

# **ERVARINGEN IN NETWERKEN**

**kernredacteur van dit nummer:**

**Drs. P. Leenheer**

**MesoConsult B.V.  
Tilburg**

**november 1995**

© 1995 MesoConsult B.V. Tilburg

**Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.**

**ISBN-nummer van de Studiehuisreeks 90-74050-12-3**

**Abonneren op de Studiehuisreeks of bestellen van losse exemplaren:**

**MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg**

**Telefoon: 013 - 4560311  
b.g.g.: 013 - 4563276  
Faxnummer: idem**

**Vanuit België:  
Telefoon: 00 - 31 13 4560311  
b.g.g.: 00 - 31 13 4563276  
Faxnummer: idem**

<b>INHOUD</b>	<b>pagina</b>
<b>0 Samenvattingen van de hoofdstukken</b>	<b>5</b>
<b>1 Inleiding</b> <i>Bram Jansen, Marcel Kamp, Pieter Leenheer, Wiel Veugelers en Paul van der Wee</i>	<b>7</b>
<b>2 Een klein ABC van netwerken: deel 1</b> <i>Pieter Leenheer en Paul van der Wee</i>	<b>10</b>
<b>3 Een klein ABC van netwerken: deel 2</b> <i>Pieter Leenheer en Paul van der Wee</i>	<b>22</b>
<b>4 Activiteiten in netwerken</b> <i>Marcel Kamp</i>	<b>38</b>
<b>5 Netwerkbegeleiding: nieuw, complex, boeiend</b> <i>Bram Jansen</i>	<b>55</b>
<b>6 Netwerkliteratuur</b>	<b>79</b>
<b>7 Naar een expertcentrum voor netwerkbegeleiders</b> <i>Bram Jansen</i>	<b>82</b>



## **0SAMENVATTINGEN VAN DE HOOFDSTUKKEN**

### **Hoofdstuk 2 en 3 Een klein ABC van netwerken**

Een globaal overzicht van de belangrijkste aspecten van netwerk-vorming en het functioneren van netwerken. Hoofdstuk 2 bevat onder meer een aantal algemene opmerkingen over de meerwaarde van netwerken, de aansturing ervan, de verschillende soorten doelen van netwerken en de consequenties ervan voor de werkwijze binnen het netwerk, de keuze van partners en de organisatie binnen het netwerk. Het derde hoofdstuk geeft meer praktische aanwijzingen voor de vorming van netwerken, projectmatig werken daarbinnen, projectorganisatie (structuur, projectplanning, communicatie, kwaliteitszorg en dergelijke) en scholing.

### **Hoofdstuk 4 Activiteiten in netwerken**

Een overzicht van activiteiten die in het kader van een netwerk op verschillende niveaus georganiseerd kunnen worden. Aan de orde komen onder meer: coaching en intervisie, schoolbezoeken, contacten tussen vaksecties, themagroepen, overleg tussen schoolleidingen, netwerkconferenties, schriftelijke informatievoorziening, schoolproject-groep, centrale projectgroep, netwerkbegeleiding.

### **Hoofdstuk 5 Netwerkbegeleiding: nieuw, complex, boeiend**

Een beschouwing over het functioneren van netwerken en over de taken en rollen van (externe) begeleiders en de vaardigheden en houdingen die van ze gevraagd wordt. Het hoofdstuk begint met een aantal uitgangspunten voor het werken in netwerken en een beschrijving van de mogelijke uitkomsten voor individuele deelnemers respectievelijk de scholen waartoe ze behoren. Daarna volgt een gedeelte over het begeleiden van netwerken: welke taken en rollen dat omvat, en welke kennis, vaardigheden en houdingen daarvoor vereist zijn.

### **Hoofdstuk 6 Netwerkliteratuur**

Een korte beredeneerde bibliografie van recente netwerkliteratuur.

### **Hoofdstuk 7 Naar een expertcentrum voor netwerkbegeleiders**

**Een oproep aan netwerkbegeleiders om een expertcentrum in het leven te roepen, in het kader waarvan collegiale uitwisseling en dergelijke plaats kan vinden.**

## 1 INLEIDING

### - netwerken voor reflectieve practitioners -

*Bram Jansen*

*Universitaire Lerarenopleiding Biologie, Rijksuniversiteit Groningen*

*Marcel Kamp*

*Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding, Katholieke Universiteit Nijmegen*

*Pieter Leenheer*

*Stuurgroep Profiel Tweede Fase*

*Wiel Veugelers*

*Universitaire Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam*

*Paul van der Wee*

*Educatief Centrum Noord en Oost, Groningen*

Vrijdag 23 juni 1995 organiseerde de Stuurgroep Profiel Tweede Fase een studiedag voor netwerkbegeleiders, een dag waarop zo'n vijftig begeleiders van netwerken ervaringen uitwisselden. De werkgroep die de dag voorbereidde, heeft dit deel uit de Studiehuisreeks mede naar aanleiding van de uitkomsten van de studiedag geschreven.

De doelgroep van deze aflevering uit de Studiehuisreeks bestaat uit schoolleiders en leden van netwerk- respectievelijk schoolprojectgroepen, inclusief netwerkbegeleiders. Bij de opzet ervan hebben we in eerste instantie beginnende netwerkers voor ogen gehad. Het lijkt echter aannemelijk dat onze bevindingen ook voor gevorderden het nodige te bieden hebben, bijvoorbeeld als kader voor (tussentijdse) evaluatie. In beide gevallen mikken we trouwens op de *reflective practitioner*: de praktijk-man of -vrouw die niet alleen maar uit is op handige, meteen toepasbare tips, maar door reflectie op zijn of haar praktijk tot verbetering wil komen. Vandaar dat we in deze brochure van tijd tot tijd stilstaan bij achtergronden die iets zeggen over het hoe en waarom van netwerken.

### Over de inhoud

De titel van deze aflevering uit de Studiehuisreeks - 'Ervaringen in netwerken' - is ietwat bedrieglijk. Deze brochure bevat namelijk in eerste instantie gesystematiseerde ervaringen - geen uitgebreide case-beschrijvingen. Binnen het bestek van de Studiehuisreeks is het nu eenmaal niet goed mogelijk een aantal netwerkcases zo te beschrijven, dat een lezer een compleet beeld krijgt van wat er in zo'n netwerk precies omgaat. Wie daarvan een beeld wil krijgen, kan beter rechtstreeks met een netwerk contact opnemen.

Netwerken zoals die op dit moment onder meer floreren in het kader van de vernieuwing van de tweede fase, zijn in de Nederlandse onderwijs traditie betrekkelijk nieuw. Daardoor bestaat nog geen een-duidig, algemeen geaccepteerd spraakgebruik - laat staan een algemeen onderschreven theorie - wat betreft doelen, bandbreedte, strategische mogelijkheden, werkwijzen, wenselijkheid van externe begeleiding enzovoorts. De auteurs van de verschillende bijdragen aan dit nummer zijn zich daarvan bewust en hun artikelen geven daar ook blijk van. Er is voor gekozen deze en andere discussiepunten te presenteren voor wat ze zijn.

Overigens is die keuze zeker niet alleen uit nood geboren. Zoals er niet één type studiehuis is, is er ook niet één type netwerk. Die diversiteit wordt in de inhoud van dit boekje weerspiegeld. Bijvoorbeeld in de visie van de verschillende auteurs op de begeleiding van netwerken. De één legt het accent wat meer op een taakgerichte benadering, de ander meer op persoonlijke groei en een derde weer wat meer op formelere aspecten van aansturing. Zulke verschillen hebben we bewust gelaten voor wat ze zijn. Slechts voor één begrippenpaar hebben we een omschrijving afgesproken die in beginsel voor alle bijdragen geldt, namelijk 'scholen- respectievelijk docentennetwerk' (zie hieronder).

### Netwerk

De term 'netwerk' wordt in de wandeling in zeer verschillende betekenissen gebruikt. In *'ik ga vanmiddag naar het netwerk'* betekent de term iets als 'vergadering, bijeenkomst'. In *'het netwerk moet uiteindelijk een overdraagbaar produkt opleveren'* heeft de term betrekking op het totaal (de scholen plus de centrale projectgroep enzovoorts). En in *'het netwerk vindt dat wij bij ons op school meer aandacht aan dit-of-dat moeten besteden'* slaat de term vooral op iets



als een centrale projectgroep, die trouwens kennelijk beschouwd wordt als een orgaan waarbij men zich niet een-twee-drie betrokken voelt.

In deze publicatie gebruiken we de volgende definitie:

- a Een *netwerk* is:
- een - formeel - samenwerkingsverband tussen personen en/of organisaties;
  - van tijdelijke aard;
  - gericht op gezamenlijke belangenbehartiging en/of profiteren van elkaars expertise.
- b Een *scholennetwerk* is een netwerk dat een aantal scholen 'officieel' zijn aangegaan, eventueel (zoals in het geval van aansluitings-netwerken Voortgezet Onderwijs/Hoger Onderwijs) samen met een of meer instellingen voor Hoger Onderwijs.
- c De term *docentennetwerk* kan twee betekenissen hebben:
- 1 een netwerk dat docenten zijn aangegaan, bijvoorbeeld een vak-inhoudelijke vereniging of een informeel netwerk, gericht op uitwisseling van ervaringen;
  - 2 een deel (eventueel: activiteit) binnen een scholennetwerk, waar-in met name of uitsluitend docenten opereren; in een aantal gevallen wordt hiervoor ook wel de term *thema-groep* gebezigd.

Terzijde tenslotte nog dit. De termen *scholennetwerk* en *docenten-netwerk* kun je gebruiken om een en hetzelfde netwerk aan te duiden, zij het vanuit een verschillend perspectief. Met de eerste term benadruk je dan dat het de scholen (schoolleidingen) zijn die het netwerk - officieel - hebben gevormd; met de tweede dat het de docenten (de mensen) zijn die het eigenlijke - inhoudelijke - werk doen. Tussen beide perspectieven kan overigens een zekere mate van spanning bestaan. Er zijn bijvoorbeeld schoolleidingen die er met het oog op de naam van de school niet graag voor uitkomen, dat bepaalde innovaties niet makkelijk van de grond komen, terwijl de docenten van hun scholen daar nu juist graag in het kader van het netwerk met collega's van andere scholen over zouden willen praten. Wat betreft dat soort spanningen tussen organisatie- en persoonlijke belangen verschillen netwerken echter niet of nauwelijks van andere professionele organisaties.

## 2EEN KLEIN ABC VAN NETWERKEN: DEEL 1

*Pieter Leenheer*  
*Stuurgroep Profiel Tweede Fase*

*Paul van der Wee*  
*Educatief Centrum Noord en Oost, Groningen*

Het klein ABC van netwerken hebben we terwille van de overzichtelijkheid verdeeld over twee hoofdstukken. Het eerste deel - dit hoofdstuk - is wat meer beschouwend van opzet, met een paragraaf over onder meer de meerwaarde van netwerken en de sturing van professionals, en één met een aantal basale noties over netwerkdoelen, werkwijze en organisatie. Het tweede deel - hoofdstuk 3 - bevat meer praktische opmerkingen met betrekking tot de start van het netwerk, fasen in het netwerk, organisatie en werkwijze, scholing enzovoorts. Voor de inhoud hebben we ons gebaseerd op eigen ervaringen en mededelingen van collega's, en verder op de netwerk-literatuur die in de korte bibliografie aan het slot van deze aflevering uit de Studiehuisreeks is opgenomen. Hoewel we onze bijdrage een ABC noemen, hebben we hem niet alfabetisch ingericht, maar meer in de volgorde van logische stappen die je zet als je een netwerk vormt, waarbinnen je vervolgens aan het werk gaat.

Wellicht ten overvloede tenslotte nog twee waarschuwingen vooraf:

- 1 een aantal inhoudselementen komt een paar keer voor in deze twee hoofdstukken. Dat was moeilijk te vermijden, aangezien de materie complex is en nauwelijks lineair te beschrijven. Wat dat betreft is werken in netwerken trouwens natuurlijk wél een echt menselijke activiteit;
- 2 de doelgroep van deze twee hoofdstukken bestaat vooral uit schoolleiders, projectgroepleiders en vergelijkbare functionarissen - dus niet zozeer docenten. De doelgroepkeuze is onder andere terug te vinden in het perspectief van allerlei opmerkingen in de tekst.

## **1 Inleiding**

De vernieuwing van de tweede fase havo/vwo is tegelijkertijd lastig en interessant. Lastig is dat de veranderingen complex zijn en in veel

opzichten nog betrekkelijk onuitgewerkt. Dat laatste is echter meteen het interessante. Scholen hebben daardoor immers flink wat ruimte voor een eigen invulling en worden veel meer dan bij voorgaande innovaties aangesproken op hun deskundigheid. Ze worden niet meer beschouwd als uitvoeringsorganisaties, die zonder veel eigen initiatief de van boven opgelegde regels moeten volgen, maar als strategische organisaties. Dat wil zeggen: als organisaties die, afhankelijk van hun omgeving, zelfstandig vorm (kunnen) geven aan innovaties binnen de globale kaders die de overheid stelt. (Zie ook hoofdstuk 2 uit de Studiehuisreeks, nummer 2, mei 1995.)

Voor veel scholen is dat echter gemakkelijker gezegd dan gedaan. Een probleem is nu eenmaal de beschikbaarheid van expertise en tijd voor operaties zoals de vernieuwing van de tweede fase. Wat dat betreft zijn scholen vergelijkbaar met het midden- en kleinbedrijf: de innovatie moet vormgegeven worden door dezelfde mensen die de winkel draai-end houden.

Op zichzelf is voor die combinatie veel te zeggen. Ze garandeert een betere aansluiting tussen ontwikkeling en praktijk dan met de inschakeling van een afzonderlijke research-and-development-afdeling mogelijk is. Maar niet te ontkennen valt dat die combinatie tegelijkertijd een zware wissel trekt op de energie van de organisatie. Temeer waar de vernieuwing van de tweede fase bepaald niet de enige innovatie is waarmee scholen geconfronteerd worden. In dit verband kunnen net-werken een bijzonder nuttige rol vervullen. Met behulp van een net-werk kun je bijvoorbeeld expertise bundelen en meer mogelijkheden creëren voor experimenten dan op de gemiddelde school mogelijk is.

Hieronder maken we eerst nog een aantal algemene opmerkingen over netwerken en hun meerwaarde. In paragraaf 2 en vervolgens hoofdstuk 3 gaan we nader in op de praktischer kanten van de zaak: de vorming van netwerken en de werkwijze daarbinnen.

#### ***Meerwaarde van netwerken***

Netwerken zijn op zichzelf natuurlijk niet meer dan hulpstructuren. Hun waarde ontlenen ze aan de mate waarin ze de ontwikkeling op een school *ondersteunen*. Ze kunnen nooit dienen als de eigenlijke *motor* van schoolontwikkeling. Een school die om wat voor redenen dan ook geen kans ziet het schoolontwikkelingsproces op gang te krijgen, mag

niet verwachten dat dat wel gebeurt als ze haar probleem over de schutting in het netwerk gooit.

Maar al zijn netwerken dan geen tovermiddel, ze hebben wel een duidelijke meerwaarde ten opzichte van andere ondersteuningsactiviteiten. Die meerwaarde zit hem in drie zaken.

- ***Collegiaal leren***

De vernieuwingen in de tweede fase havo/vwo mikken vooral op vernieuwing van het primair proces. Het studiehuis vraagt onder meer een heel andere rol van de docent. De vormgeving van dat veranderingsproces moet vanzelfsprekend stroken met de manier waarop docenten bij voorkeur leren. Netwerken bieden daarvoor goede mogelijkheden.

De vakdidactische en onderwijskundige kennis die leraren in hun opleiding opdoen, is - hoe interessant ze op zichzelf ook moge zijn - in de schoolpraktijk van alledag betrekkelijk weinig waard. Dat soort kennis krijgt pas haar definitieve waarde dankzij de praktijkervaring die elke leraar zich verwerft in de loop van zijn of haar beroepsleven. Dat betekent dat de praktijkervaring, of beter nog: de praktijkkennis van leraren, het uitgangspunt moet vormen van alle activiteiten die erop gericht zijn het primair proces te veranderen of te verbeteren. Zo gezien zet een serie hoorcolleges over de vernieuwing per definitie aanmerkelijk minder zoden aan de dijk dan collegiaal leren, dat wil zeggen: leren van collega's door ervaringen uit te wisselen en/of gezamenlijk ergens aan te werken. Netwerken bieden bij uitstek een vruchtbare omgeving voor dergelijk collegiaal leren.

Puntsgewijs noemen we een paar belangrijke voordelen van netwerken in dit verband:

- netwerken bieden in een aantal opzichten een veiliger omgeving dan de school. Zo kan het, afhankelijk van de schoolcultuur, een stuk minder gênant zijn om (praktijk)problemen te bespreken met collega's die je niet dagelijks ziet;
- netwerken hebben dikwijls iets bemoedigends, doordat leraren zien dat collega's op andere scholen met dezelfde of vergelijkbare problemen zitten, en doordat ze ideeën opdoen voor de oplossing ervan;
- netwerken zijn vaak van groot belang voor de voortgang op

schoolniveau, doordat ze steun bieden aan (leden van) schoolprojectgroepen bij bijvoorbeeld het overwinnen van weerstanden in de eigen school;

- netwerken kunnen tenslotte ook een functie vervullen in de loop-baanontwikkeling van individuele docenten, doordat ze hen de mogelijkheid geven actief op te treden als expert bij collega's van een andere school. Dat komt zowel de arbeidssatisfactie als de ontwikkeling van de expertise van de betrokken docenten ten goede.
- *Expertise en experiment*  
Hoe groot scholen in vergelijking met vroeger ook mogen zijn, het blijven toch relatief kleinschalige organisaties. Dat levert tenminste de volgende twee knelpunten op. Ten eerste lijkt daardoor, zoals we eerder al schreven, de manier waarop ze innoveren, meer op de gang van zaken in het midden- en kleinbedrijf dan op die binnen een grote multinational. Er moet, anders gezegd, geïnnoveerd worden terwijl het bedrijf gewoon doordraait. Bovendien is het, zeker in het geval van zo'n complexe materie als die waarom het bij de vernieuwing van de tweede fase gaat, ten enen male uitgesloten dat een school alle expertise in huis heeft die nodig is.

Netwerken kunnen dit soort schaalproblemen compenseren, doordat ze de mogelijkheid bieden ervaringen en expertise te bundelen. Een dergelijke bundeling vergt overigens dat de partners in de samen-werking investeren en niet de ontwikkeling van de eigen school voortdurend voorop stellen. In de praktijk blijkt het vaak lastig wat dat betreft een goed evenwicht te vinden. In dit hoofdstuk komen we daar op verscheidene plaatsen nog op terug.

- *Efficiency*  
In het verlengde van het voorafgaande ligt tenslotte een wat alledaagser schaalvoordeel. In het kader van netwerken is bijvoorbeeld inhuren van externe deskundigheid voor scholing of begeleiding van groepen die per school tamelijk klein zijn, gemakkelijker te bekostigen.

#### *Aansturen van netwerken*

Vernieuwingen zoals die van de tweede fase havo/vwo zullen alleen slagen als het lukt de creativiteit van scholen respectievelijk docenten te mobiliseren en te ondersteunen. Voor degenen die een netwerk

aansturen, betekent dat dat ze voortdurend het juiste midden moeten zien te houden tussen enerzijds strakke sturing en precieze afspraken en anderzijds een laissez-faire benadering. Als iedereen zijn eigen gang kan gaan, gebeurt er misschien wel veel, maar is het vrijwel ondoenlijk daar nog enige lijn in aan te brengen, laat staan dat je ook maar bij benadering terechtkomt waar je wou komen. Maar aan de andere kant: een hiërarchische aanpak, met nauwkeurige voorschriften en veel aandacht voor afrekenen, is op zijn beurt absoluut dodelijk voor de creativiteit.

Wie binnen tweede-fase-netwerken het juiste midden wil houden tussen strakke sturing en laissez-faire, kan zich daarvoor baseren op de algemene principes voor de sturing van professionals. We noemen de in dit verband belangrijkste:

- de netwerken waarover het hier gaat, zijn netwerken ten behoeve van *school*ontwikkeling, terwijl veel professionals de neiging hebben niet zozeer de doelen van de organisatie (de school) als wel hun persoonlijke doelen voorop te stellen. De spanning die daardoor ontstaat, bestrijd je niet door de organisatiedoelen eenvoudigweg op te leggen. Het enige wat erop zit, is energie te investeren in pogingen afstemming te realiseren tussen organisatiedoelen en persoonlijke doelen van de betrokken medewerkers;
- probeer professionals niet door regels en voorschriften te sturen, maar gebruik een taakgerichte sturing, waarbij je duidelijk aangeeft wat de gewenste output is;
- heb geduld. Accepteer bijvoorbeeld dat professionals altijd de leiding een prachtig mikpunt vinden voor kritiek, maar laat tegelijkertijd niet met je spotten. En vooral: accepteer - zeker in eerste instantie - de weerstanden die mensen vertonen. Die zijn, hoe lastig het ook is om ermee om te gaan, een teken van betrokkenheid.

