

NARRATIEF WAARDEREN

Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur op school

Sandra van Groningen
Theo van der Zee

NARRATIEF WAARDEREN

Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur op school

Tekst: Sandra van Groningen en Theo van der Zee
Eindredactie: Marleen Schoonderwoerd (Redactie Dynamiek)
Fotografie: Shutterstock
Beeldredactie en productbegeleiding: Corine de Reus
Vormgeving: Studio 94.81, Waddinxveen
Druk: Veldhuis Media b.v., Meppel
Uitgave: Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs
© 2022 de auteurs
© 2022 Verus

ISBN/EAN: 978-90-70724-97-9
NUR: 801, 840

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

Inhoudsopgave

Ten geleide 7

Introductie 11

1. De school, haar pedagogische opdracht en het narratief waarderen 17
   - 1.1 Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur
   - 1.2 Goed onderwijs en een bredere betekenishorizon
   - 1.3 Het ontwikkelen van een duurzame kwaliteitscultuur
   - 1.4 De verbinding met structurele elementen van onderwijskwaliteit
   - 1.5 Afsluitend

2. Werken aan de kwaliteitscultuur van de school 29
   - 2.1 Zicht op kwaliteitsculturen
   - 2.2 Narratief waarderen zet in op betekenisgeving
   - 2.3 Narratief waarderen in de praktijk: vijf leidende principes
   - 2.4 Afsluitend

3. Vier manieren om aan de slag te gaan met een duurzame kwaliteitscultuur 41
   - 3.1 Het biografisch gesprek
   - 3.2 De narratieve intervisie
   - 3.3 De narratieve visitatie
   - 3.4 De opleiding narratief visiteren

4. Uitzicht 55

Literatuur 59



Ten geleide

Ten geleide

In de afgelopen jaren is een bepaald perspectief op onderwijs steeds dominanter geworden: een perspectief dat onderwijs afzet tegen 'vergelijkbare diensten'. Er wordt 'van buiten' naar het onderwijs gekeken. Het veel gebruikte woord 'opbrengsten' geeft dit perspectief goed weer. Deze manier van denken doet recht aan een deelaspect van het onderwijs, maar niet aan zaken als de menselijke inspanningen binnen de school, het wikken en wegen dat hoort bij de pedagogische grondhouding en de specifieke geschiedenis van de school. De gedachte is dat de focus op opbrengsten ertoe zal leiden dat deze opbrengsten zullen toenemen.

In deze Verus-publicatie 'Narratief waarderen' wordt een ander perspectief gekozen, een perspectief dat naar onderwijs kijkt vanuit de unieke kern van het onderwijs zelf. In dit perspectief draait het juist om de menselijke verhoudingen, wordt pedagogische tact als hoofdopgave gezien, en biedt de historie van een school een goed en stimulerend licht op de prestaties.

Docenten, leerlingen en leidinggevenden geven niet het beste van zichzelf om via hoge opbrengsten de kenniseconomie een impuls te geven. Ze geven het beste van zichzelf vanwege toekomstdromen, omwille van wat ze leerlingen toewensen of om specifieke idealen, zoals het bijdragen aan de oplossing van het klimaatprobleem of dat van ongelijkheid.

Onderwijs is een dienst aan de samenleving. Maar ze kan dat alleen zijn wanneer de mens niet buiten de orde wordt geplaatst, maar gezien en gewaardeerd wordt als drager en belichaming van deze dienst. Hoge opbrengsten komen niet tot stand door deze apart te zetten. Ze zijn het bedoelde (neven)effect van het serieus nemen van de mensen in het onderwijs in deze rol van dienstbaarheid.

'Narratief waarderen' wil een bijdrage zijn aan een duurzame kwaliteitscultuur, door te kijken en te handelen vanuit een perspectief dat recht wil doen aan de wezens-kenmerken van het onderwijs. Het veronderstelt dat mensen bewogen worden en in beweging gebracht kunnen worden door vragen over goed leven en goed samenleven, en door hen uit te nodigen de dragers van dat goede leven te zijn.

Niemands inbreng kan in dat gesprek gemist worden. 'Om onderwijskwaliteit te vergroten is het nodig om te zoeken naar een betere balans tussen variëteit en eenduidigheid, waarin alle partijen in het onderwijsveld deelnemen aan het gesprek over onderwijs' (Frissen e.a. 2016, p.26). Het denken in opbrengsten is heel duidelijk, maar ook heel smal. Narratief waarderen is minder eenduidig, maar wel krachtig(er): ieders verhaal doet ertoe, elk van de betrokkenen is bouwer van de samenleving.

'Narratief waarderen' wil uitdagen en uitnodigen. Het gaat niet uit van een elders vastgestelde opvatting van onderwijskwaliteit, maar vraagt naar jouw opvatting over onderwijskwaliteit, en wil jouw bijdrage daaraan in het centrum plaatsen. Dat is hard nodig. Immers: de school is geen productiehal, maar bouwplaats van de samenleving.

Berend Kamphuis en Mark Buck
CvB Verus



Introductie

Introductie

Vraagstukken binnen het onderwijs raken de samenleving als geheel. Het grote tekort aan leraren of het online onderwijs ten tijde van de covid-19-pandemie bijvoorbeeld zijn onderwerpen die in de media, in de politiek en binnen de scholen zelf volop in de belangstelling staan en discussie oproepen. Veel mensen voelen zich hierbij betrokken. Meer fundamenteel heeft de aandacht voor het onderwijs te maken met de grote verwachtingen van de school als bouwplaats van de samenleving. Op school worden de bouwers van de samenleving van morgen gevormd. Het maatschappelijk belang van onderwijs is groot, en de belangstelling ervoor is navenant.

De school heeft de opdracht om goed onderwijs te realiseren. Onderwijs dat gericht is op de toekomst van kinderen en jonge mensen en daarmee gericht op de toekomst van de samenleving. Goed onderwijs is dus een pedagogische en tegelijk ook een maatschappelijke opdracht. Wat houdt dit in? De onderwijsinspectie verwoordt het als volgt: "Scholen hebben de opgave dat elke leerling en student geletterd en gecijferd is als hij de school verlaat, zichzelf kent en heeft geleerd zelfstandig keuzes te maken, bijdraagt aan sociale samenhang in de samenleving, slaagt in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt, en gelijke kansen en een passend aanbod krijgt" (Inspectie van het Onderwijs, 2021, p. 17).

De school heeft een opdracht voor de toekomst van de kinderen en jonge mensen en daarmee voor die van de samenleving.

De opdracht om goed onderwijs te realiseren, lijkt zo helder en duidelijk, maar schijn bedriegt. Daarvoor zijn verschillende redenen. Op de eerste plaats zijn de opgaven die de onderwijsinspectie verwoordt niet zo eenduidig als ze lijken te zijn. Scholen hebben ieder niet alleen te maken met verschillende populaties van leerlingen maar ook met verschillende actoren in en rondom de school die elk hun eigen verwachtingen en eisen hebben ten aanzien van de opgaven van de school. In deze meervoudigheid zullen scholen daarom ieder de opgaven moeten duiden en interpreteren, en op basis daarvan hun moeten keuzes maken.

Op de tweede plaats ervaren scholen dat goed onderwijs geen kwestie is van het louter uitvoeren van opdrachten. Leraren, onderwijsassistenten, schoolleiders, bestuurders en andere professionals in de school worden dagelijks geconfronteerd met allerlei situaties die voor velerlei uitleg vatbaar zijn. Een leerling laat een onvermoed talent zien. Een leraar wordt door een leerling met een laptop op het hoofd geslagen. Een gesprek met een ouder van een leerling loopt onverwacht uit op een conflict. Wat betekent goed onderwijs in dergelijke niet-noodzakelijke en niet-eenduidige situaties? Het realiseren van goed onderwijs vraagt daarom om meer dan een doortimmerd curriculum 'Wat te leren' of een verfijnd protocol 'Hoe te handelen'. Het vraagt om een voortdurend gesprek in de school over goed onderwijs en het realiseren ervan in de situaties die zich aandienen (Van der Zee, 2021).



Op de derde plaats heeft de lastigheid van goed onderwijs te maken met de gerichtheid op de toekomst. Goed onderwijs is gericht op de toekomst die zich nog openen moet. Omdat we niet weten hoe de toekomst eruitziet, is het niet eenvoudig om te bepalen wat goed onderwijs inhoudt en wat dat van de school vraagt. Scholen worden, met andere woorden, gevraagd iets te realiseren wat voor hen niet anders kan zijn dan een open vraag. Ze zullen zich daarom voortdurend afvragen welk beroep hun leerlingen in deze omstandigheden op hen doen en wat hen te doen staat (Borgman, 2021).

Het is een paradox dat je niet precies weet wat goed onderwijs hier en nu van je vraagt en dat je wel de opdracht hebt om het te realiseren.

Leraren, onderwijsassistenten, schoolleiders, bestuurders en andere professionals in de school hebben te maken met de paradox dat ze enerzijds goed onderwijs moeten realiseren en dat anderzijds niet (precies) duidelijk is wat goed onderwijs voor deze leerlingen in deze omstandigheden inhoudt en wat dat van hen vraagt. Die paradox roept een zekere spanning op. Het is voor genoemde betrokkenen raadzaam om deze spanning niet uit de weg te gaan – door bijvoorbeeld niet meer schoolbreed de vraag te stellen wat goed onderwijs betekent maar het als een gegeven te beschouwen –, maar er juist wèl in te gaan staan. Dat is: goed onderwijs realiseren én het gesprek over goed onderwijs voeren. En dan hebben we het over een duurzame kwaliteitscultuur.

Deze publicatie gaat over de duurzame kwaliteitscultuur op scholen en hoe leraren, onderwijsassistenten, schoolleiders, bestuurders en andere professionals en betrokkenen in en rondom de school hieraan vorm kunnen geven. Ze geeft beelden en inzichten waar het bij een duurzame kwaliteitscultuur om te doen is (hoofdstuk 1), welke aangrijpingspunten het narratief waarderen kiest om aan een duurzame kwaliteitscultuur te werken (hoofdstuk 2) en welke werkwijzen zijn ontwikkeld om hiermee concreet aan de slag te gaan (hoofdstuk 3). Met deze publicatie delen we de inzichten en ervaringen die we al onderzoekend en adviserend hebben opgedaan.





1 De school, haar pedagogische opdracht en het narratief waarderen

1. De school, haar pedagogische opdracht en het narratief waarderen

1.1 Werken aan een duurzame kwaliteitscultuur

De pedagogische opdracht om te werken aan goed onderwijs of onderwijskwaliteit is een voortgaande opdracht. Je bent er als school nooit klaar mee. Wil je de opdracht niet alleen vandaag maar ook morgen waarmaken, dan zul je daar je school of onderwijsorganisatie op moeten inrichten. Anders gezegd, het gaat erom als school een duurzame kwaliteitscultuur te ontwikkelen: "een cultuur die stimuleert dat alle betrokkenen, zowel intern als extern, zich continu richten op het definiëren en behalen van de gewenste kwaliteit en door middel van een constructief-kritische houding streven naar de daarvoor zo nodig vereiste kwaliteitsverbeteringen" (Onderwijsraad, 2015, p. 16).

Een school heeft de spanning uit te houden die door de paradox wordt opgeroepen dat enerzijds niet precies duidelijk is wat goed onderwijs hier-en-nu voor deze leerlingen inhoudt en dat een school anderzijds wel de opdracht heeft het te realiseren. Door tegelijkertijd goed onderwijs waar te maken én het gesprek erover te voeren, kan een school of onderwijsorganisatie in deze spanning blijven staan. Zo werk je aan een duurzame kwaliteitscultuur.

Een specifieke aanpak om het realiseren van goed onderwijs en het gesprek erover met elkaar in verbinding te brengen, is 'narratief waarderen'. Met deze aanpak krijgt de praktijk richting vanuit het gesprek en wordt het gesprek gevoed door de praktijk. Narratief waarderen draagt effectief bij aan een duurzame kwaliteitscultuur. In deze publicatie vertellen we daar meer over.

