

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling

Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling

Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

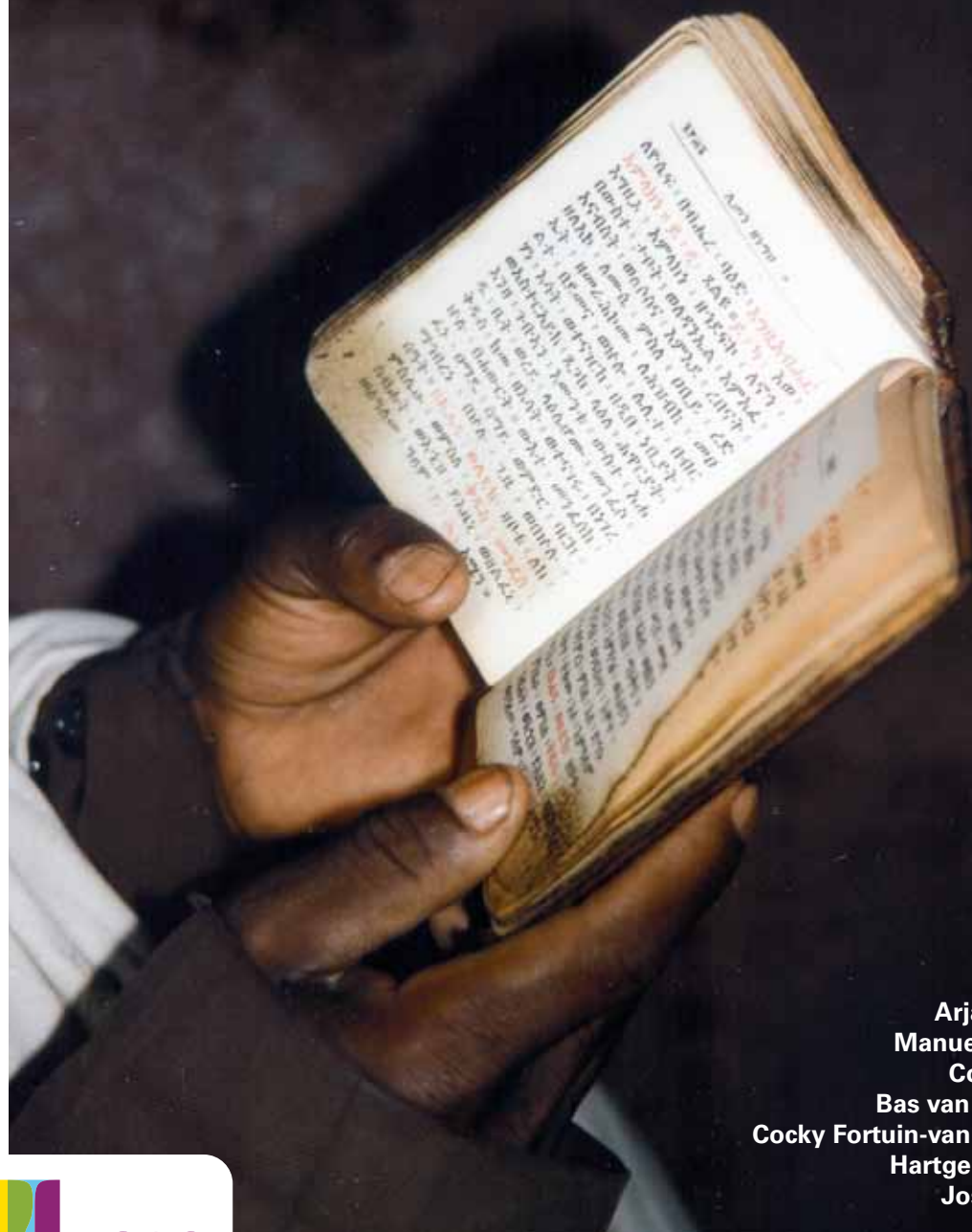
IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling

Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling



Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling



Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling

IDENTITEIT IN BEWEGING

Essays en verhalen over schoolontwikkeling

Ten behoeve van de leesbaarheid van dit boek is in veel gevallen bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, april 2012

Tekstredactie	Karin van Breugel, Eindhoven
Omslagontwerp	AKIMOTO ontwerpt, Amersfoort
Vormgeving binnenwerk	AKIMOTO ontwerpt, Amersfoort
Druk	Drukkerij Wilco, Amersfoort

CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort

www.cps.nl

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Arjan Broers
Manuela Kalsky
Cok Bakker
Bas van den Berg
Cocky Fortuin-van der Spek
Hartger Wassink
Jos Roemer

Inhoud

	Voorwoord	8
Arjan Broers	Help! We hebben een identiteit	12
<i>Verhaal 1</i>	<i>“Wij zijn niet goed in het benoemen.”</i> <i>Anneke ten Cate</i>	22
Manuela Kalsky	Over religieuze metamorfosen en schuivende identiteiten	26
<i>Verhaal 2</i>	<i>“Het zou veel vaker aan de orde moeten komen.”</i> <i>Ben Hiemstra</i>	32
Cok Bakker	Identiteit ‘in actu’. Wat je doet is wat je gelooft	36
<i>Verhaal 3</i>	<i>“Wat doen we met kerst?”</i> <i>Nelleke de Beus</i>	42
Bas van den Berg	Twee lastige woorden. Over identiteit en traditie	46

<i>Verhaal 4</i>	<i>“Onze lieve Heer op zolder.”</i> <i>Roelie Loois</i>	54
Cocky Fortuin-van der Spek	Onmerkbaar vooruitkomen	60
<i>Verhaal 5</i>	<i>“Op zoek naar de derde dimensie.”</i> <i>Theo van Lankveld</i>	66
Hartger Wassink	Identificerend leiderschap: over moed, onbevangenheid en bekwaamheid	70
<i>Verhaal 6</i>	<i>Samenwerkingsschool: “Wie zijn wij?”</i> <i>Marjo Klaassen</i>	76
Jos Roemer	Hoe leid ik het gesprek over de identiteit van de school?	82
<i>Verhaal 7</i>	<i>“Identiteit kan iets van onszelf worden.”</i> <i>Gertie Blaauwendraad</i>	88
Jos Roemer en Bas van den Berg	Een analyse van zeven verhalen	92
	Personalia	100



Voorwoord

In 2009 is CPS onder de naam Dialogica een traject gestart om scholen te stimuleren tot brede identiteitsontwikkeling. Dialogica staat voor brede identiteitsontwikkeling als bron voor verbondenheid, diversiteit en kwaliteit. CPS wil scholen stimuleren om schoolontwikkeling in te zetten vanuit hun visie en identiteit. Op deze manier hopen we scholen te inspireren om gesprekken te voeren over inspiratie en bezieling in het werk. De keuze van dit traject hangt samen met de visie en missie van CPS zelf. CPS is opgericht als protestants-christelijke organisatie en ontleent haar kracht aan de worteling in deze traditie. Ook voor CPS was het nodig om het gesprek over identiteit, visie en missie opnieuw te voeren, om te komen tot een eigentijdse vertaling die aansluit bij de traditie waar CPS in staat en die inspirerend is voor medewerkers. We hebben zelf gemerkt dat het in dit proces nodig is om oude formuleringen los te laten, moeilijkheden niet uit de weg te gaan en volharing te tonen om het gesprek voort te zetten. Wij weten nu hoe belangrijk het is om een visie te hebben die richtinggevend is voor het handelen. We ervaren dat de visie alleen tot leven komt en levend blijft in een grote aaneenschakeling van interacties en gesprekken.

CPS heeft een externe kenniskring opgericht. De leden hiervan zijn op basis van hun expertise in gesprek gegaan over brede identiteitsontwikkeling van scholen. Met deze publicatie willen we de inzichten van de leden van de kenniskring, op het gebied van brede identiteitsontwikkeling van scholen en dialoog, samenbrengen en aan een breder publiek beschikbaar stellen.

CPS bood een open forum waarin ruimte was voor een diversiteit aan inbreng. Na een paar verkennende gesprekken zag de groep een belangrijke vraagstelling: hoe komt het dat medewerkers van een school vaak een spanningsveld ervaren tussen zichzelf en de formele grondslag van de school en hoe komt het dat zij verlegenheid ervaren over de doorwerking van hun grondinspiratie in hun professioneel handelen? We hebben deze vraag ook voorgelegd aan een aantal schoolleiders uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Zij hebben vanuit de praktijk verhalen geschreven die raken aan onze onderzoeksvraag. De leden van de kenniskring hebben hun visie en opvattingen in een essay verwoord. Hoe verschillend de inbreng van ieder ook is, we vonden elkaar in het uitgangspunt dat identiteit geen legitimatie maar inspiratie moet zijn. Vanuit grote betrokkenheid en inspiratie zijn de verhalen en essays geschreven. U zult merken dat lastige vragen niet vermeden worden. CPS hoopt dat de essays en verhalen in deze bundel uw situatie en visie verheldert en dat u gestimuleerd wordt om met uw collega's het gesprek voort te zetten.

Deze publicatie is de derde in een reeks. De eerste publicatie is de brochure *Dialogica Brede identiteitsontwikkeling als bron voor diversiteit en kwaliteit*.¹ De tweede publicatie is het boek *Onze school is een verhaal, identiteit als kwaliteit*. We voltooien de reeks met deze meer beschouwende publicatie. Arjan Broers opent met een inleidend artikel, gebaseerd op gesprekken in de kenniskring. Daarna volgen afwisselend verhalen uit de schoolpraktijk en de essays van leden van de kenniskring. De bundel sluit af met een analyse van de zeven verhalen uit de scholen.

Onze dank gaat uit naar de identiteitsbegeleider, directeuren en schoolleiders die tijd en ruimte vrijmaakten voor het schrijven van verhalen en Arjan Broers voor zijn openingsartikel. Bijzondere dank gaat uit naar de leden van de kenniskring voor hun bijdrage aan de gesprekken en essays! Verder bedanken we Marja Trappenburg voor de foto's, Karin van Breugel voor de eindredactie, Gijsbert Raadgever voor de vormgeving en Kim van Brink en Elleke van den Burg voor het contact vanuit CPS Uitgeverij.

Cocky Fortuin-van der Spek

¹ Deze brochure is te vinden op: http://www.cps.nl/nl/Sectoren/Voortgezet_onderwijs/Identiteit/Dialogica.html



Help! We hebben een identiteit

Inleiding op 'Identiteit in beweging'

Door: Arjan Broers

Eis iets raars aan de hand met de identiteit van scholen. Vaak is het een bron van spanning of een onderwerp dat verlegenheid oproept. Vaker nog is het een *iets*, een ding waar je wat mee moet, een af te handelen agendapunt. Meestal krijgt de identiteit van de school dan de vorm van een mooi document of een regel in de missie van de school en het verzoek aan nieuwe personeelsleden deze te onderschrijven.

Op zich is dat niet raar. Dat wordt het pas als we ons realiseren dat veel professionals in het onderwijs grote behoefte hebben om af en toe stil te staan bij wat we maar *de grote vragen* zullen noemen. Het gaat dan om ik-vragen als: waar doe ik het voor, waardoor krijg ik energie van dit werk, doe ik nog waar ik gelukkig van word? Daarnaast gaat het om wij-vragen: wat vinden wij belangrijk in ons onderwijs, wat willen we onze kinderen meegeven, hoe willen we met elkaar omgaan, hoe zorgen we voor een schoolklimaat waarin leerlingen en docenten tot hun recht komen?

Die vragen zijn des te belangrijker in een tijd waarin de werkdruk hoog is en het takenpakket van scholen alsmaar groter lijkt te worden. Er is weinig geld voor onderwijsinnovatie, klassen zijn vaak groot en docenten en bestuurders zijn veel tijd kwijt aan de voortdurend veranderende bureaucratische regelgeving. Voor je het weet, ben je als schoolleider of als team alleen maar bezig met reageren op wat er allemaal op je afkomt. Zelf prioriteiten stellen en keuzes maken - omdat u weet waar uw school voor staat - komt er dan niet van. In het ergste geval ervaren schoolleiders hun werk als pompen of verzuipen.

Kenniskring Dialogica

Het gezamenlijk nadenken over de koers van uw school is van levensbelang voor de kwaliteit van het onderwijs en de betrokkenheid en professionaliteit van de mensen die er werken. Die overtuiging delen de mensen die, vanuit heel verschillende achtergronden, deelnamen aan de kenniskring Dialogica. Dit boek is een resultaat van een zoekend gesprek tijdens een aantal bijeenkomsten, dat sinds het najaar van 2009 plaatsvond. We kwamen bij elkaar om te spreken over de identiteit van scholen. We bespraken waarom het zo ingewikkeld is om daar vorm aan te geven en hoe scholen er vruchtbaar mee kunnen omgaan.

Dit artikel vat enkele inzichten van de kenniskring samen. Het vormt de inleiding op de verhalen van schoolleiders en de bijdragen van de leden van de kenniskring Dialogica.

Wat is identiteit niet?

De identiteit van scholen is vaak een struikelblok of een sluitpost. Over de oorzaken daarvan komen we nog te spreken. Maar eerst moet worden vastgesteld wat identiteit allemaal *niet* is. En dat is nogal wat.

Op de eerste plaats is identiteit niet vast te stellen of vast te leggen, zeker niet van bovenaf. Iedere poging om dat te doen, is tot mislukken gedoemd. Ze wordt een holle frase, want meestal is zo'n poging louter verbaal, als een formule. Op z'n best nemen mensen er welwillend kennis van, om vervolgens over te gaan tot de orde van de dag. Op z'n slechtst wordt het ervaren als een poging mensen in een (levens)overtuiging te 'dwingen', waarin ze zich niet herkennen.

Op de tweede plaats, zo volgt daaruit, is identiteit niet op te leggen. Natuurlijk kan medewerkers gevraagd worden 'de identiteit van de school te onderschrijven', zoals dat heet, maar daar is nog bitter weinig mee bereikt. Meestal betekent het vooral dat medewerkers verklaren niet dwars te gaan liggen; dat is geen inspirerende gedachte.

Identiteit, zo zou je kunnen concluderen, is geen entiteit. Het is geen zelfstandig ding waartoe je je kunt verhouden. Toch wordt er vaak wel zo over gesproken, bijvoorbeeld als er een discussie of gesprek wordt georganiseerd over de vraag 'hoe wij vorm geven aan onze christelijke/katholieke/humanistische identiteit'. Het is dan alsof de identiteit een gegeven is, waarmee wij onszelf in verband moeten brengen.

Waarom zou je?

Luisterend naar de ervaringen van schoolleiders – en dat is iets waar de leden van de kenniskring Dialogica veel ervaring mee hebben – valt op hoe weinig identiteitstrajecten creatief, inspirerend, plezierig en productief zijn. Vaak domineert de zorgelijke toon, omdat 'we er toch iets mee

moeten', en krijgen schoolleiders te maken met veel weerstand.

De vraag lijkt gerechtvaardigd waarom scholen zich druk zouden moeten maken over hun identiteit. Waarom zou er niet worden gekozen voor een nette formulering over de goede intenties en de levensbeschouwelijke wortels van de school, waarna iedereen vervolgens aan de slag gaat? Het antwoord op die vraag is simpel: het is onmogelijk om *niet* aan identiteit te doen. Identiteitsontwikkeling gaat door, ook als je er geen aandacht aan besteedt. Je kunt immers niet niks zijn. Ieder kind, iedere ouder die de school binnenkomt, heeft een beeld van de school. Ieder personeelslid heeft dromen, wensen, frustraties en ideeën, en is daarmee (alleen of met collega's) in ontwikkeling. Dat zijn slechts enkele aspecten van identiteitsontwikkeling.

Overigens is niet alleen somberheid troef. Verschillende deelnemers aan de kenniskring deden ervaringen op bij scholen waarin men op een onbevangen en uitnodigende manier in gesprek durfde te gaan over de essentie van de school en over de dromen en verlangens van de mensen die er werkten. Dat werden vaak trajecten met onvoorziene, maar inspirerende uitkomsten.

Oorzaken van het misverstand

Waarom is de identiteit van een school dan zo vaak een struikelblok of sluitpost? De historische achtergrond van ons schoolsysteem is daarin een belangrijk element. De langdurige schoolstrijd in de negentiende eeuw leidde in 1917 tot een systeem van openbaar en bijzonder onderwijs, dat nu nog steeds functioneert. Voor bijzondere scholen – de term alleen al vraagt altijd om uitleg – is er sindsdien steeds de noodzaak duidelijk te maken waarom ze bijzonder zijn. De identiteit van de school moet gelegitimeerd worden, zelfs al is de rest van de samenleving inmiddels vrijwel geheel ontzuild.

De verlegenheid die dat met zich meebrengt, is enigszins ondervangen door een onderscheid te maken tussen de smalle en de brede identiteit van de school. We noemen dat ook wel de formele en de geleefde identiteit. De smalle (of formele) identiteit heeft betrekking op de legitimatie van de historisch gegroeide identiteit van de school. Ze is bedoeld om duidelijk te maken dat er nog steeds een band is met de oorsprong van de school. De brede (of geleefde) identiteit heeft te maken met het geheel van overtuigingen en gedragingen van de mensen in de school.

In zekere zin blijkt dit onderscheid vaak een verlegenheidsoplossing, simpelweg omdat veel mensen wantrouwend worden zodra het woord 'identiteit' valt. Dat roept onmiddellijk de vraag op of het om een open gesprek gaat of om een poging van bovenaf om een vaststaande, nauw omschreven identiteit op te leggen. Verschillende leden van de kenniskring Dialogica hebben aan den lijve ervaren hoe krachtig dat wantrouwen is

en hoe een gesprek over wat leiding en team van belang vinden daardoor ondergraven wordt.

De vraag is zelfs gerechtvaardigd of de formele identiteit wel bestaat.

Identiteit bestaat immers uitsluitend in de hoofden van mensen, ze is niet los verkrijgbaar. En ook mensen die bijvoorbeeld een sterke band hebben met de protestantse of katholieke traditie waar een school uit voortgekomen is, maken een selectie uit die traditie en interpreteren die op een bepaalde manier.

Daarnaast kan de verbinding van de smalle en de brede identiteit nogal eens ervaren worden als een vorm van kolonialisme, om het sterk uit te drukken.

Een van de leden van de kenniskring ervoer dat in een kort, maar veelzeggend gesprek over de drijfveren van leerkrachten:

“Ik wil kinderen gelukkig helpen worden. Daar word ik zelf gelukkig van”, zei een leerkracht.

“Dat is christelijke naastenliefde”, zei de identiteitsbegeleider.

“O? Dat weet ik niet hoor”, zei de leerkracht, geërgerd. “Die woorden zeggen mij niks.”

De privatisering van inspiratie

Aan deze complexiteit ligt nog een diepere verlegenheid ten grondslag, die we hier maar even de ‘privatisering van inspiratie’ noemen. Door de ontkerkelijking en de individualisering zijn levensovertuigingen privé geworden. Ze hebben niet veel meer met het dagelijks werk van professionals te maken. Professionals worden geacht zich te laten leiden door hun opleiding, hun takenpakket, de werkafspraken en hun ervaring in het veld.

Tegelijkertijd hebben we de laatste decennia een opvatting van professionaliteit zien groeien waarin kwaliteit meetbaar en afrekenbaar moet zijn. Mede daardoor is ook in het onderwijs een hele industrie gegroeid van meetinstrumenten en controlemechanismen.

Door deze twee oorzaken, de privatisering van levensovertuigingen en een bepaalde opvatting over professionele kwaliteit, is er weinig ruimte overgebleven voor het gesprek over inspiratie en bezieling. Toch zijn dat thema’s die voor veel werkers in het onderwijs van het grootste belang zijn. Hierin kunnen ze uitdrukken wat het onderwijs bijzonder maakt en waarom het fijn is een rol te kunnen spelen in de levens van jonge mensen en in de gemeenschap van een school. We zouden kunnen vaststellen dat we in dit gesprek over inspiratie en bezieling verlegen zijn geworden, omdat het aanvoelt als iets persoonlijks dat moeilijk meetbaar is.

Wat is identiteit wel?

Uit het bovenstaande valt al een en ander op te maken over wat volgens de leden van de kenniskring Dialogica *wel* te maken heeft met identiteit.

Op de eerste plaats is identiteit vloeiend, veranderend, in ontwikkeling. Dat wil niet zeggen dat er geen peil op te trekken valt, want er zit altijd een lijn in de ontwikkeling. Het betekent wel dat identiteit nooit terug te brengen is tot een serie uitspraken die iedereen onderschrijft. Ja, vandaag misschien, maar morgen al niet meer.

Op de tweede plaats is identiteit iets dat in de ontmoeting van mensen plaatsvindt. Identiteit bevindt zich in de hoofden van mensen, maar krijgt pas vorm in de talloze interacties in de school.

Op de derde plaats heeft identiteit te maken met de inspiratie en de bezieling van mensen. Dat gaat een slag dieper, zou je kunnen zeggen, dan de gedeelde waarden en normen. Waarden zijn uitgangspunten voor het leven en werken, normen zijn de concrete afspraken over de grenzen van ieders handelen. Inspiratie en bezieling gaan over de ervaring ertoe te doen, op de goede plek te zitten, iets te kunnen betekenen in het leven van een individuele ander of van de gemeenschap die de school is.

Op de vierde plaats heeft identiteit te maken met de gemeenschap die de school is en de mate waarin mensen zich daarbij betrokken voelen, zich er deel van weten. Identiteit heeft dus niet zozeer te maken met het afgrenzen van de school ten opzichte van anderen, maar met het bepalen van wat de mensen die bij de school horen met elkaar verbindt.

Ten vijfde heeft identiteit niet te maken met uniformiteit, maar met diversiteit. Als je ervan uitgaat dat identiteit in beweging is, in ontmoetingen plaatsvindt, over inspiratie gaat en over wat mensen verbindt, dan kun je niet anders dan de diversiteit van mensen omarmen. Zonder diversiteit is er immers geen beweging, leveren ontmoetingen weinig op, lijkt alle inspiratie op elkaar en ontstaat er geen ruimte voor het individu in de gemeenschap.

