

Een verkennend onderzoek naar de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard

An exploratory study of the school culture of primary school De Appelgaard

Joris Groenendijk

Master Leren en Innoveren

Aeres Hogeschool Wageningen

Inleverdatum: 31 mei 2017

Masterexamen: 27 juni 2017

Oprichtgever:

Caroline van Leijenhorst
Basisschool De Appelgaard, Nijkerk
Barneveldseweg 182, 3862 PD, Nijkerk
Directie.appelgaard@hsn-scholen.nl

Onderzoeksbegeleider:

Dr. Ir. P. Seuneke
Mansholtlaan 18, 6708 PA Wageningen
P.seuneke@aeres.nl



Een verkennend onderzoek naar de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard

An exploratory study of the school culture of primary school De Appelgaard

Samenvatting

Dit verkennend onderzoek onderzoekt welke eigenschappen karakteriserend zijn voor de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard. Er is een ‘screenshot’ gemaakt van de dynamische cultuur van de organisatie met als doel de schoolcultuur in beeld te brengen, daarmee het team richting te geven in besluitvorming en verdere profilering. In dit onderzoek zijn kwalitatieve data verzameld en inductief geanalyseerd. Er zijn diepte-interviews afgenomen met alle acht de teamleden over de schoolcultuur om de gemeenschappelijkheid te expliciteren. De resultaten laten zien dat de schoolcultuur gekarakteriseerd wordt door zeven thema’s. De christelijke identiteit is een karakteriserende eigenschap voor de school. De school kenmerkt zich eveneens door het oog voor het kind. Verder wordt gezocht hoe er kan worden aangesloten bij de behoeften en talenten van kinderen. Ieder kind mag zichzelf zijn en er is persoonlijke aandacht voor kinderen. Daarnaast zijn er veel veranderingen geweest in de school en zijn er verschillende veranderingen van bovenaf opgelegd. In vervolgonderzoek kan de schoolcultuur vanuit andere perspectieven worden onderzocht (ouders, kinderen) zodat er een nog breder beeld ontstaat van de cultuur. Er kan daarnaast onderzocht worden hoe deze schoolcultuur vertaald kan worden naar concreet handelen in de school ten aanzien van keuzes van het team en het onderwijs.

Abstract

This exploratory study examines which characteristics characterize the school culture of primary school De Appelgaard. A ‘screenshot’ has been made of the dynamic culture of the organization with the aim to ensure and build the schoolculture and to give the team direction in decision making and further profiling. In this study, qualitative data have been collected and analyzed. In-depth interviews have been conducted with all eight team members about the school culture to explicit the commonality. The results show that the school culture is characterized by seven themes. The Christian identity is an important feature of the school culture. Another characteristic is to have an eye for every child in the school. Team members search for the connection with the needs and talents of children. Children can be themselves and there is personal attention for the children. In addition, there have been many changes in the school and various changes have been imposed top-down. Further research can examine different perspectives of the school culture (parents, children) to create an even broader picture of the culture. It is also possible to investigate how the culture can be translated into concrete actions in the school regarding education and change.

Inleiding

“We zijn zo blij met de keuze voor jullie school. Sinds ons kind op De Appelgaard zit, herkennen we het niet meer terug.” De ouders, de leerkrachten, de dyslexiebegeleider van de school en de invallers geven aan dat het bijzonder is om op basisschool De Appelgaard te zijn omdat er ‘er een bijzondere sfeer heerst’. Kinderen, die op andere scholen niet goed functioneren en naar De Appelgaard komen, kunnen zichzelf zijn en voelen zich veilig. Iets in de school zorgt daarvoor. “Er hangt iets moois in de lucht”, wordt vaak gezegd. Dit lijkt te wijzen op een bepaalde gezamenlijkheid in de school. Onderliggende principes, overtuigingen en waarden zijn op De Appelgaard tot nog toe niet concreet in woorden gevangen. Niet door de directie, niet door ouders en niet door leerkrachten. Aanleiding voor dit onderzoek is dat het team van de school een duidelijke richting wil kiezen in onderwijskundige besluitvorming vanuit de gezamenlijkheid die kenmerkend is voor de school en de urgentie voelt om te bepalen waar de school voor staat en wat de school uniek maakt. Daarnaast zijn de signalen, die van verschillende kanten komen over de bijzondere cultuur, aanleiding voor het boven water halen van onderliggende principes, overtuigingen en waarden. Op deze manier kan de schoolcultuur expliciet worden gemaakt. De relevantie van dit onderzoek voor de school is dat het onderzoek in beeld brengt wat kenmerkend is voor de school en voor het team. Dat geeft het team richting in onderwijskundige besluitvorming en verdere profilering richting externe partijen en ouders. De wisselingen in het team roept de vraag op onder teamleden welke kant de school opgaat en wat de school belangrijk vindt. Het onderzoek heeft eveneens als doel de teamleden te laten nadenken over de diepere laag in de organisatie zodat er een gemeenschappelijk proces ontstaat. Voor bredere context en andere organisaties geeft dit onderzoek een raamwerk voor het onderzoeken van een (school)cultuur.

Het begrijpen van de cultuur van organisaties is de afgelopen decennia steeds belangrijker geworden (Barley, Meyer & Gash, 1988; O'Reilly, 1989; Smircich, 1983, geciteerd in O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991). Vanuit de organisatiecultuur werden in de jaren '80 de eerste onderzoeken geschreven over 'schoolcultuur' (Herman, 2010). In die tijd werd het concept een containerbegrip vanwege de abstractie. Sinds de eerste introductie van het onderwerp proberen organisaties grip te krijgen op hun cultuur als onderdeel van professionele ontwikkeling binnen de organisatie (Schein, 1999; Zhu, Devos, & Li, 2011). Volgens Acharya (2015) verwijst de schoolcultuur naar de verschillende praktijken in de school om prestaties van leerlingen te verbeteren en heeft een schoolcultuur invloed op de prestaties van de school. Onderzoek naar de schoolcultuur wordt gebruikt om grip te krijgen op prestaties van de school en de verbetering daarvan.

Explicitering van de schoolcultuur werkt als een kompas op een schip; het geeft richting en helpt om koers te bepalen. Het onderzoeken van de schoolcultuur zorgt voor een duidelijke focus en visie op het onderwijs. Culturele elementen zijn bepalend voor de werkwijzen en doelstellingen van de organisatie (Schein, 2000). Cultuur wordt krachtiger als het expliciet wordt gemaakt en dit helpt om de verborgen laag in de organisatie beter te begrijpen (Schein, 2004). Volgens Schein (2004) zijn we minder onzeker, bezorgd of geïrriteerd als personen in de organisatie irrationeel gedrag laten zien als we de cultuur beter gaan begrijpen. Bij het beter begrijpen van de cultuur zullen we onszelf beter gaan begrijpen en innerlijke krachten herkennen die bepalen wie we zijn (Schein, 2010). Of, zoals hij de relevantie van cultuur beschrijft: "Cultuur is belangrijk omdat ze een krachtige, latente en vaak onbewust aanwezig stelsel vormt van krachten die bepalend zijn voor individueel en collectief gedrag, de wijze van perceptie, de denkpatronen en de waarden" (Schein, 1999, p. 25).

Schoolculturen zijn complexe systemen van tradities en rituelen die door de jaren heen zijn opgebouwd doordat leerkrachten, ouders en bestuurders, in samenwerking met elkaar, focussen op de prestaties van leerlingen (Carpenter, 2015). Een van de dingen die het moeilijk maakt een cultuur te begrijpen, is dat het lastig aan te wijzen is – het is makkelijker om te beschrijven wat men doet dan waarom men het doet (Gruenert & Whitaker, 2015). Volgens Stoll (1998) is de schoolcultuur een van de meest complexe en tegelijkertijd een van de meest belangrijke concepten in het onderwijs. Aannames en vooronderstellingen van de teamleden zijn onbewust aanwezig. Wat onder het oppervlak gebeurt, is in essentie de kern van een schoolcultuur (Stoll, 1998). De teamleden worden zich er pas van bewust als ze daartoe uitgedaagd worden of de cultuur in gevaar komt (Acharya, 2015; Schein, 2004; Stolp & Smith, geciteerd in Maslowski, 2001). Dat een cultuur dynamisch is, komt doordat alle aspecten van de school worden beïnvloed door de cultuur (Peterson & Deal, 1998; Posser, 1999; Seashore, 2009) en de cultuur wordt beïnvloed door haar personeel, ouders, plaatselijke gemeenschap en onderwijssysteem (Cavanagh & Dellar, 1998). Donahoe (geciteerd in Hinde, 2004) concludeert: Als cultuur verandert, verandert alles. Het expliciteren van deze manier van denken en omgaan met elkaar, helpt het team van De Appelgaard grip te krijgen op de bijzondere cultuur. Dit onderzoek brengt een deel van de schoolcultuur van de school in beeld. Uit gesprekken met teamleden blijkt dat ze benieuwd zijn wat die bijzondere sfeer op de school kenmerkt. Dit vraagstuk resulteert in de volgende praktijkvraag: *Wat is typerend voor de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard?*

Theoretisch kader

Cultuur

Er zijn verschillende auteurs die geprobeerd hebben het concept *cultuur* te definiëren (Martin, 2002). Hoewel er een algemeen gedeeld beeld schijnt te zijn onder onderzoekers, is het definiëren van het concept nog lastig (McLeod, 2012). Er bestaan meer dan 150 verschillende definities van cultuur (Kluckhohn, Kroeber & Meyer, geciteerd in Cameron & Quinn, 2011). Martin (2002) concludeert dat de definitie volgens Smircich (geciteerd in Martin, 2002) alle verschillende niveaus van cultuur beschrijft.

In a particular situation, the set of meanings that evolves gives a group its own ethos, or distinctive character, which is expressed in patterns of belief (ideology), activity (norms and rituals), language and other symbolic forms through which organization members both create and sustain their view of the world and image of themselves in the world. The development of a worldview with its shared understanding of group identity, purpose, and direction are products of the unique history, personal interactions, and environmental circumstances of the group (Smircich, geciteerd in Martin, 2002, p. 58).

Schein (2010) definieert cultuur als:

A pattern of basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered solid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems (Schein, 2010, p.18).

Peterson (geciteerd in Maslowski, 2001) benoemt dat de definitie van Schein (2010) breed is aangenomen in onderwijswereld. De basisveronderstellingen (*basic assumptions*) in de definitie van Schein (2010) zijn operationaal in de definitie van Smircich (geciteerd in Martin, 2002) als ideologieën, normen, rituelen, de

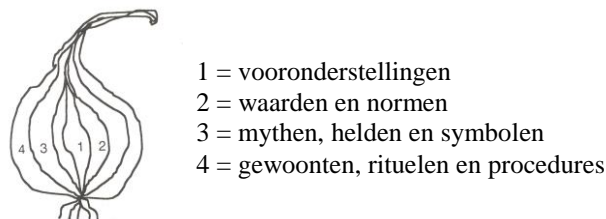
taal en andere symbolische vormen. Deze elementen van cultuur laten zien hoe mensen denken, voelen en handelen in de school (Peterson & Deal, 1998). Het ontwikkelingsproces van een cultuur gebeurt in een sociale context van activiteiten (Morgan, geciteerd in O'Reilly et al., 1991). Schneider (1987) beweert dat mensen zich aangetrokken voelen tot organisaties die handelen vanuit dezelfde waarden als zijzelf. Schein (2000) onderscheidt drie cultuurniveaus: artefacten, beleden waarden en onderliggende basisveronderstellingen. Deze cultuurniveaus worden in onderwijswereld breed aangenomen en verschillen in bewustzijn en zichtbaarheid in scholen (Maslowski, 2001). *Artefacten* zijn zichtbare organisatiestructuren en processen, zijn niet makkelijk te onderkennen en zijn het makkelijkst waar te nemen: wat je ziet, wat je hoort en wat je doet. Op dit niveau is de cultuur duidelijk en heeft het emotioneel effect, maar het is nog niet duidelijk waarom leden van de organisatie doen zoals ze doen en waarom bepaalde gedragingen tot uiting komen. *Artefacten* zijn de gedragswijzen waarin beleden waarden tot uitdrukking komen. Een voorbeeld hiervan is het logo van de school of het openen van de week als team. Het is daarbij gevaarlijk om interpretatie los te laten op de artefacten, omdat die gebaseerd zijn op eigen aannames (Schein, 2010). Bij het tweede niveau, *beleden waarden*, spreken we van een diepere laag in de organisatie. Dit tweede niveau gaat over de overtuiging van de teamleden wat goed, waar of wenselijk is (Maslowski, 2001). Om erachter te komen waaraan waarde wordt gehecht in de organisatie, worden de waaromvragen gesteld. Waarom doen de mensen in de organisatie wat ze doen? Het zichtbare gedrag wordt bepaald door een dieper liggend denk- en perceptieniveau. Dat denk- en perceptieniveau is wel of niet congruent met de waarden die de organisatie zegt aan te hangen (Schein, 2000). Door het stellen van de waaromvragen wordt duidelijk wat de organisatie belangrijk vindt. Hierbij kan gedacht worden aan de waarde 'respecteren van anderen'. Het derde niveau, *onderliggende basisveronderstellingen*, gaat nog dieper. Dit zijn de onbewuste, als vanzelfsprekend aangenomen, overtuigingen, percepties, gedachten en gevoelens. Het zijn de uiteindelijke bronnen van waarden en handelen. Dit niveau gaat over vanzelfsprekende overtuigingen die teamleden met elkaar hebben opgebouwd (Schein, geciteerd in Maslowski, 2001). Vanwege de vanzelfsprekendheid van overtuigingen en waarden, zijn teamleden zich niet bewust van de onderliggende vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan de gedragingen (Maslowski, 2001). Te denken valt hier aan de opvatting die een van de teamleden heeft over de menselijke aard. Een leerkracht kan ervan uit gaan dat kinderen van nature goed zijn, of omgekeerd. Dat is van grote invloed op de manier waarop de leerkracht zich opstelt naar kinderen. Organisaties kunnen verwoorden waar ze waarde aan hechten, maar het denk- en perceptieniveau is wel of niet in overeenstemming met wie ze zeggen te zijn. Deze onzichtbare elementen van de organisatie zijn de onbewuste overtuigingen en waarden en zijn vaak moeilijk te veranderen (Doan, 2015). "De essentie van een cultuur bestaat uit gemeenschappelijke waarden, overtuigingen en veronderstellingen die tot een gemeenschappelijk goed worden en als vanzelfsprekend worden ervaren (Schein, 2000, p. 28)." Schein (1999) noemt drie basisfacetten bij het begrijpen van een cultuur: een cultuur is diepgeworteld, het bestrijkt een breed terrein en is stabiel. Misschien wel het meest intrigerende aspect van cultuur als concept is dat het wijst naar fenomenen die veel impact hebben en zich afspelen onder het oppervlak (Schein, 2010). Om deze abstractie te begrijpen, moet het zichtbaar worden gemaakt (Schein, 2010). Cultuur kent twee grondslagen, namelijk de sociologische grondslag (organisaties hebben culturen) en de antropologische grondslag (organisaties zijn culturen) (Cameron & Quinn, 2011). In dit onderzoek is gekozen voor de antropologische grondslag vanwege de totaalbenadering van de organisatie (Schein, 2010). In dit onderzoek wordt de cultuur van de gehele organisatie in beeld gebracht. Daarmee wordt de organisatie benadert in haar totaliteit en sluit dit aan bij de antropologische benadering. Het is belangrijk om cultuur als concept te scheiden van het concept *klimaat*. Klimaat bestaat volgens Schneider (geciteerd in Cameron & Quinn, 2011) uit tijdelijke houdingen, gevoelens en percepties van individuen. Cultuur is een voortdurend, langzaam veranderend en belangrijk kenmerk van de organisatie. Het bestrijkt alle aspecten van de werkelijkheid en het functioneren van de mens (Schein, 1999). Klimaat kan ineens en drastisch veranderen, omdat het gebaseerd is op houdingen van de medewerkers (Cameron & Quinn, 2011). Schoen en Teddlie (2008) stellen in hun studie dat het klimaat een onderdeel is van de cultuur. De cultuur is de persoonlijkheid van de organisatie en een klimaat de houding. Een houding is makkelijker te veranderen dan een persoonlijkheid (Gruenert & Whitaker, 2015). Daarnaast wordt het concept cultuur soms verward met wat de wens is wat het zou moeten zijn. Er wordt dan gesproken over een *leercultuur* of *kwaliteitscultuur* wat suggereert dat cultuur te maken heeft met waarden of uitkomsten die men graag ziet in de organisatie (Schein, 2010). Deze benadering past bij de sociologische grondslag van cultuur.

