

Een onderzoek naar de invloed van culturele factoren op de ambities van docenten ten aanzien van maatwerk en talentontwikkeling



Picasso Lyceum Zoetermeer

Naam:
Studentnummer:
Opleiding:
Leerkring:
Begeleider universiteit:
Begeleider organisatie

Evelien Bink
3381390
Bestuurs- en Organiseringswetenschap
Nieuwe Uitdagingen aan Culturen van Organisaties
mw. drs. M.F.T. Dortants
dhr. G.C. Zijlstra

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoek naar de invloed van culturele factoren op de ambities van docenten ten aanzien van maatwerk en talentontwikkeling op het Picasso Lyceum te Zoetermeer. Een onderzoek waar ik sinds december met veel plezier aan heb gewerkt. Het was een grote uitdaging om een dergelijk onderzoek zelf te doen, in plaats van in een groep. Ik heb daar ontzettend veel van geleerd. Voordat ik overga tot de inhoud van het rapport wil ik nog een aantal mensen bedanken.

Allereerst Gerard Zijlstra, de contactpersoon van mijn onderzoeksorganisatie. Dankzij Gerard was het mogelijk mijn onderzoek binnen het Picasso Lyceum Zoetermeer uit te voeren. In de tweede plaats wil ik alle respondenten die bereid waren hun belevingen met mij te delen heel hartelijk bedanken. Zonder jullie medewerking had dit onderzoeksrapport er niet gelegen. Ook medewerkers die op een andere manier dan een interview een bijdrage hebben geleverd, bedankt. Tot slot verdient ook Marianne Dortants, mijn begeleider vanuit de USBO een groot woord van dank. Jouw begeleiding is voor mij heel waardevol geweest, zeker omdat het mij soms tot nieuwe inzichten heeft gebracht.

Evelien Bink
Utrecht, april 2011

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
1 Inleiding	5
1.1 De organisatie	5
1.2 Doelstelling	6
1.3 Centrale vraag	6
1.3.1 Definiëring begrippen	6
2 Theoretisch kader	7
2.1 Maatwerk	7
2.2 Talentontwikkeling	8
2.3 Culturele bril	8
2.3.1 Ruimte als artefact	9
2.3.2 Professionaliteit als waarde	10
2.3.3 Omgang met leerlingen als assumptie	11
2.4 Samenhang tussen artefact, waarde en assumptie	11
3 Operationalisering en methoden	13
3.1 Kwalitatief onderzoek	13
3.2 Wetenschapsfilosofische positie	13
3.3 Onderzoeksmethoden en werkwijze	13
3.3.1 Interviews	14
3.3.2 Observaties	15
3.3.3 Documentenanalyse	15
3.4 Kwaliteitscriteria	15
3.4.1 Betrouwbaarheid en navolgbaarheid	15
3.4.2 Interne validiteit	16
3.4.3 Externe validiteit	17
3.4.4 Bruikbaarheid	17
4 Resultaten	18
4.1 Het gebouw en de sfeer	18
4.2 Maatwerk	19
4.3 Talentontwikkeling	20
4.4 Professionaliteit	21
4.5 Omgang leerlingen	22
5 Analyse	24

5.1 Maatwerk en talentontwikkeling.....	24
5.2 Maatwerk en talentontwikkeling en ruimte.....	25
5.3 Maatwerk en talentontwikkeling en professionaliteit.....	26
5.4 Maatwerk en talentontwikkeling en omgang met leerlingen	27
6 Conclusie	28
7 Bibliografie.....	30
8 Bijlagen	32
Bijlage 1 – Foto's.....	32

1 Inleiding

De laatste jaren is er in de maatschappij sprake van individualisering. Een trend waarbij mensen zich steeds minder van elkaar aantrekken, hun eigen belang voorop stellen en eigen keuzes willen maken (Sociaal Cultureel Planbureau, 2004). Een school is een instituut dat midden in de samenleving staat en daardoor in aanraking komt met dergelijke trends. Een school moet meebewegen op de maatschappelijke trends om voort te kunnen bestaan. Daarom is het van belang de trend van individualisering een plek te geven binnen het onderwijs. Hier geven veel scholen in Nederland op het moment invulling aan door zich te richten op het bieden van maatwerk aan elke individuele leerling en door elke leerling de kans te bieden zijn talenten te ontwikkelen (Waslander, 2004, p. 9).

Uiteraard is het aan de school om te bepalen in hoeverre de mogelijkheden van maatwerk en talentontwikkeling worden doorgevoerd. De verschillen tussen scholen zijn daardoor erg groot (Waslander, 2004, p. 2). Zo heeft de leerling op een Iederwijsschool zelf het recht te bepalen wat hij gaat leren en ook hoe, waar, wanneer en met wie hij dat doet. Om die reden worden deze scholen door de overheid ook niet erkend als onderwijsinstellingen. Het idee van Iederwijs lijkt sterk aan te sluiten bij de trend van individualisering, maar de methode van het Stedelijk Lyceum in Enschede is dat op haar manier ook. Daar ontwikkelt de school bijvoorbeeld eigen lesmat (Wetenschappen, 2003) (Zoetermeer, 2010) eriaal voor de elektronische leeromgeving, zodat het aanpasbaar is aan elke leerling die er gebruik van maakt (Waslander, 2004, p. 33-35).

Er is dus op veel verschillende manieren invulling te geven aan de trend van individualisering die ook het onderwijs heeft bereikt. Het is aan de scholen om met deze nieuwe uitdaging om te gaan en hier een weg in te vinden. Het Picasso Lyceum in Zoetermeer, de school waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden, is één van die scholen.

1.1 De organisatie

Het Picasso Lyceum is een middelbare school waar onderwijs wordt gegeven op vmbo-t, havo, vwo en gymnasium niveau. Samen met het Stedelijk College (vmbo: alle leerwegen, tevens lwoo en lwt) en Het Atrium (school voor praktijkonderwijs) maakt het Picasso Lyceum onderdeel uit van de Scholen Combinatie Zoetermeer. Eind 2008 zijn de locaties Schubertrode (gymnasium, atheneum en havo) en Paltelaan (vmbo-t) samengekomen in het nieuwe gebouw van het Picasso Lyceum aan de Paletsingel. Een prachtig gebouw dat helemaal geschikt is voor het onderwijs van nu en de toekomst. Met het uitdagende onderwijs wil de school een bijdrage leveren aan de talentontwikkeling van haar leerlingen (Picasso Lyceum, 2010).

De school is van mening dat iedere leerling beschikt over talenten. Aan het Picasso Lyceum word je gestimuleerd om de aanwezige Talenten te Ontwikkelen tot Prestaties (TOP). Dit gebeurt onder andere door activerende en prikkelende werkvormen in een uitdagende leeromgeving. Deze uitdagende leeromgeving bestaat uit domeinen met daaromheen kleine instructielokalen, waarbij zo veel mogelijk wordt ingespeeld op de vraag van de leerling. Verder maken excursies, TOPklassen en de mogelijkheid tot het versnellen van vakken deel uit van de manier van werken op het Picasso Lyceum (Picasso Lyceum, 2010).

Naast uitdagend onderwijs en talentontwikkeling kent het Picasso Lyceum nog een ander speerpunt. Dit is het leveren van maatwerk aan elke individuele leerling. Maatwerk is nodig omdat elke leerling anders is en toch elke leerling de mogelijkheid moet krijgen zijn of haar talenten te ontplooiën. Daarom moet tegemoet worden gekomen aan de wensen van elke individuele leerling.

Om elke leerling te stimuleren talenten te ontwikkelen en altijd het beste in zichzelf naar boven te halen wordt er vanuit docenten een bepaalde houding en een bepaalde ambitie verwacht. Het is interessant om te onderzoeken of die ambitie wordt beïnvloed door culturele factoren die binnen de school aanwezig zijn. Vervolgens kan worden bekeken of er nog een verbeteringsslag kan worden gemaakt ten aanzien van maatwerk en talentontwikkeling. Om dit te kunnen achterhalen zullen er

interviews plaatsvinden met docenten en zullen enkele observaties worden verricht. Aan de hand van deze gegevens wordt het mogelijk een goed onderzoek neer te zetten waar het Picasso Lyceum echt iets aan heeft. Uiteraard zorgt een goed onderzoek er ook voor dat ik mijn bachelor kan afronden.

De opbouw van dit onderzoeksverslag is als volgt. Hoofdstuk 1 is het inleidende hoofdstuk met daarin de doelstelling en de vraagstelling. In hoofdstuk 2 wordt besproken wat kwalitatief onderzoek inhoudt en vanuit elke wetenschapsfilosofische positie dit onderzoek zal worden uitgevoerd. Verder wordt ingegaan op de onderzoeksmethode en werkwijze die in dit onderzoek centraal staan. Tot slot wordt ingegaan op kwaliteitscriteria waaraan een goed kwalitatief onderzoek moet voldoen. In hoofdstuk 3 wordt allereerst ingegaan op de begrippen maatwerk en talentontwikkeling. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de culturele bril van waaruit dit onderzoek wordt bekeken. Ook wordt ingegaan op een aantal culturele factoren die binnen het Picasso Lyceum een rol kunnen spelen. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de interviews besproken, waarna deze in hoofdstuk 5 worden geanalyseerd door ze in verband te brengen met de gebruikte literatuur. Hoofdstuk 6 omvat de conclusie en in hoofdstuk 7 en 8 wordt respectievelijk afgesloten met de bibliografie en bijlagen.

1.2 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is allereerst inzicht krijgen in de concepten van maatwerk en talentontwikkeling die binnen het Picasso Lyceum hoog in het vaandel staan. In de tweede plaats kan worden onderzocht wat de huidige werkwijze is en op welke wijze dat maatwerk en talentontwikkeling van (mannelijke en vrouwelijke) leerlingen beïnvloedt. Ten slotte kan worden gekeken of er ten aanzien van de culturele factoren een verbeteringsslag kan worden gemaakt, zodat nog beter maatwerk kan worden geboden aan elke individuele leerling.

Naast bovengenoemde doelen heb ik ook persoonlijke doelen. In de eerste plaats wil ik een goed onderzoeksverslag overhandigen aan het Picasso Lyceum waar de school mee uit de voeten kan. In de tweede plaats wil ik met dit onderzoeksverslag afstuderen bij mijn opleiding.

1.3 Centrale vraag

De centrale vraag die aan het eind van dit onderzoek wordt beantwoord luidt als volgt:

Op welke wijze worden volgens docenten de ambities van maatwerk en talentontwikkeling beïnvloed door culturele factoren en op welke wijze zou volgens docenten maatwerk en talentontwikkeling verder ontwikkeld kunnen worden?

Ondersteunende deelvragen die aan de beantwoording van de centrale vraag moeten bijdragen:

1. Wat verstaan docenten onder maatwerk en talentontwikkeling en hoe geven zij daar binnen de school vorm aan?
2. Wat is de huidige werkwijze (cultuur) binnen de school en op welke wijze beïnvloedt dit het maatwerk en talentontwikkeling van (mannelijke en vrouwelijke) leerlingen?
3. Op welke wijze zou de uitvoering van maatwerk en talentontwikkeling verbeterd kunnen worden en wat zijn daarvoor de randvoorwaarden?

1.3.1 Definiëring begrippen

In de hoofdvraag staan een aantal begrippen waarvan het belangrijk is deze te definiëren, zoals maatwerk, talentontwikkeling en culturele factoren. Voor maatwerk en talentontwikkeling zie respectievelijk paragraaf 3.2 en 3.3. Het begrip culturele factoren wordt nader gedefinieerd in paragraaf 2.4.

2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen allereerst de twee centraal staande thema's uit de hoofdvraag worden belicht, maatwerk en talentontwikkeling. Vervolgens zal in paragraaf 3 aandacht worden besteed aan de culturele bril van waaruit dit onderzoek wordt bekeken en in de subparagrafen zal worden besproken welke culturele factoren er binnen het Picasso Lyceum een rol kunnen spelen.

2.1 Maatwerk

“Dienstverleners willen allemaal zonder uitzondering klantgericht zijn, marktconform opereren of onder vraagsturing werken, of wat er ter plekke ook als term wordt gebruikt” (Gastelaars, 2006, p. 13). Volgens Gastelaars (2006) kan een dienstverlener verschillende redenen hebben voor deze werkwijze. Het is mogelijk dat de dienstverlener zijn marktaandeel hiermee wil vergroten, maar het kan er ook de individualiseringseffecten mee bevestigen (p. 13-14).

Binnen het onderwijs zijn de individualiseringseffecten duidelijk zichtbaar. Het bieden van maatwerk is voor scholen een kans om mee te bewegen op de stroom van de individualisering en zo hun leerlingen tegemoet te komen. Een overkoepelende drijfveer tot maatwerk is voor scholen de motivatie van leerlingen (Waslander, 2004, p. 23-24). *“Bij scholen bestaat de stellige indruk dat leerlingen tegenwoordig minder gemotiveerd zijn dan jaren geleden. Leerlingen weten duidelijker wat ze willen, en vooral ook wat ze niet willen, en maken dat ook vaker en duidelijker kenbaar”* (Waslander, 2004, p. 24). Volgens de scholen heeft dit te maken met het feit dat school moet concurreren met veel interessantere buitenschoolse activiteiten, variërend van sport tot tv kijken en dat er een mismatch is tussen datgene dat leerlingen willen leren en wat ze leren.