Ten zesde – de lijst is niet uitputtend – is er de onderliggende overtuiging dat aandacht voor identiteit gelijkstaat aan aandacht voor kwaliteit: de kwaliteit van het onderwijs, van de omgangsvormen op school, van de ontwikkeling van personeelsleden en van de school als betekenisvolle gemeenschap, zowel voor kinderen en personeelsleden als voor ouders.

Metaforen voor identiteit

In de ruim twee jaar waarin de kenniskring Dialogica bij elkaar kwam, zijn er al zoekend en pratend veel metaforen ter tafel gekomen. Deze metaforen zijn niet beladen, zoals het formele woord ‘identiteit’. Ze kunnen op een andere manier oproepen waar het om gaat als je aandacht wilt besteden aan de kwaliteit van je school. We noemen hier een paar metaforen. In de essays van de leden van de kenniskring komen nog andere voor.

Vuur doorgeven, geen as aanbidden

Inspiratie kan op allerlei manieren gevoed worden, zelfs door mensen die zich betrokken voelen bij de levensbeschouwelijke traditie van een school. Inspiratie kan echter alleen maar doorgegeven worden door mensen die in vuur en vlam staan, die enthousiast zijn over wat ze hebben ontdekt. Pas als mensen durven laten zien hoe de bronnen van inspiratie voor hen werken, worden die bronnen voor anderen interessant.

Dat geldt eens te meer voor bronnen die, zoals eerder besproken, gewantwoord worden vanwege de aanspraak op macht of waarheid, of vanwege de legitimerende functie die ze kunnen hebben. Dan geldt des te sterker de uitspraak van de componist Mahler over de zinvolle omgang met een traditie: traditie is niet de aanbidding van de as, maar het doorgeven van het vuur.

Een voortdurend gesprek

Identiteitsontwikkeling is een voortdurend gesprek tussen schoolleiding en teamleden. Hierin wordt, als het goed is, gesproken over de vraag of het goed gaat met de ontwikkeling van de school als geheel en van elke professional afzonderlijk. Wil dat gesprek zinnig zijn en niet als een extra vergadercircuit worden ervaren, dan is een sfeer van gezamenlijkheid en vertrouwen nodig. Dat wil zeggen: de gespreksdeelnemers moeten het gevoel hebben dat ze samen voor hetzelfde staan – de kwaliteit van hun school – en ze moeten elkaar durven bevragen en durven aanspreken. Dat aanspreken heeft niet zozeer te maken met elkaar ter verantwoording roepen, maar met de uitdrukking van betrokkenheid: “Wat heb jij/wat hebben wij nodig om goed te kunnen functioneren en gelukkig te zijn in jouw/ons werk?”

Slow motion

“We moeten zo snel mogelijk vertragen!”, riep een van de deelnemers van Dialogica eens tijdens een gesprek. Het was een hartenkreet nadat verschillende anderen hadden beschreven hoe scholen chaotisch kunnen worden door de werkdruk en de constant haastige sfeer die dat met zich meebrengt.

Identiteit gaat over ‘langzame vragen’: het zijn geen vragen die je een-twee-drie kunt beantwoorden. Het kan ook best zijn dat de antwoorden volgende week anders blijken te zijn of nog een diepere laag in zich bergen. Aandacht voor identiteit – en dus voor kwaliteit – vraagt om adempauzes: vrije ruimte waarin het werktempo van daarbuiten even niet geldt.

Woorden van nu

De formele identiteit van scholen is vaak vervat in taal die te maken heeft met de historische wortels van de school. Vaak gaat het om woorden die niet

of niet goed verstaan worden, zoals ‘evangelisch’, ‘roeping’ of ‘naastenliefde’. Het vraagt moed om op zoek te gaan naar de manier waarop leerlingen, ouders en personeelsleden nu spontaan over de school praten of uitdrukking geven aan wat hen beweegt.

Dat wordt geïllustreerd door een verhaal van een van de leden van Dialogica, die eens met bestuurders een pittig gesprek had over de christelijke identiteit van de school. Tijdens die vergadering klonk opeens een kinderstem door de intercom, die aandacht vroeg voor een actie van de leerlingen. De bestuurders waren geneigd door te praten, terwijl de boodschap van de leerling veel zei over de identiteit van de school. “Het is bijna oud en nieuw,” zei de leerling, “en wij vinden dat de leraren wel wat extra’s hebben verdiend. We hebben samen iets gemaakt wat we in alle klassen aan de leraren komen geven.”

Leren begint met leegte

Werken aan kwaliteit is een voortdurend leerproces. “Leren begint met leegte”, zei een van de leden van Dialogica. In dat niet-weten is een verlangen werkzaam om verder te komen, en dat stuurt het leerproces aan. Dat is een heel ander leerproces dan het vertalen van een voorgegeven identiteit in het werken van nu. Alleen al omdat het moed vergt om bij nul te beginnen, al klinkt dat te negatief. Beter is het te zeggen dat het moed vraagt om te beginnen bij een open vraag. Een vraag die voortkomt uit nieuwsgierigheid, de drive om uw werk goed te doen en de warme belangstelling voor de mensen met wie u werkt. Waar gaat het u, waar gaat het ons ten diepste om in ons werk in het onderwijs?

De artikelen

De leden van de kenniskring reflecteerden elk vanuit een eigen bekommernis op dit thema. Eerst schetst *Manuela Kalsky* de bredere achtergronden van het religieuze landschap in Nederland en hoe dat in een rap tempo verandert. Ze toont aan dat de toekomst van religiositeit in Nederland in vloeiende, veranderende, innerlijke en samengestelde identiteiten ligt. Ze pleit ervoor om met compassie verschillen als verrijkend te omarmen en in te zien dat tradities juist door breuken nieuwe lucht krijgen om het vuur ervan weer te laten opblaaien.

Cok Bakker betoogt in zijn bijdrage dat het een misvatting is om alleen op een ‘smalle’ manier op de christelijke identiteit van een school te reflecteren. De identiteit van een school is immers veel breder dan de religieuze en traditionele aspecten ervan. Ze toont zich veeleer in het alledaagse leven op school, de keuzes die men maakt en de betekenis die identiteit daardoor krijgt. Zo gauw iemand op een school zegt dat iets op een bepaalde manier moet ‘omdat dit toch een christelijke school is’ moeten alle alarmbellen gaan

rinkelen, vindt hij, want het is een schijnargumentatie.

Bas van den Berg buigt zich vervolgens over die twee lastige woorden die ‘identiteit’ en ‘traditie’ inmiddels geworden zijn. Hij laat zien dat die woorden lastig gevonden worden omdat ze vaak gezien worden als massief en vaststaand, terwijl ze in werkelijkheid over dynamischer werkelijkheden gaan. Dat is voor hem echter geen reden om die woorden dan maar overboord te gooien. Integendeel. Dat zou ons een kans ontnemen om te snappen waar we het over hebben en van welke ontwikkeling we deel uitmaken.

Cocky Fortuin-van der Spek reflecteert op haar ervaringen in het begeleiden van scholen in identiteitsontwikkeling. Zij pleit ervoor de levensbeschouwelijke dimensie van de school niet uit het oog te verliezen, en goed te kijken en te luisteren naar inspiratie die er al is. Zo’n gesprek vraagt tijd en vertrouwen. Scholen moeten ook niet bang zijn overboord te gooien wat niet werkt. Het gesprek over waar je als school voor staat en wat je kunt betekenen blijft belangrijk, niet alleen voor de school zelf, maar ook voor de samenleving. Scholen zijn immers oefenplekken voor onze cultuur van culturele en levensbeschouwelijke diversiteit.

Hartger Wassink reikt in zijn bijdrage de schoolleider de hand die zich oprecht afvraagt hoe hij of zij dan met die vloeiende en brede identiteit aan de gang kan gaan. Wassink pleit voor wat hij noemt ‘identificerend leiderschap’. Dit leiderschap is niet gestuurd door angst, schaamte en verlegenheid, maar door moed, onbevangenheid en bekwaamheid. Leraren gaan immers in een school op zoek naar een verband om betekenis te geven aan wat ze doen. Daarin moeten ze erkend en gestimuleerd worden door een leider die evenzeer zoekt naar een betekenisvol verband. Anders volgt een soort innerlijk ontslag: ze zijn er wel, ze doen hun werk, maar vuur en bezieling ontbreken.

Jos Roemer neemt het stokje van Wassink over. Hij gaat verder in op de vaardigheden waarover een schoolleider zou moeten beschikken om een open, vruchtbaar gesprek over identiteit te voeren. Hij hanteert het adagium ‘leading is acting into the unknown’ en verbindt dat met vijf suggesties aan schoolleiders. Suggesties die aandacht vragen voor het risico dat het gesprek over identiteit vervuild of verpest wordt door bijvoorbeeld macht, groepsdynamiek en politieke processen. Een goede gespreksleider brengt schaduwthema’s naar de oppervlakte en is niet bang voor conflicten, betoogt hij, als het tenminste een conflict is waar iedereen wijzer van wordt.

Verspreid in dit boek vindt u zeven verhalen van schoolleiders over hun zoektocht naar de identiteit van hun school en hun pogen daarover in gesprek te komen. Heel verschillende verhalen zijn het, waar niettemin een aantal conclusies uit getrokken kan worden over het slagen of falen van

het gesprek over de identiteit van scholen. *Bas van den Berg* en *Jos Roemer* formuleren die conclusies in de laatste bijdrage van dit boek, waarin ze de zeven verhalen van schoolleiders onder de loep nemen.

“We zijn
niet goed
in het
benoemen.”

Anneke ten Cate

Wij zijn op onze basisschool al een aantal jaren bezig om te kijken hoe we onze identiteit in katholieke zin wat meer kunnen vormgeven. Een paar jaar geleden interviewde iemand van de universiteit een aantal collega's. In eerste instantie waren zij daar helemaal niet happy mee; ze vonden het te veel gevraagd en het vroeg veel tijd. Maar achteraf zeiden ze dat het zinvol was om eens een keer op die manier te praten. Vanuit jezelf, over inspiratie en dat soort zaken.

We hebben op school een Bijbelvertelrooster, waar elke week mee gewerkt wordt. Niet alle collega's weten goed raad met die verhalen en hoe ze die kunnen vertalen naar de praktijk. Daarom hebben we verschillende Bijbels aangeschaft die wat meer aanspraken. Nu loopt het wel.

Geen draagvlak voor onderzoek

Tijdens het maken van het nieuwe schoolplan kwam het moment dat we weer wilden gaan nadenken over onze visie. In die periode kwam die persoon van de universiteit in het directieberaad om te vertellen dat hij mensen zocht voor een onderzoek. Het leek mij een aanleiding om in het team met elkaar aan de praat te raken.

Zo gezegd, zo gedaan. We hebben een paar gesprekken gevoerd. Het idee om in tweetallen vanuit je eigen levenslijn van gedachten te wisselen sprak mij erg aan. Maar ik bleek daar anders in te staan dan een aantal van mijn collega's. Dat is niet erg, want je kunt beter iets niet doen, dan iets doen waar meer dan de helft van het team geen zin in heeft. De opzet van het

onderzoek was tamelijk wetenschappelijk en uitgebreid. Dat hebben we ook kenbaar gemaakt aan de onderzoeker.

Mijn twee collega's in de schoolleiding zagen er minder heil in dan ik. De onderzoeksopzet is sterk vereenvoudigd en die versie hebben we wel in het team besproken. Toch was er geen draagvlak voor, de mensen vonden het te vaag. Dat vond ik erg jammer.

Iets gelovigs?

Wel heb ik alle collega's gevraagd mij een brief te schrijven, waarin ze een stukje van zichzelf bloot zouden geven. Ik deed dat ook in het kader van de visiebepaling en van het bekwaamheidsdossier: een moment waarop mensen weer even naar hun cv kijken en zich afvragen waar ze staan in hun loopbaan. Maar ik wilde ook dat ze nadachten over de vraag hoe ze tegen de school en de katholieke identiteit aankijken.

In de antwoorden van de collega's werden grote verschillen zichtbaar. De een zegt: "Hoezo zijn we katholiek? Als we nou zorgen dat we goed met elkaar omgaan, dan is het verder klaar." Anderen wilden er toch meer lijn in hebben. Dan kom je uit bij het meerjarenbeleidsplan, waarin ik heb aangegeven dat we gaan kijken of we bijvoorbeeld een methode voor het vak levensbeschouwing willen gaan gebruiken. Daarnaast hebben we ook een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling, maar het is de kunst om ook iets van dat katholieke, dat gelovige erin te krijgen. Dat is toch lastig.

Geen prioriteit

Op dat punt staan we nu. Ik ben ervan overtuigd dat het team het fijn vindt om er in een klein groepje over door te praten, maar het heeft geen prioriteit. Sterker nog: ze hebben er op dit moment helemaal geen ruimte voor in hun hoofden. Dat is jammer, vind ik. Tegelijkertijd zie ik ook hoe enthousiast en begeistert mensen zijn in de omgang met de kinderen. Dat is waar het mij uiteindelijk om gaat, al krijgt dat verder weinig woorden. Ik ben erg geïnteresseerd in wat mensen beweegt en dat vertellen ze mij ook wel: het omgaan met al die verschillende kinderen.

Je kunt op zoveel verschillende manieren naar kinderen kijken. Bijvoorbeeld vanuit vertrouwen; dat is zeker aanwezig. En je kunt ook kijken naar wat kinderen nog kunnen leren, in plaats van te benoemen wat ze nog niet kunnen. Dat is een andere, positieve benadering van kinderen, waarbij je kijkt naar wat mogelijk is. Die benadering heeft mij zelf erg geïnspireerd. Ik vind dat we daar langzaam beter in worden, zonder het allemaal te benoemen. Als het aan de orde is, probeer ik het in te brengen. Het heeft namelijk alles te maken met het concrete gedrag van kinderen. De verleiding is groot om te zeggen wat er allemaal niet mag. Dan vergeet je echter de vraag te stellen waarom ze iets doen en hoe wij ze kunnen verleiden in wat

wel kan. In die zin speelt identiteit overal doorheen, maar we zijn er niet zo sterk in het uit te spreken.

Bijbel ja, bidden nee

Met deze rode draad zijn we al een paar jaar bezig en we zijn er nog niet uit. Onze school ligt in een tamelijk besloten wijk. Als ouders hier komen voor een eerste kennismaking en vragen of wij katholiek zijn, dan vertel ik dat we een Bijbelvertelrooster hebben, maar dat we niet bidden. Geloofsopvoeding hoort bij de kerk thuis, vinden wij. Maar ik vertel ook dat we een gemeenschap willen zijn; dat heb ik zelf vanuit mijn katholieke opvoeding meegekregen. Je wilt er zijn voor iedereen en je moet zoeken naar woorden hoe je dat in deze wijk kunt vormgeven. Ouders stellen het enorm op prijs hoe wij dat doen. We hebben bijvoorbeeld een kerstviering en we staan uitgebreid stil bij de betekenis van het kerstverhaal. Dat doen we 's avonds. Elk jaar is dat een heel belangrijk gebeuren op het plein, met een glaasje glühwein voor de ouders en het team. Ik had niet gedacht dat het zo belangrijk gevonden zou worden, maar de ouders vinden het heel leuk om elkaar op die manier te ontmoeten. Zo organiseren we ook de opening van het schooljaar, met de harmonie. Afgelopen augustus was dat fantastisch, het plein stond helemaal vol. Dan voel je wel dat je met z'n allen bent.

Over religieuze metamorfosen en schuivende identiteiten

Door: Manuela Kalsky

Het religieuze landschap van Nederland verandert in rap tempo. Aan het begin van de twintigste eeuw was bijna elke Nederlander lid van een kerkelijke gemeenschap; maar twee procent van de bevolking behoorde niet tot een kerk. Anno 2012 noemt meer dan zestig procent van de Nederlanders zich buitenkerkelijk. Per jaar verlaten zo'n 80.000 mensen de kerken. Als deze trend doorzet, gaat de laatste kerkdeur in het jaar 2030 definitief op slot, meent godsdienstsocioloog Gerard Dekker. Zelfs al zal het zo'n vaart niet lopen, de tendens is duidelijk: de moderne mondige burger keert kerkelijke instituten de rug toe en wil zich niet langer laten voorschrijven hoe en wat hij of zij moet geloven. Dit alles is overigens niet alleen een Nederlands verschijnsel; ook in de ons omringende landen is deze ontwikkeling gaande. Het is interessant dat de ontkerkelijking die sociologen voorspelden inderdaad heeft plaatsgevonden. Hun prognose, dat met de voortschrijdende welvaart en technologische ontwikkelingen ook religie als geheel (zelfs wereldwijd) zou verdwijnen, is echter niet uitgekomen.

Religie(s)

Op wereldniveau is religie booming business. De gesecculariseerde landen binnen Europa zijn kleine eilanden, omgeven door een oceaan van religies. Het christendom gaat voorop met 2 miljard aanhangers, gevolgd door de islam met 1,3 miljard volgelingen en het hindoeïsme met 800 miljoen. Het onderzoeksinstituut World Christian Trends gaat ervan uit dat er in 2050 meer dan 3 miljard christenen, circa 2,2 miljard moslims, 1,1 miljard



Hindoestanen, 425 miljoen boeddhisten en 16,5 miljoen joden zullen zijn. En zelfs in de gesecculariseerde landen is religie springlevend, alleen is ze hier van gedaante veranderd. Uit het onderzoek *God in Nederland* (2007) blijkt dat zestig procent van de ondervraagden zichzelf weliswaar gelovig noemt, maar slechts vier van de tien personen bedoelen daarmee het traditionele geloof. De andere zes stellen hun eigen religieuze levensvisie samen uit de wijsheid van verschillende levensbeschouwelijke tradities. Driekwart van de geïnterviewden denkt dat de ‘ongebonden spirituelen’, zoals zij in het onderzoek worden genoemd, gelijk hebben: de religie van de toekomst zal de weg van de religieuze bricolage gaan.

Vloeibaar geloven

De ‘nieuwe gelovige’ is niet meer in de bestaande categorieën traditionele kerkgangers onder te brengen. Dogma’s en leergezag spelen voor hen nauwelijks nog een rol. Zij maken plaats voor individuele afwegingen over de oriëntatie die de verschillende religieuze tradities kunnen bieden in het leven van alledag. Men is het erover eens dat waarheid niet van buitenaf kan worden opgelegd maar op innerlijke ervaring moet berusten. De voeding die daarvoor nodig is, haalt de religieuze enkeling niet langer uit één bepaalde levensbeschouwelijke traditie, maar uit meerdere tegelijk. Een stevig gelovig fundament, dat je van de wieg tot het graf begeleidt, maakt plaats voor het principe *panta rei*, alles vloeit. Je leven is onderhevig aan continue veranderingen en keuzemomenten. Dat wat gisteren nog als overtuiging vaststond, is vandaag al weer aan twijfel onderhevig. Je leven blijkt een puzzel die gaandeweg vorm en inhoud krijgt door wat je tegenkomt. Religie wordt in deze levenshouding als open en dynamisch opgevat. Ze krijgt een persoonlijke tint, is niet institutioneel verankerd maar pragmatisch veranderlijk.

Transculturele identiteiten

Niet alleen secularisering en individualisering hebben Nederland in religieus opzicht diverser gemaakt. Ook de globalisering en de daarmee verbonden migratie hebben het religieuze landschap van Nederland ingrijpend veranderd. In het van origine christelijke Nederland wonen inmiddels 800.000 moslims, 800.000 migrantenchristenen, 250.000 boeddhisten, 120.000 Hindoestanen en 45.000 joden. Zij allen brachten hun eigen cultuur en geloof mee naar Nederland. Vooral in de Randstad bepaalt de religieuze en culturele verscheidenheid het straatbeeld. Met behulp van de nieuwste communicatie- en transportmiddelen zijn migranten in staat meervoudige identiteiten te ontwikkelen en te onderhouden. Zij ontwikkelen een identiteit in hun nieuwe thuisland maar houden met behulp van de nieuwe media ook contact met hun land van herkomst. En er ontstaan liefdesrelaties tussen mensen met verschillende culturele en

religieuze achtergronden. Annet de Groot en Frénk van der Linden hebben voorbeelden hiervan in hun boek *Let's make love* gebundeld. Hierin komen 27 biculturele en bireligieuze paren aan het woord over de problemen en kansen van multiculturele relaties. Zo is er het verhaal van Susan en Yahya. Zij is een Deense jodin, hij is een moslim uit Marokko. Ze hebben elkaar leren kennen bij een mimeopleiding in Amsterdam. Net als bij de andere paren, die een van buitenaf gezien onmogelijke liefde leven, was het ook bij Susan en Yahya vooral ‘de groep’ (bekenden, familie, vrienden) die het voor de geliefden moeilijk maakte. Ze moesten niet alleen leren om met hun verschillen op persoonlijk vlak om te gaan, maar kregen ook nog de zeer problematische situatie in het Midden-Oosten op hun bord. Ze zijn echter niet bereid hun liefde vanwege het joods-Palestijnse conflict op te geven. Met behulp van hun mimevoorstellingen die zij voor kinderen geven, proberen zij het denken in vriend en vijand te verminderen. Hun dochter hebben zij een Arabisch-joodse naam gegeven: Blume Yamina. Voor hen is zij een teken van hoop te midden van een hopeloze oorlog. Zij willen hun kind bicultureel en bireligieus opvoeden en het beste van beide tradities aan haar doorgeven. Een bijdrage aan de vrede tussen de volkeren, onder het motto ‘de joslms komen’!

