook alleen ik zou niet zelf phil snel mijn mening geven daarover +/-
3	eigenlijk is het effect van een geconstateerde fout wat ik heb ervaren altijd wel goed omdat je dingen bespreekbaar maakt en uiteindelijk kun je dan ook dingen verbeteren +
4	heb het afgelopen jaar denk ik ook wel fouten gemaakt en dan meer inhoudelijke of wat ik bijvoorbeeld qua toetsing heb gedaan en heb ik 1 x een verkeerde toets geven dat zijn dingen waar ik uiteindelijk van leer dan weet ik ook dat het niet vaker gebeurt

Onderzoekende houding

Topic	<i>Analyse en correctie</i>
1	Wat gebeurt er vervolgens met de geconstateerde fout in de sectie of in de leerlijn? nou ja ten eerste maken we het bespreekbaar en het eigenlijk gaan we best wel snel weer kijken naar oplossingen in de sectie +

Topic	<i>Bewust experimenteren</i>
1	In hoeverre experimenteer jij wel eens met wat nieuws in de les? best wel vaak ja wat ik ook vooral wil bereiken is dat het niet normaal wordt. maar ik wil juist dat dat normale dus die structuur soms ook een beetje wat afwijkt zodat de leerlingen niet altijd al hebben van oh hebben we weer die les

Topic	<i>Kritisch ideeën delen</i>
1	ik ben niet iemand die in de leerlijn omdat ik nog best onervaren ben dat ik heel vaak zelf mijn mening over dingen zal geven dat is eigenlijk best zonde want ik heb best over wel veel dingen een mening nou ik voel me nog niet helemaal op mijn plek om dat nu al te gaan doen -/-
2	dus daar (sectie) geef ik ook echt wel aan hoe ik tegen dingen aankijk en als er dus fouten zijn er dingen die verbeterd kunnen worden zou ik dat ook zeker aankaarten maar het is ook goed om momenten te hebben dat je samenkomt en daar over te hebben en want hoe is het goed voor nou ja omdat ik soms tegen dingen aankijk en dat is dan mijn beeld en als ik het met anderen over heb krijg je heel andere inzichten en en ja dat helpt mij wel heel erg soms omdat ik nou ja best wel gefocust ben op één ding en zei laten mij wat ruimdenkender denken +
3	Welke ruimte ervaar jij om de dagelijkse gang van zaken of de huidige werkwijzen ter discussie te stellen? phil ik voel die ruimte wel maar zoals ik al eerder zei ik voel mezelf niet zo snel de aangewezen persoon maar dat ligt meer mwaah misschien is dat bescheidenheid dat weet ik niet +/-
4	aan de andere kant vind ik wel dat ik daar zelf heel erg in begeleid wordt door collega's dus dat zij als ik dus zij zien mij ook soms worstelen met dingen en dat zij dingen ook ter discussie stellen namens mij +

Topic	<i>Groepsdenken bevragen</i>
1	binnen de sectie en binnen de leerlijn waar ik ook dingen ter discussie stel maar vooral ook phil ja wel mijn mening durf aan te geven en dat hoeft niet altijd positief (ik ben het dan ergens niet mee eens) te zijn nou ja ja sectie absoluut sectie daar ken ik nu iedereen wel door en door en daar ja ik doe ook best wel de sectie vergadering nu leiden. +
2	Waaruit maak je op dat het wel kan hier makkelijk op collega's afstappen om om iets ter discussie te stellen? Nou dat heb ik voornamelijk denk ik bij het mentoraat geleerd ehh we hebben collega's die niet alles doen volgens de afspraken bijvoorbeeld via teams lessen les streamen er zijn collega's die gewoon hard zeggen ik doe het niet ja maar als dat de afspraak is dan wil ik daar werk van maken en dan stap ik wil ik graag de discussie aangaan van goh waarom doe je dat niet en he het zijn wel schoolafspraken dus ik wil wel dat dat goed dus dat heeft verder en ik merk gewoon dat dat verder niks, niet ten koste gaat van een band die ik met een collega heb dus ja vooral met mentoraat merk ik dat +
3	ja nou in de sectie durf ik, is het wel makkelijker om elkaar aan te spreken op fouten omdat je met een kleine groep ja ik zou niet ten opzichte van een grote groep doen ik ben ook eigenlijk iemand die iemand ook persoonlijk wil confronteren