Om de motivatie te verbeteren is het van belang dat scholen tegemoet komen aan de vraag van de leerling (Waslander, 2004, p. 25-26). *“Het antwoord van scholen is het aanbod beter aan te laten sluiten bij de wensen van leerlingen, meer aandacht te hebben voor de individuele leerling en die leerling meer ruimte te geven zelf keuzes te maken (...) dit (...) leidt dan ook snel tot meer differentiatie in het aanbod van scholen. Scholen proberen maatwerk te bieden”* (Waslander, 2004, p. 38). De keerzijde hiervan is hoe ver een school daarbij moet gaan. Een school heeft namelijk geen onbeperkte tijd en capaciteit (ruimte, aantal docenten) waardoor alles mogelijk kan worden gemaakt. Een bepaalde focus is om die reden niet onverstandig.

De focus ligt bij de vraag welke vorm maatwerk wordt aangeboden. Een eerste variant is het zoeken naar heterogeniteit aan het einde van het 'productieproces'. De interactie met de klant wordt hierdoor uitgebreider, maar het onderwijsaanbod blijft hetzelfde. Op deze manier kan er beter worden voldaan aan individuele aandacht voor de leerling. De tweede variant richt zich juist op het begin van het 'productieproces', daar waar leerdoelen worden bepaald. Per leerling kunnen de leerdoelen en het tempo waarop deze behaald gaan worden verschillend zijn. De onderwijspraktijk is daardoor sterk gedifferentieerd, waardoor kan worden gesteld dat deze vorm van maatwerk het meest vergaand is. Tot slot is er de derde variant die onder scholen het meest populair is, namelijk leerlingen maatwerk bieden, maar tegelijkertijd de efficiëntie van het gangbare onderwijs behouden (Waslander, 2004, p. 38-39).

De school moet vaststellen welke variant of varianten zij wil aanbieden. Daarbij moet zij ook rekening houden met de keerzijde van het concept maatwerk. Zo is de school afhankelijk van de wereld om haar heen en het is de vraag of die wereld klaar is voor maatwerk. Zo kan op de middelbare school worden gekozen voor vakvervlechting, maar zijn de centrale examens losgetrokken. Vervroegd examen doen is niet meer mogelijk vanwege organisatorische en financiële bezwaren vanuit de overheid (Rijksoverheid, 2009). De vraag is dus of tempodifferentiatie nog wel nuttig is.

2.2 Talentontwikkeling

Onder mensen en kinderen is een enorm aantal talenten zichtbaar. Iemand bezit een talent als hij een buitengewone prestatie kan leveren op een bepaald kunstzinnig of academisch veld (Gagné, 1993, p. 69). Talent moet worden onderscheiden van hoogbegaafdheid, omdat hoogbegaafdheid bij mensen is aangeboren. Talent is een vaardigheid die tijdens het leven van een persoon moet worden ontwikkeld, hier kan al op jonge leeftijd mee worden gestart (Gagné, 1993, p. 74-75).

“Het onderwijs staat aan de basis van talentherkenning en stimulering van jongeren met bijzondere talenten: de school ‘ziet’ bij jongeren ontluikende toptalenten en zoekt naar passende ondersteuning” (Onderwijsraad, 2004, p. 11). Om die reden krijgt de relevantie van talentontwikkeling in en buiten het onderwijs de afgelopen twintig jaar meer aandacht dan ooit, zowel binnen het onderwijs als daarbuiten. Dit om enerzijds aandacht te schenken aan de ontwikkeling van de individuele leerling en anderzijds om tegemoet te komen aan de behoeften van de samenleving (Van Eijl, Wientjes, Wolfensberger & Pilot, 2005, p. 119).

Op dit moment is er binnen het Nederlands onderwijs nog veel onontwikkeld talent (Van Eijl et al., 2005, p. 120). Scholen moeten echter aan een steeds meer gevarieerde groep onderwijs geven, het is daardoor lastig om aan ieders wensen tegemoet te komen, zo ook aan leerlingen met buitengewone talenten. Dit komt omdat deze talenten vaak buiten de grenzen van het huidige onderwijs treden (Onderwijsraad, 2004, p. 9).

Vaak is het ook zo dat leerlingen wel laten zien dat zij talent bezitten, maar dat ze onvoldoende worden uitgedaagd om dit talent ook daadwerkelijk te ontwikkelen. Volgens de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2003) moet het onderwijs echter *“alles op alles zetten om het aanwezige talent op te sporen, te stimuleren en te motiveren”* (p.8). De roep om passend onderwijs wordt daarom steeds luider, waardoor er van scholen wordt verlangd dat zij maatwerk gaan leveren aan de individuele leerling (Van Eijl et al., 2005, p. 127).

De Nederlandse Akademie van Wetenschappen stelt wel dat het onderwijs alles op alles moet zetten ten aanzien van talenten, de vraag is echter in hoeverre dat voor scholen haalbaar is. Het draait er binnen de school ook om goed onderwijs te geven en leerlingen hun diploma te laten halen. Wanneer de school zich te veel gaat richten op het ontwikkelen van talent kan het onderwijs ongemerkt in kwaliteit afnemen. Het is de vraag wat belangrijker is: goed onderwijs of een leerling die zijn talent ontdekt heeft.

2.3 Culturele bril

Binnen dit onderzoek zal er vanuit een culturele bril naar de organisatie worden gekeken. Het gebruikmaken van een dergelijke bril heeft een aantal voordelen. Allereerst zorgt het ervoor dat het voor de onderzoeker duidelijk wordt hoe een organisatie werkt. Daarnaast laat het cultureel perspectief zien hoe de realiteit wordt gecreëerd. In de derde plaats geeft de culturele bril inzicht in hoe de gecreëerde realiteit wordt geïnterpreteerd door medewerkers van de organisatie. Tot slot toont het aan hoe de interpretaties het organisatorische leven en de organisatorische activiteiten beïnvloedt (Keyton, 2005, p. 78).

Een dergelijke culturele bril is echter te groot wanneer een onderzoeker een onderzoek gaat uitvoeren. De bril omvat te veel elementen en heeft daarom focus nodig. Om die reden draagt Keyton (2005) verschillende lenzen aan waarmee naar een organisatie kan worden gekeken (p.77-119). Tijdens dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de lens van symbolische prestatie. Door deze lens wordt verondersteld dat *“(…) organizational culture emerged through the interpretation of symbols”* (Keyton, 2005, p. 82). *“A symbol is an object, word, or action that stands for something else or something more than the object, word or action itself”* (Cohen, Ambrose & Powell, 1974, p. 331-344). Denk hierbij aan de culturele betekenissen die er liggen achter kleding, rituelen of artefacten

(Keyton, 2005, p. 83). Dergelijke symbolen belichamen de cultuur van een organisatie en het geeft de medewerkers mogelijkheid er betekenis aan te geven (Bolman en Deal, 2003, p. 243).

De symbolische elementen die van belang zijn bij de lens van de symbolische prestatie zijn in de hoofdvraag benoemd als culturele factoren. De vraag wat culturele factoren precies zijn is pas te beantwoorden als duidelijk is wat er wordt verstaan onder het begrip organisatiecultuur. Het begrip organisatiecultuur is lastig te definiëren, aangezien de definitie hiervan per wetenschap verschillend is (Smircich, 1983, p. 339). Binnen dit onderzoek zal organisatiecultuur worden omschreven als *“the set(s) of artifacts, values, and assumptions that emerge from interactions of organizational members”* (Keyton, 2005, p. 28).

Artefacten zijn zichtbaar of voelbaar, alles dat men ziet, hoort of voelt in een organisatie valt hieronder, zoals normen, gebruiken en de omgeving. Vaak zijn het de dingen die als eerste opvallen als men een organisatie binnenloopt. Normen, standaarden en gewoonten zijn artefacten. Net als de fysieke kenmerken van een organisatie (Keyton, 2005, p. 23).

Values zijn strategieën, doelen, principes, kwaliteiten die worden beschouwd als ideaal, of wenselijk, en die als gevolg daarvan, richtlijnen voorschrijven voor het gedrag in een organisatie. Organisatieleden delen deze waarden en de waarden worden ook zichtbaar in hun handelen. Daarbij kan hun handelen ook door waarden worden beïnvloed. Assumptions zijn overtuigingen die zo diep geworteld zijn in de organisatie dat er niet langer discussie over is (Keyton, 2005, p. 24-25).

Organisatiecultuur ontstaat door een samenspel van artefacten, waarden en assumpties. Alle medewerkers helpen bij het creëren en behouden van de organisatiecultuur en cultuur doordringt alle niveaus en functies van een organisatie (Keyton, 2005, p. 28). Een voorbeeld van een artefact dat binnen dit onderzoek duidelijk naar voren komt is een fysiek kenmerk, namelijk de ruimte. Een waarde is de professionaliteit van de docent, hoe hij handelt binnen de school. Assumpties zijn ook aanwezig en dit uit zich voornamelijk in de omgang met leerlingen. Misschien is hier soms nog wel discussie over en voldoet het in die zin niet aan de definitie van Keyton, er zullen ook vele overeenkomsten zijn waardoor het in dit onderzoek toch als assumptie wordt aangenomen.

2.3.1 Ruimte als artefact

Iedere medewerker, student, patiënt, bezoeker of onderzoeker die een kantoor, school, universiteit of ziekenhuis binnenstapt ervaart de materiële en concrete dimensies van de gebouwde ruimte (Van Marrewijk & Yanow, 2010, p. 2-3). O’Toole en Were (2008) stellen dat een ruimte wordt gevuld met objecten, zoals gebouwen, de muur van een gebouw of een tafel. Een dergelijk object wordt gebouwd met een bepaald doel, waar de gebruiker verder invulling aan kan geven. Ook heeft een object betekenis op basis van cultuur, functie en vermogen. De rol van een object is dat er een bepaalde actie plaats kan vinden, zoals werken of lesgeven (p. 624).

Veelal is het zo dat mensen binnen het object een persoonlijke ruimte willen hebben om een eigen territorium aan te geven. Een dergelijke werkruimte van een individu geeft de macht van dat individu aan in de organisatie. Fysiek gescheiden kantoren isoleren elk lid en geven een bepaalde mate van autonomie aan. Een kantoor fungeert als indicatie van een krachtige hiërarchie (Fischer, 1997; Giddens, 1984; Rosen et al., 1990, in O’Toole et al.). Deze fysieke lay-out van de werkomgeving kan het gedrag van medewerkers beïnvloeden en de structuur van een organisatie inzichtelijk maken (O’Toole & Were, 2008, p. 633). Een gebouw verhult dus veel informatie over hoe het er in de organisatie aan toe gaat.

De ruimte van een organisatie kan worden gezien als de plek waar de organisatie en de ruimte samenkomen. *“Organizational space combines organizational design with architectural design. Organizational design entails the constructing and changing of an organization's structure in order to achieve goals of the organization”* (Bowditch and Buono, 2005, geciteerd in Mobach, 2010, p. 159).

De ruimte van een organisatie geeft hierdoor betekenis, dit zorgt ervoor dat het kan worden gezien als een uitdrukking van de identiteit van de organisatie.

Yanow (2010) stelt dat ruimte en bijbehorendheden, zoals meubilair, decor, constructie en ontwerpmaterialen, muurkleur of decoraties en andere voorwerpen, niet neutraal zijn ten opzichte van macht, waarden en andere betekenissen (p. 142). Ook zij stelt dus, net als O'Toole & Were, dat er veel valt af te lezen aan het gebouw. Volgens Yanow (2010) worden de betekenissen – de waarden, overtuigingen en gevoelens – die deze organisatorische ruimtes imbedden 'gelezen' door andere voorbijgangers door te kijken, stil te staan, te zitten, gebruik te maken, in interactie, in en door de ruimte (p. 142).

2.3.2 Professionaliteit als waarde

Binnen een school wordt de wijze waarop een docent te werk gaat, zijn professionaliteit, gezien als waarde, want het door professionaliteit moet een bepaald doel worden bereikt. Dat is kenmerkend voor waarden (Keyton, 2005, p. 24). De professional heeft te maken met wettelijke regels waarbinnen hij zijn werk moet uitvoeren. Toch presenteert de professional zich op de werkvloer vaak autonoom, omdat zijn kwaliteiten persoonsgebonden zijn en niet zomaar door anderen kunnen worden overgenomen (Gastelaars, 2006, p. 18-19). Professionals zijn dan ook vooral uit op macht over hun eigen situatie waarin zij willen kunnen werken volgens hun eigen standaarden (Gastelaars, 2006, p. 41).