### *Lange adem*

Om uiteenlopende redenen heerst op scholen wel eens de neiging gedurende korte tijd veel te investeren in een nieuwe ontwikkeling. Zo'n poging om de onrust die met een vernieuwing gepaard gaat, zoveel mogelijk binnen de perken te houden gaat veelal ten koste van de effectiviteit. Van belang is juist tijdens het langdurige ontwikkelingsproces het tempo erin te houden zonder de ontwikkelingen te overhaasten.

Voor een deel is dat laatste trouwens niet eens goed mogelijk. De tijd die binnen scholen c.q. netwerken beschikbaar is voor werken aan de vernieuwingen, is per definitie beperkt. Een precieze berekening van de beschikbare tijd is onmogelijk te maken; schattingen ervan cirkelen allemaal zo rondom de 5 procent van de totale werktijd.

Maar zelfs als het mogelijk zou zijn meer tijd voor de vernieuwing uit te trekken, valt te betwijfelen of dat resulteert in een daadwerkelijke verhoging van het tempo en het rendement. Zeker bij het soort innovaties waar het hier om gaat, is tijd nodig om alles te laten bezinken. Dat laatste gebeurt vaak het beste als je met je gewone werk bezig bent en je de vernieuwing even de vernieuwing laat. Juist dan blijkt dat het denkproces, zonder dat je je ervan bewust was, onder tusschen is doorgedaan en dat je je de nieuwe ideeën weer een stukje meer eigen hebt gemaakt.

Schoolleiders hebben echter vaak moeite de verleiding te weerstaan om voor een breedte-strategie te kiezen die, in elk geval op het eerste gezicht, snel veel resultaat oplevert. Dat wil zeggen: een aanpak waarbij iedereen in korte tijd kennismakt met de beoogde vernieuwing om daarna - althans, dat hoopt de schoolleiding - de vernieuwing snel in de praktijk te kunnen brengen. Zo'n breedte-strategie werkt evenwel nagenoeg altijd contra-productief. Niet alleen doordat de vernieuwingen geen kans krijgen te bezinken, maar ook doordat de groep docenten die altijd eerst even de kat uit de boom kijkt, met de vernieuwing in contact wordt gebracht, voordat de voorlopers uit het team veel gelegenheid hebben gehad praktijkvoorbeelden te ontwikkelen. De kunst is voorlopers de gelegenheid te geven praktijkervaring met de innovatie op te doen en tegelijkertijd ervoor te zorgen dat die niet te ver voor de muziek gaan uitlopen.

## **2 Netwerkdelen, werkwijze en organisatie**

De bedoeling van dit hoofdstuk is schoolleiders en projectgroepleden tips en aandachtspunten te geven die kunnen helpen bij het opzetten van een netwerk en de uitvoering van netwerkactiviteiten. Het hierna volgende hoofdstuk bevat het merendeel van de tips en aandachtspunten. Eén onderwerp hebben we daaruit gelicht voor afzonderlijke bespreking in deze paragraaf: de doelen die je met een netwerk kunt hebben en wat die betekenen voor werkwijze en organisatie.

Het belang van dit onderwerp behoeft eigenlijk nauwelijks toelichting,

maar volledigheidshalve noemen we een paar overwegingen. Als je in een netwerk niet goed afsprekt wat je met het netwerk wilt bereiken, is de kans klein dat het netwerk oplevert wat je ervan hoopt. Dat geldt ook voor het geval je partners kiest waaraan je als puntje bij paaltje komt, te weinig hebt. Of in het geval je afgesproken hebt een bepaalde aanpak te ontwikkelen, maar de afspraken over de werkwijze te vrijblijvend hebt gehouden. (Zie in dit verband hoofdstuk 4 uit de Studie-huisreeks, nr. 2, mei 1995.)

### *Netwerkdoelen*

Netwerken kunnen zeer uiteenlopende doelen dienen, variërend van gezamenlijke belangenbehartiging tot ontwikkelen van een bepaalde innovatie. Bovendien kunnen binnen één en hetzelfde globale doel ook nog eens haast fundamenteel andere accenten gelegd worden. Je kunt bijvoorbeeld op netwerkniveau een bepaalde onderwijsaanpak ontwikkelen en die vervolgens binnen de verschillende participerende scholen proberen in te voeren. Maar je kunt ook het omgekeerde doen en de deelnemende scholen elk hun eigen aanpak laten ontwikkelen en alleen ervaringen vergelijken of commentaar van collega's vragen. In een aantal opzichten heeft verschil in doel of subdoel de nodige consequenties voor de vormgeving van een netwerk. Met andere woorden: een niet op het doel afgestemde vormgeving kan onaangename gevolgen hebben voor de uitkomsten die je beoogt.

Aan de hand van het doel kun je drie typen netwerken onderscheiden die op dit moment van belang zijn voor de vernieuwing van de tweede fase:

- informatie-uitwisselingsnetwerken;
- gebruikersnetwerken;
- ontwikkelnetwerken.

Over elk daarvan zeggen we hieronder wat meer; daarna merken we kort enkele dingen op over een tweetal typen die op een heel ander moment in het vernieuwingsproces van belang zouden kunnen zijn.

#### *· Informatie-uitwisselingsnetwerken*

Met name professionals, die nu eenmaal vaak tamelijk eenzaam moeten opereren, kunnen aan een netwerk veel steun ontleen. Dankzij het netwerk kunnen ze bijvoorbeeld ervaren dat collega's elders met vergelijkbare problemen kampen of bepaalde zaken óók lastig vinden. In andere gevallen krijgt de sociaal-emotionele kant



wat (of soms zelfs veel) minder aandacht en gaat het vooral om de uitwisseling van praktijkervaringen en ideeën voor de dagelijkse les-praktijk.

- ***Gebruikersnetwerken***

In gebruikersnetwerken ligt het accent op de uitwisseling van ervaringen met bijvoorbeeld een bepaalde lesmethode of een bepaalde - bijvoorbeeld elders ontwikkelde - onderwijsaanpak. Zulke netwerken bieden natuurlijk, zij het vaak wat indirecter, collegiale steun. In beginsel is echter de benadering in de regel wat zakelijker en taakgerichter.

- ***Ontwikkelnetwerken***

In een ontwikkelnetwerk gaat het erom een innovatie vorm te geven, om iets te ontwikkelen dat in die vorm nog niet eerder bestaan heeft. Ontwikkelnetwerken zijn erin twee varianten: gericht op verbetering van de bestaande praktijk en - aanzienlijk verdergaand - gericht op vernieuwing. In beide gevallen fungeert het netwerk als een werk-plaats, maar bij het innovatienetwerk gaat het erom gezamenlijk een nieuw produkt (een boekje, een procedure, een bepaalde didactische aanpak en dergelijke) te ontwikkelen.

In de praktijk zijn de scheidingen tussen deze drie typen minder scherp dan de zojuist gegeven opsomming suggereert. Niet alleen omdat ook binnen ontwikkelnetwerken informatie-uitwisseling plaatsvindt en collegiale steun wordt geboden, maar ook omdat de typen als een opklimmende reeks kunnen worden gezien. Een fase van informatie-uitwisseling kan een noodzakelijke opstap vormen naar een verder-gaande vorm van samenwerking zoals in een gebruikers- of een ontwikkelnetwerk. Zoals trouwens ook het omgekeerde kan gebeuren, dus dat een netwerk als ontwikkelnetwerk start, maar dat de participanten op een gegeven moment moeten constateren dat dat te hoog gegrepen is. Er is uiteraard weinig op tegen dat dit soort doelverschuivingen plaatsvindt. Van belang is daarbij echter wél dat de participanten zich ervan bewust zijn en de consequenties van de eventuele verandering onder ogen zien.

Terwille van de volledigheid tenslotte nog even enkele opmerkingen over twee andere typen netwerken:

- belangenbehartigingsnetwerk;
- uitvoeringsnetwerk.

In het huidige stadium van de tweede-fase-ontwikkelingen is de bruikbaarheid van beide typen relatief beperkt. In een ander c.q. later stadium zou dat echter wel eens kunnen veranderen.

· *Belangenbehartiging*

Een netwerk kan erop gericht zijn het beleid van de landelijke of lokale overheid te beïnvloeden ten gunste van de erin deelnemende organisaties. Een andere mogelijkheid is dat het netwerk probeert andere organisaties zo ver te krijgen dat ze bepaalde producten of diensten van het netwerk gaan gebruiken of overnemen. Een enkel tweede-fase-netwerk heeft belangenbehartiging expliciet als (neven)-doelstelling in de plannen opgenomen.

· *Uitvoering*

Een netwerk kan opgericht zijn met het oog op de gezamenlijke verzorging van een bepaald programma, waarbij elk van de partners zijn eigen inbreng heeft. Een wat minder vergaande mogelijkheid is dat het netwerk bedoeld is om afstemming tussen bepaalde activiteiten van de partners te bewerkstelligen. Niet uitgesloten is dat in een latere fase dit soort netwerken wordt gevormd voor bijvoorbeeld de verzorging van bepaalde programma-onderdelen van de tweede fase.

*Werkplaats of platform?*

Netwerken kun je plaatsen op een continuüm met de volgende twee polen:

- netwerk als werkplaats;
- netwerk als platform voor reflectie.

In het eerste geval - *netwerk als werkplaats* - werken de partners gezamenlijk één of meer innovaties uit. Dat kunnen ze allemaal tegelijk doen, maar eventueel ook in bijvoorbeeld tweetallen van scholen. In dit geval is het netwerk een werkplaats waar innovaties in veel opzichten hun eerste vorm krijgen enzovoorts.

Voordeel: dit model geeft alle ruimte om synergie te bewerkstelligen en een rijke verzameling ervaringen samen te stellen.

Gevaar: Op de deelnemende scholen kan zich een zeer storend not invented here syndroom gaan voordoen (dat wil zeggen: een stemming van 'dat werkt misschien dan wel bij hun, maar niet bij ons'). Om dat te voorkomen moet veel in communicatie en bewerkstelligen van draagvlak geïnvesteerd worden.

In het tweede geval - *netwerk als platform* - werkt elke deelnemende school aan haar eigen ontwikkeling. Het netwerk dient vooral voor uitwisseling van ervaringen, consultatie en dergelijke. Het netwerk is meer een platform dan een werkplaats. Het fungeert eigenlijk vooral als een soort begeleidingsplatform van de schoolprojectgroepen.

Voordeel: de netwerkactiviteiten zijn in beginsel zeer sterk gekoppeld aan de eigen schoolontwikkeling.

Gevaar: het netwerk kan - soms al heel snel - als los zand aan elkaar gaan hangen. Een voorwaarde om dat te voorkomen is dat elke school beschikt over een goed doortimmerd projectplan en een goede projectorganisatie.

Er zijn scholen die docenten deel laten nemen aan een netwerk, gericht op informatie-uitwisseling en collegiale steun. Ze doen dat soms in de veronderstelling - of misschien zelfs de stille hoop - dat dat de school-ontwikkeling ten goede komt. Dat is echter zeker niet zonder meer het geval. Een netwerk dat op collegiale steun mikt, komt in eerste instantie de professionele ontwikkeling, de professionele groei van een individuele deelnemer ten goede. Daarmee bevordert het ongetwijfeld indirect de schoolontwikkeling. Rechtstreekse substantiële invloed mag je er echter niet zonder meer van verwachten.

#### *Netwerkpartners*

Voor het functioneren van een netwerk is een goede partnerkeuze cruciaal. Voor een deel wordt die keuze bepaald door het doel van het netwerk. In het geval een netwerk bedoeld is om een bepaald programma te verzorgen, moet de expertise van de verschillende partners c.q. de verschillende terreinen van werkzaamheid elkaar aanvullen. In het geval van ontwikkelnetwerken is een zekere mate van verschil in expertise goed of zelfs wenselijk, zij het dat het ook weer niet te groot mag zijn. Bij een groot verschil loop je het risico dat je langs elkaar heenpraat of dat een van de partners zich sterk afhankelijk gaat gedragen, omdat hij zijn eigen expertise onvoldoende waardevol vindt. Of omgekeerd: dat een van de deelnemers voortdurend het gevoel heeft dat hij alsmaar dingen inbrengt of activiteiten organiseert waar de rest op zijn gemak van profiteert zonder daar veel tegenover te stellen.

Daarnaast is uiteraard van belang dat de deelnemers tegenover elkaar voldoende open zijn, zich kwetsbaar durven opstellen en bereid zijn het achterste van hun tong te laten zien. Is dat niet het geval, dan is

wat in het netwerk gebeurt eigenlijk weinig meer dan een holle vertoning. Gedragen de deelnemende scholen zich defensief of juist zelfgenoegzaam, dan gaat dat ten koste van de kans dat ze van elkaar kunnen leren.

### *Netwerkorganisatie*

Een lastig punt is altijd, welke taken en bevoegdheden het netwerk krijgt. Scholen vinden het evenmin als andere organisaties erg gemak-kelijk iets van hun autonomie op te geven. Aan de andere kant: als het netwerk alleen maar een soort vrijblijvend praathuis is, kun je eenvoudigweg niet veel rendement verwachten. Met name voor uitvoerings- en ontwikkelnetwerken geldt dat de binding tussen de partners zelfs tamelijk sterk moet zijn. Vrijblijvendheid is natuurlijk nooit goed in een netwerk, maar in deze twee gevallen is ze absoluut dodelijk.

Het sterkst geldt dat trouwens voor uitvoeringsnetwerken. Daar moet de binding zo sterk zijn dat er eigenlijk van een joint venture sprake is waarbij de activiteiten onder één management ressorteren. Afgezien daarvan geldt echter voor alle typen netwerken dat de netwerkco-ordinator (of -coördinatiegroep) voldoende status en bevoegdheden dient te hebben om deelnemers te kunnen aanspreken als ze afspraken niet nakomen. Dat betekent onder meer dat je goed moet nadenken wie je op netwerkniveau laat opereren. Een docent van één van de deelnemende scholen tot netwerkcoördinator bombarderen is in veel gevallen vragen om moeilijkheden.

Het voorafgaande heeft overigens vooral betrekking op netwerken waarin relatief gemiddelde scholen participeren. In een beperkt aantal gevallen is de binding in principe veel minder een probleem. Dat geldt bijvoorbeeld voor netwerken van bijzondere schooltypen (Dalton, Montessori en dergelijke) waarvan de deelnemers wat betreft waarden en normen en maatschappelijke betrokkenheid onderling sterk verbonden zijn. Zo'n soort band kan de risico's van een wat lossere, opener aanpak verkleinen.

## 3 EEN KLEIN ABC VAN NETWERKEN: DEEL 2

*Pieter Leenheer*  
*Stuurgroep Profiel Tweede Fase*

*Paul van der Wee*  
*ECNO, Groningen*

In dit tweede deel van het klein ABC van netwerken passeert zoals aangekondigd een aantal praktischer zaken de revue:

- 1 de vorming van netwerken, met vooral aandacht voor de partner-keuze;
- 2 een aantal aspecten van het werken in netwerken, zoals: projectmatig werken, projectorganisatie en projectplan; de houding die werken in netwerken vraagt; communicatie naar binnen en naar buiten; fasering; scholing. Daarbij blijven overigens een aantal technischer aspecten zoals opzetten en bijhouden van een projectadministratie buiten beschouwing: daarover is elders voldoende te vinden.

### 1 Vorming van netwerken

#### *- Initiatief en coördinatie*

Netwerken ontstaan niet vanzelf. Iemand moet het initiatief voor de vorming ervan nemen. De vraag is alleen wie daarvoor het best gekwalificeerd is. Tot dusverre is in de praktijk het initiatief veelal uitgegaan van instellingen uit de nascholings- of begeleidingswereld of - zoals in het geval van de aansluitingsnetwerken havo-hbo of vwo-wo - van Hoger-onderwijsinstellingen. Daar valt zeker wel het een en ander voor te zeggen. Ondersteuningsinstellingen beschikken in de regel over een behoorlijk beeld van de scholen in een bepaalde regio: in welke ontwikkelingsfase de scholen zich bevinden, hoe het met de veranderingscapaciteit staat, hoe de sfeer er is enzovoorts. De start van het netwerk kan daardoor soepeler verlopen.

Een dergelijke aanpak heeft echter ook risico's. Als een externe instantie niet alleen het initiatief neemt, maar het naderhand ook nog

eens houdt, is de kans groot dat de participerende scholen consumptief ingesteld raken. Daardoor zal het uiteindelijke rendement van het net-werk op schoolniveau een stuk lager zijn dan in het geval de participanten actief deelnemen. Al met al valt er dus wel het een en ander voor te zeggen dat het initiatief aanvankelijk door een externe instantie wordt genomen, maar dat het op een gegeven moment door de scholen zelf wordt overgenomen.

Dat laatste betekent overigens niet dat de externe instantie bij wijze van spreken op straat komt te staan, zodra scholen zelf het heft in handen nemen. Een externe deskundige kan tal van goede diensten bewijzen, niet alleen op organisatorisch vlak, maar ook als coach, als iemand die de deelnemers een spiegel voorhoudt of van nieuwe informatie voorziet en dergelijke. Alleen verandert in het zojuist beschreven geval zijn rol van initiatiefnemer in adviseur. Met name in hoofdstuk 4 gaan we uitgebreider op functies en rollen van externe coördinatoren in.

· *Beslissing over deelname op schoolniveau*

Schoolleidingen kunnen bij de vorming van scholennetwerken in de verleiding komen over deelname te beslissen zonder de rest van de school daarin te kennen. Die manier van doen is, voorzichtig gezegd, onverstandig. Als het netwerk eenmaal gevormd is, zijn het dikwijls middenmanagers en docenten die het eigenlijke werk moeten doen en bovendien moet hun werk uiteindelijk iets opleveren waar anderen in de organisatie van kunnen profiteren. Een topdown genomen beslissing over deelname aan een netwerk staat daar haaks op. Met andere woorden: schoolleidingen doen er goed aan zo vroeg mogelijk in het proces, dus nog voordat het eigenlijke netwerk gestart is, te werken aan het draagvlak ervoor binnen hun organisatie. Verderop in dit hoofdstuk komen we op de kwestie van draagvlakverwerving nog terug.

· *Participanten*

Het is, zoals eerder gezegd, van groot belang het netwerk zorgvuldig samen te stellen en je netwerkpartners goed te kiezen. Daarmee sluit je onaangename verrassingen niet uit, maar je reduceert wel de kans daarop. Bij de partnerkeuze kun je een aantal criteria hanteren, waarvan sommige weer zinniger zijn dan andere. Hieronder noemen we de meestgehanteerde criteria, met bij elk een opmerking over de bruikbaarheid ervan; voorafgaand daaraan snijden we eerst nog even

een proce-dureel punt aan.

Het is lang niet altijd goed mogelijk vooraf precies in kaart te brengen hoe de stand van zaken is op de scholen die willen gaan deelnemen. Er valt echter iets voor te zeggen daar vooraf ook weer niet al te zwaar aan te tillen, maar de samenwerking binnen het netwerk zo te faseren dat begonnen wordt met een periode van gewenning voordat definitief de doelen worden gesteld en een werkplan afgesproken. Dat geeft deelnemende scholen de gelegenheid tijdig af te haken als ze zich niet thuis voelen. Gebeurt dat in een latere fase, dan kan dat ten koste gaan van de werksfeer en/of de effectiviteit.

En dan nu de reeks criteria voor partnerkeuze. De eerste twee daarvan zijn naar ons idee minder belangrijk dan de drie daarop volgende:

**1 *denominatie***

Verschil in denominatie blijkt in de regel geen groot struikelblok, hooguit als het om bijvoorbeeld een combinatie gaat van een orthodox-confessionele en een vooruitstrevende school;

**2 *concurrentiepositie***

Scholen zoeken soms uit angst voor concurrentie naar partners die zo ver mogelijk van elkaar verwijderd zijn. Afgezien van het onder het vorige punt genoemde bezwaar: scholen tillen vaak veel te zwaar aan concurrentie. Wat dat betreft kunnen ze een voorbeeld nemen aan het bedrijfsleven. In een Intermediair-artikel over innovatie - 'Innoveren moet met z'n allen' (Intermediair 31/19, 12 mei 1995 p.31-33) - merkt emeritus-hoogleraar externe organisatie De Jong op een gegeven moment op: "Technologische samenwerking met het oog op het ontwikkelen van nieuwe producten is zelden concurrentieverstorend". Bij innovatie werken bedrijven vaak intensief samen; pas als het innovatieproces is afgerond, barst (opnieuw) de concurrentieslag los;

**3 *omvang***

Het verdient aanbeveling het netwerk niet te groot, maar evenmin te klein te maken. Drie deelnemende scholen is - veelal - te weinig, dertig is veel te veel. Zes à tien is een mooi, overzichtelijk aantal, dat voldoende variëteit aan ervaringen en expertise garandeert;

**4 *geografische afstand***

Deelnemers moeten niet meer tijd kwijt zijn aan reizen dan aan bijwonen van bijeenkomsten. Een reistijd van drie kwartier à een uur lijkt het maximum;

**5 *cultuur, ontwikkelingsfase***

Schoolcultuur en ontwikkelingsfase zijn eigenlijk de belangrijkste criteria. Sterk segmentale scholen bijvoorbeeld spreken soms andere taal dan scholen waarin veel meer van samenwerking en afstemming sprake is. Zoals het er soms ook op lijkt dat scholen op het platteland en typisch grotestadsscholen weinig boodschap aan elkaar hebben.