Wat vraagt het van een school om te werken aan een duurzame kwaliteitscultuur? Allereerst is het van belang om een heldere visie te formuleren op de vraag: waar is onderwijs goed voor? Kort gezegd, goed onderwijs draagt bij aan de toekomst van kinderen en jonge mensen. Het is echter de vraag welke toekomst een school voor hen ziet en welke ze wenselijk vindt. Ziet de school een toekomst waarin veel verandert en een grote flexibiliteit, innovatiekracht en kennis van ICT nodig is? Of een toekomst waarin mensen op zichzelf zijn aangewezen, zelfstandig en weerbaar moeten zijn? Of ziet de school een toekomst waarin verbinding en solidariteit opnieuw van groot belang zijn? En waar zet de school dan op in? Zet je in op de ontwikkeling van zelfstandigheid, zorg voor elkaar, weerbaarheid, rechtvaardigheid, of compassie? Het is dan vervolgens de vraag welke bijdrage je als school aan hun toekomst wilt bieden. De bijdrage hoeft namelijk niet in alle tijden en op alle plaatsen voor alle leerlingen hetzelfde te zijn, sterker nog: ze is dat bij voorkeur niet. Het kan zijn dat je als leraar, schoolleider of bestuurder ervaart dat jouw zelfstandige en mondige leerlingen gebaat zijn bij het ontwikkelen van zorg voor elkaar. Of je neemt waar dat jouw leerlingen gebaat zijn bij het ontwikkelen van hun creativiteit en weerbaarheid. Scholen zullen hun bijdrage verstaan tegen de achtergrond van wat ze van waarde en zinvol vinden. Een school kan zich dan vragen stellen als: Hoe lezen wij de tekenen van de tijd en het beroep dat kinderen en jonge mensen op ons doen? Wat vinden we als school van waarde en zinvol? Waar spiegelen we onze centrale noties aan over wat van waarde en zinvol is? En welke bijdrage wil de school op basis daarvan aan de toekomst van kinderen en jonge mensen bieden?

Ten tweede vraagt het werken aan een duurzame kwaliteitscultuur om een visie op het ontwikkelen ervan. Waar is een duurzame kwaliteitscultuur goed voor? De school werkt aan een duurzame kwaliteitscultuur om vandaag, maar ook morgen en overmorgen goed onderwijs te kunnen realiseren. Een school moet bovendien weten wat het onder een kwaliteitscultuur verstaat en hoe het deze ontwikkelt. Ook dat is een vraag waarop niet één enkel eenduidig antwoord mogelijk is. Het antwoord is eerder divers en multidimensionaal. In deze vraag komen andere vragen mee, zoals: Waaruit bestaat een kwaliteitscultuur? Hoe ontwikkel je als school een duurzame kwaliteitscultuur? Wat is daarvoor nodig? Welk model van een duurzame kwaliteitscultuur past bij scholen die zichzelf niet primair zien als uitvoeringsinstantie, maar als verantwoordelijk en eigenaar van hun pedagogische opdracht?

Een duurzame kwaliteitscultuur vraagt om een gedeelde visie op goed onderwijs, een heldere visie op het ontwikkelen van de cultuur, en een verbinding met de structuur van de school.

En ten slotte vraagt het werken aan een duurzame kwaliteitscultuur om de verbinding met structurele elementen van onderwijskwaliteit. Een school kent een structuur van rollen en verantwoordelijkheden, van afspraken en regels, van randvoorwaarden en relaties met de omgeving. Ook daarin heeft een school keuzes te maken. Het gaat

dan om vragen als: Hoe ontwikkel je als school een kwaliteitscultuur vanuit ieders betrokkenheid, maar ook met oog voor ieders eigen rol en verantwoordelijkheid? Hoe bewaar je als school hierin een goede balans?

In dit hoofdstuk gaan we in drie achtereenvolgende paragrafen beknopt op deze elementen in. Aan de hand hiervan maken we duidelijk hoe de aanpak van narratief waarderen een belangrijke rol kan spelen.

1.2 Goed onderwijs en een bredere betekenishorizon

Goed onderwijs is niet enkel een doortimmerd curriculum, een overzicht van doorstroomcijfers, slagingspercentages of toetsresultaten. Goed onderwijs beperkt zich ook niet tot een lijst waarmee de school aangeeft met welke activiteiten ze de opgaven van de onderwijsinspectie denkt te realiseren. Stuk voor stuk zijn dit belangrijke zaken om aan te werken. Het maakt het mogelijk om de balans op te maken van wat de school doet. Maar het kunnen ook zaken zijn die allemaal los van elkaar 'afgevinkt' worden, zonder dat er sprake is van een samenhang met een groter verhaal, een visie op goed onderwijs, waarbinnen het curriculum of de onderwijsactiviteiten een eigen plek hebben.

Het realiseren van goed onderwijs vraagt om samenhang. En hieraan kun je het beste op een integratieve manier werken. Hoe dit te doen? Goed onderwijs vraagt van elke school om een samenhangend verhaal te vertellen. In dat verhaal verwoordt de school wat ze verstaat onder goed onderwijs aan de hand van de drie doeldomeinen van het onderwijs – kwalificatie, socialisatie en subjectwording. De school geeft aan wat ze op deze doeldomeinen nastreeft (het 'waartoe': de bedoelingen), op welke manier ze dat denkt te realiseren (het 'hoe': de ontwerpprincipes) en wat ze daarvoor doet (het 'wat': de onderwijsactiviteiten).

In het verhaal van de school komt samen wat er in de school gebeurt en gedaan wordt, wat er van waarde wordt gevonden en zinvol is, en welke keuzes er worden gemaakt (Dupont, 2010). Door het delen van verhalen over de school, ontstaat er een plot, een structuur, verhaallijn. De plot van het verhaal is allereerst pedagogisch van inhoud, omdat de school ten diepste gericht is op de brede ontwikkeling van leerlingen. Maar de plot is niet altijd een 'rechtlijnig' verhaal. In het verhaal kunnen ook verschillende, soms tegenstrijdige elementen van de school met elkaar worden verbonden.

Veel, zo niet al het dagelijkse professioneel handelen van de school is vindplaats voor de pedagogische plot van het verhaal van de school. In het waarnemen van de dingen die zich aandienen, gebeuren, en in het pedagogisch en onderwijskundig handelen ligt veel kennis en wijsheid besloten. Veel van de kennis is stilzwijgend of taciet aanwezig en moet expliciet gemaakt worden. Door kennis en ervaring te expliciteren in het vertellen van verhalen, komt tot uitdrukking dat het goede dat een school met onderwijs nastreeft, vorm krijgt in de dingen die ze doet en die ze nalaat.

Als een school als waarde heeft 'zorg voor elkaar', dan krijgt dit letterlijk handen en voeten in een verhaal over een project waarin leerlingen zich inzetten voor anderen in de omgeving van de school, als een verzorgingshuis of de voedselbank. Als voor een school 'weerbaarheid' van belang is, dan komt dat tot uitdrukking in een verhaal over een goed gesprek in de klas naar aanleiding van een gebeurtenis die leerlingen bezighoudt en angst aanjaagt. En tegelijk verwijzen de dingen die de school doet naar dat wat blijvend is, naar noties van goed leven en goed samen leven. Zorg voor elkaar, weerbaarheid en andere bedoelingen zijn geen lege begrippen, maar verbonden met noties over waar het in het leven en samenleven om te doen is.

In het verhaal van de school komen verschillende, soms ook tegenstrijdige elementen van de school samen. Het verhaal verenigt de diversiteit.

Dergelijke noties zijn niet vandaag dit en morgen weer anders, al kunnen ze in de loop der tijd wel evolueren. In teksten, gebruiken en andere bronnen zijn deze noties te vinden. Zo zullen katholieke en christelijke scholen zich spiegelen aan verhalen uit het Evangelie van Jezus Christus, Montessorischolen aan geschriften van Maria Montessori, en Jenaplanscholen aan die van Peter Petersen. In die bronnen ligt kennis en wijsheid besloten die je met nieuwe, andere ogen doen zien naar wat je nu meemaakt en wat zich aandient. Kennis en wijsheid in de vorm van bedoelingen (menselijke waardigheid, solidariteit, rechtvaardigheid, moed) en in de vorm van ontwerpprincipes ('leer het mij zelf te doen', 'je verplaatsen in een ander', 'verschillen mogen er zijn'), en die vorm krijgen in activiteiten die bij de school passen ('projectweek', 'bezinningsdagen', 'opening of sluiting van de week').



Het verhaal van de school komt niet zomaar uit de lucht vallen. Scholen vormen zich in de loop der jaren een geheel van verhalen over wat voor hen van waarde en zinvol is. Verhalen die nu over de school worden verteld, bouwen voort op verhalen



Figuur 1: Het verhaal van de school over goed onderwijs in haar context

die eerder zijn verteld en op verhalen waaraan de school zich spiegelt. Steeds voegen zich weer nieuwe elementen aan het verhaal van de school toe. Tegen de achtergrond van de eerdere verhalen wordt het actuele verhaal verteld. Aan de hand van het geheel van verhalen vormt de school een horizon van betekenis. Wat goed onderwijs voor hun leerlingen in hun context betekent, is daarom mede afhankelijk van de bredere betekenishorizon van de school.

Verhalen van scholen verschillen. Een belangrijke, inhoudelijke toetssteen van katholieke en christelijke scholen voor de kwaliteit van het samenhangend verhaal is de waardigheid van het kind. Het is namelijk niet om het even welke noties van goed leven en goed samenleven worden gehanteerd – ook dictaturen hebben zo hun ideeën over wat goed leven en goed samenleven is. En al zullen scholen in een democratische rechtsstaat als de Nederlandse niet snel dictatoriale taal bezigen in hun verhaal van goed onderwijs, toch is het goed om de toetssteen van de waardigheid te hanteren. Ook bijvoorbeeld om dominante noties als 'Succes is een keuze' te toetsen op de waardigheid van het kind. Wordt met zo'n notie recht gedaan aan alle kinderen en ieder kind? Hoe is dat voor kinderen voor wie het succes niet lijkt weggelegd?

Deze waardigheid moet dan niet zozeer als een fundament, maar veeleer als een opdracht worden gezien. Het is de opdracht van de school om de waardigheid van ieder kind en heel het kind te behoeden en recht te doen. Vragen die hierbij opkomen, zijn: Wordt dit kind, heel het kind en alle kinderen voldoende recht gedaan? Waar doet ons onderwijs de waardigheid van het kind geweld aan door grenzen over te gaan, grenzeloos te worden, vrijheid tussen haakjes te zetten of door verwaarlozing? Waar komt een kind met haar of zijn waardigheid in de knel?

Kortom, werken aan een duurzame kwaliteitscultuur heeft allereerst betrekking op het vertellen van het verhaal van de school dat bijeengehouden wordt door een pedagogische plot. Aan de hand van haar eigen verhaal plaatst de school haar bijdrage aan de toekomst van kinderen en jonge mensen tegen de bredere betekenishorizon van noties van goed leven en goed samenleven en geeft ze aan waarop ze mag worden aangesproken: "Dit is waar wij voor staan!"

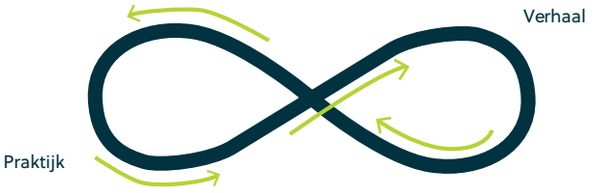
1.3 Het ontwikkelen van een duurzame kwaliteitscultuur

Een duurzame kwaliteitscultuur is een gezamenlijk verstaan van, werken aan en verantwoording afleggen over het realiseren van goed onderwijs waarin noties van goed leven en goed samenleven doorklinken. Een dergelijke cultuur is er niet van de ene op de andere dag, maar vraagt om een blijvende inzet. Vanuit de narratieve benadering is de inzet erop gericht om het samenhangende verhaal van de school en de dagelijkse praktijk wederkerig op elkaar te laten inwerken. Wat wordt bedoeld met deze wederkerige inwerking?