Door Lipsky (1980) wordt dit bestempeld als de discretionaire ruimte. Dit wordt gedefinieerd als de handelingsruimte die een uitvoerder heeft binnen de gestelde regels (Lipsky, 1980, p. 13). Gastelaars (2006) stelt dat daarbij van de professional wordt verwacht dat hij een weloverwogen beslissing kan nemen die goed uitpakt voor de klant en die hij kan verantwoorden als het niet goed uitpakt. Dat is de professionele verantwoordelijkheid waarover de professional bezit (p. 18-19).

Een voorbeeld van de discretionaire ruimte en de professionele verantwoordelijkheid in het kader van dit onderzoek is dat de docent, binnen de door school gestelde regels, de vrijheid heeft om de les in te vullen volgens zijn eigen maatstaven. Het is mogelijk dat deze invulling wrijving veroorzaakt met de zienswijze van het schoolbestuur. Volgens Lipsky (1980) komt dat doordat de professional het werk vrij van bedreigingen en volgens eigen voorkeuren wil uitvoeren. Dit betekent dat er keuzes moeten worden gemaakt en dat niet alles kan. Managers willen enkel resultaten behalen volgens de gestelde doelen (p.19). Er kan ook wrijving ontstaan wanneer het management top-down een maatregel oplegt aan de professional en verwacht dat deze zich hieraan zal conformeren. Terwijl dit bij de professional werkdruk kan veroorzaken of een andere werkhouding vereist.

Het kan ook zijn dat het management een bepaald organisatiedoel vaststelt waardoor van de professional een andere werkwijze wordt verwacht. Hij moet kunnen omgaan met de veranderende houding van de organisatie. Dit betekent dat het repertoire van de professional verandert en soms ook wordt uitgebreid. De werkdruk van de professional kan hierdoor toenemen, omdat alles weer een nieuwe plek moet krijgen. Hoe de professional omgaat met dit alles vereist professionaliteit (Gastelaars, 2006, p. 66-70).

Aan de discretionaire ruimte zitten twee kanten. De ene kant is dat de professional de ruimte krijgt een eigen invulling te geven aan zijn taken, wat het werkplezier kan vergroten. De andere kant is dat elke professional op een andere manier vormgeeft aan de ruimte waarover hij beschikt. Als iedereen het verschillend aanpakt, wordt binnen de organisatie niet meer één werkwijze gehanteerd.

2.3.3 Omgang met leerlingen als assumptie

Bartolo et al. (2007) stelt dat de werkwijze in het onderwijs van één methode voor alle leerlingen leidde tot devaluatie van een groot aantal leerlingen. Deze leerlingen werden daardoor negatief gelabeld en kwamen zo zelfs buiten het onderwijs en buiten het sociale systeem terecht. Een oplossing voor dit probleem is deze leerlingen betekenisvol leren en vooruitgang boeken. Dit kan worden bereikt door aan te nemen dat leerlingen verschillend zijn en dat het onderwijsaanbod om die reden ook gedifferentieerd moet zijn (p. xiii). De individualisering speelt dus een grote rol in dit proces en maatwerk is van belang om hier aan tegemoet te komen (Bartolo et al., 2007, p. 3).

Voor echte vernieuwing en verbetering van het onderwijs is het van belang dat de leraren hun leerlingen op een andere manier gaan benaderen. De kwaliteit van de begeleiding die leraren aan leerlingen geven is dan ook heel erg belangrijk (Korthagen en Lagerwerf, 2008, p. 7). De term begeleiding is op dit moment niet meer heel erg in trek, er wordt vooral gesproken over coaching. In het vervolg zal dan ook de term coaching worden aangehouden. *“Als de leraar de leerlingen geen adequate begeleiding geeft, kan men in het schoolgebouw muren doorbreken, prachtig materiaal ontwikkelen, schoolvakken integreren en noem maar op, maar dan blijven de effecten toch beperkt”* (Korthagen & Lagerwerf, 2008, p.7).

Binnen het onderwijs zijn er eigenlijk twee vormen van coaching. In de eerste plaats het coachen van de leerling door de leraar. In de tweede plaats moet de leraar ook worden gecoacht door een extern bureau of door medecollega's, om een coachingsbekwaamheid te ontwikkelen. Alleen dan kan de leraar zijn leerlingen bereiken door middel van coaching (Korthagen & Lagerwerf, 2008, p.7).

Als een leerling worstelt met een bepaald vak, kan hij het idee krijgen dat hij slecht is in het vak en het nooit zal leren. Dit is een negatief zelfbeeld dat door middel van goede coaching doorbroken kan worden. Door coaching kan een leerling weer nieuwe motivatie opdoen voor het vak. Leerlingen die heel goed zijn in een bepaald vak moeten ook worden gecoacht. Zij kunnen dan nog een stapje verder gaan door zich verder te verdiepen. Specifieke coaching kan ervoor zorgen dat de leerling nog meer voeling krijgt met dat vak en op die manier een talent gaat ontwikkelen waar hij in eerste instantie geen weet van had. Coaching draagt op die manier bij aan talentontwikkeling van een leerling (Korthagen & Lagerwerf, 2008, p.8).

Coachen is gericht op de leerling zelf. Het geeft de leerling de vrijheid en zelfstandigheid keuzes te maken om te groeien. In een uitzending van Netwerk in oktober 2009 wordt echter verondersteld dat er aan het coachen ook een negatieve kant zit. Coachen wordt namelijk gezien als regeren met de zachte hand, terwijl regeren met de harde hand soms beter is. Vooral voor jongens, die aldus Lauw Woltring in de uitzending van Netwerk, een mindere motivatie en zelfstandigheid bezitten in vergelijking met meisjes, kunnen hier hun voordeel mee doen.

Interessant is dat er door Netwerk en Lauw Woltring vooral wordt gewezen op het verschil tussen jongens en meisjes, wat betreft coachen. Zij richten zich hiermee, in tegenstelling tot Bartolo en Korthagen & Lagerwerf niet op het individu, maar op een groep. Volgens de verschillende auteurs vereist coaching aan de ene kant dus aanpassing aan het individu, maar aan de andere kant ook aanpassing aan sexe.

2.4 Samenhang tussen artefact, waarde en assumptie

Organisatiecultuur wordt gevormd door artefacten, waarden en assumpties die voortkomen uit organisatieleden (Keyton, 2005, p. 28). De verwachting is dan ook dat de manier waarop het Picasso Lyceum is ingericht, de manier waarop docenten met hun professionaliteit omgaan en de manier waarop met leerlingen wordt omgegaan, informatie geeft over de organisatiecultuur binnen de

school. De verwachting is dat iedere docent hier invloed op uit kan oefenen, zo heeft iedere docent een aandeel in de vorming van de organisatiecultuur.

Als organisatie is het mogelijk de drie 'onderdelen' van organisatiecultuur zo in te richten dat er een bepaalde samenhang tussen ontstaat. In dit geval betekent dat dat de ruimte, de professionaliteit en de omgang met leerlingen zodanig met elkaar samenhangen dat het één een logisch gevolg is van het ander.

In het vervolg van dit onderzoek zal duidelijk worden in hoeverre daar binnen het Picasso Lyceum sprake van is. In het volgende hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op de operationalisering en methoden.

3 Operationalisering en methoden

3.1 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd volgens de kwalitatieve methode. *“In kwalitatief onderzoek richt de vraagstelling zich op onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en hoe ze zich op basis daarvan gedragen. Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het te beschrijven en waar mogelijk te verklaren”* (Boeije, 2005, p. 27).

Deze definitie van kwalitatief onderzoek sluit goed aan bij de vraagstelling van dit onderzoek. Het gaat namelijk om de vraag op welke wijze docenten hun ambities ten aanzien van maatwerk en talentontwikkeling, beïnvloed zien worden door culturele factoren. Daarbij gaat het om de betekenisgeving van docenten aan culturele factoren en de wijze waarop dit hun gedrag beïnvloed. Om een goed antwoord te verkrijgen op de onderzoeksvraag wil ik gebruik maken van meerdere onderzoeksmethoden, zie hiervoor paragraaf 3.

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 2 allereerst de wetenschapsfilosofische positie besproken. Vervolgens worden in paragraaf 3 de gebruikte onderzoeksmethoden en de werkwijze tijdens dit onderzoek toegelicht. Paragraaf 4 gaat in op de kwaliteitscriteria die aan dit onderzoek ten grondslag liggen.

3.2 Wetenschapsfilosofische positie

Naast de kwalitatieve invalshoek van dit onderzoek is er ook sprake van een wetenschapsfilosofische invalshoek van waaruit het vraagstuk benaderd gaat worden. De wetenschapsfilosofische positie van de onderzoeker bepaalt alle keuzes in het onderzoek en ook de beoordeling en de waarde van de conclusies van het onderzoek. In dit onderzoek staat de interpretatieve positie centraal. De interpretatieve positie wil de wereld begrijpen zoals zij is (Burrell & Morgan, 1979, p. 28). De organisatie is daarin een sociale wereld met een gemeenschap waarin beleving en betekenisgeving van de respondenten centraal staat (Deetz, 1996, p. 202).

Studies vanuit de interpretatieve positie worden in het veld uitgevoerd. De onderzoeker maakt daardoor onderdeel uit van de organisatie en komt zo in aanraking met de onderzoeksgroep. Daarbij is het zo dat de onderzoeker eigen interpretaties gaat verbinden aan datgene dat hij in de organisatie tegenkomt. In die zin lijkt de onderzoeker subjectief bezig te zijn, terwijl een onderzoek juist objectief moet worden uitgevoerd. Volledig objectief onderzoek is echter niet mogelijk, omdat een onderzoeker altijd eigen ideeën heeft. Daardoor is het streven naar een zo groot mogelijke objectiviteit voldoende (Boeije, 2005, p. 148-150). De interpretatieve benadering schrijft voor dat de onderzoeker zelf een balans moet vinden tussen objectiviteit en subjectiviteit. Hoe ik ervoor heb gezorgd dat het onderzoek hieraan voldoet staat beschreven in paragraaf 4 van dit hoofdstuk.

3.3 Onderzoeksmethoden en werkwijze

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie onderzoeksmethoden namelijk interviews, observaties en documentenanalyse, deze worden in de opeenvolgende subparagrafen nader toegelicht. Het gebruikmaken van drie verschillende onderzoeksmethoden wordt triangulatie genoemd. Daarbij wordt verondersteld dat waarnemingen worden herhaald en dat bijvoorbeeld interviewgegevens andere elementen van een verschijnsel doen oplichten dan observaties of de documentenanalyse. Er zijn verschillende vormen van triangulatie, in dit onderzoek is de methodische triangulatie van belang, omdat er gebruik is gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden, maar ook omdat er foto's zijn toegevoegd, die het geheel moeten illustreren.

Verder heb ik gebruik gemaakt van onderzoekerstriangulatie door middel van inter-rater reliability. Dit houdt in dat een mede-onderzoeker mijn interviews en aantekeningen van commentaar heeft voorzien. Mijn mede-onderzoeker heeft met mij ook gesproken over de conclusies die uit mijn onderzoek naar voren kwamen. Hierdoor ontstond discussie over elkaars interpretaties en de validiteit van het onderzoek. De inter-rater reliability heeft daardoor bijgedragen aan het vergroten van de kwaliteit van dit onderzoek.

3.3.1 Interviews

Een interview is “(...) een gespreksvorm waarin een persoon – de interviewer – zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, van één of meer anderen – de participanten of geïnterviewden – die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden” (Boeije, 2005, p. 57). Vervolgens zijn er grofweg drie typen interviews te onderscheiden, te weten: ongestructureerd, halfgestructureerd of gestructureerd. Hoe meer structurering vooraf, des te groter de sturing van de onderzoeker. Onder structurering vooraf wordt verstaan in hoeverre de onderzoeker de inhoud, formulering, volgorde en antwoordkeuzes van de vragen vooraf bedenkt (Boeije, 2005, p. 57). Binnen de interpretatieve benadering wil je de wereld begrijpen zoals zij is, daarbij is het van belang zo min mogelijk sturing aan te brengen en de respondent zo veel mogelijk te laten vertellen.

Om echter wel de informatie te verkrijgen die van belang is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is er gewerkt aan de hand van de volgende topiclijst:

- Voorstellen mijzelf + toelichting onderzoek
- Voorstellen respondent (dienstjaren, onderwijsniveau, domein)
- Omschrijving school (Kernwoorden, cultuur, werkomgeving)
- Speerpunten school (Maatwerk, talentontwikkeling, coachen)
- Vakvervlechting + projectmatig werken
- Houding t.o.v. veranderingen
- Sfeer
- Gelijkheid
- Verbetermogelijkheden

Deze meeste topics stonden voor het eerste interview vast. Daarna zijn er echter nog een topic bijgekomen, namelijk vakvervlechting en projectmatig werken, omdat dit veel aan de orde kwam tijdens de eerste interviews. Uiteindelijk bleek deze informatie voor dit onderzoek niet van grote waarde. Het is ook zo dat er soms meer is besproken dan op de topiclijst stond, doordat de respondent bijvoorbeeld een antwoord gaf dat doorvragen vereiste.