De *ontwikkelingsfase* van de deelnemende scholen moet niet te veel, maar ook weer niet te weinig verschillen. Als de ene school veel verder is ontwikkeld dan de andere scholen, kan het evenwicht tussen halen en brengen verstoord worden met als gevolg dat de halende partij ofwel nagenoeg kritikloos alles overneemt of juist alles voortdurend bekritiseert. Verschillen ze te weinig, dan is de kans groot dat de deelnemers als het ware oogkleppen opzetten en een te beperkt zicht krijgen op de werkelijkheid op de eigen school. *Dimensies* waaraan je de ontwikkelingsfase van een school kunt afmeten, zijn bijvoorbeeld:

- organisatie: is de school sterk segmentaal of juist sterk op samenwerking gericht?
- besluitvorming: hoe staat het met beleidsontwikkeling en planvorming? Is de planvorming een louter formele zaak of wordt er juist veel geïnvesteerd in draagvlakverwerving?
- integratie: worden zaken als leerlingbegeleiding en studievoorbereiding-hedenbegeleiding geïntegreerd aangepakt of staan ze juist nogal los in de organisatie?

• *Deelname aan meer dan één netwerk*

Veel scholen participeren in verscheidene netwerken. Op zichzelf is daar uiteraard geen enkel bezwaar tegen, mits ze zich een aantal zaken goed realiseren:

- de school moet beschikken over voldoende ruimte wat betreft personeel, tijd en faciliteiten om aan die netwerken deel te nemen;
- de doelen en werkwijze binnen de betreffende netwerken moeten niet haaks op elkaar staan;
- de verschillende netwerkcoördinatoren respectievelijk projectgroepen moeten van elkaars bestaan goed op de hoogte zijn en geen activiteiten ondernemen die elkaar in de weg zitten;
- de communicatie over de verschillende netwerken moet helder zijn om te voorkomen dat binnen de school, met name bij degenen die niet direct bij enig netwerk betrokken zijn, verwarring ontstaat en een al te diffuus beeld van waar de school eigenlijk mee bezig is.



## 2 Werken in netwerken

### *Projectmatig werken*

Bij de tweede fase netwerken gaat het erom een ingrijpende vernieuwing vorm te geven. Met andere woorden: vooraf is niet precies bekend waar je nu eigenlijk naar toe werkt. Heel veel dingen zullen pas al doende duidelijk (kunnen) worden. De beste manier om het hoofd te bieden aan de onzekerheid en vaagheid die met zo'n improviserende aanpak gepaard gaan, is te kiezen voor een projectmatige aanpak. In nummer 2 van deze reeks is daarover al het nodige gezegd; hieronder beperken we ons tot een paar cruciale aspecten.

De kern van een projectmatige aanpak is eenvoudig: je maakt iets nieuws door stapsgewijs te werken aan een bepaald, vooraf omschreven resultaat. Die werkwijze komt erop neer dat je bij elke stap steeds bezint op de vraag of de uitkomst ervan conform de bedoeling is en of je eventueel doel en/of werkwijze bij moet stellen. Duidelijk zal zijn dat de omschrijving van het gewenste eindresultaat aan het begin rijkelijk globaal en abstract zal zijn, maar als het goed is, geleidelijk aan steeds duidelijker wordt.

Een projectmatige aanpak wijkt nogal af van de praktijk op veel scholen. Daar hanteert de schoolleiding dikwijls een vorm van inputsturing waarbij werkgroepen of individuele docenten één of meer taakuren krijgen om activiteiten op een bepaald terrein te verrichten. Het probleem van dat type sturing is dat daarbij de uitkomsten zelden of nooit helder worden gespecificeerd, noch vooraf, noch - wat aanzienlijk erger is - tijdens de rit. Zo gezien is het niet verbazingwekkend dat deze aanpak dikwijls veel minder oplevert dan de opdrachtgevers ervan gehoopt hadden. Een projectmatige benadering vergroot de kans op een bruikbaar resultaat.

Projectmatig werken is een soort koorddans. Zonder een plan waarin je aangeeft waar je heen wilt, kom je nergens (of beter: je komt hoog-uit bij toeval daar terecht waar je wezen wilt). Aan de andere kant kom je er natuurlijk ook weer niet als dat plan heilig verklaard wordt en koste wat het kost uitgevoerd wordt. En evenmin als je steeds zo lang nadenkt voordat je een stap zet, dat de collega's ongeduldig worden of juist gaan denken dat het hun tijd wel zal duren. Van belang is een goed evenwicht te bewaren tussen strakke planmatigheid en improvisatie.

Dat evenwicht kun je, afhankelijk van de omstandigheden, de doelen enzovoorts, op uiteenlopende manieren bewaren. Twee zaken zijn echter, welke aanpak je ook kiest, cruciaal. In het voorafgaande hebben we ze beide al even aangestipt, maar gezien het belang ervan herhalen we een en ander met enige nadruk:

- bij elke stap is het van belang de tijd te nemen om te omschrijven wat je wilt bereiken, zowel na afloop van die bepaalde stap als aan het eind van het hele proces. Daarbij gaat het er echter niet zozeer om formeel vast te stellen wat het beoogde resultaat is. Van meer belang is de gedachtenwisseling daarover binnen de projectgroep, met de opdrachtgever (bijvoorbeeld de schoolleiding) en - in voorkomende gevallen - met leden van de rest van de organisatie. Die gedachtenwisseling draagt er bijvoorbeeld toe bij dat er consensus over het (uiteindelijke) doel ontstaat;
- vervolgens is van belang regelmatig te evalueren en op grond van de uitkomsten daarvan voorzover nodig de plannen - inclusief de omschrijvingen van het gewenste resultaat - bij te stellen. Het spreekt daarbij vanzelf dat eventuele veranderingen ook naar betrokkenen buiten de projectgroep moeten worden doorgegeven. Dat voorkomt naderhand onaangename verrassingen.

· *Projectorganisatie*

Een netwerk heeft een structuur nodig die het werken in het netwerk mogelijk maakt. Er moet een groep komen die plant en organiseert. In veel gevallen zijn daarnaast groepen nodig die inhoudelijk werk verrichten, en er pleit veel voor de instelling van een groep waarin bijvoorbeeld de schoolleidingen vertegenwoordigd zijn, die als stuur-groep voor het hele project dient. Aan het slot van hoofdstuk 1 hebben we er al enkele algemene opmerkingen over gemaakt; hieronder gaan we wat nader in op een aantal strikt organisatorische aspecten.

De praktijk leert dat tal van modellen mogelijk zijn; in het hieronder volgende schema is een veelvoorkomende structuur van een (scholen)-netwerk weergegeven.

Figuur 1 Structuur van een scholennetwerk

In het hier afgebeelde netwerk gebeurt het eigenlijke werk door de *(netwerk)projectgroep* in samenwerking met een *themagroep* of *-groepen* (eventueel: deelnetwerken) en de *schoolprojectgroepen*. De werkzaamheden van de *(netwerk)projectgroep* worden aangestuurd door een *(netwerk)stuurgroep*.

Over die verschillende groepen het volgende:

- de *(netwerk)projectgroep* is verantwoordelijk voor planning, organisatie en kwaliteitszorg. Terwille van de communicatie en de efficiëntie heeft de projectgroep zoveel mogelijk een personele unie met de schoolprojectgroepen;
- de *(netwerk)stuurgroep* bestaat uit vertegenwoordigers van het management van de instellingen waarbinnen de netwerkresultaten geïmplementeerd zullen gaan worden. In veel gevallen zijn dat vertegenwoordigers van schoolleidingen; in het geval van aansluitingsnetwerken kunnen dat ook vertegenwoordigers zijn van Hoger-Onderwijsinstellingen. De stuurgroep heeft twee soorten functies:
  - a ze kan dienen als klankbord voor de projectgroep en ondersteuning bieden bij (het zoeken naar) oplossingen voor knelpunten;
  - b daarnaast heeft ze een formeler functie: overleggen over en goedkeuren van activiteitenplannen en omgekeerd bevorderen dat de netwerkresultaten in de participerende instellingen geïmplementeerd worden.

Werken met een dergelijke stuurgroep heeft voor- en nadelen. Een gevaar is dat dankzij de stuurgroep de werksfeer binnen het netwerk bureaucratiseert. Daar staat tegenover dat je op die manier meer garanties kunt creëren dat er met de netwerkresultaten binnen de deelnemende scholen ook werkelijk iets gebeurt. De betrokken

schoolleidingen committeren zich immers door participatie in de stuurgroep om dat niet aan het vrije spel der krachten over te laten, maar daarvoor verantwoordelijkheid te nemen.

- De *schoolprojectgroep* is belast met wat je het schoolspecifieke deel van de netwerkactiviteiten zou kunnen noemen. Dat kan van alles omvatten, zoals: (bewaken van de) uitvoering van (deel)experimenten, verzorgen van de communicatie tussen school (docenten, leerlingen, ouders) en netwerk, zorgen voor faciliteiten, beleid voorbereiden, eventuele scholing organiseren enzovoorts.

Voor de *samenstelling* valt te denken aan vertegenwoordigers van schoolleiding, vakgroepen, OOP en leerlingen. Het verdient in elk geval aanbeveling de projectgroep samen te stellen uit voorlopers en volgers.

De *status* van een schoolprojectgroep verschilt - afhankelijk van de ontwikkelingsfase van de school - van puur adviserend tot en met besluitvormend op basis van een eigen budget. Als de school kiest voor een docent als voorzitter, moet de schoolleiding er wél voor zorgen dat hij of zij alle noodzakelijke in- en externe informatie tot zijn of haar beschikking heeft of in elk geval gemakkelijk kan verzamelen.

Zoals gezegd is de hierboven weergegeven structuur slechts één van de mogelijkheden. In sommige gevallen bijvoorbeeld vallen wat hier de (netwerk)stuurgroep en de (netwerk)projectgroep heet, samen. Dat heeft het voordeel van korte communicatielijnen. Daar staat tegenover dat de verantwoordelijkheden van de verschillende groepsleden wat diffuser (kunnen) zijn en dat je de mogelijkheid mist om een groep die wat meer op afstand staat, een second opinion te vragen.

Maar welke mogelijkheid je ook kiest, in alle gevallen zul je het volgende in het oog moeten houden. Ten eerste dat een aantal zaken goed zal moeten worden geregeld:

- de taken en bevoegdheden van de verschillende groepen, de relatie tot de bestaande besluitvormingsstructuur en dergelijke;
- het tijdspad;
- de tijdtoedeling aan de leden van de verschillende groepen;
- de verdeling van het geld, het beheer van het budget en dergelijke.

Ten tweede dat de betrokken schoolleidingen zullen moeten zorgen voor continuïteit. Een voortdurende wisseling in deelnemers maakt van het netwerk een duiventil waarbinnen het slecht werken is.

· ***Externe ondersteuning***

In paragraaf 1 van dit hoofdstuk hebben we het in het kader van het initiatief om een netwerk te vormen al even gehad over de betrokkenheid van een externe instelling. In dat verband hebben we terloops enkele voor- en nadelen van een externe netwerkcoördinator vermeld. In de bijdrage van Marcel Kamp en met name die van Bram Jansen wordt de rol die zo'n externe ondersteuner kan spelen, verder uitgewerkt. Hier beperken we ons even tot de formele kant van de zaak, namelijk dat de functie van een externe ondersteuner contractueel moet worden vastgelegd. Duidelijk moet zijn wat beide partijen - de deelnemende scholen en de externe coördinator - van elkaar mogen verwachten en welke investering in tijd en geld dat vraagt.

· ***Kwaliteitszorg***

In de onderwijswereld is het nog steeds niet erg gebruikelijk om afspraken te maken over de wijze waarop kwaliteitszorg geregeld wordt. Dat geldt al helemaal als het om netwerken gaat. Toch is aandacht daarvoor van groot belang. Op gezette tijden moet je in goed onderling overleg:

- nagaan wat er van de plannen en afspraken terecht is gekomen;
- waardoor eventuele afwijkingen veroorzaakt (kunnen) zijn;
- wat je er in voorkomende gevallen aan doen kunt om de zaak in de goede richting om te buigen;
- en eventueel: hoe je in de toekomst een vergelijkbare gang van zaken zou kunnen voorkomen.

Doe je dat niet dan kan bijvoorbeeld het volgende gebeuren. Stel dat een bepaalde school veel minder inbrengt in het netwerk dan - in elk geval naar het oordeel van de collega's - afgesproken was. In zo'n geval bestaat, zeker in het onderwijs met zijn heilig respect voor elkaars autonomie, nogal eens de neiging die gang van zaken maar op zijn beloop te laten. Dat wil zeggen: men moppert wel in de wandelgangen, maar verder gebeurt er weinig. Het kost niet veel fantasie om de effecten van de gang van zaken op de werksfeer binnen het netwerk te raden. Systematische kwaliteitszorg in de zin zoals we die hierboven weergaven, kan dat voorkomen.

Afspraken over de opzet van kwaliteitszorg zou je in principe al bij het allereerste begin van het netwerk moeten maken. Er valt echter ook wel iets voor te zeggen om bij de start alleen de intentie daartoe uit te

spreken en de precieze regeling pas te treffen als het netwerk, na een eerste aanloopfase, een wat definitiever vorm heeft gevonden. In die aanloopfase treden immers nog wel eens wijzigingen op in de samenstelling van het netwerk, doordat een school zich om wat voor reden dan ook terugtrekt. Bovendien is het goed eerst even de tijd te nemen aan elkaar te wennen, zodat je een idee hebt wat afspraken met anderen zo ongeveer waard zijn.

· *Fasering*

Zoëven, maar eerder ook al in hoofdstuk 1, in het gedeelte over net-werkdoelen, hebben we aangegeven dat in de levenscyclus van netwerken bepaalde fasen zijn te onderscheiden. Volledigheidshalve noemen we die hieronder nog even apart:

· nul-fase

Een fase waarin scholen (plus eventuele Hoger-Onderwijsinstellingen en dergelijke) betrekkelijk vrijblijvend de mogelijkheden nagaan om een netwerk te vormen. In dat kader kunnen ze een intentieverklaring tekenen, waarna bijvoorbeeld een verkenning van mogelijke thema's en activiteiten plaatsvindt. Op basis van de uitkomsten daarvan sluiten de (overblijvende) scholen (en instellingen) een overeenkomst en maken ze een - eerste - planning. Deze fase beslaat hooguit een paar maanden.

· eerste fase

Binnen het netwerk worden weliswaar allerlei activiteiten ondernomen, maar het accent ligt daarbij vooral op de verkenning van elkaars cultuur en capaciteiten, de mate waarin samenwerking mogelijk is, de verkenning van mogelijke doelen en werkwijzen. Net als in de nul-fase moet het mogelijk zijn dat een school, al dan niet op eigen initiatief, het netwerk verlaat, ook al is dat in het geval van gesubsidiëerde netwerken ietwat problematisch.

· tweede fase

Binnen het netwerk zijn de doelen en op te leveren producten inmiddels duidelijk omschreven en in deze fase ligt het accent op taak-gericht daaraan werken. Kwaliteitszorg en elkaar houden aan c.q. aanspreken op afspraken zijn vooral in deze fase van essentieel belang.

· *Netwerkhouding en lerende organisatie*

Tot zover is in dit klein ABC de term 'lerende organisatie' nog niet gevallen. Veel van wat we over het werken in netwerken hebben gezegd, valt echter wel onder dit concept. Dat geldt met name voor

wat we hierboven schreven over kwaliteitszorg. Daarin hebben we immers kwaliteitszorg niet opgevat als streven naar beheersing en controle, maar juist als (proberen te) leren van je fouten, iets wat de kern is van het concept van de lerende organisatie.

'Fouten' is overigens natuurlijk geen bijzonder gelukkige term, omdat we allemaal geleerd hebben dat dat dingen zijn die je vooral vermijden moet. Vernieuwing en verbetering komen echter alleen tot stand, doordat mensen de gelegenheid krijgen te experimenteren, en waar geëxperimenteerd wordt, loopt altijd wel eens wat mis. Dat is - voor-opgesteld dat er maatregelen zijn genomen om onherstelbare missers te voorkomen - niet erg. Of beter nog: juist goed, want daar leer je meer van dan van succes. Succes is goed voor de motivatie, maar van fouten steek je wat op. Innovatie moet het dus van beide hebben.

Het voorafgaande impliceert onder meer dat iedereen in een aantal opzichten zijn *eigen* fouten moet kunnen maken. Er wordt nog wel eens de suggestie gewekt dat het mogelijk moet zijn een bepaalde aanpak in experimentele situaties uit te proberen waarna ze zonder veel problemen overgeplant kan worden naar de praktijk. Zo werkt dat niet. In elk geval niet in een sector als onderwijs waar doelen en technologie niet uitblinken door helderheid en dus veel afhangt van de professional die het werk doet. Een aantal implicaties van een bepaalde aanpak moeten professionals zelf ervaren, anders dringen ze niet echt tot hen door.

Lastig is bij dit alles evenwel dat de cultuur binnen onderwijs vaak weinig wegheeft van wat een lerende organisatie vraagt. Veel docenten zijn bang om fouten te maken en/of te geremd om anderen te melden dat iets niet gelukt is. Uit PR-overwegingen willen trouwens schoolleiders die angsten en remmingen nog wel eens stimuleren, zeker als het gaat om rapportages naar buiten. Daarnaast schort het soms ook aan het idee dat men van anderen zou kunnen leren. Niet alleen door van anderen ideeën aangereikt te krijgen, maar ook door anderen te helpen aangezien je juist daardoor vaak gedwongen wordt begrippen werkelijk helder te krijgen.

Dat scholen dikwijls - net als andere organisaties trouwens - nog weinig weghebben van lerende organisaties, is inmiddels al vaker geconstateerd. De omslag die dat vereist, is niet eenvoudig en vergt

in elk geval veel geduld en wijsheid. In deze paragraaf laten we het verder bij de constatering dat werken in netwerken een open, lerende houding vooronderstelt. In de hoofdstukken hierna komt dat thema nog een aantal malen terug.

· *Projectplan*

Aan het begin van deze paragraaf hebben we het belang van een projectmatige, stapsgewijze aanpak benadrukt. Opzettelijk hebben we daarbij geen bepaald model voor een projectaanpak gegeven. De overweging daarvoor is dat projectmatig werken op meer dan één manier kan, mits het maar gaat om een voortdurende afwisseling van denken (terugkijken) en doen.

Maar welke aanpak men ook kiest, in alle gevallen is een projectplan nodig, met onder meer:

- een beschrijving van de doelen en activiteiten;
- planning;
- een beschrijving van de organisatie: de taken en bevoegdheden van groepen als de stuurgroep, de projectgroep en dergelijke; de verhouding van zulke groepen tot de betrokken schoolleidingen enzovoorts;
- de verhouding tot het schoolbeleid van de verschillende betrokken scholen;
- de wijze waarop de communicatie geregeld is en waarop het draagvlak voor het project bevorderd wordt;
- een overzicht van beheerszaken (tijd, middelen).

Het spreekt vanzelf dat een dergelijk plan op gezette tijden geëvalueerd en bijgesteld moet worden.

Bij ontstentenis van een projectplan kan er het nodige misgaan. We noemen een paar mogelijke oorzaken daarvoor:

- vage of dubbelzinnige projectopdrachten voor de verschillende groepen;
- geen goede bemensing van de verschillende groepen;
- geen goede timing van activiteiten;
- te weinig faciliteiten voor leden van groepen;
- een te rigide gebruik van werkmodellen;
- gebrekkige vertaling van ideeën in operationaliseringstermen;
- geen heldere taakopdrachten en werkafspraken.



Tenslotte een paar zaken die in dit verband speciale aandacht verdienen:

- 1 als je binnen een netwerk allemaal dezelfde deelprojecten uitvoert, is het verstandig een soort spoorboekje te maken waaruit af te leiden valt wanneer een school in welke fase zit. Daardoor kun je (a) het proces beter bewaken (of liever: elkaar aanspreken op afspraken) en (b) als school nagaan wie je het best kunt benaderen voor advies gezien het feit dat hij wat verder is of zou moeten zijn;
- 2 in het kader van de planning kun je stuiten op de vraag wie uitmaakt welke experimenten op een gegeven moment op de rol komen: de individuele enthousiastelingen of de projectgroep? Van belang is beide mogelijkheden open te houden. Je moet ervoor zorgen de creativiteit in de hele school te (blijven) mobiliseren en dat betekent dat individuele enthousiaste docenten kansen moeten krijgen;
- 3 in sommige netwerken wordt gewerkt met experimenten en proeftuintjes. Van belang is dat men zich realiseert dat het er daarbij niet zozeer om gaat iets te ontwikkelen dat elders gebruikt kan worden, als wel om te laten zien dat iets succes heeft of kan hebben. De functie van dit soort activiteiten is dus vooral om invloed op de gedachtenvorming uit te oefenen. Overigens zijn termen als 'proeftuin' en 'experiment' eigenlijk nogal onhandig. Ze suggereren dat de innovatie in het kader waarvan ze plaatsvinden, nog teruggedraaid zou kunnen worden als de experimenten mislukken, terwijl dat veelal uitgesloten is;
- 4 er valt iets voor te zeggen in het begin de zaken niet groots en breed aan te pakken, maar te werken aan relatief kleine, zij het cruciale aspecten van de vernieuwing. Als je dat geduldig en met beleid aanpakt, is de kans groot dat naderhand het innovatieproces des te sneller kan verlopen.