De praktijk van een school is dat wat er in de school gebeurt en gedaan wordt: er worden instructies gegeven, opdrachten gemaakt, reprimandes uitgedeeld, vergaderingen geleid, er wordt gelachen, gehuild, en noem maar op. Aan al wat er gebeurt, gedaan en gelaten wordt, geef je als mens en als professional betekenis. Je ervaart hoe je 'erbij bent', wat dit bij je oproept aan gevoelens, wat je erin waardeert en wat niet, en wat het je te zeggen heeft. Wanneer we verhalen vertellen over onze ervaringen, maken we deze expliciet en daarin geven we aan onze ervaringen betekenis. Het verwoorden van betekenis geeft richting aan leven en werken. Als school geef je betekenis in een gedeeld verhaal van de school. Daarin worden alle verhalen die leraren, schoolleiders, onderwijs ondersteunend personeel, leerlingen en andere betrokkenen vertellen, samengebracht.

De praktijk komt dus eerst, het verhaal volgt erna. Het verhaal is er echter niet omwille van zichzelf. Door het verhaal te vertellen, geeft een school – bewust of onbewust – richting aan het handelen, doen en laten. Een school wordt zich door het verhaal meer bewust van waar het de school om te doen is en wat ze daarom beter wel, en wat beter niet kan doen.

Het verhaal vertellen is een blijvende opdracht voor de school. Door het verhaal te vertellen en dat steeds weer opnieuw te doen, wordt het karakter van de school gevormd, en is een school in staat richting te geven aan de praktijk.



Figuur 2: De wederkerige inwerking van de praktijk en het verhaal

Wederkerige uitwisseling tussen praktijk en verhaal vindt voortdurend plaats, denk maar even een gesprekje in de personeelskamer, tijdens de lunch, na afloop van de lesdag. Wil je als school werken aan een duurzame kwaliteitscultuur dan zal je je daar meer bewust voor moeten inzetten. Je zet je er meer bewust voor in door het gesprek te voeden vanuit de praktijk: wat dient zich daar aan, wat roept het op, wat heeft het je te zeggen en wat vraagt het van je? Door in het verhaal bewust bepaalde zaken te verwoorden, zoals de wijze waarop de dialoog en tegenspraak is georganiseerd in de school, waarop het leiderschap is belegd in de school en inspireert, waarop het pedagogisch handelen zich richt, en waarop leerlingen actief betrokken worden in het denken over en inrichten van het onderwijs. Als je deze en andere zaken ter sprake brengt, ben je in staat om richting te geven aan de dagelijkse praktijk en alle keuzes die zich daarin aandienen.

Door de wederkerige inwerking van het verhaal en de praktijk werk je als school aan een duurzame kwaliteitscultuur. Het goede gesprek is hiervoor het voertuig.

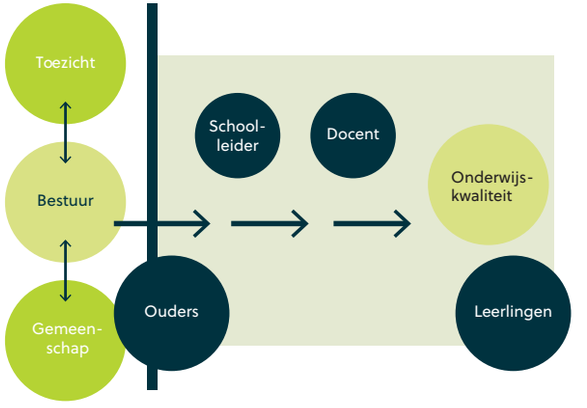
Het verhaal van een school is niet gesloten, niet afgerond, maar staat open voor nieuwe ervaringen en kan winnen aan kwaliteit. Het staat open voor nieuwe ervaringen als nieuwe leerlingen en leraren uitgenodigd worden hun verhaal in te schrijven in dat van de school, en door nieuwe gebeurtenissen die zich voordoen. Het verhaal wint aan kwaliteit als het meer gedeeld wordt (meer mensen vertellen mee), rijker is (mensen vinden meer woorden voor meer aspecten van de school), en meer richtinggevend is voor wat iemand doet (op basis van een verhaal ontstaan er meer keuzemogelijkheden). Met een kwalitatief beter verhaal ben je beter in staat richting te geven aan de praktijk.

Kortom, werken aan een duurzame kwaliteitscultuur heeft vervolgens betrekking op het wederkerig inwerken van het gedeelde verhaal van de school en de dagelijkse praktijk. Door kwaliteit toe te voegen aan het verhaal, wordt het karakter van de school gevormd en haar bijdrage aan goed onderwijs krachtiger en mooier. Het voertuig hiervoor is het goede gesprek.

1.4 De verbinding met structurele elementen van onderwijskwaliteit

Een duurzame kwaliteitscultuur zal ten slotte verbonden moeten worden met structurele elementen van de school. Een school kent een structuur van rollen en verantwoordelijkheden, van afspraken en regels, van randvoorwaarden en relaties met de omgeving. In deze paragraaf gaan we vooral in op de meervoudigheid in en rondom de school die uitgedrukt wordt in verschillende rollen en verantwoordelijkheden.

Als we redeneren vanuit het kader dat de onderwijsinspectie hanteert, wordt het bestuur van de school (of van scholen) eindverantwoordelijk gehouden voor de onderwijskwaliteit (Hermans, Van der Zee & Van Groningen, 2021). Vanuit deze eindverantwoordelijkheid heeft het bestuur op de eerste plaats van doen met intern en extern toezicht. Een Raad van Toezicht houdt intern toezicht op de wijze waarop het bestuur haar verantwoordelijkheid neemt en taken uitvoert. De onderwijsinspectie houdt namens de overheid extern toezicht op de onderwijsorganisatie en haar scholen. Een bestuur heeft echter ook met de maatschappelijke omgeving (onder wie de ouders) te doen waaraan zij verantwoording aflegt over goed onderwijs. Vanuit de eindverantwoordelijkheid heeft het bestuur op de tweede plaats van doen met de schoolleiding, leraren, onderwijs ondersteunend personeel en, natuurlijk, de leerlingen. Extern en intern komt aan het bestuur een cruciale rol toe om de duurzame kwaliteitscultuur te verbinden met de verticale en horizontale lijnen in en rondom de onderwijsorganisatie.



Figuur 3: Model van meervoudige betrokkenheid op onderwijskwaliteit (gebaseerd op Honingh, Ruiter & Van Thiel, 2017)

Het is aan het bestuur om het goede gesprek over goed onderwijs te borgen, door het te initiëren en faciliteren, betrokkenen hiervoor te inspireren. Het goede gesprek is het voertuig om de wederkerige inwerking van dagelijkse praktijk en het verhaal mogelijk te maken. Het is daarbij van cruciaal belang om enerzijds betrokkenen uit te nodigen voor het gesprek en recht te doen aan hun rol en verantwoordelijkheid, en anderzijds het gesprek zo in te richten dat niet de verschillende belangen of agenda's leidend zijn, maar het eigene van de pedagogische opdracht van de school. Het risico is reëel dat scholen uiteen getrokken worden door de diversiteit aan belangen en agenda's. Maatschappelijke partners zouden bijvoorbeeld eenzijdig willen inzetten op leerlingen als toekomstige arbeidskrachten, ouders op dat wat hun eigen kinderen ten goede komt, en de politiek op een antwoord op actuele vraagstukken. Kern van het gesprek in de school over onderwijskwaliteit vormt daarom de vraag: waar is onderwijs goed voor en wat vraagt dat van ieder? Een dergelijk gesprek dient open te zijn, de uitkomst staat niet bij voorbaat vast en alle betrokkenen brengen het zijne of hare in. Een dergelijk gesprek heeft een karakter van beraadslaging, waarbij het er niet om gaat de ander te overtuigen of overreden. Uitgangspunt is dat ieders inbreng nodig is om de zoektocht naar goed onderwijs te gaan.

Voor het goede gesprek over goed onderwijs met het oog op het verhaal van de school, is de inbreng van ieder nodig. Door leraren, schoolleiding, leerlingen, ouders en ondersteunend personeel uit te nodigen voor het gesprek, kan het bestuur recht doen aan het eigenaarschap van alle betrokkenen. Ze zijn niet louter uitvoerders of ontvangers van goed onderwijs, maar minstens zozeer medeontwerpers en -vormgevers ervan. Het goede gesprek is daarom niet alleen een kwestie van communicatie, maar meer nog van participatie: iedereen is uitgenodigd er een bijdrage aan te leveren.

Het eigene van de pedagogische opdracht is leidend. In het midden van het goede gesprek ligt de vraag waar onderwijs goed voor is en wat dat van ieder vraagt.

Een belangrijke, inhoudelijke toetssteen voor de kwaliteit van de ontwikkeling van een duurzame kwaliteitscultuur en de verbinding met structurele elementen is de menselijke waardigheid. Het is namelijk niet om het even hoe een kwaliteitscultuur wordt ontwikkeld en verbonden met rollen en verantwoordelijkheden. In onze Nederlandse democratische rechtstaat bepaalt heel wat wet- en regelgeving de medezeggenschap, maar de wijze waarop deze wordt vormgegeven, maakt wel degelijk verschil. De toetssteen van de menselijke waardigheid houdt in dat ieder wordt betrokken om daadwerkelijk en op rechtvaardige wijze een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van goed onderwijs. Dat betekent: als een persoon, subject, die niet louter als uitvoerder of ontvanger wordt ingezet van wat door anderen is bedacht.



Betrokkenen ontwerpen zelf mee, geven mede vorm aan goed onderwijs, en kunnen daarop worden aangesproken. Het gaat dan om vragen als: worden betrokkenen aangesproken op hun bijdrage aan goed onderwijs en hebben ze daadwerkelijk iets in te brengen? Hoe realiseren we communicatie en participatie in onze school? Waar dreigt de balans tussen ieders bijdrage en het collectief van de school door te slaan?

Kortom, werken aan een duurzame kwaliteitscultuur heeft ten slotte betrekking op het mogelijk maken van het goede gesprek over onderwijskwaliteit in de meervoudigheid van rollen en verantwoordelijkheden in en rondom de school. Wanneer de vraag naar het eigene van de pedagogische opdracht van de school als een open vraag in het midden wordt gelegd, en wanneer alle betrokkenen worden uitgenodigd aan het gesprek hierover deel te nemen, en vrijuit te spreken, kan het niet anders dan dat zo'n gesprek tot een goed resultaat leidt.

1.5 Afsluitend

Werken aan een visie op goed onderwijs, het ontwikkelen van een duurzame kwaliteitscultuur en deze verbinden met structurele elementen van de schoolorganisatie, zijn drie kernelementen om de pedagogische opdracht van de school adequaat op te pakken. Aan de hand hiervan kan een school zeggen: "We doen de dingen goed." Wil de school zeggen: "We doen de goede dingen goed", dan zal ze de vraag naar het eigene van de pedagogische opdracht van de school in het midden moeten leggen. De menselijke waardigheid is hierbij een belangrijke, inhoudelijke toetsstenen: doen we recht aan het kind, heel het kind en ieder kind, en doen we recht aan iedere betrokkene, heel de betrokkene en alle betrokkenen?

Een duurzame kwaliteitscultuur creëren kan heel goed aan de hand van een narratieve werkwijze. Het draait immers niet om een louter technische of instrumentele opdracht, maar het gaat om betekenisgeving: wat is er van waarde en zinvol in de brede ontwikkeling van kinderen en jonge mensen en hoe dragen we daar zo goed mogelijk aan bij? Door narratief te waarderen, onderzoeken, analyseren, overleggen, keuzes te maken en richting te geven aan het professioneel handelen en de organisatieontwikkeling, komt de betekenisgeving het best tot haar recht. Daarvoor zijn de narratief waarderende benadering (hoofdstuk 2) en verschillende werkwijzen (hoofdstuk 3) ontwikkeld.