De respondenten die in dit onderzoek hebben meegewerkt aan een interview zijn geselecteerd uit een lijst van 120 medewerkers. Daarvan zijn 8 vrouwen en 8 mannen benaderd. In eerste instantie was het de bedoeling om ook per niveau, dus vmbo-t, havo, vwo en gymnasium, een afspiegeling te maken. In overleg met de onderzoeksorganisatie is echter gebleken dat dit niet haalbaar is, omdat de meeste docenten of op het vmbo-t of op de hogere onderwijsniveaus lesgeven. Tussen havo, vwo en gymnasium is dus geen onderscheid te maken en daarom worden deze drie niveaus samengenomen. Er zijn daarom 4 vrouwelijke respondenten worden geïnterviewd die lesgeven op het vmbo-t en vier vrouwelijke respondenten die lesgeven op de havo, het vwo of het gymnasium. Voor de mannelijke respondenten geldt precies dezelfde indeling. Hiervoor is gekozen om eerlijkheid te waarborgen en mannen en vrouwen van elk niveau evenveel inspraak te geven. Het aantal dienstjaren van de respondenten verschilt sterk, namelijk tussen 1 jaar en 25 jaar.

3.3.2 Observaties

Bij dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van participerende observaties. Boeije (2005) verstaat daaronder *“het proces waarin een onderzoeker een veelzijdige en relatief lange relatie met een gemeenschap tot stand brengt en onderhoudt in een natuurlijke setting met als doel wetenschappelijke kennis over die gemeenschap te ontwikkelen”* (p. 55). Op deze manier gaat de onderzoeker dus onderdeel uitmaken van het sociale leven van de respondenten. Dit heeft zowel voor- als nadelen, die in paragraaf 4 worden besproken.

De onderzoeker kan observeren als complete participant of als complete observant, of allerlei variaties daartussen in. Welke rol je als onderzoeker aanneemt is afhankelijk van datgene dat je te weten wilt komen. Er zijn grofweg drie elementen te beschrijven die waar te nemen zijn in observaties, namelijk: wat mensen doen, wat mensen weten en dingen of voorwerpen waar mensen gebruik van maken (Boeije, 2005, p. 56). Daarmee zijn culturele factoren aan te wijzen die belangrijk zijn voor de respondent.

De observaties in dit onderzoek hebben plaatsgehad tijdens de interviewperiode. De interviews vonden verspreid over een lesdag plaats en om die reden was het mogelijk op verschillende tijdstippen door de school te lopen en te observeren wat er gebeurde in het gebouw. Daarnaast was het mogelijk te kijken of de indrukken van mij als onderzoeker overeenkwamen met de uitspraken van een respondent. Het was ook mogelijk vragen te stellen over datgene wat ik had geobserveerd. Zo ontstond er een duidelijke link tussen mijn observaties en interviews.

3.3.3 Documentenanalyse

De documentenanalyse ten aanzien van dit onderzoek is niet heel uitgebreid geweest. Er waren slechts enkele documenten beschikbaar, waaronder een aantal visiedocumenten en de informatiegidsen van school. Wel heb ik hierdoor inzicht gekregen in het belang van maatwerk en talentontwikkeling voor het Picasso Lyceum. Ook was het mogelijk te checken of de gedachtegang uit de documenten overeen kwam met uitspraken van docenten in interviews en handelingen van docenten tijdens observaties.

3.4 Kwaliteitscriteria

Zoals al een aantal keer is aangehaald is het van belang dat een kwalitatief onderzoek voldoet aan een aantal kwaliteitscriteria. In deze paragraaf zal ik de kwaliteitscriteria bespreken en ook toelichten hoe ik daar in mijn onderzoek mee om ben gegaan.

3.4.1 Betrouwbaarheid en navolgbaarheid

Een eerste kwaliteitscriterium is betrouwbaarheid. *“Betrouwbaarheid heeft betrekking op beïnvloeding van de waarnemingen door toevallige of onsystematische fouten (...) De betrouwbaarheid van de waarnemingen kan worden vergroot door standaardisatie van de methoden van dataverzameling”* (Boeije, 2005, p. 145). Het maken van toevalsfouten ben ik tegengegaan door niet volledig ongestructureerd mijn interviews in te gaan, maar door gebruik te maken van een topiclijst. Ook ben ik tijdens het afnemen van een interview steeds nagegaan of ik alle informatie had verzameld die ik wilde hebben. Om die reden liet ik af en toe ook een korte stilte vallen om zelf goed na te kunnen denken en geen fouten te maken. Hierdoor heb ik in elk interview nuttige informatie kunnen verzamelen. Elk interview heb ik opgenomen met een voicerecorder en later uitgewerkt met behulp van het programma Express Scribe. Elk interview heb ik vervolgens gecodeerd door middel van het programma Maxqda.

Onsystematische fouten zijn door de mij als onderzoeker lastiger te beïnvloeden. Deze kunnen namelijk ontstaan door het humeur waarin de respondent verkeerd. Zo kan iemand positiever of negatiever antwoorden, afhankelijk van wat hij die dag heeft meegemaakt. Als onderzoeker kan ik de respondent enkel positief benaderen en eventueel gerust stellen als dat nodig blijkt te zijn (Boeije,

2005, p. 145). In geen enkel interview bleek dat het geval te zijn. In mijn analyse heb ik getracht mij niet te laten leiden door individuen. Ik heb daarom telkens gekeken of uitspraken bij meerdere respondenten terugkwamen. *“De redenering is dat de (te) positieve antwoorden wegvallen tegen de (te) negatieve antwoorden”* (Boeije, 2005, p. 145). Uiteindelijk levert dit een betrouwbaar verslag op, omdat het niet gebaseerd is op een uitschieter, maar op meerdere uitspraken.

Navolgbaarheid is begrip dat onder betrouwbaarheid valt. Als onderzoeker heb ik bepaalde keuzes gemaakt ten aanzien van dit onderzoek, het is mogelijk dat een andere onderzoeker andere keuzes had gemaakt. Daarom is het van belang dat ik mijn keuzes kan verantwoorden. De feedback die ik heb gekregen van mijn begeleider en van mijn intervisiegroep heeft eraan bijgedragen dat ik mijn keuzes heb kunnen controleren en dat ik deze nu kan verantwoorden.

3.4.2 Interne validiteit

Een tweede kwaliteitscriterium is de interne validiteit. Interne validiteit houdt in dat met het onderzoek een zo goed mogelijk beeld van de situatie, meningen en opvattingen gegeven wordt (Maxwell, 2005, p. 111). Belangrijk hierbij is de relatie tussen respondent en interviewer, dit omdat respondenten de neiging hebben hun gedrag te veranderen, wanneer een onderzoeker hen observeert of interviewt, dit wordt reactiviteit genoemd. Reactiviteit komt de resultaten van het onderzoek niet ten goede, omdat het gedrag van de respondent anders is dan normaal (Boeije, 2010, p. 147).

Om reactiviteit tegen te gaan heb ik mij tijdens observaties vrij onopvallend gedragen. In de meeste gevallen was ik ook niet zichtbaar voor een docent. Wanneer ik dat wel was, bijvoorbeeld in de docentenkamer, had ik ook niet de indruk dat de docenten reactief werden. Zie hiervoor ook de observatie in paragraaf 4.1. In mijn interviews heb ik anonimiteit gewaarborgd waardoor de docenten in principe vrijuit konden spreken. Ook heb ik de respondenten overtuigd van het feit dat ik op school aanwezig was als onderzoeker en niet als oud-leerling van de locatie Schubertrode. De rol als oud-leerling kan zowel voor- als nadelen hebben. De respondent kan besluiten iets juist wel of juist niet aan de interviewer te vertellen of zich juist wel of niet op zijn gemak voelen omdat het een bekende is. Het is aan mij om deze gedragingen op te merken en erop in te spelen. Ik heb dit echter niet in praktijk hoeven brengen, maar ik ben me er bij elk interview wel bewust van geweest dat het aan de orde zou kunnen komen.

De interne validiteit kan ook worden beïnvloed doordat de kritische blik van de onderzoeker afneemt. Dit proces wordt ‘going native’ genoemd, omdat de onderzoeker onderdeel wordt van de organisatie. Nadeel hiervan is dat bepaalde dingen de onderzoeker niet meer opvallen, omdat hij zelf volledig in de organisatie is opgeslokt (Boeije, 2010, p. 147). In mijn onderzoek was het gevaar van going native aanwezig, omdat ik veel van de respondenten ken. De school is echter gefuseerd en verhuisd naar een nieuw gebouw, waardoor ook een aantal bekenden weg is gegaan. Daarbij heeft de verhuizing ervoor gezorgd dat de school niet meer voelt als mijn school. Ook ben ik alleen voor de interviews en observaties op school geweest en heb ik niet meegedraaid in de organisatie. Om die redenen is het gevaar van going native weggenomen.

De interne validiteit en betrouwbaarheid van een onderzoek kan naast triangulatie ook worden vergroot door member checks. Een member check houdt in dat de verzamelde informatie wordt teruggekoppeld naar de respondenten. Bij dit onderzoek is dat niet gebeurd, wel heb ik aan de respondenten gevraagd of zij het uitgewerkte interview nog wilden inzien, maar niemand is hierop ingegaan. Het niet hebben van member checks heb ik geprobeerd te ondervangen door de inter-rater reliability, zoals genoemd in paragraaf 3.3. Ook heb ik de documentenanalyse pas gedaan na de afname van alle interviews, dit om te kijken of de uitspraken van docenten overeen kwamen met dat wat er over is vastgelegd.

3.4.3 Externe validiteit

Externe validiteit is een derde kwaliteitscriterium en gaat over de vraag in hoeverre de resultaten van een bepaald onderzoek te generaliseren zijn. Oftewel: gelden de uitkomsten van dit onderzoek op het Picasso Lyceum ook voor andere middelbare scholen in Nederland? De uitkomsten van dit onderzoek zullen vooral van nut zijn voor het Picasso Lyceum, omdat de uitkomsten specifiek betrekking hebben op deze school. Er zijn misschien andere scholen waarbij aspecten als maatwerk en talentontwikkeling ook centraal staan, deze scholen kunnen wel relevante zaken uit dit onderzoek projecteren op hun eigen organisatie. Doel van dit onderzoek is echter een goed onderzoeksverslag te overhandigen aan het Picasso Lyceum. De externe validiteit is daarom een kwaliteitscriterium dat ondergeschikt is aan de andere kwaliteitscriteria.

3.4.4 Bruikbaarheid

Bruikbaarheid is het laatste kwaliteitscriterium. Dit gaat over de vraag in hoeverre de opdrachtgever iets met het onderzoek kan. Door dit onderzoek krijgt de opdrachtgever beter inzicht in hoe maatwerk en talentontwikkeling vorm worden gegeven en wat daarop van invloed is. Ook geeft het inzicht in wat de docenten van maatwerk en talentontwikkeling vinden en of dat overeenkomt met de mening van het schoolbestuur. Dit is van belang voor de opdrachtgever omdat de docenten het uiteindelijk moeten doen. Zij zijn degenen die voor de klas staan en maatwerk en talentontwikkeling overbrengen op de leerlingen.

Nu duidelijk is aan de hand van welke methoden de informatie van de respondenten is verkregen en aan de hand van welke criteria getracht is de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen, is het tijd over te gaan tot de bespreking van de resultaten die naar voren zijn gekomen.

4 Resultaten

4.1 Het gebouw en de sfeer

Het is de dag van mijn eerste interview op het Picasso Lyceum. Ruim op tijd kom ik bij de school aan. Van buiten lijkt de school meer op een kantoorpand: rechthoekig, rechthoekig en voornamelijk grijs, op enkele gekleurde vlakken na. Binnen verandert dit beeld meteen. Lopend door een paarse gang met aan weerszijden de lockertuimten kom ik uit in de centrale hal met in het midden het glazen hokje waar de receptioniste zit te werken. De hal is groots, open, je kunt het dak van de school zien, terwijl de school twee verdiepingen telt. Verder is het er licht, door het vele glasgebruik is het voor de eerste zonnestraaltjes mogelijk binnen te dringen. Door een rode gang met allerlei tekeningen van leerlingen aan de muur, loop ik vervolgens naar de plek waar ik mijn respondent zal ontmoeten. Door het licht, de kleuren en de tekeningen moet ik toegeven dat de school vanbinnen totaal niet op een grijs kantoorpand lijkt. (Zie ook bijlage 1).

De lichtinval en de grootsheid die zichtbaar worden wanneer men het gebouw binnenstapt worden ook door medewerkers genoemd wanneer zij de school omschrijven. "Het gebouw is iets waar je binnenkomt en waar het open is". "Nou, heel open, ehm..., ja dat is het eigenlijk gewoon". Net als dat het gebouw open is, is de organisatie dat ook. "Als ik over de organisatie praat is het precies hetzelfde woord, dan is het ook open. Zeer doorzichtig, we zien op alle niveaus gewoon wat er gebeurt". "Zowel naar de docenten toe als naar het schoolbestuur toe, met iedereen kun je praten. Ze zijn heel open en eerlijk en als er bepaalde veranderingen zijn of wat dan ook, dan word je daar over ingelicht".