Psychologische veiligheid

Topic	<i>Risico durven nemen</i>
1	maar ik denk wel dat dat je je veilig genoeg moet voelen binnen de organisatie om dat (een fout) te kunnen aangeven dat heb ik dus in de sectie heel erg
2	Welk risico loop jij als je een fout maakt? Ehhh het risico is dat ik er op word aangesproken en dat dat leerlingen misschien de dupe kunnen zijn van een fout die ik maak en aan de andere kant ben ik me er ook wel van bewust dat fouten maken erbij hoort bij het leerproces en dat dat je daar alleen maar uit kan leren denk ik +
3	iemand aanspreken op fouten dat kan prima hier ja

	Doe je het ook? ehh niet heel snel want ik maak het ook niet heel vaak mee moet ik eerlijk zeggen ik merk niet heel vaak fouten bij collega's op+
--	---

Topic	Ondersteunende leidinggevende
1	dit jaar een andere teamleider en heb wel veel minder contact met mijn directe teamleider dit jaar en wat ik op zich ook niet heel erg vind maar ik merk wel bijvoorbeeld ik wil afgelopen week kwam ik ook met de iets aan het ligt een mentor zaak wat toch best wel belangrijk is en nou ja dan word ik toch wel weer snel doorgestuurd dan ik oeh dat vind ik wel jammer phil -/-
2	maar fouten kunnen zeker wel besproken worden en dat was vorig jaar wel en niet bij mijn directe teamleider vorig jaar maar bij een andere team leider kwam ik wel veel met mentorzaken en ik was nog nieuw dus ik wel veel nieuwe dingen moet ik nog leren oudergesprekken daar ben ik wel heel goed in begeleid dus ja hmm ja ik zal vast fouten hebben gemaakt maar dat kan altijd wel besproken worden ja +
3	En ja ik vraag toch nog even expliciet maar we hebben 3 teamleiders maakt bovenstaande nog uit per teamleider phil om? benadering denk ik wel ja ik denk dat we er wel een teamleider is die heel nauwrecht voor zijn raap is en de andere twee juist ja ik weet niet wat wat meedenkender zijn en ja ja dat qua benadering vooral heeft wel zeker vorig jaar wel een verschil gemaakt ja ja zeker in de leerlijn daar was dan ook een teamleider bij betrokken en dan zei ik wel eens wat en dan werd er zo hard op gereageerd dat ik daar nou dacht dan zeg ik ook wel niks weer en wat eigenlijk heel zonde is -/-

Stap 3: Per topic is er van alle fragmenten een samenvatting gemaakt.

Omgang met fouten

	Topic: Detecteren en corrigeren van fouten
D3	Het detecteren van fouten gebeurt veelal op een informele manier, bijvoorbeeld in pauzes ("Ik sta vaak in de pauzes buiten. Dan zijn we sowieso veel aan het praten over wat er gebeurt en er worden ook wel problemen aan het licht gesteld"). Tevens wordt dan besproken hoe de collega's die in dit gesprek deelnemen tegen de zaken aankijken. Het vervolgens corrigeren van fouten laakt daarin geen rol te spelen. -/-

Teamdoelen

	Topic: Samenwerking
D3	Schooldoelen worden in het begin van het jaar gedeeld en komen tijdens studiedagen nog wel eens terug. Deze doelen zijn in de leerlijn gekoppeld aan doelen van werkgroepjes. Er lijkt echter weinig eigenaarschap bij D3 ten aanzien van de doelen te zitten. Ze komen in het gesprek verder niet ter sprake. Doelformulering is vooral op leerling- en klasniveau: wat willen we bereiken met de leerlingen en de klassen? Deze doelen worden in secties of onder mentoren gedeeld. De doelen zoals die impliciet geformuleerd zijn, zijn in de trant van "er voor de leerlingen willen zijn" en "de leerlingen ondersteunen in hun ontwikkeling".