• *Communicatie en draagvlak*

Onderwijs is typisch zo'n sector waar een innovatie niet van de grond komt als ze geen draagvlak heeft bij de mensen die haar moeten uitvoeren of toepassen. Daarvoor zijn de processen binnen de organisatie - binnen de school - nu eenmaal te zeer afhankelijk van degenen die ze uitvoeren. Dat alles betekent dat communicatie essentieel is. En dan niet communicatie in de zin van A-viertjes met netwerknieuws in de postvakken, maar echte communicatie: formeel en informeel, en tweezijdig, dat wil zeggen niet zozeer gericht op informatievoorziening als wel op dialoog.

In dit verband is het goed een aantal valkuilen te noemen die men moet zien te vermijden, zoals:

- onvoldoende onderscheid maken naar doelgroep;
- teveel of juist te weinig informatie verspreiden;
- steeds dezelfde dingen zeggen;
- de projectgroep de communicatie laten domineren;
- teveel nadruk leggen op de logische, rationele kant en - omgekeerd - de psychologische kant verwaarlozen;
- een toon aanslaan als 'wij weten het wel; laat ons nou maar begaan, dan komt alles in orde'.

Bij dat alles moet men zich uiteraard realiseren dat het netwerk niet zelf, min of meer automatisch voor draagvlak binnen de scholen kan zorgen. Dat is uiteindelijk iets wat de scholen zelf moeten doen. Wat ze in dat verband doen, hangt uiteraard af van de ontwikkelingsfase van het netwerk. In de aanloop naar het netwerk kan het zinnig zijn een plenaire vergadering (zo mogelijk van de betrokken sector of afdeling) het projectplan te laten fiatteren. Als het netwerk eenmaal gestart is, kan men gebruikmaken van een aantal middelen. Een deel daarvan staat beschreven in het hierna volgende hoofdstuk van Marcel Kamp; we beperken ons hier tot het volgende tweetal:

- *netwerkbuletin*

Een bulletin met netwerknieuws is onmisbaar, maar de impact ervan is kleiner dan menigeen veronderstelt. Het functioneert eigenlijk vooral als ondersteuning van andere communicatie-activiteiten;

- *activiteitenoverzicht*

Het kan heel zinvol zijn een overzicht te maken van de zaken waar men op de verschillende scholen mee bezig is. Als men daarin niet alleen aangeeft wat men gerealiseerd heeft, maar ook tegen welke problemen men aanloopt, kan zo'n overzicht een nuttige rol vervullen als een soort vraag en aanbod-rubriek. Voorwaarde is uiteraard wél dat secties en dergelijke een eerlijk beeld geven, zonder dikdoenerij of valse schaamte.

- *Scholing*


Netwerken kunnen een belangrijke rol vervullen bij de vormgeving van vernieuwingen zoals die van de tweede fase. Ze zijn echter zeker niet het enige middel dat scholen kunnen gebruiken. Netwerken zijn heel zinnig als het bijvoorbeeld gaat om conceptualiseren en formuleren van vragen, en om inpassen van ontwikkelingen in de dagelijkse praktijk. Maar scholen zullen daarnaast - of beter: in aanvulling daarop

- altijd inbreng van externe deskundigen nodig blijven hebben. Bijvoorbeeld voor informatievoorziening met betrekking tot ontwikkelingen, training in de andere rol van de leraar, coaching van individuele docenten, ondersteuning en advisering bij vakontwikkeling enzovoorts.

Strikt genomen zijn de hierboven bedoelde scholing en begeleiding geen echte netwerkactiviteiten, dat wil zeggen: activiteiten waarbij horizontaal leren (= collega's leren van elkaar) vooropstaat. Er zijn echter wel degelijk redenen denkbaar om dat soort scholing en begeleiding op netwerkniveau in te huren, bijvoorbeeld terwille van de efficiency of omdat geconstateerd is dat verscheidene partners alleen verder kunnen als een bepaald type scholing of ondersteuning heeft plaatsgehad.

In het hierna volgende hoofdstuk zegt Marcel Kamp het een en ander over scholing in het kader van werken binnen netwerken. Hieronder beperken we ons tot een viertal aandachtspunten, die in het volgende hoofdstuk niet aan de orde komen.

- Zorg ervoor dat een *informatieve uiteenzetting* van een externe deskundige over de ontwikkelingen in bijvoorbeeld de tweede fase niet ontaardt in een causerie van 50 minuten met een overmaat aan sheets. Maak de deelnemers bovendien duidelijk dat het om informatie gaat, en niet om training in een nieuwe onderwijsaanpak. Zo voorkom je dat ze verwachten iets te horen te krijgen waar ze de volgende dag in de klas mee uit de voeten zullen kunnen.
- Voorkom dat deelnemers aan een *training* een reactie vertonen als 'dat doen we allang'. Zo'n reactie doet zich met name voor als de deskundige van buiten modellen aandraagt, vóórdat de deelnemers ervaren hebben voor welke problemen die modellen bedoeld zijn. Daarom verdient het aanbeveling voorafgaand aan een dergelijke training eerst een klein project uit te voeren en op basis van de uitkomsten daarvan de docenten zelf te laten formuleren welke vaardigheden daarvoor vereist zijn en welke men (nog) mist. Dat richt de aandacht beter dan de omgekeerde werkwijze.
- Voorkom dat externe begeleiders zich vermeien in analytische beschouwingen. Scholing en begeleiding moet zoveel mogelijk *aankno-pen bij de ervaringen van deelnemers* en via reflectie daarop de eventuele theorie introduceren.
- Het *effect van de eventuele scholing en begeleiding* hangt



**uiteindelijk af van wijze waarop transfer en overdracht binnen de scholen is ge-regeld. Met andere woorden: de scholing moet passen in het scho-lingsplan van de scholen waaruit de verschillende deelnemers afkom-stig zijn.**

## 4 ACTIVITEITEN IN NETWERKEN

*Marcel Kamp*

*Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding*

*Katholieke Universiteit Nijmegen*

### 1 Inleiding

In netwerken kunnen allerlei activiteiten plaatsvinden. Voor beginnende netwerkers kan het een puzzel zijn uit te vinden wat er zoal mogelijk is. In dit artikel zet ik ten behoeve van hen op een rij wat er bekend is over de verschillende activiteiten die ondernomen worden in netwerken in het kader van de vernieuwing van de tweede fase van havo en vwo.

Niet elke activiteit is zonder meer opgenomen. Voorwaarde voor opname was dat de activiteit òf alleen mogelijk is in een netwerk òf in een netwerk een extra dimensie, een extra kwaliteit krijgt. Verder zijn ook activiteiten opgenomen die de coördinatie van een netwerk be-treffen.

Het artikel is gebaseerd op eigen ervaringen met netwerken en op publicaties en mondelinge mededelingen over andere netwerken. Het pretendeert niet compleet te zijn - er ligt geen systematisch onderzoek aan ten grondslag. Doordat de activiteiten achter elkaar opgesomd worden, kan misschien het denkbeeld bij de lezer postvatten dat elke activiteit geregeld wordt aangetroffen of zelfs dat de activiteiten ongeveer even vaak voorkomen. Daarom wijd ik hieronder eerst enkele - soms evaluerende - woorden aan de frequentie van de verschillende activiteiten (zie ook figuur 1).

Er zijn weinig netwerken bekend waarin *leerlingen* - of *ouders* - een rol van betekenis spelen op netwerkniveau. Het lijkt soms dat het nog makkelijker is om bijvoorbeeld een Engelse school te bezoeken in het kader van internationalisering dan een Nederlandse in het kader van de ingrijpende vernieuwing van het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. Het belang van een bezoek door ouders en/of leerlingen aan een school waarin zelfstandig leren al wat meer vorm heeft gekregen, is dat men zich een realistisch beeld zou kunnen vormen hoe een school óók kan werken. Ook treedt er meer begrip op voor verande-ringen als ouders en leerlingen niet alleen een goed geïnformeerde, maar ook een actieve partij zijn in de vernieuwing.

We kennen ook weinig netwerken waarin het *onderwijsgedrag van de leraar in de klas* een belangrijk thema is - dat wil zeggen: niet het praten erover, maar het gedrag zelf. Dat is merkwaardig. Enerzijds omdat in gezaghebbende publicaties juist het gedrag van de leraar als een cruciale factor wordt aangemerkt voor het wel of niet slagen van het studiehuis. Dan zou je ook verwachten dat er veel aandacht voor is in netwerken.

De keuze van activiteiten in een netwerk lijkt wel wat op de keuze van deelnemende scholen aan een netwerk. Bij de toelating tot een netwerk mag men huiverig zijn voor scholen waar er nog geen spoor van een vernieuwingsinitiatief te vinden is. Een netwerk lijkt niet geschikt voor het starten van het proces. Toetreding tot het netwerk kan valse verwachtingen wekken: een dergelijke school kan de ijdele hoop hebben op sleeptouw te worden genomen.

Ditzelfde mechanisme speelt een rol bij de keuze voor activiteiten. Het nadenken en dan het (eerst zelf) doen, lijken te moeten hebben plaatsgevonden vóór confrontatie met ideeën van anderen zin heeft. Bij het opstarten van het proces kan wellicht beter gebruik worden gemaakt van supervisie en individueel werken met scholen. 'De school zet zijn eigen theorie op een rij zonder daarbij gestoord te worden door de moeilijkheden en problemen van andere scholen' (Jaap Buitink, RUG Toegepaste Onderwijskunde, notitie, ongedateerd). Met andere woorden, vorming van eigen ideeën en het opdoen van ervaring kunnen wellicht beter niet in (docenten)netwerkverband plaatsvinden.

Deze regel is ook van toepassing op de microsituatie. Pas wanneer leraren, dus eventueel na een scholing, zich deskundig weten op het terrein van zelfstandigheidsbevordering of een ander aspect van de vernieuwing, ontstaat behoefte aan uitwisseling. En eerst dan is die uitwisseling, ook tussen scholen, nuttig.

Figuur 1 De keuze van activiteiten

In de meeste netwerken ligt de nadruk van de netwerkactiviteiten op het *middenniveau in de school*, met vaak een duidelijke verbinding naar de schoolleiding. Veel netwerken hebben een of meer themagroepen waarin een aspect van de vernieuwing wordt uitgewisseld, uitgezocht of uitgewerkt (zie paragraaf 4 van dit hoofdstuk). Sommige van die aspecten betreffen rechtstreeks de microsituatie (de les). De meeste hebben echter alleen een indirecte relatie met het gebeuren tussen leraar en leerling. Daarmee is niet gezegd dat ze onbelangrijk zijn, maar wel dat het kennelijk niet voor de hand ligt om in een netwerk de microsituatie zelf centraal te stellen.

### ***Inhoud***

Netwerkactiviteiten zijn op een groot aantal kenmerken in te delen. Ik heb de inhoud van dit hoofdstuk geordend van microniveau (leerling en leraar), via middenniveau naar schoolleidingniveau. In paragraaf 2 bespreek ik netwerkactiviteiten van docenten, waarbij het onderwijsgedrag ten opzichte van leerlingen cen-

traal staat. Paragraaf 3 gaat over de wijze waarop een netwerk gebruikt kan worden voor allerlei aspecten van een vernieuwing die op het middenniveau van de school belangrijke thema's kunnen zijn. In paragraaf 4 staat de rol van de schoolleidingen in een netwerk in de aandacht. Het scholennetwerk bevat enkele unieke mogelijkheden voor activiteiten: paragraaf 5. Het hoofdstuk sluit af met een paragraaf over de rol van de project-coördinatie of -leiding; deze paragraaf is kort gehouden, vanwege de overlap met de na dit hoofdstuk opgenomen bijdrage van Bram Jansen.

## 2 De leraar en de les

### *Netwerkactiviteiten op het microniveau: coaching en intervisie van leraren; wederzijds schoolbezoek; vakken in het netwerk*

#### 2.1 Coaching en intervisie van leraren

Het studiehuis, hoe dan ook ingericht, vereist een ander gedrag van leraren dan zoals dat nu in het algemeen in het onderwijs plaatsvindt. Het ligt voor de hand om te zoeken naar scholing voor leraren op dit punt. Het netwerk dat daarvoor kiest, moet dan meer zijn dan een zuiver uitwisselingsnetwerk; het gaat hier om de scholings- en ontwikkelingsfunctie van netwerken. Een voorbeeld van een dergelijke scholing is in figuur 2 beschreven.

Rondom één klas - vaak een 4 vwo of 4 havo - wordt een team van zes tot acht project-leraren gevormd. De veronderstelling is dat de leerlingen gewend raken aan de nieuwe benadering die geleidelijk aan in de lessen van de projectleraren zichtbaar wordt en dat daardoor de kans op succes van de benadering vergroot wordt. De projectleraren worden in de klas begeleid door ervaren medewerkers van het nascholingsinstituut dat in het netwerk participeert (=coaching).

Die laatste observeren gedurende ongeveer 15 weken één les en bespreken deze direct na. Deze begeleiding vereist roosterfaciliteiten: de leraren moeten immers tenminste eenmaal per week na hun les aan de projectklas een tussenuur hebben. Tijdens de coaching wordt een intensieve feedback over het onderwijs gegeven in het licht van de zelfstandigheid van leerlingen. Daarbij wordt een link gelegd met de in zogenoemde werkbijeenkomsten van alle begeleide leraren aangereikte theorie.

De leerlingen, de begeleiders en de leraren zelf vullen vóór en na de begeleidingsperiode vragenlijsten in, waarin wordt gevraagd naar het instructiegedrag en het interpersoonlijke gedrag van de leraar. Aan leerlingen wordt ook de leerstijl en de vakspecifieke motivatie gevraagd. Voor de leraren dienen de resultaten van de vragenlijsten als feedback. Op basis daarvan formuleren de projectleraren leerwensen die leidraad zijn in de begeleiding in de klas.

(Uit: Kamp, Handboek tweede fase)

Figuur 2 Begeleiding in de klas

De in figuur 2 beschreven vorm van nascholing is arbeidsintensief en dus prijzig. In dit geval was ze slechts mogelijk dankzij extra financieringsbronnen - iets waarbij men trouwens moet bedenken dat er door de uitvoering binnen een netwerk al aanzienlijk efficiënter gewerkt werd dan bij uitvoering in één school, onder andere omdat de planning en financiering van de nascholing nu tegelijk met alle scholen kon worden ondernomen. De grotere efficiency blijkt van groot belang bij de opgave die men zich in het betreffend netwerk momenteel gesteld heeft: ontwerpen van nascholing in een betaalbare vorm met behoud van de kern van de beschreven aanpak.

Wanneer de nascholing is uitgevoerd - maar soms ook al tijdens de uitvoering - treedt het effect op dat de leraren behoefte krijgen om hun ervaringen, hun kennis en ideeën te delen met anderen. Dat kan *binnen de school*, bijvoorbeeld tijdens studiedagen. Maar uitwisseling *in het netwerk* is interessanter, omdat daar docenten te vinden zijn die in hetzelfde leerproces zitten. Uitwisseling met de erbij behorende schriftelijke en mondelinge presentatie blijkt trouwens voor een aantal leraren een eerste fase te zijn in een proces van (her)professionalisering. Ze richten zich op een middenkaderfunctie in hun eigen school, houden ook buiten het netwerk voordrachten over hun werk en gaan uiteindelijk zelf (collega)leraren coachen. Het netwerk is bij al deze fasen faciliterend in de zin van een vrijplaats.

In de beschreven coaching van leraren op onderwijsgedrag is de aandacht in eerste instantie gericht op gedrag dat algemeen, niet vakgebonden van aard is. Dat heeft het voordeel dat er tussen de vakdocenten onderling over de essentie van de vernieuwing communicatie ontstaat. Toch groeit, na kortere of langere tijd, de behoefte om vakdidactiek van zelfstandig leren te leren. Helaas is daarover niet voor alle vakken en voor alle leerinhouden kennis voorhanden. Ons is ook geen scholingstraject bekend waarin deze vakdidactiek - voorzover wel voorhanden - door middel van supervisie of coaching aan leraren in de klas wordt aangeboden. Een dergelijke nascholing is wel denkbaar, en nu de producten van de vakontwikkelgroepen in de scholen liggen, zou ze tegemoet kunnen komen aan een waarschijnlijk groeiende behoefte.

## 2.2 Schoolbezoeken over en weer

In de keuken kijken bij een collega is opwindend en stimulerend. Confucius (een leraar - de eerste geschriften van de mensheid zijn van leraren afkomstig en gaan over leren) zei al: 'Als ik met twee mensen oloop, heb ik altijd leermeesters. Ik kies de goede kwaliteiten van de een om ze na te volgen en de slechte kwaliteiten van de ander om ze in mezelf te corrigeren' (Analecta, VII,21). Maar dan moet je wel in staat zijn om die kwaliteiten te zien. De meest directe wijze van kennisname van de praktijk van een ander is kijken in de klas, het bezoeken van gewone lessen in een andere school. Zoals bij de coaching van leraren (zie hierboven)



gekozen werd voor in eerste instantie concentratie op het algemene en niet op het vakaspect van het lesgeven, zouden ook wellicht eerst lessen van een ander dan het eigen vak bezocht kunnen worden. In een volgend stadium zouden dan pas lessen van het eigen vak aan de beurt kunnen komen.

Er is op zich geen netwerk nodig om wederzijds lesbezoek van leraren mogelijk te maken. Het netwerk kan echter wél een goed kader bieden waardoor het direct duidelijk is dat dergelijke bezoeken een school-belang dienen. Daardoor kan het makkelijker zijn bezoeken voor elkaar te krijgen. Ook verdergaande uitwisseling zoals het tijdelijk ruilen van docenten (vergelijk *Wisselwerk*) lijkt denkbaarder tussen scholen die al in een samenwerkingsverband zitten, dan tussen scholen die niets met elkaar te maken hebben.

Het lijkt aan te bevelen om wederzijdse bezoeken of uitwisseling van leraren te structureren door het formuleren van leerwensen, het organiseren van intervisie tussen de leraren die elkaars lessen bezoeken en het schrijven van rapportages ten behoeve van collega-leraren. Het beoogde effect wordt dan versterkt door het ondersteunen van de reflectie van de direct betrokken personen en door de verslaggeving van de leerwinst aan anderen.

### 2.3 Vakken in het netwerk

Een netwerk biedt een voor de hand liggende kans om vaksecties met elkaar in contact te brengen. Niet alleen via schoolbezoeken zoals in de vorige paragraaf is beschreven, maar ook door het organiseren van bijeenkomsten van de secties.

We maken drie opmerkingen voorafgaand aan de bespreking van dergelijke bijeenkomsten. Ten eerste: een voorwaarde is dat de scholen in het netwerk niet te ver van elkaar af liggen. Ten tweede: als het aantal scholen in het netwerk groot is (10 of meer) en de groep van met name de grotere vaksecties te omvangrijk dreigt te worden, kan men kiezen voor een vertegenwoordiging. En tenslotte: in het geval van vakken die landelijk of regionaal regelmatig bijeenkomsten van docenten kennen, kan het organiseren van een soortgelijke activiteit in het netwerk een tamelijk zinloze overlap betekenen.

Het is verstandig om voor de vakbijeenkomsten doelen en middelen te formuleren. Bijvoorbeeld als volgt: 'Het doel is om onderwijs uit te wisselen dat gericht is op bevorderen van het zelfstandig werken en leren van leerlingen - het thema van het netwerk. De uitwisseling gaat middels simulatie van lessen, bekijken van video-opnamen, uitwisseling van materialen en het bediscussiëren van ervaringen'. Deze doelstelling gaat niet verder dan uitwisseling van concreet vakonderwijs tussen de scholen die deelnemen aan het netwerk. Doordat er een nauw verband wordt gelegd met het thema van het netwerk, is direct duidelijk waarom deze

activiteit past in een netwerk. De activiteit krijgt een extra dimensie doordat ze opgenomen is in een groter geheel. En doordat ze aansluit bij het beleid van de netwerkscholen, zal het makkelijker zijn eventuele benodigde faciliteiten te verkrijgen.