Hoewel de meeste docenten de cultuur binnen school erg open vinden, is het de meesten wel opgevallen dat de hiërarchische lijnen strakker zijn getrokken sinds de fusie van de school. "Dat wel echt afspraken worden gemaakt hoe bepaalde dingen moeten lopen, via welke lijnen dat loopt, wie verantwoordelijk is voor wie en voor wat. Dat wordt wel steeds beter omschreven. En dat moet ook omdat de organisatie bijna twee keer zo groot geworden is".

Een aantal docenten is van mening dat de organisatie door de hiërarchische lijnen erg top-down is en dat sommige beslissingen van bovenaf worden opgelegd, opvallend is wel dat dit voornamelijk vmbo-docenten zijn. "Als ik kijk naar het schoolbestuur hoe dat geregeld is dan merk ik wel dat er heel veel top-down beslissingen worden genomen". "Dat de directie vind ik, te weinig rekening houdt met wat het docentenkorps wil. (...) Terwijl dat waarschijnlijk niet wordt onderkend". Hiertegenover staat echter wel dat de meeste docenten ook een duidelijke bottom-up-beweging zien. "Verder is het eigenlijk op het moment dat je iets bedenkt, van ik zou dit of dat wel willen, ja dan bespreek je dat met je direct leidinggevende. (...) en dan wordt het eigenlijk altijd met gejuich ontvangen en zo van o prima!".

Een ander punt dat veelvuldig wordt aangehaald is "Er zijn twee culturen", "Je hebt twee locaties die samengevoegd zijn, elke locatie heeft zijn eigen cultuur, ook al ben je één school". Het is iets waar heel veel docenten tegenaan lopen, dat er nog twee kampen zijn. Een kamp vmbo en een kamp havo/vwo. "Die scheidingslijn die eh die merk je nog wel hier en daar. (...) Nee, dat vind ik eh, nee dat vind ik zeker niet goed". Sommige docenten zien echter wel dat er een proces gaande is om meer één school te worden. "Er werd heel veel in zij gepraat en niet in wij en nu wordt het al steeds meer in wij".

Een plek waar duidelijk wordt dat er nog steeds twee culturen zijn is de docentenkamer. Tegelijkertijd is daar ook de open sfeer zichtbaar, hoorbaar en voelbaar die er onder de docenten heerst.

Ik zit in de docentenkamer, het is de kleine pauze die 15 minuten duurt. Veel docenten zijn er niet, slechts een stuk of 25, voornamelijk havo/vwo, maar het is een gezellige boel. Fr zitten een aantal docenten aan tafel, er staan er een aantal om heen en iedereen praat. Fr is niemand die niet deelneemt aan een gesprek, behalve ik dan. Fr wordt vaak gelachen, om grappen die ik soms niet begrijp, omdat ze over de docent gaan en ik die persoon eigenlijk niet ken. Joch moet ik er ook lachen, maar dan meer omdat ik zie dat iedereen dat doet.

Iets anders dat medewerkers veelvuldig aanhalen is de werkomgeving. “We werken met domeinen en daarbij een aantal leslokalen en zo ziet het er ook letterlijk uit. Je hebt in het midden een domein en daar omheen zijn de leslokalen”. “Een domein is een gebied met daaromheen (instructie)lokalen, laboratoria en werkruimten voor de leerling” (Informatiegids Picasso Lyceum, p. 10). Er zijn zes verschillende domeinen, te weten Talen, Mens & Maatschappij, Exact, Kunst, Sport en ICT.

Sommige domeinen, zoals Kunst, Sport en ICT, zijn geschikt voor alle schoolniveaus, vmbo-t, havo en vwo. Talen en Mens & Maatschappij zijn opgesplitst in een deel voor het vmbo beneden en een deel voor havo en vwo op de bovenverdieping. Aan de splitsing kleven volgens docenten nadelen: “Ik vind het zelf prettiger dat het gemengd is, want dan heb je toch een eenheid van een school”. “De vmbo-t-leerlingen ken ik helemaal niet. Dus dat is van de 1200 leerlingen, ken ik de helft sowieso niet, weet ik ook niet wie het is, dus die moet ik aanspreken met ‘Hé jij daar’, wat ik heel onsympathiek vind”.

Opvallend is het verschil in gebruik van het Talendomein tussen vmbo en havo/vwo, wat door de respondenten wordt aangegeven met respectievelijk beneden en boven. Beneden is ervoor gekozen om de klas te splitsen, dus bijvoorbeeld vijftien leerlingen in een instructieruimte en vijftien in het domein. Boven gaat het echter anders in zijn werk. “Maar wat mij wel vreselijk zou lijken, maar dat hebben we (...) dus ook gewoon niet gewild, dat je de halve klas in het lokaal hebt en de andere helft buiten het lokaal. Dan loop je de hele tijd heen en weer. Dan heb je het idee van buiten het lokaal werken ze zelfstandig en in het lokaal geef jij klassikaal instructie, maar op het moment dat jij niet buiten bent, nou dan moet je wel een hele hele superklas hebben willen ze dan ook echt aan het werk zijn”. Op die reden zijn er boven in het Talendomein ook lokalen waar een volledige klas in kan. “Dus daar (boven red.) hebben ze echt domeintijd en instructietijd per klas”.

4.2 Maatwerk

Het werken in domeinen brengt een bepaalde werkwijze met zich mee. Het doel van het werken in domeinen is namelijk om te differentiëren: “Doordat je zeg maar in kleine groepjes hier lesgeeft, kan je makkelijker differentiëren. Iemand die iets al kan, kan op het domein gewoon verder werken. (...) En of iemand die iets juist nog helemaal niet kan, dus qua hulp of zo, dat je het nog een keertje extra uitlegt, ook dat kan je dan makkelijker”. De gedachte is dat er op deze manier maatwerk wordt geboden aan de individuele leerling en dat de leerling zo wordt uitgedaagd om het beste in zichzelf naar boven te halen. “En dat is vooral maatwerk: om tegemoet te komen aan de wensen van een leerling”.

De docenten zijn het er over eens dat het een goed streven is maatwerk te bieden aan leerlingen “Het hangt ook wel samen met de tijdgeest. (...) Met de individualisering van de maatschappij”. De domeinen dragen volgens de meeste respondenten bij aan het bieden van maatwerk, omdat het mogelijk is de klas op te splitsen. Niet iedereen maakt echter gebruik van die optie om de klas te splitsen. Sommige docenten zijn namelijk niet bereid hun klas op te splitsen, omdat ze bang zijn de

eigen concentratie te verliezen wanneer ze heen en weer lopen tussen het lokaal en het domein. Een ander vindt het domein overbodig, omdat het ook in de klas mogelijk is te differentiëren: *“(…) dat kan ik ook doen als zij in de klas zitten. Dan kan ik ook zeggen: de ene helpt werkt door en wie het niet begrijpt die let nu op, dan doe ik het even klassikaal”*. In de ogen van deze docent is het domein dus overbodig.

Er zijn ook docenten die wel gebruik maken van het domein maar die ervaren het *“niet altijd als een succes, als ik heel eerlijk ben, want er zijn gewoon heel veel momenten dat het nodig is om een klas te beschutten. Bijvoorbeeld alleen al geluid in de domeinen, dat is gewoon geen voordeel, die vijf klassen bij elkaar. En ehm, kijk in een lokaal kan je toch gewoon alle werkvormen uitoefenen. Bij een domein komt het er vaak ook op neer van 'jongens ga maar aan het werk', als ik het gewoon even schertsend zeg”*. Een ander veelvoorkomend punt is dat de domeinen veelal worden gebruikt als leslokaal, terwijl de domeinen daar in beginsel niet voor bedoeld zijn. *“Stel nou dat ik het domein echt nodig heb voor de computers, ze moeten iets op gaan zoeken, een internetopdracht, dan is het bijna niet haalbaar, omdat er dus altijd wel een klas is en daar raken de leerlingen uit hun concentratie enzovoorts”*.

Door deze nadelen is zelfs uitgesproken dat het leveren van maatwerk aan elke individuele leerling faalt: *“Wat gebeurt er nu op grote schaal, er komt een docent en die zegt "Okee jongens, we zitten vandaag op het domein, ga maar zitten en ga aan het werk". Dat is niet onderwijs op maat, dat is gewoon laatmaarganisme, laissez-faire, ga maar zitten en doe maar wat en pak je boek en als je je boek niet hebt nou! (...) Ik vind dus dat maatwerk echt falen”*.

De docenten die wel gebruik maken van de domeinen om maatwerk te bieden en die het wel een goed middel vinden, hebben die mening om verschillende redenen. Veel wordt gezegd dat het werken in domeinen goed is voor de samenwerking *“In een lokaal kunnen ze natuurlijk minder makkelijk samenwerken, wel twee aan twee, maar niet meer aan vier aan vier. Hier op het domein zijn alle werkplekken eigenlijk zo ingericht dat ze met z'n vieren bij elkaar zitten”*. Ook de ruimte voor differentiatie wordt gewaardeerd *“(…) omdat je een afstand kunt creëren tussen de leerlingen die tegen mijn arm aanlopen, de nullijn aanhouden, van die gaan lekker met de groep mee, die vinden het wel best en de leerlingen die sneller gaan. Je hebt de computers tot je beschikking, je kunt leerlingen bij elkaar zetten die sneller willen werken”*.

Wanneer er op een juiste manier gebruik wordt gemaakt van de instructielokalen en de domeinen is het zo dat de leerling een grote mate van zelfstandigheid krijgt toegeworpen. De leerling kan zelf beslissen waar hij gaat zitten, in het instructielokaal of buiten in het domein en daarnaast kan hij ook zelf beslissen waarmee hij aan de slag gaat. *“De leerlingen mogen bij mij zelf kiezen of ze binnen of buiten komen zitten. Ik heb wel een aantal leerlingen die zelf slecht zelfstandig kunnen werken. Die waarschuw ik dan drie lessen achter elkaar en de vierde les dan moeten ze binnen zitten. Dat geldt dan tot het einde van de periode en dan gaan we het weer opnieuw proberen”*. In deze ruimte (een domeinruimte) *‘Nou meneer, de uitleg begrijp ik, ik heb nog een opdracht, ik ga lekker op een computer werken of nakijken’. Daar zijn leerlingen vrij in. Als leerling in mijn ogen de juiste keuze maakt door of te gaan nakijken, of door online te gaan oefenen, of een opdracht te gaan maken op de computer, of een handlingsdeel, dan mag dat, mits ze maar bezig zijn met mijn vak of een vervangend vak”*. Hier ligt ook een deel van de expertise van de docent. De docent moet namelijk kunnen inschatten of een leerling er aan toe is een dergelijke vrijheid te krijgen.

4.3 Talentontwikkeling

Volgens de docenten hangt maatwerk sterk samen met talentontwikkeling. *“Talenten Ontwikkelen tot Prestaties. (...) Ik denk dat daar het woordje maatwerk bijpast”*. Het Picasso Lyceum stelt dat elke leerling zijn of haar talenten heeft en wil de leerlingen in staat stellen die talenten verder te

ontwikkelen. Dit gebeurt onder het motto Talenten Ontwikkelen tot Prestaties (TOP). Het motto TOP komt allereerst tot uiting in de TOPklassen, hier zijn er vier van, te weten Sport, Cultuur, Sciene en ICT. In een speciale klas wordt er één middag in de week aandacht besteed aan het ontwikkelen van talent op deze specifieke gebieden (Informatiegids Picasso Lyceum, p. 11). *“TOP-klasleerlingen zijn niet per se al supertalenten op deze gebieden maar leerlingen die aanleg, motivatie, interesse en inzet combineren en een prestatie willen neerzetten”*.

Om tot het ontwikkelen van talent te komen worden leerlingen ondersteund door docenten, bovenbouwleerlingen en/of docenten. Door enkele docenten wordt echter in twijfel getrokken of dat de juiste werkwijze is. *“Of er heel specifieke begeleiding is om per leerling talenten naar boven te laten komen, dat is nog niet iets waar docenten van te voren heel erg bewust van zijn gemaakt. Waar we ook weer niet voldoende op toegerust zijn”*. Dit citaat toont aan dat er onder de docenten twijfel is of zij wel de expertise bezitten om talentontwikkeling op een goede wijze uit te voeren.

Opvallend is dat docenten een heel verschillende associatie lijken te hebben met het begrip talentontwikkeling. Zo heeft een leerling volgens sommige docenten talent als deze eerder bij het toetsingsmoment aankomt dan oorspronkelijk in de planning was opgenomen en zich daarna gaat verdiepen in de stof. *“Als je meer talenten hebt dus, dan kun je aan het einde van de streep kiezen, we gaan eerder toetsen dat kan, later kan niet, maar eerder mag. Daarna kan je gaan bepalen of ik ga me verbreden, ik ga me verdiepen, ik ga aan een ander vak werken waar ik meer tijd aan moet besteden”*. Andere docenten koppelen talentontwikkeling direct aan de topsporters die binnen de school rondlopen, terwijl de school vrijwel geen bijdrage heeft geleverd in de ontwikkeling van de leerling op topsportniveau. Wel is het zo dat de school tegemoet komt aan deze leerlingen. *“Nou moet ik wel zeggen dat de school daar heel veel aan doet hoor. Bepaalde afspraken bijvoorbeeld, dat leerlingen mogelijkheid krijgen de toetsen op andere momenten kan inhalen, zodat je toch je talent kan ontwikkelen op het moment dat dat eigenlijk moet”*.