Scholen van de toekomst

Secularisering, individualisering en globalisering hebben heel Europa, maar vooral ook Nederland, in de laatste decennia ingrijpend veranderd. Het land bestaat inmiddels uit burgers met verschillende culturele en religieuze achtergronden en multiculturele en multireligieuze identiteiten. Het moderne cultuurconcept dat op de leest van (nationale) eenheid is geschoeid (één godsdienst, één taal, één territorium) is door een nieuwe werkelijkheid ingehaald. Hoe begrijpelijk het verlangen naar ‘toen alles nog duidelijk en overzichtelijk was’ van de oude Nederlander ook is, de tijd kan niet worden teruggedraaid. De kinderen van de nieuwe Nederlanders zullen onze toekomst medebepalen. Alleen al daarom is het belangrijk om van de school voor alle kinderen een plaats te maken, waarin zij hun talenten kunnen ontwikkelen en vaardigheden kunnen leren die hen helpen hun weg te vinden. En zo zal ook een van de laatste nog verzuilde bolwerken – het onderwijs – niet aan een transformatie ontkomen. Hoeveel identiteitsbegeleiders men er ook op zal zetten om de ‘k’ of de ‘p’ of de ‘c’ in het onderwijs weer terug te vinden, het zal geen duurzame resultaten opleveren als zij door de bril van een vervlogen verleden naar de toekomst proberen te kijken. Ook het onderwijs zal zich in een religieus en cultureel divers geworden Nederland opnieuw moeten uitvinden. Het zal kinderen op een inspirerende, deskundige en verantwoordelijke manier moeten voorbereiden op hun leven te midden van de boven omschreven

religieuze en culturele diversiteit van de 21ste eeuw. De vraag of een verbindend of exclusief identiteitsconcept ten aanzien van religie wordt gehanteerd en welke visie op traditie men aanhangt, zal de richting van het onderwijsbeleid bepalen. De nu volgende mijmering is bedoeld als een aanzet tot deze discussie.

“Traditie is niet de aanbidding van de as, maar het doorgeven van het vuur.” Aan deze uitspraak van de componist Gustav Mahler heb ik vaak moeten denken als ik lezingen hield voor identiteitsbegeleiders, schooldirecteuren en leerkrachten over de veranderingen in Nederland ten aanzien van religieuze identiteit. Bij mijn toehoorders bespeurde ik een grote verlegenheid in de omgang met hun religieuze traditie. Hoe moet je vandaag invulling geven aan de ‘c’ van de school? Hoe ver kan en moet ik daarin gaan? Er was een beroepsmatige onzekerheid voelbaar, die voornamelijk persoonlijke oorzaken had. “Waar sta ik eigenlijk zelf wat het geloof betreft?”, vroeg menigeen zich af. “Welke religieuze veranderingen hebben in mijn eigen leven plaatsgevonden?” “Hoor ik misschien zelf al lang bij de ‘ongebonden spirituelen’, die wat richting en waarde geeft in hun leven uit verschillende levensbeschouwelijke bronnen putten?” Het was vaak een hele opluchting als bleek dat de twijfel en de onzekerheid over wat nu eigenlijk de christelijke identiteit van hun school moest zijn geen persoonlijk probleem of falen was, maar precies in het tijdsbeeld van een Nederland in de 21ste eeuw past.

Traditie is geen statisch gegeven. Ze leeft bij de gratie van vernieuwing. Dat betekent dat de overlevering van de christelijke traditie niet alleen vraagt om continuïteit, om een herinterpretatie van het oude. Er zijn ook breuken nodig, zodat er ruimte komt voor iets nieuws, voor eigentijdse ervaringen waarin benoemd wordt wat richting en waarde geeft aan het dagelijks leven. Pas in die spanning van breuk en continuïteit ontstaat ruimte voor de verbinding van oud en nieuw. Er is een ‘tussenruimte’ nodig, waarin het verleden zijn controlerende en behoudende functie verliest en weer inspirerend in plaats van legitimerend kan worden. Zo ontstaat er ruimte voor een re-visie van waarden, waarbij het vertrekpunt in het hier en nu ligt en elementen uit de eigen, maar ook uit andere levensbeschouwelijke tradities als richtinggevend kunnen worden (her)ontdekt.

Een voorbeeld hiervan is het *Handvest voor compassie* (Armstrong, 2011). Vanuit de behoefte nieuwe interlevensbeschouwelijke verbondenheid te creëren als een antwoord op de wereldwijd aanwezige, soms religieus gemotiveerde conflicten, heeft de Britse schrijfster Karen Armstrong compassie tot de kern van moreel handelen en van religie gemaakt. Compassie is als kernwaarde in alle levensbeschouwingen aanwezig. In de

joodse traditie is er een regel die de wet en de profeten (de hele Thora) in één zin samenvat. Eén zin die van geslacht op geslacht is doorgegeven, die iedereen kan begrijpen en die je elke keer weer nieuw leven kunt inblazen: de zogenaamde Gulden Regel: “Wat jij niet wilt dat jou geschiedt, doe dat ook een ander niet.” Het is ethiek die aan de bergrede van Jezus ten grondslag ligt. Maar deze regel is niet alleen maar in de Bijbel te vinden. Ze is ook in andere religies en levensbeschouwelijke stromingen aanwezig. Zo luidt ze in de islam: “Niemand van u is een gelovige voordat hij zijn broeder toewenst wat hij voor zichzelf wenst.” En als wij ‘broeder’ inclusief lezen en ervan uitgaan dat je ook je zuster alleen maar toewenst wat je voor jezelf wilt, dan wordt het wegstrijken bij elementaire schendingen van mensenrechten een moeilijke aangelegenheid. En de Hindoestanen zeggen: “Men moet zich tegenover anderen niet gedragen op een manier die ons onaangenaam zou zijn. Dit is het wezen van plicht (dharma). Al het overige komt voort uit zelfzuchtige verlangens.” En bij de indianen klinkt de Gulden Regel zo: “Grote Geest, geef dat ik mijn buurman niet beoordeel vóór ik een mijl in zijn mocassins heb gelopen.” Toen het Handvest voor compassie op 12 november 2009 in Nederland, in de Mozes en Aäronkerk te Amsterdam, werd gelanceerd zei Herman Wijffels: “We staan voor een volgende beschavingsopdracht. Na de fase van werken aan emancipatie, het ontwikkelen van de individualiteit, gaat het nu om het verbinden van individualiteit, met verantwoordelijkheid nemen voor het geheel. Compassie is daarvoor een onmisbaar ingrediënt.”

Geldt deze door Wijffels aangemoedigde zoektocht naar een ‘nieuw wij’ niet ook voor het onderwijs? Wordt het geen tijd om niet alleen in het onderwijs zelf, maar ook op beleidsniveau een denken in veelvoud in te oefenen? Wordt het geen tijd de wij/zij-tegenstellingen in onze samenleving te helpen overbruggen door ook in religieus opzicht niet langer in of/of te denken, maar in en/en? Wordt het niet ook in het onderwijs tijd om de inmiddels voor veel leraren beknellende christelijke zuil te verlaten en de ‘tussenruimte van verbinding’ in te stappen, met het oog op de toekomst van onze kinderen die in een wereld vol verschillen hun weg moeten vinden? Eerlijk gezegd denk ik niet dat deze vragen nog met ja of nee te beantwoorden zijn, behalve als men graag een achterhoedegevecht wil voeren. Traditie zet je niet voort door de as te aanbidden, zoals Mahler zo mooi zei, maar door het vuur door te geven aan een volgende generatie. Een generatie die via het internet en de nieuwe media voor volstrekt nieuwe uitdagingen komt te staan. Ook op levensbeschouwelijk gebied. Soms is voor het bewaren van het christelijke erfgoed juist een breuk met de bestaande structuren nodig, omdat een vlam alleen maar kan blijven branden als ze steeds van nieuwe zuurstof wordt voorzien.

“Het zou
veel vaker
aan de
orde moeten
komen.”

Ben Hiemstra

Bij Nijkerk stel je je meteen een vrij kerkelijk gebied voor. Dat deed ik ook toen ik hier kwam werken. Maar de school telde destijds zeventig procent allochtone leerlingen. Het was de enige school met zoveel allochtonen en dan heb je al snel een ‘zwart’ imago. Terwijl we wel een christelijke school zijn - en daar wordt hier op gelet. Dat is best lastig.

Gelukkig heeft de gemeente een spreidingsbeleid en zitten er nu op alle scholen allochtone leerlingen, ook op de wat strengere christelijke scholen. Daarnaast hebben we hier ook te maken met secularisatie. Een jaar of zeven geleden ging zo’n veertig procent van de mensen zondag naar de kerk; nu zal dat percentage lager zijn. Mensen kiezen niet voor een school vanwege de christelijke identiteit, maar vanwege het imago van een school. Maar ja, je moet natuurlijk wel nadenken over je identiteit, over wie je wil zijn als school.

Halloween

De onderwijskundige en pedagogische identiteit van de school is gemakkelijker vorm te geven dan de christelijke identiteit. In de loop der jaren ben ik regelmatig voor dilemma’s komen te staan. Een mooi voorbeeld is een discussie over Halloween, een aantal jaren geleden. Ouders kwamen de boel versieren met uitgeholde meloenen. We verdiepten ons erin en leerden dat het een heel heidens feest is. We besloten dat dat niet bij onze identiteit paste, net zo min als de kerstman.

Zo kijk je terug naar je identiteit: hoe steekt dat in elkaar, hoe denken wij

erover? Door de diversiteit op school gaf dat wel wat spanning tussen mensen uit de evangelische hoek en mensen die heel liberaal in het geloof staan. Maar de ouders accepteerden het. Het jaar daarna hebben we gezegd: niet meer zulke dingen in onze school.

Huisbezoek

Als kinderen een half jaar op school zitten, ga ik bij de ouders op huisbezoek en vraag ik hen waarom zij voor deze school hebben gekozen. Ouders baseren hun keus meer op de kwaliteit dan op de identiteit. Steeds meer ouders zijn niet meer gelovig. Toch vinden ze het wel goed dat we nog aandacht besteden aan de Bijbelse geschiedenis. Vaak hebben ze zelf ook op een christelijke school gezeten.

Het percentage allochtone kinderen is op dit moment zo'n twaalf procent. We willen hen graag op school houden. Zij kiezen vooral voor het pedagogisch klimaat, maar krijgen de ruimte voor hun eigen culturele of religieuze identiteit. Zo hebben de islamitische kinderen vrij als het offerfeest is en Suikerfeest. We willen dat iedereen hier respectvol met elkaar omgaat. In de godsdienstlessen besteden we ook aandacht aan het hindoeïsme, het boeddhisme en de islam.

Ad hoc

Veel beslissingen op het gebied van identiteit gebeuren ad hoc. Zo vond hier ooit, vlak voor Kerstmis, een opname van een televisieprogramma plaats. Er liep een man met een grote bel, als kerstman verkleed, door de school en ik stelde mezelf de vraag of ik dat wel wilde. Ik heb tegen de regisseur gezegd: "Wij zijn een christelijke school. Op deze manier wil ik niet dat de opnames hier worden gemaakt." Dat was een snelle beslissing op grond van beleid dat er niet echt is. Op zo'n moment handel ik op basis van mijn gevoel. Hetzelfde geldt voor boeken. Harry Potter, Paul van Loon: willen we dat hier allemaal? Ik ben dan sturend in het overleg met het team, maar gelukkig lopen hier 33 leerkrachten rond met 33 identiteiten, die allemaal vanuit hun eigen identiteit kijken. Door de diversiteit komen we nooit tot een unaniem besluit. Dat is de ruimte die je als school moet bieden, al is dat wel eens lastig. Maar we zijn een open christelijke school en het heeft nooit tot excessen geleid. In dit geval keken we vooral naar het pedagogisch klimaat. Boeken van Paul van Loon zijn eng en we stelden onszelf de vraag of we kinderen wel moesten confronteren met enge verhalen. Soms gaat het meer om het feit dat het besproken kan worden dan om de beslissing.

Overladen

De school maakt deel uit van een stichting, maar ik ervaar zeker speelruimte in het bepalen van de identiteit. Ik heb natuurlijk ook mijn eigen identiteit,

mijn eigen normen en waarden. Dat zijn niet dezelfde normen en waarden als hier op school gelden. Ook dat is een compromis: een kwestie van respectvol omgaan met andermans normen en waarden.

Probleem is wel dat het onderwijs zo druk is dat er weinig tijd overblijft om met het team aandacht te besteden aan de identiteit. Een aantal jaar geleden hebben we hier een studiemiddag over gehad. We hebben toen een waardenmuur gemaakt, waarmee we door zouden gaan. Na drie jaar is daar nog niets van gekomen.

Er komt zoveel op ons pad. Identiteit is best belangrijk, maar we moeten opbrengstgericht en handelingsgericht werken, we hebben te maken met de hete adem van de inspectie en met personeel dat geschoold moet worden. Momenten om als team met elkaar te praten zijn er maar beperkt. Op een kantoor kun je een datum prikken, maar met mensen die voor de klas staan is dat moeilijker.

Ruis

Afgelopen januari hadden we een bottom-up studiedag, omdat we merkten dat er veel ruis is. Daardoor werden dingen die we wilden niet gedaan. Die dag was heel mooi: uitwisselen wat er in klassen gebeurt, wat beperkingen zijn en hoe we daar iets aan kunnen doen binnen het onderwijskundig klimaat. Ik hoop daar komend jaar een vervolg op te geven. Maar ja, wat is één dag op jaarbasis? Het zou veel vaker aan de orde moeten komen. Er werden veel dingen genoemd die gemakkelijk oplosbaar zijn, en dat heb ik ook meteen even gedaan. Waarom niet? Waarom moeilijk doen als het makkelijk kan?

Identiteit 'in actu' Wat je doet is wat je gelooft

Door: Cok Bakker

In het nieuwe jaarrooster staat op 31 mei een studiedag gepland over de identiteit van de school. De leerlingen blijven die dag thuis. In een korte toelichting is aangegeven dat leerkrachten, inclusief het ondersteunend personeel, worden geacht om op die dag aan de slag te gaan met de kwestie 'een beter zicht krijgen op onze identiteit'.

Ik heb de ervaring dat bij een dergelijke aankondiging verreweg de meeste leerkrachten een smalle opvatting hebben van wat er bij het gesprek over identiteit aan de orde gaat komen. Globaal is de verwachting dat het op zo'n studiedag gaat over 'handen en voeten geven aan de *christelijke* identiteit van de school', 'wat het betekent om een christelijke ontmoetingsschool te zijn', 'hoe wij een christelijke school kunnen zijn, gegeven het grote aantal moslimleerlingen' of 'op welke wijze wij aandacht willen besteden aan het Suikerfeest'. Het identiteitsvraagstuk wordt in deze gevallen smal opgevat in de zin dat het zou gaan om expliciet religieuze kwesties. De schoolportretten in deze bundel laten hiervan ook vele voorbeelden zien.

Graag wil ik in dit essay betogen dat het een misvatting is om uitsluitend op deze beperkte manier te reflecteren op de christelijke identiteit van de school. Ik vind het een groot punt van zorg dat veel leerkrachten dit in eerste instantie toch lijken te doen. Mijn voorstel is dan ook om de alarmbellen te luiden elke keer als in een gesprek over de identiteit van de school het 'argument' klinkt ".... want dit is toch een christelijke school" (of variaties op dit argument). We hebben dan namelijk te maken



met een onzinuitspraak, een schijnargument. Laat dat dan ook maar worden gezegd, om daardoor vervolgens een heilzame verwarring te laten ontstaan.

Als je beter kijkt hoe identiteit werkt, zie je dat een dergelijke argumentatie niet deugt, inclusief het vastleggen van de christelijke identiteit in 'smalle' afspraken. Je kunt je immers gemakkelijk twee christelijke scholen voorstellen die beide bijvoorbeeld dezelfde afspraken hebben gemaakt over de dagopeningen en de identiteitstekst in de schoolgids, maar die toch heel verschillend blijken te zijn als je beter kijkt. Op de ene school wordt 's morgens na het weekend de hele voetbalcompetitie doorgenomen, terwijl men op de andere school vooral klaagt over de hedendaagse kwaliteit van de lerarenopleidingen. Op de ene school spreken leerkrachten trots over het recente artikelje over hun eigen school in de lokale krant, op de andere school klaagt men over de beroerde staat van het gebouw en de beroerde opvoeding door ouders. Op de ene school deelt men tijdens de lunch nieuw verworven inzichten naar aanleiding van de laatst gelezen boeken, op de andere school bespreekt men het laatste nieuws uit de politiek. En op een derde school verheugt men zich wellicht op de meest recente ontwikkelingen in een gezamenlijk bewonderde soap. Op de ene school organiseert men een concert met een paar rockbands, op de andere school een pianoconcours. Op de ene school stelt men regels en handhaaft deze consciëntieus, de andere school stelt regels maar gaat daar vervolgens soepel mee om. En op een derde school houdt men niet van regels.

Wat is nu de identiteit van de school? En wat is de levensbeschouwelijke identiteit van de school?

De voorgaande, uitgebreide illustratie maakt duidelijk dat de geformaliseerde, levensbeschouwelijke identiteit eigenlijk weinig tot niets zegt over de geleefde identiteit van de school. En dat een studiedag (om nog eens precies aan te scherpen hoe wij met de dagopening of het Suikerfeest omgaan) wellicht dus ook maar heel weinig 'echt' gaat betekenen voor de geleefde en beleefde identiteit van de school.

Hoe kunnen we nu beter begrijpen wat er gebeurt in het gesprek over de identiteit van de school? Er lijkt een onbedwingbare neiging de identiteit steeds weer vast te willen leggen en te doen alsof we er daarmee meer grip op hebben. Dan weten we immers waar we aan toe zijn. En ten dele is dat goed, zelfs onvermijdelijk. Immers, elke uitspraak over een school legt voor dat moment vast hoe de betreffende spreker de school ziet. Op dat moment is de school zoals deze wordt beschreven. Wie die spreker is, met welk gezag hij spreekt en hoe deze uitspraak is geformaliseerd bepaalt het gewicht

van wat wordt beweerd. Een beeld van de school, terloops geschetst door een leerkracht in één van de vele 10-minuten-gesprekken ten overstaan van een ouder, heeft een ander gewicht dan het beeld dat wordt geschetst in de identiteitsparagraaf in de schoolgids. Hoewel deze uitspraken een verschillend gewicht hebben, zijn het beide (!) slechts momentopnamen, gegeven het scala aan uitspraken dat ook had kunnen worden gedaan en anders had kunnen zijn (zie de bovenstaande voorbeelden). Dit klinkt relativerend, maar is het niet per se, want het spreken over de school is onvermijdelijk. Als zo'n uitspraak echter los komt te staan van de geleefde werkelijkheid en wordt geïsoleerd van de complexe dynamiek van de context, ontstaat het risico van 'reïficatie'. De uitspraak wordt een 'res', een (vaststaand, niet meer beweeglijk) ding. Betrokkenen gaan de uitspraak dan ook behandelen als een ding. Daarmee wordt het dus maar zeer de vraag of iedereen 'de christelijke identiteit' als gestold 'ding' wel op dezelfde manier waarneemt en interpreteert en er hetzelfde gewicht aan hecht. Conclusie: je ontkomt er dus niet aan om te spreken over de identiteit van de school, maar je moet je realiseren dat dit momentopnamen zijn. De interpretaties en de beleving ervan verschillen van leerkracht tot leerkracht. Bovendien zijn de gedane uitspraken nooit alomvattend; ze benoemen fragmentarisch slechts bepaalde aspecten van de school op dat moment.

Hoe kunnen we dan nog zinvol spreken over schoolidentiteit?

De onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan deze bundel gaat over het spanningsveld dat medewerkers ervaren tussen de formele grondslag van de school en de alledaagse beleving van zichzelf en het eigen professioneel handelen. Als ik moet kiezen tussen enerzijds de *formele uitspraken* over de school (met het grote risico van reïficatie) en anderzijds de *alledaagse identiteit* waarin van alles gebeurt dat de school onvermijdelijk tot een bepaalde school maakt, dan preferer ik om het gesprek over identiteit te laten beginnen bij het laatste. Identiteit 'in actu'. Niet primair dat men *zegt* dat iets belangrijk is, maakt het belangrijk, maar datgene wat men doet (waaronder overigens het spreken).

Stap 1: Deconstructie!

Laten we erkennen dat in de gesprekken over de identiteit van de school een scala aan begrippen functioneert waarvan het lijkt alsof ze duidelijkheid scheppen. Bij nadere beschouwing blijkt dat een illusie. "Ik ben christendocent, dus A" of "Ik ben niet zo gelovig, dus B" lijken al gauw logische redematies, maar geven geen pas in een identiteitsberaad. Immers, wat betekenen die kwalificaties in de beleving van de sprekers? Waarom stellen ze dat precies zó, waarom is juist deze claim zo belangrijk voor hen (het had immers ook anders gekund)? En daarbij, ik heb te vaak vastgesteld

dat wat onder de letters A en B zou kunnen worden vermeld een enorme variëteit kent, ondanks de gesuggereerde logica.

Dat mijn school een *christelijke* school heet, betekent voor mij iets anders dan voor mijn collega. En dat wij, bij wijze van voorbeeld, de dagopening verplicht hebben gesteld, roept bij verschillende betrokkenen verschillende beelden en emoties op. Bovendien, wat er tijdens die dagopening gebeurt, verschilt van docent tot docent. Dus wat bedoelen wij dan eigenlijk nog met de afspraak 'ieder doet een dagopening'? En gegeven de verschillende interesses die ik aan het begin van dit essay schetste, wat zegt dan eigenlijk nog een formalisering van de identiteit? Je zou je immers even goed kunnen afvragen: wat betekent het dat voetbal, sport, de weekendcompetitie, et cetera kennelijk zó belangrijk zijn op deze school?

Het ontdekken van en toelaten 'dat het allemaal niet meer zo duidelijk is' en dat er sprake is van verschillende betekenisgeving kan lastig zijn en zelfs pijn doen. Zeker als het gaat over de levensbeschouwelijke traditie waarin onze school zich graag ziet staan. Het gaat dan immers ook over verschillen in diepgewortelde overtuigingen, hoe je zelf bent opgevoed, wat je werkelijk van waarde vindt. Het is dan ook verleidelijk te doen alsof deze verschillen niet bestaan. (Zoals mijn vroegere rector zei: "Wij spreken niet over identiteit, want die is duidelijk en dat geeft alleen maar gedonder in de tent.")

Stap 2: Pak je winst in het ontstane gesprek!