De uitvoering van dergelijke kleine vakconferenties kan kleinschalig gebeuren. De samenkomst vindt dan plaats in de eigen vaklokalen van een van de netwerkscholen. De leraren van de netwerkscholen presenteren hun eigen onderwijs. De presentatie bevat idealiter (fragmenten van) levend onderwijs. Er wordt bijvoorbeeld een deel van een les aan de deelnemers gegeven, een video-opname getoond, lesmateriaal gedemonstreerd, een aantal uitgangspunten van de sectie besproken, een set leerlingproducten getoond enzovoorts. De conferentie vindt 's middags plaats, zodat de lesuitval minimaal is. Als minimumfrequentie kan gedacht worden aan een miniconferentie per vak per jaar.

Een probleem bij de implementatie van het idee van de minivakconferenties kan zijn dat de leraren of secties niet gauw bereid zijn (een deel van) hun onderwijs te presenteren. In elke school werken genoeg leraren die op het punt van zelfstandig leren van leerlingen interessante initiatieven hebben ontwikkeld. Het is echter moeilijk om leraren of secties ervan te overtuigen dat wat ze doen de moeite waard is voor anderen.

De eerste ervaringen met dergelijke 'minivakconferenties' (Kamp, Handboek tweede fase) wijzen erop dat de leraren deze bijeenkomsten kunnen ervaren als een doorbreking van de immobiliteit die het onderwijs teistert.

### **3 Aspecten van de vernieuwing**

#### ***Netwerkactiviteiten op het middenniveau: schoolbezoeken buiten het netwerk; themagroepen***

##### **3.1 Schoolbezoeken aan innovatieve scholen buiten het netwerk**

In nogal wat netwerken wordt vanuit het netwerk een bezoek georganiseerd aan een 'werkende' innovatieve school met een gezelschap samengesteld uit leraren van alle netwerkscholen. De doelen van dergelijke bezoeken zijn: het opdoen van ideeën en inspiratie, en het verzamelen van informatie, kennis en kunde. Namen en adressen van innovatieve scholen kunnen bijvoorbeeld gehaald worden uit het katern 2e Fase Berichten van Uitleg.

Dergelijke bezoeken passen in elk type netwerk, maar zijn in een ontwikkelingsnetwerk noodzaak. Het is voor gespecialiseerde ontwikkelingen van belang om ook buitenlandse scholen te bezoeken. Het typische

voordeel van een netwerk is dat er een gemêleerd gezelschap uit de netwerkscholen op reis gaat en dat het gezelschap zelf voor de reizigers al interessant is. Ook is de organisatie efficiënter en vaak succesvoller. Efficiënter, omdat voor alle netwerkscholen in een keer het bezoek geregeld kan worden. Innovatieve scholen worden vaak overspoeld met verzoeken om bezoeken; een groep van scholen krijgt makkelijker toegang dan een enkele school.

### 3.2 Themagroepen

Een themagroep ontstaat wanneer elke netwerkschool een, twee of hooguit drie leden levert voor een groep die een bepaald thema aan-pakt. (Voor het geval dat zo'n groep vrijwel uitsluitend uit leraren bestaat en zich richt op de vaklessen: zie paragraaf 2). Het thema van een docentennetwerk is vaak uitgesproken ruim: de Tweede Fase, de 4 havo-problematiek, natuur- en milieu-educatie. Voorbeelden van the-ma's voor dergelijke themagroepen zijn opgenomen in figuur 3.

In scholennetwerken kan de organisatie van themagroepen één van de activiteiten zijn die in het kader van het netwerk worden ondernomen. In docentennetwerken is het vaak zo, dat het hele netwerk bestaat uit één themagroep. Themagroepen kunnen in dat geval, precies zoals hele netwerken, worden onderscheiden in de mate waarop ze het accent leggen op uitwisseling, scholing, ontwikkeling of uitvoering. In de praktijk zijn de bijeenkomsten vaak een mengvorm van informatie-uitwisseling en scholing, waarbij de groepsleden als het ware met huiswerk wegggaan.

*Ontleend aan een artikel over het Ecno-Interstudienetwerk in 2e Fase Berichten (nr 17, 22 maart 1995):* 'Van alle scholen waren twee vertegenwoordigers aanwezig. De dag begon met een "stand-van-zaken-rondje". Naast deze uitwisseling van informatie voorzag het programma in scholing, discussie en consultancy. (...) De scholen die nu meedoen werken aan de meest uiteenlopende projecten. (...) Voor dit schooljaar zijn zes bijeenkomsten gepland'.

*Ontleend aan de dissertatie van Louis Galesloot (Galesloot 1994, p 57):* 'In dit netwerk participeerden docenten, die behalve als docent, ook als mentor, leerlingbegeleider of decaan functioneerden in de havobovenaanbouw. Van elke school participeerde tevens een bij de havobovenaanbouw betrokken schoolleider (soms twee). (...) Het aantal deelnemers bij de voorbereiden-de en evaluatieve besprekingen (...) varieerde van twee tot zeven personen. Bij de studie-bijeenkomsten zelf schommelde het aantal rond de twintig. De frequentie van de studiebijeenkomsten was twee-tot driemaal per jaar. De vijf deelnemende scholen liggen in of direct rondom de stad Utrecht'.

*Ontleend aan de beschrijving van het UvA-scholennetwerk in Meso-magazine (W. Veugelers/H. Zijlstra 1995):* 'We zijn in 1988 begonnen met het Scholennetwerk (...) Twee groepen van scholen ontstonden, met in totaal 20 scholen. Al die jaren hadden we per jaar zo'n 8 bijeenkomsten. We spraken met elkaar over specifieke ontwikkelingen in de bovenbouw havo/vwo. Die bijeenkomsten werden steeds bezocht door minimaal twee personen uit die scholen, waaronder altijd iemand, en dat was voor ons heel belangrijk, die verantwoordelijk was voor de bovenbouw havo/vwo. (...) In 1992 zijn we begonnen om naast die 8 bijeenkomsten per jaar met themagroepen te gaan werken. Dat betekende dat veel meer mensen in de scholen gingen meefunctioneren in een netwerk. (...) Het netwerk kent nu zo'n 80 mensen uit de 20 scholen die donder-

dagmiddags vrij geroosterd zijn'.

*Ontleend aan de beschrijving van een NME-netwerk (Jansen 1995):* Er doen 9 scholen mee (later 8) (...). Per school zijn er 2 deelnemers (veelal van dezelfde lokatie). Vanaf de start is er een netwerkbegeleider; deze komt uit een nascholingsinstelling. Deze wordt bijgestaan door een externe deskundige voor "scholing en training". Elke 6 - 8 weken is er een netwerkbijeenkomst op één van de deelnemende scholen. (...) Een aantal taakgroepjes, met deelnemers uit verschillende scholen, verzorgen deelacti-viteiten, bijvoorbeeld scholingsdagen, een bulletin, voorbereiding netwerkbijeenkomsten'.

Figuur 3 Voorbeelden themagroepen of docentennetwerken

In scholennetwerken wordt er nadrukkelijk van deelthema's of subex-perimenten gesproken. Het 'huiswerk' van de leden van de themagroep bestaat uit het uitvoeren van een onderzoek of kleinschalige experi-menten binnen de eigen school waarover gerapporteerd wordt in de netwerkbijeenkomst. Er zijn, zoals uit figuur 4 blijkt, vele thema's die in themagroepen (kunnen) worden aangepakt.

*organisatie van het leerproces*

- leerlingkenmerken en -vaardigheden
- zelfstandig leren
- vakspecifieke leervaardigheden
- leerstijlen
- activerende instructie
- coöperatief leren
- geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs
- leercontracten met leerlingen
- vakdidactiek met betrekking tot zelfstandig leren
- ontwikkelen van studiewijzers
- toetsing
- huiswerk(beleid)

*leerstof*

- profielen
- leerplanontwikkeling
- leren in contexten
- moduleren van de lesstof
- mediatheek en nieuwe media

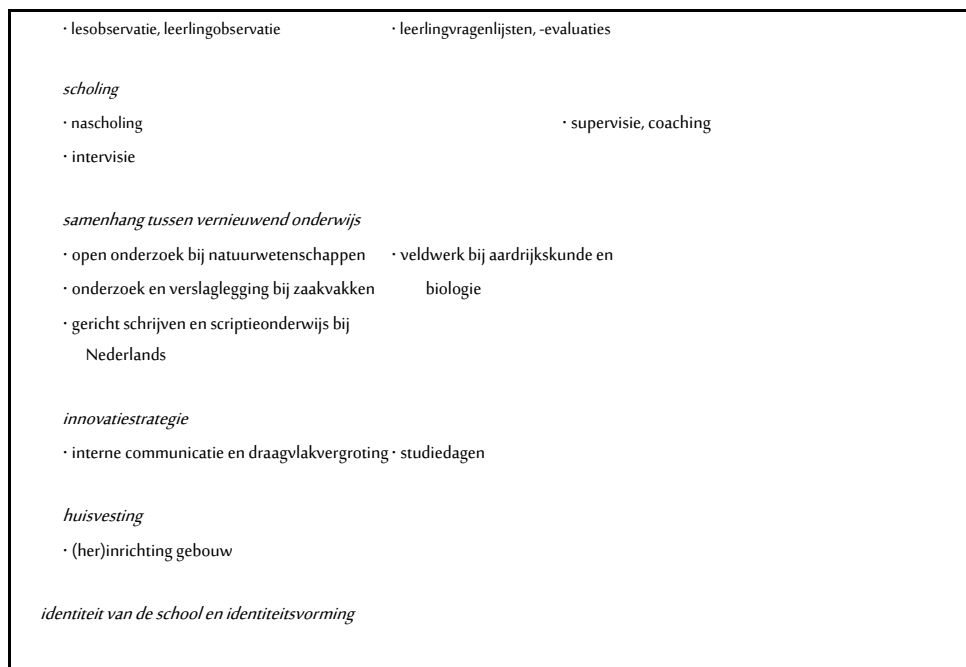
*studielastbenadering, studiehuis, schoolorganisatie*

- studielast per vak en onderwerp
- blokkenrooster
- aanwezigheidsplicht
- steunlessen
- voortgangsregistratie

*aansluitingsproblematiek*

- bavo-2e fase
- 3 havo als scharnier
- 4 havo-problematiek
- oriëntatie op studie en beroep
- aansluiting vervolgonderwijs

*kwaliteitszorg*



Figuur 4 Thema's van themagroepen

#### 4 Over school en netwerk

##### *Netwerkactiviteiten op schoolleidersniveau: overleg van school-leidingen; onderwijskundig leiderschap*

##### 4.1 Overleg van schoolleidingen

De afstand van de betrokken schoolleidingen tot de directe werkzaamheden in het netwerk luistert vrij nauw. Een te kleine afstand door te grote betrokkenheid of zelfs persoonlijke medewerking van de school-leiding kan hinderlijk zijn bij het vormgeven van beleid, het evalueren van de werkzaamheden in het netwerk en de toekenning van faciliteiten. Anderzijds kan een te grote afstand gebrek aan betrokkenheid impliceren, wat wellicht nog hinderlijker is voor het netwerk door het ontbreken van status en faciliteiten.

In docentennetwerken is de betrokkenheid van de schoolleiding vaak verzekerd door deelname van een van de schoolleiders aan de netwerk-bijeenkomsten. In scholennetwerken, waar vaak meerdere activiteiten tegelijk lopen en die daardoor ook financieel zwaarder wegen voor de scholen, is er soms een apart overleg tussen de schoolleidingen van de netwerkscholen.

De schoolleiders en directie of coördinatoren van het begeleidingsinstituut komen in dat geval twee tot vier maal per jaar bij elkaar. Ze vormen als het ware de bestuursraad van het netwerk. Ze bespreken en beoordelen de vorderingen van projecten aan de hand van beslisdocumenten, zoals het projectplan, uitvoeringsplannen, begrotingen en evaluatierapporten (zie De Klerk, Verbeeten en Zuylen in Wijnen, Zuylen 1995 over projectmatig werken in netwerken).

Een netwerk kan voor de schoolleiding een aspect van personeels- en kwaliteitszorg betekenen. In een netwerk krijgt personeel de kans zich te professionaliseren voor taken in en buiten de klas. Zeker als er ook coaching van docenten in de klas plaatsvindt, met observatie, leerling-vragenlijsten en intervisie, ontstaat er een nieuwe vorm van expertise gericht op het verbeteren van de onderwijskwaliteit. De vernieuwing van de tweede fase wordt dan als aanleiding gebruikt voor het implementeren van een permanente structuur gericht op onderwijs-innovatie.

#### **4.2 Onderwijskundig leiderschap**

Binnen een groep van netwerk-schoolleiders kan expliciet behoefte ontstaan aan activiteiten (bijvoorbeeld scholing, intervisie) ten aanzien van de vernieuwing van de tweede fase of onderwijsvernieuwing in het algemeen. De behoefte om zich juist met deze groep te scholen, zou erop kunnen wijzen dat er daarbij meer emotionele factoren een rol spelen zoals vertrouwdeheid en samenhang dan puur rationale factoren. Nascholing die speciaal voor deze groep wordt ontworpen, kan dicht bij hun situatie aansluiten dan nascholing die door begeleidingsinstellingen wordt georganiseerd voor een grote markt.

In de samenwerking tussen de schoolleiders kunnen onderwerpen besproken worden zoals de eerder genoemde kwaliteitszorg in het algemeen, maar ook specifieke instrumenten zoals evaluatie van onderwijsexperimenten. Een voorbeeld daarvan in de vernieuwing van de Tweede Fase is het ontwerpen en afnemen van specifieke evaluatie-instrumenten voor 'studiehuis-experimenten'.

### **5 Het web**

*Netwerkactiviteiten op alle niveaus: netwerkconferentie; schriftelijke informatie-uitwisseling*

#### **5.1 Netwerkconferentie van projectbetrokkenen**

In enkele scholennetwerken is de gewoonte ontstaan om jaarlijks een conferentie te organiseren van alle personen die actief zijn in het netwerk. Een dergelijke conferentie smeedt samenhang in het netwerk en ze dient tevens ervoor om het netwerk naar de buitenwereld te presenteren.

In zo'n conferentie kunnen personen uit de projectbegeleiding of andere centrale figuren een terugblik en vooruitblik geven; een stevige inhoudelijke bijdrage door een deskundige kan de accu's opladen en in een aantal workshops kan gewerkt worden aan thema's die het afgelopen jaar in de aandacht zijn gekomen en het volgende jaar aangepakt zullen gaan worden.

Soms wordt behalve deze netwerk-interne conferentie nog een conferentie georganiseerd voor niet-netwerk betrokkenen, mede vanwege de verplichting die aan een subsidie van de Stuurgroep Tweede Fase vastzit om te zorgen voor verspreiding van de verkregen kennis en kunde. Zo'n conferentie kan georganiseerd worden op een van de scholen, eventueel gekoppeld aan een feestelijke gebeurtenis op die school, zoals een afgeronde verbouwing, een jubileum of een geslaagde fusie.

### 5.2 Schriftelijke informatie-uitwisseling

Dwars door het netwerk heen ontstaat vaak onmiddellijk bij de start, zonder dat dat expliciet georganiseerd wordt, aandacht voor allerlei literatuur die van belang kan zijn. Mensen wijzen elkaar op publicaties en geven hun mening over de inhoud ervan. Het blijkt verstandig om hier enige discipline in te brengen, bijvoorbeeld door een sterk aansprekende publicatie op de agenda van een bijeenkomst te zetten. De bespreking kan dan voorbereid worden door een of meer personen die hun eigen visie op de inhoud van de publicatie geven. Gebeurt dit niet, dan ontstaat er vrij vlug een gevoel van overlading en van alles-al-een-keer-gelezen-hebben.

Gaandeweg wordt in een netwerk ook gevraagd naar bronnen van specifieke kennis. Soms ontstaat er ook behoefte om de stroom aan informatie min of meer te beheersen, bijvoorbeeld wanneer men op zich heeft genomen om een leesmap in de docentenkamer neer te leggen of een reader samen te stellen ten behoeve van een studiedag. De personen in een netwerk die gewend zijn te schrijven en te publiceren, houden daartoe een gegevensbank bij. Publicaties worden in allerlei vormen verspreid in het netwerk: kopieën van originele artikelen, uit-treksels en samenvattingen, readers en inhouden van leesmappen en tenslotte ook databanken.

Behalve teksten van buiten het netwerk vindt er al snel een levendige uitwisseling plaats van teksten uit de scholen zelf. Nota's en discussie-stukken worden vaak zonder veel angst voor concurrentie verspreid en men hoort graag commentaar. Het effect is dat er een gemeenschappelijke taal ontstaat en dat er een voortdurende kwaliteitsverhoging zichtbaar is in de schoolproducten die ten behoeve van het netwerk of de school zelf worden geproduceerd.

## 6 Als een spin

*Netwerkcoördinatie: schoolprojectgroep; centrale projectgroep; netwerkbegeleiding*

### 6.1 Schoolprojectgroep en coördinator projectgroep

In scholennetwerken wordt zeer vaak in elke netwerkschool een schoolprojectgroep geïnstalleerd, bestaande uit enkele enthousiaste voortrekkers, soms - en dat is verstandig - aangevuld met een coöperatief ingestelde cynicus. De doelstelling van deze groep is het ontwikkelen van een innovatiestrategie door het verhelderen van de vernieuwing, het creëren van een draagvlak binnen de school en het meehelpen implementeren van de vernieuwing. De schoolprojectgroep heeft meestal een sterke relatie met de schoolleiding, doordat een van de schoolleiders er zitting in heeft. Zo'n schoolprojectgroep heeft aan faciliteiten op jaarbasis ongeveer het volgende nodig: 4 uren voor de coördinator en 2 uren voor de gewone leden.

Cruciaal is dat de schoolprojectgroep een innovatieplan voor de eigen school schrijft en mee helpt uitvoeren. Voor de overige activiteiten: zie figuur 5.

- (twee)wekelijks vergaderingen in vrijeroosterde tijd
  - lezen beleidsnota's
  - lezen onderwijskundige literatuur
  - bezoeken van conferenties
  - bijdrage leveren aan conferenties
  - inbreng in onderwijscommissie, MR en dergelijke
  - info- of leesmap voor docentenkamer
  - reader voor alle docenten
  - enquête onder docenten bovenbouw
  - schrijven van innovatieplan
  - organiseren studiedag bovenbouw
  - gesprekken met secties
  - voorbereiden experiment studielast
  - bezoeken van innovatieve scholen
  - bezoeken van nascholing innovatiestrategie
- en: eigen lessen verder ontwikkelen!



Figuur 5 Activiteiten schoolprojectgroepen

### 6.2 Centrale projectgroep

In een scholennetwerk kunnen de coördinatoren van de schoolprojectgroepen plus de externe begeleiding samen een zogenaamde centrale projectgroep vormen. Deze groep geeft dan organisatorisch en inhoudelijk leiding aan de verschillende projecten die in het kader van het netwerk worden ondernomen. Op dit en het volgende niveau (project-begeleiding) moet de planning voor het projectmatig werken in eerste instantie plaatsvinden. Deze groep moet daarom vrij frequent bij elkaar komen, bijvoorbeeld acht maal per jaar.

Oppervlakkig gezien lijkt zo'n centrale projectgroep wel op een thema-groep of docentennetwerk. Een verschil is dat deze groep meestal kleiner is, per school zit er slechts één vertegenwoordiger in, en het vertegenwoordiger-zijn telt zwaarder. De centrale projectgroep vergadert meer en schoolt minder, waardoor de variatie aan werk-vormen kleiner is dan in een docentennetwerk.

### 6.3 Netwerkbegeleiding

De netwerkbegeleiding kan samenvallen met de projectcoördinatie (of -leiding), wanneer het netwerk niet meer dan één (groot) project onder-neemt. De netwerkbegeleiding formuleert op basis van de wensen en doelen van de participerende instituten/scholen projectplannen en organiseert de uitvoering en verslaggeving. De begeleiding kan uit één persoon bestaan, te meer omdat het momenteel gebruikelijk is te proberen beheer en inhoud te integreren. Het doel van de netwerkbegeleiding is het gestalte geven aan de projectmatige aanpak (zie De Klerk, Verbeeten en Zuylen in Wijnen, Zuylen 1995). De projectbegeleiding moet beschikken over expertise in onderwijsorganisatie, planning, financiën.

De leiding van een intensief samenwerkend netwerk (ontwikkelings- of uitvoeringsnetwerk) heeft een formatie van ongeveer 0,4 fte nodig. Een voornaam kenmerk van de projectleiding is dat ze het dubbele-bodem principe voortdurend impliciet en, als het te pas komt, ook expliciet toepast in hun werkzaamheden.

In elk type netwerk kan een netwerkbegeleiding worden benoemd. In netwerkprojecten waar flink wat geld mee gemoeid is (en begroting en afrekening navenant belangrijk zijn) - dat wil dus zeggen: in intensief samenwerkende netwerken zoals ontwikkelings- en uitvoeringsnetwerken - is projectleiding noodzakelijk.