Schoolcultuur

In dit onderzoek is ervoor gekozen om verder toe te spitsen op de definitie van Maslowski en Dietvorst (2000) omdat die gespecificeerd is voor een schoolcontext:

Wanneer we spreken over een cultuur, refereren we niet aan een optelsom van waarden en normen die door individuele leraren worden aangehangen. Cultuur impliceert dat er een zekere *gemeenschappelijkheid* aanwezig is, die kenmerkend is voor de groep leerkrachten op school. Het gaat met andere woorden over *gedeelde* vooronderstellingen, waarden en normen, symbolen, mythen of gewoonten. (Maslowski & Dietvorst, 2000, p. 35)

Deze definitie heeft overlap met de definitie van Schein (2010) en Smircich (2002), maar is gespecificeerd voor een schoolcontext. Alle drie de definities benoemen de *gemeenschappelijkheid* van een groep mensen die tot uiting komt in ideologieën, activiteiten, waarden, normen, symbolen etc. De kenmerken van het concept ‘cultuur’ gelden eveneens voor een schoolcultuur, alleen ligt de focus daarvan op een schoolorganisatie (Acharya, 2015). De gemeenschappelijkheid van de school in de definitie van Maslowski en Dietvorst (2000) wordt gekarakteriseerd door gedeelde waarden en normen (Cavanagh & Dellar, 1998). Bij het delen van waarden door leden van de schoolcultuur wordt de basis gevormd voor sociale verwachtingen en normen (O'Reilly, 1991). Maslowski en Dietvorst (2000) sluiten met hun metafoor voor schoolcultuur aan bij de cultuurniveaus van Schein (2010). Om de impact van de schoolcultuur te duiden wordt het vergeleken met de schillen van een ui (zie Figuur 1).



Figuur 1. Indeling van cultuurelementen (geciteerd in Maslowski & Dietvorst, 2000, ontleend aan Van Hoewijk, 1989)

De schoolcultuur onderscheidt zich enerzijds in een latente en anderzijds in een manifeste cultuur. De latente cultuur verwijst naar de niet zichtbare cultuurschillen. Dit zijn de binnenste twee schillen van de ui. Daarnaast is de manifeste cultuur het zichtbare deel van de cultuur, welke te vinden is in de buitenste twee schillen (Maslowski & Dietvorst, 2000). Omdat alle cultuurelementen met elkaar in verbinding staan, spreken Maslowski en Dietvorst (2000) van een cultureel systeem. Om een compleet beeld te krijgen van een schoolcultuur moeten alle cultuurelementen in beeld worden gebracht. Purkey en Smith (geciteerd in Maslowski, 2001) geven aan dat schoolcultuur een belangrijk concept is, omdat het verschillende processen in de school verbindt tot een betekenisvol geheel. Schoolcultuur is zowel een product als een proces (Bolman & Deal, geciteerd in McLeod, 2012; Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998). Het is een product vanwege de betrokkenheid van mensen gedurende de geschiedenis van de school en een proces vanwege de invloed van de huidige leden om de cultuur te veranderen of te versterken (Tsang, 2009). Echter, volgens Cavanagh en Dellar (1998) is een schoolcultuur niet alleen het product van sociale interactie, maar wordt het gevormd door sociale interactie. Dit wordt bevestigd door Zhu, Devos en Li (2011) die zeggen dat een belangrijk aspect van een schoolcultuur de interactie is tussen personen en groepen. Schoolcultuur laat de sociale normen van een school zien (Groseschl and Doherty, geciteerd in Carpenter, 2015). Het wordt constant gevormd en is in beweging door interactie (Finnan, geciteerd in Hinde, 2004). Dit gebeurt door de dagelijkse *ins and outs* in de school op micro-niveau en het wordt *lastiggevallen* van buitenaf, door bijvoorbeeld regels van de overheid en veranderende sociale verwachtingen (Herman, 2010). De interactie in sociale systemen laat de waarden en gedragsnormen zien die ten grondslag liggen aan de schoolcultuur (Hallinger & Leithwood, 1996). De sterkte van een schoolcultuur is terug te vinden in de sociale controle die past bij de normen en waarden van de school (Raman, Ying, & Khalid, 2015). Het is een onzichtbare kracht achter de schoolactiviteiten (Prosser, 1999). Volgens Prosser (1999) gaat het niet alleen om de patronen van perceptie en gedrag, maar ook om het systeem van relaties binnen de relaties. Schoolcultuur is volgens Acharya (2015) “the action acted by the school members” (p. 4). Daarnaast stelt hij dat handelingen en acties in de school zijn geleerd en overgenomen van de schoolomgeving. Schoolcultuur is geen statisch geheel. Peterson en Deal (geciteerd in Hinde, 2004) wijzen aan dat een school met een positieve schoolcultuur een plek is met een gedeeld gevoel van wat belangrijk is en waar commitment is om leerlingen te helpen leren.

Samenvattend kan worden gesteld dat een schoolcultuur wordt gevormd door de gemeenschappelijkheid van de teamleden, dynamisch is en wordt beïnvloed door haar personeel, ouders, plaatselijke gemeenschap en onderwijssysteem. Schoolcultuur wordt gevormd door sociale interactie van individuen (Cavanagh & Dellar, 1998) en is het geheel van basisveronderstellingen (ideologieën, normen, rituelen, de taal en andere symbolen) (Schein, 2010; Smircich, geciteerd in Martin, 2002). Schoolcultuur is in beweging door de interactie (Finnan, geciteerd in Hinde, 2004) en is bepalend voor de werkwijzen en doelstellingen in de school (Schein, 2000). Dit onderzoek spitst zich verder toe op de schoolcultuur, bekeken vanuit het personeel. Andere factoren zoals ouders, plaatselijke gemeenschap en onderwijssysteem worden niet meegenomen in dit onderzoek. Dat zorgt ervoor dat er één onderzoeksvraag wordt beantwoord in dit onderzoek. De bevindingen uit de theorie en de vraag uit de praktijk leiden tot de volgende onderzoeksvraag: *Wat karakteriseert volgens het team de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard?*

Methode

Onderzoeksofzet

In dit onderzoek zijn de eigenschappen onderzocht die volgens het team de schoolcultuur karakteriseren. Daarom is er voor een verkennend praktijkonderzoek gekozen. Dit is terug te zien in de onderzoeksvraag doordat er is gezocht naar een beschrijving van de culturele eigenschappen van de school. De beste manier om, volgens Schein (geciteerd in Martin, 2002), een cultuur te doorgronden, is door gesprekken te voeren met de leden van de cultuur op een psychologische manier zodat onbewuste vooronderstellingen worden aangeboord. Daarom zijn er in dit onderzoek diepte-interviews afgenomen. Het vermoedelijke voordeel van een kwalitatief onderzoeksparadigma is de mogelijkheid om structuren te identificeren door de patronen van individueel gedrag te expliciteren (Morey & Morey, geciteerd in Jung, et al., 2009). In dit kwalitatieve onderzoek is inductieve analyse toegepast. Daarbij zijn de data het centrale uitgangspunt en ligt het accent op theorieontwikkeling (Boeije, 2014). Er is niet met een vooraf opgesteld frame of theoretisch raamwerk naar de data gekeken, maar de data vormen het uitgangspunt om structuren en patronen te identificeren.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in het kader van een breder innovatietraject waarin de schoolcultuur wordt geëxpliciteerd. Een onderdeel van dit innovatietraject zijn twee georganiseerde studiebijeenkomsten waarin het team onderliggende waarden en overtuigingen expliciteert. Voordat de interviews zijn afgenomen, heeft de eerste studiebijeenkomst plaatsgevonden. Deze middag is van invloed op de explicitering van de diepere laag van de schoolcultuur, maar is geen onderdeel geweest van de analyse. Door het bewustwordingsproces van de diepere laag van de organisatie tijdens de eerste studiebijeenkomst, is de bijeenkomst van indirecte invloed op de antwoorden van respondenten tijdens de interviews. Voor uitgebreide informatie over de studiebijeenkomsten, zie Bijlage 1. De data in dit onderzoek zijn voortgekomen uit de diepte-interviews die zijn afgenomen met alle acht de teamleden (zie Tabel 1). Manieren om gedragspatronen te identificeren zijn onder andere het afnemen interviews (Morey & Morey, 1994; Ott, 1989, geciteerd in Jung, et al., 2009). Het resultaat hiervan is een rijke hoeveelheid aan culturele dynamiek en complexiteit (Yauch & Steudel, geciteerd in Jung, et al., 2009). Na het afnemen van de interviews heeft transcriptie en analyse plaatsgevonden. Verdere uitwerking van de data-analyse is te lezen onder de paragraaf 'data-analyse'.

Onderzoekseenheden

In het beantwoorden van de onderzoeksvraag is uitsluitend gekeken naar de leerkrachten van basisschool De Appelgaard. Cavanagh en Dellar (1998) zeggen dat de cultuur wordt beïnvloed door haar personeel, ouders, plaatselijke gemeenschap en onderwijssysteem. Deze veelheid aan factoren zijn niet allemaal meegenomen in dit onderzoek. Vanwege de afbakening en omwille van de haalbaarheid richt dit onderzoek zich op het team van de school. Daar wordt het personeel van de school onder verstaan. Ouders, kinderen, onderwijssysteem en plaatselijke gemeenschap zijn hier niet in meegenomen. Daarnaast laat de studie van Ramdass en Lewis (2012) zien dat de kenmerken van leerkrachten (professionalisering, pedagogische competenties, gevoel van effectiviteit, e.a.) een belangrijke invloed hebben op de gezondheid van een school en de schoolcultuur. Het team bestaat uit acht personen, alleen vrouwen (zie Tabel 1). De onderzoeker is eveneens onderdeel van het team, maar is niet geïnterviewd in dit onderzoek. De namen van de respondenten zijn geanonimiseerd en vervangen door de letter R.

Tabel 1. Relevante gegevens van team De Appelgaard

Naam	Leeftijd	Sekse	Aantal hele jaren werkzaam op de school	Functie
R1	41	Vrouw	2	Intern Begeleider
R2	42	Vrouw	19	Leerkracht
R3	45	Vrouw	5	Directie
R4	25	Vrouw	2	Leerkracht
R5	29	Vrouw	6	Leerkracht
R6	30	Vrouw	8	Onderwijsassistent
R7	25	Vrouw	0	Leerkracht
R8	39	Vrouw	0	Leerkracht

Zoals te zien is in de tabel, bestaat een groot deel van het team uit leerkrachten met minder dan drie jaar werkervaring op de school. De afgelopen jaren zijn er wisselingen geweest in het team. Eén collega werkt al negentien jaar op de school. Zij geeft aan dat de schoolcultuur in de afgelopen negentien jaar nog steeds hetzelfde is, ondanks de wisselingen. Gruenert en Whitaker (2015) bevestigen de stabiliteit van een cultuur door te beschrijven dat "as the new ones begin to fit in, the uniqueness of the new culture will gradually dissipate as the culture eventually become 'the new normal'" (p. 17). Meestal is de cultuur ontstaan lang voordat de huidige teamleden er werken (McLeod, 2012). Alle teamleden zijn persoonlijk uitgenodigd voor de diepte-interviews.

Meetinstrumenten

Vanwege het kleine team is ervoor gekozen om alle acht de teamleden te interviewen. Op deze manier is er rekening gehouden met de representativiteit van het onderzoek. Deze interviews hebben plaatsgevonden tussen de eerste en tweede studiebijeenkomst van het ontwerp (zie Bijlage 1). Er is gekozen voor interviews, omdat er daardoor gesprekken ontstaan en dit kansen biedt voor een grondig onderzoek binnen persoonlijke contexten. Daarnaast is het een krachtige methode voor het genereren en interpreteren van de sociale wereld (Ritchie & Lewis, 2003). Bij kwalitatieve interviews is de interviewer eveneens het voornaamste instrument (Boeije, 2014). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de interviewrichtlijn die Maslowski en Dietvorst (2000) hebben ontworpen om verschillende aspecten van een schoolcultuur in beeld te brengen (zie Bijlage 3). Zij beschrijven dat de richtlijn zorgt voor een verscheidenheid aan relevante informatie over de schoolcultuur. De richtlijn voor het interview bestaat uit vier delen. Het eerste gedeelte bestaat uit vragen die gaan over de achtergrond van de geïnterviewde in relatie tot de school. Het tweede gedeelte bestaat uit vragen die gaan over het ontstaan en de ontwikkeling van de school zodat duidelijk wordt welke normen en waarden er centraal staan in de school. Het derde gedeelte bestaat uit vragen die gaan over de identiteit en het doel van de school. Het laatste gedeelte gaat over veranderingen in de school en probeert structuren en processen naar boven te halen om achterliggende vooronderstellingen, waarden en normen te begrijpen. In de richtlijn voor het interview is er een vraag geformuleerd welke eigenschappen respondenten belangrijk vinden in het selecteren van een sollicitant. Deze vraag is gesteld in het interview, omdat respondenten daarmee verwoorden wat ze zelf belangrijk vinden in de school. De interviews waren verkennend van aard. Saunders, Lewis, Thornhill, Booij en Verckens (2011) beschrijven een gevaar voor de betrouwbaarheid van diepte-interviews. De betrouwbaarheid wordt beïnvloed door de *bias* van de onderzoeker en door de vraag of verschillende onderzoekers dezelfde informatie zouden verkrijgen bij herhaling van het onderzoek. De resultaten van dit onderzoek zijn niet noodzakelijkerwijs bedoeld om herhaald te worden, omdat ze de werkelijkheid weerspiegelen op het moment van verzamelen (Marshall & Rossman, geciteerd in Saunders et al., 2011) in een specifieke context. Cultuur is een constant veranderend proces (Finnan, geciteerd in Acharya, 2015) en elke school heeft zijn eigen cultuur (Hallinger & Leithwood, 1996). Dit onderzoek is een momentopname van de dynamische schoolcultuur van basisschool De Appelgaard. Daarom is de herhaalbaarheid van dit onderzoek niet van noodzakelijk belang en vormt dit geen bedreiging voor de betrouwbaarheid. Er is rekening gehouden met de validiteit van data doordat de participanten hun antwoorden nader kunnen toelichten. Tijdens het interview zijn de verklaringen van de respondenten mondeling samengevat door de interviewer zodat de juistheid van de interpretatie kan worden beoordeeld (Healey & Rawlinson, geciteerd in Saunders et al., 2011). Nadat de interviews zijn getranscribeerd, is het verslag opgestuurd naar de respondent zodat zij de interpretatie van het interview kan controleren en/of kan aanpassen. Hierdoor is er rekening gehouden met de validiteit van de data.