Niet tevreden zijn met een 'gereïficeerde identiteitsformulering', maar de grote woorden ontrafelen en ontmaskeren. Niet een reflectie op geïsoleerde waarden en betekenissen (als abstracties), maar een reflectie op het betekenisvolle van het alledaagse. Dit kan niet anders dan door het voeren van gesprekken. We mogen verwachten dat deze benadering leidt tot een authentiek gesprek dan het samen scherpslijpen van abstracties, wat op de keper beschouwd kan leiden tot het nog steviger reïficeren van grote woorden. "Na de studiedag stelden wij vast dat 'respect' onze centrale waarde is." Nou, geweldig, maar dit is betekenisloos, als we het bijvoorbeeld niet ook hebben gehad over concrete grenzen van respect (immers, niemand respecteert alles...) en het recente vechtcincident op school. De winst ligt in het verkennen van de grote woorden, het ontmaskeren ervan, het uitdiepen, het reflecteren op praktijken (zo doen wij dat kennelijk; zo zijn onze manieren) en daarin samen op zoek gaan, betekenissen delen en nieuwe betekenissen ontwikkelen. Niet een studiedag of identiteitsberaad om nog eens vast te stellen wat het 'ding' van de christelijke identiteit is, maar reflecteren op de geleefde en beleefde identiteit ('in actu') en bespreken wat daarin kennelijk voor ons belangrijk is.

“Wat doen we met kerst?”

Nelleke de Beus

In een volle aula loop ik havo 4-leerlingen tegen het lijf die net uit de kerstbijeenkomst komen. Spontaan zegt Ahmed, een stoere leerling met een islamitische achtergrond, tegen mij: “Wat dit nu met kerst te maken heeft, snap ik echt niet mevrouw!”

Er ontspint zich een levendige discussie. Mijn wedervraag is natuurlijk: “Wat betekent kerst dan?”

“O,” zegt hij, “ik heb heel goed opgelet hier op school: de geboorte van Jezus wordt gevierd.”

Ik weer: “Waar staat Jezus dan voor?”

Ahmed geeft een duidelijk antwoord: “Tja, dat je je andere wang moet geven aan iemand die je slaat. Mevrouw, dat gelooft u toch zelf niet? Daar overleef je toch niet mee op straat!”

“Maar denk je eens in als iemand dat toch zou doen”, zeg ik. “Als ook in grote, mondiale conflicten iemand de minste zou durven te zijn, zou de wereld er dan niet beter voor staan? En ging het daarover eigenlijk niet in de voorstelling? Vrede op aarde, de minste durven zijn...”

Hij moest er een tijdje over nadenken.

Na de kerstvakantie kom ik hem op de trap tegen. “En?”, vraag ik.

“In principe zou het moeten kloppen,” zegt hij, “maar in de praktijk werkt het echt niet. Ik snap wel beter wat het verband tussen de bijeenkomst en kerst is.”

Spreekt het aan?

Over deze spontane ontmoeting heb ik met veel mensen gesproken en het heeft mede aanleiding gegeven tot een discussie over een andere invulling

van de kerstbijeenkomsten. Voor een aantal bovenbouwklassen maken docenten en leerlingen een programma over thema's als 'wie is God' en 'vrede op aarde'. We bekijken videoclips en leerlingen voeren een (kort) toneelstuk op waaruit de toeschouwers zelf de conclusie moeten trekken. De leerlingen bespreken de voorstelling na met hun mentor.

We stelden onszelf de vraag of deze vorm nog wel voldoende aanspreekt bij de leerlingen en wat het verschil is met een maatschappijleerles over een vergelijkbaar onderwerp. Natuurlijk zijn er leerlingen die – gezien hun achtergrond en referentiekader – zonder meer de boodschap uit het geheel van indrukken zullen oppikken. Maar de nabespreking met de mentor is heel wezenlijk om die bij iedereen te doen landen. En dan doet zich een probleem voor: helaas hebben niet alle collega's zelf de bagage om op dit niveau en met kennis van zaken het gesprek met leerlingen aan te gaan.

Smalle en brede identiteit

In de tijd dat ik hier op school begon (in 1981!) was de smalle identiteit nog duidelijk en voelbaar aanwezig. Bij de benoeming van een nieuwe conrector werd gestreefd naar een gelijk aantal hervormde en gereformeerde mannen (want daar hadden we het toen over!) in de schoolleiding. Aan het eind van de dag werden de lessen afgesloten met een dankgebed. Aan het begin van de personeelsvergaderingen werd er uit de Bijbel gelezen en gebeden. De docenten werd gevraagd om na de bid- of dankstond voor gewas en arbeid zuinig te zijn met huiswerk. En zo zou ik nog even kunnen doorgaan. Veel docenten, vooral die in de jaren zestig en zeventig gestudeerd hadden, stonden kritisch tegenover deze geïnstitutionaliseerde gewoontes. In de loop der jaren werd identiteit een beladen begrip. Moesten wij het er nog over hebben?

We spraken met elkaar over de brede identiteit: hoe sta je in het leven, wat inspireert je, wat is jouw levensverhaal en jouw identiteit, wat kun jij op grond daarvan voor de school betekenen?

Voor de dagopeningen in de klas deed de Zoutkorrel zijn intrede: zonder een woord uit de Bijbel of een verwijzing daarnaar kon een docent met zijn leerlingen de dag beginnen. Dat deed overigens niets af aan de waarde van die dagopeningen!

Drempel verlaagd

Die leerlingen kwamen trouwens hoe langer hoe meer uit niet-kerkelijke milieus. Kennelijk verlaagde de vervaging van de smalle identiteit voor veel ouders de drempel naar de christelijke school. Toen ik in de adventstijd een keer tijdens het maken van een oefening in een brugklas wat kerstliedjes van Berdien Stenberg liet horen, vroeg een leerlinge: "Is dit nu een psalm, mevrouw?"

De laatste jaren hebben ook nieuw benoemde collega's steeds minder binding met de christelijke traditie. Pasen zien als een feest van opstanding is lang niet voor iedereen een vanzelfsprekendheid.

Wat willen we ze meegeven?

In dit spanningsveld leven we, tussen de opdracht om het christelijk onderwijs vorm te geven én de secularisatie die in volle omvang haar intrede in de school heeft gedaan. Over de noodzaak de kerstbijeenkomsten een andere vorm te geven wordt druk gediscussieerd. Daarbij stuiten we op de kern van de identiteitsvraag: wat willen we onze leerlingen meegeven, hoe gaan we dat doen en hoe rusten we onze collega's daartoe uit? Gedacht wordt aan een *event*-achtige bijeenkomst in een sfeervolle kerk, om de vele areligieuze leerlingen een positieve ervaring te geven. We willen hier in een vroeg stadium leerlingen én collega's bij betrekken. Dit cursusjaar gaat dit niet meer lukken, maar de discussie gaat door.

Ik kom terug bij Ahmed. Hij had enige uitleg nodig, maar was bereid om mee te denken en bleek over basale Bijbelkennis te beschikken. Een hoopvol gegeven. Ik ben ervan overtuigd dat we de komende generaties leerlingen heel wat te bieden hebben. Inderdaad: het verhaal van de andere wang. Dat 'scoort' niet in deze tijd, maar wat zou de wereld er anders uitzien als...



Twee lastige woorden. Over identiteit en traditie

Door: Bas van den Berg

In de zeven 'narratieven' in deze bundel blijken twee woorden lastig te zijn: *identiteit en traditie*. Zij worden in de verhalen op diverse wijze ingevuld en gehanteerd. In mijn bijdrage wil ik deze woorden opnieuw voor het voetlicht brengen omdat ik vermoed dat door een kritische verheldering het creatief werken aan identiteitsontwikkeling van persoon en organisatie versterkt kan worden.

Verenging van identiteit

In scholen lijden veel discussies over identiteitsontwikkeling aan een te statisch en te smal gebruik van de term identiteit. Nog steeds zijn er scholen binnen het protestants-christelijk en het katholiek onderwijs die het woord 'identiteit' associëren met of gelijkstellen aan de levensbeschouwelijke of religieuze ontwikkeling in de school. Deze denkwijze en spreekwijze heeft oude papieren in het onderwijs. Zij is dominant geworden in het verzuilde onderwijssysteem dat Nederland getekend heeft vanaf het begin van de 20ste eeuw tot in de jaren 80 van dezelfde eeuw. Culturele en religieuze denk- en spreekwijzen lopen vaak achter bij sociale en sociologische veranderingen die van grote invloed zijn op onderwijsontwikkeling. Waar al het onderwijs (openbaar of bijzonder) op pedagogisch en onderwijskundig terrein allang de verzuilde structuur is ontgroeid, drukken normen en denkwijzen uit het verzuilde systeem nog steeds een stempel op de praktijk van het onderwijs. En dat remt mijns inziens een schoolontwikkeling waarin over identiteit gesproken zou kunnen worden vanuit een integrale en dynamische visie.

Identiteit als dynamiek

In moderne theorieën over identiteitsontwikkeling van personen en organisaties staat niet langer de vraag centraal of en hoe de christelijke of humanistische identiteit bewaard kan blijven of hoe die ‘vaste’ identiteit in een nieuwe context tot expressie kan worden gebracht. Identiteit komt veeleer daar ter sprake waar professionals in het onderwijs voor existentiële dilemma’s komen te staan - dilemma’s die van deze professionals om een authentiek antwoord vragen. Als identiteit heden ten dage in de school een item is (of wordt), is de term gebonden aan waardegeladen dilemma’s in de klas, in het team en in de school. De vraag naar identiteitsontwikkeling komt in de moderne openbare of bijzondere school heel anders ter sprake, omdat de existentiële thema’s die zich aandienen om een integrale benadering vragen; een benadering die gedragen wordt door de mensen op de werkvloer die aan een vitale identiteit vorm willen geven.

Drie vragen

De eerste vraag die leeft op veel scholen luidt: hoe komen kinderen en jongeren tot intrinsiek gemotiveerd leren en hoe ondersteunen wij als leraren hen hierin? Een tweede vraag is: hoe ontdekken kinderen en jongeren hun eigenheid in de langdurige interactie met de rijke wereld aan kennis en ervaring die overgeleverd is van vorige generaties aan de huidige? En een derde kernvraag luidt: hoe ontdekken leerlingen in en door het leren wie zij zijn en kunnen worden in een omgeving waarin andere leerlingen in de groep een andere invulling aan hun identiteit geven?

Zoektocht

Het zoeken van een persoonlijke identiteit en het vormgeven ervan wordt in de hedendaagse pedagogische en filosofische literatuur uitgedrukt in termen van een *zoektocht*, een *queeste*. Die zoektocht leg je niet in je eentje af, maar samen met anderen die van jou verschillen. Deze zoektocht is nooit klaar. Identiteit is dus ook nooit rond. Identiteit is in deze optiek geen vast gegeven meer maar is de uitdrukking van een menselijk verlangen naar zin en betekenis. Iedere jongere geeft daar op een persoonlijke wijze vorm aan als de omgeving hem daartoe uitnodigt. Het is de kunst voor iedere leerling om te ontdekken wie hij is en wat hij kan. En dat in een educatieve omgeving waarin hij zich aangesproken en uitgedaagd weet tot *leren van binnenuit*. Oude opvattingen over identiteit doen niet langer recht aan dit zoekproces en blijken dus ook niet langer relevant in de ontwikkeling van een persoonlijk ‘zelfverstaan’. De ontdekkingstocht naar wie je bent en kan worden - de *queeste* naar jouw ‘zelf’ - wordt scherp aangeduid met het door de Vlaamse hoogleraar pedagogiek G. Kelchtermans geijkte woord ‘zelfverstaan’.

Zelfverstaan

Kelchtermans stelt dat deze term veel meer recht doet aan de dynamiek in de ontwikkeling van een authentiek (professioneel) ‘zelf’. Hij laat ook zien dat het ‘zelf’ (jouw identiteit) ontstaat/zich ontwikkelt in relaties. In die relaties met mensen en dingen staan twee woorden centraal: *ontmoeting* en *confrontatie*. Bij ontmoeting, een woord ontleend aan M. Buber, staat het onvervangbaar eigene van beide partners centraal. Bij confrontatie gaat het om het botsen en schuren van twee personen of dingen die vreemd zijn voor elkaar. En dat vreemde in een ontmoeting leidt deels tot herkenning maar ook tot erkenning van het andere en het vreemde. Deze beide bewegingen, de herkenning van het bijzondere en de erkenning van het andere, gelden zowel voor de persoonlijke biografische ontwikkeling als voor de professionele ontwikkeling. In beide ontwikkelt zich het ‘zelf’ door een doorgaande keten van interacties en dialogen met belangrijke personen, voorwerpen en teksten. Wie je bent en wordt is geen ontvouwing van een altijd al aanwezige persoonlijkheidskern. Het is daarentegen het resultaat van een relationeel proces van interactie met de omgeving. Hierin profileert het eigene van ieder mens zich in de confrontatie en ontmoeting met anderen. Andere leerlingen in de klas, andere vrienden in de leeftijdsgroep en andere personen in de familie. Wil je een beeld krijgen van het bijzondere profiel van een persoon, dan moet je op zoek naar verhalen van en over die persoon. Identiteit krijgt een gezicht door verhalen van mensen. Voordat we verder denken over identiteit als verhaal staan we eerst nog even stil bij de relatie tussen school en identiteitsontwikkeling.

Het gezicht van een school

We kunnen denken over identiteitsontwikkeling *in* een school. Dan bedoelen we dat in een school ruimte gemaakt wordt voor de vraag hoe leerlingen hun eigen identiteit (wie ze zijn, wat ze kunnen) vormgeven. Maar we kunnen ook denken over de identiteitsontwikkeling *van* de school. Dan gaat het over vragen als: hoe komt het specifieke gezicht van een school naar buiten, wat is kenmerkend voor de cultuur, de sfeer en de omgang met leerlingen en met elkaar? Pedagogische en levensbeschouwelijke noties die leraren en schoolleiding belangrijk vinden, kunnen in die cultuur vertaald worden in concreet handelen en in de bejegening van elkaar. Als iedere leerling gezien wordt als een mens met unieke talenten die tevoorschijn mogen komen in samenspraak met medeleerlingen en leraren, dan klinken dergelijke noties duidelijk door. Een cultuur van een school bouwt zich langzaam op. Dat geeft een school ook een eigen imago. Generaties leraren en leerlingen zijn steeds opnieuw de drager van die cultuur. De termen ‘cultuur’ en ‘identiteit’ hebben met elkaar gemeen dat ze een dynamisch karakter hebben. Een cultuur is een herkenbaar en aanvaard geheel van

praktijken, denkwijzen en omgangsvormen die mensen in interactie met hun omgeving zelf scheppen. Eenmaal gecreëerd zijn ze ook weer van invloed op de praktijk. Iedere school heeft, mits zij een eigen historie heeft, een eigen profiel, een eigen ‘gezicht’ gekregen. Dat gezicht wordt ook wel de identiteit van de school genoemd. Parallel aan de persoonlijke identiteitsontwikkeling is ook van de schoolidentiteit vast te stellen dat die dynamisch is, met zowel herkenbare als veranderlijke trekken. Ook in een collectief verband krijgt de identiteit van de school vorm binnen een geheel van praktijken (handelen, denken, spreken en bejegening). Ook deze worden getekend door de woorden ‘ontmoeting’ en ‘confrontatie’.

Identiteit als verhaal

De identiteit van personen en organisaties krijgt kleur door de verhalen die mensen vertellen over zichzelf of over de organisatie waarbinnen zij werken. Identiteit hoeft geen hol of leeg begrip te blijven. Het zijn verhalen van mensen over hun levensloop, hun zoektocht. Het zijn verhalen van mensen in een organisatie die dit abstracte begrip vullen en kleur geven. Een verhaal is altijd geladen door ervaringen, emoties en waarden van mensen. Daarom drukken verhalen uit hoe mensen tegen de werkelijkheid aankijken en die beleven. Een verhaal is daar een prachtig voertuig voor omdat een goed verhaal gebeurtenissen die in de tijd uiteenliggen in een geordende vorm bij elkaar brengt en zo betekenis geeft. Op die manier is ieder verhaal ook de expressie van waarden die het persoonlijk of gezamenlijk handelen richting geven. Zo kan in verhaalvorm de biografie van een persoon zichtbaar worden. Niet alleen voor de persoon die het verhaal vertelt, maar ook voor de omstanders die het verhaal horen. In de verschillende verhaallijnen tekent zich het eigen profiel van de betreffende persoon af. Een dergelijke beweging kan zich ook aftekenen in het vergelijken van verhalen van verschillende mensen die in een school werken. Die uiteenlopende verhalen kunnen patronen laten zien, die gemeenschappelijke kenmerken van een school naar voren brengen - kenmerken die het eigen profiel van de school goed weergeven. In een dergelijk profiel gaan pedagogische, onderwijskundige, levensbeschouwelijke en organisatorische noties die de school waardevol vindt samen. Het woord identiteit hebben we in deze paragraaf verhoogd tot een dynamiek, tot een verhaal dat specifiek en concreet iets zinvols en waardevols zegt over deze persoon of deze school.

Traditie als transmissie

Nu zijn we op het moment gekomen waarin het ene lastige woord (‘identiteit’) raakt aan het andere woord (‘traditie’). Zoals we het woord identiteit vloeibaar hebben gemaakt (Z. Bauman), zo wil ik dat in deze bijdrage ook doen met het woord ‘traditie’. In de omgangstaal heeft

‘traditie’ de connotatie van ‘gestold’ en ‘ouderwets’. Daarmee wordt onrecht gedaan aan de betekenis van traditie voor het leven en voor het overleven van een cultuur. Zonder traditie is er geen vernieuwing mogelijk. Het woord ‘traditio’ betekent ‘overlevering’. Stelt u zich voor dat er geen taal overgeleverd was van moeder op dochter en van vader op zoon. Hoe hadden de mensen dan met elkaar kunnen communiceren? En als er geen rituelen, praktijken, gebruiksvoorwerpen of ideeën ontwikkeld waren, hoe zouden nieuwe generaties zich dan staande kunnen houden in de wereld en zich verstaanbaar maken? Het woord traditie staat eigenlijk voor een *levendig proces* van het doorgeven van inzichten en gewoonten die noodzakelijk zijn voor het voortbestaan en voor de kwalitatieve vernieuwing van een cultuur. De musicus Cyriel Vael (Chevetogne) noemt dat de noodzakelijke *transmissie* van een traditie. Muziek staat of valt met de overlevering en de toeëigening door nieuwe generaties van ontdekte melodielijnen, loopjes, patronen en thema’s. Vernieuwing in de muziek komt alleen maar tot stand als het bekende repertoire nauwgezet wordt overgeleverd en toegeëigend. Iedere generatie maakt kennis met een muziektraditie en kiest uit het brede aanbod uiteindelijk die overleveringen die kracht in zich dragen om zich te vernieuwen. Eerbied voor de overlevering blijkt als de keuze uit het vele dat overgeleverd is bewust en overwogen wordt gemaakt en wordt ingevoegd in een nieuwe context. Dat wat inspireert, nodigt uit tot een nieuwe lijn, een nieuw spoor.

Traditie als inspiratie

Tradities zijn belangrijk op alle terreinen van het sociale, culturele en levensbeschouwelijke leven. Ze spelen een sleutelrol, binnen het domein van de wetenschap, de kunst en de religie. En juist op het laatste gebied krijgt de term ‘traditie’ al snel de connotatie ‘ouderwets’. Religie heeft geen goede naam in het openbare debat. Mensen voor wie dit een positieve term is, worden in de verdediging gedrongen. In discussies op scholen wordt de term nogal eens gebruikt om dat wat was te bewaren of te restaureren.

Het wordt vaak vergeten dat religie ook kan staan voor een beweeglijke, meerduidige stroom van verhalen, gedachten, praktijken en rituelen die behulpzaam waren om mensen oriëntatie in het leven te bieden. Kader Abdolah laat in het boek van M. Colpaert op een overtuigende wijze zien hoe mythen en riten vroeger en nu het leven van ontelbaar veel mensen in allerlei culturen vorm hebben gegeven. Aan die mythen en riten ontsprongen de beelden en de woorden om uit te kunnen drukken waar het hen in het leven om ging en gaat. Abdolah ziet het als een van de grote misvattingen van het Westen dat men daar, vooral in de dominante stroming in politiek en wetenschap, denkt zonder deze tradities te

kunnen leven en de samenleving te kunnen vormgeven. Hij vindt dat een schromelijke onderschatting van de krachtige dynamiek in de klassieke, humanistische, joodse en christelijke verhaaltradities onder de Europese cultuur die deze in een proces van eeuwen haar eigen profiel en gezicht heeft gegeven op allerlei terrein.

Waar het leven opnieuw herkend en erkend wordt als een zoektocht van mensen naar zin en betekenis, kan ook het woord traditie weer iets van zijn oorspronkelijke dynamiek en vitaliteit terugkrijgen. Colpaert ziet hier een grote taak voor het onderwijs liggen, evenals zijn vele gesprekspartners uit de wereld van de kunst. Want de school is in zijn ogen de plek waar nieuwe generaties de kracht van mythen en riten die constituerend waren voor de Europese cultuur, kunnen herontdekken. Als er in het (openbaar en bijzonder) onderwijs ruimte zou worden gemaakt voor de herontdekking van de vitaliteit van deze tradities, kan ook op een geheel nieuwe wijze gestalte gegeven worden aan het oude pedagogische ideaal van de vorming: de Bildung van iedere leerling en van de school als een *culturele gemeenschap*. Dat vaagt wel lef van scholen. Het lef om leerlingen de speelruimte te bieden waarin zij zichzelf, andere mensen en andere culturen, dichtbij en veraf, kunnen verkennen en ontdekken. Als die ruimte geboden wordt, wordt iedere leerling uitgedaagd om in dialoog met een waaier aan waardevolle bronnen de rijkdom van de wereld te ontdekken en zich daartoe te leren verhouden. Daarmee ontstaat het zelfverhaal van iedere leerling in samenspraak en tegenspraak met anderen, en in een rijke leeromgeving.