*Ontleend aan Kamp 1995, een voorbeeld uit een intensief samenwerkend netwerk: 'De twee projectcoördinatoren zijn medewerkers*

van UNILO (= universitair instituut voor de lerarenopleiding); zij dragen zorg voor de uitvoering van de maatregelen waartoe in de Centrale Projectgroep is besloten en nemen zelfstandig beslissingen ten aanzien van de dagelijkse gang van zaken van het project. Zij zijn eindverantwoordelijk voor de inhoudelijke en organisatorische ontwikkeling van het project. Gezamenlijk zijn ze verantwoordelijk voor een goede afstemming van inhoud en organisatie. Er is een taakverdeling: de ene coördinator voert de beheerstaken uit: financiën, contracten, subsidies en dergelijke, terwijl de andere de inhoudelijke en organisatorische kant voor zijn rekening neemt. In de praktijk bestaat de taak van de coördinatie uit het schrijven van projectplannen, uitvoeringsplannen en subsidie-aanvragen, het uitvoeren van kwaliteitszorg via schriftelijke en mondelinge evaluaties, het organiseren van nascholingen, contacten met subsidiënten, beheren van secretariaat en informatiestromen, publiciteit en publicaties, beheer financiën en relatie met landelijke ontwikkelingen bewaken'.

*Ontleend aan Galesloot 1994, een voorbeeld uit een extensief samenwerkend net-werk: 'De externe coördinator helpt in de rol van katalysator bij het tot stand komen van een netwerk, bij het identificeren van vragen en problemen van deelnemers, het verwoorden van hun wensen en hij helpt bij het concretiseren en op elkaar afstemmen van netwerkactiviteiten'.*

Figuur 6 Voorbeelden van (bege)leiding

Bij de coördinatie is de keuze voor een externe of interne coördinatie een belangrijk moment. Galesloot (1994, blz. 144) bespreekt uitvoerig de voor- en nadelen en besluit: "[het lijkt erop dat] een combinatie van interne en externe coördinatie bij scholennetwerken de voorkeur [heeft], waarbij de interne coördinatie zorg draagt voor inschatting van de mogelijkheden voor netwerkactiviteiten - en zo nodig ondersteuning daarvan - binnen de eigen schoolorganisatie en schoolcultuur en de externe coördinatie voor de 'frisse kijk en de vreemde ogen'."

In scholennetwerken wordt de aanbevolen combinatie gerealiseerd door in elke school een coördinator aan te stellen, en een externe project-coördinatie. Dit is in overeenstemming met de opmerkingen van Zuylen (Wijnen, Zuylen 1995) dat feitelijk elke school zijn eigen project heeft, en dat het netwerk een bovenliggend project is.

## Referenties

Bergen, Th. en Amelsvoort, J. van (1993). **Motiverend lesgeven is te leren**. In: Didaktief, september.

Buitink, J. **Netwerken, een gepast gebruik van een moeilijke organisatievorm** (intern paper), RuG z.j.

Galesloot, L. (1994) **Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders**. Dissertatie UU, ABC,

De Lier

Jansen, A.J. (1995). **Docentennetwerken begeleiden Een praktijkhandleiding voor begeleiders en deelnemers**. Leuven-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Kamp, M. (1995). **Verbetering van de bovenbouw van HAVO en VWO in een intensief samenwerkend netwerk**. Handboek tweede fase, Bohn Stafleu Van Loghum. afl. 2, september.

Veugelers, W. en Zijlstra, H. (1995). **Partnership. Netwerken als scholingsinstrument**. In: Meso-magazine 1995, nr 81, p. 11-17.

Wijnen, W.H.F.W. en Zuylen, J. (1995). **Werken in netwerken; een blauwdruk**. Studiehuisreeks nr 2., mei. Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J. (eindred.), (1994). **Een staalkaart voor zelfstandig leren, verantwoording en instrumenten**. Tilburg: MesoConsult.

## 5 NETWERKBEGELEIDING: NIEUW, COMPLEX, BOEIEND

*Bram Jansen*

*Universitaire Lerarenopleiding Biologie*

*Rijksuniversiteit Groningen*

### VOORAF

Netwerkbegeleiding: wat is dat voor werk en wat vraagt het van degene die eraan begint? Iets specifieker geformuleerd zou ik ook de vraag kunnen stellen: is netwerkbegeleiding een combinatie van verschillende, reeds bekende werkzaamheden in onderwijssituaties, of is het echt een nieuw type werk, dat nieuwe eisen aan z'n uitvoerders stelt?

In deze bijdrage zal ik geen tot in detail uitgewerkte antwoorden op deze vragen geven. Daarvoor bestaat er op dit moment nog veel te weinig systematisch uitgewerkte ervaringskennis over het begeleiden van netwerken. Ook de literatuur over netwerken biedt nog weinig houvast, want die heeft voornamelijk betrekking op doelen, organisatorische constructies en mogelijke effecten van netwerken<sup>1</sup>. Concrete werkzaamheden van netwerkbegeleiders en de daarbij behorende eisen komen nog nauwelijks in beeld. Bovendien dekt de term 'netwerk' nogal uiteenlopende ladingen. De verschillende artikelen in dit nummer laten dat nog eens zien.

---

<sup>1</sup> Boeken die specifiek over netwerken in het onderwijs gaan, zijn nog zeer zeldzaam; uitzondering is 'Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders' van Louis Galesloot (1994); en binnenkort verschijnt er van auteur dezes 'Docentennetwerken begeleiden, een handleiding voor begeleiders en deelnemers'.

Als ik dus wat wil zeggen over het werk van netwerkbegeleiders zal ik eerst duidelijk moeten maken wat ik onder een netwerk versta. Wat ik verder beoog, is om een schets te geven van de aard en de complexiteit van het werk van een netwerkbegeleider<sup>2</sup>. Ook daarvoor is het nodig dat ik eerst een paar paragrafen wijd aan de kenmerken van - goedlopende - netwerken.

Netwerken zoals ik ze voor ogen heb, zijn niet de georganiseerde samenwerkingsverbanden van scholen - en eventuele andere partners - die om strategische redenen een aantal doelen gezamenlijk nastreven (kortweg: scholen- of instituutsnetwerken). In deze gedaante hebben netwerken in het onderwijs al veel langer bestaan, dus ook voor de huidige bloeitijd<sup>3</sup>. In mijn optiek bestaat een netwerk uit een groep docenten - tevens vertegenwoordigers van hun scholen - die zich inzet-ten om expliciet te werken aan onderwijsvernieuwing in hun scholen met betrekking tot één bepaald thema (kortweg: docentennetwerken). Bij het uitwerken van deze typering van een (docenten)netwerk maak ik gebruik van vier bronnen: (1) mijn eigen ervaring als begeleider van enkele, langlopende docentennetwerken<sup>4</sup>; (2) de uitkomsten van een kwalitatief, analyserend onderzoek aan één van die netwerken (een NME-netwerk)<sup>5</sup>; (3) een evaluatie-onderzoekje onder twaalf NME-netwerken in het hele land<sup>6</sup>; en (4) schaarse literatuurgegevens.

### *Inhoud*

---

<sup>2</sup> Netwerkbegeleiders zijn vrouwen én mannen; op 23 juni waren ze in ongeveer gelijke aantallen aanwezig; ik gebruik daarom afwisselend een paragraaf de vrouwelijke vorm (-ster) en een paragraaf de mannelijke vorm (-der).

<sup>3</sup> Zie bijvoorbeeld: Leenheer (1995), van den Berghe & van der Vegt (1989), Ax & Braaksma (1987).

<sup>4</sup> Zie het eerder genoemde, nog te verschijnen boek van ondergetekende.

<sup>5</sup> Zie ook: Jansen, Reehorst & Delhaas (1995).

<sup>6</sup> 'Netwerken werken, over het functioneren van 12 NME-netwerken in het VO, een zelf-evaluatie-rapport van de ULO-Biologie ten behoeve van de visitatiecommissie 'NME-net'.

In deze bijdrage komen niet alleen de verschillende aspecten van het praktische handwerk van een netwerkbegeleider aan bod, maar ook de inrichting en entourage van docentennetwerken, aangezien die laatste direct of indirect van grote invloed zijn op het concrete werk van een netwerkbegeleider. De eerste vier paragrafen geven een **nadere typering van docentennetwerken**:

- enkele eigenaardigheden van docentennetwerken
- verschillen tussen scholennetwerken en docentennetwerken (van groot belang voor de functie van netwerkbegeleider)
- soorten van dilemma's waar je als netwerkbegeleider mee te maken kunt krijgen
- mogelijke opbrengsten van netwerken.

Daarna komt **het werk van de netwerkbegeleider** in beeld:

- taakvelden en taken voor netwerkbegeleiders
- drie perspectieven op de rol van netwerkbegeleiders, en diverse concrete rollen
- kennis, vaardigheden en houdingen voor netwerkbegeleiders.

## 1 DOCENTENNETWERKEN ZIJN ...

In 'Een klein ABC van netwerken' van Pieter Leenheer en Paul van der Wee zijn in hoofdstuk 2 en 3 al heel wat kenmerken van netwerken de revue gepasseerd. Ieder netwerk - en ieder type netwerk - heeft binnen dit brede scala zijn eigen aardigheden en knelpunten. Zoals gezegd, mijn ervaringen met netwerken hebben vooral betrekking op **docentennetwerken**. Daarin staat het concrete werk aan nieuw onderwijs in de scholen en **het eigen functioneren van de netwerkdeelnemers als docent en/of stafflid** centraal. Dat betekent ook dat ik als netwerkbegeleider altijd veel energie gestoken heb in het functioneren van de deelnemers en in dat van de club als geheel. De organisatorische kanten van (het onderwijs op) de scholen en de inhoudelijke kanten van het thema kwamen op de tweede plaats. Natuurlijk had ik ook contacten met schoolleidingen, en zeker niet alleen over financiële zaken. Maar mijn hart als netwerkbegeleider lag toch vooral bij de mensen die het praktische werk deden. In mijn ogen zijn er dan ook wezenlijke verschillen tussen docentennetwerken en scholen-netwerken, met grote consequenties voor de functie van netwerkbegeleider. In de volgende paragraaf ga ik nader op die verschillen in. In het vervolg van mijn bijdrage komen de consequenties van die verschillen steeds weer terug.

Om duidelijkheid te scheppen over het type netwerk waar ik het steeds over heb - het docentennetwerk - geef ik eerst een **praktijkdefinitie** die voortvloeide uit ons onderzoekswerk. De belangrijkste ingrediënten komen daarmee in één keer in beeld.

Een docentennetwerk bestaat uit:

- 1 een groep collega's;
- 2 van verschillende scholen;
- 3 in één regio;
- 4 die interesse hebben in één, vernieuwend thema;
- 5 die werken aan de implementatie daarvan in hun scholen;
- 6 die daartoe van elkaar en met elkaar willen leren;
- 7 en die actief vorm geven aan hun samenwerking.

Toelichtingen:

- ad 1 collega's: mensen die elkaar op basis van gelijksoortige onder-wijspraktijk wat te vertellen en te vragen hebben;
- ad 2 verschillende scholen: elke school heeft z'n eigen gezicht, be-paald door organisatie, beleid, cultuur; de verschillen kunnen voor collega's uit andere scholen onthutsend groot zijn;
- ad 3 één regio: een praktisch punt; de afstanden moeten niet te groot zijn, wil men elkaar met een zekere regelmaat kunnen treffen;
- ad 4 één, vernieuwend thema: bij alle verschillen is er tenminste één zeer belangrijke gemeenschappelijke noemer: de interesse en inzet voor één en hetzelfde onderdeel van het onderwijs en de beoogde vernieuwing daarvan;
- ad 5 werken aan implementatie: netwerkdeelnemers zitten er niet voor zichzelf en/of voor hun eigen plezier, maar werken aan vernieu-wingen in hun school;
- ad 6 van elkaar en met elkaar leren: deelnemers aan een netwerk staan open voor nieuw onderwijs en voor elkaar; zij hebben dus interesse in verhalen van anderen, stellen vragen aan elkaar, experimenteren met nieuw onderwijsgedrag enzovoorts;
- ad 7 actief vorm geven aan samenwerking: niet alleen de netwerk-begeleider 'stuurt', ook de deelnemers 'sturen', dat wil zeggen: ze nemen - in elk geval na verloop van tijd - initiatieven, stellen doelen, nemen taken en rollen op zich enzovoorts.

Tijdens het onderzoek aan ons eerste NME-netwerk hebben we de deelnemers meerdere keren gevraagd hoe zij hun netwerk in één woord zouden typeren. Dat levert een aardige reeks **metaforen voor netwer-ken** op, zoals:

- *werkplaats* (je werkt er aan een concreet stuk nieuw onderwijs)
- *vrijplaats* (ongehinderd met gelijkgezinde collega's over je 'hobby' kunnen praten)

- *avontuur* (je weet waar je begint, maar niet waar je uitkomt)
- *expeditie* (samen op pad en ieder neemt er wat van mee)
- *stok achter de deur* (op de volgende bijeenkomst wil je wel iets te melden hebben)
- *spiegel* (door de verhalen van anderen kun je je eigen situatie beter plaatsen)
- *markt* (er is van alles te halen en te brengen)
- *denktank* (samen aan een probleem gaan zitten levert soms in korte tijd heel veel op)
- *steunpilaar* (steun van collega's is in moeilijke tijden en situaties onbetaalbaar).

Zo verschillend als deze metaforen zijn, zo verschillend kunnen de deelnemers van één netwerk hun netwerk ervaren. De kracht van een netwerk zit 'm, denk ik, juist in die kans op verscheidenheid. Welke achtergronden, kwaliteiten, plannen, medewerking of middelen je ook hebt, je kunt er als deelnemer - en school - altijd 'beter' uitkomen dan je erin stapte. Wel stelt dat een aantal 'eisen' aan netwerken, en het is de netwerkbegeleider die daar in eerste instantie werk van zal moeten maken.

In de loop van de afgelopen drie jaren zijn we op ons instituut tot een serie van **negen uitgangspunten voor goedlopende docentennetwerken** gekomen<sup>7</sup>. Ik bespreek ze hier in het kort en bij wijze van toelichting geef ik bij sommigen ook een korte schets van een tegen-indicatie. Mijn voorbeelden zijn gebaseerd op eigen ervaring of ervaringen van collega-netwerkbegeleiders. Over de aard en volgorde van de uitgangspunten valt niet veel meer te zeggen dan dat ze behoorlijk van elkaar verschillen: sommige hebben betrekking op de samenstelling van een netwerk, andere op de werking van een netwerk of de effecten ervan.

---

<sup>7</sup> De inhoud en formulering van deze set uitgangspunten verandert elk half jaar; misschien is het typerend voor de ontwikkeling van onze netwerk-expertise.



### *1 De deelnemers zijn mensen die wat willen*

Lang niet alle docenten zullen naast hun reguliere taken tijd en energie vrij kunnen of willen maken om aan een vernieuwingsoperatie mee te werken. Netwerken zullen het moeten hebben van de minderheid die dat wel kan en wil. Als een school docenten afvaardigt die niet zelf gemotiveerd zijn voor het netwerkthema of voor de vernieuwingen die het netwerk voorstaat, dan hindert dat de samenwerking in het netwerk. Afwachtende mensen verspillen energie van de deelnemers die wel willen. Overigens: één of twee afwachtende leden hoeft geen bezwaar te zijn. Sommige mensen hebben meer tijd nodig dan anderen.

### *2 De deelnemers zijn vertegenwoordigers van hun scholen*

Netwerkdeelnemers zitten niet voor hun privé-geoegeen in een net-werk; zij zitten er ten behoeve van een stuk onderwijsvernieuwing in hun school. Wie er als eenling zit, zonder achterban, zonder steun van de schoolleiding, zal in de regel onvoldoende inbrengen en ook niet veel voor de eigen school te halen hebben. Sommige deelnemers zullen het 'vertegenwoordigen' misschien nog helemaal moeten leren.

### *3 Iedereen streeft naar evenwicht tussen 'halen' en 'brengen'*

Een netwerk bloeit op basis van interactie tussen de deelnemers. Het is wenselijk dat iedere deelnemer het gevoel heeft dat hij/zij niet alleen met een zekere regelmaat wat te brengen heeft, maar dat ook het omgekeerde het geval is. 'Brengen' en 'halen' slaan op: verhalen, erva-ringen, documenten, ideeën, tips. Deelnemers voor wie het netwerk éénrichting-verkeer is - vooral 'brengen' en nauwelijks 'halen' - zullen mogelijk voortijdig afhaken, tenzij de netwerkbegeleider kans ziet deze mensen toch een eigen rol in het netwerk te geven. Overigens is mij in de praktijk gebleken dat enkele van de 'metaforische functies' van netwerken - bijvoorbeeld de vrijplaats, de stok achter de deur, het avontuur - zeer sterk bindend kunnen zijn, mits de werksfeer positief is. Men blijft komen.

### *4 Er is één gezamenlijk thema*

Een netwerk is gebaat bij één duidelijk afgebakend thema. Als het netwerkthema heel breed is of een aantal, onderling zeer verschillende subthema's omvat, dan kan dat leiden tot een voortdurende spraak-verwarring en/of doelstellingendiscussie. Een heldere keuze in een vroeg stadium, waar iedereen achter staat, voorkomt veel onnodig 'gedoe'. In geval van een complex thema kan men in een vroeg stadium ook voor meerdere subnetwerken kiezen, ieder met een eigen begeleidster. De netwerkbegeleiders zullen dan - eventueel in overleg met een algemeen coördinator - een extra taak moeten vervullen: de samenhang van het geheel bewaken. In sommige tweede-fase-netwerken is voor deze constructie gekozen.

### *5 Scholen zijn autonoom*

De scholen die vertegenwoordigers in een netwerk hebben, zullen altijd zelf hun beleid moeten vormgeven, meer of minder sterk geïnspireerd en geïnformeerd door de berichten uit het netwerk. Het heeft dus geen enkele zin om een 'oplossing' die in het netwerk populair is, aan alle scholen op te dragen. Evenmin is het zinvol dat deelnemer A van school X aan deelnemer B van school Y voorschrijft hoe hij of zij zou moeten opereren. Daarvoor zijn schoolorganisaties en -culturen te verschillend.

#### *6 Verschillen tussen deelnemers worden maximaal benut*

Mensen zijn verschillend in allerlei opzichten: kennis, kwaliteiten, vaardigheden, relaties, leerstijlen. Of zoals één van de aanwezigen op 23 juni het formuleerde: 'je hebt vlinders en struiken'; en een ander: 'je hebt structuurfiguren en procesfiguren'. Het is de kunst die verschillen helder te krijgen en ze het netwerk ten dienste te laten zijn. Een netwerk dat werkt met grootste-gemene-delers, - of sterker nog: verschillen verdoezelt -, sust zichzelf in slaap.

#### *7 Verschillen tussen scholen worden uitgebuit*

Voor de deelnemers geldt hetzelfde als voor de scholen. Het is een blijk van verkeerd begrepen eigenbelang als deelnemers de informatie uit hun scholen achterhouden, niet willen experimenteren in het netwerk, bijvoorbeeld omdat zij dan iets zouden 'verklappen'. Uiteindelijk bepaalt de discussie in de school - gestuurd door de vele invloeden van allerlei schooleigen kenmerken - wat wel en wat niet veranderd gaat worden en hoe dat gebeurt. Deelnemers die opereren vanuit concurrentie-overwegingen, behoren in schoolbesturen te zitten, niet in een docenten-netwerk.

#### *8 De deelnemers ontwikkelen zich*

Netwerkdeelnemers zijn actief aan de slag, in het netwerk, in hun eigen scholen. Zij leren bij, horen steeds nieuwe dingen, verwerven nieuwe vaardigheden. Als een netwerkbegeleider een deelnemer - na bijvoorbeeld een jaar werken - stil ziet staan wat betreft eigen ontwikkeling, dan moet er een 'rood lampje' gaan branden: wat doet de betreffende man of vrouw er eigenlijk? Een 'functioneringsgesprek' is dan zonder meer op zijn plaats.

#### *9 Het netwerk zelf ontwikkelt zich*

Wat voor de deelnemers geldt, geldt mutatis mutandis ook voor het netwerk als geheel. Naarmate het werk vordert, komen er nieuwe initiatieven, dienen nieuwe werkvormen zich aan enzovoorts. Als een netwerk meer dan een jaar in dezelfde routine is blijven hangen, is het de vraag of het rendement voor de deelnemers en hun scholen nog wel erg groot is. Een stevige tussentijdse evaluatie is op zijn plaats.

Waarom noem ik deze negen punten 'uitgangspunten'? Bepaald niet omdat ze bij de start van een docentennetwerk gerealiseerd zouden moeten zijn. Dat is voor een aantal ook per definitie onmogelijk. Wel omdat ze als het ware de principes zijn waaraan een docentennetwerk onderweg meer en meer zou moeten gaan voldoen wil het goed gaan lopen. De lijst kan als zodanig dienen als checklist voor netwerk-begeleiders en deelnemers om bestaande - en misschien vooral stagnerende - docentennetwerken tegen het licht te houden.