2 Werken aan de kwaliteitscultuur van de school

2. Werken aan de kwaliteits-cultuur van de school

Het realiseren van goed onderwijs veronderstelt een duurzame kwaliteitscultuur, maar hoe herkennen we deze? En als we de kwaliteitscultuur willen ontwikkelen, waar werken we dan naartoe?

In dit hoofdstuk beschrijven we de kenmerken van een duurzame kwaliteitscultuur en verkennen we aangrijpingspunten om aan ontwikkeling van de kwaliteitscultuur te werken. Vervolgens belichten de specifieke bijdrage van de narratief waarderende benadering. We besluiten dit hoofdstuk met vijf leidende principes die het narratief waarderen in de praktijk kenmerken.

2.1. Zicht op kwaliteitsculturen

De grote belangstelling voor de kwaliteitscultuur van scholen dateert van de jaren negentig van de vorige eeuw. Vanaf die tijd vraagt de overheid maatschappelijke sectoren zoals het onderwijs in toenemende mate om zich te verantwoorden over hun bestaansrecht, de kwaliteit van hun diensten en de allocatie van publieke middelen (Freed, 1998). Deze vraag daagt de onderwijssector uit om haar eigen verstaan van kwaliteit verder te doordenken, en om tevens na te denken over manieren om de gewenste kwaliteit te bereiken.

De verantwoordingsplicht appelleert sterk aan de behoefte om kwaliteitszorgsystemen in te richten, waarmee onderwijsbesturen en scholen kunnen aantonen dat de basiskwaliteit van het onderwijs op orde is. De achterliggende gedachte is dat het zichtbaar maken van onderwijsresultaten besturen en scholen stimuleert om beter te presteren. Voor zover het de kwalificatieopbrengsten van het onderwijs betreft, lijkt dat inderdaad het geval te zijn. Tegelijkertijd wordt de eenzijdige nadruk op meetbare aspecten van het onderwijsaanbod door de onderwijssector als een beknelling van haar beleidsruimte en als een versmalling van haar aanbod ervaren. In voorkomende gevallen leidt de verantwoordingsplicht tot een verantwoordingscultuur waarbij het aantonen van successen en het verantwoorden en verhelpen van tekortkomingen centraal staat. De plicht om te verantwoorden krijgt hierdoor prioriteit boven een meer ontwikkelingsgerichte cultuur waarin eigen kwaliteitsambities van scholen sturing geven aan het handelen.

Een duurzame kwaliteitscultuur weerstaat de externe druk van de verantwoordings-plicht. Niet door zich van de verantwoordingsplicht af te wenden, maar door deze te integreren in het realiseren van de eigen kwaliteitsambities. Dit blijkt uit de verschillende kenmerken van duurzame kwaliteitsculturen die in de literatuur worden genoemd (Verschueren et al., 2021):

1. Sterke gerichtheid op een gemeenschappelijke visie en doelstelling.
2. Sterke gerichtheid op samenwerking binnen diverse functies en disciplines.
3. Sterke interne groepscontrole.
4. Zwakke gerichtheid op van buiten opgelegde normen en verwachtingen.
5. Waardering van kwaliteit op basis van open criteria waaraan de betrokkenen zelf betekenis kunnen geven, in plaats van waardering op basis van kwantitatieve normen.
6. Waardering van professionaliteit in plaats van sturing vanuit formele doelstellingen of klantgerichte waarden.

Op grond van deze kenmerken kunnen vier archetypen van kwaliteitsculturen worden onderscheiden (Verschueren et al. 2021, zie ook figuur 4). Deze zullen voor iedereen die werkzaam is in het onderwijs herkenbaar zijn. De archetypen kunnen worden begrepen als een typering van een fase in de ontwikkeling van een kwaliteitscultuur, die korter of langer kan duren en van waaruit doorontwikkeling naar een volgende fase mogelijk is.

De vraag rijst dan wat de aangrijpingspunten kunnen zijn om een kwaliteitscultuur naar een volgende fase van ontwikkeling te brengen. Met de toenemende interesse voor het begrip 'kwaliteitscultuur' is ook de literatuur over dit onderwerp gegroeid. In de beschikbare literatuur wordt het begrip 'kwaliteitscultuur' verschillend gedefinieerd en daarin lichten verschillende dimensies van een kwaliteitscultuur op die als aangrijpingspunt kunnen dienen voor ontwikkeling. Genoemd worden de structureel-formele dimensie, de groepsdynamisch-psychologische dimensie en de verbindende dimensie (Verschueren et al., 2021).

De structureel-formele dimensie bestaat uit de normen, systemen en geformaliseerde onderwijspraktijken waarin de kwaliteit van het onderwijs wordt geborgd. Denk aan de aandacht voor leerlingvolgsystemen, modellen voor zelfevaluatie, benchmarks en het onderzoekkader van de onderwijsinspectie. De groepsdynamisch-psychologische dimensie adresseert gedeelde waarden, gedeeld vertrouwen, persoonlijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid. De aandacht voor persoonlijk leiderschap, professionele autonomie en eigenaarschap in scholen sluit aan bij deze dimensie.

Archetype	Kenmerken van de kwaliteitscultuur
Type A Dysfunctionele kwaliteitscultuur wij	De cultuur kenmerkt zich door besluiteloosheid, problemen blijven veelal onopgelost, er is weinig interesse in onderwijskwaliteit, er is een lage opkomst bij vergaderingen, medewerkers zijn vaak afwezig, laten zich vervangen of dagen niet op.
Type B Formalistische kwaliteitscultuur wij ← zij	De cultuur is formeel, strikt en hiërarchisch met weinig flexibiliteit. Er is een minimale, voldoende garantie van onderwijskwaliteit, geleid door het voldoen aan externe verplichtingen. Men doet wat men moet doen, op basis van externe motivatie. Er is weerstand tegen verandering en een wil om de status quo te behouden.
Type C Pragmatische kwaliteitscultuur wij → zij	Sommigen voelen zich geroepen om bij te dragen: ze doen wat op dat moment nodig of gewenst is en soms ook meer. De organisatie heeft een praktische oriëntatie en werkt ad hoc. De organisatie is zich bewust van de kansen die externe verplichtingen kunnen inhouden en voldoet op een pragmatische, reactieve manier aan deze vereisten.
Type D Geïntegreerde kwaliteitscultuur wij = zij	De organisatie is zelfkritisch en gaat voor voortdurend bijleren en continue doorgroei. Externe kaders en vereisten worden geïnternaliseerd en maken deel uit van de dagelijkse onderwijsactiviteiten. Reflecties over onderwijskwaliteit zijn vanzelfsprekend, het is een gedeelde ambitie en wordt gezien als de gedeelde verantwoordelijkheid van alle betrokkenen.

Figuur 4: Vier archetypen van kwaliteitsculturen (gebaseerd op Verschueren et al., 2021)

Met de structureel-formele en dynamisch-psychologische dimensie worden in feite twee verschillende componenten van de onderwijspraktijk beschreven. Pas wanneer er een functionele, dynamische interactie tussen deze twee componenten ontstaat, is er sprake van een kwaliteitscultuur. Deze interactie krijgt vorm via de verbindende dimensie die zowel vanuit de formele-structurele als groepsdynamisch-psychologische dimensies wordt gevoed. De verbinding wordt tot stand gebracht door leiderschap, communicatie en participatie van onderwijsprofessionals in het realiseren van onderwijskwaliteit. Gespreid of gedeeld schoolleiderschap, het organiseren van wereldcafés maar ook vormen van super- en intervisie illustreren deze dimensie.

Een dimensie, die vooralsnog in de literatuur onderbelicht blijft, is de inhoudelijke dimensie van de kwaliteitscultuur. Een kwaliteitscultuur krijgt vorm in het licht van inhoudelijke noties over wat kwaliteit is en wat niet. Deze noties zijn het resultaat van processen van betekenisgeving (Kessener & Termeer, 2006) waarin wordt onderzocht en vastgesteld wat de bedoeling van de onderwijspraktijk is, in het licht van noties van goed leven en goed samenleven. En ook: hoe deze onderwijspraktijk vorm en inhoud kan krijgen en op welke wijze deze kan worden georganiseerd. Het werken aan een kwaliteitscultuur vanuit deze dimensie vraagt om het onderzoeken van processen van betekenisgeving en het herdefiniëren van wat eerder als vanzelfsprekend werd aangenomen.

Narratief waarderen vertrekt vanuit betekenisgeving en integreert van daaruit alle andere relevante dimensies van een duurzame kwaliteitscultuur.

2.2 Narratief waarderen zet in op betekenisgeving

De implementatie van kwaliteitszorgsystemen in het onderwijs leidt niet vanzelf tot een duurzame kwaliteitscultuur. Dit inzicht heeft gezorgd voor het ontstaan van nieuwe veranderkundige benaderingen die in het onderwijs ingang hebben gevonden. Voorbeelden zijn de waarderend onderzoekende benadering ('appreciative inquiry' (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016); het 'verdraaien' van organisaties (Hart, 2012) en de systemische benadering (Kaat & De Kroon, 2016).

In gangbare veranderkundige benaderingen worden professionals doorgaans wel betrokken bij de dialoog over goed onderwijs en de wijze waarop het onderwijs verbeterd zou kunnen worden, maar ze worden nauwelijks gefaciliteerd in het gezamenlijk verdiepen in de betekenis van het onderwijs voor de toekomst van leerlingen en samenleving voorbij de eigen vanzelfsprekendheden noch in de wijze waarop vanzelfsprekendheden tot stand zijn gekomen. Daarmee vinden veranderingen plaats in de marges van de status quo.

Precies op dit punt zet de narratief waarderende benadering een sprong voorwaarts. De kernvraag van de narratief waarderende benadering is hoe professionals binnen de school, zowel leidinggevend als niet-leidinggevend, betekenis geven aan de opdracht waar zij voor staan vanuit eigen idealen van goed leven en goed samenleven. Of, anders verwoord: waartoe weten ze zich geroepen gegeven de actuele context waarin de school zich bevindt? Door deze betekenissen in gesprek te brengen en te bevragen, raakt de narratief waarderende benadering aan de intrinsieke motivatie van al diegenen die samen zorgdragen voor goed onderwijs. Zo breekt zij extrinsieke definities van onderwijskwaliteit open en schept zij ruimte voor de articulatie van een eigen visie op goed onderwijs binnen de eigen context.

De narratieve benadering breekt extrinsieke definities van onderwijskwaliteit open en schept ruimte voor de articulatie van een eigen visie op goed onderwijs binnen de eigen context.

Om betekenis op het spoor te komen worden, worden schoolleiders, leraren, onderwijsondersteuners, leerlingen en ouders uitgenodigd om te vertellen over de school. Over concrete gebeurtenissen die zijn bijgebleven, praktijken die als waardevol worden beschouwd, om omgang met leerlingen en elkaar en wat de school daarmee beoogt. Met het ophalen van verhalen worden professionals, leerlingen en ouders uitgenodigd om na te denken over wat goed onderwijs nu eigenlijk is en hoe dat op de school wel of niet wordt gerealiseerd. Wat in de verhalen naar voren komt als betekenisvol in het licht van goed onderwijs, noemen we gemakshalve 'het verhaal van goed onderwijs'. Dit verhaal van goed onderwijs zoals het rondgaat in de school wordt in een narratief waarderende aanpak op vier manieren gewaardeerd.

Narratieve kwaliteit

Er vindt allereerst een waardering van de narratieve kwaliteit plaats door stil te staan bij de 'plot' van het verhaal van goed onderwijs. In de plot van het verhaal worden de verschillende ervaringen en praktijken uit de opgehaalde verhalen naar voren komen gebundeld tot één begrijpelijk geheel (Dupont 2010). Bij het waarderen van de narratieve kwaliteit wordt de vraag gesteld of het verhaal iets zegt over de bedoelingen, het waartoe van goed onderwijs? En hoe de school wil bijdragen aan goed leven, goed samenleven en goed handelen? Spreekt er een pedagogische en levensbeschouwelijke oriëntatie uit? Wordt de kwaliteit zichtbaar in de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming? Verwijzen de verhalen naar bronnen? Met het bevragen van de plot wordt de inhoudelijke dimensie van de kwaliteitscultuur vooropgesteld.