Verhaal en respons

Ik ben weer terug bij mijn uitgangspunt. Ik begon met de vaststelling dat de woorden 'identiteit' en 'traditie' twee lastige woorden zijn in de verhalen van en over scholen in hun ontwikkeling in de 21ste eeuw. In dit kleine essay heb ik het woord identiteit opnieuw vervoegd tot het woord *zelfverhaal* en *zelfverstaan*. Als identiteit gehoord kan worden als een *zoektocht* waarvan de uitkomst niet vaststaat of is opgelegd, blijft het ook voor de leerling als zoekende een geheim waar hij zal komen en wie hij zal zijn in de wereld van morgen. Onderweg kruisen allerlei verhalen en uitingen van tradities zijn pad. Waar een leerling zich verbindt met een overlevering en die vertolkt en vertaalt in een eigentijdse uiting, komt hij tot een persoonlijke respons. Tegelijkertijd wordt dan recht gedaan aan de veerkracht en de spankracht van een traditie. Zij werkt dan door als inspiratie. Zij reikt woorden en beelden aan om in een andere tijd en een andere context samen met anderen in de schoolgemeenschap antwoord te geven op existentiële vragen en dilemma's waar iedere school voor staat.

Literatuur

Buber, M. (1966/1923). *Ik en Gij*. Utrecht: Bijleveld.

Buber, M. (1929). *Zweisprache*. Opgenomen onder de titel Dialogue. In: *Between Man and Man* (1965). Ed. M. Friedman. New York: MacMillan Co.

Colpaert, M. (2007). *Tot waar de zeeën samenkomen, verbeelding als sleutel tot intercultureel opvoeden*. Leuven: Lannoo.

Bauman, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. London: John Wiley and Sons Ltd.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. In: *Teachers and teaching: theory and practice*, 15 (2), 257-272.

“Onze lieve Heer op zolder.”

Roelie Loois

Het is stil in de school, de leerlingen en leerkrachten zijn naar huis. Ik zit bezweet en onder het stof uit te blazen op een krukje op de zolder van de school. Ik ben al dagen op zoek naar iets. Iets wat mij zo wezenlijk lijkt voor de bestaansgrond van deze school, dat ik er alles voor over heb om het te vinden. Ik ben een goudzoeker, met minder ben ik niet tevreden. Tussen de afgedankte spullen ruik ik de historie van de school. Al een paar dagen zoek ik in dit doolhof, waarvan slechts een gedeelte veilig te belopen is. Maar meer dan speldenknopjes vergane glorie ben ik nog niet tegengekomen. Maar nu zit ik op een krukje, een juweeltje in de hand. Het is een cahier van ongeveer veertig bij zestig centimeter. Als ik de dikke laag stof eraf geslagen heb, zie ik de titel: Van *bijwerkklas* tot *Indonschool*. Als ik de zolder verlaat, zeg ik zachtjes: “Bedankt lieve Heer, blijf nog maar even bij ons op zolder.”

Noodzaak

Hoe kan ik mijn teamleden weer laten ervaren waarom ze juist hier, op deze plek op aarde werken? Wat heeft deze school hen meer te bieden dan protocollen en administratieve rompslomp? Waar is de droom van weleer gebleven? Waarin onderscheiden we ons? Waaraan is te zien dat wij een christelijke school zijn? Wat maakt ons werk de moeite waard? Het gesprek over het eigene van de school is onvermijdelijk. Zestig jaar geleden is deze school gestart vanuit een ideaal, nu overheerst werkdruk en hebben leerlingresultaten de hoogste prioriteit. Maar we leren niet alleen voor de school, maar voor het leven. Het team

heeft gezegd samen te willen bouwen aan een lerende organisatie. Ondertussen wordt de school de komende vier maanden verbouwd. Ik wil voorkomen dat wat van waarde is in de afvalcontainer verdwijnt.

Bijwerkklas

's Avonds lees ik in een adem het cahier over de ontstaansgeschiedenis van de school uit. Een bevlogen onderwijzeres en een hoofd der school startten kort na de Tweede Wereldoorlog een bijwerkklas in hun bestaande School met de Bijbel. De klas is bedoeld voor kinderen met oorlogstrauma's en partiële defecten. Juffrouw Boon voelt heel zuiver aan welke behoeften haar leerlingen hebben. Ze zijn, zoals zij beschrijft: "Behept met kleptomanie, debiliteit, woordblindheid, een minderwaardigheidsgevoel, nerveuze storingen of een motorische geremdheid."

In december 1949 beschrijft ze in haar cahier haar 'lievelingsdroom'. Ze ziet een langgerekt huis met een rieten dak voor zich, staande op een flink terrein met gras en bomen. Het is een school, maar met een huiselijke sfeer. "De leerlingen die hier komen, hebben veel van hun animo om te leren verloren. Ze moeten vanaf het eerste ogenblik voelen: deze school is anders dan anders, hier wil ik het wel weer eens proberen."

Erf

Juffrouw Boon beschrijft de ruimtes van de school en het erf erachter. "Nee, niet het schoolplein, ik vergis me niet, het erf! Ik loop naar buiten en zie de lage ruime schuur, met tuingereedschap, het voer voor de kippen en duiven. Wat is het allemaal naar m'n zin, ruim, nergens hol en hoog en stijf, maar doelmatig en toch sfeervol. Ik moet een beetje lachen als ik teruglopend, een zelfgebouwde hut zie staan tussen de boomgroepjes achter de schuur. Gelukkig, het initiatief en de fantasie zijn weer ontwaakt en zo'n beetje wildwest-romantiek mag ik wel."

Twee jaar na deze droom, in september 1951, werd het Instituut INDON (INDividueel Onderwijs) te Bussum geopend.

Pas op de plaats

Het liefst zou ik morgen het podium van de school beklimmen om namens 'Onze lieve Heer op zolder' de identiteit van weleer over de hoofden van mijn collega's uit te strooien. Maar ik weet dat dit niet de weg is om het gesprek over identiteit op gang te brengen.

Ik denk terug aan het afgelopen jaar. Wat waren momenten waarop we ons met elkaar als ouders, kinderen en team het meest verbonden voelden? Opeens weet ik het. Dat was het laatste kerstfeest. We hadden eerst met alle kinderen gegeten aan prachtig gedekte tafels en vervolgens een herderstocht gelopen. In de school en buiten op het plein ontmoetten we

mensen als een zwerver, een asielzoeker en een eenzaam iemand. Herders en engelen wezen ons de weg naar 'Onze lieve Heer', die warm ingepakt in een voederbak lag, in een als stal omgetoverde fietsenstalling. De regen van de middag ging over in sneeuw. We warmden ons aan chocolademelk in een sprookjesachtige sfeer. Het was goed om dit zo te doen.

Woorden

In het jaarplan staat dat we met identiteit aan de slag gaan. Tijdens een studietweedaagse verzamelden we woorden die de ingrediënten vormen van onze visie. Woorden als: unieke kinderen, optimale ontwikkeling, plezier, groei, betrokkenheid, veiligheid, verantwoordelijkheid. Die schuchtere verwoording heeft vervolg nodig. Misschien kan een werkgroepje de ingrediënten verbinden met het verhaal van juffrouw Boon. Maar hoe? Twee weken na mijn vondst op zolder loopt een oudere heer langs mijn werkkamer, een fototoestel om zijn schouder. Hij blijkt een oud-leerling. "Ik heb in 1949 nog bij juffrouw Boon in de klas gezeten", zegt hij. Hoe is het mogelijk, net nu m'n hoofd zo vol zit met die schooljuffrouw van weleer.

Op datum gebracht

Een boeiend gesprek volgt. "Ik was een kind met een oorlogstrauma", vertelt hij. "Een aantal jaren uit m'n jongste jeugd speelden zich af in een soort schemergebied, blijkbaar als gevolg van de oorlog, waardoor mijn hersenen zich niet voldoende ontwikkelden. Ik was een jaar of acht toen ik bij juffrouw Boon kwam en de achterstand begon in te halen. Zij heeft mij op datum gebracht. Zij voelde kinderen aan en wij voelden dat zij gemotiveerd was. Juffrouw Boon toonde een soort medeleven, meeleven. Haar idealisme en haar christelijke impuls raakten je aan. Ze had subtiele pedagogische trucjes waardoor ze je tot leren bracht. En als het lukte, werd dat gevierd."

ID-kaart

Bij het afscheid geeft hij me zijn visitekaartje. "Mijn ID-kaart mevrouw", grapt hij. "Speciaal voor u." Ik sta beduusd met het kaartje in mijn hand. Dit is het. ID-kaart, IDEE-kaart, IDENTITEITS-kaart!

We kunnen als team ook een identiteitskaart maken. Ik zie het al voor me, op ansichtkaartgrootte. Een kaart die de basis vormt van onze school voor de komende jaren, die een zekere duurzaamheid geeft aan onze identiteit. Onze waarden, visiewoorden en onze doelen kunnen we misschien vastleggen in een handzaam visionair document van tien bij veertien centimeter. Op grond daarvan kunnen we activiteiten bedenken en ontplooien op de IT-kaart, de initiatiefkaart. Zo moet het mogelijk zijn om onze identiteit te benoemen en tegelijk ruimte te geven aan de dynamiek van een zich ontwikkelende lerende schoolorganisatie.

Pleinwacht

Ik loop naar buiten, want ik heb pleinwacht. Op het plein breken bouwvakkers de brandtrap naar de zolder weg. Die is niet meer nodig nu er twee binnentrappen komen. Met een paar kinderen sta ik ernaar te kijken.

“Wie woont daar?”, vraagt één van de kinderen.

Ik buig me naar hem toe en fluister in z’n oor: “Onze lieve Heer.”

Hij knikt en huppelt weg.



Onmerkbaar vooruitkomen

Door: Cocky Fortuin-van der Spek

“**V**ind jij wonen moeilijk?”, vroeg de slak. De schildpad dacht even na en zei toen voorzichtig: “Nou gemakkelijk vind ik het niet...”
 “Nee,” zei de slak, “het is ook niet makkelijk. Hoe heb jij het eigenlijk geleerd?”
 Wat een vragen, dacht de schildpad. Hij kreeg het warm onder zijn schild en vroeg aan de slak of ze het eerst nog ergens anders over konden hebben.
 “Waarover dan?”, vroeg de slak.
 “Over onmerkbaar bijvoorbeeld”, zei de schildpad. “Onmerkbaar vooruitkomen.”
 Daar wilde de slak het graag over hebben en hij vertelde de schildpad alles wat hij daarover wist.

Vanuit mijn waarnemingen op scholen wil ik in dit essay met u delen wat ik zie en hoor op het terrein van identiteitsontwikkeling. Soms worden mij expliciet vragen over identiteitsontwikkeling gesteld, soms spelen de identiteitsvragen alleen impliciet een rol. In het onderwijs speelt voortdurend de vraag wie jij bent als leerling, leraar of leidinggevende. Dat raakt voor mij aan identiteitsontwikkeling. Wat kan de school als geheel daarin voor betrokkenen betekenen?

Ik zie een teamleidster die leiding geeft aan de afdelingen vmbo techniek en verzorging. Zij heeft geen verstand van techniek. “Dat gaan jullie mij leren”, zegt ze in haar eerste bijeenkomst tegen ‘haar mannen’. “Maar ik kan wel leidinggeven”, voegt ze eraan toe. En dat doet ze, in hartje Rotterdam,

in een tijdelijke huisvesting. In een oude fabriekshal liggen meerdere praktijkruimtes naast elkaar. Achter getimmerde schotten ligt een gymzaal, zonder plafond. Een net boven deze ruimte zorgt ervoor dat de ballen niet de lessen consumptief en motorvoertuigentechniek verstoren. Het is twee jaar lang vaak een ongelofelijke herrie. Ze wil dichtbij haar leerlingen zijn, zodat zij ze kan aanspreken als het nodig is. “Hé broer, zo doen we dat hier niet!” Er wordt naar haar geluisterd. In haar ‘skihut’, de door leerlingen getimmerde ruimte waarin zij werkt, hangt een tekst aan de muur:

*O Lord, grant me the serenity to accept the things I cannot change
the courage to change the things I can and the wisdom to know the difference.*
Deze tekst is een persoonlijke houvast in de turbulentie van haar werk. In de veelheid van alles wat op haar afkomt, houdt deze teamleidster verbinding met haar inspiratie. Dat werkt door in haar handelen.

Het is geen vanzelfsprekendheid om verbinding met je inspiratie te houden als er zoveel op je afkomt. Dat geldt zowel voor personen als organisaties. In deze bundel thematiseren wij de spanning die medewerkers ervaren tussen zichzelf en de formele grondslag van de school. Voor veel medewerkers is dat geen actuele vraag. Wel actueel is de vraag hoe persoonlijke drijfveren en inspiratie kunnen doorwerken in professioneel handelen en hoe je dat volhoudt. Voor vrijwel iedereen neemt de werkdruk toe. Mensen ervaren in toenemende mate de eisen die van buitenaf gesteld worden. Juist daardoor zie ik dat vragen over visie en identiteit opnieuw en anders gesteld worden. Een teamleider vertelt dat de inspectie-eisen ertoe leiden dat zij zich voor fundamentele onderwijsvragen voelt gesteld: wat willen we nu eigenlijk zelf, hoe willen we lesgeven en hoe doen we recht aan onze leerlingen, wat is de visie die gedragen wordt door het team en daardoor ook richtinggevend wordt voor de inrichting van het onderwijs? Als het gaat om identiteitsontwikkeling van scholen dan gaat het vaak om trage vragen – vragen die in de praktijk van alledag deels beantwoord worden. Af en toe lukt het om echt stil te staan bij deze vragen. Dat gebeurt echter niet zo vaak. Een groot deel van de antwoorden wordt al doende gevonden en bijgesteld in een voortdurend proces van ‘onmerkbaar vooruitkomen’. In het beste geval vindt een school een goede balans tussen momenten van bezinning en reflectie en voortgang en bijstelling.

Bij alle pleidooien om identiteitsontwikkeling niet te versmallen tot de levensbeschouwelijke dimensie van de school, blijf ik nieuwsgierig hoe levensbeschouwelijke inspiratie die in de oorsprong van de school aanwezig is, of uit andere bronnen voortkomt, wel van betekenis kan zijn voor de school. Deze inspiratie kan al in de oorsprong van de school aanwezig zijn of uit andere bronnen voortkomen. Als verbindende factor is die

levensbeschouwelijke dimensie op veel scholen sterk verminderd. Er zijn heel veel medewerkers voor wie deze oriëntatie geen herkenbare betekenis meer heeft. Dat neemt niet weg dat er vanuit dat perspectief wel gedacht kan worden over de visie op goed onderwijs. Als dit in een sfeer gebeurt, waarin ruimte is voor een zoektocht en waarin waardering is voor diversiteit en vertrouwen in het omgaan met ‘wat we niet weten’, dan zou dit nog wel eens onverwachte perspectieven kunnen opleveren. In onze samenleving zie ik dat zich buiten het onderwijs een beweging aftekent, waarin aandacht is voor de morele dimensie van een onderneming, oog is voor duurzame ontwikkeling en de waarde van een bezielend verband erkend wordt.

Het wegvallen van de context van de verzuiling heeft geleid tot ervaringen van verlies en bevrijding. Deze bestaan naast elkaar. Onmerkbaar zijn er allerlei andere bewegingen gaande die we in hun totaliteit niet overzien, maar die we wel als signalen gewaarworden. Er is in Nederland, en dus ook op de scholen, een enorme grote groep zinzoekers. Zij worden ook wel ongebonden spirituelen genoemd. Kees Waaijman zegt daarover: “Op het terrein van spiritualiteit weet niemand wat er gaande is en waar het naartoe gaat.” Te midden van die grote veelkleurigheid zijn veel scholen die in oorsprong protestants-christelijke of katholiek zijn, op zoek naar nieuwe wegen. Vaak is de traditie waar ze in staan te kostbaar om helemaal los te laten. Met vallen en opstaan vinden scholen nieuwe vormen om de essentie waar ze voor staan tot uitdrukking te brengen. Scholen omschrijven bijvoorbeeld dat ze een open school zijn en het onderwijs vormgeven in verbondenheid met de christelijke traditie. Op gezette tijden worden hierover binnen of buiten de school vragen gesteld. Wat betekent dit dan voor ons? Dat feit, dat je als school stilstaat bij waar je werkelijk voor staat en wat je belangrijk vindt, is vaak nodig om nieuwe inspiratie en oriëntatie te vinden. Er zijn scholen die op grond van die gesprekken en heel veel praktijkervaring, kapitale kennis ontwikkeld hebben in het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit. Zij zijn een oefenplaats geworden, waar leerlingen en medewerkers leren leven met culturele en levensbeschouwelijke verschillen. Natuurlijk verloopt dat nog lang niet altijd ideaal, maar de scholen zijn in onze samenleving wel de plekken waar dit geleerd wordt.

De slak legde ondertussen aan de schildpad uit dat hij stilstaan, echt helemaal stilstaan nog mooier vond dan onmerkbaar vooruitkomen. “Ook al zie je het verschil niet, schildpad”, zei hij. “Ja”, zei de schildpad. “Stilstaan is het mooist.”

Op een van de bijeenkomsten van onze kenniskring citeerde Manuela Kalsky een uitspraak van Mahler: “Traditie is niet de aanbidding van de as, maar het doorgeven van het vuur.” Het lijkt mij uitdagend om op grond van deze

uitspraak op twee manieren te gaan zoeken. Je kunt op zoek gaan in de traditie en zoeken welke inspiratie daaruit voortkomt of je kunt kijken in de school waar veel energie is, waar als het ware het vuur al brandt, en daarbij aansluiten. Dan ben je er nog niet, je hebt nog verder te kijken. De uitspraak van Mahler nodigt ook uit om samen te kijken naar wat er niet meer werkt, naar waar het vuur is gedoofd. Op basis daarvan kun je dan besluiten wat je hebt los te laten.

Tijdens een bezinning gaan schoolleiders en bestuurders in tweetallen op stap, ze gaan samen in gesprek. “Op welke wijze willen wij als christelijk geïnspireerd onderwijs present zijn in grootstedelijk gebied en wat is onze droom daarbij?” Deze vraag raakt aan het bestaansrecht van de organisatie. De schoolleiders en bestuurders hebben het lef om de zoektocht aan te gaan. “Wat willen we behouden en wat moeten we loslaten?”, is de vraag die ze zichzelf stellen. Ze merken dat die laatste vraag ruimte geeft om te vernieuwen. Rainer Maria Rilke schreef aan een jonge dichter dat het belangrijk is om de vragen zelf lief te hebben. Juist voor een pedagogische visie op leerlingen is een fundamentele oriëntatie nodig en een visie op menswording. Ik ervaar het als een mooi proces om daar samen met scholen naar te zoeken; het is een reis die je samen maakt. Als reisbagage komt een lied in mij op dat Huub Oosterhuis schreef: “Blijf niet staren op wat vroeger was. Sta niet stil in het verleden. Ik, zegt Hij, ga iets nieuws beginnen, het is al begonnen, merk je het niet.....”

“Op zoek naar de derde dimensie.”

Theo van Lankveld

Het proces waaraan ik denk, gaat over een traject met ouders en leerkrachten over de identiteit van de school. Een traject dat ik zowel op mijn vorige als op mijn huidige basisschool heb meegemaakt.

Op mijn vorige school hadden ouders vragen over waar de school voor stond. Onderwijsinhoudelijk heb je dan natuurlijk een sterk verhaal over wat je als school wilt. Voor sommige ouders gaat die vraag echter dieper. Welke identiteit heeft de school? Waar staat de school voor, niet zozeer qua leerstof of onderwijsontwikkeling, maar ten opzichte van de samenleving? Met die vraag werd ik wel eens in verlegenheid gebracht. Op papier waren we een katholieke school, maar toen ik hier in 2002 begon, had ongeveer een kwart van de leerlingen een andere culturele achtergrond en een andere (voornamelijk islamitische) levensbeschouwing. Dat riep de vraag op hoe zich dat verhield tot de katholiciteit.

Kleine samenleving

Het team discussieerde er wel eens over: voor welke waarden en normen staan we, waar moeten de kinderen zich aan houden, hoe gaan we met elkaar om, welke afspraken maken we met elkaar? Dat soort gesprekken kan leiden tot tientallen regels over wat allemaal *niet* mag. Maar we wilden ook weten wat allemaal *wel* mag. Hoe wilden we dat onze kleine schoolsamenleving in elkaar zou zitten? De levensbeschouwelijke projecten die we gebruikten, kwamen daarbij wel aan de orde, maar we waren er niet enthousiast over. Ook in de ouderraad werd op een gegeven moment

gevraagd wat voor school we nou eigenlijk waren. Overigens hadden de ouders er absoluut geen moeite mee dat er islamitische kinderen op school zaten. Integendeel: ze vonden het juist een sterk punt dat kinderen uit de westerse cultuur met hen in contact kwamen.

Tradities doorgeven?

We hebben toen een ouderavond georganiseerd. Via een aantal werkvormen gingen leerkrachten en ouders met elkaar in gesprek over de vraag wat ze belangrijk vonden. Het gros van de ouders bestond uit hoogopgeleide tweeverdieners.

In Nijmegen wonen veel mensen met een katholieke achtergrond, die wel vasthouden aan de traditie maar hun eigen kinderen niet laten dopen. Dat gold ook voor een deel van onze ouders. Tijdens die ouderavond bleek dat de ouders wel belang hechtten aan de katholieke traditie. Ze gaven aan dat wij de kinderen niet hoefden voor te bereiden op de eerste communie; dat was aan de ouders zelf. In vond dat overigens een mooie gewaarwording. Ouders hechtten aan tradities, maar als school mocht je de verantwoordelijkheid daarvoor bij hen neerleggen. Het bleek vervolgens dat van de 45 kinderen uit groep 4 er maar eentje de eerste communie deed. Tegelijk gaf ongeveer een derde van de ouders aan praktiserend katholiek te zijn. Dat zal wel betekend hebben dat ze met Kerstmis naar de kerk gingen.