## 2 OPBRENGSTEN VAN EEN DOCENTENNETWERK

Docentennetwerken kunnen zowel voor de deelnemende docenten als voor hun scholen verschillende soorten 'opbrengsten' hebben. De uitkomsten van ons onderzoek suggereren dat er sprake is van drie categorieën: **de effecten op de individuele deelnemers, korte-termijn- effecten in de scholen en lange-termijn-effecten in de scholen.** Ik licht ze alle drie kort toe en geef enkele voorbeelden.

### 2.1 *Functies voor individuele deelnemers*

#### 1 *(Her)oriëntatie*

Het feit dat er in een netwerk veel verschillende gezichtspunten en ervaringen de revue passeren en dat er veel nieuwe, veelal zeer diverse informatie aan de orde komt, leidt ertoe dat de deelnemers hun eigen onderwijspraktijk, hun plannen en voornemens of hun meningen over het netwerkthema met nieuwe ogen gaan bekijken. Hetzelfde geldt ook voor bijvoorbeeld het voorbereiden van projecten, samenwerking met collega's, de rol van de schoolleiding en dergelijke. (Her)oriëntatie op diverse terreinen dus.

#### 2 *Persoonlijke steun*

Het is bijna vanzelfsprekend dat deelnemers aan een netwerk op de een of andere manier steun ervaren van het netwerk. Wel kan dat zeer uiteenlopende vormen hebben, bijvoorbeeld:

- stimulansen om door te gaan, om risico's te nemen, om niet eerder uitgevoerde taken aan te pakken;
- een referentiekader hebben voor de nieuwe dingen die je gaat opzetten en uitproberen;
- de zekerheid dat je met je verhalen en produkten terecht kunt bij een groep willekeurige collega's;
- het gevoel uitgedaagd te worden om nieuwe wegen in te slaan.

Voorwaarde bij deze functie is natuurlijk wel een goede, open werk-sfeer.

#### 3 *Inhoudelijke voeding*

Een netwerk kan op allerlei manieren informatie- en voedingsbron zijn, inhoudelijk (over het thema), qua

werkmethoden (over de didactische aanpak), strategisch (over manieren om in je school een ontwikkelproces in gang te zetten), qua vaardigheden. 'Voeding' kan de vorm van informatie hebben, maar ook de vorm van vaardigheidstraining, zelfreflexie, voorbeeldwerking door anderen.

#### *4 Professionele ontwikkeling*

Afhankelijk van het netwerkthema en de potentiële reikwijdte daarvan in de scholen kan een docentennetwerk een oefenplaats zijn voor geheel nieuwe functies voor de deelnemers. In ons NME-netwerk bijvoorbeeld hebben verscheidene deelnemers die als vakdocenten binnenkwamen, zich in de loop van twee à drie jaar ontwikkeld tot volwaardige staffunctionaris (met taakuren, status, gezag, middelen) in hun school. Een aparte kaderscholing kwam daar niet aan te pas.

#### *5 Ondersteuning van het werk in de school*

Als er ontwikkelwerk door de deelnemers gedaan wordt, dan kan een netwerk op allerlei manieren praktische ondersteuning geven bij het concrete werk in de scholen, bijvoorbeeld: materialen, plannings- en organisatie-modellen, ideeën hoe de communicatie in de school aan te pakken, tips om de schoolleiding over een streep te trekken, eventueel ook feitelijke menskracht.

#### *6 Transfer van de resultaten*

Dit heeft enerzijds betrekking op de uitwisseling binnen het netwerk, een vanzelfsprekende zaak; anderzijds kan er sprake zijn van transfer van producten en expertise naar derden buiten het netwerk. Dat laatste kan bijvoorbeeld in de vorm van presentaties op conferenties, artikelen in vakbladen, verkoop van eigen producten, enzovoort.

### **2.2 Korte-termijn-effecten in scholen**

Het belangrijkste korte-termijn-effect kan zijn dat er in de school een veranderingsproces op gang komt:

#### *1 Nieuwe impulsen*

Netwerkdeelnemers komen terug op scholen met bagage: materialen, nieuwe plannen, ideeën voor werkvormen, nieuwe contacten. Er is niet veel verbeelding voor nodig om te bedenken dat zulke dingen iets in beweging kunnen zetten in de scholen, in het klein of in het groot. Succes is nooit verzekerd, maar de kans is er.

#### *2 Communicatie binnen de school*

Aansluitend bij het vorige punt: als een deelnemer het tactisch en strategisch een beetje uitgekiend aanpakt,

kunnen ervaringen en informatie vanuit het netwerk gebruikt worden om in de eigen school de communicatie over het thema aan te wakkeren, c.q. te starten. Tactiek en strategie zijn altijd een belangrijk item voor netwerken die onder-wijsvernieuwend bezig willen zijn.

### *3 Ontwikkeling van een draagvlak*

Communicatie kan de basis leggen voor een steeds breder draagvlak in de school. Hoeveel onderwijsvernieuwing in scholen begint niet heel simpel bij één persoon die iets aankaart? Ook weer het punt van tactiek en strategie dus, maar heel belangrijk voor deelnemers die echte voor-trekkers in hun school zijn.

### *4 Aanzetten tot nieuw beleid*

Als netwerkdeelnemers hun schoolleiding en eventueel bevoegde com-missies of werkgroepen echt weten te interesseren voor hun thema - als dat al niet a priori vast lag - dan wordt de stap van concrete onderwijsplannen naar breed gedragen onderwijsbeleid minder groot. Eerlijkheidshalve moet ik zeggen dat de omgekeerde weg - eerst beleid formuleren en dan pas onderwijs gaan maken - een veel minder gemak-kelijk af te leggen weg is.

## **2.3 Lange-termijn-effecten**

Over lange-termijn-effecten wil ik wat voorzichtiger zijn. Dat ze zich kunnen voordoen, staat voor mij als een paal boven water. Maar de feitelijke effectuering ervan hangt van heel veel andere - met name binnenschoolse - factoren af dan alleen het functioneren van de netwerkdeelnemers en het netwerk zelf. De mogelijke lange-termijn- effecten die ik zie, zijn de volgende:

### *1 Stafontwikkeling*

Zoëven heb ik al vermeld dat het kan lukken dat vakdocenten zich 'opwerken' tot staffunctionaris voor het werkterrein waar het netwerk zich op richt.

### *2 Nieuw beleid*

Ook dat is een mogelijke uitkomst van langdurig lidmaatschap van een netwerk; de deelnemers met een lange adem die bovendien een serieus draagvlak weten te creëren en de schoolleiding achter zich weten, kunnen op dit punt hoog scoren.

### *3 Aanpassing van de organisatie*

Serieuze plannen die tot uitvoering gebracht worden, leiden natuurlijk tot organisatorische veranderingen; in een levendige school past de organisatie zich natuurlijk aan aan nieuwe doelen en activiteiten. Concreet: roostering, taakverdeling, taakuren, instelling van werkgroepen, enzovoort.

#### *4 Visie-ontwikkeling*

Een hoog doel, maar zeker niet denkbeeldig als een aantal eerdere effecten waargemaakt worden. Achter nieuw beleid zit altijd visie; het is maar net of er een paar voortrekkers zijn die daar - mondeling en schriftelijk - energie in willen steken.

#### *5 Blijvende samenwerking met derden*

Een effect dat min of meer per ongeluk het gevolg van nieuwe onderwijsactiviteiten kan zijn; misschien gaat het om gemeentelijke instellingen, een onderwijs-ondersteunende instantie, een jongeren-groep - alles is denkbaar.

Deze serie functies voor netwerkdeelnemers en effecten in hun scholen laat zien dat een docentennetwerk in mijn ogen een energiebron is die als je maar geduld hebt, zowel binnen mensen als binnen scholen en zowel op korte als op langere termijn van alles en nog wat in beweging kan brengen. Dit duidt er op dat de functie van netwerkbegeleider van wezenlijk belang kan zijn: weet ze te stimuleren? signaleert ze stagnatie bij mensen en scholen? kan ze daar wat aan doen? wordt het netwerk door alle deelnemers effectief benut?

### **3 EEN NETWERK BEGELEIDEN = WERKEN MET DILEMMA'S**

In de voorgaande paragrafen heb ik geprobeerd duidelijk te maken hoeveel kanten er - direct en indirect - aan het functioneren van een docentennetwerk zitten. De voornaamste reden daarvan is dat de deelnemers - ieder voor zich én vervolgens in gezamenlijk overleg - in hoge mate bepalen wat zij belangrijk vinden in het netwerk en voor het netwerk. Een netwerkbegeleider zal daarom veel aandacht moeten schenken aan de proceskant. Eén manier om keuzeprocessen en beslismomenten helder onder woorden te brengen is ze te formuleren in de vorm van dilemma's. Dilemma's zijn keuzemogelijkheden waarbij voor alle alternatieven wel wat te zeggen valt, en waarbij het dus de kunst is duidelijkheid te scheppen zonder één van de mogelijkheden definitief en totaal te negeren. **Dilemma's zien er vaak uit als 'of - of' - problemen.** Zo worden ze ook vaak letterlijk onder woorden gebracht. **Ze vragen echter bij voorkeur om een 'en - en' - antwoord.** Netwerken begeleiden is misschien wel 'de kunst van het werken met begeleidings-dilemma's'.

Ik geef hieronder een summier opsomming van verschillende soorten dilemma's die op kunnen treden. Ik gebruik weliswaar ook een 'of - of' formulering; maar mijn suggestie is dus dat het veelal mogelijk is om meerdere deeloplossingen naast of na elkaar uit te voeren.

*I Dilemma's met betrekking tot het netwerk als zich ontwikkelende organisatie*

Bijvoorbeeld:

- 1 Moet je een breed netwerkthema in een vroeg stadium afperken? Of is het beter om de deelnemers van het netwerk na een kortere of langere tijd van inventariseren en oriënteren tot afperkingen te laten komen?
- 2 Is het verstandig om taken en rollen in een vroeg stadium - voorlopig - te verdelen? Of kun je als netwerkbegeleider beter actief afwachten tot deelnemers zelf de behoefte aan bepaalde taken en rollen zien en deze in overleg gaan verdelen?
- 3 Moet een netwerk snel tot een set eigen procedures en werkmetho-den besluiten? Of dient er voortdurend ruimte te blijven voor nieuwe initiatieven en bijstellingen?

*II Dilemma's met betrekking tot de relatie tussen het netwerk en de deelnemende scholen*

Bijvoorbeeld:

- 4 Moeten de schoolleidingen al vanaf de start van een netwerk bij de uitwerking van het thema direct betrokken worden? Of moeten de netwerkdeelnemers eerst onder elkaar met het thema stoeien en pas later hun schoolleidingen inschakelen?
- 5 Zouden afspraken over in - en buiten - de scholen af te leveren produkten vroegtijdig gemaakt moeten worden? Of pas later, als er meer zicht is op wat in de verschillende scholen zou kunnen werken?
- 6 Is het van belang om meteen een actieve achterban voor de deelnemers te hebben? Of kan deze beter 'organisch' groeien naarmate het werk van de deelnemers vordert?

*III Dilemma's met betrekking tot de aanpak van het netwerkthema in de scholen*

Bijvoorbeeld:

- 7 Begin je praktisch, met zeer concrete activiteiten in of buiten lessen? Of begin je met een beleidsdocument dat goedgekeurd wordt door de schoolgeledingen?
- 8 Zet je in op explicitering van pedagogische doelen achter de praktische uitwerking van een netwerkthema. Of ga je praktisch aan de slag in de hoop dat de pedagogische discussie vanzelf binnen de scholen loskomt?
- 9 Is het beter te beginnen bij bekende methoden (lesmethoden, over-legmethoden en dergelijke? Of moet je juist nieuwe, onverwachte methoden toepassen?

Op het eerste gezicht zou het kunnen lijken dat dit soort dilemma's allemaal en altijd op het bordje van de begeleider liggen. Dat is natuurlijk niet zo. De deelnemers spelen in alle gevallen een belangrijke rol. Het is

juist de kunst om binnen het netwerk te zoeken naar een goed evenwicht tussen initiatieven en voorstellen van de begeleidster en van de deelnemers. De begeleidster heeft wat dat betreft een dubbele rol: meedoen én begeleiding bieden.

#### 4 TAKEN EN ROLLEN

Aan het werk van een netwerkbegeleider zitten - dat zal intussen duidelijk zijn - veel verschillende kanten. Een manier om daar overzicht over te houden is onderscheid te maken tussen taken enerzijds en rollen anderzijds.

Met **taken** bedoel ik: uit te voeren **werkzaamheden - inhoudelijk of organisatorisch van aard** - die nuttig of nodig zijn in het kader van het netwerk, en die veelal tot concrete resultaten leiden. Voorbeelden zijn: een bijeenkomst voorbereiden, een mailing verzorgen, een voortgangs-gesprek met een deelnemer voeren, contact zoeken met een instelling die voor het netwerk van belang zou kunnen zijn.

Daarnaast onderscheid ik een aantal **rollen** van een netwerkbegeleider, dat wil zeggen **activiteiten van sociale aard** die van belang zijn om afzonderlijke deelnemers en het netwerk als geheel optimaal te laten functioneren. Rollen zijn niet bedoeld om tot concrete resultaten te komen, maar om een productief en prettig werkklimaat te scheppen. Voorbeelden zijn: stimuleren, vertrouwen uitspreken, evalueren, con-fronteren.

##### 4.1 Taken en taakvelden

In deze paragraaf laat ik de verschillende taken van een netwerk-begeleider de revue passeren. Niet uitputtend, want het takenpakket van een netwerkbegeleider zal van persoon tot persoon en van netwerk tot netwerk behoorlijk kunnen verschillen. Ik geef hier alleen **een viertal taakvelden** aan, grote gebieden waarin de meeste taken van een netwerkbegeleider een plaats hebben, met daarbij concrete voorbeelden per gebied. Het betreft hier taken met betrekking tot:

- de individuele deelnemers;
- de netwerkscholen;
- het netwerk als geheel;
- de buitenwereld.

Dit overzicht is bedoeld als aanzet tot het denken over het takenpakket. Ik wil er overigens niet mee suggereren dat alle taken die hier genoemd worden per definitie allemaal door de netwerkbegeleider ge-daan moeten worden. Ieder netwerk zal - in de loop van zijn bestaan - een eigen opvatting hierover moeten ontwikkelen.



*Taken met betrekking tot de individuele deelnemers*

Het functioneren van ieder van de deelnemers afzonderlijk verdient natuurlijk aandacht (a) in verband met het werk aan het netwerkthema, (b) met betrekking tot de samenwerking in het netwerk, (c) met het oog op een optimale wisselwerking tussen het netwerk en de eigen school, en (d) vanwege de transfer naar andere scholen (en eventueel andere personen en instellingen).

Taken voor de netwerkbegeleider zijn onder andere:

- in het algemeen: actief contact onderhouden met de individuele deelnemers, tijdens bijeenkomsten maar zeker ook tussendoor;
- actief meedenken over, concrete adviezen geven bij, praktische hulp bieden voor activiteiten van deelnemers in hun eigen scholen;
- meedoen met de voorbereiding van netwerkactiviteiten die door individuele deelnemers verzorgd worden;
- contacten voorbereiden met derden.

*Taken met betrekking tot de scholen in het netwerk*

De relatie tussen de deelnemers van een netwerk en hun achterban in de scholen vraagt ook aandacht. Als het goed is, ontstaat er een vruchtbare wisselwerking tussen de deelnemers en hun collega's, hun schoolleiding en eventueel het onderwijs-ondersteunend personeel. Als netwerkbegeleider moet je dus eerst ook de aard van de achterban in de scholen kennen: wie zijn erbij betrokken, hoe functioneert het, kan een deelnemer zijn of wel kwijt enzovoorts. Verder kan het in sommige situaties noodzakelijk zijn dat je actief stappen zet om de wisselwerking tussen netwerkdeelnemer en school te verbeteren.

Taken zijn dan onder andere:

- formele contacten onderhouden met schoolleidingen;
- voor een goede informatie-stroom naar de scholen zorgen;
- in het netwerk van tijd tot tijd een - goed voorbereid - agendapunt maken van de wisselwerking tussen deelnemers en scholen;
- aan optimale randvoorwaarden voor het netwerk werken (tijd, mens-kracht, financiën, materialen, outillage, en dergelijke).
- eventueel - en altijd in overleg met deelnemers - actief stappen richting scholen zetten om de wisselwerking met het netwerk te bespreken;
- aparte bijeenkomsten voor schoolleiders organiseren.

### *Taken met betrekking tot het netwerk als geheel*

Dit is een vanzelfsprekende categorie. De netwerkbegeleider is - zeker in het begin - de meest aangewezen persoon om van alles te organiseren, inhoudelijk voor te bereiden, leiding te geven aan activiteiten, begeleiding en ondersteuning te bieden, communicatie te verzorgen en dergelijke. Natuurlijk kan hij dat niet allemaal alleen en iedere netwerkbegeleider doet er dus goed aan om meteen bij de start te laten merken dat het goed functioneren van het netwerk ieders verantwoordelijkheid is. Er zullen ook taken verdeeld moeten worden. Delegeren is voor een netwerkbegeleider een kunst op zich: wie zou wanneer wat over kunnen nemen, en hoe kaart je dat aan?

Een selectie uit een lange reeks mogelijke taken is:

- netwerkbijeenkomsten organiseren;
- scholings- en trainingsactiviteiten voorbereiden en (doen) verzorgen;
- interne communicatie binnen het netwerk verzorgen;
- communicatie tussen netwerk en scholen verzorgen;
- leiding geven aan bijeenkomsten;
- lange-termijn-planningen voorbereiden;
- evaluatie-activiteiten voorbereiden;
- PR en output verzorgen.

### *Taken met betrekking tot de buitenwereld*

De meeste netwerken zullen gebaat zijn bij input vanuit de onderwijs-wereld en daarbuiten. Andersom zullen sommige netwerken - ontwikkelnetwerken in het bijzonder - ten behoeve van de overdracht van hun ervaringen en producten actief contact met de buitenwereld moeten zoeken. Het is dus nogal afhankelijk van het type netwerk en de doelstellingen of veel of weinig contact met de buitenwereld gewenst is. In alle gevallen is de netwerkbegeleider één van de personen die daar aandacht aan zal besteden.

Taken zijn bijvoorbeeld:

- contacten met relevante instellingen onderhouden;
- inhoudelijke input (doen) verzorgen;
- berichtgeving naar de buitenwereld;
- de transfer van concrete, voor anderen bruikbare producten verzorgen;
- contacten met collega-netwerken en -begeleiders onderhouden.

Het takenpakket dat een bepaalde netwerkbegeleider tot het zijne rekent, zegt dus iets over zijn opvatting over de functie. Het moge overigens duidelijk zijn dat het van de aard van het netwerkthema, de samenstel-

ling van de groep, de relatie met de scholen enzovoorts afhangt welke taken op een bepaald moment nodig en nuttig zijn. En nogmaals: niet alles hoeft altijd alleen op het bordje van de netwerk-begeleider te liggen. Deelnemers kunnen een groot aantal van deze taken met de netwerkbegeleider delen en in sommige gevallen zelfs overnemen.

#### **4.2 Driemaal een perspectief op netwerkbegeleiding en bijpassende rollen**

**Rollen** van een netwerkbegeleider zijn activiteiten van sociale aard die van belang zijn om deelnemers en het netwerk als geheel goed te laten functioneren. Netwerkbegeleiders moeten dus zeker een aantal sociale vaardigheden in huis hebben om redelijk goed met allerlei mensen en met groepen uit de voeten te kunnen. Het lijkt me echter ook een gezond standpunt om ervan uit te gaan dat iedere netwerkbegeleider zijn eigen invulling aan de functie zal geven, gebaseerd op een eigen stijl van werken, op het inzicht in de eigen sterke en zwakke kanten, en op een eigen visie op het werk van netwerkbegeleider. En natuurlijk zal een netwerkbegeleider - dat kan ik uit eigen ervaring zeggen - net als de deelnemers al doende in zijn werk groeien. Voordat ik in detail treed over de verschillende rollen die een netwerkbegeleider kan spelen, wil ik een - enigszins theoretisch - onderscheid maken tussen drie typen netwerkbegeleiders, **drie typen 'experts'** die allemaal een eigen profiel hebben. Voor mijzelf is dit punt pas sinds kort een vraag geworden<sup>8</sup>; daarom breng ik het hier alleen als gedachte, nog zonder onderbouwende ervaringsgegevens.

De drie typen zouden zijn:

- 1 **de coach:** gericht op het functioneren van de deelnemers en de groep als geheel;
- 2 **de organisator/coördinator:** gericht op planning, organisatie en communicatie van het netwerk zelf en van de relatie met de scholen;
- 3 **de inhoudelijk deskundige:** gericht op alles wat met het thema van het netwerk te maken heeft.

Mijn gedachte is dat iedere netwerkbegeleider een eigen profiel heeft, dat is opgebouwd uit meer of minder kwaliteiten behorende tot deze drie soorten expertise. Daarbij veronderstel ik meteen ook dat zo'n profiel aan verandering onderhevig is, naarmate een begeleider groeit in zijn werk.