Uit de citaten blijkt ook heel duidelijk de link die er gelegd wordt met maatwerk. Toch hebben niet alle docenten een antwoord op de vraag hoe talentontwikkeling zichtbaar wordt binnen de school. *“Nee, ik zie geen antwoord op die vraag”*. Veel docenten zien talentontwikkeling ook niet terugkomen bij de leerlingen en hechten er niet veel waarde aan. *“Ik heb niet het idee dat eh dat we nou echt zo ongelooflijk veel extra talenten hier ontwikkeld worden”*. *“Maar het is ook een lakkertje kinderen van de basisschool, om kinderen van de basisschool naar binnen te krijgen, maar nu heeft heel Nederland het”*.

De meeste docenten zien de mogelijkheden van het gebouw, zoals het werken in domeinen, weldegelijk tegemoetkomen aan talentontwikkeling. De reden waarom is precies hetzelfde als de link tussen maatwerk en het gebouw, namelijk *“omdat je de mogelijkheden om leerlingen om een computer te laten werken, ze apart af te zonderen, een stiltehoek voor ze te creëren, die mogelijkheden zijn er allemaal”*. Voor docenten staan maatwerk en talentontwikkeling dus niet los van elkaar.

4.4 Professionaliteit

Bij de omschrijving van de sfeer binnen school werd erop gewezen dat er docenten zijn die een top-down beweging ervaren, maar dat er tegelijkertijd sprake is van een duidelijke bottom-up beweging. De bottom-up beweging is zichtbaar doordat de meeste docenten aangeven dat zij het gevoel hebben het initiatief te kunnen nemen als zij een nieuw idee hebben ten aanzien van het onderwijs binnen het Picasso Lyceum. Het is echter niet zo dat alle docenten dit zo ervaren. Vooral vmbo-docenten stellen dat er meer sprake is van een top-down beweging dan een bottom-up beweging. *“Dat de directie, vind ik, te weinig rekening houdt met wat het docentenkorps wil”*. Dit wijst op enige wrijving tussen het schoolbestuur en deze docenten.

Door de mogelijkheid tot het tonen van initiatief kunnen de docenten hun professionaliteit tonen, zij kunnen laten zien wat zij goed achten voor het onderwijs binnen het Picasso Lyceum. Het initiatief wordt zichtbaar in het voorbeeld in de laatste alinea van paragraaf 4.1, over het gebruikmaken van het domein Talen. In dit voorbeeld is duidelijk te zien dat docenten het kunnen aangeven wanneer zij iets niet zien zitten, dit wijst op een grote professionele ruimte. In dit geval is er ook gehoor aan gegeven, want de domeinen beneden en boven zijn anders ingericht waarbij rekening is gehouden met de mening van docenten. *“Dat hebben we bij Talen dus niet gewild (...) Daarom hebben we bij Talen havo/vwo ook gewoon normale lokalen waar gewoon een klas in kan”*.

De vraag is of er in dit geval is gehandeld vanuit de gedachte dat een dergelijke inrichting van het domein ten goede komt aan het onderwijs, of dat er is gehandeld naar de voorkeur van de docent. Daarbij is het ook zo dat de werkwijze op het havo/vwo nu verschillend is in vergelijking met de werkwijze op het vmbo-t en in vergelijking met de rest van de school. Voor mij is dit onderscheid een uiting van de scheidingslijn waar veel respondenten over spreken, dat het vmbo-t en het havo/vwo nog niet één school zijn. Een dergelijk onderscheid in werkwijze kan deze scheiding in de hand werken.

Door de huidige werkwijze met maatwerk en talentontwikkeling als speerpunten hebben docenten wel meer werkzaamheden, maar door geen enkele respondent wordt dit bestempeld als werkdruk. Het wordt meer gezien als een verandering in hun repertoire. Dit betekent dat hun verantwoordelijkheden en werkzaamheden veranderen. *“Het belang van de leerling staat voorop (...) als leerlingen met vragen komen of dingen kunnen, kijken we eigenlijk nooit naar is het veel gedoe voor ons (docenten red.), maar eigenlijk altijd is het van: helpt het de leerling met wat hij wil”*. De mogelijkheid voor leerlingen om vooruit te werken vergt van de docent *“(...) een brede verdieping, want je moet zowel weten wat er in hoofdstuk 6 staat, als weten wat er in hoofdstuk 7 en 8 staat. Dus daardoor krijg je als docent wel meer werkzaamheden, maar het is voor de leerling fijner”*.

4.5 Omgang leerlingen

Niet alleen de verhouding onder docenten en het schoolbestuur is open, ook de verhouding tussen docenten en leerlingen is goed. *“Elke docent is anders en omdat de docenten een vrij open karakter hebben over het algemeen zie je wel dat de klik vrij snel wordt gelegd en dan kan je ook met die leerlingen af en toe eens een lolletje maken en ja dat vind ik wel heel erg positief voor de sfeer. Je ziet dat dat wel z'n positieve effecten heeft”*. Daarbij is duidelijk geworden dat leerlingen een grote mate van zelfstandigheid bezitten aangezien zij, onder bepaalde voorwaarden, zelf mogen beslissen of zij in het domein of de instructieruimte zitten en aan welk vak zij gaan werken.

Doordat er maatwerk en talentontwikkeling wordt geboden aan elke individuele leerling is het zo dat niet elke leerling op gelijke wijze wordt behandeld. Bovendien wordt er door docenten verschil gemaakt tussen vmbo'ers en havo/vwo'ers. Docenten omschrijven vmbo'ers als volgt: *“Het zijn meer doeners”, “Ze zijn wat springeriger zeg maar, niet minder leuk”, “Maar hier beneden (...) Dat leerlingen toch hier de behoefte hebben aan meer, weet je, structuur en sturing en zo”*. Docenten ervaren door deze verschillen ook dat zij met een vmbo-t klas anders moeten omgaan dan met een havo of vwo klas, omdat de leerlingen een andere instelling hebben. *“Ik was les aan het geven aan 3 vwo.(...) Ik ging gewoon met ze aan het werk. Even uitgelegd wat de bedoeling is en toen gingen ze gewoon vanzelf aan het werk. (...) Na die les was ik gewoon, had ik gewoon hier les bij een eerste klas vmbo. Dus ik heb even kort gewoon wat instructies gegeven en ehh ik verwachtte eigenlijk toen dat ze gewoon aan het werk gaan, dus ik ging gewoon zitten. Toen zag ik dat iedereen nog aan het kletsen was. Ik zei van jongens, hallo, je hebt genoeg te doen, ga even aan het werk. Toen zei een leerling tegen mij, dat vond ik wel grappig ‘meneer, u denkt toch niet dat wij vwo-leerlingen zijn!’”*.

Er zijn enkele docenten die van mening zijn dat het werken in domeinen, waarmee getracht wordt maatwerk en talentontwikkeling te bieden, minder ten goede komt aan vmbo'ers, dan aan havisten

en vwo'ers. *"Je merkt toch wel over het algemeen dat de vmbo-t leerlingen meer moeite hebben met deze manier van werken, dan de havo/vwo leerlingen. Ook binnen de vmbo-t afdeling heb je ook kinderen die het prima aankunnen hoor en binnen havo/vwo heb je ook kinderen die dat niet kunnen. Alleen je ziet wel een verschil in verhouding, bij het vmbo-t zijn er toch wat meer leerlingen die er niet mee om kunnen gaan en bij het havo/vwo zijn er ook leerlingen die er wel mee om kunnen gaan"*.

Docenten maken duidelijk verschil tussen vmbo'ers en havo/vwo'ers, maar ook leerlingen werken hier aan mee. Dat blijkt wel uit het citaat *'meneer, u denkt toch niet dat wij vwo-leerlingen zijn!'* Ook het verschil tussen jongens en meisjes wordt door docenten benadrukt, zo zijn meisjes, meer gemotiveerd, netter en zelfstandiger. *"Meiden zijn meer gemotiveerd (...) jongens zijn meer lui dan dat ze gemotiveerd zijn, ze zijn gewoon van, ze zijn ook snel tevreden". "Meisjes zijn wel wat netter met het inleveren van hun werk (...) Bij jongens is het vaak wat slordiger". "Mijn ervaring is dat jongens minder geconcentreerd zijn, minder zelfstandig kunnen werken"*. Er zijn zelfs docenten die stellen dat meisjes binnen het Picasso Lyceum beter presteren dan jongens. Volgens sommigen komt dat doordat het onderwijs erg gericht is op zelfstandigheid, door het werken in domeinen. Dat komt aan de jongens minder ten goede dan aan de meisjes. *"De manier waarop wij nu ons domeinonderwijs gebruiken, ja, dan gaat het niet goed. Dus daar ben ik heel stellig in"*.

Door deze verschillen benaderen de docenten leerlingen verschillend, ze proberen op het niveau van de leerling te communiceren en uit te leggen wat er van de leerlingen verwacht wordt. Dit is positief wanneer het gaat om maatwerk en talentontwikkeling, omdat er tegemoet wordt gekomen aan de vraag van de leerling. Wanneer het echter gaat om het naleven van de bepaalde regels is de verschillende benadering niet correct volgens de docenten. *"Je bent één school, dus dan moet je ook de leerlingen op één manier benaderen, bijvoorbeeld met het innemen van mobieltjes, of het eh, hoe gaan we om als iemand onrechtmatig of niet afgemeld op een schoolexamen niet verschijnt, of, allemaal dat soort dingen. Eigenlijk is dat niet één lijn. We zijn toch al twee, drie jaar samen en iedereen blijft het maar een beetje doen, zoals we het altijd gedaan hebben"*. Dit kan verschillende oorzaken hebben, het kan zo zijn dat niet duidelijk is hoe er op bepaalde momenten gehandeld wordt, maar het kan ook zijn dat docenten zich niet willen conformeren aan nieuwe regels, omdat ze het liever bij het oude willen laten. In dat geval identificeren docenten zich meer met de oude locatie dan met de huidige school.

Een laatste punt dat heel sterk naar voren komt in alle interviews is coachen. *"Je rol is niet meer alleen maar kennis overdragen, maar ook coachen. Leerlingen even gewoon stimuleren"*. Je ziet het overal. Je bent altijd aan het coachen. Dat is ook één van de dingen die hier op school heel belangrijk wordt gevonden. *Daarom krijgt iedereen (alle docenten) ook een coachingscursus"*. Het is niet zo dat alleen docenten de leerlingen coachen, docenten worden op hun beurt ook gecoacht aan de hand van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP). *"Ik heb elke keer een coachingsgesprek en daarin kijken we dus hoe functioneer ik, welke aandachtspunten zijn er. Ehm, welke dingen gaan goed, welke dingen kunnen beter"*.

Het coachen is erg gericht op de individuele leerling en *"(...) het maken van afspraken, wat ga je doen, waarom ga je die keuze maken, is dat wel verstandig. Het constant maar bezig zijn van waarom neem je de verantwoordelijkheid, het is goed, maar waarom neem je die verantwoordelijkheid"*. Door deze werkwijze sluit coaching sterk aan bij het bieden van maatwerk en talentontwikkeling, omdat het individu de kans wordt geboden een juiste keuze te maken en daar beter van te worden. *"Ik geloof niet dat je een talent kunt ontwikkelen zonder coaching of zonder training"*.

5 Analyse

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten uit het vorig hoofdstuk in verband gebracht met de thema's en theorieën die zijn beschreven in het theoretisch kader. In de conclusie zullen de verschillende deelvragen en de hoofdvraag worden beantwoord.

5.1 Maatwerk en talentontwikkeling

Gastelaars (2006) stelde al dat een dienstverlener maatwerk kan bieden om de individualiseringseffecten, die zichtbaar zijn in de huidige maatschappij, te bevestigen (p. 13-14). Waslander (2004) voegde daaraan toe dat het om die reden goed is tegemoet te komen aan de wensen van de individuele leerling (p. 23-23). Voor de docenten van het Picasso Lyceum is dit ook één van de drijfveren geweest om maatwerk en talentontwikkeling aan te bieden aan de leerling. Daarnaast is het volgens de docenten zo dat elke leerling verschillend is en om die reden een andere benadering nodig heeft. Ook om die reden is het dus noodzakelijk maatwerk en talentontwikkeling aan te bieden.

Uit interviews is gebleken dat maatwerk binnen het Picasso Lyceum vooral zichtbaar wordt doordat leerlingen zelf hun tempo kunnen bepalen. Het is namelijk mogelijk vooruit te lopen en eerder toetsing toe te passen. Tegelijkertijd wordt wel de nullijn aangehouden, waardoor het dus niet mogelijk is dat leerlingen achter raken op de planning. Dit wijst erop dat het maatwerk dat wordt aangeboden zich vooral richt op het begin van het 'productieproces', zoals beschreven in paragraaf 2.1.