Feesten

We kozen er uiteindelijk voor om wat extra aandacht te besteden aan kerst, Pasen en in mindere mate aan Hemelvaart. Met Kerstmis vertellen we het verhaal van de geboorte van Jezus, met Pasen hebben we het over het verhaal van de kruisweg en de verrijzenis. Ook pakten we Sint Maarten op, het lampionfeest. Bij dat feest geven mensen in de wijk aan de kinderen een appel mee, ze delen symbolisch wat ze hebben. Bij de verzamelplek werd het verhaal gespeeld, een lied gezongen en een vuur gestookt.

Wat ik sterk vond, is dat de kinderen kennismaakten met die tradities, zonder dat het dwingend werd. De samenleving is multicultureel, daar mag je niet aan voorbijgaan. Er zijn verschillende visies op samenleven en die verschillen mogen de kinderen ook zien. Want zo zit het dagelijks leven in elkaar.

Verbreiding

Ook op de school waaraan ik nu verbonden ben, hechten de ouders aan de christelijke tradities, met name aan de katholieke. Ze vinden de verbreiding naar andere levensbeschouwelijke opvattingen echter ook belangrijk. Daarom hebben wij hier gekozen voor leskisten voor een interreligieuze dialoog. Ik vind het mooi om te ontdekken dat er veel meer overeenkomsten dan verschillen zijn tussen de vijf grote religies. Ogenschijnlijk zijn er veel

verschillen en botsingen, maar als je de gedachten, verhalen en symbolen bekijkt, zie je vooral overeenkomsten.

Op mijn huidige school zijn de ouders iets minder betrokken. Er is wel een ouderavond geweest, maar dat kwam vooral omdat het team zichzelf de vraag stelde: wat zien we ervan dat we een katholieke school zijn? We hadden levensbeschouwelijke projecten, maar op een gegeven moment zijn we vergeten om die te bestellen... We waren er toch al niet enthousiast over. Dit team wil graag de rode draad in een methode zien. Leerkrachten willen weten wat ze eerst moeten aanpakken en wat logische vervolgstappen zijn. Dat geldt ook voor levensbeschouwing. Ze zoeken houvast, een lessencyclus of een plan van aanpak waarmee ze invulling kunnen geven aan hun onderwijs. Die hebben ze gevonden in de leskisten voor een interreligieuze dialoog.

Aversie

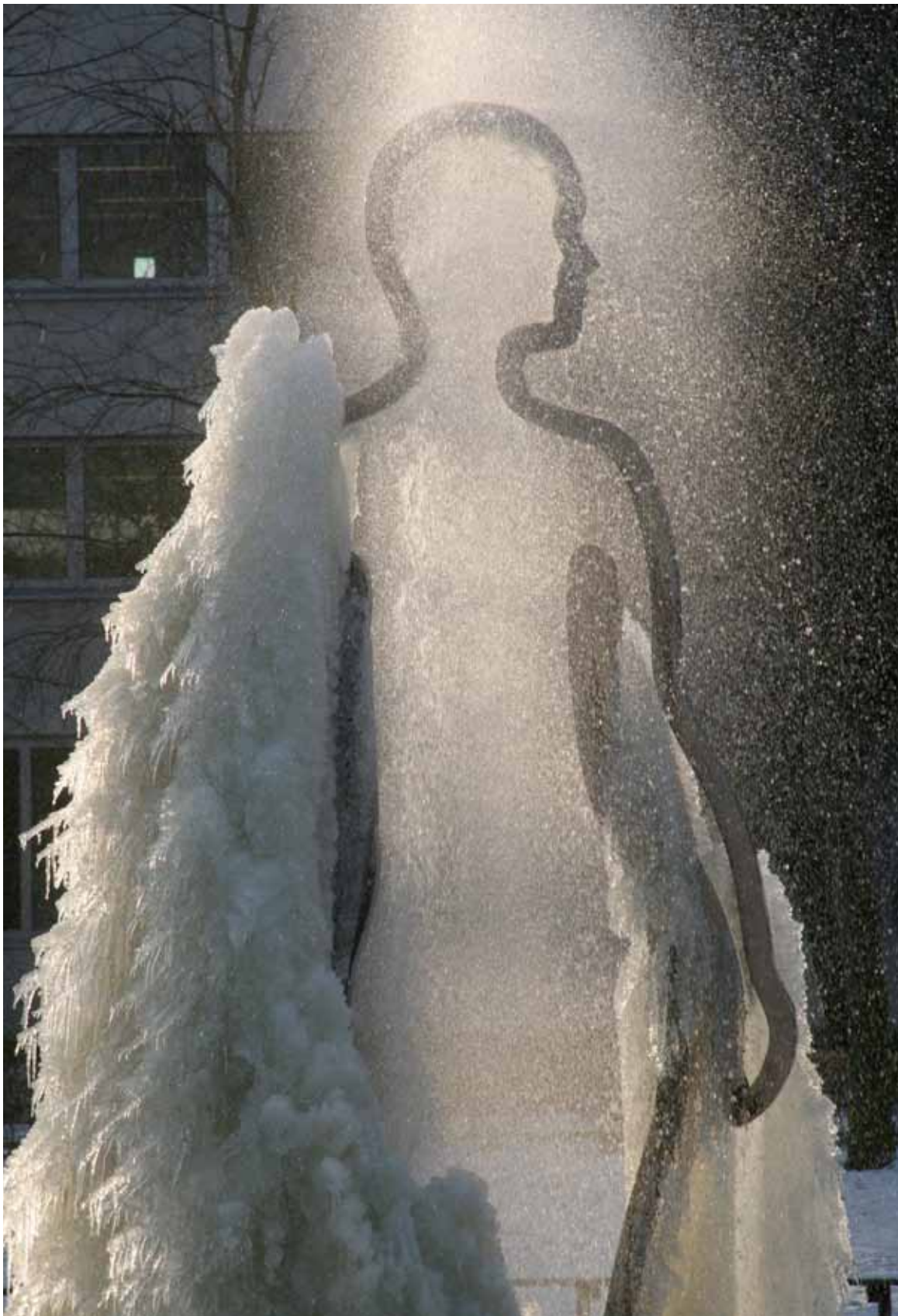
Er zijn wel grote verschillen in dit team. De vijftigers hebben meer aversie tegen alles wat met geloof te maken heeft. Zij schuiven het gemakkelijker aan de kant, ook in het onderwijs. Jongere collega's hebben meer behoefte om er invulling aan te geven. De ouders van deze school zijn wat minder maatschappelijk betrokken dan de ouders van mijn eerste school. Zij vinden vooral taal, lezen en rekenen belangrijk.

De periode dat er niet kon worden gesproken over alles wat met het rooms-katholieke te maken had, hebben we op beide scholen achter ons gelaten. Op mijn vorige school gebeurde er jarenlang niets op dat vlak, op mijn huidige school waren er wel projecten voor levensbeschouwing. Die konden we aan de inspecteur laten zien, maar er zat geen beleving bij. Tegenwoordig zijn mensen weer op zoek naar een zinvolle invulling van de samenleving. Zelfs nu de katholieke kerk erg in opspraak is, werken de leerkrachten enthousiast met die leskisten. Nu kiezen we als school zelf waar we voor staan. Het verband tussen de school en de kerk zoals die er was is er niet meer; het is alsof de navelstreng is doorgeknipt. Nu gaat het meer om een oriëntatie op de wereldreligies en de samenleving, en niet meer om de leer die de kerk voorschrijft.

Waarden en normen

We zoeken in het onderwijs naar manieren om de 'derde dimensie' terug te brengen in het onderwijs. We zijn er voor taal, rekenen en lezen, we zijn er voor de creatieve ontwikkeling, maar we zijn er ook voor de derde dimensie: de waarden en normen, de regels van de samenleving.

Op mijn huidige school komt die vraag van het team, op mijn vorige school juist van de ouders. Op papier ben je katholiek, maar wat wil je als school zijn nu de wereld anders is geworden? Misschien is het niet meer precies katholiek of wat dan ook. Je moet op zoek naar een passend label, men wil die derde dimensie terug zien.



Identificerend leiderschap: over moed, onbevangenheid en bekwaamheid

Door: Hartger Wassink

Angst, schaamte en verlegenheid. Het zijn niet de thema's waarvoor je als schoolleider direct warm loopt. Dan kan ik beter de tegenpolen van die trits noemen: moed, onbevangenheid en bekwaamheid. Aan de hand van deze drie tegenstellingen zet ik in dit essay uiteen wat de verhouding is tussen leiderschap en identiteitsontwikkeling in de school. De benadering die ik beschrijf, noem ik 'identificerend leiderschap'. Die term hoeft de lezer maar half serieus te nemen. Hiermee wil ik aan de ene kant de draak steken met alle bijvoeglijke naamwoorden die met leiderschap geassocieerd worden. Daar kan deze dan nog wel bij. Aan de andere kant bedoel ik het serieus. Uit onderzoek komen sterke aanwijzingen naar voren dat identificatieprocessen in organisaties in belangrijke mate de binding van medewerkers met de organisatie bepalen, en daarmee ook hun inzet voor de doelen van de organisatie.

Angst en moed

Mensen hebben de sterke neiging ergens bij te willen horen, deel uit te willen maken van een groep. Leraren komen om heel verschillende redenen op een school werken. Er kunnen bijvoorbeeld heel pragmatische redenen zijn: het gaat om een baan met een passend aantal uren in de buurt. Maar het kan ook een zeer weloverwogen keuze zijn, bijvoorbeeld omdat de leraar zich voelt zich aangesproken door de uitgangspunten van de school. Maar zodra leraren ergens werken, gaan zij binnen de school op zoek naar een verband, om betekenis te geven aan wat ze doen.

De intrinsieke motivatie van leraren wordt in belangrijke mate bepaald door

dit proces van identificatie. Ze zetten zich in voor de doelen van de school, als ze zich met die doelen kunnen verbinden. Ze moeten daarvoor hun persoonlijke identiteit in collectieve termen kunnen benoemen. Die vinden ze in gedeelde waarden, gedeelde uitgangspunten, een gedeelde identiteit. Hoe omschrijft een leraar zich? Als neerlandicus, verbonden aan het Pegasus Lyceum? Als montessorileerkracht? Of als kleuterjuf?

Leraren ontleen aan de gedeelde identiteit de woorden om de kern van hun werk te beschrijven. Als er een duidelijke schoolidentiteit is, die in woord, symbool en daad herkenbaar is, zijn er voor leraren veel aanknopingspunten om een uitwisseling aan te gaan tussen hun persoonlijke identiteit en die van de school. Er ontstaat een vruchtbare wisselwerking tussen de innerlijke dialoog van de leraren en de externe dialoog tussen leraren en anderen in de school.

Vaker echter is er geen duidelijke schoolidentiteit. Als collectief gebruikte termen ontbreken of als er verschillende 'stromingen' zijn, zullen leraren moeite hebben om zich te identificeren met de school. In naam zijn veel scholen katholiek, christelijk, of 'montessori', maar in de praktijk wordt daar maar nauwelijks over gepraat. Dat die gezamenlijke identiteit ontbreekt, betekent niet dat er niets gebeurt. De externe dialoog stukt misschien, maar de innerlijke dialoog gaat door.

Leraren willen, zoals gezegd, toch ergens bij horen. Ze gaan dus op zoek naar verbinding. Ze zijn bang om uitgesloten te worden. Ze willen hoe dan ook voorkomen dat ze te horen krijgen dat zij niet de 'goede' identiteit hebben, dat ze niet de juiste waarden delen, niet volgens de juiste uitgangspunten werken en er daarom niet bij horen.

Uit angst het verkeerde te zeggen, zeggen ze vaak maar niets. Ze uiten zich vaak pas in kleinere, informele groepen, bij gelijkgestemde collega's voor wie ze niet bang hoeven te zijn. Het vergt moed om uit te komen voor je persoonlijke uitgangspunten, ook al wijken die misschien af. Zo kunnen zij ervaren dat ze niet uitgesloten worden als zij zich uitspreken.

Schaamte en onbevangenheid

Naast angst, kan ook schaamte een hindernis zijn om in gesprek te raken over de identiteit van de school. Juist voor schoolleiders kan het vermijden van schaamte een belangrijke reden zijn om het gesprek over identiteit niet aan te gaan. Ik doel hier op de schaamte die optreedt wanneer mensen in onderling contact de ander niet goed onder ogen durven te komen. Voor leidinggevendens speelt dit een rol, wanneer ze vanuit hun functie aan de mensen in hun organisatie een bepaalde aanpak opleggen, hoe goedbedoeld ook. Leidinggevendens kunnen dan geconfronteerd worden met weerstand, cynisme of verdriet. Die reacties kunnen, soms al bij voorbaat, een gevoel van schaamte oproepen.

Er is onbevangenheid nodig om het gesprek toch te openen. Hoe dan ook zal de schoolleider zijn mensen in een ongemakkelijke positie brengen, vooral als het gesprek al lange tijd niet gevoerd is en als mensen er pijnlijke ervaringen mee hebben. Zij moeten zich niet laten 'vangen' door de schaamte, maar open blijven staan voor de reacties van mensen en deze een plek geven in de dialoog.

Het kan helpen om klein te beginnen. Een klein voorval, de manier waarop een ruzie wordt opgelost op het plein, of een leerling die na wangedrag al dan niet een tweede kans krijgt. Dit soort voorvallen kunnen een aanleiding zijn om te bespreken wat de kernwaarden van de school in de praktijk betekenen.

Identiteit is een zoekproces. Het is geen kant-en-klaar verhaal. Schoolleiders zullen ook open moeten staan voor dat zoekproces. Zij zijn in dialoog met hun medewerkers. Dat betekent dat zij ook beïnvloed raken door wat de leraren inbrengen. Samen bepalen zij telkens opnieuw de gezamenlijke, nieuwe betekenis.

Dat is een kwetsbaar proces. De openheid om de identiteit van de school dynamisch en veelkleurig op te vatten, moeten schoolleiders uitstralen. Zij moeten zich zeer bewust zijn van de macht die zij hebben om het proces te maken en te breken. Zij bepalen de agenda; dat wat zij zeggen en doen, wordt onder een vergrootglas gelegd. Een open gesprek met hen erbij, is nooit helemaal open. Want de macht is aanwezig in de ruimte, en die doet ertoe. Het is aan schoolleiders om dat bespreekbaar te maken. Zij nemen geen afstand van de macht, bagatelliseren hem niet, maar zijn zich ervan bewust en laten toe dat erover gesproken wordt.

Verlegenheid en bekwaamheid

Tot slot verlegenheid. Die treedt op als je niet weet hoe je moet handelen. Je weet dat er iets van je verwacht wordt, maar je hebt het niet in je om te doen. Een nieuwbakken vader die voor het eerst een dag thuis is met een huilende baby. Een collega die vraagt hoe het is en onverwacht te horen krijgt dat er bij de ander een ernstige ziekte is geconstateerd. Of een schoolleider die in gesprek wil over de schoolidentiteit, maar de woorden niet kan vinden om het gesprek te openen.

Het vergt oefening om bekwaam te worden. Het essay van Jos Roemer in deze bundel kan daarvoor de eerste handreikingen bieden. Vervolgens is het zaak om daar iedere dag weer verder mee te gaan.

Het is belangrijk om te bedenken dat identiteitsontwikkeling plaatsvindt in dialoog. Ze vindt plaats van mens tot mens, als een heel lokaal proces, iedere interactie weer. Het succes zit niet in een 'grote beweging' op een studiedag, maar in de details van dagelijkse gesprekken.

Daarmee zijn we terug bij het proces van identiteitsontwikkeling.

Leraren kijken naar de schoolleider om te bepalen wat de heersende identiteit van de school is en op welke manier die beschreven kan worden. Schoolleiders moeten daarom zoveel mogelijk benoemen en bespreken wat zij van belang vinden en hoe zij dat verbinden met wat er gebeurt in de dagelijkse praktijk. Zij zullen zichzelf moeten uitspreken, zelf het voorbeeld geven, hun eigen dagelijkse gedrag willen toetsen aan de waarden die gezamenlijk van belang worden gevonden voor de school.

Identificerend leiderschap

Als leraren afhaken en geen verbinding voelen met een collectieve identiteit, kunnen schoolleiders hen niet meer goed bereiken. Hun intrinsieke motivatie verdwijnt. Zij zullen alleen nog extrinsiek gemotiveerd raken. Als hen wat gevraagd wordt, beantwoorden zij dat met een wedervraag. Krijg ik daar uren voor? Wat levert mij dat op? Waar staat dat in mijn taakomschrijving?

Als het gesprek over de collectieve identiteit stukt en bepaald wordt door angst, is de leidinggevende degene die het gesprek weer moet openen. Zodra dat loopt en leraren (weer) het idee hebben dat hun schoolleider de collectieve identiteit vertegenwoordigt, uitstraalt en draagt, zullen ze zich meer met hem en de school verbonden voelen. Zij zullen zich beter tot de collectieve identiteit kunnen verhouden, wat die dan ook is. Dat is van belang, omdat leraren in die identiteit verbinding en betekenis ervaren en hun werk met meer voldoening en plezier doen. Zonder dat ze daarvoor gevraagd worden, doen ze iets extra's. Ze bereiden lessen en vieringen goed voor en zijn betrokken bij het wel en wee van de hele school.

Het is aan de ene kant misschien wat ongrijpbaar, omdat het niet kan worden voorgeschreven wat schoolleiders precies moeten doen om de collectieve identiteit 'uit te stralen'. Aan de andere kant is het misschien ook wel makkelijker dan zij denken, omdat ieder gesprek opnieuw de kans biedt om ermee te beginnen.

Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. In: *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

Ellemers, N., Gilder, D. de, & Haslam, S.A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. In: *Academy of Management Review*, 29 (3), 459-478.

Ven, N. van der (2008). *Schaamte en verandering. Denken over organisatieverandering in het licht van de filosofie van Emmanuel Levinas*. Kampen: Uitgeverij Klement.

Stacey, R.D. (2003). Learning as an activity of interdependent people. In: *The Learning Organization*, 10(6).

Wassink, H. (2005). Dagelijkse denkprocessen van schoolleiders. In: *Meso magazine*, (141), 3-6.

Wassink, H., Mioch, R., & Veen, K. van (2009). Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane. In: *Meso magazine* (168), 4-7.

Samen- werkings- school: “Wie zijn wij?”

Marjo Klaassen

Wij zijn een vmbo-/mbo-school, waarin een christelijke vmbo-school en een openbare vmbo-daltonschool samenwerken. Wij willen voor onze leerlingen goed onderwijs verzorgen. Om dit doel te bereiken willen wij optimaal samenwerken. Het is onze opdracht om de christelijke identiteit herkenbaar te laten zijn en om de openbare daltonidentiteit goed tot zijn recht te laten komen. Dat is echt een zoektocht.

Als het gaat om een spanning tussen formele en geleefde identiteit, dan komen we die vooral tegen als het gaat over de christelijke identiteit. Bij de identiteit van onze christelijke school hebben we last van een zekere (handelings)verlegenheid. Soms lijkt het wel op een ‘identiteitscrisis’. Bij leerkrachten leven gevoelens van twijfel en onzekerheid omtrent de identiteit, niet alleen binnen hun werk, maar ook in hun privéleven. Om goed beleid te maken ten aanzien van de christelijke identiteit van onze school is het persoonlijke gesprek tussen leerkrachten en directie voorwaardelijk. Alleen als mensen bereid zijn om van tijd tot tijd met elkaar in gesprek te gaan over hun eigen christelijke identiteit is er een goede basis voor de vormgeving van een duidelijke christelijke identiteit van de school. Maar wat doe je als niet iedereen de christelijke identiteit ervaart?

Samen op weg

Wij zitten momenteel in een proces waarin we zoeken naar onze christelijke identiteit. Het is eenvoudiger om de samenwerkingsschool met een nieuwe identiteit te profileren (als beroepsschool) dan om de school als christelijk te

profiëren. We hebben een werkgroep in het leven geroepen, die hier verder invulling aan probeert te geven. Het is een proces voor de hele school. Er wordt vooral op directieniveau regelmatig over gesproken. We hebben de indruk dat het op de werkvloer minder leeft. Dat is een belangrijk gegeven, het is belangrijk om medewerkers hier meer bij te betrekken. Daarvoor hebben we een aantal identiteitsdagen georganiseerd. Het is nu van belang om die weg te vervolgen. Deze 'ID-dagen' waren uiterst zinvol en belangrijk. Op deze dagen hebben we actief kennisgemaakt met elkaar en met de manier waarop wij onze lessen geven. Zo kregen collega's die het daltononderwijs niet kennen een beeld van deze vorm van onderwijs.

De identiteit van de christelijk tak binnen de samenwerkingsschool heeft wat mij betreft prioriteit, maar ik merk dat bijvoorbeeld de nieuwbouw, het kwaliteitsbeleid en de dagelijkse gang van zaken meer aandacht vragen. Misschien is dat wel gewoon het proces.

De dagopening en bijzondere bijeenkomsten

Op de christelijke school start iedere dag met een dagopening. Deze vindt plaats tijdens de eerste les van de leerlingen. Het is voor docenten steeds meer zoeken om hier vorm en inhoud aan te geven. Een deel van de leerlingen en personeelsleden hebben geen belevend christelijke achtergrond. Dat merk je in de school. Binnen de daltonschool start de mentor de dag. Hierin is ruimte voor het gesprek en aandacht voor de taken van de nieuwe dag.