	In informele gesprekken komt hetgeen ‘men’ wil bereiken met het onderwijs wel te sprake. Dit leidt echter niet tot het formuleren van concrete, breed gedeelde verenigbare doelen. Uit het gesprek komt geen beeld van gezamenlijkheid naar voren. -/-
--	---

	<i>Topic: Delen van informatie</i>
D3	D3 houdt ervaringen en informatie vooral voor zichzelf, zonder duidelijke reden. Informatie die kan helpen om een doel te bereiken wordt eventueel op een later moment in de eigen praktijk gebruikt voor een toepassing. -/-

Openheid

	<i>Topic: Fouten toegeven en blootleggen</i>
D3	D3 geeft aan dat hij zelfkritisch is, en vanuit die houding fouten snel toegeeft om ervan te kunnen leren. Het toegeven van fouten gaat zeker binnen de sectie of bij de teamleider. Binnen de leerlijn doet D3 het veel minder snel omdat deze groep veel groter is. +

	<i>Topic: Feedback vragen</i>
D3	Voortgang van het werk wordt ongestructureerd met collega's besproken waar een goede band mee is. Gesprekken gaan dan over hoe het gaat en wat er anders kan met betrekking tot het lesgeven aan een klas. +

	<i>Topic: Communiceren over / delen van fouten</i>
D3	D3 ervaart dat het delen van fouten positief is. Eigen fouten kunnen makkelijk gedeeld worden, andermans fouten kunnen benoemd worden. Dit levert op dat er geleerd kan worden van zaken die niet goed zijn gegaan en dat zaken verbeterd kunnen worden ("Ik heb ervaren dat het benoemen van een fout altijd wel goed is omdat je dingen bespreekbaar maakt en uiteindelijk kun je dan ook dingen verbeteren.") +

Onderzoekende houding

	<i>Topic: Analyse en correctie</i>
D3	Wanneer een fout wordt geconstateerd wordt dit in de sectie besproken om vervolgens oplossingen te bedenken zodat de fout hersteld wordt. Een grondige analyse van wat er aan de fout ten grondslag lag, wordt niet per definitie gedaan. +/-

	<i>Topic: Bewust experimenteren</i>
D3	Op les- en inhoud-niveau probeert D3 regelmatig wat nieuws. Dit moet ertoe leiden dat er afwisseling is in de inhoud en de structuur van de lessen. Op deze manier worden leerlingen verrast en blijven ze alert. Andere werkmethodes (bijvoorbeeld gezamenlijk lesontwerp, lesbezoek, bordsessie), anders dan een les anders opbouwen, worden niet genoemd. +/-

	<i>Topic: Kritisch ideeën delen</i>
D3	D3 voelt de ruimte om ideeën in de brengen of een mening te geven. Hij voelt zich alleen niet snel de aangewezen persoon vanuit een vorm van bescheidenheid. In de sectie wordt wel gedeeld hoe D3 tegen dingen aankijkt en brengt in wanneer hij verbetermogelijkheden ziet. Dit helpt om eigen inzichten te delen en die naast die van andere te leggen. In de leerlijn doet D3 dit niet, en dat wordt "als zonde ervaren" omdat D3 best vaak een mening over een onderwerp heeft, en de ruimte op zich wel ervaren wordt. Soms worden zaken namelijk ook wel eens namens D3 ter discussie gesteld. +

	<i>Topic: Groepsdenken bevragen</i>
D3	In kleinere groepen is het makkelijker om elkaar aan te spreken dan in een grotere groep. In de sectie is het geen probleem om aan te geven wanneer je het ergens niet mee eens bent. Je kent iedereen daar ook door en door. In een grotere groep, de leerlijn, zal D3 iemand niet zo snel confronteren. Wanneer een collega zich niet aan de afspraken houdt, gaat D3 dat gesprek wel 1 op 1 aan. +/-