Discursieve kwaliteit

Daarnaast vindt een waardering van de discursieve kwaliteit plaats. Hoe het verhaal van goed onderwijs deel uitmaakt van het formele en informele discours binnen de school is mede bepalend of het kan werken als anker en aanjager van de kwaliteitscultuur. Wordt dat wat als betekenisvol naar voren komt in het verhaal, voldoende gedeeld en gedragen (Dupont, 2010) om sturend te kunnen zijn op het onderwijs en wat er verder zoal in de school gebeurt? Anders gezegd: worden de eigen ambities van kwaliteit met elkaar verbonden in een gedeelde en gedragen visie (Schenke et al., 2020). En is er tegelijkertijd voldoende ruimte voor tegenspraak, zodat de verhalen niet stollen, en de dialoog niet opdroogt?



Performatieve kwaliteit

Bovendien vindt een waardering plaats van de performatieve kwaliteit van het verhaal van goed onderwijs in de praktijk. De performatieve werking van het verhaal maakt dat het sturing geeft aan de onderwijspraktijk. Geeft het verhaal richting? Wat zijn de leidende principes die gelden bij het ontwerpen van onderwijspraktijken? Wordt het verhaal van goed onderwijs betrokken in besluiten over de wijze waarop het bestuur of de school zichzelf organiseert en waarop (financiële) middelen worden toebedeeld? Stuurt het verhaal op het handelen van leraren in de klas? Herkennen leerlingen het in de manier waarop er met hen gesproken wordt? En wat is de invloed van alternatieve verhalen van goed onderwijs op de praktijken in de school?

Ethische kwaliteit

En ten slotte vindt een waardering plaats van de ethische kwaliteit van het verhaal door na te gaan welke visie op goed leven en goed samenleven erin doorklinkt. In de mate dat het verhaal georiënteerd is op goed leven met en voor anderen heeft het meer ethische kwaliteit. In dit leven wordt recht gedaan aan ieder: degenen die we kennen, maar ook degenen die we (nog) niet kennen. In scholen voor katholiek en christelijk onderwijs wordt dit recht doen uitgedrukt in woorden als menswaardigheid, rechtvaardigheid, solidariteit en rentmeesterschap. Zijn de inspanningen van de school uiteindelijk gericht op een humanisering van mens en wereld? Hoe verstaan we een menswaardig leven en hoe zetten we ons daarvoor in? En hoe vertalen we het rentmeesterschap naar een duurzame wijze van samenleven? Dat kan spannend worden als de maatschappij om de school heen daar anders over denkt.

Deze viervoudige waardering kiest de inhoudelijke dimensie van de kwaliteitscultuur als vertrekpunt. Echter, in het proces van onderzoeken en waarderen integreert de narratief waarderende benadering alle dimensies van de kwaliteitscultuur (paragraaf 2.1). De waardering van de inhoudelijke kwaliteit van het verhaal start bij het onderzoeken van inhouden van betekenisgeving en appelleert daarmee direct aan de intrinsieke motivatie en ambitie van professionals. Hiermee wordt de groepsdynamisch-psychologische dimensie van de kwaliteitscultuur aangesproken. De waardering van de discursieve kwaliteit van het verhaal start bij onderzoek naar processen van betekenisgeving in het licht van het waartoe van het onderwijs, de

eigen kwaliteitsdefinities en onderwijsontwikkeling. Hiermee komt de verbindende dimensie van de kwaliteitscultuur in beeld. De waardering van de performatieve kwaliteit, tenslotte, komt tot stand op basis van onderzoek naar de doorwerking van het verhaal in onderwijspraktijken. Gezocht wordt hierbij naar systemische congruentie (Verschueren et al. 2021), een belangrijk aspect van de structureel-formele dimensie van de kwaliteitscultuur.

In de optiek van het narratief waarderen kan er pas sprake zijn van een duurzame kwaliteitscultuur als deze draait rond een verhaal van goed onderwijs dat narratieve, discursieve, performatieve en ethische kwaliteit heeft. Voorwaarde om met de narratief waarderende benadering aan de slag te gaan, is dat de aanwezige kwaliteitscultuur enige mate van volwassenheid toont. Er moet minimaal sprake zijn van een kwaliteitscultuur die garandeert dat de basiskwaliteit van het onderwijs volgens de normen van de onderwijsinspectie op orde is.

2.3 Narratief waarderen in de praktijk: vijf leidende principes

De narratief waarderende benadering werkt op een integratieve wijze aan de onderwijskwaliteit. Wat betekent deze benadering nu voor de manier waarop het werken aan de kwaliteitscultuur vorm en inhoud krijgt? Zoals scholen leidende principes formuleren voor de inrichting van hun onderwijs, zo kent ook het narratief waarderend werken aan de kwaliteitscultuur van de school een aantal leidende principes. Ze kunnen worden begrepen als proceskwaliteiten die kenmerkend zijn voor de narratief waarderende benadering. We onderscheiden vijf leidende principes:

Focus leggen op betekenisgeving

Bij de narratieve waarderende benadering is de blik gericht op het waarom en waartoe van de dingen die op de school worden gedaan. Wat wordt daarin als 'goed' gewaardeerd en wat zegt dit over de pedagogische bedoelingen van de school? De blik is dus niet gericht op wat de school sec doet en wat ze, bijvoorbeeld vanuit het oogpunt van maatschappelijke opvattingen over kwaliteitszorg, goed bestuur of efficiency zou moeten doen. Het narratief waarderend werken aan kwaliteitscultuur zet in op het onderzoeken en versterken van inhouden en processen van betekenisgeving. Dit kan ook betekenen dat scholen bij het werken met deze benadering worden gestimuleerd om nog beter het waartoe te onderbouwen dat de school voorstaat, en om situaties die zich in het onderwijs voordoen bewust te belichten vanuit het waartoe dat wordt voorgestaan. Focus op betekenisgeving is de kern van de narratief waarderende benadering.



Vertrouwen geven als voertuig

Vertrouwen geven is het voertuig om de ontwikkeling van de kwaliteitscultuur in gang te zetten. Het is een grondhouding die vertrekt vanuit een positief mensbeeld. Binnen de professionele context van de school gaat het om de overtuiging dat alle betrokkenen waarmee wordt gewerkt het goede al in bestaande praktijken nastreven en ook realiseren, en dat ze bereid en in staat zijn om zich te ontwikkelen. Dit vertrouwen krijgt vorm in het gezamenlijk zoeken naar de zone van naaste ontwikkeling en gezamenlijk stappen zetten.

Ontwikkelen vanuit het goede

Het onderwijs is bij voortduring onderwerp van een maatschappelijke discours dat ernaar neigt te benadrukken waarin het onderwijs tekortschiet. De narratief waarderende benadering heeft met het waarderend veranderen gemeen dat ze inzet op het versterken van het goede in plaats van het verhelpen van het tekort. Dit betekent concreet dat ontwikkelopgaven positief worden geformuleerd en benaderd. En ook dat tekorten, voor zover waargenomen, wel worden benoemd, maar niet het eerste aangrijpingspunt vormen voor ontwikkeling vanuit de narratief waarderende benadering. Het vertrekpunt van de narratieve benadering is de wijze waarop de betrokkenen in de school (professionals, ouders, leerlingen, stakeholders) goed onderwijs duiden. Deze benadering sluit bewust aan bij praktijken en ontwikkelingen binnen de school die potentie hebben, en draagt bij aan het realiseren van het onderwijs dat de school zelf betekenisvol acht.

Co-creatie realiseren met onderwijsprofessionals

Kenmerkend voor ontwikkelingsprocessen vanuit een narratief waarderend perspectief is dat zij in co-creatie met de professionals binnen de school (of het bestuur) tot stand komen. De 'co' verwijst ernaar dat professionals worden betrokken bij de inrichting van een eventueel onderzoek naar processen van betekenisgeving, het duiden van de opbrengsten, het prioriteren van te zetten stappen. Feitelijk wordt elke stap binnen de school voorbereid in nauwe samenspraak en samenwerking met professionals om het eigenaarschap over dat wat er gebeurt in de school bij hen te beleggen. Het woord 'creatie' duidt erop dat het eerder gaat om ontwerpprocessen die zich stap-voor-stap

ontvouwen dan om vooraf uitgedachte trajecten die volgens plan worden gevolgd. Of om in een metafoor te spreken: het gaat eerder om een trektocht dan een busreis.

Versterken van agency

Narratief waarderend werken beoogt de kwaliteitscultuur van scholen verder te ontwikkelen en te verduurzamen. Deze duurzaamheid vraagt om versterking van het actorschap ('agency') van professionals, zodat zij processen van betekenisgeving binnen de school meer zelfbewust gaan sturen. Daarvoor is het nodig dat zij vaardigheden ontwikkelen, zoals het formuleren van ontwerpprincipes. Belangrijker nog is dat zij taal en beelden ontwikkelen om een eigen stem te laten horen in het gesprek over goed onderwijs en de pedagogische bedoelingen daarvan. Dit maakt het voor professionals mogelijk om op schoolniveau de kwaliteitscultuur doorlopend onderwerp van gesprek te laten zijn.

2.4 Afsluitend

In dit hoofdstuk hebben we de narratief waarderende benadering als veranderkundige benadering gepresenteerd. De kracht van de narratief waarderende benadering is dat deze vanuit het perspectief van betekenisgeving alle dimensies van een kwaliteitscultuur adresseert. De narratief waarderende benadering doet dat door de narratieve, discursieve, performatieve en ethische kwaliteit van het schooleigen verhaal van goed onderwijs te waarderen en te werken vanuit vijf leidende principes. In het volgende hoofdstuk staat de praktijk centraal: hoe ziet het ontwikkelen van de kwaliteitscultuur vanuit een narratief waarderend perspectief eruit?





3 Vier manieren om aan de slag te gaan met een duurzame kwaliteitscultuur

3. Vier manieren om aan de slag te gaan met een duurzame kwaliteitscultuur

In dit hoofdstuk presenteren we vier vormen om als onderwijsprofessional en als school cq. onderwijsorganisatie effectief aan de slag te gaan met een duurzame kwaliteitscultuur. Elk van deze vormen is gebaseerd op de narratief waarderende benadering en door ons samen met anderen in de afgelopen jaren ontwikkeld en verfijnd. Deze werkwijzen betreffen het biografisch gesprek (paragraaf 3.1), de narratieve intervisie (paragraaf 3.2), de narratieve visitatie (paragraaf 3.3), en de opleiding tot narratief visiteren (paragraaf 3.4). We geven bij elke vorm ook een praktijkvoorbeeld.

3.1 Het biografisch gesprek

Er wordt wel gezegd: Mensen maken het verschil. En wie wil er nu niet het verschil maken? Conciërges, leraren, schoolleiders en bestuurders maken verschil door de wijze waarop ze dingen waarnemen, keuzes maken en handelen. Leraren maken bijvoorbeeld verschil door meer in leerlingen te zien dan enkel hun leerprestaties, schoolleiders door leraren en medewerkers te waarderen in wat zij in te brengen hebben en hen kaders aan te reiken. Wanneer mensen echt verschil maken, komen ze meer tot hun recht en worden ze meer wie ze bedoeld zijn. Dat geldt voor mensen, maar ook voor organisaties zoals scholen.

Om echt verschil te kunnen maken, breng je jezelf in. Wie je bent en wat je inbrengt is mede gebaseerd op wat je in je leven en werken aan ervaringen hebt opgedaan. Of om het preciezer te zeggen: het heeft te maken met de manier waarop je betekenis geeft aan de gebeurtenissen die op je pad komen. Mooie, positieve gebeurtenissen als een onverwachte kans of ontmoeting, of verdrietige, negatieve gebeurtenissen als een verlies of conflict. Het zijn niet louter de gebeurtenissen, en de wijze waarop je ze hebt ervaren, maar het gaat er vooral om dat je in deze ervaringen betekenis ontdekt. Wie in staat is betekenis te ontdekken en deze betekenis te integreren in het eigen verhaal, kan ook anderen voorgaan in betekenisgeving.