In de fase van onze zoektocht naar identiteit speelt het een rol dat wij een samenwerkingsschool zijn waarin de christelijke en de openbare identiteit vorm krijgen. Door deze situatie worden vragen wellicht wat meer aangescherpt. Zelf besteed ik veel aandacht aan de manier waarop ik bijeenkomsten open. Soms gebruik ik zowel een christelijk geïnspireerde als een meer algemene tekst. Collega's weten dat ik dat zo doe; zij zien het vooral als iets wat bij mij hoort. Vorig jaar vond tijdens het Suikerfeest een studiemiddag plaats. Ik had gezocht naar een bijzondere en passende opening. Dat deed ik met een gedeelte 'wat betekent moslim .. en wat betekent christendom binnen deze school?' Ik las een tekst over God en over Allah. Het was best een gedurfde opening, zeker voor de mensen van christelijke origine. Het ging goed en werd geaccepteerd. "Fijn dat je dat op die manier gedaan hebt", was de reactie. Het had mijzelf wel wat hoofdbreken gekost (kan ik dat doen, wil ik dat doen?). Ja dus, ik vond dat ik het moest doen. Ik ben wel blij dat ik dat soort dingen doe. Het kost energie, het vraagt veel, maar het geeft ook een stukje erkenning dat we niet meer die christelijke school zijn die we *waren*. Waarbij ik dan wel zeg: hoezo waren, waar zag ik dat dan aan? Wij hebben ervoor gekozen om dit jaar onze leerlingen tijdens het Suikerfeest een dag vrij te geven en om op die dag een studiebijeenkomst te

organiseren voor het personeel. Dat heeft bij een enkele ouder vragen opgeroepen. Op zich was ik daar positief verrast door, we krijgen namelijk weinig respons op de invulling van onze christelijke identiteit.

Godsdienstonderwijs

De godsdienstlessen krijgen, mede door de leerlingenpopulatie, een meer algemeen en levensbeschouwelijk karakter. Dit hoeft niet verkeerd te zijn, maar voor de docent godsdienst is het niet altijd even eenvoudig om recht te doen aan zichzelf, het vak en de leerlingen. Dit jaar gaan we in de bovenbouw godsdienstonderwijs en levensbeschouwing aanbieden. In de bovenbouw kiezen de leerlingen namelijk voor een afdeling en dat kan een verandering van school met zich meebrengen. Een leerling vanuit de christelijke tak van de samenwerkingsschool kan daardoor les gaan krijgen in het openbare deel. Die leerling moet dan wel de keuze hebben tussen godsdienstonderwijs of levensbeschouwing. En dat geldt ook andersom. We moeten hier een goede organisatie op gaan zetten, zodat er aan het begin van het nieuwe cursusjaar een uitgewerkt plan van aanpak ligt.

Aanname leerlingen en invulling geven aan de identiteit

Ouders en leerlingen weten dat de ene school een christelijke school is en de andere een openbare daltonschool. Sommige ouders kiezen bewust voor een van beide, anderen maken een keus op basis van het imago van de school, de schoolsoort. Wij weten dat sommige ouders graag zien dat we het christelijke karakter 'strenger' vormgeven. Anderen denken daar juist weer heel anders over. Ik zie het als onze opdracht om de middenweg te zoeken en om recht te doen aan een ieder binnen de christelijke traditie.

Personeel en christelijke identiteit

Het personeel dat we aannemen onderschrijft de signatuur van de school en draagt deze ook uit. Dat is ons beleid en daar geven we voor zover mogelijk invulling aan. In de praktijk moeten we echter wel eens kiezen tussen docenten die de identiteit al dan niet onderschrijven en uitdragen. Dan gaat het onderwijs voor en dat geeft een spanningsveld.

Met het personeel spreken we hierover tijdens onze jaarlijkse gesprekscyclus. Tijdens vergaderingen besteden we aandacht aan het belang van dagopeningen. Dat zou overigens niet hoeven als iedereen zich hield aan de afspraak om de dag te openen met een gedachte. Het bespreken van de identiteit is echter niet hetzelfde als het beleven van de christelijke identiteit. Daar is meer voor nodig.

Onze identiteit als zoektocht

Als christelijke school binnen de samenwerkingsschool moeten we wellicht nieuwe keuzes maken of accepteren dat het bijna onmogelijk is om vast te houden aan de tradities die wij (wellicht) zelf hebben meegekregen.

Misschien zijn ze niet meer van deze tijd en moeten we andere wegen durven te bewandelen. De oorspronkelijke opdracht luidt: “De school geeft uitdrukkelijk en herkenbaar vorm aan haar identiteit.” Dit roept het beeld op dat er weinig aandacht kan zijn voor andere culturele en religieuze tradities. Binnen het christelijke profiel van de school kan er evenmin veel pluriformiteit zijn, omdat die ten koste zal gaan van een duidelijke christelijke identiteit.

Je kunt er ook anders over denken. Juist dankzij de profilering van de eigen christelijke identiteit, is er ook ruimte en aandacht voor de eigen culturele en godsdienstige achtergrond van leerlingen die zijn opgegroeid met andere tradities en godsdiensten. Bovendien is er - binnen zekere grenzen - ruimte voor pluriformiteit binnen het christelijke profiel. Onze huidige situatie kan het best worden getypeerd als *waardenschool*. We behandelen en presenteren de christelijke verhalen en opvattingen en verhalen en opvattingen uit andere religieuze tradities op een gelijkwaardige manier. Wij zien het wel als onze taak om de christelijke traditie ter sprake te brengen. We doen dat zoveel mogelijk vanuit een neutraal standpunt, zonder te veel persoonlijke en christelijke stellingname. Vanzelfsprekend is er veel ruimte voor pluriformiteit binnen het christelijke profiel van de school. In onze zoektocht gaan we langzamerhand over naar een andere manier om christelijke ‘tradities’ en ‘waarden en normen’ over te dragen. Zo realiseren we een betekenisvolle, levende identiteit, die zichtbaar is in gedrag en communicatie, en die motiverend en inspirerend is. Een identiteit die uitgaat van de oorsprong van onze school!



Hoe leid ik het gesprek over de identiteit van de school?

Door: Jos Roemer

Schoolleiders hebben ook een rol in de identiteitsontwikkeling van hun school, maar welke? In dit essay pleit ik voor een specifieke rol, die om een aantal vaardigheden vraagt. Deze rol vraagt echter vooral om moed, geredeneerd vanuit het adagium *'leading is acting into the unknown'*.

Een eerste aandachtspunt dat ik naar voren breng, heeft betrekking op het 'label' dat aan de identiteit van de school wordt gehecht en waarmee het gesprek wordt geagendeerd. De vraag is of het gebruik van een label ('de christelijke c.q. katholieke identiteit van de school') niet leidt tot een gesloten agenda. Op veel scholen kan een spanning worden waargenomen tussen de formele en de geleefde identiteit van de school. In die gevallen is het aan te bevelen om het label open te laten. Aansporingen als "Laten we gaan onderzoeken hoe we concreet invulling kunnen geven aan de christelijke identiteit van onze school" komen in dergelijke situaties waarschijnlijk gesloten over. De identiteit van de school lijkt al bepaald, nog voordat het proces op gang is gekomen. Daarmee kunnen medewerkers die geen affiniteit met de betreffende confessie ervaren, zich bij voorbaat buiten spel gezet voelen. In plaats daarvan zou de schoolleider zijn collega's en andere betrokkenen (de ouders) kunnen uitnodigen voor een open gesprek over de richting die men met het onderwijs voor ogen heeft. Het label in confessionele zin wordt dan dus niet bij voorbaat genoemd. In een dergelijk open gesprek is het niet uitgesloten dat sommigen vanuit een gelovige invalshoek een inbreng zullen hebben. Mogelijk zijn er schoolleiders die zeggen dat de kwestie van de genoemde spanning op hun school niet speelt. Zij zullen de identiteit van hun school

wellicht juist expliciet willen positioneren in een traditionalistisch kader (“Bij ons is de confessionele grondslag geen vraag, die is voor iedereen vanzelfsprekend!”) Ook dan zou een open agenda overwogen kunnen worden. Van alle betrokkenen mag immers verwacht worden dat zij die grondslag in zo’n open gesprek vanzelf zullen inbrengen. En mogelijk op een verrassende manier.

Zo’n gesprek leiden is niet eenvoudig. Er zijn veel valkuilen en er zijn specifieke vaardigheden vereist. Ik geef vijf suggesties, die de rol van schoolleiders kan verhelderen.

Suggestie 1: wees alert op themaontwikkeling

Een gesprek over de richting van de school gaat ergens over. Wat die inhoud is en in welke thema’s het gesprek zich verdicht, is niet te voorspellen, zeker niet als men een dergelijk open gesprek voor het eerst aangaat. Een goede gespreksleider beluistert het gesprek tijdens de teambijeenkomst maar ook tijdens de momenten daarna, in de wandelgangen, bij het koffieapparaat. In dit kader is een eerste onderscheid tussen legitieme thema’s en schaduwthema’s van belang. Wanneer medewerkers het gevoel hebben dat ze bepaalde zaken niet hebben kunnen (durven) inbrengen, zullen ze daar op andere, veiliger momenten op doorgaan. Zo kunnen er in een school schaduwthema’s ontstaan. Een goede gespreksleider promoveert die schaduwthema’s tot legitieme thema’s. (“Ik heb begrepen dat sommigen kritiek hebben op de tekst in de schoolgids. Ik vind het belangrijk dat we die kritiek horen. Misschien moeten we ons die ter harte nemen. Wie mag ik het woord geven?”)

Ook ten aanzien van legitieme thema’s is het belangrijk om ze te horen en te verwoorden (“Als ik goed geluisterd heb, hebben we de afgelopen anderhalf uur voornamelijk gesproken over....”).

Thema’s die zouden kunnen ontstaan in gesprekken over de richting van de school:

- het geluk/welzijn van de kinderen,
- een goede opvoeding,
- bijdragen aan een goede samenleving,
- professionaliteit,
- teamvorming.

Een thema zal aan het eind van een goed gesprek, waaraan iedereen heeft kunnen bijdragen, verrijkt zijn. Er zullen aspecten in beeld zijn gekomen die tevoren nog niet zo helder waren. Er zullen associaties zijn gewekt die eerder niet bestonden. Ten aanzien van dat thema zullen perspectieven zijn ontstaan die tevoren niet gezien werden. Van een dergelijk gesprek kan gezegd worden dat het diepgang heeft, dat het vertrouwen weerspiegelt.

Suggestie 2: wees alert op groepsdynamiek

Een goed gesprek over de richting van de school begint met een open agenda. De schoolleider kan bij de inleiding van de teambijeenkomst expliciet aangeven dat er wat hem betreft niet per se iets uit moet komen dat hij al in zijn hoofd heeft. Ieders inbreng is het waard om gehoord te worden. Een open agenda is geen garantie dat het gesprek in een sfeer van vertrouwen en respect gevoerd wordt. Het tegendeel is echter wel waar: een gesloten agenda (‘invulling geven aan de katholieke identiteit van de school’) verkleint de kans op een goed gesprek.

Macht is een belangrijke factor van groepsdynamiek. Sommige gespreksdeelnemers opereren in het gesprek dominanter dan anderen. Dat betekent niet dat die anderen niets te zeggen hebben. Zij houden zich wellicht op de vlakte, zeker als ze telkens onderbroken worden. Het proces van inclusie/exclusie dat in een gesprek de kop kan opsteken, hangt hiermee samen. Wanneer enkele gespreksdeelnemers bij elkaar bevestiging vinden en een ‘coalitie’ vormen, kan dit anderen het gevoel geven dat ze in dit gesprek niets in te brengen hebben. De kaarten lijken geschud. Ook lichaamshouding en mimiek kunnen hierbij een belangrijke rol spelen. Wanneer je één of enkele gespreksdeelnemers consequent niet aankijkt en anderen juist wel, voelen de eersten zich eerder buitengesloten. Dit kan versterkt worden wanneer iemand het woord krijgt en vervolgens niet inhoudelijk reageert op hetgeen de vorige spreker heeft gezegd, alsof hij dit net zo goed niet gezegd zou kunnen hebben.

Dit vraagt specifieke antennes van een schoolleider. Hij moet niet alleen goed luisteren maar ook goed kijken.

Suggestie 3: wees niet bang voor conflicten

Een goed gesprek wordt gekenmerkt door persoonlijke inzet; men praat niet over koetjes en kalfjes. Dit kan met zich mee brengen dat het gesprek een competitief karakter krijgt. Dat is goed. Iedere gespreksdeelnemer moet zich uitgedaagd weten het beste uit zichzelf te halen en in te brengen. Dergelijke gesprekken kunnen leiden tot conflicten (“Daar ben ik het volstrekt mee oneens!”). Een goede gespreksleider realiseert zich dat conflicten twee kanten op kunnen gaan: een polariserende en een explorerende kant. Een polariserend conflict leidt tot het betrekken van stellingen. Hierdoor wordt het thema van het gesprek niet verder verrijkt. Machtsdynamiek krijgt de overhand (met retorische middelen), het gesprek zal uiteindelijk stagneren. Een explorerend conflict zal daarentegen leiden tot verdere verdieping en verrijking van het thema. Aan het eind van een dergelijk gesprek (of serie gesprekken) zullen de gespreksdeelnemers een sterk gevoel van gezamenlijkheid ervaren. Ze hebben elkaar niet gespaard, elkaar goed gehoord en ze zijn tot een nieuw inzicht gekomen dat zij daarvoor niet kenden.

Suggestie 4: wees alert op taalgebruik

Wanneer de schoolleider een gesprek initieert over de identiteit van de school, moet hij zich ervan bewust zijn dat taal iets doet en bewust zijn woorden kiezen. Het woord ‘identiteit’ is, zo mag bekend zijn, nogal beladen. Menigeen heeft associaties met vage teamvergaderingen die nergens toe leidden (“We hebben een uur lang naar een hongerdoek zitten kijken, wachtend tot de teambijeenkomst voorbij zou zijn!”). Zonder gebruik te maken van het woord ‘identiteit’ kan even goed een gesprek worden gevoerd over de fundamentele overwegingen ten aanzien van alle pedagogische en didactische handelingen die op school plaatsvinden.

Maar wanneer de schoolleider alert is, zijn de gespreksgenoten dat nog niet. Zij gebruiken woorden en zinnen die op onvoorspelbare wijze het gesprek zullen sturen. Het is goed om alert te zijn op retorisch taalgebruik. Eén van de gespreksdeelnemers kan druk zetten op het gesprek door opmerkingen als “Laten we asjeblieft niet in abstractheden verzanden!” Een andere deelnemer zal hierdoor inslikken wat hij eigenlijk had willen inbrengen. Oneliners als ‘de scheiding van kerk en staat’, ‘vroom geneuzel’ of ‘laten we niet moeilijk doen, we moeten gewoon lesgeven’ kunnen een gesprek doodslaan en de diepgang ontnemen.

Suggestie 5: wees alert op politieke processen

‘De identiteit van de school’ is een beladen onderwerp, ook politiek. Onze samenleving is in de afgelopen eeuw geleidelijk getransformeerd, terwijl ons onderwijsbestel nog van 1917 dateert. Hierdoor is er spanning ontstaan rondom het onderwerp. Deze uit zich op diverse vlakken. Binnen het katholieke onderwijs komen de schoolbesturen en de kerkelijke gezagsdragers maar moeizaam tot een vergelijk. Binnen het parlement wordt er getornd aan vrijheden voor schoolbesturen op het gebied van het aannamebeleid. Onlangs is er een discussie ontstaan over het richtingbegrip, dat volgens sommige hoogleraren de afgelopen decennia ten onrechte een confessionele verenging heeft gekend.

Ook binnen schoolbesturen kunnen de stellingen betrokken zijn. Een voorzitter van het college van bestuur die nadrukkelijk kenbaar maakt dat er op al zijn scholen een crucifix te zien moet zijn als herkenbaar teken van de identiteit van de school, valt moeilijk te weerstaan.

Wees geen don quichote. Zoek de strijd niet op. U doet zichzelf en de school er geen plezier mee als de media-aandacht zich op u richt. Laat de tijd haar werk doen. En voel aan welke marges binnen uw context bestaan.

Afsluiting: leading is acting into the unknown

Bovenstaande suggesties vormen een consistente uitwerking van een specifieke leiderschapsrol ten aanzien van processen van identiteitsontwikkeling.

Het uitgangspunt dat ontwikkeling betekent dat er iets nieuws ontstaat, wordt serieus genomen. Ook al bestaan er bij sommigen wensen ten aanzien van dat nieuwe, het écht nieuwe is tevoren niet gekend.

De identiteit van een school heeft immers twee belangrijke kenmerken. Allereerst is ze het resultaat van de interacties van de betrokkenen. Wanneer (bijvoorbeeld vanwege mobiliteit) een schoolteam ingrijpend verandert, verandert de identiteit van de school uiteindelijk mee. Als dat niet zo zou zijn, zou identiteit iets zijn dat onafhankelijk van de persoon van de leerkracht bestaat.

Voorts is de identiteit van een school stabiel maar tegelijkertijd ook instabiel. Schoolidentiteit kan op ieder moment veranderen. Waar destabilisering kan worden uitgehouden (‘bounded instability’) in kwalitatief goede interactieprocessen (‘free flowing conversations’), kunnen we spreken van scholen met een sterke identiteit. Als het gesprekken zijn die stagneren, moeten we spreken van scholen met een zwakke identiteit.

Deze leiderschapsrol vergt moed, omdat ankerpunten als veranderlijk worden gezien en de gevolgen daarvan niet voorspelbaar zijn. Zoals een collega het eens treffend verwoordde: “Het is als het ware achteruit lopend voorwaarts gaan met het gezicht naar het team.” Juist in deze tijd van fundamentele veranderingen op het gebied van onderwijs en samenleving is het wellicht dé identiteitsopdracht bij uitstek van de schoolleider om oog te houden op de kwaliteit van de onderlinge interacties.

“Identiteit kan iets van onszelf worden.”

Gertie Blaauwendraad

Sinds een jaar begeleid ik een basisschool in een grote stad, op het gebied van identiteit. De school werkt vanuit het ontwikkelingsgericht onderwijsconcept (OGO). Omdat de school onder een katholiek schoolbestuur valt, is er formatieruimte voor een identiteitsbegeleider. Aanvankelijk ging het om de functie van districtscatecheet. Het geven van catechese aan de kinderen is in de loop van de jaren echter veranderd in het begeleiden van de school op het gebied van identiteit. Mijn voorganger op deze school voerde de identiteitsbegeleiding op dezelfde manier uit als toen hij nog districtscatecheet was. Hij vertelde in de verschillende klassen Bijbelverhalen. De school was daaraan gewend en beschouwde hem als een vakleerkracht. Ze zagen hem als de verpersoonlijking van de katholieke identiteit, die ze af en toe binnen de school toelieten. De katholieke identiteit was niet iets van de school, maar iets externs.

Identiteitsbloemen

In het schooljaar waarin ik identiteitsbegeleider werd, stelde de school ontwikkelgroepen in. Naast de ontwikkelgroepen ‘kwaliteit’ en ‘professionaliteit’ is er ook een ontwikkelgroep ‘identiteit’; hierbij ben ik aangeschoven. Het is onze opdracht om de missie en visie van de school opnieuw te formuleren. Van daaruit willen we het kader schetsen dat leerlingen bij het verlaten van de school minimaal moeten weten over levensbeschouwing. De school hoopt op die manier te komen tot een doorgaande leerlijn voor levensbeschouwing, van groep 1 tot en met groep 8. We zijn begonnen met het maken van ‘identiteitsbloemen’. De eerste bloem,

die we hebben gemaakt, is die van de persoonlijke identiteit, de tweede bloem die van de identiteit van de school. Zo gingen we vanuit het persoonlijke naar het organisatorische niveau.

Is identiteit zo breed?

Ik zag gebeuren dat mensen naar ‘hun’ identiteitsbloem keken en zagen dat een persoonlijke identiteit van veel meer factoren afhangt dan alleen van levensbeschouwing. Ze vroegen zich af of ze identiteit niet te breed gingen opvatten. Het ging er toch om te komen tot een doorgaande levensbeschouwelijke leerlijn voor de school?

Toch werd besloten om gewoon door te gaan met het maken van een identiteitsbloem van de school. Daarbij trad eenzelfde soort reactie op. De identiteit van de school werd door zoveel factoren bepaald, dat moest wel te breed zijn voor hun opdracht. Toch kon er niets geschrapt worden, want het ging wel degelijk allemaal over de identiteit van de school.

Identiteit gaat over alles

De conclusie was dat identiteit over betekenisgeving gaat, en dus over alles. Eigenlijk is dat hetzelfde uitgangspunt als van het ontwikkelingsgericht onderwijsconcept. Ook bij het OGO gaat het om betekenisgeving. Een aantal mensen dat de lezing van Wim Wardekker op de OGO-dag in maart 2011 had bijgewoond, beaamde dit. Zij vonden dat OGO-onderwijs zich bij uitstek leende voor levensbeschouwing.

De leden van de ontwikkelgroep identiteit waren verlegen met deze uitkomst. “Als we dit concluderen,” zei de voorzitter, “moeten we dan nog iets met de katholieke identiteit? En wat zal het schoolbestuur daarvan vinden?” Samen met de directeur, die ook lid is van de ontwikkelgroep, legde ik uit dat het bestuur zoals hij dat bedoelde niet meer bestaat. Het bestuur heet tegenwoordig raad van toezicht en wil niet meer sturen, maar nodigt de scholen juist uit om de identiteit op een eigen manier in te vullen. De leden van de ontwikkelgroep waren verrast en spraken van een totaal nieuwe situatie.

Zelf betekenis geven

De leden van de ontwikkelgroep kregen nu het gevoel dat hun school ruimte kreeg. Katholieke identiteit was opeens niet meer iets wat gedicteerd werd en waartoe ze zich moesten verhouden, maar het kon iets van henzelf worden door er als school een eigen betekenis aan te geven.

Er is een traject van twee jaar uitgezet om met de hele school te komen tot een breed gedragen missie en visie. De identiteit van de school moet daarin duidelijk herleidbaar zijn. Ze moet merkbaar zijn in het omgaan met de kinderen en de ouders, de ruimte voor zingeving en levensbeschouwing, het personeelsbeleid en de aankleding van de school.