Voor de docenten brengt dit een nadeel met zich mee, namelijk een zekere vorm van werkdruk. Het kennisniveau van de docent moet namelijk gelijk zijn aan het niveau van de leerling die het verst vooruitloopt. Dit vereist van de docent dat hij ook vooruit moet werken. Voor iemand die al sinds jaar en dag een bepaald vak geeft is dat niet zo'n groot probleem, want die weet toch wel wat er in het boek staat. Voor een beginnend docent kan dit echter best lastig zijn.

Over het geheel genomen zijn de docenten goed te spreken over de manier waarop het maatwerk binnen het Picasso Lyceum invulling krijgt. Er zijn echter ook docenten die er niet over te spreken zijn, die zien het maatwerk falen omdat zij vinden dat een klas het in een domein soms in de steek wordt gelaten door een docent. De nadelen van maatwerk worden echter sterk gekoppeld aan de ruimte en daarom zal dit in paragraaf 5.2 verder worden besproken. Voordeel van maatwerk is volgens docenten dat je tegemoet kan komen aan de individuele leerling en dat het individu ook de ruimte krijgt zelfstandig beslissingen te nemen.

Talentontwikkeling komt iets minder goed uit de verf dan maatwerk, ook omdat onder de docenten onduidelijk is wat het precies inhoudt. Is een talent een buitengewone prestatie op een bepaald kunstzinnig of academisch veld (Gagné, 1993, p.69) of is het al talentvol, zoals sommige docenten zeggen, als een leerling vooruitwerkt en de toets eerder kan maken. Dat is de vraag die voor het Picasso Lyceum van belang is te beantwoorden. Zeker ook omdat de Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2003) stelt dat een school alles op alles moet zetten om talenten te ontwikkelen (p. 8). Het Picasso Lyceum is daar volgens docenten niet volledig op toegerust op dit moment, dit wijst op een tekort aan expertise op dit gebied, zie ook paragraaf 5.3.

Veel docenten brengen talentontwikkeling in direct verband met de topsporters onder de leerlingen, dat vind ik opvallend. De topsporters moeten volgens mij juist in verband worden gebracht met maatwerk. Het Picasso Lyceum brengt namelijk niet de topsporter voort, maar zij zorgt voor een speciaal rooster zodat de topsporter naar school kan gaan en daarnaast kan sporten. De school biedt op die manier dus maatwerk, maar het ontwikkelt geen talent. Zij biedt de leerling door maatwerk wel de kans zijn talent buiten de muren van school te ontwikkelen. Dat docenten talentontwikkeling

en topsport met elkaar in verband brengen wordt denk ik veroorzaakt door het feit dat onduidelijk is wat talentontwikkeling precies inhoudt.

5.2 Maatwerk en talentontwikkeling en ruimte

Zoals blijkt uit de uitspraken van docenten en uit de foto's in bijlage 1 is het gebouw van het Picasso Lyceum anders dan een doorsnee school. Wat als eerste opvalt is dat er veelvuldig gebruik wordt gemaakt van kleur en dat er vele tekeningen aan de muur hangen. Ook is er bijvoorbeeld een heel grote muurschildering te zien die gemaakt is door leerlingen. Leerlingen met talent voor tekenen, die de kans hebben gekregen dit te laten zien aan de rest van de school.

Uit de vele kleuren, tekeningen en de wandschildering zijn volgens Yanow (2010) macht, waarden of andere betekenissen af te leiden (p. 142). In dit geval kan er worden geconcludeerd dat de leerling binnen het Picasso Lyceum centraal staat, want alle werken aan de muur zijn van hen en zij hebben gelegenheid gekregen wandschilderingen te maken. Door docenten wordt beaamd dat leerlingen centraal staan. De kleurrijke omgeving komt niet alleen de leerlingen, maar natuurlijk ook de docenten ten goede, want het straalt een bepaalde gezelligheid uit. Yanow (2010) stelt dat deze uitingsvormen opvallen bij iedereen die door het gebouw loopt (p. 142). In mijn geval geldt dat zeker ook.

Het tweede opvallende punt aan het gebouw zijn de domeinen. Voor een omschrijving van domeinen verwijs ik u terug naar paragraaf 4.1. Bowditch & Buono (in: Mobach, 2005, p. 159) stellen dat de ruimte van een organisatie bijdraagt aan het bereiken van de organisatiedoelen. Veel docenten is eenzelfde mening toegedaan. Het werken in domeinen komt het bieden van maatwerk en talentontwikkeling ten goede omdat het mogelijk is te differentiëren. Leerlingen die extra aandacht nodig hebben kunnen in het instructielokaal blijven en leerlingen die alles goed begrijpen en verder kunnen, mogen in het domein zelfstandig verder werken.

De link tussen het bieden van maatwerk en talentontwikkeling en de ruimte wordt niet door elke docent gezien. Een aantal docenten vindt dat het ook in een klaslokaal mogelijk is te differentiëren, daar is in hun ogen geen domein voor nodig. Het differentiëren in de klas vinden zij ook gemakkelijker, omdat je dan wel heel de klas bijeenhoudt en niet telkens heen en weer hoeft te lopen om te kijken of er in het domein nog wel gewerkt wordt.

Een voordeel van de domeinen is dat de openheid van de school wordt benadrukt. In de meeste gevallen, is het mogelijk van de ene kant van het domein naar de andere kant te kijken. Hierdoor zijn de leerlingen, maar ook de docenten zichtbaar en vindbaar. Wanneer een leerling een docent nodig heeft voor hulp bij een opdracht is de docent zo gevonden en is hulp zo geboden. Door deze vorm van maatwerk kan een leerling verder met zijn werk en ontwikkelt hij mogelijk een talent.

Het werken in domeinen vindt niet in alle domeinen op dezelfde manier plaats. De respondenten geven ook aan dat Talen en Mens & Maatschappij gescheiden domeinen zijn voor vmbo-t en havo/vwo en dat de overige domeinen gedeeld zijn. In de gescheiden domeinen wordt er beneden, op het vmbo-t, anders invulling gegeven aan het domeinwerken dan boven, op de havo en het vwo. Het verschil is dat er boven domeintijd en lokaaltijd is. Een klas zit dus of in zijn geheel in het domein of in zijn geheel in het lokaal. Beneden wordt de klas gesplitst en wordt er op die manier gedifferentieerd. Deze verschillen kunnen van invloed zijn op leerlingen. Zie hiervoor paragraaf 5.4.

Het scheiden van domeinen brengt ook iets anders met zich mee, namelijk een eilandjesstructuur. Door deze scheiding worden leerlingen, maar ook docenten in een 'hokje' geplaatst. Dit kan er aan bijdragen dat veel docenten het Picasso Lyceum nog niet als één school zien, maar meer als een deel vmbo-t en een deel havo/vwo. Volgens Fischer, Giddens en Rosen (in: O'Toole et al., 2008, p. 633) werkt de indeling van een gebouw ook bepaald gedrag van mensen in de hand. Het feit dat meer

havo/vwo docenten dan vmbo-t docenten gebruik maken van de docentenkamer kan hier een uiting van zijn.

Volgens O'Toole & Were (2008) kan er uit de ruimte ook hiërarchische informatie of status worden gehaald. Om die reden is het voor mij een opvallend gegeven dat bij Talen en Mens & Maatschappij het vmbo-t beneden een domein heeft en het havo/vwo boven. Het kan toeval zijn, maar het kan ook een uiting zijn van hiërarchie, van status, dat het havo/vwo hoger onderwijs is dan het vmbo-t en dat het daarom ook boven zit.

Tot slot moet er nog een aanvulling worden gedaan op het begrip eilandjesstructuur. Het gebouw werkt een dergelijke structuur namelijk zelf in de hand, doordat er ook docentenwerkruimtes zijn in de domeinen. In de pauze blijven docenten hier dan ook sneller hangen, omdat zij daar sneller kunnen zijn en dan nog van hun pauze kunnen genieten. Veel docenten proberen echter wel naar de algemene docentenkamer te komen, omdat zij het wenselijk vinden dat er meer eenheid gecreëerd wordt binnen de school.

5.3 Maatwerk en talentontwikkeling en professionaliteit

Volgens Keyton (2005) dragen waarden in een organisatie er aan bij dat de organisatiedoelen gehaald kunnen worden. In het geval van het Picasso Lyceum worden de organisatiedoelen, het bieden van maatwerk en talentontwikkeling, behaald door de inzet van de professionaliteit van docenten. De gedachte is dat de docenten op de hoogte zijn van maatwerk en talentontwikkeling en dat zij hier door hun professionaliteit invulling aan kunnen geven, dat zij ook zelf een inschatting kunnen maken van hun handelen tegenover een leerling. De docenten hebben dus een bepaalde mate van autonomie. Dit wordt bestempeld als de professionele of discretionaire ruimte (Gastelaars, 2006 & Lipsky, 1980).

Een andere uiting hiervan is dat docenten ruimte krijgen om zelf initiatief te tonen door het ontwikkelen van nieuwe ideeën op het gebied van onderwijs binnen het Picasso Lyceum. Dit initiatief wordt volgens de meeste docenten met gejuich ontvangen door het schoolbestuur. De wrijving tussen het management en de werkvloer waar Lipsky (1980) over spreekt lijkt dus ver te zoeken. Het is in het geval van initiatief van de docenten namelijk niet zo dat het schoolbestuur het links laat liggen en de weg vervolgt volgens het vastgestelde pad (p. 19). Een klein aantal docenten ziet echter eerder een top-down beweging dan de mogelijkheid tot het tonen van initiatief. Zij vinden dat het schoolbestuur veel beslissingen oplegt aan de docenten, zonder te luisteren naar bezwaren die er soms zijn, opvallend is dat vooral vmbo-docenten dit aangeven. De reden hiervoor ligt misschien ook op het gebied van status, waar in paragraaf 5.2 over is gesproken.

De professionele verantwoordelijkheid waar Gastelaars (2010, p. 18-19) over spreekt is ook zichtbaar binnen het Picasso Lyceum. Respondenten geven aan dat leerlingen grotendeels zelf kunnen bepalen of ze in het domein gaan werken of in de instructieruimte, of dat ze aan een ander vak gaan werken dan het vak dat op dat moment gegeven wordt. Van de docent wordt verwacht dat hij de leerling begeleidt in het maken van de juiste keuze. Van de docent vereist het de expertise om te kunnen inschatten of de leerling de juiste keuze maakt. Dit is wat Gastelaars (2010, p. 18-19) omschrijft als een weloverwogen beslissing die past binnen de professionele verantwoordelijkheid van, in dit geval, de docent.

Gastelaars (2010, p. 66-70) stelt ook dat de werkdruk van de docent kan toenemen wanneer er een verandering optreedt in het repertoire van de professional. De term werkdruk wordt echter door geen enkele docent in de mond genomen, terwijl de docenten wel stellen dat de werkwijze van maatwerk en talentontwikkeling een verandering heeft aangebracht in hun repertoire. Dit komt omdat het belang van de leerling voorop staat en doordat de docent daar ondergeschikt aan is. Een voorbeeld hiervan is dat de leerling die het verst vooruit loopt het tempo bepaalt en dat de docent zich hieraan moet conformeren. Een verandering in het repertoire is bijvoorbeeld ook ontstaan door

het coachende lesgeven. De respondenten geven echter aan dat hun repertoire in sommige gevallen nog wel tekort schiet, bijvoorbeeld wanneer het gaat om talentontwikkeling. Volgens sommige respondenten zijn docenten er nu niet voldoende op toegerust talenten te ontwikkelen. Dit wijst erop dat de expertise in het repertoire van de docent op dat gebied nog tekort schiet.

5.4 Maatwerk en talentontwikkeling en omgang met leerlingen

De omgang met leerlingen wordt vooral gekenmerkt door coaching. Volgens docenten sluit dat goed aan bij het bieden van maatwerk en talentontwikkeling. Korthagen en Lagerhof (2008) stelden al dat coaching een negatief zelfbeeld kan doorbreken en tot talentontwikkeling kan leiden (p. 8). Vrijwel alle docenten is dezelfde mening toegedaan. Zij zien terug dat leerlingen door coaching meer bereiken dan zonder. Het minpunt van coachen dat in de uitzending van Netwerk is terug te zien, namelijk dat coachen een te softe vorm van begeleiding van leerlingen is, wordt door docenten niet herkend. Zij zien enkel de voordelen in, namelijk dat een leerling zelf zijn verantwoordelijkheden neemt, zich hier bewust van is en daardoor ook zelfstandiger is.

In de omgang met leerlingen staat zelfstandigheid centraal. Respondenten zijn van mening dat niet iedereen zelfstandigheid bezit, vooral jongens bezitten zelfstandigheid in mindere mate. Hierdoor wordt er op het domein niet door iedereen even goed gewerkt. Daarbij komt dat de verleidingen op het domein erg groot zijn doordat bijna elke werkplek over een computer beschikt. De computer is er uiteraard voor internetopdrachten en verdiepend werk, veel respondenten zeggen echter dat hypes en youtube toch favoriet zijn voor de leerlingen.