Interventie

De interviews hebben plaatsgevonden tussen de eerste en tweede studiebijeenkomst. De bijeenkomsten zorgen voor een gezamenlijk proces van explicitering van de diepere laag van de organisatie. Dit heeft indirecte invloed op de antwoorden van respondenten tijdens de interviews. De studiebijeenkomsten hebben plaatsgevonden op vrijdag 20 januari 2017 en woensdag 29 maart 2017. Hoewel deze bijeenkomsten als interventie gezien kunnen worden, is dat in dit onderzoek nadrukkelijk niet het geval. De bijeenkomsten zijn niet ingezet om het effect daarvan te onderzoeken in de interviews.

Procedure

De interviews hebben plaatsgevonden van halverwege februari tot eind maart 2017 (zie Bijlage 2). De data-analyse van de interviews heeft in de periode van april tot en met mei 2017 plaatsgevonden. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Na afloop van de interviews is er gezocht naar bepaalde wetmatigheden als beschrijving en redenering van de schoolcultuur. Er is aan de teamleden gevraagd om niet inhoudelijk over het interview met andere teamleden te praten om de diversiteit van de individuen en ervaringen te waarborgen.

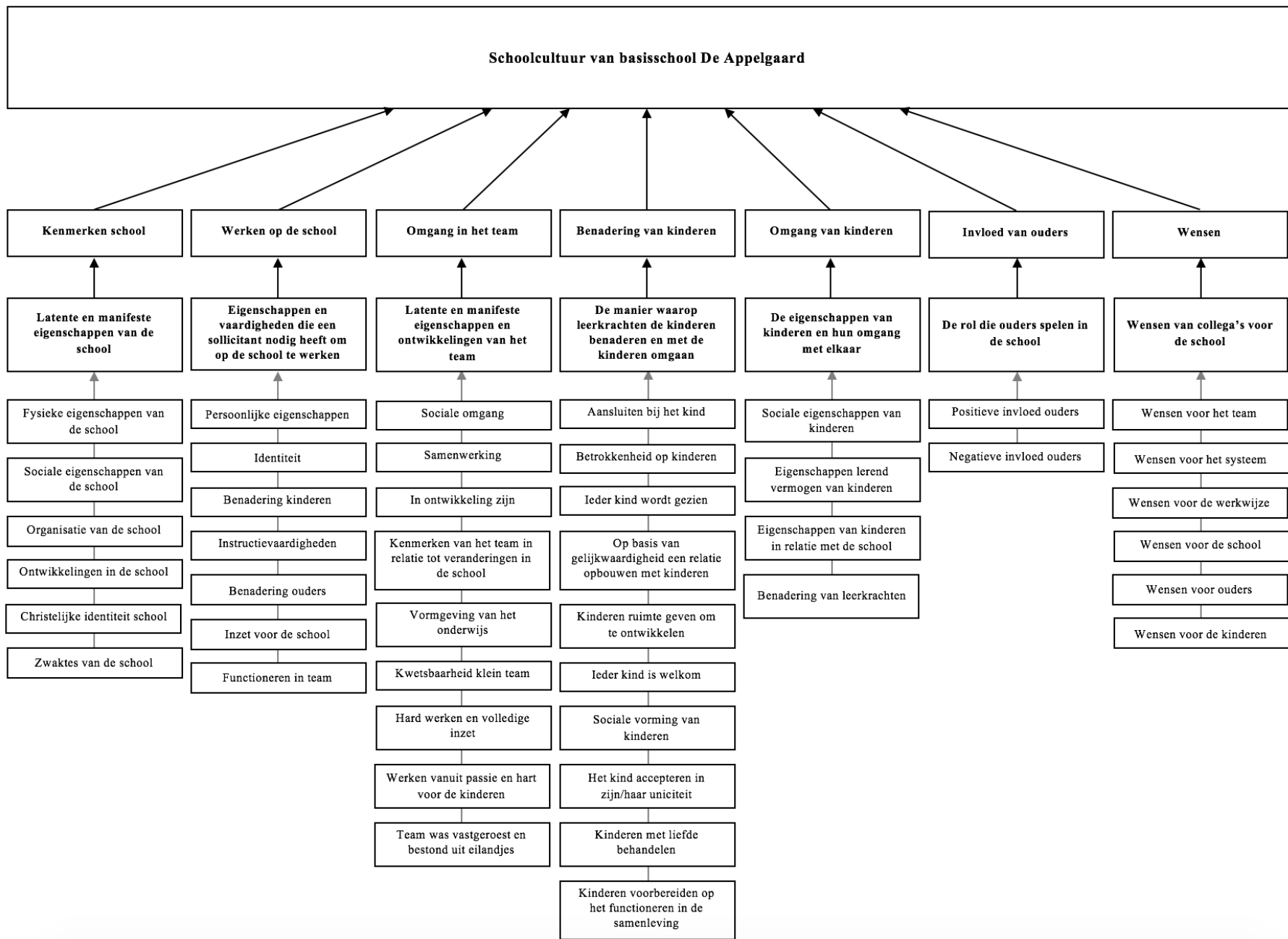
Data-analyse

De analyse van de data is op een inductieve manier uitgevoerd zonder vooraf opgestelde codes of labels, maar op basis van de werkelijkheid (Doorewaard, Kil, & van de Ven, 2016). Interviews zijn opgenomen met een mobiele telefoon en letterlijk getranscribeerd waarbij kwalitatieve technieken zijn gebruikt. De transcripties van de interviews zijn verstrekt aan de deelnemers voor controle om authenticiteit en validiteit van data te verzekeren. Het uitgangspunt tijdens het analyseren is het onderzoeksmateriaal. Het inductief fragmenteren en coderen is gebeurd volgens drie stappen die worden beschreven in het boek van Boeije (2014). De eerste fase van het codeerproces is het open coderen (Babchuk, 1996). Dit is het coderen van het transcript waarbij de uitspraken letterlijk worden gebruikt (Corley & Gioia, 2004). Na de transcripties heeft de onderzoeker alle interviews doorgelezen en fragmenten geselecteerd in de data die iets zeggen over de school. Er zijn fragmenten geselecteerd waarin wordt gesproken over zowel zichtbare als niet-zichtbare eigenschappen van de school, de manier van

omgang, de afspraken en regels, de zaken die de respondenten belangrijk vinden of motieven van gemaakte keuzes in de school. Ieder fragment krijgt een code dat het fragment samenvat. Nadat alle interviews zijn gecodeerd, zijn de fragmenten vergeleken die over hetzelfde aspect gaan zodat dezelfde code toegewezen kan worden. Na deze fase heeft axiale codering plaatsgevonden. Hierdoor worden codes geïntegreerd tot centrale categorieën (Boeije, 2014). De codeboom van het open coderen is veranderd doordat codes worden samengevoegd, gesplitst, hernoemd, enzovoort. Vervolgens zijn de codes geclusterd om hoofdcodes te onderscheiden van subcodes. Daarna is er gezocht naar samenhang in de hoofdcodes om subcategorieën en categorieën te vormen. De laatste fase is het selectief coderen zodat gelijkwaardige categorieën onder worden gebracht in overkoepelende thema's. Om betrouwbaarheid van selectie en codering te waarborgen, heeft er afstemming plaatsgevonden met een van de respondenten over de analyse. De respondent heeft het geanalyseerde interview toegestuurd gekregen en dit gaf aanleiding om tot overeenstemming te komen over de gebruikte codes en geselecteerde fragmenten. Daarnaast is er een interview gefragmenteerd en gecodeerd samen met een onafhankelijk persoon die buiten het onderzoek staat. In de analyse is een overeenstemming bereikt door dialoog. Naar aanleiding daarvan zijn de twee personen los van elkaar een interview gaan analyseren om vervolgens in dialoog tot overeenstemming te komen. Eveneens is ervoor gekozen om een deel van de fase van axiale codering in dialoog met iemand anders tot de categorieën en hoofdcodes te komen. Als laatste heeft er een bijeenkomst plaatsgevonden waarbij verschillende masterstudenten een interview hebben gecodeerd. Deze codes zijn gebruikt om het codeerproces te kalibreren. Dit proces zorgt voor betrouwbaarheid in de analyse van data. De overkoepelende thema's zijn gevonden op basis van literatuur en analyse en zijn de start van het theoretiseren van het onderwerp (Boeije, 2014). Op basis van de codes, subcategorieën, categorieën en thema's van de getranscribeerde interviews is een conclusie getrokken over de culturele eigenschappen van de school en worden in het volgende hoofdstuk de resultaten besproken. Een voorbeeld van de verschillende fasen van het coderen is te vinden in Bijlage 4.

Resultaten

Zoals eerder is beschreven, bestaat een schoolcultuur uit verschillende niveaus. In Bijlage 4 is een voorbeeld van de operationalisering, analyse en fragmentatie van de uitgewerkte interviews te vinden. In de resultaten van de analyse is de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard geoperationaliseerd in zeven thema's. Deze thema's omvatten de karaktereigenschappen van de schoolcultuur. Op de volgende pagina laat Figuur 2 een schematische weergave zien van de onderzoeksresultaten. De schematische weergave laat een *screenshot* zien van de dynamische schoolcultuur op het moment van onderzoeken. De thema's met bijbehorende categorieën in de figuur zijn afkomstig uit de data als resultaat van de inductieve analyse. De zeven thema's vallen uit elkaar in categorieën. Die vallen vervolgens uiteen in subcategorieën, die vallen uiteen in hoofdcodes en de hoofdcodes vallen uiteindelijk uiteen in subcodes en fragmenten. De subcodes die zijn toegewezen aan de fragmenten vatten elementen samen van het fragment waarin wordt gesproken over de school en de eigenschappen daarvan. Er zijn verschillende fragmenten in de data die meerdere codes hebben gekregen zodat de onderzoeker geen data over het hoofd heeft gezien. Om te duiden wat typerend is voor de cultuur van de school worden hieronder de zeven thema's en de bijbehorende categorieën beschreven.



Figuur 2. Schematische weergave van de onderzoeksresultaten

Latente (niet zichtbare) en manifeste (zichtbare) eigenschappen van de school

Het eerste thema gaat over de latente en manifeste eigenschappen van de school. Deze latente en manifeste eigenschappen verwijzen naar de zichtbare en niet zichtbare eigenschappen van de school. Volgens Maslowski en Dietvorst (2000) zijn de latente eigenschappen de binnenste twee schillen en de manifeste eigenschappen de twee buitenste schillen van het ui-model. De eigenschappen van de school die typerend zijn voor basisschool De Appelgaard zijn zowel zichtbaar aanwezig als niet zichtbaar.

Respondenten noemen een aantal fysieke eigenschappen die typerend zijn voor de school. Te denken valt hierbij aan het uiterlijk van het schoolgebouw, de ligging van de school en de fysieke ruimte die de school heeft. R5 denkt dat de buitenruimte, zoals een groot schoolplein, kabelbaan, veel ruimte, een belangrijke reden voor ouders is om voor de school te kiezen: “Nou de buitenruimte speelt absoluut een rol.” Daarnaast zou ze aan andere mensen vertellen “dat de school gewoon zoveel ruimte heeft”. R2 sluit zich hierbij aan: “Maar ik denk dat de grootste reden voor kinderen die niet uit het buurtschap komen dat dat dan toch is de rust en de ruimte, de kleinschaligheid.” De kleinschaligheid is eveneens een kenmerk van de school. R8 zegt hierover “dat het wel bijzonder is, dat het zo’n kleine school is. Dat het in een klein dorp staat en dat er ook heel veel mensen dus ook uit het dorp komen.” R1 noemt de kleinschaligheid als een van de sterkste punten van de school. “Ik vind de kleinschaligheid in combinatie met het oog voor het kind.”

Er zijn in de afgelopen jaren verschillende ontwikkelingen geweest in de school. Deze ontwikkelingen hebben betrekking op het lesaanbod en de didactiek, op het systeem, op het team en op het vergroten van het leerlingenaantal. Zo heeft het vertrek van een bepaalde leerkracht veel in beweging gezet in het team. R3 zegt hierover: “Nou, één bepaalde collega die hier de boel op slot heeft gezet waardoor die een andere plek heeft gekregen waardoor er meer ruimte kwam om anders te kunnen kijken. Ja en met elkaar te kunnen samenwerken.” R1 spreekt over een keerpunt: “Dat is dat er een leerkracht hier, nou ja, zeg maar ontslagen is en ik denk dat dat wel binnen de school een keerpunt is geweest.” Dit keerpunt zorgde binnen het team dat er ontwikkeling mogelijk was. “Dus de school is denk ik vanaf dat moment heel erg in ontwikkeling kunnen komen. Omdat die ene persoon zo belemmerend was voor de ontwikkeling van de school . . . waardoor de school niet in ontwikkeling kon komen.” Daaraan toevoegend zeggen respondenten dat de wisseling in het team sindsdien groot is. “Nou, ik denk als we het hebben over negatieve gebeurtenissen dan zijn er genoeg geweest. Dat is niet om negatief te doen, maar wel van C die uitgevallen is, nou ja, zelf ben ik natuurlijk ook lang uit geweest, veel wisselingen van leerkrachten. Het is heel lang een team geweest met heel lang dezelfde”, zegt R5.