Een analyse van zeven verhalen

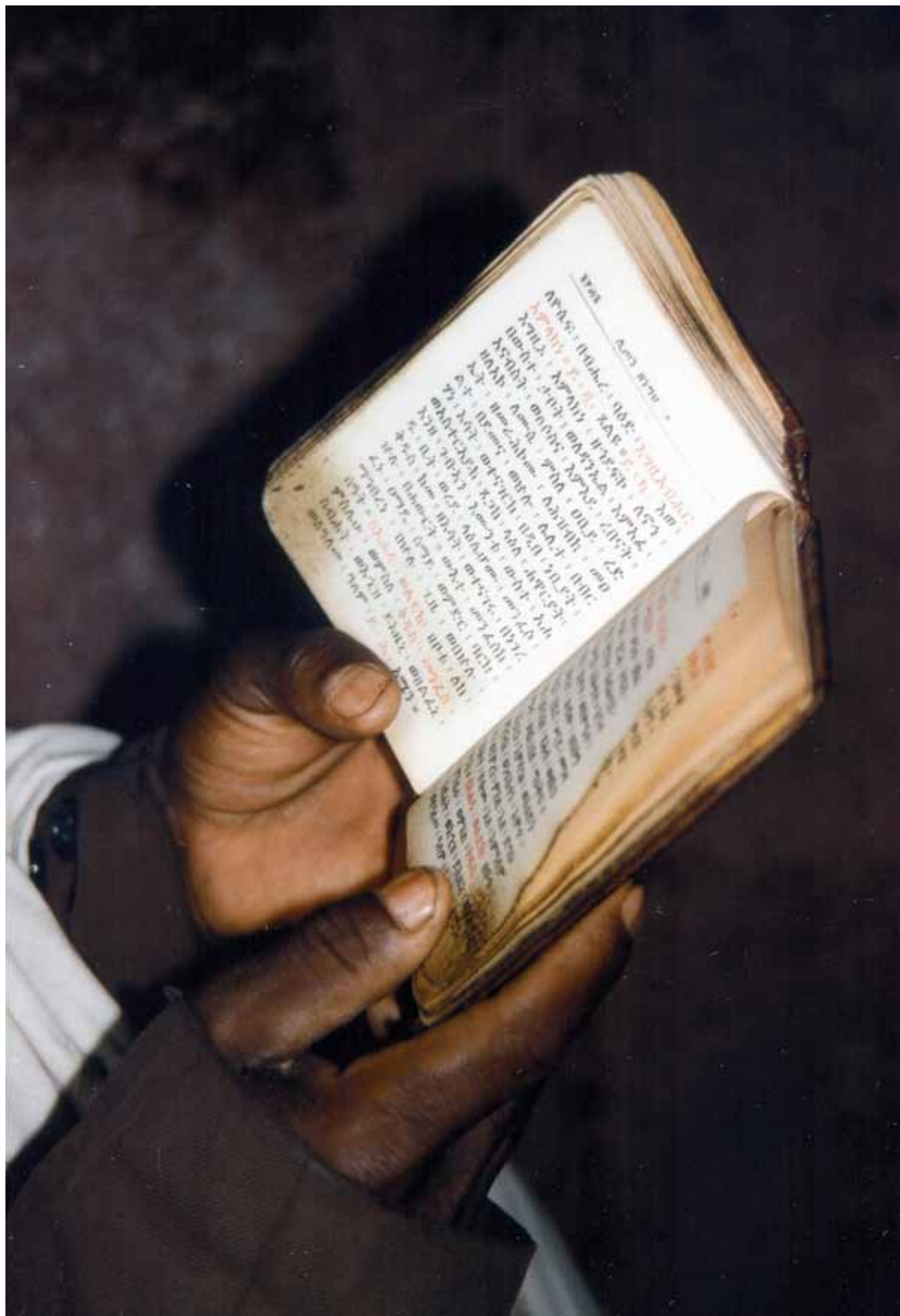
Door: Jos Roemer en Bas van den Berg

De kenniskring Dialogica heeft zich gedurende bijna twee jaar gebogen over een complex thema: de identiteit van scholen met een confessionele grondslag. We voelden allemaal aan dat dit thema zijn vanzelfsprekendheid heeft verloren en aan veel meer zaken raakt dan alleen de ‘smal confessionele’. Door de enorme verandering van de samenleving is een geheel nieuw identiteitsdiscours ontstaan en heeft de identiteitsdiscussie een nieuwe agenda gekregen. We hebben scherpe en fundamentele discussies niet geschuwd. Juist door de kwaliteit van de gesprekken in onze kenniskring (open, respectvol en gevarieerd) werd het thema geleidelijk rijker en kwamen er meerdere kanten van identiteitsontwikkeling in scholen naar voren. Uiteindelijk zijn we erin geslaagd een structuur te bedenken, waarin deze rijkdom naar voren kan komen. Die structuur bestaat uit een heldere onderzoeksvraag, een strak theoretisch kader en een rijke analyse van verhalen. Hieronder geven we deze beknopt weer.

Vraagstelling

Hoe kunnen we de situatie begrijpen waarin veel leerkrachten zich bevinden, namelijk dat ze werkzaam zijn op een confessionele school terwijl ze zelf weinig tot geen affiniteit met de betreffende confessie in de school ervaren? Welke adviezen willen we beleidsmakers in het confessioneel onderwijs hierover geven?

Deze specifieke vraagstelling is veelzeggend. Ze geeft aan dat we de situatie zien als een *spanningsveld*. Wat vroeger vanzelfsprekend was, is dat nu niet meer. Er is te veel veranderd in onze cultuur, terwijl de formele setting



van ons onderwijs in een verzuilde structuur dezelfde is gebleven. In onze kenniskring hebben we niet gekozen voor de makkelijke weg. We hebben het spanningsveld dus niet opgelost door te kiezen voor één van beide polen, waarbij we met de ene pool bedoelen ‘alle scholen openbaar, weg met iedere vorm van confessionele binding’ en met de andere pool ‘versterk de confessionele kleur van het onderwijs, de mensen die er werken hebben nu eenmaal gekozen voor een baan op een confessionele school!’ Onze kenniskring wil de spanning uithouden en vervolgens zien welke mogelijkheden er opdoemen. We kiezen niet voor het product maar voor het proces.

Theoretisch perspectief

Hoe heeft de kenniskring naar (de identiteit van) scholen gekeken?

In de eerste plaats is onze kenniskring gevoelig voor de tijdsdimensie ten aanzien van schoolidentiteit. Wij zijn geneigd om identiteit niet (louter) als een statisch gegeven te zien maar als een dynamiek, een uitkomst van processen. Deze procesdimensie is door de leden van de kenniskring steeds weer naar voren gebracht (identiteit is dynamisch, is voortdurend in ontwikkeling).

We kunnen ‘scholen als dynamische gehelen’ vanuit diverse disciplines benaderen: vanuit de onderwijskunde, theologie, ethiek en godsdienstpedagogiek. Het *organisatiekundig perspectief* zou in onze optiek een overkoepelend perspectief kunnen zijn, dat ruimte kan bieden aan de andere disciplines. We benaderen scholen daarom met de volgende begrippen:

- a. scholen zijn geen ‘dingen’ maar *stromen van interacties* die vanwege gewoontevorming op dingen gaan lijken (mensen interacteren voortdurend met elkaar, met name in de vorm van gesprekken, en deze interacties nemen de vorm aan van patronen),
- b. deze interactiepatronen worden beïnvloed door factoren als macht, vertrouwen en onzekerheid,
- c. deze factoren zorgen dat deze patronen enerzijds stabiel en anderzijds instabiel zijn; een misverstand of incident kan destabiliserend werken en de betrokkenen kunnen hun macht inzetten om de oorspronkelijke stabiliteit te herstellen,
- d. in deze interactiepatronen gaat het ergens over (thema’s als de vakantie, het voetbal, omgaan met kinderen, onzekerheid vanwege een ziekte, hoop op een betere wereld, waar doen we het eigenlijk voor). Hierdoor ontstaan ‘thematische’ interactiepatronen,
- e. door factoren als macht, onzekerheid, vertrouwen maar ook door de vertolking van een (christelijke) ideologie kunnen de interactiepatronen leiden tot inclusie/exclusie: sommigen horen erbij, anderen praten niet mee of worden niet gekend,
- f. daardoor ontstaan zogenoemde legitieme thema’s en schaduwthema’s,

- g. gesprekken kunnen vastzitten of kunnen de vorm aannemen van *free flowing conversations*. Wanneer er sprake is van voldoende onderling vertrouwen, een balans in machtsverhoudingen en voldoende vermogen om onzekerheid uit te houden kunnen gesprekken de vorm aannemen van ‘vrij stromende gesprekken’,
- h. deze kunnen leiden tot een verandering van thematische interactiepatronen en daarmee van de *geleefde identiteit van de school*. Want de identiteit van de school is ingebed in de dynamiek van thematische interactiepatronen en verschijnt in een wisselend krachtenveld steeds met een ander gezicht. De identiteit van een school is dus nooit los verkrijgbaar maar wordt steeds opnieuw merkbaar in de interactiepatronen.

Werkwijze

Identiteit beschouwen wij niet als iets wat vastgelegd kan worden in een formele tekst, bijvoorbeeld in een schoolgids of een strategisch beleidsplan. Wij zien identiteit als een *verhaal van een school* dat gevormd wordt in en door de vele interacties tussen de medewerkers onderling, met de schoolleiding, met ouders en met leerlingen. De identiteit van een school rijst op uit tal van verhalen, waarin iets zichtbaar wordt van de thematische interactiepatronen die een school profiel geven. Waarover gaat het in een school, welke thema’s zijn aan de orde, hoe wordt daarover gesproken, in welke openheid en met welke mate van vertrouwen?

Om deze reden hebben we ervoor gekozen om verhalen te verzamelen van betrokkenen die op confessionele scholen werken. Een verhaal is een vorm om emoties, waardegeladen ervaringen en gebeurtenissen die in de tijd uiteenliggen te ordenen tot een betekenisvol geheel. We sluiten met deze benadering aan bij de recente theorievorming over organisatie-identiteit als *narratieve identiteit*. We hebben zeven verhalen verzameld, afkomstig uit uiteenlopende bronnen.

Analyse

In ons theoretisch perspectief gaan we ervan uit dat scholen (gevormd door thematische interactiepatronen, die van moment tot moment doorgaan en veranderen) tegelijkertijd stabiel en instabiel zijn. Er is sprake van gewoontevorming maar de gesprekken kunnen ook onverwacht tot verandering leiden. Zo zal het thema ‘schoolidentiteit’ een zekere stabiliteit kennen vanwege gewoontevorming en de vele associaties die zijn gegroeid (“We hebben bij ons op school een godsdienstleraar, daarin uit zich onze katholieke identiteit!”). Het thema kan echter ook haar stabiliteit verliezen, wanneer in een open gesprek ruimte ontstaat voor twijfel of kritiek (“Wat stelt onze christelijke identiteit eigenlijk nog voor?!”). Juist gesprekken en dialogen over het thema identiteit kunnen veelzeggend zijn. Hoe verlopen

die gesprekken? Worden ze in een bepaalde richting gemanoeuvreed? Ontaarden ze in volslagen chaos? Worden ze gevoerd in een vrije ruimte waarbij de inbreng van een ieder er toe doet? Leidt de kwaliteit van het gesprek tot verrijking van het thema?

We hebben gekeken of de zeven verhalen aanwijzingen geven met betrekking tot de kwaliteit van de gesprekken. Zijn er elementen die iets zeggen over de dynamiek van de interactieprocessen rond het thema schoolidentiteit? Wat zijn de lotgevallen van het thema in zeven specifieke situaties?

We hebben drie clusters van dynamiek aangetroffen, die in onze ogen iets zeggen over de betekenis van het thema schoolidentiteit in het confessioneel onderwijs:

- labelen van identiteit,
- transformatie van het thema,
- leiderschap.

Labelen van identiteit

In enkele verhalen komt naar voren dat het benoemen van de identiteit van de school een thema is. In verhaal 1 zegt de schoolleidster: “Je kunt op zoveel manieren naar kinderen kijken.” Expliciet voegt ze eraan toe dat het benoemen hiervan niet nodig is. Het gaat haar eerder om het proces dan om het label. Verhaal 7 beschrijft hoe de gesprekken opnieuw gaan stromen, nadat duidelijk is geworden dat de betekenis van het label ‘katholiek’ vrij invulbaar is (“...dat ze het gevoel hadden dat hun school nu de mogelijkheid kreeg om van de identiteit iets van henzelf te maken en niet meer iets is waartoe ze zich moeten verhouden”). In verhaal 5 zegt de schoolleider: “En dan is het niet meer precies katholiek of wat dan ook, je zou dan op zoek moeten naar een passend label.” In verhaal 2 wordt de school juist consequent door de auteur gelabeld als ‘christelijke school’. De beschrijving van de interacties doet vermoeden dat de directeur hier een sterke invloed op de invulling heeft.

Transformatie van het thema

In een aantal verhalen wordt duidelijk dat een verandering van het thema identiteit in de lucht hangt, in meerdere of mindere mate als continuering van het eraan voorafgaande. In verhaal 5 blijkt het team van leerkrachten enthousiast te zijn over een specifieke invulling. De schoolleider merkt hierbij op: “Het verband tussen de school en de kerk zoals die er was is er niet meer; het is alsof de navelstreng is doorgeknipt. Nu kiezen we als school zelf waar we voor staan.” Minder radicaal wordt de transformatie beschreven in verhaal 4. Daar komen we een zoektocht tegen: hoe kunnen we onze

oorsprong verbinden met onze pedagogische oriëntatie van nu? Dit zoeken naar een verbinding komen we ook tegen in verhaal 3, waarin het gebruik van de begrippen ‘smal’ en ‘breed’ aan lijkt te geven dat het thema transformeert naar een bredere betekenis als continuering van de voorgaande betekenis.

In verhaal 2 komt naar voren dat het thema qua betekenis redelijk stabiel blijft: de confessionele invulling staat voorop (“Je wilt een christelijke school zijn...”). Hier is het thema niet verbonden met andere zaken die wel transformeren (“Identiteit is best belangrijk, maar we moeten opbrengstgericht werken, we moeten handelingsgericht werken”).

Leiderschap

In de verschillende verhalen komt een gevarieerd beeld naar voren met betrekking tot de rol die leiders spelen in de interactiedynamiek. In verhaal 7 wordt gesteld “dat het bestuur niet meer sturend wil zijn” op het vlak van de schoolidentiteit - een stelling die de aanwezigen aangenaam verrast en die leidt tot een geheel nieuwe ontwikkeldynamiek. De schoolleidster in verhaal 1 geeft aan dat ze zelf graag een andere ontwikkeling gezien zou hebben (“Dat vond ik erg jammer. We hebben het niet gedaan want je kunt beter iets niet doen, dan iets doen waar meer dan de helft van het team helemaal geen zin in heeft”). Ze stelt zich echter dienstbaar aan het proces op, waardoor er een geheel nieuwe invulling ontstaat die ze ervaart als ‘gemeenschap zijn’. Ze heeft het gevoel dat dit verbonden zou kunnen worden met de oorsprong van de school. De verhalen 2 en 6 leggen de nadruk op ‘je aan de afspraken houden’. De auteur van verhaal 2 geeft duidelijk aan sturend te zijn als het gaat om het thema van de schoolidentiteit.

Conclusie

In alle verhalen komt de schoolidentiteit als een *spanningsveld* naar voren. Er wordt gesproken van:

- ruis (verhaal 2)
- spanning (verhaal 2 en 6)
- vervaagd (verhaal 4)
- een beladen begrip (verhaal 3)
- iets externs (verhaal 7)
- verlegenheid (verhaal 5 en 6)
- jaren niets gedaan (verhaal 5).

We kunnen gerust stellen dat de vanzelfsprekendheid die vijftig jaar geleden aan de orde was in de interactiepatronen met betrekking tot de grondslag van het confessioneel onderwijs definitief verdwenen is. De vraag is welke nieuwe interactiepatronen er zullen ontstaan en wat de rol van de leraren

en de schoolleiding in het identiteitsdiscours zal worden.

Uit de zeven verhalen blijkt dat er, in meer of mindere mate, een kanteling plaatsvindt in het identiteitsdiscours op de meeste scholen. Ten opzichte van vijftig jaar geleden is er sprake van een verbreding van de scope van het discours. De gesprekken gaan niet alleen meer over de vraag naar de continuering van de confessionele grondslag, maar bijvoorbeeld ook over de vraag hoe de visie op de ontwikkeling van leerlingen (het pedagogisch perspectief) verbonden kan worden met waardevolle noties uit de levensbeschouwelijke traditie. Bij anderen leeft de vraag hoe de leidende levensbeschouwelijke traditie (het levensbeschouwelijk perspectief) op een eigentijdse wijze vertaald kan worden in het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren en in initiatieven om vorm te geven aan de school als een *levende gemeenschap*. En bij weer anderen wordt het thema helemaal opnieuw geconstrueerd, niet langer verbonden met levensbeschouwelijke noties. De schoolleider zal bij deze processen een belangrijke rol spelen. Zal deze ruimte bieden aan *vrij stromende gesprekken* en aan het *verzamelen van verhalen* waardoor het thema van de schoolidentiteit verrijkt naar voren komt en wordt gedragen door de medewerkers? Of zal de leider vooral de eigen bevlogenheid en de eigen visie centraal stellen, waardoor de inbreng van anderen minder ruimte krijgt en de *schoolidentiteit* meer een zaak van schoolleiding en bestuur blijft? Zullen schoolleiders gesprekken initiëren om de *geleefde identiteit* zichtbaar te maken of zullen ze kaders stellen om de formele identiteit te handhaven? Zullen ze de moed opbrengen om de complexiteit van de kwestie te erkennen? Zullen ze samen met hun mensen een nieuwe weg inslaan of zoeken ze houvast bij de formele uitgangspunten en leggen ze die op aan de medewerkers?

In de verhalen in deze bundel zien we van al deze mogelijkheden voorbeelden.

Personalia

Cok Bakker is hoogleraar Levensbeschouwelijke vorming aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Bas van den Berg is lector Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO) aan de Marnix Academie in Utrecht en werkzaam als trainer en begeleider van trajecten rond de identiteitsontwikkeling van leerlingen, leraren en scholen vanuit het Marnix Kenniscentrum School & Identiteit. Hij is een van de auteurs van Onze school is een verhaal, identiteit als kwaliteit.

Arjan Broers is theoloog en zelfstandig gevestigd journalist en tekstschrijver.

Cocky Fortuin – van der Spek is principal consultant bij CPS onderwijs ontwikkeling en advies. Als consultant begeleidt zij docenten, schoolleiders en bestuurders bij visie- en identiteitsontwikkeling van scholen. Zij is een van de auteurs van Onze school is een verhaal, identiteit als kwaliteit. Naast haar werk bij CPS studeert zij aan de Radboud Universiteit Nijmegen (master interreligieuze spiritualiteitsstudies).

Manuela Kalsky is directeur van het Dominicaans Studiecentrum DSTS en bijzonder hoogleraar op de Edward Schillebeeckx-leerstoel voor theologie en samenleving aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij geeft leiding aan het project WIJ, waar de multimediale website www.nieuwwij.nl en het DSTS-onderzoeksprogramma 'Op zoek naar een nieuw wij in Nederland' deel van uitmaken. Ze mengt zich regelmatig in het publieke debat over levensbeschouwelijke kwesties, onder meer via het Theologisch Elftal in dagblad Trouw.

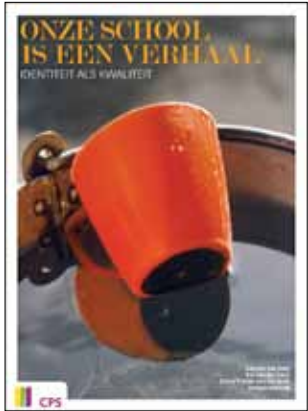
Jos Roemer is zelfstandig gevestigd onderwijsbegeleider, in het bijzonder actief op het terrein van schoolidentiteit en brede-schoolintegratie. Daarnaast is hij als docent verbonden aan de faculteit managementwetenschappen van de Open Universiteit.

Hartger Wassink is als organisatiepsycholoog actief op het grensvlak van onderzoek en advieswerk in de onderwijssector. In 2004 promoveerde hij op een studie naar de wijze waarop schoolleiders hun persoonlijke visie gebruiken om sturing te geven in de dagelijkse praktijk. Van 2003 tot 2010 werkte hij als organisatieadviseur, onder andere voor CPS. Hij specialiseerde zich in de samenwerking tussen leraar, leidinggevende en schoolbestuur. Vanaf 2010 is hij onderzoeker bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit, met als aandachtsgebied de rol van leidinggevend bij professionalisering van leraren. Hier verdiept hij zich in de sleutelkenmerken van een vruchtbare professionele dialoog in de school.

De verhalen uit de praktijk zijn geschreven door:

Nelleke de Beus, schoolleider Kalsbeek College (Woerden)
Gertie Blaauwendraad, identiteitsbegeleider Arkade-Cilon
Anneke ten Cate, directeur rk basisschool Brakkenstein (Nijmegen)
Ben Hiemstra, directeur pc basisschool Oranje-Nassauschool (Nijkerk)
Marjo Klaassen, vestigingsdirecteur Focus Beroepsacademie (Barendrecht)
Theo van Lankveld, directeur rk basisschool De Hazesprong (Nijmegen)
Roelie Loois, directeur christelijk speciaal basisonderwijs De Indon (Hilversum)

Meer lezen...



Onze school is een verhaal

Identiteit als kwaliteit

Dit boek biedt voorbeelden en werkwijzen om door middel van verhalen samen het gesprek te voeren over wat waardevol is in de school. Wat is nou de kwaliteit van onze school? Wat is de bron daarvan? En hoe koppelen we dat aan de realiteit van elke dag? Door op deze manier in gesprek te gaan ontwikkel je samen de identiteit van de school, ontstaat er nieuwe verbondenheid en een gezamenlijk streven naar kwaliteit en hogere opbrengsten.

Onze school is een verhaal is geschreven voor schoolleiders, bestuurders en leraren. Het boek bevat vele mooie foto's die inspireren en gebruikt kunnen worden in bijeenkomsten.

Cocky Fortuin,
Aat van der Harst,
Hartger Wassink,
Bas van den Berg