Psychologische veiligheid

	<i>Topic: Risico durven nemen</i>
D3	In de sectie wordt veiligheid ervaren om een fout toe of aan te geven. In de rest van de organisatie is het enige risico van het maken van een fout dat je erop wordt aangesproken of dat de leerlingen er de dupe van zijn. D3 is zich “er ook wel van bewust dat fouten maken erbij hoort bij het leerproces” en dat dat je daar alleen maar uit kan leren”. +
	<i>Topic: Ondersteunende leidinggevende</i>
D3	Fouten kunnen wel besproken worden met de direct leidinggevende. In de ondersteuning qua informeren over het uitvoeren van de taak is de teamleiding betrokken en aanwezig. Wel is de ervaring dat er toch ook regelmatig snel wordt ‘door-gestuurd’ bij een issue. De leidinggevende zou dan wat langer open mogen staan om door te praten over het probleem. Qua benadering van de teamleiding is er wel verschil. Twee teamleiders staan meer open voor uitdagingen en meedenken. De andere kan erg recht voor zijn raap zijn / hard zijn en daarmee een gesprek smoren (“dacht dan zeg ik ook wel niks meer, wat eigenlijk heel zonde is”). +/-

Deze samenvattingen zijn samen met het transcript ter controle voorgelegd aan de geïnterviewden:

Van: Gijs van Andel <gvanandel@thomasakempis.nl>

Verzonden: donderdag 25 februari 2021 14:25

Aan: D2 <D2@thomasakempis.nl>

Onderwerp: Uitwerking van het interview voor het afstuderen van Gijs.

Dag D2,

In de bijlage tref je het uitgetypte interview aan zoals wij dat hebben gehouden. Daarnaast is er een samenvatting per ‘te onderzoeken topic’. Deze samenvattingen heb ik gemaakt op basis van het interview. Het is niet letterlijk wat er is gezegd. Ik heb daar zo goed als mogelijk een vertaalslag proberen te maken van dat wat er gezegd is, naar de ‘wetenschappelijke termen’.

Nogmaals, ik heb dit zo zorgvuldig als mogelijk gedaan aan de hand van het interview. Mocht je je ergens niet in herkennen of mocht je vinden dat ik ergens dusdanig de waarheid geweld aangedaan heb zodat het aangepast moet worden, dan hoor ik dat graag.

Na 5 maart ga ik alle samenvattingen per topic op ‘een hoop gooien’ en een totaalsamenvatting per topic maken, zodat ik de uitkomst kan gaan analyseren en richting een conclusie kan gaan werken.

Mochten er vragen of opmerkingen zijn, dan hoor ik dat graag.

Met vriendelijke groet,

Gijs van Andel,
Teamleider Thomas a Kempis College

Stap 4: Een samenvattend verslag van de feitelijke situatie per topic van alle geïnterviewden, aangevuld met de informatie uit de documentenanalyse (voorbeeld van topic ‘teamdoelen’)