De omgang en sfeer in de school kenmerkt zich volgens respondenten door betrokkenheid op en verbondenheid met elkaar. Er is openheid en saamhorigheid volgens de respondenten en iedereen gaat voor de school. Daarnaast is er rust in de school en is de school een veilige plek voor kinderen. Die sfeer is in de afgelopen jaren niet veranderd, volgens R4. “Maar volgens mij zijn we niet anders geworden daarin of hebben we hele enorme grote veranderingen gehad. Tenminste, zo voelt het niet.”. Daarnaast voelt het volgens R4 op school als een familie. Dat koppelt ze aan het samen voor de school gaan: “Ja ik vind Appel een beetje als een familie voelen, omdat je iedereen kent. Volgens mij kent echt iedereen, alle leerkrachten kennen hier alle kinderen en kennen alle ouders, je kent dingen die spelen of die er op de achtergrond meespelen zeg maar. En dat je elkaar daarin kent en de bereidheid om dus samen ergens voor te gaan vind ik heel hoog daardoor.” Verschillende respondenten vertellen over de rust en gemoedelijkheid die ze ervaren in de school. R6 zegt bijvoorbeeld: “Het was zo rustig en zo gemoedelijk, dat was wel gelijk een heel fijn gevoel.” Voor kinderen is de school een veilige plek waar de tijd wordt genomen voor de kinderen. R5 vindt dat een kracht van de school: “Ja voor kinderen een veilige plek, absoluut. Elk kind was er genoeg, meer dan genoeg tijd voor. Zoveel meer dan op een andere school. Nou ja, dat is heerlijk.”

Een aantal respondenten heeft bewust voor de school gekozen vanwege de christelijke identiteit. “Ik vond het wel heel belangrijk dat het wel duidelijk christelijk was, dat vond ik wel heel mooi”, zegt R8. Vanuit die christelijke identiteit worden kinderen benaderd op de school en wordt het onderwijs vormgegeven. R8 zegt daarover: “Ja weet je, we zijn allemaal christen, dus je weet ja dat God een bedoeling heeft met iedereen en dat iedereen ook z’n eigen gaven en talenten heeft en ik denk als je daarvan uit leeft, dat je dat ook overbrengt zeg maar op de kinderen.” R7 geeft aan dat de christelijke identiteit van invloed is op de kinderen. “Nou ik denk dat als jij de liefde van Jezus uitstraalt zeg maar, naar de kinderen dat dat ook iets doet met de kinderen, zeg maar.”

De school heeft verschillende organisatorische keuzes gemaakt die typerend zijn voor de school, volgens respondenten. Zo zijn de combinatieklassen en kleine klassen kenmerkend voor de school volgens de respondenten. In werkwijze kenmerkt de school zich door het groepsdoorbrekend lesgeven en een blokkensysteem in de ochtend waarbij kinderen in kleine groepjes instructie krijgen en de overige tijd zelfstandig werken (De Appelgaard, 2016). Daarnaast werkt de school met Topondernemers. Dit is een methode waarbij de zaakvakken geïntegreerd worden aangeboden (De Appelgaard, 2016). R6 is enthousiast over deze methode: “En dan ook wel, dat zou ik dan ook met die Topondernemers. Daar ben ik altijd heel enthousiast over. Dat vind ik heel leuk.”

Respondenten geven aan dat de school verschillende zwakke kanten heeft. De wisselingen in het team wordt genoemd als zwakte van de school. Daarnaast is er geen gedeelde missie en visie in de school. De praktische

zaken (documenteren en vastleggen, volgens R3) in de school kosten veel tijd en niet alle kinderen krijgen wat ze nodig hebben door de combinatieklassen.

Eigenschappen en vaardigheden die een sollicitant nodig heeft om op de school te werken

In het aannemen van nieuwe collega's op de school moet er volgens respondenten op verschillende eigenschappen en vaardigheden worden gelet. Een sollicitant moet over verschillende eigenschappen en vaardigheden beschikken om op de school te passen. De persoonlijke eigenschappen, de identiteit en het functioneren in het team zijn belangrijke pijlers voor de respondenten. Daarnaast is de benadering van kinderen, de instructievaardigheden, de benadering van ouders en de inzet voor de school belangrijk. De eigenschappen die een sollicitant volgens de respondenten moet bezitten zeggen iets over de culturele eigenschappen, verwachtingen en kenmerken van het huidige team.

Respondenten zeggen dat er gelet wordt op de persoonlijke eigenschappen van een sollicitant. Er worden verschillende eigenschappen genoemd, zoals openheid, gezelligheid, meelevendheid, flexibiliteit en stabiliteit. R8 zegt: "Ik denk dat ze heel erg kijken naar hoe komt hij of zij over en misschien wel meer dan wat heeft hij of zij aan onderwijservaring . . . Ik denk dat ze gewoon heel erg kijken naar het karakter van iemand. Van past dat bij ons in het team. Ik denk ook naar openheid van iemand." "Wij hebben wel stabiele leerkrachten nodig", zegt R1. Flexibiliteit en aanpassingsvermogen zijn voor R5 belangrijke kenmerken: "Als die dan zeg maar dat blokkensysteem dat vind ik niet echt wat, hoor. Ja, dat is gewoon de hele manier van werken op de ochtend dus daar moet je je wel in kunnen vinden, want anders dan moet je er niet aan beginnen." Volgens R7 passen strebers niet in het team: "Ik denk niet dat het hier in het team zou passen: strebers. Ja, als ik dan zo het team rondkijk denk ik niet dat dat hier tussen past."

De christelijke identiteit van de sollicitant wordt genoemd als belangrijk kenmerk om op de school te passen. "Ja en als je denkt van: ja, dat vind ik moeilijk of daar heb ik niet zoveel mee of ja ik geloof het wel maar. Dan pas je gewoon niet hier", zegt R2. "Ook daarin moet je een betrokken christen zijn wil je dat met elkaar dragen. Als jij niet meedoet binnen een team die dat wel doet, dan lukt dat niet", vult ze aan. R5 vindt dat eveneens een belangrijke eigenschap: "De leerkracht moet ook wel een levend geloof hebben. Dat vind ik nog wel een belangrijke. Want ik denk dat dat ook wel door alles heen werkt. Dat je als school echt staat voor: we willen kinderen echt meegeven wat je kan gaan bieden in het geloof in Jezus. Daar staan we als school wel echt met elkaar voor denk ik. Dat is wel echt de drive bij allemaal." In de achtergrond van de sollicitant wordt volgens R1 gelet op de ervaring "omdat we als team veel moeten dragen" en volgens R1 en R5 iemand met een onderwijskundige visie.

In de benadering van kinderen vinden respondenten het belangrijk dat sollicitanten aansluiten bij het kind. R6 omschrijft het als: "Zo'n gevoel, dat je echt denkt van: oh, die heeft echt plezier in zijn vak en ziet ieder kind en probeert ieder kind te begrijpen." R5 vult aan: "Goed aanvoelen en zien wat kinderen nodig hebben." Als er twee leerkrachten overblijven na de procedure, zegt R3 dit over wat de doorslag geeft: "Wie pedagogisch het meest sterk is."

De instructievaardigheden van de sollicitant spelen een belangrijke rol in het aannemen van een sollicitant. Vanwege het blokkensysteem worden er korte instructies gegeven van een half uur aan verschillende groepjes kinderen. Efficiëntie in de manier van werken is volgens R2 belangrijk: "Dat je goede instructies kan geven, omdat je kort, steeds hopt van groepje naar groepje. . . Dus je moet wel een zekere efficiëntie hebben in je werken." Er wordt volgens R3 (directrice van de school) gezocht naar mensen die oog hebben voor het kind in combinatie met een goede les: "Ja, dan zoek ik wel naar mensen die inderdaad naar het kind kijken en dat vertellen over hoe ze elk kind verder willen helpen en tegelijkertijd wil ik een goede les hebben gezien." Dit wordt bevestigd door R5: "Er wordt ook op gelet, nou gewoon überhaupt qua proefles. Heeft diegene de eigenschappen om te kunnen schakelen? Zit de les een beetje goed in elkaar qua doel van de les benoemen, dat soort dingen."

Andere eigenschappen die een sollicitant nodig heeft om op de school te werken zijn dat ze hard werken en zich inzetten voor de school, om kunnen gaan met de betrokkenheid van ouders en hart hebben voor de school. R6 zegt hierover: "Dat de kinderen goed meedoen, dat het leuk is. Gewoon enthousiast, betrokken. Dat kinderen betrokken zijn, dat ze er iets van leren. Dat het doel bereikt wordt wat er geleerd moet worden. En wat ik ook heel belangrijk zou vinden, dat ze overwicht hebben, dus dat ze de kinderen, ja, dat ze orde kunnen houden. Dat zou ik belangrijk vinden. En ja, ook dat ze met de ouders overweg kunnen, sociaal zijn. En ook hart hebben voor de school, voor de leerlingen, voor de ouders. En ook samen, dat ze samen ook echt dingen met ouders bespreken." R5 voegt daaraan toe dat het hard werken is op een kleine school: "Daarnaast niet vies zijn van meer uren werken, nee hoor. Gewoon je inzetten voor de hele school zeg maar. Het is niet alleen maar je eigen klas dus heb je echt een visie dat het alleen voor je klas is, dan zit je hier niet goed. Je hebt gewoon een kleine school met elkaar te draaien en dat vraagt gewoon wel inzet."

De laatste belangrijke eigenschap voor een sollicitant om op de school te werken, is volgens respondenten het functioneren in het team. Sollicitanten moeten beschikken over vaardigheden om samen te werken met collega's en tegelijkertijd moeten ze zelfstandig kunnen werken. R1 verwoordt deze tweedeling: "Maar vooral iemand is die ook wel zelfsturend is, dus zelfstandig kan functioneren, maar wel ook tegelijk weer prettig vindt

om in samenhang te functioneren.” Ze voegt hieraan toe om het te verduidelijken: “maar wel ook geen eilandjes mentaliteit hebben. Maar wel vanuit de samenhang en het samen op, dus wel een teamplayer ook wel weer zijn. Maar niet team direct nodig hebben om te kunnen functioneren.” Respondenten geven daarnaast aan dat er rekening gehouden moet worden met de samenstelling van het huidige team. R2 zegt dat dit een doorslaggevend punt kan zijn in het aannemen van een sollicitant: “Dus kijken naar teamsamenstelling en van welke heb je er al 5 bij wijze van spreken en welke heeft iets nieuws toe te voegen binnen een team. Ik denk dat dat wel belangrijk is, dat kan een doorslaggevend punt zijn.”

Latente (niet zichtbare) en manifeste (zichtbare) eigenschappen en ontwikkelingen van het team

Zoals de definitie van een schoolcultuur volgens Maslowski en Dietvorst (2000) beschrijft, gaat een schoolcultuur over de gemeenschappelijkheid die kenmerkend is voor de leerkrachten op de school. De gemeenschappelijkheid van de leerkrachten op basisschool De Appelgaard en de eigenschappen die kenmerkend zijn voor het team worden hieronder beschreven. De kenmerkende eigenschappen zijn zowel zichtbaar in de school (manifeste eigenschappen) als niet zichtbaar (latente eigenschappen) (Maslowski & Dietvorst, 2000). Beiden worden hieronder beschreven als totaalplaatje van de gemeenschappelijkheid van het team.

In de sociale omgang met elkaar kenmerkt het team zich, volgens respondenten, allereerst door de openheid. Respondenten geven aan dat iedereen in het team open is en er op een open manier met elkaar gepraat wordt (R6, R8, R2). R6 zegt bijvoorbeeld: “Nou je kan gewoon alles tegen iedereen zeggen. Iedereen is ook open, dat is wel zo, iedereen is open in hoe die functioneert. Als iets niet gaat, dan zeg je gewoon: nou het lukt niet.” De openheid wordt door R8 verbonden met de betrokkenheid op elkaar: “Ik vond de mensen, de collega’s die ik ontmoette, een korte ontmoeting, vond ik openheid uitstralen. Vriendelijk, ze waren echt betrokken meteen op dat ik kwam solliciteren. Heel hartelijk.” Het viel R3 meteen op toen ze voor het eerst in de school kwam: “En toen ik de school in kwam, ja ik denk wel de kleinschaligheid en hoe het team, in ieder geval een aantal collega’s met elkaar omgingen.” Naast de openheid en betrokkenheid is het omzien naar elkaar een kenmerk van het team. “En ik denk dat dat heel erg zit in dat wij gewoon allemaal echt oog hebben voor de mensen met wie wij werken. Dan heb ik het over collega’s, kinderen en ouders. En dat we daarin allemaal heel oprecht en open zijn ofzo”, zegt R4. R7 noemt het team bescheiden en saamhorig, R4 geeft aan dat de collega’s bereid zijn elkaar te helpen en R6 zegt dat het team stabiel is in haar huidige vorm.

Met inhoudelijke samenwerking wordt de samenwerking van het team bedoeld met betrekking tot onderwijsinhoudelijke onderwerpen en keuzes. De inhoudelijke samenwerking van het team heeft een wending gekregen na het vertrek van een leerkracht een paar jaar geleden. R3 zegt hierover: “Ja, dat is in plaats van koning te zijn in je eigen koninkrijkje met de klasdeur dicht veel meer gericht op wat vinden we samen belangrijk, wat vinden we goed onderwijs?” R4 vindt het voor en met elkaar werken een van de sterkste punten van de school: “Oké, dan denk ik dat ik kies voor dat, de twee sterkste dingen zijn dat we hier voor elkaar werken. Dan denk ik aan het personeel dat hier echt de handen uit de mouwen steekt voor de anderen, meest voor de kinderen maar ook voor de ouders en leerkrachten. En dat we met elkaar werken.” Daarnaast geven respondenten aan dat het team met elkaar op een lijn ligt. R3 noemt dit gemeenschappelijke verantwoordelijkheid: “Maar eigenlijk vind ik dat wel een heel sterk punt met elkaar. Hoe wij als team het redden. En dan moet het soms ook even knallen. Dus ik vind het team vind ik wel, maar dat zit ‘m dan ook meer in het voor elkaar klaarstaan en de gemeenschappelijke, vooral de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid die we hebben en voelen en oppakken.” De gesprekken en vergaderingen in het team hebben meer inhoud gekregen en het team wil in veranderingen voortbouwen op wat er al staat. Respondenten geven aan dat veranderingen veel impact hebben op een kleine school als De Appelgaard. “Verandering is ook wel goed, maar het heeft voor zo’n kleine school veel impact denk ik”, aldus R5. Doordat de school klein is, voelt het team de noodzaak om te veranderen en het onderwijs anders te organiseren dan grotere scholen. R1 zou tegen ouders vertellen: “Dat ik het ontzettend interessant vind dat je als kleine school nooit de standaard manier kunt doen maar dat je altijd opzoek moet gaan naar hoe het ook kan. . . Dus ik ben vooral dan trots op dat je op zoek gaat naar een vernieuwende manier van onderwijs geven.”