Veel opleidingen tot leiderschap bevatten biografische elementen. Deze laten je meer bewust worden van wie je bent en wat je inbrengt (Kelchtermans, 2009; Geijsel, 2015). Een narratieve, waarderende manier om biografische elementen te integreren in je leiderschap is die van het biografisch gesprek (Van der Zee, 2019). Aan de hand van gebeurtenissen op een levenslijn word je in een biografisch gesprek uitgenodigd het verhaal van je eigen leven en werken samen te stellen en hierin betekenis te ontdekken. Betekenis is vaak vooral te ontdekken in gebeurtenissen die de verwachte gang van zaken onderbreken: ze komen op je pad, zetten het gewone verloop tussen haakjes, en nodigen uit tot reflectie: wat hebben ze je te zeggen? Wat is van waarde en zinvol? Waar is het jou uiteindelijk om te doen? Je wordt je meer en meer bewust van wat er voor jou toe doet, met welke fundamentele overtuigingen en waarden je je wilt verbinden en hoe je van daaruit leiding geeft, onderwijst, bestuurt, kortom: handelt. Door je eigen, betekenisvolle verhaal te gaan vertellen, wordt je karakter gevormd en ben je beter in staat betekenisvol te handelen.

We maken al een aantal jaren gebruik van deze werkwijze. Het gaat dan om twee individuele gesprekken op een inspirerende locatie. Tijdens het eerste gesprek worden de deelnemers uitgenodigd om betekenis te ontdekken in de gebeurtenissen in hun leven en werken, en brengen ze daar samenhang in aan. Tijdens het tweede gesprek gaan ze na hoe ze deze betekenis nog sterker kunnen verbinden met hun professioneel handelen. Verschillende bestuurders, schoolleiders, stafmedewerkers en leraren met wie de afgelopen jaren biografische gesprekken zijn gevoerd, geven aan dat het biografische gesprek hun bestuurlijk, leidinggevend en onderwijzend handelen heeft verdiept en verrijkt. Een bestuurder: "De biografische gesprekken waren zeer waardevol. Ik ben me meer bewust van dat wat er voor mij werkelijk toe doet en hoe ik keuzes maak.

In aanvulling op de twee biografische gesprekken, worden desgewenst reflectiegesprekken gevoerd. Tijdens deze gesprekken brengen schoolleiders cases in, die zij in verband brengen met dat wat zij van betekenis vinden voor hun handelen, zoals dat naar voren is gekomen tijdens de biografische gesprekken. Het voeren van deze gesprekken maakt schoolleiders en bestuurders meer bewust van wat er in hun professioneel handelen op hun pad komt en op het spel staat, welke betekenis ze daarin



Een ervaren schoolleider zoekt en vindt woorden voor wat haar ten diepste drijft

Marijke is een vrouwelijk schoolleider met een lange staat van dienst. Ze ervaart dat ze veel doet op intuïtie en ervaring. Om zich meer bewust te worden van wat ze stilzwijgend aan kennis en ervaring met zich meedraagt, hoe ze haar leiderschap vormgeeft, voert ze een biografisch gesprek.

In dit gesprek vertelt Marijke over een gebeurtenis die grote impact heeft gehad op haar leven. Tijdens haar lagere schoolperiode was er een leerkracht op school die de onhebbelijke gewoonte had om ieder jaar een van de leerlingen te benutten als 'pispaaltje'. Oftewel, deze leerlingen kreeg dan het hele jaar door voor van alles en nog wat de schuld. Leerlingen kregen onterecht straf, moesten iets uitleggen en als ze het niet wisten, werden ze vernederd. In het jaar waarop zij bij deze leerkracht in de klas kwam, werd zij dat pispaaltje. Iedereen leek onmachtig om er iets aan te doen. Ze heeft deze gebeurtenis ervaren als uitermate vernederend. Waarom ik? Waarom overkomt mij dit?

Deze traumatische ervaring heeft ze lang met zich meegedragen en kon ze pas tijdens haar opleiding tot leerkracht onder ogen zien. Toen een opleider aan haar en haar medestudenten vroeg naar herinneringen aan de eigen schooltijd, begon ze te hyperventileren. Het lukte haar om zich te herpakken, en ze kon over deze traumatische ervaring vertellen.

Tijdens het biografische gesprek zegt ze: "Het [inzicht] kwam daar ter plekke. Ik denk dat ik het onderwijs in gegaan ben vanwege het feit dat kinderen zo gekleineerd kunnen worden en dat ik een missie heb. Dat is zorgen dat er rechtvaardigheid is voor alle kinderen, ongeacht uit welk milieu ze komen, ongeacht of ze wel of niet kunnen leren, en (...) dat zaadje (...) is daar geplant" (Van der Zee, 2019, p. 83).

Het biografische gesprek gaf Marijke meer taal voor wat ze eerder impliciet en stilzwijgend aan kennis en ervaring met zich meedroeg. Ze kon verwoorden wat haar leidinggevend handelen richting geeft: rechtvaardigheid. Dat is voor haar van uiteindelijke waarde en geeft betekenis aan haar dagelijks handelen. Het is voor haar ook een toetssteen om na te gaan of ze op het goede spoor zit.

kunnen ontdekken, hoe ze daar met anderen over kunnen overleggen en tot keuzes komen om het goede te doen. Door deze gerichte vorm van bespreking, groeien schoolleiders en bestuurders in praktische verstandigheid: weten het goede te doen – ook als ze niet wisten wat te doen.

3.2. De narratieve intervisie

Het realiseren van een duurzame kwaliteitscultuur binnen de school veronderstelt transformatie in denken en doen. Veel scholen die sturen op kwaliteit, doen dat voornamelijk op basis van kwantitatieve data. Een duurzame kwaliteitscultuur vraagt echter van een school dat deze inzet op betekenisgeving, gebaseerd op het waarderende verhaal van goed onderwijs. Het gaat erom dat de dagelijkse onderwijspraktijk wordt belicht en verbeterd vanuit de bredere betekenishorizon waarin de school haar pedagogische opdracht verstaat. Een betekenishorizon van noties van goed leren, goed leven, goed samenleven. Wanneer dit gebeurt, kan het ook betekenen dat dit vraagt om een herontwerp van de onderwijspraktijk.

In de realisatie van een duurzame kwaliteitscultuur kan het middenmanagement een spilfunctie vervullen. Lang was er zowel binnen de onderwijssector en binnen de onderwijskundige literatuur betrekkelijk weinig aandacht voor het middenmanagement. Pas recentelijk groeit het inzicht dat het middenmanagement een cruciale rol speelt in het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Immers, middenmanagers nemen een precaire positie in tussen enerzijds de leraren die lessen verzorgen en contacten onderhouden met leerlingen en ouders en anderzijds de top van de organisatie. Onderzoek wijst uit dat transformatieprocessen die worden geïnitieerd vanuit de top van de organisatie aanmerkelijk minder kans van slagen hebben dan transformatieprocessen die door middenmanagers worden geïnitieerd (Huy, 2001). Echter, de hectiek die de positie van 'janus-hoofd' tussen de directie en leraren in met zich meebrengt (Kelchtermans & Piot, 2010), maakt het voor middenmanagers lastig om leer- en transformatieprocessen aan te sturen. Door de hoge werkdruk ontbreekt het hen aan tijd voor de reflectie die nodig is om te leren en reflecteren op het niveau van betekenisgeving. De precaire positie tussen directie en leraren in maakt bovendien dat zij worstelen met een legitimiteitsvraagstuk: Wie ben ik om inhoudelijk iets van het handelen van leraren te vinden, laat staan er (vanuit een waarderend verhaal van goed onderwijs) op te sturen? Een derde reden waarom middenmanagers moeite hebben de beoogde transformatie in gang te zetten, is handelingsverlegenheid om het gebruikelijke pragmatisme te onderbreken en zich vanuit de betekenis van goed onderwijs te beraden over te nemen besluiten en te handelen. De narratieve intervisie wil juist middenmanagers ondersteunen in hun rol bij veranderingsprocessen. Deze vorm van intervisie wordt incompany aangeboden aan managementteams.

Concreet bestaat narratieve intervisie uit een combinatie van formeel en informeel leren, waarbij het formele leren (theorie) deels voorafgaat aan het informele leren (oefening). Onderzoek naar de opleidingsbehoefte van middenmanagers (Oomens & Bokdam, 2018) bevestigt dat deze combinatie aansluit bij de wensen van middenmanagers ten aanzien van professionalisering.

Het formele leren bestaat uit twee studiebijeenkomsten voor managementteams rond drie onderwerpen: de wederkerige inwerking van het schooleigen verhaal van goed onderwijs op de onderwijspraktijk en vice versa, de kunst van dialoog en praktische verstandigheid. Het informele leren bestaat uit drie tot zes bijeenkomsten waarin managementteams onder professionele procesbegeleiding reflecteren op actuele cases of beleidsthema's: welke betekenis hechten zij hieraan en hoe komen deze betekenissen tot stand?

Elke bijeenkomst wordt één casus of beleidsthema ingebracht door het managementteam en stapsgewijs ontleed. Vragen die dan gesteld worden, zijn: Hoe hangt deze casus of dit thema volgens de middenmanagers samen met hoe de school goed onderwijs verstaat? Hoe definiëren zij vanuit dat perspectief de uitdaging waarvoor zij staan of de essentie van het vraagstuk? Welke oplossings- of denkrichtingen zijn vanuit het perspectief van goed onderwijs wenselijk? Welke praktische bezwaren kleven mogelijk aan deze weg? Hoe kan het wenselijke desondanks worden waargemaakt? Of anders gezegd: hoe kan het goede worden gedaan? Na deze bespreking vindt een diepgaande reflectie plaats op de vraag hoe de middenmanagers de opbrengsten van het gezamenlijke leerproces toe kunnen passen binnen hun eigen teams of afdelingen.

Managementteams zijn positief over deze incompany intervisie. De afdelingsleider HAVO van een brede scholengemeenschap geeft terug: "De bijeenkomsten hebben me aan het denken gezet over beleid en mijn inbreng in het MT-overleg. Ik merk dat ik minder voor het belang van mijn eigen afdeling ga, en meer koers op de gezamenlijke visie op goed onderwijs. Dat zie ik andere MT-leden ook doen en dat is winst."

Een managementteam van een VO-school vraagt hoe ze de beoordeling van docenten kan verbeteren

Een managementteam van een school voor voortgezet onderwijs beraadt zich op de wijze van beoordelen van docenten. De huidige manier wordt als onbevredigd ervaren door zowel het managementteam als de docenten. Deze casus bespreekt het team tijdens een intervisiebijeenkomst met de externe procesbegeleider.

Ter voorbereiding op de intervisiebijeenkomst stuurt het managementteam aan de procesbegeleider het beoordelingsformulier toe dat wordt gebruikt om bij lesbezoek de kwaliteit van lesgeven van de docent te beoordelen. In een begeleidende notitie stelt het team de vraag of de items op het formulier nog voldoen?

Tijdens de intervisiebijeenkomst wordt aan alle MT-leden gevraagd om te vertellen wat zij vinden van het huidige formulier. Dit leidt tot een discussie over items die meer of minder relevant worden geacht. De procesbegeleider legt de vraag in het midden of de discussie over de items moet gaan of wellicht over de wijze waarop de beoordeling plaatsvindt? In het gesprek dat volgt verschuift de discussie naar de vraag hoe de docentenbeoordeling zich verhoudt tot de beoordeling van leerlingen.
Een teamlid brengt in dat de school in de nieuwe onderwijsvisie inzet op formatief toetsen en het voeren van portfoliogesprekken met leerlingen. Daarin geven leerlingen zelf aan in hoeverre zij voor bevordering in aanmerking komen. Het managementteam overweegt vervolgens wat deze ontwikkeling vraagt van docenten en hoe zij docenten hierin kunnen ondersteunen. Het besluit de docentenbeoordeling anders in te richten en voortaan portfoliogesprekken te voeren met de docenten, waarin deze aangeven waar ze zich bevinden in hun ontwikkeling en welke doelen ze zichzelf stellen voor volgend jaar.