Er is al meerdere malen aangegeven dat de werkwijze in het Talendomein verschilt op het vmbo-t en op het havo/vwo. Het is de vraag of het erg is dat de werkwijze beneden afwijkt van de werkwijze boven. Het kan zijn dat verschillende werkwijzen leerlingen alleen maar motiveren. Het kan echter ook andersom werken en de leerling remmen in zijn ontwikkeling. De werkwijze is namelijk niet op de hele school hetzelfde en dat vraagt aanpassing van de leerling. De ene keer wordt de klas gesplitst, de andere keer niet, dan zit je in het instructielokaal, dan weer niet. Dat kan voor de leerling onrust veroorzaken. Ook leerlingen die overstappen van het vmbo-t naar havo of andersom kunnen moeite ondervinden met deze verschillende benadering.

Opvallend aan de omgang met leerlingen is dat de docenten zich enerzijds heel erg richten op het individu, want er wordt op individueel niveau maatwerk geboden. Volgens de visie van Bartolo en Korthagen & Lagerwerf is deze benadering ook juist. Lauw Woltring wijst in de uitzending van Netwerk op het feit dat leerlingen ook sterk in groepen worden ingedeeld. Binnen het Picasso Lyceum gebeurt dat ook. Docenten spreken veel over jongens versus meisjes, maar vooral ook over het vmbo-t versus het havo/vwo en dat die leerlingen een andere benadering vragen omdat vmbo'ers drukker en springeriger zijn. Er wordt wel aan toegevoegd dat het niet voor alle vmbo'ers geldt en dat niet alle jongens minder zelfstandig zijn dan meisjes, maar dat er groepen worden gemaakt is een feit. Als de school een individuele benadering wil uitdragen is het van belang te zorgen dat de benadering zich niet te veel gaat richten op de groepen die gevormd worden.

6 Conclusie

Uit dit onderzoek is inderdaad gebleken dat de twee centraal staande begrippen in de hoofdvraag, maatwerk en talentontwikkeling, binnen het Picasso Lyceum zeker ook centraal staan. Dit bleek uit elk interview, aangezien elke respondent het aanhaalde en het ook als uitdaging (ambitie) zag maatwerk en talentontwikkeling zo goed mogelijk aan te bieden. Over het achterhalen van de betekenis van een ander belangrijk begrip uit de hoofdvraag, culturele factoren, heb ik iets langer gedaan. Culturele factoren zijn namelijk overal, het omvat te veel en daarom is er een bepaalde focus nodig. Ik heb daarom gekozen voor de lens van de symbolische prestatie met de bijpassende definitie dat organisatiecultuur bestaat uit artefacten, waarden en assumpties en daar tegelijkertijd door wordt beïnvloed. Vanwege deze lens en definitie zijn ruimte, professionaliteit en omgang met leerlingen aangewezen als drie belangrijke culturele factoren.

Onder maatwerk verstaan de docenten dat zij zo goed mogelijk tegemoet willen komen aan de wensen van de individuele leerling. De definitie van talentontwikkeling is minder eenduidig. Dit varieert namelijk van het ontwikkelen van een uitzonderlijk talent bij elke individuele leerling, tot een leerling die vooruitloopt en zich in een bepaald vak verdiept en daardoor een talent ontwikkelt. Dit betekent dat het begrip talentontwikkeling vanuit de docenten minder waarde krijgt toegeschreven dan maatwerk, terwijl Talenten Ontwikkelen tot Prestaties (TOP) de slogan van de school is. Deze slogan is bedacht door het schoolbestuur en er bestaat onder de docenten enige twijfel over de juistheid daarvan. Dit wijst op een bepaalde vorm van wrijving tussen het schoolbestuur en de docenten op dit gebied.

De ruimte van de school maakt mogelijk dat maatwerk en talentontwikkeling binnen de school vorm krijgen. Dit gebeurt veelal door gebruik te maken van de domeinen, waardoor het mogelijk is een klas op te splitsen en onder leerlingen te differentiëren. Hierdoor kan de docent aandacht besteden aan de leerlingen die dat nodig hebben en kunnen de leerlingen die alles begrijpen zelfstandig verder werken. Degenen die zelfstandig verder werken kunnen zich ook extra verdiepen en zo misschien een talent ontdekken en ontwikkelen. Bij differentiëren is ook het coachen van de leerling heel erg van belang.

Opvallend aan de ruimte is dat er domeinen zijn die gescheiden zijn voor vmbo-t en havo/vwo, namelijk Talen en Mens & Maatschappij en dat van de overige domeinen door alle schoolniveaus gemengd gebruik wordt gemaakt. Dit resulteert erin dat docenten spreken over beneden en boven, aangezien de gescheiden domeinen van het vmbo-t beneden zijn en die van de havo/vwo boven. Het heeft ook tot gevolg dat docenten de school nog niet bestempelen als één school, maar als twee locaties die zijn samengekomen in één gebouw. Daarbij komt ook dat er boven op een andere manier wordt omgesprongen met de ruimte dan beneden, namelijk zonder opsplitsing van de klas.

De vraag die achter deze constatering ligt is of er een verschil is in professionaliteit van de docenten boven en beneden, of zij op een andere manier betekenis aan de wijze waarop goed onderwijs wordt gegeven. De reden voor de werkwijze boven is dat er door docenten wordt gesteld dat er op het domein onvoldoende zelfstandig wordt gewerkt en dat de docent telkens heen en weer moet lopen om hier controle op te houden. Opvallend is dat er door respondenten wordt geconstateerd dat leerlingen onvoldoende zelfstandigheid bezitten, terwijl het werken in domeinen wel een grote mate van zelfstandigheid van de leerling vereist.

De mate van zelfstandigheid is volgens docenten dus nog niet bij elke leerling ontwikkeld en vooral bij jongens blijkt zelfstandigheid minder aanwezig te zijn dan bij meisjes volgens respondenten. Opvallend aan deze constatering is dat de respondenten de leerlingen hier indelen in groepen, terwijl maatwerk en talentontwikkeling zich juist richt op de individuele leerling. Aangezien docenten aangeven dat de mindere mate van zelfstandigheid niet voor alle jongens geldt en dat ook meisjes

soms moeite hebben met de huidige werkwijze, is het misschien goed individuele leerlingen meer te gaan coachen op zelfstandigheid en de groepsvorming te vergeten.

Coachen maakt nu al groot onderdeel uit van maatwerk en talentontwikkeling. De docent probeert de leerling op een coachende manier uit te dagen en te stimuleren het beste uit zichzelf naar boven te halen. Bij elke leerling gebeurt dat op een manier die volgens de docent passend is, maatwerk dus. Van docenten vereist het inzicht hoe dit het beste kan worden gedaan, coachen doet dus een oproep aan de professionaliteit van de docent. Bovendien kan deze omgang met leerlingen ook een verandering in het repertoire van de docent vereisen, omdat de werkwijze van de docent voorheen anders was dan nu wordt verwacht.

De professionaliteit van de docent beïnvloedt maatwerk en talentontwikkeling ook op andere wijze. Door de discretionaire ruimte die een docent bezit kan hij binnen de gestelde kaders van school (maatwerk en talentontwikkeling aanbieden) zelf invulling geven aan de manier waarop hij lesgeeft. Zo kan het dat bijvoorbeeld niet elke docent op eenzelfde manier gebruik maakt van de mogelijkheden die het gebouw biedt. Een aantal docenten maakt zelfs helemaal geen gebruik van het domein, omdat zij het voordeel er niet van in zien. De docenten die wel veelvuldig gebruik maken van het domein vinden dat de ruimte maatwerk en talentontwikkeling sterk beïnvloed. Dit omdat het door het domein mogelijk is te differentiëren en omdat het daardoor heel goed mogelijk is om tegemoet te komen aan het individu.

Concluderend kan worden gezegd dat de ambities van docenten ten aanzien van maatwerk en talentontwikkeling zeker beïnvloed worden door culturele factoren, namelijk door een artefact, door een waarde en door een assumptie en door alles wat zich daartussen beweegt. Het artefact is in dit geval de ruimte, het schoolgebouw met de domeinen, dat een grote invloed uitoefent op de werkwijze binnen het Picasso Lyceum. Een waarde is de professionaliteit van de leraar, waarmee invloed kan worden uitgeoefend op de invulling van maatwerk en talentontwikkeling in de lessen. Tot slot is er een assumptie, namelijk de omgang met de leerling. Die coachende omgang heeft ook grote invloed op maatwerk en talentontwikkeling. Daartussen bevindt zich nog de conclusie dat de respondenten de school nog niet één school vinden. De reden hiervoor zit misschien ook wel in de ruimte. Aangezien het gebouw een scheidingslijn opwerpt voor het vmbo-t en het havo/vwo door gescheiden domeinen en docentenwerkruimtes naast de docentenkamer.

Er zitten twee kanten aan de invloed van deze culturele factoren en het Picasso Lyceum kan een kant kiezen. Zij kan kiezen wat zij van het grootste belang vindt: het welzijn van de leerling of de discretionaire ruimte van de docent, het ontwikkelen van talenten of goed onderwijs, altijd tegemoet komen aan de leerling door middel van maatwerk, of soms niet omdat het werkdruk kan opleveren voor de docent. Uiteraard is het ook een keuze de gulden middenweg te bewandelen. Welke keuze er ook wordt gemaakt, in beide gevallen zijn er nog genoeg mogelijkheden maatwerk en talentontwikkeling verder te ontwikkelen. Er moet echter niet worden vergeten dat daarbij een aantal randvoorwaarden van groot belang is; eenheid in het docententeam, eenheid in de definities, en eventueel de uitvoering, van maatwerk en talentontwikkeling en eenheid in de benadering van leerlingen.

7 Bibliografie

Bartolo, P.A., Janik, L., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V. et al. (2007). *Omgaan met verschillen tussen leerlingen*. Amsterdam: Educatieve Hogeschool van Amsterdam.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Uitgevers.

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2003). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Fransisco: John Wiley & Sons.

Burrell, G. Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann.

Cohen, L. A. Ambrose, D., Powell, W.N. (1993). Conceptual Foundations and Theoretical Lenses for the Diversity of Giftedness and Talent. In K. Heller, *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 331-344). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Science*, 7(2), 191-207.

Eijl, P. van, Wientjes, H., Wolfensberger, M.V.C. & Pilot, A. (2005). Het uitdagen van talent in onderwijs. *Onderwijs in thema's*, 117-156.

Gagné, F. (2000). understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based Analysis. In K. Heller, *International handbook of giftedness and talent* (pp. 67-80). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Gastelaars, M. (2006). *Excuses voor het ongemak*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Google. (sd). Opgeroepen op januari 2, 2010, van http://www.google.nl/imgres?imgurl=http://www.vrolijks.com/fotos/werken/19.%2520Picasso-Lyceum%2520Zoetermeer.jpg&imgrefurl=http://www.vrolijks.com/%3Fm_id%3D143&usg=__I9IX8RzWNI6BddE24k_hzJXVdLU=&h=222&w=222&sz=19&hl=nl&start=0&zoom=1&tbnid=CC8ze3FKAw5IE

Informatiegids Picasso Lyceum Zoetermeer, 2010-2011.

Keyton, J. (2005). *Communication and organizational culture*. Londen: Sage Publications.

Korthagen, F., Lagerwerf, B. (2008). De sleutel van onderwijsverbetering: Coachen op kwaliteiten en talenten. *Onderwijsvernieuwing 5.*, 1-51.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. United States: Russell Sage Foundation.

Marrewijk van, A., Yanow, D. (2010). *Organizational spaces: rematerializing the workaday world*. United Kingdom: MPG Books Group.

Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mobach, M. (2010). Virtual worlds for organizational spaces. In Van Marrewijk, *Organizational Spaces: Rematerializing the Workaday World* (pp. 159-173). United Kingdom: MPG Books Group.
- Netwerk. (2009). *Feminisering onderwijs: jongens presteren steeds slechter op school*.
- Onderwijsraad. (2004). *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* Den Haag: Onderwijsraad.
- O'Toole, P. & Were, P. (2008). Observing places: using space and material. *Qualitative Research* , 621-639.
- Rijksoverheid. (2009). *Rijksoverheid*. Opgeroepen op april 24, 2011, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-de-pilot-meerdere-examenmomenten-in-het-voortgezet-onderwijs-vo.html>
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 339-358.
- Sociaal Cultureel Planbureau. (2004). Individualisering en sociale integratie.
- Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt : over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Citogroep.
- Wetenschappen, K. N. (2003). *Ontwikkeling van talent in de tweede fase : advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Yanow, D. (2010). Giving voice to space: academic practices and the material world. In Van Marrewijk, *Organizational Spaces: Rematerializing the Wordaday World* (pp. 139-158). United Kingdom: MPG Books Group.

■ ■ ■

8 Bijlagen

Bijlage 1 – Foto's



Muurschildering gemaakt door leerlingen



Gang



Hal



Domein met aan de rand instructielokalen