De respondenten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat er keuzes worden gemaakt met betrekking tot veranderingen in de school. Verschillende respondenten benoemen dat er veel veranderingen zijn geweest de afgelopen tijd en dat er behoefte is aan een keuze voor een of twee veranderingen (R7, R4, R8). Deze veranderingen moeten met elkaar gedragen worden. De wil om te veranderen is er wel, volgens R5. R7 zegt dat ze het belangrijk vindt dat er goed onderwijs wordt gegeven. “En als je iets wilt vernieuwen moet je dat met één ding doen en niet alles tegelijk”, aldus R7. De veranderingen die ingezet worden, moeten volgens R7 met elkaar worden ingezet: “Nou dat je dan kijkt hoe de groep ervoor staat en als je dan ziet van: begrijpend lezen is echt drastisch laag dat je dan zegt van: . . . kunnen we niet een keer een studiedag daarover geven hoe we beter een begrijpend lezen les moeten geven.” Verschillende respondenten zeggen dat er vanuit het team weerstand is op de vele veranderingen en op de manier waarop veranderingen worden ingezet. Zo geeft R4 aan dat er veel veranderingen zijn geweest: “Alleen het is wel heel veel geweest de laatste tijd en dat vind ik een slechte zaak, want dan kun je het allemaal maar half. Dus, ik vind dat geen goede manier van veranderen.” R4 zegt daarnaast dat veranderingen daardoor niet vast worden gehouden: “Dus ik denk dat ze dat als school wel lastig vinden om

een verandering vast te houden. Maar ik denk dat dat vooral te maken heeft met het feit dat het gewoon veel is geweest.” R5 wil eerst goed bouwen voordat er een nieuwe verandering wordt ingezet: “Dan heb je het ene nog niet gebouwd of het volgende moet alweer opgezet worden en dan denk ik: jongens, laten we nou eerst eens goed bouwen.” R5 geeft daarnaast aan dat een verandering goed onderbouwd moet zijn: “Maar de manier waarop dat gegaan is, . . . was niet onderbouwd of niet goed onderbouwd. . . Mijn geloof erin is wel iets minder groot als dat volgens mij de bedoeling was als we uiteindelijk klaar waren met dit traject. En die weerstand heb ik bij collega’s ook gevoeld.” R4 geeft een voorbeeld van een opgelegde verandering: “Spelling en Expertis bijvoorbeeld echt van die didactische veranderingen zeg maar, ja daar wordt voor gekozen vanuit een bepaalde druk en eigenlijk hebben we daar als leerkrachten niet echt de keuze in want wij krijgen te horen dat het gaat veranderen en dan moeten we het vervolgens doen.” R7 zegt: “Nu is het gewoon van hogere hand besloten van: begrijpend lezen en rekenen is slecht. Laten we daarvoor hulp inschakelen.” R5 zou liever willen insteken op de krachten van de leerkrachten: “En ik denk dat als het op een andere manier zou zijn, dat het veel meer was dat je de kracht van de leerkracht had gebundeld.”

Een ander kenmerk van het team, volgens respondenten, is de constante ontwikkeling. Daarin is het team veranderd in de afgelopen jaren. Voorheen bestond het team uit eilandjes. R2 (19 jaar werkzaam op de school) zegt: “Toen ik hier net kwam, nou no way dat je bij elkaar in de klas ging kijken of dat je zomaar, weet je dan werd het echt als storend ervaren als je bij een ander de klas binnenliep. Al kwam je alleen maar iets vragen, maar de deur zit dicht dus je blijft buiten.” Ze geeft dat dat wel is veranderd: “Ja, want die eilandjes zijn wel weg.” Het team is in constante ontwikkeling om goed onderwijs te geven. “En een stuk gedrevenheid om echt goed onderwijs te willen geven. Niet tevreden met wat er al is, maar ja, een soort constant in ontwikkeling zijn”, zegt R2. R6 bevestigt dit: “En nu zie je wel dat iedereen zich wil ontwikkelen. Dat zie je wel.”

De onderwijsinhoudelijke eigenschappen van het team laten zien welke keuzes het team maakt ten aanzien van het onderwijs op school. Zo zijn er meerdere respondenten die het belangrijk vinden om goed onderwijs te geven en daarnaar te streven (R5, R7, R2, R3). R5 geeft daarbij aan dat ze als leerkracht bezig is met onderwijs en niet zozeer met ordeproblemen in de klas: “Je bent hier als leerkracht bezig met onderwijs. En niet zozeer bezig met je klas, want de klassen zijn natuurlijk klein. Dus je bent met echt goed onderwijs met de kinderen samen ofzo te bieden zeg maar. Dat vind ik altijd echt een kracht.” Daarnaast wordt er in de klassen seksuele voorlichting gegeven en wordt er ingestoken op het aanleren van vaardigheden en identiteitsvorming. R2 zegt hierover: “En nu is het veel meer je gaat meer naar school om je hele zelfbeeld te ontwikkelen, jezelf te ontwikkelen, jezelf te leren kennen en wie je bent tot de ander. Dus er is zoveel meer belangrijk dan alleen lezen, schrijven en rekenen.” De sociale vorming van kinderen gebeurt daarnaast door gesprekken in de klas en het stellen van leervragen door kinderen. De ruimte en kleinschaligheid zorgen ervoor dat leerkrachten buiten les kunnen geven en dat ze bepaalde vrijheden hebben om het soms anders aan te pakken in de klas.

Het kleine team heeft ook een kwetsbare kant, geven respondenten aan. Doordat het team uit weinig mensen bestaat is de werkdruk onder leerkrachten hoog. R4 noemt als zwak punt van de school het gebrek aan tijd voor leerkrachten: “En het tweede, ik denk het gebrek aan tijd met je dubbele of driedubbele groepen die je in je eentje moet zien te regelen.” R2 vindt het eveneens een zwak punt van de school: “Dus dat maakt ook wel een zwakke schakel omdat je met een klein team bent, dus je moet het met elkaar wel dragen. Dus daarin ben je kwetsbaar. Weinig kinderen ben je kwetsbaar. . . Dus dat vind ik wel een stukje kwetsbaarheid van de kleinschaligheid.” Er moeten op de school veel taken door weinig mensen worden uitgevoerd en de impact is groot als er een leerkracht vertrekt. Dat zorgt onder andere voor dat de schoolontwikkeling stil komt te liggen. “Nou, dat zet bepaalde dingen die opgezet zijn, worden niet doorgezet of minimaal of anders. Anders is nog niet erg maar het is minder makkelijk om dingen door te zetten of een koers te varen. Je gaat soms drie stappen terug.”

Wat verder, volgens respondenten, karakteriserend is voor het team van de school, is het harde werken vanuit passie en hart voor het kind en de volledige inzet. R8 zou tegen ouders, die overwegen hun kind op de school te plaatsen, als eerst zeggen dat leerkrachten hart hebben voor kinderen: “Ik zou beginnen bij de leerkrachten. Dat die echt hart hebben voor de kinderen en dat daar op een hele positieve manier met en over de kinderen gesproken wordt.” R4 voegt hieraan toe: “Want dan denk ik, als het goed is heeft iedere leerkracht hart voor kinderen en hart voor het vak. Maar misschien net met andere prioriteiten of dat het net iets anders tot uiting komt ofzo. En dat we hier wel heel erg hetzelfde hebben. Dat dat de kracht is van hier.” R1 bevestigt dit: “Wat ik zie bij de collega’s is dat ze ook oprechte zorg en aandacht voor het kind hebben.” R8 vertelt tegen andere mensen over de school ook over het harde werken: “Wat ik ook heel vaak noem, is dat het wel keihard werken is op zo’n schooltje. Omdat je veel met zes of zeven mensen moet doen.” R5 vindt het harde werken op de school typerend voor het team: “Ik denk harde werkers. Dat is echt een ding bovenaan. Maar goed, dat is denk wat typeert als ik naar iedereen afzonderlijk zou kijken. We zijn allemaal harde werkers, met z’n allen knallen we ervoor.”

De manier waarop leerkrachten de kinderen benaderen en met de kinderen omgaan

De benadering van kinderen gaat over de manier waarop leerkrachten naar de kinderen kijken. De omgang met de kinderen gaat over de interactie met de kinderen. Dit thema sluit aan bij de derde schil (waarden en normen) en vierde schil (vooronderstellingen) van het ui-model van Maslowski en Dietvorst (2000). De leerkrachten op

basisschool De Appelgaard benoemen verschillende manieren waarop ze de kinderen benaderen. Allereerst kenmerkt de benadering van de leerkrachten zich doordat ze zoveel mogelijk aansluiten bij het kind en oog hebben voor het kind. Respondenten geven aan dat ze aansluiten op verschillende gebieden van het kind. Zo noemen ze het aansluiten bij de behoeften en de talenten van het kind, aansluiten op het niveau van het kind en het ontwikkelen van talenten. R3 zegt: “Dat we elk kind hier zien. Dat elk kind zich gehoord mag weten. Dat we echt op zoek gaan naar het beste voor het kind passend binnen de groep.” Dat ieder kind gezien wordt op de school wordt bevestigd door verschillende respondenten. R1 noemt dat als reden waarom ouders voor de school kiezen: “Hier wordt mijn kind gezien. Hier wordt echt gezocht naar, naar wat het beste is voor mijn kind en natuurlijk ook wel binnen de mogelijkheden.” Een ander uitgangspunt dat hierbij aansluit is dat kinderen zichzelf mogen zijn op school. R7 vertelt: “Dat iedereen er mag zijn zoals ‘ie is. Dat vind ik ook heel belangrijk. Ja, dat vind ik het belangrijkste denk ik . . . Dat je naar elkaar omkijkt. Dat je de ander ziet.” R3 sluit hierbij aan doordat ze zegt: “Maar dat we echt willen leren dat een kind hierin zichzelf mag zijn.” Respondenten geven aan te zoeken naar het beste voor het kind. R2 zegt hierover: “Ik vind het belangrijk dat elk kind tot zijn recht komt, op zijn niveau. En dat we met elkaar zoeken naar de meest passende vorm daarbij.” Het ontwikkelen van talenten bij kinderen wordt door R8 gekoppeld aan de christelijke identiteit van de school “omdat ze weten dat ze in de eerste plaats door God geliefd zijn en van daaruit ook kunnen handelen en hun talenten mogen ontwikkelen.” Er wordt op individueel niveau bepaald welke behoeften kinderen hebben. Daar sluiten de leerkrachten op aan. Ook in het lessensysteem is er tijd gereserveerd voor persoonlijke aandacht voor kinderen. R7 zegt hierover: “Dat we met een blokkensysteem werken waardoor ieder kind onder de neus van de leerkracht komt zodat je zijn vorderingen in de gaten kan houden.” R2 sluit hierbij aan door te zeggen dat: “In de gewone lessen is er denk ik door de kleine instructiegroepen ook ruimte om echt wel elk kind goed te zien waardoor je heel erg kan inhaken op het individu.” Respondenten benoemen de gelijkwaardigheid in de benadering van kinderen. De leerkrachten op de school staan naast de kinderen. R4 zegt: “Misschien is dat het wel, . . . wij voelen als leerkrachten vinden we allemaal in waarde gelijk zijn aan de kinderen ook al is je functie op school anders. Maar dat je wel evenveel waard bent. Even waardevol. En dat je vanuit die houding een kind benadert.” Vanuit de benadering dat het kind centraal staat, ligt de nadruk in de school volgens een aantal respondenten op de sociale vorming en de pedagogische focus. Deze focus is volgens R4 belangrijker dan de didactische kant. R4 zegt hierover: “Ik vind de pedagogische kant, die wint het voor mij eigenlijk altijd van de didactische kant. Dat vind ik echt belangrijker als ik zou moeten kiezen. Zonder de didactische kant af te schrijven, maar daar ligt bij mij de focus.” R8 geeft aan dat kinderen gewaardeerd worden en dat er in de school op een positieve manier wordt gepraat over en met kinderen. “Dat ze ook echt, dat had ik net niet genoemd, maar dat was ook echt een ding, dat ze echt gezien worden door de leerkrachten. . . Ieder is met de grootste zorg en inlevingsvermogen met de kinderen bezig. Om het beste uit het kind naar boven te halen. Het praten over kinderen en met kinderen vind ik hier wel, dat vind ik wel opvallend, in positieve zin.” Daarnaast geeft R3 aan dat er op de school veel van de kinderen wordt gehouden: “En ik heb heel erg het gevoel dat wij hier allemaal heel erg van de kinderen houden. Dus dat dat ook de drive is en volgens mij voelen kinderen dat.” De respondenten geven aan de kinderen ruimte te geven om zichzelf te kunnen ontwikkelen. Dat gebeurt onder andere doordat kinderen bepaalde keuzevrijheid hebben. “Ik denk dat daar een stukje keuze in zit binnen het thema. Dat kinderen de keuze hebben welke kaart ze bijvoorbeeld doen en op welke manier ze die verwerken dus dat daar iets zit wat raakt bij het type mens, zeg maar, wat je bent”, zegt R3.

De eigenschappen van kinderen en hun omgang met elkaar

Respondenten geven aan dat bepaalde gedragingen kenmerkend zijn voor de kinderen op de school. Allereerst noemen respondenten dat kinderen op elkaar betrokken zijn en andere kinderen erbij betrekken. R7 zegt daarover: “Dat iedereen met elkaar speelt, zeg maar. Maakt niet uit of je in groep 1 of in groep 8 zit. Iedereen is met elkaar betrokken, zeg maar. In ieder geval, zo zie ik dat.” R8 vond het opvallend dat de kinderen zo gehoorzaam zijn toen ze net op de school kwam werken. “En ook vrij in het begin . . . tijdens de Kinderboekenweek gingen we spellen doen op het plein in Nijkerk. . . Niet hele grootse spellen, hele simpele oude spelletjes en de kinderen van mijn klas stonden netjes de hele tijd in een rij. Terwijl kinderen van andere scholen rond dwarrelde als ze aan de beurt waren geweest. . . Maar die van mij stonden daar gewoon op elkaar te wachten. Dat verbaasde me wel. Dat had ik niet eerder op die manier gezien.” Naast deze gehoorzaamheid zijn de kinderen beleefd en respectvol naar de leerkrachten en is de omgang van kinderen onderling typerend voor de school. R4 vat dit samen: “Nou, wat ik in eerste instantie hier echt heel erg leuk vond, was dat de kinderen zo leuk met elkaar omgaan en dat iedereen zo betrokken is op elkaar en kinderen heel erg beleefd en bereid om elkaar ook te willen helpen, zeg maar.” R3 vindt het een van de sterkste punten van de school: “En twee, het sterke punt van de school vind ik nu, ja, als je het een maand geleden had gevraagd had ik het ook gezegd, als we aan het werk zijn de onderlinge verhoudingen tussen kinderen. Dat ze gewoon ongeacht de leeftijd zo met elkaar kunnen omgaan in bijna alle gevallen in goede harmonie. . . Dus het omzien naar elkaar.” R7 sluit zich hierbij aan: “Dat over het algemeen een goede sfeer hangt in de klassen tussen de kinderen zeg maar.”