Met deze nieuwe werkwijze is de docentenbeoordeling meer in lijn met de nieuwe onderwijsvisie en ook met de manier waarop leerlingen volgens deze visie worden beoordeeld.

3.3 De narratieve visitatie

De narratieve visitatie brengt de belangrijkste opdracht van een school – goed onderwijs – op een eigen, unieke wijze in kaart. Goed onderwijs werkt in alles aan drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie én subjectwording. In de wijze waarop een school goed onderwijs verstaat, zichtbaar maakt, realiseert en er verantwoording over aflegt, laat ze zien hoe ze haar opdracht verstaat, de ruimte daartoe benut en daarin eigen keuzes maakt. Niet voor niets kennen we in onze Nederlandse democratische rechtsstaat onderwijsvrijheid die scholen de ruimte geeft om eigen keuzes te maken en daarin recht te doen aan de diversiteit in de samenleving.

De narratieve visitatie helpt scholen om goed onderwijs te verstaan, zichtbaar te maken, te realiseren en daarover verantwoording af te leggen. Terwijl het toetsingskader van de onderwijsinspectie vooral is gericht op de leeropbrengsten in de basisvaardigheden, legt het waarderingskader van de narratieve visitatie het accent op de brede leer- en ontwikkelopbrengsten.

De narratieve visitatie brengt op de eerste plaats de breedte van goed onderwijs in kaart: wat draagt de school bij aan de brede ontwikkeling van onze leerlingen? Welke bijdrage levert de school aan de persoonsvorming van leerlingen? Wat heeft de school met sociale ontwikkeling op het oog voor haar leerlingen? Hoe denkt ze dat te realiseren? Op de tweede plaats richt de narratieve visitatie zich niet zozeer op de meetbare opbrengsten en aspecten van de school, maar vooral op de merkbare. Het gaat om merkbare opbrengsten en aspecten zoals: groei en ontwikkeling van leerlingen op het gebied van bijvoorbeeld burgerschap, persoonsvorming of identiteit, de sfeer en cultuur van de school als een gemeenschap, of de wijze waarop er in de school ruimte is voor de professionele dialoog, tegenspraak en gedeeld leiderschap. Merkbare opbrengsten en aspecten laten zich niet duiden in cijfers, maar in inhoudelijke beschrijvingen, waarderingen en verhalen. Op de derde plaats brengt de narratieve visitatie de onderlinge samenhang in beeld tussen de drie doeldomeinen van goed onderwijs die de school op het oog heeft (het 'waartoe': de bedoelingen), de manier waarop de school deze denkt te realiseren (het 'hoe': de ontwerpprincipes) en wat de school daarvoor doet (het 'wat': de onderwijsactiviteiten). De aandacht voor de breedte van het onderwijs, de combinatie van meet- en merkbare aspecten van onderwijs en de samenhang van de bedoelingen, ontwerpprincipes en activiteiten maken de narratieve visitatie van toegevoegde waarde.

Aan de visitatie gaat een zorgvuldige voorbereiding vooraf met de schoolleiding en een projectgroep in de school om zo veel mogelijk de zone van naaste ontwikkeling van de school te kunnen benutten. De inzet is om zicht te krijgen op de inhoud van het verhaal van goed onderwijs, de narratieve en ethische kwaliteit van het verhaal, de wijze waarop leiding of sturing wordt gegeven aan het verhaal en de wijze waarop het verhaal in het dagdagelijkse praktijk wordt beleefd, ervaren en hoe hieraan betekenis wordt gegeven. Kortom, de inhoudelijke, narratieve, discursieve en ethische kwaliteit van het verhaal worden op een waarderende manier nagegaan.

Bij een narratieve visitatie halen visitatoren verhalen op bij alle geledingen binnen de school over onderwijspraktijken van de school en de betekenis daarvan voor de ontwikkeling van leerlingen. De visitatoren spreken leerlingen, ouders, onderwijs ondersteunend personeel, leraren, schoolleiding, bestuur, stakeholders en omgeving. Deze gesprekken vinden normaliter op één dag plaats.

Op basis van deze gesprekken stellen de visitatoren een rapportage op waarin de huidige situatie wordt beschreven, wat daarin wenselijk wordt gevonden, en bovendien waar er in de school mogelijkheden en aanknopingspunten te vinden zijn voor verdere ontwikkeling en groei.

De narratieve rapportage levert in de school niet alleen een aantal goede gesprekken op rond de belangrijkste opdracht van goed onderwijs, maar vooral een krachtig verhaal dat de eigen wijze waarop de school deze opdracht verstaat, zichtbaar maakt, realiseert en er verantwoording over aflegt.

Diverse schoolleiders gaven aan dat de visitatie positieve energie losmaakte in de school, mede vanwege de narratief waarderende aanpak. Het leidde tot een eigen verhaal van de school waarin ze zich herkende. Een rector van een school voor voortgezet onderwijs: "De visitatie zorgde voor veel herkenning maar ook verrassende nieuwe gezichtspunten. De rapportage bood diverse concrete en praktisch relevante aanknopingspunten om verder aan een duurzame kwaliteitscultuur te werken."



De directie van een VMBO-school zoekt scherpte in haar pedagogische opdracht en onderwijsontwikkeling

Op een VMBO-school in een grootstedelijke achterstandswijk is de lespraktijk in de onderbouw volledig erop gericht om de leerlingen, veelal met een migratieachtergrond, in staat te stellen om te gaan leren. In de wijk woedt een bendeoorlog en het schoolklimaat laat zich het best typeren als een permanente 'staat van paraatheid' om conflict tussen leerlingen direct te de-escaleren. De nieuwe directie geeft opdracht tot een narratieve visitatie om helder te krijgen hoe de school haar pedagogische opdracht verstaat en welke mogelijkheid tot verdere ontwikkeling er in de gegeven context is.

Twee visitatoren voeren groepsgesprekken met alle betrokken geledingen binnen en buiten de school. Uit de gesprekken wordt duidelijk dat de directie de pedagogische opdracht emancipatoir verstaat: leerlingen uit deze achterstandswijk moeten zich een volwaardige plek kunnen verwerven in de samenleving. Leerlingen geven echter terug niet betrokken te worden bij de inrichting van het onderwijs. Ook merken ze op dat de loopbaanoriëntatie en -begeleiding nauwelijks van de grond komt en dat zij amper betrokken worden bij het maken van keuzes ten aanzien van de eigen onderwijsloopbaan. In de gesprekken met afdelingsleiders, docenten en onderwijsondersteunend personeel voert het thema 'veiligheid' -als voorwaarde om tot leren te komen- de boventoon. Ze weten zich in het streven naar veiligheid gesteund door de directie; er wordt een lik-op-stuk de-escalatiebeleid gevoerd. Ook wordt duidelijk dat de conciërges uit de wijk komen en veel leerlingen persoonlijk kennen. Zij ondervinden weinig steun van directie en docenten wanneer zij orde willen handhaven, zij hebben geen leidinggevende met wie zij kunnen overleggen en de docentenkamer is voor hen niet toegankelijk.

De narratieve visitatie maakt helder dat de goede bedoelingen van de directie eerder paternalistisch dan emancipatoir uitwerken in onderwijspraktijk en schoolklimaat. Vanuit een emancipatoir motief zouden de leerlingen sterker betrokken kunnen worden bij de inrichting van het onderwijs en meer eigenaarschap kunnen ontwikkelen over de eigen schoolloopbaan. Daarnaast zou het veiligheidsbeleid erop gericht kunnen zijn dat leerlingen zelf zo veel mogelijk verantwoordelijkheid dragen voor de veiligheid op school. Vanuit het emancipatoire motief geredeneerd zouden de conciërges een heldere plek in de organisatie moeten krijgen en serieus genomen moeten worden in waarneming, zorg en handelen.

Deze opbrengsten leiden ertoe dat de directie de pedagogisch opdracht aanscherpt, en werk maakt van loopbaanoriëntatie- en begeleiding en portfoliogesprekken voor leerlingen. Ontwikkelteams krijgen de opdracht leerlingen te betrekken bij de ontwikkeling van het nieuwe curriculum. De conciërges krijgen een pedagogische functie en ressorteren voortaan rechtstreeks onder de directie. Zij kunnen pauzeren in de docentenkamer die nu personeelskamer heet. Het veiligheidsbeleid wordt opnieuw onder de loep genomen.

3.4. De opleiding narratief visiteren

De narratieve visitatie kan op diverse wijzen worden uitgevoerd. In het voorgaande wordt uitgegaan van een visitatie door externe adviseurs en onderzoekers. Een alternatief is de collegiale visitatie binnen een leergemeenschap van scholen, die zowel intra- als interbestuurlijk kan worden ingericht. In dit geval worden schoolleiders, intern begeleiders en/of leraren incompany opgeleid en getraind in narratief visiteren. Kennis en kunde worden duurzaam belegd binnen de leergemeenschap en scholen zijn meer betrokken bij de wijze waarop ze worden beoordeeld en de wijze waarop ze hun onderwijsontwikkeling na de visitatie verder ter hand willen nemen.

De opleiding 'narratief visiteren' is bedoeld voor schoolleiders, intern begeleiders en/of leraren die een brede kijk op onderwijskwaliteit hebben en beschikken over de benodigde communicatieve en analytische vaardigheden. De opleiding bestaat uit drie opleidingsdagen waarin formeel en informeel leren met elkaar worden afgewisseld. Na de opleidingsdagen worden de visitatoren begeleid in het uitvoeren van één of meer visitaties, het rapporteren en het terugkoppelen van de bevindingen aan de opdrachtgever.

Het formele leren bestaat uit modules rond de volgende onderwerpen: brede onderwijskwaliteit, het verhaal van goed onderwijs en de wederkerige inwerking tussen verhaal en praktijk, het belang van taal om over de brede onderwijskwaliteit in gesprek te gaan, en de kunst van het bevragen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan documentenanalyse, intake, visitatie, rapportage en terugkoppeling van bevindingen.

Het informele leren bestaat allereerst uit werkvormen die gekoppeld zijn aan het formele leren. Daarbij wordt de theorie aan de hand van eigen casuïstiek geëxploreerd en geoefend. Daarnaast stellen deelnemers een eigen waarderingskader op dat voor de collegiale visitaties binnen de leergemeenschap zal worden gebruikt.

Tijdens de opleiding wordt actief gestuurd op groepsdynamische processen met het doel dat de visitatoren-in-opleiding met elkaar een hechte leergemeenschap vormen waarin een levendige uitwisseling van opgedane ervaringen en inzichten plaatsvindt. Dit is een voorwaarde voor de doorontwikkeling van het narratief visiteren en het narratief waarderend werken aan onderwijsontwikkeling binnen de brede gemeenschap van de deelnemende scholen.

Ervaringen met het incompany opleiden van narratief visitatoren leert dat de combinatie formeel-informeel leren en hands-on begeleiding veel energie vrijmaakt bij de deelnemers en leidt tot hechte samenwerkingen. Opdrachtgevers waarderen de opbrengsten van de visitaties door opgeleide visitatoren zeer. Een bestuurder: "Ik ben ontzettend blij dat we eigen visitatoren hebben laten opleiden. Mijn directeuren geven me terug dat zij in de visitatoren goede gesprekspartners treffen voor de verdere ontwikkeling van hun onderwijs."

Een middelgroot bestuur voor primair onderwijs vraagt hoe ze niet-meetbare aspecten van onderwijskwaliteit kan waarderen

Het bestuur van een school voor primair onderwijs besluit een terugkerende cyclus van collegiale visitaties in te richten om de onderwijskwaliteit binnen de scholen blijvend aandacht te geven. Daarbij zoekt het bestuur naar mogelijkheden om de standaarden van de inspectie te combineren met de narratief waarderende benadering die vooral aandacht schenkt aan de niet-meetbare aspecten van de onderwijskwaliteit. Het is de bedoeling dat de collegiale visitaties worden uitgevoerd door interne visitatoren die speciaal daarvoor worden opgeleid in het narratief visiteren. Er wordt een wervings- en selectieprocedure ingericht om acht interne visitatoren te werven. Na werving nemen zij enthousiast deel aan de in company-training.