Teamdoelen

	<i>Topic: Samenwerking</i>
D1	Doelformulering is vooral op leerling- en klasniveau: “hoe willen we leerling X of klas Y beter laten functioneren?”. Bij deze doelen / afspraken is wel de ervaring dat docenten hun eigen sausje over de afspraken gooien. De legitimering is dan om een persoonlijk werkbaar situatie te maken met betrekking tot die afspraak, tot die norm. D1 spreekt wel vanuit het hogere doel om via de leerlingen en klassen het onderwijs van morgen beter te maken. Dit is echter niet vastgelegd in verenigbare organisatiedoelen. -/-
D2	Binnen de sectie is er een eigen doel dat iedereen inhoudelijk op 1 lijn zit binnen de sectie. Verder is er niet echt de beleving dat er aan gezamenlijke doelen wordt gewerkt. In de leerlijn wordt er gewerkt op basis van opdrachten vanuit het MT. -/-
D3	Schooldoelen worden in het begin van het jaar gedeeld en komen tijdens studiedagen nog wel eens terug. Deze doelen zijn in de leerlijn gekoppeld aan doelen van werkgroepjes. Er lijkt echter weinig eigenaarschap bij D3 ten aanzien van de doelen te zitten. Ze komen in het gesprek verder niet ter sprake. Doelformulering is vooral op leerling- en klasniveau: wat willen we bereiken met de leerlingen en de klassen? Deze doelen worden in secties of onder mentoren gedeeld. De doelen zoals die impliciet geformuleerd zijn, zijn in de trant van “er voor de leerlingen willen zijn” en “de leerlingen ondersteunen in hun ontwikkeling”. In informele gesprekken komt hetgeen ‘men’ wil bereiken met het onderwijs wel te sprake. Dit leidt echter niet tot het formuleren van concrete, breed gedeelde verenigbare doelen. Uit het gesprek komt geen beeld van gezamenlijkheid naar voren. -/-
D4	Binnen de sectie wordt goed samengewerkt aan gezamenlijke doelen: goede resultaten, goede en plezierige lessen, de leerlingen zoveel mogelijk nuttige zaken meegeven voor de rest van hun loopbaan. Deels zijn dit expliciete doelen (n.a.v. examen analyse) en deels impliciete doelen, waarvan het idee is dat ze er zijn, maar dat is niet zeker. In de leerlijn wordt de samenwerking middel doelen niet ervaren. -/-
D5	In de leerlijn is het de wens om gezamenlijke doelen te hebben, de neuzen dezelfde kant op. In de sectie wordt weinig tot geen samenwerking ervaren. Er wordt op elandjes gewerkt, afspraken worden gemaakt, maar ieder geeft daar vervolgens op zijn eigen manier vorm aan. Autonomie als docent wordt hierin als waarde maar ook als gevaar gezien. D5 vindt eigen keuzes maken belangrijk, maar dit kan ertoe leiden dat iedereen zijn eigen keuzes maakt en dus zijn eigen ding doet in de sectie. -/-
D6	Er wordt dit jaar meer door het MT gestuurd op samenwerking in de leerlijnen. Binnen de diverse werkgroepen zijn er gezamenlijke doelen geformuleerd waarvoor collega's elkaar meer opzoeken.

	Binnen de sectie valt het erg mee hoe er wordt samengewerkt. Dit is met name op klasniveau als iets niet lukt, en dan met name bij parallelklassen of de mentorklas. Omdat samenwerking vaak niet van 2 kanten komt, continu achter mensen of afspraken aan moeten lopen, dan houdt samenwerken snel op. De relatie tot de collega speelt ook een grote rol. Samenwerking wordt ook gezocht met collega's met wie D6 "goed kan." +/-
D7	Rondom het begrip samenwerking komt niet heel veel naar voren in dit gesprek. -/-
D8	Op vakniveau wordt er veel samengewerkt om bijvoorbeeld te bepalen welke methode gebruikt gaat worden, wat er afgetoetst moet worden en op welke doelen richting het CE nadruk gelegd moet worden. Ook tijdens deze Corona tijd wordt er ook meer samengewerkt om van elkaar te leren hoe het online onderwijs goed vormgegeven kan worden. Dit is vooral functioneel. Verder is er functionele samenwerking op het gebied van PWS, mentoraat. Hier wordt niet echt op gestuurd. De nadruk op samenwerkingsactiviteiten gaat ene beetje in golfbewegingen door de jaren heen. +/-
D9	Binnen de sectie wordt er echt samengewerkt als docententeampje. In het totaal van alle docenten wordt er minder samengewerkt omdat de verschillen onderling groot zijn en er zit een grote variatie in het volgend van de normen in. De samenwerking in de sectie is vooral praktisch van aard: onderwerpen voor de toets door-nemen, toetsen maken, planning maken. Over de secties heen is dat niet het geval. De noodzaak van afstemmen of het formuleren van verenigbare doelen ontbreekt daar ook. Binnen de mentorengroep 5 havo wordt momenteel wel samen opgetrokken zodat de groep leerlingen uniform aangepakt kan worden. Het ontbreken van contact en vastigheid in een groepssamenstelling maakt ook dat samenwerking lastig verloopt. Er wordt langer gesproken over wat de norm is, dan dat er wordt gewerkt aan het onderwerp van de norm. -/-
D10	Binnen de sectie wordt er momenteel veel samengewerkt aan samen vooraf gestelde doelen. Dat gaat dan om de inhoud van de lessen en de gezamenlijke leerlijn. Dit komt ook regelmatig terug in gesprekken. Door zelf actiever op zoek te gaan naar gezamenlijke doelen, worden andere collega's daar ook actiever in. Het gaat meer leven en er "ontstaan dan mooie dingen". +
D11	In de sectie wordt er functioneel samenwerkt. Verderop in het interview zal blijken dat dit vooral gaat over toetsen uitwisselen en programma's af te stemmen. Verderop gaat ieder op zijn of haar manier daarmee aan de slag. In de leerlijn is er voor het werkgroepje waar D11 deel vanuit maakt een doel gesteld ("lessen geven over duurzaamheid en burgerschap"). De samenwerking bestaat hier uit het verdelen van taken om enkele lessen te maken. -/-
D12	In de T-lijn wordt in sub groepjes samengewerkt aan bepaalde thema's, ook tussen de vergaderingen door. In de sectie ligt dit anders. Hier wordt weinig samengewerkt, omdat er weinig contact tussen de sectievergaderingen door is. Er worden wel afspraken gemaakt om iets te doen, een volgende vergadering moet blijken of dat gelukt is of niet. Een sectieoverleg is vooral een functioneel overleg waarbij een afvinklijst wordt afgewerkt wie zijn individuele taak heeft uitgevoerd. Het