Andere kenmerken van de kinderen zijn, volgens respondenten, de zelfstandigheid, de samenwerking en het samen leren. R4 zegt hierover: “Ik vind de combinatiegroepen heel tof. Dat als je kijkt hoe zelfstandig kinderen

hier kunnen werken op jonge leeftijd en hoe ze elkaar kunnen helpen en daartoe bereid zijn. . . Dus dat vind ik heel erg waardevol dat kinderen heel erg met en van elkaar leren.” Het coöperatief leren is volgens R2 een ontwikkeling geweest van de afgelopen jaren die nu kenmerkend is voor de school: “Überhaupt het hele samenwerken, coöperatieve werkvormen, het zijn allemaal dingen die waren er toen echt niet.”

Als laatste vinden kinderen het volgens respondenten fijn om op school te zijn en is de populatie kinderen uniek op de school. R8 zegt dat ze dat opvallend vond toen ze op de school kwam werken: “Ook de kinderen, dat vind ik ook wel heel erg opvallend van de Appelgaard, dat de kinderen zich volgens mij heel erg thuis voelen op de school. Dat ze ook vaker langer blijven plakken, heel ergens vriendschappelijk, maar op een goede manier met de leerkrachten omgaan.” R5 vind de populatie uniek op school: “Ja, en de kinderen zijn heel puur ofzo.” Daarnaast zegt ze: “Probleemgedrag hadden we bijna niet. Af en toe weleens een boos kind ofzo, maar goed, dat mag ook. Maar niet dat het niet lekker liep of qua klas ofzo of dat ze niet luisterde ofzo.”

De rol die ouders spelen in de school

De antwoorden die respondenten geven over de rol van ouders in de school zijn te verdelen in twee categorieën: de positieve invloed van ouders in de school en de negatieve invloed van ouders in de school. Respondenten geven aan dat de betrokkenheid van ouders hoog is op de school in vergelijking met andere scholen. R1 zegt dat ze de invloed van ouders in de school op een andere school nog niet heeft meegemaakt: “Maar ik vind wel wat echt anders is dan op de scholen die ik gewend ben of die ik ken, is de betrokkenheid van ouders en die is heel groot.” Daarnaast zeggen respondenten dat de afstand tussen de school en de ouders kleiner is dan op andere scholen. R8 zegt: “Hier stappen ze gewoon even bij je binnen, dan zeggen ze waar het op aankomt, of de ene vindt het lastiger de ander niet, maar ze komen vrij snel. Ja dat vind ik hier ook wel anders.” R6 benoemt de persoonlijke betrokkenheid van ouders op de leerkrachten: “En hier op een gegeven moment nodigen ze je uit om te komen eten ofzo.” Ouders zetten zich volgens R4 in voor de school: “Dan heb ik het over kinderen die elkaar helpen, ouders die zich aan alle kanten inzetten, dingen die we samen op poten zetten waar we echt het wij-gevoel hebben.” De afgelopen jaren heeft er een ontwikkeling plaatsgevonden van ouders ten opzichte van de school. Zo zijn ze volgens R2 meer vragen gaan stellen, hoger opgeleid en kritisch geworden. Doordat er kinderen van buiten de buurtgemeenschap naar de school komen, moeten ouders zich herpositioneren en zich openstellen voor ouders en kinderen van buitenaf (R1, R3). R5 vindt het een kracht van de school dat er een geheel wordt gevormd met de thuissituatie van kinderen: “Lijntjes kort, kort naar thuis. Dat er meer een geheel is met thuis. Ik denk dat dat ook wel echt een kracht is van De Appelgaard.”

De negatieve invloed van ouders op de school kenmerkt zich volgens de respondenten door het geklets van ouders, door de geslotenheid van de groep ouders en door ouders die de halve waarheid vertellen of leerkrachten uitspelen. R3 vat dit samen door te zeggen: “Ik zeg het wel, hekkerreur, maar in het snel bondjes sluiten, in het slecht een stukje van de waarheid of een stukje van het verhaal vaak vertellen. Het idee dat ik op het verkeerde spoor word gezet of dat je wordt uitgespeeld.” De geslotenheid van de (groep) ouders wordt door verschillende respondenten genoemd (R1, R2, R3, R4, R6). R4 zegt: “Dus je hoort er niet zeg maar vanzelf bij. Je moet echt even je best doen om ertussen te komen en leuk contact te hebben met andere ouders en gezien te worden. En als je zelf makkelijk praat, dan is dat niet een heel groot probleem. Maar je moet er wel echt even je best voor doen.” R2 bevestigt dit: “En dat hoor je natuurlijk ook wel nu van een paar ouders van nou, ik vind het best lastig om ertussen te komen. Ja als je nu hier niet woont, maar je hebt wel je kind hier op school, dan is dat best lastig.” Respondenten geven aan dat de geslotenheid van de ouders zowel naar de leerkrachten gericht is die nieuw komen als naar nieuwe ouders op de school. “Ja, dat ze eerst nog een beetje van, nou, ik wil weleens zien wie jij bent en wat je hier gaat doen. En echt dat vertrouwen krijgen. Dus dat duurde best wel lang.”

Wensen van collega's voor de school

De wensen van de collega's voor de school zijn voortgekomen naar aanleiding van de laatste vraag in het interview. Daarin werd gevraagd wat de respondenten zouden veranderen aan of in de school als er geen grenzen, beperkingen of bedreigingen zijn. De wensen die daaruit komen zijn ingedeeld in verschillende onderdelen. Hieronder zijn de onderdelen uitgewerkt.

Allereerst geven verschillende respondenten aan veranderingen in het team aan te brengen. Een aantal respondenten geeft aan dat ze meer collega's willen (R4, R6, R7). R6 zegt: “Dat er zeg maar, dat er meer klassen komen. Dan komen er tegelijkertijd meer collega's dus dan heb je tegelijkertijd meer handen dus meer vrije tijd hoop ik. Vrije tijd niet, meer rust.” Er is behoefte aan meer stabiliteit binnen het team, R1 zou beginnen met een gepassioneerd team dat er helemaal voor gaat en R3 zou de druk van toetsen weg willen halen. R5 geeft meerdere malen aan dat ze behoefte heeft aan meer aansluiting bij de leerkrachten door de directie.

De tweede wens van de respondenten heeft betrekking op het systeem van de school. Zo geven R6, R7 en R8 geven aan dat ze meer klassen zouden willen. R8 zou het systeem van 30 minuten loslaten en R3 geeft aan geen vaste groepen meer te willen maar dat kinderen “zelf de instructie gaan halen wat ze nodig hebben”.

De wensen van respondenten over de verschillende werkwijzen hebben te maken met het onderwijs. R2 en R8 willen meer ruimte voor creativiteit voor kinderen. R8 zegt: “Dan zou ik heel veel meer ruimte voor

creativiteit van kinderen op alle terrein. Dus dat kan zowel beeldend, muzikaal, leiderschap.” R1, R3 en R5 zouden les willen geven vanuit leerlijnen op basis van ontwikkelingsbehoefte van kinderen. Er zijn meerdere respondenten die het onderwijs meer buiten willen vormgeven. R8 zegt hierover: “Ja, als we dan naar buiten gaan, dat zou ik heel graag doen, maar dan ook echt, ja, zinvolle opdrachten bedenken daarin.” R3 zegt daarbij wel dat de ochtend en de middag er anders uit blijven zien en R8 geeft aan dat het ontdekkend leren aan de hand van het instructiemodel vormgegeven moet worden. R4 vindt de sociale focus belangrijk: “Ik zou willen dat het sociale gebeuren net zo belangrijk is als je cijfers voor rekenen en taal.”

Verder is er de wens van R5 dat er een duidelijke en doorleefde visie is in de school. Daarnaast geeft ze aan wat sociaalvaardigere ouders te willen op school. R6 geeft aan meer rust te willen in de klas door de klassen uit elkaar te halen. Een aantal respondenten geeft aan meer kinderen te willen op school (R4, R6, R7).

Conclusie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: *Wat karakteriseert volgens het team de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard?* Daarna worden er kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst in de discussie en volgen er enkele aanbevelingen voor het team van de school. De schoolcultuur van basisschool De Appelgaard valt uiteen in zeven thema's. Per thema wordt een conclusie getrokken.

Latente (niet zichtbare) en manifeste (zichtbare) eigenschappen van de school

Een zichtbare karakteriserende eigenschap van de school is de kleinschaligheid van de school in combinatie met de grootte van het buiten terrein. De kleinschaligheid is te zien in de kleine klassen, het kleine team en de combinatieklassen. Er is veel ruimte voor het kleine aantal kinderen dat op de school zit. De afgelopen jaren zijn er veel ontwikkelingen geweest in de school op didactisch en systemisch gebied. Dit heeft voor veel veranderingen gezorgd in de school. Er zijn veel wisselingen geweest in het team en het vertrek van een leerkracht heeft ervoor gezorgd dat de school zich is gaan ontwikkelen. Tegelijkertijd geven respondenten aan dat er veel veranderingen zijn in de school die niet allemaal zijn doorgevoerd of goed zijn ingezet. In de omgang met elkaar is het kenmerkend voor de school dat iedereen de school draagt, er samen voor gaat, er verbondenheid en betrokkenheid heerst in de school en iedereen erbij hoort. De christelijke identiteit van de school is een belangrijk kenmerk van de school. Respondenten noemen dat als belangrijke eis naar een eventuele sollicitant.

Eigenschappen en vaardigheden die een sollicitant nodig heeft om op de school te werken

De uitspraken die respondenten doen over eigenschappen en vaardigheden die een sollicitant nodig heeft om op de school te werken, zeggen veel over waarden en vooronderstellingen van de huidige teamleden. Door te verwoorden wat ze zoeken in een sollicitant zeggen ze wat ze belangrijk vinden in de school en welke eigenschappen en vaardigheden nodig zijn om het huidige team te functioneren. Respondenten geven aan dat de christelijke identiteit een belangrijke eigenschap is van de school. Daarnaast ligt de focus voornamelijk op de persoonlijke eigenschappen van de sollicitant en de omgang met de kinderen. Voor verschillende respondenten zou dit de doorslag geven in het kiezen van een toekomstige medewerker. Instructievaardigheden zijn ook belangrijk, alleen wordt er uiteindelijk gekozen voor iemand die oog heeft voor het kind, een open persoonlijkheid heeft en aanvoelt wat kinderen nodig hebben.

Latente (niet zichtbare) en manifeste (zichtbare) eigenschappen en ontwikkelingen van het team

Het team kenmerkt zich door de openheid die er is en de hoge betrokkenheid op elkaar. Respondenten geven aan dat ieder teamlid wordt gezien. Er wordt met elkaar samengewerkt en teamleden voelen elkaar goed aan. Het team werkt hard vanuit passie en hart voor de kinderen. Het team zet zich volledig in voor elkaar en voor de school. Daarnaast geven de leerkrachten van de school aan dat er veel veranderingen in de school zijn en dat daar weerstand op is. Ze zeggen behoefte te hebben aan het maken van een gezamenlijke keuze voor een of twee veranderingen. Daarnaast ervaren leerkrachten weerstand op de manier waarop veranderingen worden ingezet. Er zijn verschillende veranderingen geweest die vanuit de directie zijn opgelegd. De wil om te veranderen is er wel bij de leerkrachten, alleen hebben ze behoefte om vanuit rust en gezamenlijke keuze de verandering in te zetten. Een belangrijke eigenschap van het team is dat ze het belangrijk vinden om in ontwikkeling te zijn. Het kleine team zorgt ervoor dat veranderingen snel ingezet kunnen worden. Tegelijkertijd heeft een klein team ook een kwetsbare kant, volgens respondenten. De werkdruk van de leerkrachten is hoog, vanwege de veelheid van taken die op de schouders liggen van weinig teamleden. Daarnaast hebben wisselingen in het team veel impact en komt schoolontwikkeling daardoor soms stil te liggen.

De manier waarop leerkrachten de kinderen benaderen en met de kinderen omgaan

Een belangrijk uitgangspunt van het team van De Appelgaard is het oog voor het kind. Uit verschillende antwoorden blijkt dat respondenten het kind centraal stellen, willen aansluiten bij het kind, zoeken naar het beste voor het kind, talenten willen ontwikkelen van het kind of een nog meer gepersonaliseerd aanbod zouden willen

in de school. Respondenten geven aan dat ieder kind welkom is op de school en dat kinderen gezien worden in wie ze zijn. Als respondenten zwaktes van de school noemen, geven ze aan dat ze het liefst nog meer tegemoetkomen aan de individuele behoeften van kinderen. Daarnaast koppelen respondenten de christelijke identiteit aan hun omgang met kinderen. Er wordt geregeld gesproken over het hart dat leerkrachten hebben voor de kinderen en dat er met liefde wordt omgegaan met de kinderen. Een karakteriserende eigenschap van basisschool De Appelgaard is dat het kind centraal staat in de school.

De eigenschappen van kinderen en hun omgang met elkaar

De omgang van de kinderen met elkaar kenmerkt zich eveneens door een hoge betrokkenheid op elkaar. Daarnaast zijn de kinderen beleefd, gehoorzaam (meer dan op andere scholen waar respondenten hebben gewerkt) en hebben ze respect voor de leerkrachten. Kenmerkend voor de school is dat kinderen van alle leeftijden met elkaar spelen. Respondenten geven aan dat kinderen het fijn vinden om op school te zijn en een goede relatie hebben met de leerkrachten en elkaar. De kinderen zijn zelfstandig en werken met elkaar samen. Verschillende respondenten geven aan dat de omgang van de kinderen met elkaar een kracht is van de school. Toch is daar een ontwikkeling in te merken, volgens sommige respondenten. Ze geven aan dat er meer kinderen met probleemgedrag naar de school komen die zorgen voor sociale onrust in de groepen. Doordat er op de school oog is voor ieder kind staat het team open voor het aannemen van kinderen met meer sociale problemen. Tegelijkertijd zorgt dat ervoor dat de sociale cohesie in de school wordt verstoord en de kracht van de school mogelijk in gevaar komt.

De rol die ouders spelen in de school

De rol die ouders spelen in de school heeft zowel een positieve als een negatieve kant. Kenmerkend voor de school is de hoge betrokkenheid van ouders en de kleine afstand tussen ouders en het team. Deze kleine afstand en betrokkenheid zijn positieve eigenschappen van ouders omdat ouders zich inzetten voor de school, veel organiseren en bereid zijn om te helpen. Aan de andere kant zorgt deze hoge betrokkenheid en kleine afstand ervoor dat ouders soms meer ruimte innemen dan wenselijk, volgens de respondenten. Daarnaast komen externe ouders of kinderen niet zomaar tussen de hechte groep ouders die er al langere tijd is. Deze exclusiviteit wordt door verschillende respondenten genoemd. Ouders praten snel onderling met elkaar over dingen die gebeuren in school waar ze het niet mee eens zijn of waar ze een mening over hebben. De vrijheid die ouders voelen om naar binnen te stappen zorgt ervoor dat ouders een groot beroep doen op de leerkrachten.