De training start met verschillende werkvormen om het gesprek over de onderwijskwaliteit op de eigen scholen te verdiepen. Door het voeren van verdiepend gesprek wordt de groep hechter, en meer zelfredzaam. Vervolgens worden werkvormen aangeboden om gezamenlijk tot een eigen waarderingskader voor onderwijskwaliteit te komen. Na drie trainingsdagen ligt er een waarderingskader op hoofdlijnen dat de standaarden van de inspectie combineert met eigen aspecten van kwaliteit die meer uitgebreid worden bevraagd. De visitatoren hebben voldoende zelfvertrouwen om dit waarderingskader te redigeren tot een hanteerbaar gespreksprotocol. Met behulp van enkele instructies bereiden de visitatoren zich in tweetallen voor op de visitatie van scholen. Ze stellen documentenanalyses op van de scholen die zij gaan visiteren waarin ze zich een beeld van de school vormen en de visie op goed onderwijs die de school hanteert. Eveneens in tweetallen voeren zij intakegesprekken met de directies van de te bezoeken scholen om focus te kunnen aanbrengen in de visitatie. Vervolgens voeren ze, opnieuw, in tweetallen, onder begeleiding van de opleider, een visitatie uit en schrijven ze een rapport met aanbevelingen.

Nadat alle deelnemers een visitatie hebben uitgevoerd, vindt een ontwikkelconferentie plaats waarin de ervaringen met de werkwijze en opbrengsten van de visitatie worden besproken met visitatoren, de directies en managementteams van de bezochte scholen. Dit leidt tot concrete aanbevelingen om de visitaties te verbeteren. Vervolgens presenteren de visitatoren-in-opleiding de inhoud uit de visitatierapporten. In kleinere groepen spreken de deelnemers over de mogelijkheid om de onderwijsontwikkeling op de desbetreffende scholen een impuls te geven.

Na de ontwikkelconferentie, waarmee de training wordt afgesloten, zijn de visitatoren in staat om zelfstandig scholen narratief waarderend te visiteren, hun bevindingen te rapporteren en scholen te adviseren rondom onderwijsontwikkeling. De gevisiteerde scholen hebben voldoende handvatten om met de doorontwikkeling van het eigen onderwijs aan de slag te gaan.



4 Uitzicht

4. Uitzicht

Duurzame verandering en ontwikkeling wordt pas mogelijk door aandacht te geven aan betekenisgeving (Kessener & Termeer, 2006; Van der Zee, 2022). Betekenisgeving is een actief proces. Betekenis wordt geconstrueerd in het vertellen van verhalen tegen de achtergrond van de bredere betekenishorizon van noties over goed leven en goed samenleven. Dat geldt voor professionals en ook voor organisaties als scholen. Aan de hand van de narratief waarderende benadering kunnen onderwijsprofessionals en scholen het betekenisvolle verhaal van goed onderwijs gaan vertellen dat richting geeft aan hun ontwikkeling. Dit verhaal begint bij de praktijk en keert daar ook weer naar terug. Door de wederkerige inwerking van het betekenisvolle verhaal en de praktijk in de school, wordt gewerkt aan een duurzame kwaliteitscultuur. In deze publicatie hebben we aangegeven wat de narratief waarderende benadering beoogt, wat haar leidende principes zijn en hoe deze er in de praktijk uit kan zien.

De kracht van de narratief waarderende benadering ligt onder andere in de integratieve werking ervan als het gaat om ogenschijnlijk afzonderlijke activiteiten van een school. De benadering maakt het mogelijk om niet alleen al die afzonderlijke activiteiten waar te nemen, maar ook te beoordelen met het oog op de centrale pedagogische opdracht van de school: goed onderwijs. Alle activiteiten krijgen betekenis in het licht van wat ze bijdragen aan het realiseren van goed onderwijs. Wat de school hierin van waarde en zinvol vindt, is indicator van wat ze verstaat onder onderwijskwaliteit. In het goede gesprek dat in de school wordt gevoerd, ligt daarom altijd deze vraag in het midden: waar is ons onderwijs goed voor?

De narratief waarderende benadering kan rekenen op grote belangstelling vanuit scholen en onderwijsorganisaties die tegen de grenzen van de mogelijkheden van hun kwaliteitszorgsystemen oplopen. Te zeer vertrekkend vanuit de illusie van de maakbaarheid, te instrumenteel voor een mensgerichte sector als het onderwijs, te beperkt voor de ontwikkeling van de brede onderwijskwaliteit, te weinig richtinggevend voor de dagelijkse praktijk, te weinig effectief om onderwijsprofessionals te motiveren. Met het narratief waarderend werken zetten we als Verus een benadering ernaast die ontvankelijk is voor het goede dat er is, die vertrekt vanuit het vertrouwen in de kracht en kunde van onderwijsprofessionals en andere betrokkenen (inclusief leerlingen), die ook gericht is op merkbare aspecten van de brede onderwijskwaliteit, en die aanstuurt op de actieve betekenisgeving van onderwijsprofessionals en andere betrokkenen. De benadering is veelbelovend, en tegelijk is nader onderzoek nodig naar de effectiviteit op lange termijn van de verschillende werkwijzen, naar de mogelijkheden om nieuwe vormen, instrumenten en modellen te ontwerpen, en naar de impact op de brede ontwikkeling van leerlingen. De praktijk van het narratief waarderen zal alleen maar ontwikkelen als deze vergezeld gaat van gedegen praktijkgericht onderzoek. Onderzoek zien we als motor van de innovatie en we zullen ons daar de komende jaren voor inzetten.

Narratief waarderen is een benadering, niet een instrumentarium. Het is ontwikkelingsgerichte manier om de kernopdracht van de school te benaderen die niet vrijblijvend is. Inhoudelijk hanteren we bijvoorbeeld een waarderingskader van waaruit de bevindingen van de narratieve visitaties tegen het licht worden gehouden. Het gaat dan om vragen als: Hoe beziet de school de toekomst van de leerling, de samenleving en het leren? Kan ze haar noties spiegelen aan teksten, gebruiken en andere bronnen uit de traditie waar ze zich verbonden mee weet? Wordt het verhaal van goed onderwijs breed gedragen in de school? Is er ruimte voor tegenspraak? Geeft het daadwerkelijk richting aan het handelen in de school? De narratief waarderende benadering is bovendien niet vrijblijvend omdat er een appèl van uit gaat. Het appèl namelijk om aan het eigen verhaal van goed onderwijs steeds meer kwaliteit toe te voegen en daartoe voortdurend het gesprek te blijven voeren.

De benadering biedt bovendien een diepere bedding voor het gesprek dat de school en haar bestuur voeren met het intern en extern toezicht. Aan de hand van de benadering zijn zij in staat om het gesprek over goed onderwijs en het realiseren ervan op een betekenisvolle manier te voeren. Het gesprek met het toezicht wordt niet langs de systemische band van de kengetallen en verantwoordelijkheden gevoerd, maar langs de band van de betekenisgeving: wat is ons betekenisvol verhaal van goed onderwijs? Door het gesprek langs deze band te voeren ontstaan nieuwe mogelijkheden en kansen voor de school en voor goed onderwijs.





Literatuur

Literatuur

- Borgman, E. (2021). *Vrijheid voor onderwijs. Onderwijs met het oog op een samenleving van vrije mensen.* Baarn: Adveniat.
- Dupont, J. (2010). *Identiteit is kwaliteit. De identiteitstheorie van Paul Ricoeur – als voorstudie voor een verheldering van de identiteit van katholieke basisscholen in Nederland.* Budel: Damon.
- Eersel, S. van & T. van der Zee (2011). *Schoolontwikkeling en identiteit. Een handreiking voor bestuurders in het katholiek basisonderwijs.* Woerden: Bond KBO.
- Freed, J.E. (1998). *The Challenge of Change: Creating a Quality Culture.* (Paper gepresenteerd op de 23rd Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Miami, FL, November 5-8, 1998).
- Frissen, P., M. van der Steen, M. Noordegraaf, E. Hooge & I. de Jong (2016). *Autonomie in afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen.* NRO PRoBo Integratie rapport.
- Geijsel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders* (oratie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Groningen, S. van, C. Hermans & T. van der Zee (2020). De bedoeling van het alledaagse. Kwaliteit van besluitvorming in collectief schoolleiderschap. In C. Hermans (red.), *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs* (pp. 258-279). Eindhoven: Damon.
- Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling.* Deventer: Kluwer.
- Hermans, C. (red.) (2020). *Waar is het onderwijs goed voor? Anders denken over onderwijs.* Eindhoven: Damon.
- Hermans, C., T. van der Zee & S. van Groningen (2021). Gezaghebbend besturen vanuit vrijheid voor onderwijs. In C. Hermans (red.)., *Vrijheid voor onderwijs. Een uitnodiging tot wisseling van perspectief* (pp. 18-37). Eindhoven: Damon.
- Honingh, M., M. Ruiter & S. van Thiel (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs - Nederlands exceptionalisme?* Nijmegen: Instituut voor Management Research.
- Huy, Q. (2001). *In praise of middle managers.* Harvard Business Review 17(8), 72-79.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *De staat van het onderwijs 2021.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021
- Kaat, S. & A. De Kroon (2016). *Systemisch adviseren. De organisatie als lerend systeem.* Groningen: Het Noorderlicht.
- Kelchtermans, G. (2009). 'Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection'. *Teachers and teaching. Theory and practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. & L. Piot (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht.* Leuven/Den Haag: Acco.
- Kessener, B. & C.J.A.M. Termeer (2006). Organiseren van diepgaand leren. Veranderen als reflexief betekenisgeven. *M&O. Tijdschrift voor management en organisatie*, 14, 236-250.
- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomens, M. & J. Bokdam (2018). *Professionalisering en positionering team- en afdelingsleiders VO.* Utrecht: Oberon.
- Schenke, W. et al. (2020). *Kenmerken en voorbeeldfunctie van excellente scholen. Hoe excellent zijn excellente scholen?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Tjepkema, S., L. Verheijen & J. Kabalt (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers.* Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Verschueren N. et al. (2021, submitted). *Strengthening quality cultures. A theoretical model tailored to the educational context of KU Leuven.* Leuven: KU Leuven. [In het Nederlands verschenen onder de titel Kwaliteitscultuur. Het model toegesneden op de context van KU Leuven, 6 oktober 2021.]
- Zee, T. van der (2019). *Leindinggeven aan wat komt. Een contemplatieve benadering van leiderschap*. Soest: Boekscout.
- Zee, T. van der (2021). Aanvoelen en openhouden. Praktisch wijs handelen in de school. *Handelingen. Tijdschrift voor praktische theologie en religiewetenschap*, 48 (2), 31-38.
- Zee, T. van der (2022). Bestuurlijke handelingsstrategieën om brede onderwijskwaliteit te bevorderen (in druk).

Scholen hebben de opdracht om goed onderwijs te realiseren. Goed onderwijs is gericht op de toekomst van kinderen en jonge mensen en daarmee op de toekomst van de samenleving. Het is een opdracht die nooit af is. Willen scholen de opdracht vandaag en ook morgen waarmaken, dan ontwikkelen zij het beste een duurzame kwaliteitscultuur die stimuleert dat alle betrokkenen in en rondom de school zich telkens richten op dat wat hen met goed onderwijs voor ogen staat.

Sandra van Groningen en Theo van der Zee moedigen in 'Narratief waarderen' schoolorganisaties aan om te werken aan een duurzame kwaliteitscultuur vanuit een sterk, schooleigen verhaal van goed onderwijs. Ze laten zien hoe dit verhaal uit vertellingen over de dagelijkse praktijk in de school kan worden opgehaald en gewaardeerd, en hoe het verhaal richting geeft aan de school- en onderwijsontwikkeling. Kern van het werken aan de kwaliteitscultuur van de school is de betekenisgeving: hoe geven we samen betekenis aan dat wat we iedere dag realiseren aan goed onderwijs?

Verus
Vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs

ISBN 978-90-70724-97-9