	hebben van parallelklassen dwingt wel tot meer overleg en afstemming op gezamenlijke doelen. Het niet hebben van parallelklassen of het verschil onderbouw – bovenbouw maakt weer dat een overleg wordt opgeknipt. -/-
--	--

	Samenvatting interviews topic ‘samenwerking’
• Docenten ‘zwemmen of verdrinken’ samen. -/- 50% niet. Vooral functioneel • Docenten zoeken naar verenigbare doelen. -/- 1 wel. De rest is individueel, vaag, of in sub-groepjes (parallelklassen).	Een sectie geeft duidelijk aan dat er samen wordt gewerkt aan vooraf gestelde doelen. Drie collega’s geven aan dat er vooral doelen worden geformuleerd om een klas “hoe willen we klas Y beter laten functioneren?” Deze doelen zijn dan wel vaag, en de daarmee gepaard gaande afspraken worden vaak door individuele docenten aangepast. De helft van de geïnterviewden geeft aan dat het samenwerken vooral functioneel is: afspraken maken, lijstjes afvinken. Zeven van de twaalf geïnterviewden geeft aan dat er niet wordt samengewerkt aan verenigbare doelen. Er wordt als eilandjes gewerkt, en als er al afspraken worden gemaakt, dan wordt daar op individuele basis aan verder gewerkt. In acht gevallen wordt er gesproken over ‘hogere’ of ‘MT-doelen’. Wat deze zijn, en hoe hier verder aan gewerkt wordt, blijft onduidelijk. Een gebrek aan eigenaarschap bij deze doelen en professionele autonomie worden genoemd als reden waarom de gezamenlijkheid ontbreekt om te werken aan deze doelen. Twee opmerkingen die opvallen rondom dit thema: “Parallelklassen dwingt tot samenwerking.” “Door zelf actiever op zoek te gaan naar gezamenlijke doelen, worden andere collega’s daar ook actiever in. Het gaat meer leven en er ontstaan dan mooie dingen.”
Samenvatting documentenanalyse -/-	De tevredenheidsenquête zegt op 1 stelling iets over samenwerking. Deze stelling scoort onder de benchmark, wat de norm voor het TaK is (score 7.2 → BM 7.45). Dit is dus een negatieve afwijking van de norm. Bij 1 sectie is er (kort) gesproken over gezamenlijk speerpunten. Verder blijkt uit de sectieverslagen dat er louter over praktische zaken wordt gesproken (toetsen maken, jaarplanning, budget).