Wensen van collega's voor de school

Bij het dromen over veranderingen in de school zonder grenzen, beperkingen of bedreigingen zouden verschillende respondenten het aanbod van de school (nog) meer laten aansluiten bij de individuele behoeften van kinderen. Daarnaast dromen respondenten ervan om het buiten terrein steeds meer bij het onderwijs te betrekken en zouden ze meer klassen willen. Doordat er meer klassen zouden komen, komen er dan meer collega's en wellicht dat dat zou kunnen zorgen voor meer stabiliteit in het team. Er is behoefte aan gezamenlijkheid in visie en missie in het team en daarnaast aan het aansluiten bij de behoeften van leerkrachten in veranderingen zodat alle leerkrachten zich eigenaar voelen van de veranderingen.

Bovenstaande thema's en de bijbehorende conclusies karakteriseren de schoolcultuur van basisschool De Appelgaard volgens het team.

Discussie

De methode van dit onderzoek en de resultaten kennen verschillende beperkingen. Allereerst is er in dit onderzoek gekozen voor de benadering van de schoolcultuur vanuit het team. Ondanks dat alle teamleden zijn geïnterviewd, is het slechts een fragment van de cultuur. Alle aspecten van de school worden beïnvloed door de cultuur (Peterson & Deal, 1998; Posser, 1999; Seashore, 2009) en de cultuur wordt beïnvloed door haar personeel, ouders, plaatselijke gemeenschap en het onderwijssysteem (Cavanagh & Dellar, 1998). Om een completer beeld te krijgen is meer onderzoek nodig waarin meerdere perspectieven van de cultuur kunnen worden onderzocht. Te denken valt hierbij aan de ouders, kinderen, de geschiedenis van de school, de plaatselijke gemeenschap en oud-collega's. Vanwege de haalbaarheid van dit onderzoek is ervoor gekozen de cultuur te onderzoeken vanuit het perspectief van het team.

Daarnaast hebben de studiebijeenkomsten van het ontwerp 'Waarden en overtuigingen van team De Appelgaard als basis van de cultuur' invloed op de resultaten van dit onderzoek. In dit onderzoek zijn de interviews afgenomen tussen de eerste en tweede studiebijeenkomst van het ontwerp. Respondenten zijn zich waarschijnlijk na de eerste bijeenkomst meer bewust van de schoolcultuur en diepere laag van de organisatie waardoor de interviews meer kleur krijgen. Dit heeft invloed op de resultaten van het onderzoek. De resultaten van het onderzoek zouden wellicht anders zijn als de interviews voorafgaand aan de studiebijeenkomsten of na afloop van

de studiebijeenkomsten zouden zijn afgenomen. Daartegenover staat dat een schoolcultuur geen statisch geheel is. Het wordt constant gevormd en is in beweging door interactie (Finnan, geciteerd in Hinde, 2004). Het moment van onderzoeken blijft een momentopname en is vooral bedoeld tot verdere ontwikkeling en gesprek over innerlijke drijfveren in de organisatie.

De rol van de onderzoeker was daarnaast van invloed op de resultaten. In dit onderzoek is de onderzoeker onderdeel van het team. Dit zorgt voor een bevooroordeelde blik op de resultaten en op de respondenten. De *bias* van de onderzoeker speelt een grote rol bij kwalitatief onderzoek (Boeijs, 2014). Ondanks dat de onderzoeker een neutrale rol heeft aangenomen tijdens de interviews en geen oordeel of suggestie probeerde te geven aan de antwoorden van de respondenten, is het de vraag of een buitenstaander dezelfde onderzoeksresultaten zou krijgen bij herhaalbaarheid van dit onderzoek. Naast de invloed van de onderzoeker tijdens de interviews, is de onderzoeker onderdeel van het team op de school en daarmee medebepalend voor de schoolcultuur (Seashore, 2009). Het beschrijven van de schoolcultuur vanuit het perspectief van het team heeft de beperking dat de meningen en ervaringen van de onderzoeker niet zijn meegenomen terwijl hij wel onderdeel is van het team. Omdat het team slechts uit negen teamleden bestaat (inclusief onderzoeker) heeft ieder teamlid veel invloed op de schoolcultuur. De resultaten van het onderzoek krijgen wellicht een andere focus of richting als de onderzoeker ook wordt meegenomen in de dataverzameling.

In dit onderzoek is gekeken naar de schoolcultuur op het moment van onderzoeken. De respondenten geven aan dat er veel wisselingen zijn geweest in het team. Dit is van invloed op de resultaten van het onderzoek. Ondanks dat een cultuur stabiel is (Gruenert & Whitaker, 2015), kunnen de resultaten anders zijn met andere teamleden. Een andere beperking is dat een cultuur bestaat uit subculturen (Schein, 2004; Stoll, 2000) en deze subculturen van invloed zijn op de schoolcultuur. Er is gekozen voor een totaalbenadering van de schoolcultuur vanwege het kleine team. De subculturen zijn buiten beschouwing gelaten, maar zijn wel van invloed op de cultuur, omdat iedere subcultuur eigen gedeelde aannames, normen en waarden heeft (Schein, 2004; Stoll, 2000). Vervolgonderzoek zou de subculturen in kaart kunnen brengen zodat de invloed daarvan op de schoolcultuur beschreven kan worden. Dit zorgt voor een breder beeld en breder begrip van de schoolcultuur.

Dit onderzoek is gecentreerd rondom de schoolcultuur van een school. Tijdens dit onderzoeksproces heeft de onderzoeker ontdekt dat een schoolcultuur in zijn totaliteit zo groot en dynamisch is dat het haast onmogelijk is dit volledig in beeld te brengen. Het blijft een beperkt beeld van een specifiek moment in een specifieke context. Dat neemt niet weg dat het onderzoeken van een schoolcultuur waardevol is voor die specifieke context. Schein (1999) benadrukt dat het concretiseren van cultuur zorgt voor bewustwording en onderliggende processen zichtbaar maakt. Daarnaast beschrijft hij dat de cultuur bepalend is voor doelstellingen en werkwijzen in de organisatie (Schein, 2004). Het concept 'schoolcultuur' kan wellicht niet in totale omvang in beeld worden gebracht, maar het geeft de organisatie handvatten en richting in besluitvorming, profilering en identiteit. Daarnaast heeft het een samenbindende werking in het team. Vanwege de beperkte kwalitatieve onderzoeken naar de schoolcultuur van een basisschool kan dit onderzoek een profielschets zijn voor verdere kwalitatieve onderzoeken naar schoolcultuur.

Aanbevelingen

De eerste aanbeveling vanuit de conclusie van dit onderzoek heeft betrekking op de visie en missie van de school. Respondenten geven aan dat er geen eenduidige visie en missie is die door alle teamleden doorleefd wordt. De onderzoeker beveelt aan om dit onderzoek te gebruiken om de missie en visie van de school onder woorden te brengen. Het is belangrijk dat het team gezamenlijk de schoolcultuur vertaalt naar een gedragen missie en visie van de school. Een teambijeenkomst rondom dit thema is hier een goed middel voor.

De tweede aanbeveling is gericht op de verschillende veranderingen in de school. De veranderingen hebben betrekking op didactische werkwijzen in de school. Omdat verschillende respondenten aangeven dat veranderingen worden opgelegd en er veel veranderingen tegelijk worden ingezet, beveelt de onderzoeker aan om ieder schooljaar met het gehele team bij elkaar te komen om gezamenlijk te kiezen welke veranderingen er centraal staan. Vanuit die gezamenlijkheid kan worden bepaald welke werkwijze het best past bij de verandering zodat leerkrachten van het team zich daar verantwoordelijk voor voelen. Bij de gemaakte keuze is het belangrijk om te bepalen waar de krachten liggen van de leerkrachten zodat die ingezet kunnen worden. Het is de taak aan de directie om die momenten te faciliteren en gehoor te geven aan de gezamenlijke keuze. Doordat er een aantal veranderingen gezamenlijk wordt gekozen, kan het team de nieuwe werkwijze zich eigen maken. Daardoor is een nieuw teamlid beter in staat zich te bekwamen en de vaardigheden over te nemen, omdat voor ieder teamlid duidelijk is wat centraal staat in het onderwijs en hoe dat zichtbaar wordt in de praktijk. Respondenten geven aan dat het kleine team van de school kwetsbaar is doordat een vertrek of wisseling veel impact heeft. Met deze aanbeveling kan de impact worden verkleind, omdat de teamleden de veranderingen eigen hebben gemaakt.

Het doel van dit onderzoek is om de schoolcultuur in kaart te brengen zodat het gebruikt kan worden als wegwijzer in teamprocessen en besluitvorming en om de cultuur te borgen. De aanbeveling hierbij is om de resultaten en conclusies van dit onderzoek allereerst te bespreken in het team van de school. Vervolgens kan dit onderzoek bij gezamenlijke besluitvorming als leidraad worden gebruikt in het nemen van beslissingen. De

verschillende thema's en kenmerken van de schoolcultuur kunnen worden verwerkt in de missie en visie van de school. Daarnaast kunnen de typerende eigenschappen voor de schoolcultuur regelmatig worden herhaald tijdens vergaderingen of studiedagen. De herhaalbaarheid van de onderzoeksresultaten zorgt voor bewustwording en de vertaalslag naar concreet handelen vanuit de kernwaarden. Naast herhaalbaarheid is zichtbaarheid van de schoolcultuur van belang om aan alle personen in de school te laten zien wat karakteriserend is voor de school.

Als laatste beveelt de onderzoeker aan om de werkwijze van dit onderzoek te gebruiken in andere schoolorganisaties en bedrijven om de (school)cultuur te onderzoeken, bekeken vanuit het team. De inductieve analyse en kwalitatieve benadering zorgen voor een rijkheid aan data en een veelheid aan kenmerkende factoren voor de organisatie.

Referenties

- Acharya, G. (2015). *School Culture: Perception and Practice*. Nepal: Kathmandu University.
- Babchuk, W. (1996). Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education. *Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, (pp. 1-6).
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- Cameron, K., & Quinn, R. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carpenter, D. (2015). School Culture and Leadership of Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694.
- Cavanagh, R. F., & Dellar, G. B. (1998). *The development, maintenance and transformation of school culture*. Perth: Curtin University of Technology.
- Cavanagh, R., & Dellar, G. (1998). *The Development, Maintenance and Transformation of School Culture*. San Diego: American Research Association.
- Corley, K., & Gioia, D. (2004, juni). Identity Ambiguity and Change in the Wake of a Corporate Spin-Off. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 173-208.
- De Appelgaard. (2016, juli). *Schoolgids 2016-2017*. Retrieved mei 2, 2017 from <http://appelgaard.hsn-scholen.nl/wp-content/uploads/2016/05/schoolgids-2016-2017.pdf>
- Doan, K. (2015). *Organisational Culture: "How should we do things around here?"*. London: Ealing Hammersmith & West London College.
- Doorewaard, H., Kil, A., & van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired. How to Define, Assess, and Transform it*. Alexandria: ASCD.
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: a case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 98-116.
- Herman, F. (2010). *School Culture in the 20th Century. Mentality and Reality History of the Primary School*. Leiden: Katholieke Universiteit Leiden.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998, February 1). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.
- Hinde, E. (2004). *School culture and change: an examination of the effects of school culture on the process of change*. Arizona: Arizona State University West.
- Jung, T., Scott, T., Davies, H. T., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., & Mannion, R. (2009). Instruments for Exploring Organizational Culture: A Review of the Literature. *Public Administration Review*, 69(6), 1087-1096.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press.
- Maslowski, R., & Dietvorst, C. (2000). *Schoolcultuur: het hart van de organisatie*. Alphen aan de Rijn: Samsom.

- McLeod, R. (2012). *An examination of the relationship between teachers' sense of efficacy and school culture*. Toledo: The University of Toledo.
- O'Reilly, C., Chatman, J., & Caldwell, D. (1991). People and Organizational Culture: a Profile Comparisons Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 56(1), 28-30.
- Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In J. Prosser, *School Culture* (pp. 1-14). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Raman, A., Ying, L., & Khalid, R. (2015). The Relationship between Culture and Organizational Commitment among Chinese Primary School Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 93-100.
- Ramdass, M., & Lewis, T. (2012). Towards a model for research on the effects of school organizational health factors on primary school performance in Trinidad & Tobago. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 482-492.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice*. New Delhi: SAGE Publications.
- Ruijters, M., & Veldkamp, I. (2012). *DRIE: vormgeven aan organisatieontwikkeling*. Deventer: Kluwer.
- Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., Booij, M., & Verckens, J. (2011). *Methoden en technieken van onderzoek*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Schein, E. (2000). *De bedrijfscultuur als ziel van de onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4e ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, B. (1987). The People Make the Place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Schoen, L., & Teddlie, C. (2008, February 18). A new model for school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- Seashore, K. (2009). Leadership and change in school: Personal reflection over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10, 129-140.
- Stoll, L. (1998). *School culture*. Institute of Education, Department of Education. London: University of London.
- Tsang, K. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, 86-105.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011, May). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319-328.

Dankwoorden

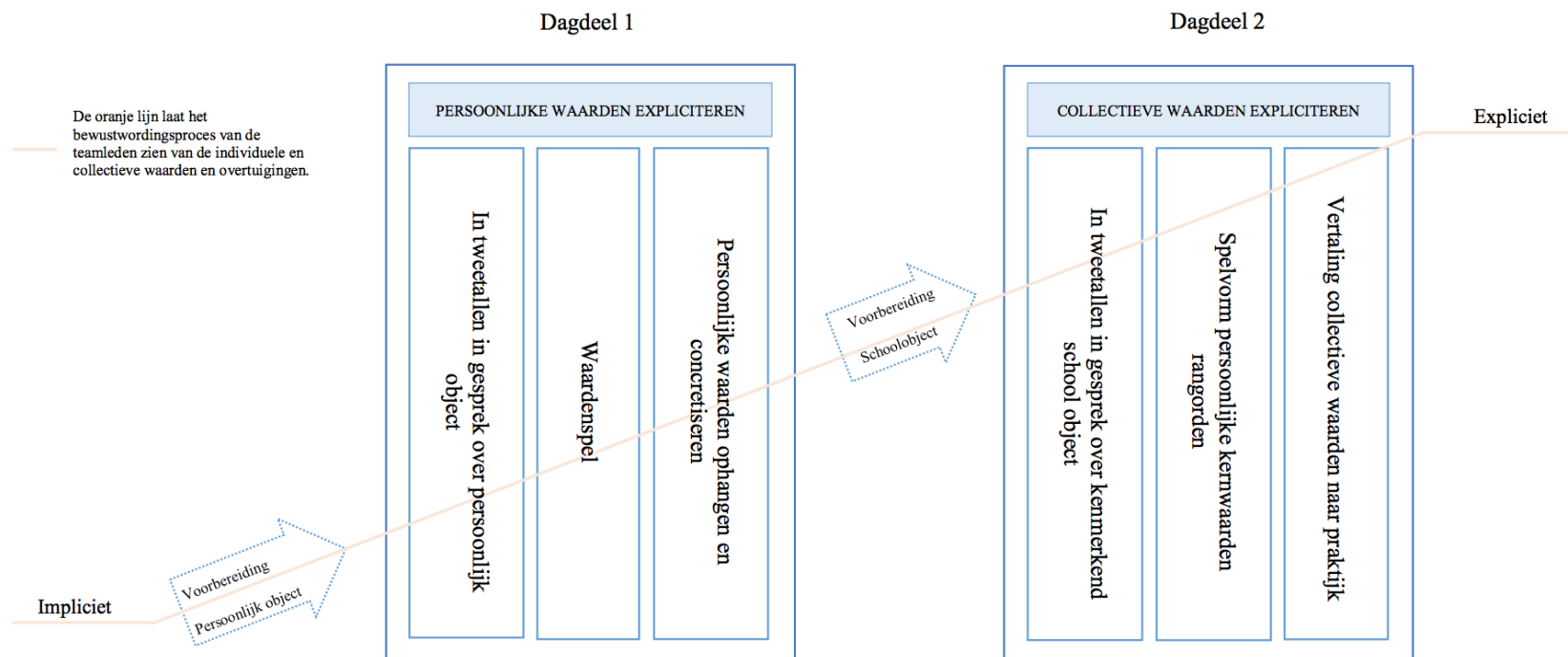
Mijn dankwoord gaat uit naar Caroline van Leijenhorst, die het mogelijk maakt dat dit onderzoek uitgevoerd kan worden. Zij maakt het mogelijk dat ik de opleiding Leren en Innoveren ben gaan volgen. Daarnaast wil ik het ontwerpteam, Riana Fikse en Annemarie de Raad, bedanken voor het meedenken en creëren van het ontwerp 'Waarden en overtuigingen van team De Appelgaard'. Ik wil mijn studiegenoten Judith Rook, Stefan Teders en Jeffrey van der Wallen bedanken. Zij hebben mij geholpen met het schrijven en aanscherpen van het onderzoek. Ik wil Pieter Seuneke, bedanken voor de begeleiding bij dit onderzoek. Ik wil de docenten en de opleiding van Aeres Hogeschool Wageningen bedanken dat jullie me hebben aangenomen voor de master en me de mogelijkheid hebben gegeven me te ontwikkelen. Bedankt voor jullie begeleiding tijdens het onderzoek en tijdens de thema's en dat jullie in me hebben geloofd. Als laatste wil ik mijn liefvallige Donnée bedanken die mij mentaal heeft gesteund tijdens dit onderzoek. Dank dat je er voor me bent geweest tijdens dit proces.

Bijlagen

BIJLAGE 1: Waarden en overtuigingen van team De Appelgaard als basis van de schoolcultuur

Waarden en overtuigingen van team De Appelgaard

Doel: waarden en overtuigingen van de teamleden van De Appelgaard expliciteren die ten grondslag liggen aan handelingen



Korte uitwerking studiebijeenkomsten

Tijdens de uitvoering van dit ontwerp worden waarden en overtuigingen van het team van De Appelgaard expliciet gemaakt op twee niveaus: individueel en collectief. Op twee studiebijeenkomsten onderzoekt het team, aan de hand van het waardenspel, individuele en collectieve waarden. Op deze manier wordt het tweede niveau van cultuur (*beleden waarden*) volgens Schein (2000) en de tweede cultuurschil (*normen en waarden*) volgens Maslowski en Dietvorst (2000) expliciet gemaakt. De andere niveaus van cultuur komen eveneens aan bod tijdens deze studiemiddagen, omdat alle niveaus met elkaar in verbinding staan (Maslowski & Dietvorst, 2000). Voorafgaand aan het ontwerp is de verwachting dat de studiemiddagen resulteren in vijf collectieve kernwaarden die belangrijk zijn voor de school. De diepte-interviews met alle teamleden uit verschillende niveaus van de organisatie (zie Tabel 1) helpt het team om tijdens de tweede studiebijeenkomst tot gezamenlijke gedeelde waarden te komen. De opbrengsten van de twee studiebijeenkomsten geven het team richting in besluitvorming en identiteitsvorming en in het verdere proces van profilering en samenwerking met andere scholen en instanties. De studiebijeenkomsten worden uitgevoerd met alle teamleden. De onderzoeker is eveneens deelnemer en voorzitter van de studiebijeenkomsten. Omdat de bijeenkomsten niet worden meegenomen in de dataverzameling heeft dit geen invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Wel zorgt het voor richting van het bewustwordingsproces van de teamleden. De verwachting is dat daarmee de interviews meer verdieping krijgen en teamleden beter in staat zijn de diepere laag van de organisatie te benoemen. De teamleden zijn uitgenodigd voor de studiebijeenkomsten via schriftelijke *briefing* waarin de teamleden enthousiast gemaakt worden voor de middagen. In deze aankondiging hebben ze een voorbereidende opdracht meegekregen om een object mee te nemen dat past bij het teamlid als persoon. Voor de tweede studiedag was de opdracht om een object mee te nemen dat past bij de school en dat laat zien wie de school is. Het is van belang dat alle teamleden aanwezig zijn bij de studiedagen, omdat een schoolcultuur door de sociale interactie van mensen wordt gevormd (Cavanagh & Dellar, 1998). Bij het expliciteren van waarden en overtuigingen in de organisatie is de bijdrage van ieder individu belangrijk.

BIJLAGE 2: Bronnen diepte-interviews

(Code) naam	Functie/taak	Plaats	Datum	Lengte interview
R1	Intern Begeleider	Spreekkamer	20-03-2017	40:06
R2	Leerkracht	Spreekkamer	16-03-2017	1:01:51
R3	Directie	Spreekkamer	09-03-2017	35:18
R4	Leerkracht	Spreekkamer	08-03-2017	57:19
R5	Leerkracht	Spreekkamer	20-03-2017	45:30
R6	Onderwijsassistent	Spreekkamer	09-03-2017	45:36
R7	Leerkracht	Spreekkamer	21-03-2017	41:38
R8	Leerkracht	Spreekkamer	22-03-2017	47:07

BIJLAGE 3: Richtlijn interview

Onderdeel I

- a. *Het doel van het interview:* Onderzoeken en boven water halen van de bijzondere cultuur bij ons op school. Dat willen we met elkaar ontdekken om daar grip op te krijgen en te borgen/bewust in te zetten.
- b. *De opbouw van het interview:* Allereerst hebben we het over je persoonlijke achtergrond in relatie tot de school, daarna praten we over het ontstaan en de ontwikkeling van de school, vervolgens gaan we verder in op het doel en de identiteit van de school en als laatste spreken we over veranderingen en verwachtingen in de school.
- c. *Tijdsduur van het interview:* Het interview zal ongeveer een uur in beslag nemen.
- d. *Rapportage en verwerking:* De gegevens die je met me deelt zijn vertrouwelijk en zal ik niet met andere collega's bespreken. Als je geen bezwaar hebt, neem ik dit interview op zodat ik het consistent kan uitwerken. Tijdens de uitwerking van het interview zal ik alles anonimiseren zodat je uitspraken vertrouwelijk blijven. Als ik het interview heb uitgewerkt, stuur ik de uitwerking naar je op zodat je kunt controleren of er onderdelen zijn die je anders bedoelde dan ik heb opgeschreven. Daarmee houd ik rekening met de consistentie van je antwoorden.

Onderdeel II

Deel 1 Persoonlijke achtergrond

1. Hoe lang werk je al op deze school?
2. Als je de tijd waarin je begon weer voor de geest probeert te halen: wat waren toen de redenen om juist voor deze school te kiezen? Wat trok je zo in deze school aan?
3. Was alles in het begin zoals je je had voorgesteld? Wat was er anders? Wat viel je tegen? Waren er bepaalde zaken waarover je je verbaasde?
4. Als je die tijd vergelijkt met nu, is er dan veel veranderd? Wat is er nu anders dan toen?
5. Heb je voordat je hier werd aangesteld ook op een of meer andere scholen gewerkt? Zo ja, waarin verschilde die school (of: de scholen) van deze school?

Deel 2 Ontstaan en ontwikkeling van de school

6. Kun je vertellen wanneer deze school is ontstaan? Kun je kort iets over de ontwikkeling van de school vertellen?
7. Zijn er bepaalde mijlpalen aan te wijzen in de ontwikkeling van de school door de jaren heen. Kun je kort aangeven waarom dit mijlpalen waren voor de school? Op welke manier werkten deze gebeurtenissen in de school door? Zijn er momenten geweest waarop de school een andere richting is opgegaan? Wie namen hiervoor initiatief?

Deel 3 Doel en identiteit van de school

8. Hoe zou je de missie van de school omschrijven? Wat wil de school bereiken? Wat is het doel van de school? Via welke concrete activiteiten probeert de school dit te bereiken?
9. Wanneer je de school beschrijft in de richting van ouders die overwegen hun kind naar de school te sturen, waarop leg je dan de nadruk? Als je iets over de school vertelt op een verjaardagsfeest bij familie, waar vertel je dan over?
10. Wat zijn de belangrijkste redenen van ouders om voor de school te kiezen?
11. Wanneer op deze school nieuwe leerkrachten solliciteren, op welke zaken wordt dan gelet bij het selecteren van de sollicitanten? Over welke eigenschappen moeten nieuwe leerkrachten in ieder geval beschikken? Is weleens een leerkracht afgewezen, omdat verwacht werd dat deze niet in het team zou passen? Zo ja, waarom paste deze leerkracht niet in het team? Wanneer een keuze tussen twee overgebleven leerkrachten in de sollicitatieprocedure moet worden gemaakt, welke argumenten geven dan de doorslag?
12. Wat zijn de twee sterkste punten van de school?
13. Wat zijn de twee zwakste punten van de school?

Deel 4 Veranderingen in en verwachtingen van de school

14. Hebben zich in de afgelopen tijd ingrijpende veranderingen in de school voorgedaan? Hoe werden deze veranderingen in de school ontvangen? Als er weerstand was tegen deze veranderingen, wat waren de belangrijkste argumenten hiervoor?
15. Wanneer je de school zo zou kunnen veranderen zoals je dat wilt, zonder enige beperking, wat zou er dan in jouw visie veranderen? Kun je aangeven hoe je dat voor je ziet?

BIJLAGE 4: Voorbeeld codering

Hoofdthema	Categorie	Subcategorie	Hoofdcode	Subcode	Fragment
Latente (niet zichtbare) en manifeste (zichtbare) eigenschappen van de school	Sociale eigenschappen van de school	Omgang met elkaar	Verbondenheid	Verbondenheid	Dan heb ik het over kinderen die elkaar helpen die van en met elkaar leren, ouders die zich aan alle kanten inzetten, dingen die we samen op poten zetten waar we echt het wij-gevoel hebben, dat zijn dan echt de twee belangrijkste in de school.
				Verbondenheid met elkaar	En die verbondenheid die ze hier heel erg met elkaar hebben. En verder ja, weet je, dat hele familiegevoel heb je überhaupt niet als je gaat invallen dus dat kan ik niet helemaal eerlijk vergelijken denk ik.
				Verbondenheid school	Verbondenheid, maar ook met z'n allen de schouders eronder. We wilden met z'n allen, weet je, en niets was te veel en te gek. Nou ja, dat was niet helemaal waar natuurlijk. Maar er was bij niemand het gevoel van, pff, dat vind ik teveel, of kan het niet wat meer, of waarom gaat het zo? Er werd heel veel georganiseerd maar ook met heel veel mensen waardoor je echt, ja waardoor dat ook lukte en ook leuk was, voor jong en oud.
				Verbondenheid school	Ja, dat je eigenlijk ook die hele gemeenschap als school bij brengt.
				Verbondenheid school	Dat zijn de momenten waarop je weet dat je verbonden bent met alle mensen hier en dat je die verbondenheid heel erg voelt. Dat je ook, dat iedereen in z'n kracht is als in, we gaan er met z'n allen voor. Dit zetten we neer en daar zijn we trots op. Echt het wij-gevoel. Dat komt op zulke momenten echt naar boven denk ik. En dat vind ik heel erg mooi.
				100-jarig bestaan school	Alles bij elkaar vond ik wel het 100 jarig bestaan. Dat heeft zoveel mensen bij elkaar gebracht en op de been gebracht en gezorgd dat iedereen weer even wist van: owja Appelgaard is wel echt belangrijk hier in de buurt. Die moet je wel koesteren. En die verbondenheid voelen zeg maar, dat was, vond ik wel een heel mooi punt.
			Iedereen kent elkaar	Elkaar kennen	Ja, je hebt hier een plekje zeg maar. De kinderen kennen jou, zeg maar, of mij. En ja, dat denk ik.
				Typisch school	I: Dus dat is eigenlijk typisch voor deze school? R: Ja. En ik denk dat het dus andersom. Ik vind het prettig om kinderen en ouders te kennen, maar andersom denk ik dat het voor ouders ook prettig is als ze de leerkracht een beetje kennen.
				Iedereen elkaar kennen	Enigszins wel het kleinschalige, maar dat vond ik ook weer niet zo fijn. Ons kent ons is leuk maar heeft ook weer negatieve kanten. Maar goed, het was ook wel weer leuk ofzo. En als de mensen je in je hart sluiten, dan is het ook goed.
				Iedereen elkaar kennen	Iedereen kent alles en weet alles. Je moet alles van de hoed en de rand weten.
				Iedereen kent elkaar	Het idee van hier is het ons kent ons en dat is gezellig, ja daar moet je ook maar tegen kunnen en van houden.
				Iedereen kent elkaar	Hier kent iedereen elkaar. Daar kende groepjes misschien elkaar.
				Familiegevoel	Ja ik vind Appel een beetje als een familie voelen, omdat je iedereen kent. Volgens mij kent echt iedereen, alle leerkrachten kennen hier alle kinderen en kennen alle ouders, je kent dingen die spelen of die er op de achtergrond meespelen zeg maar. En dat je elkaar daarin kent en de bereidheid om dus samen ergens voor te gaan vind ik heel hoog daardoor
				Iedereen kent elkaar	Wel als ik het nu bedenk, denk ik ja, in zo'n kleine gemeenschap, dat gebeurt gewoon sneller. Iedereen kent elkaar.