Hieronder geef ik eerst aan welke expertise bij welke rol hoort; daarna sluit ik af met een opmerking over de mate waarin netwerkbegeleiders alle of slechts één of twee rollen zouden moeten kunnen vervullen.

ad 1 **Rollen van de coach** zijn onder andere:

- stimulerend zijn voor mensen: hen uitdagen, aanmoedigen, vertrouwen in hun kunnen uitspreken en

---

<sup>8</sup> Dit punt is een uitkomst van de discussies op de studiedag van de Stuurgroep Profiel op 23 juni jl.



dergelijke;

- idem voor het netwerk als geheel: het werk als uitdaging presenteren, onbekende situaties als kansen laten zien, het eigen enthousiasme voor het thema tonen, het voortouw nemen bij evaluaties en daar mogelijkheden voor voortgang uit destilleren en dergelijke;
- steun geven aan individuele deelnemers die vastlopen, het even niet weten, risicovolle acties overwegen, nieuwe rollen in hun eigen school willen aanpakken en dergelijke;
- deelnemers confronteren met 'stilstand' in de deelname van hen zelf of hun school en hulp bieden bij een nieuwe start;
- en eigenlijk heel algemeen gezegd ook: een goede, positieve werk-sfeer creëren waarin de deelnemers ruimte ervaren.

ad 2 **Rollen van de organisator/coördinator** zijn onder andere:

- de organisatie van netwerkactiviteiten op zich nemen of ondersteunen;
- de korte- en lange-termijn-planning van netwerkactiviteiten voorbereiden en er zorg voor dragen dat het netwerk ermee werkt;
- de communicatie binnen het netwerk 'organiseren' en bijdragen aan de uitvoering ervan;
- idem met betrekking tot de communicatie tussen het netwerk en de scholen;
- idem met betrekking tot het netwerk en de buitenwacht;
- delegeren: deeltaken selectief overdragen/overlaten aan deelnemers.

ad 3 **Rollen van de inhoudelijk deskundige** zijn bijvoorbeeld:

- zelf presentaties verzorgen over onderdelen van het netwerkthema;
- deskundige buitenstaanders zoeken en hun inbreng in het netwerk voorbereiden;
- actief meewerken aan de inhoudelijke planning van het werk;
- actief meedraaien in thematische subgroepen;
- informatie van buiten het netwerk doorspelen.

Mij lijkt dat een netwerkbegeleider in elk geval de rollen van coach en organisator/coördinator moet kunnen vervullen. Daarbij kan het een hem uiteraard beter afgaan dan het ander. Wat betreft de derde rol: een netwerkbegeleider moet, denk ik, in elk geval inhoudelijke affiniteit met het netwerkthema hebben en nieuwsgierig zijn om daarover het nodige te leren. Hij hoeft op dat gebied echter geen expert te zijn. Tot op zekere hoogte zou dat wellicht als een voordeel kunnen worden gezien, maar in zekere zin is het ook een nadeel vanwege de remmende voorsprong die het expertschap zou kunnen leveren.

Zoals het takenpakket van een netwerkbegeleider iets zegt over hoe hij zijn functie ziet, zo maken de rollen die hij prefereert iets duidelijk over het perspectief van waaruit hij tegen het werk aankijkt. Maar ook hier geldt: met de tijd kan dit veranderen naarmate hij meer in zijn functie groeit en/of de netwerkdeelnemers meer en meer taken en rollen op zich nemen. Ik ben benieuwd naar reacties van lezers, met name over dit stuk van mijn verhaal; graag ter discussie.

## 5 BEGELEIDERSKWALITEITEN: KENNIS, VAARDIGHEDEN EN HOUDINGSASPECTEN

Na alle voorgaande paragrafen wordt het tijd om naar vereisten voor netwerkbegeleiders te kijken. Wat ik hier rapporteer, is weer ten dele gebaseerd op mijn eigen ervaringen en op die van enkele collega-netwerkbegeleiders/sters. Netwerkbegeleider is en blijft een buitenge-woon intrigerend 'vak', maar het brengt wel met zich mee dat iedereen - zo ook ik - het zich ten dele met vallen en opstaan 'eigen' moet maken. Naast ervaringen heb ik enige items uit de literatuur opgepikt. Als kapstok gebruik ik de bekende trits van kennis, vaardigheden en houdingen. Bij ieder noem ik een serie concrete items, soms toegelicht als ze heel specifiek voor netwerkbegeleiding zijn.

Drie waarschuwingen zijn op hun plaats. Ten eerste: zo'n opsomming is niet bedoeld als 'must' voor iedere netwerkbegeleider, maar daarover straks meer. Ten tweede: ik heb nog steeds docentennetwerken voor ogen. Ten derde: het hangt van diverse factoren af - onder andere in de persoon van de begeleider, en in het netwerk als geheel - aan welke elementen veel belang toegekend moet worden en aan welke minder.

**Kennis en inzicht** die 'handig' zijn voor netwerkbegeleiders hebben met veel en vaak sterk uiteenlopende zaken te maken, zoals:

- kennis en inzicht met betrekking tot het netwerk zelf, dat wil zeggen:
  - het netwerkthema;
  - het begeleiden van groepswerk;
  - de mensen (ik bedoel 'mensenkennis'; het is erg 'handig' als je uit ervaring een beetje weet wat mensen zoal beweegt);
  - projectmatig werken tussen scholen (voor het geval meerdere scholen in het netwerk samen gaan werken aan één project).
- kennis en inzicht met betrekking tot de scholen:

- de inrichting en organisatie van scholen;
  - het onderwijsprogramma en de inhoud van relevante schoolvakken (indien er een relatie is met het netwerkthema);
  - de didactische gewoonten op scholen (wat zijn de veel voorkomende manieren van lesgeven; hoe nieuw zou projectwerk kunnen zijn);
  - de verschillen tussen schooltypen en jaarklassen;
  - de (grote verschillen in) cultuur van scholen (heel belangrijk en vaak niet één-twee-drie te doorgronden; dit vraagt om blijvende aandacht);
  - werkplanning en projectmatig werken in scholen.
- kennis en inzicht met betrekking tot het onderwijsleerproces en onderwijsvernieuwing:
    - de grote variatie in didactische werkvormen (wellicht een moeilijk punt voor wie niet al jaren in het onderwijs heeft gewerkt);
    - leerstijlen en -strategieën (een specialisme van opleiders?);
    - strategieën voor leerplanontwikkeling (ook een specialisme);
    - mérites van praktijknabij/ontwikkelings-onderzoek (een specialisme van een bepaalde groep onderwijs-onderzoekers/ontwikkelaars);
    - landelijk onderwijsbeleid (de nieuwe trends die vanuit Zoetermeer worden ingezet en voorbereid).

**Vaardigheden** die netwerkbegeleiders van pas kunnen komen, liggen op verschillende terreinen, onder andere:

- vaardigheden met betrekking tot individuele deelnemers zijn onder andere:
  - luisteren en observeren;
  - stimuleren en uitdagen;
  - ondersteunen en coachen;
  - feedback geven en confronteren;
  - gedifferentieerd begeleiden;
  - persoonlijke ontwikkeling begeleiden.
- vaardigheden met betrekking tot groepswork zijn bijvoorbeeld (de meeste wellicht voor de hand liggend voor wie ervaring heeft met werken in en met groepen, én qua karakter grotendeels identiek aan de

vorige serie):

- luisteren en observeren;
  - stimuleren en uitdagen;
  - een positieve werksfeer creëren;
  - samenvatten en rapporteren;
  - leiding geven en het groepsproces begeleiden;
  - reflecteren, evalueren en confronteren;
  - delegeren;
  - supervisie en intervisie introduceren en begeleiden (voor als deelnemers elkaar gaan 'gebruiken' om hun functioneren in de scholen te verbeteren).
- vaardigheden met betrekking tot onderwijs maken zijn onder andere (NB: ze zijn niet allemaal noodzakelijk als de netwerkbegeleider zelf geen scholingsactiviteiten verzorgt):
    - lessen voorbereiden;
    - een jaarplanning maken;
    - vakoverstijgende projecten organiseren;
    - leerlingen en buitenstaanders inschakelen.
  - vaardigheden met betrekking tot het verzorgen van onderwijs zijn bijvoorbeeld (zie opmerking hierboven):
    - lesgeven in verschillende klassen en schooltypen;
    - verschillende didactische strategieën gebruiken;
    - vakoverstijgende projecten uitvoeren.

**Houdingsaspecten** van netwerkbegeleiding hebben vooral te maken met een open en democratische wijze van leiding geven, en met 'pionieren en avonturieren'; ik denk bijvoorbeeld aan:

- 'in zijn' voor iets nieuws (bijvoorbeeld voor het netwerkthema zelf);
- je verbonden voelen met het netwerkthema;
- horizontaal willen samenwerken (het geluid van alle deelnemers is even belangrijk; en: niet autoritair leiding geven);
- openheid (volledige informatieverschaffing; eerlijke meningen geven en dergelijke);
- tact (bijvoorbeeld ten opzichte van deelnemers die het moeilijk hebben in hun school of in het netwerk);

- geduld (bijvoorbeeld met mensen die langzaam op gang komen);
- incasservermogen hebben (bij tegenslagen het hoofd niet meteen in de schoot leggen);
- assertief zijn (contra-productieve acties of mensen in of buiten het netwerk daarop aanspreken);
- doorzettingsvermogen (moed houden als het groepsproces of ont-wikkelproces lijkt te stagneren);
- 'geloof' in mensen hebben (ook moeizaam functionerende leden kunnen op hun manier op den duur mooie dingen bereiken);
- je bewust zijn van een 'missie' (ernaar willen streven om - nieuwe - resultaten op onbekend terrein te boeken);
- flexibel zijn (bijvoorbeeld niet hechten aan standaardprocedures als nieuw leven nodig is);
- affiniteit hebben met de persoonlijke ontwikkeling van mensen (daar tenminste oog voor hebben en die eventueel willen steunen).

Deze lijsten zouden afschrikwekkend kunnen overkomen. Dat is natuurlijk niet mijn bedoeling. Daarom wil ik graag nogmaals opmerken dat er weinig 'verplichte nummers' in staan. En welke zijn dat dan? Wat mij betreft liggen ze vooral in de reeks houdingsaspecten (maar niemand is volleerd in dit leven) en bij de sociale vaardigheden. Daar zit een soort minimum bagage waarvan ik denk: heb je daar het één en ander van in huis, dan kun je vast en zeker plezier in je werk als netwerkbegeleider krijgen. Ik veronderstel eigenlijk dat heel veel netwerkbegeleiders die dat zekere minimum aan bagage hebben, zich goed zullen redden met hun nieuwe 'werk'. Verder is het - zo lang er nog geen 'Opleiding tot netwerkbegeleider' bestaat - een kwestie van eigen 'kwaliteitszorg' om zich verder te ontwikkelen. De kwaliteit van de netwerken zal er navenant door kunnen toenemen.

## Referenties

Ax J. & Braaksma, J. (1987). **Scholennetwerken als oplossing voor schaalproblemen bij regulering en invoering van de basisvorming.**

Van den Berghe R. & Vegt, R. van der. **Onderwijsvernieuwing.** Bijdragen aan de onderwijsresearch no 23, Lisse: Swets/Zeitlinger.

Galesloot L., (1994). **Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders.** De Lier: ABC.



Jansen, A.J. (1995). **Docentennetwerken begeleiden. Een handleiding voor netwerkbegeleiders en deelnemers.** Leuven/Apeldoorn: Garant Uitgevers (in druk).

Jansen, A.J., Reehorst, E. & Delhaas, R.J. (1995). **Action research networking and environmental education in the Netherlands; a challenging and successful action research strategy for educational reform.** In: Educational Action Research, Vol. 3, no 2., pp. 195 - 207.

Leenheer, P. (1995). **Geen babbelboxen maar werkplaatsen, kanttekeningen bij de recente bloei van netwerken.** In: MESO-magazine, nr. 82, september, pp. 16 - 22.

Meso-magazine, themanummer over netwerken, januari 1982.

ULO-Biologie/RuG, (1995). **Netwerken werken. Over het functioneren van 12 NME-netwerken in het VO.** Zelf-evaluatie-rapport t.b.v. de Visitatie-commissie van 'NME-net', Groningen.

## 6 NETWERKLITERATUUR

In de voorafgaande hoofdstukken is al de nodige literatuur vermeld. Hieronder beperken we ons tot een korte, beredeneerde bibliografie van recente Nederlandse literatuur over netwerken.

Galesloot, L., *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders. Een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. Academisch Boeken Centrum. De Lier 1994.

Een onderzoek naar een viertal ZINDAVOS-netwerken, dat wil zeg-gen: Zelfsturende Inhoudelijke Netwerken van Delen van Algemeen Voortgezet Onderwijs Scholen (Galesloot 1994). Aan de vier netwerken namen docenten en/of schoolleiders van overeenkomstige delen van VO-scholen (afdeling, vak) op vrijwillige basis deel. De deel-nemers stuurden het netwerk zelf aan, zij het met behulp van een externe coördinator. De netwerken waren gericht op individuele beroepsvervolmaking, dat wil zeggen verbetering van het onderwijs-kundig handelen van ervaren docenten c.q. het beheersmatig handelen van schoolleiders, respectievelijk de vergroting van hun arbeidssatisfactie. Blijkens het onderzoek van Galesloot hebben de ZINDAVOS-netwerken voornamelijk invloed op arbeidssatisfactie en reflectie. De deelnemers noemen bijvoorbeeld zelf opbrengsten als troost, herkenning ('ik ben niet de enige die ...'), relativering van eigen problematiek, acceptatie, inspiratie, reflectie en tenslotte oplossingen, ideeën en tips. De betekenis voor de school als geheel is nogal marginaal.

Galesloot, L. en R. Bollen, *Scholennetwerken. Scharnier tussen wens en werkelijkheid*. APS/IVLOS, Utrecht 1995 (in druk). Prijs: f 17,50. Bestellen: APS, afd. VODA, postbus 85475, 3508 AL Utrecht

Galesloot en Bollen kiezen als uitgangspunt voor hun brochure dat het de scholen zijn die formeel het netwerk aangaan. Want "voor wie geen vreemde in onderwijsland is", schrijven ze in hun eerste hoofdstuk, "is het helder dat schoolleiding en docenten slechts gezamenlijk tot werkelijke veranderingen in de school kunnen komen. Immers de schoolleiding moet veranderingen in beleid willen vastleggen en docenten moeten dit beleid willen uitvoeren". Hoofdstuk 2 van 'Scholennetwerken' beschrijft veranderingsprocessen in scholen, onder meer om - zoals Galesloot en Bollen zeggen - eventuele hoge verwachtingen te temperen. In hoofdstuk 3 komen ze aan de kern van de zaak: de sterke en zwakke kanten van netwerken en de voorwaarden waaronder ze goed kunnen functioneren. Hoofdstuk 4 is gewijd aan de rol die externe ondersteuning kan vervullen. 'Scholennetwerken' sluit af met een korte appendix over aansluitingsnetwerken en een literatuuropgave, deels voorzien van samenvattingen van de opgegeven boeken en artikelen.

Jansen, A.J., *Docentennetwerken begeleiden. Een praktijk handleiding voor begeleiders en deelnemers*. Garant Uitgevers. Leuven-Apeldoorn 1995 (in druk).

'Een netwerk opereert in het hart van de onderwijsvernieuwing en grijpt op meerdere niveaus tegelijk aan. Het moet daarom zorgvuldig opgezet en goed begeleid worden. Alleen dan zal het een constructieve bijdrage kunnen leveren aan ieder van de deelnemende scholen. Een bekwame netwerkbegeleider/ster is daarvoor onmisbaar. Netwerkbegeleiding is uitermate boeiend werk, maar allerminst eenvoudig.

Dit boek is geschreven door een ervaren netwerkbegeleider en mede gebaseerd op een langdurig praktijkonderzoek van een docenten-netwerk. Er spreekt een grote kennis van zaken uit en het bevat talloze praktische tips. De auteur bezigt stimulerend taalgebruik. Het is een 'must' voor netwerkbegeleiders.'

Leenheer, P., *Geen babbelboxen maar werkplaatsen. Kanttekeningen bij de recente bloei van netwerken*. In: MESO magazine nr. 82, september 1995, pp. 16 - 22

Een bespreking van Galesloot 1994 en Jansen 1995.

Universitaire Lerarenopleiding Biologie/Rijksuniversiteit Groningen, Videoband 'Het geheim van het netwerk'. Kosten: f 56,- incl. porto. Bestellingen: ULO Biologie, t.a.v. A.J. Jansen, Kerklaan 3, 9751 NN Haren, tel. 050-3632214 of 3632216.

'Het geheim van het netwerk' is een videoband van circa 25 minuten over het reilen en zeilen van een docentennetwerk in het voortgezet onderwijs, met als thema Natuur- en Milieu-educatie. De band geeft een beeld van:

- netwerkbijeenkomsten op verschillende scholen;
- uiteenlopende werkvormen;
- scholings- en trainingsactiviteiten;
- gezelligheid en werkplezier.

De band bevat interviews met deelnemers en de netwerkbegeleider.

Veugelers, W. en H. Zijlstra, *Partnership. Netwerken als scholings-instrument*. In: Meso-magazine 1995, nr 81, p. 11-17

Een beschrijving van het scholennetwerk van de UvA; zie ook Veugelers/Zijlstra hieronder.

Veugelers W. en H. Zijlstra (red.), *Netwerken aan de bovenbouw van HAVO en VWO. Scholen en nascholing*

*op weg naar het studiehuis*. Garant Uitgevers. Leuven-Apeldoorn 1995 (in druk).

'Netwerken aan de bovenbouw van HAVO en VWO' beschrijft de activiteiten van een 19-tal scholen die sinds 1988 in het scholen-netwerk van de Universiteit van Amsterdam samenwerken. In het boek geven schoolleiders, docenten en nascholers gezamenlijk een beeld van de veranderingen waaraan de scholen werken, de werkwijze van het netwerk, de themagroepen en het aansluitings-project VWO-Universiteit van Amsterdam. Het boek sluit af met schoolbeschrijvingen van de deelnemende scholen.

Wijnen, W.H.F.W. en J. Zuylen (red.), *Werken in netwerken. Een blauwdruk*. Studiehuisreeks nr 2. MesoConsult, mei 1995.

Deze brochure is grotendeels gewijd aan de ins en outs van projectmatig werken binnen scholen respectievelijk netwerken. 'Werken in netwerken' bevat een aantal hulpmiddelen voor project-matig werken en sluit af met een beschrijving van een aantal valkuilen die zich bij werken binnen netwerken kunnen voordoen.

## 7 NAAR EEN EXPERTCENTRUM VOOR NETWERKBEGELEIDERS

*Bram Jansen*


*Universitaire Lerarenopleiding Biologie*

*Rijksuniversiteit Groningen*

Tijdens mijn workshops op 23 juni jl. kreeg ik de indruk dat ik te maken had met een zeer geïnteresseerde en gemotiveerde groep collega-netwerkbegeleiders. De functie van netwerkbegeleider werd zeer serieus genomen en door niemand afgedaan als een 'klus' die je er naast je andere werk 'even bij doet'. Misschien komt dat doordat netwerken als innovatie-strategisch medium de dagelijkse praktijk van onderwijsvernieuwing zo nadrukkelijk centraal stellen. Ze komen eigenlijk exact op tijd in beeld in het landschap van de onderwijsinnovatie. Scholen van vandaag vragen immers om docenten en schoolleiders die zelfstandig en creatief kunnen opereren en een brede achterban voor hun ideeën enthousiast weten te maken. Eerder, tijdens een studiedag van netwerkbegeleiders van twaalf NME-netwerken in april jl., had ik een soortgelijke ervaring gehad.

Opvallend was ook dat de **behoefte aan professionalisering** werkelijk aanwezig was en zelfs leek te groeien tijdens de beide workshop-sessies. Enkele aanwezigen lanceerden ter plekke voorstellen daartoe; anderen spraken me er na afloop over aan. "Je moet je eigen sterke en zwakke kanten goed leren kennen om te beseffen waar je vast kunt lopen", zoals een deelnemer het omschreef. 'Willen leren van je fouten' zou voor netwerkbegeleiders een professionele basishouding moeten zijn. Op de evaluatie-formulieren van deze dag melden sommige deelnemers de behoefte aan intervisie-bijeenkomsten met collega's.

Omdat netwerken in het onderwijs - mits goed begeleid natuurlijk - de komende jaren waarschijnlijk aan belang en impact zullen winnen, lijkt het me ook van het grootste belang dat er in dezelfde periode veel aandacht aan professionalisering wordt geschonken. Schrijvend aan mijn bijdrage voor dit boekje realiseerde ik me dat dit een goed moment is om een concreet voorstel te doen. De geïnteresseerde lezers kunnen hun wensen en ideeën wat mij betreft kenbaar maken bij de kernredacteurs van dit nummer en de netwerk-medewerkers van de Stuurgroep Profiel.



Mijn voorstel - en de andere auteurs van deze brochure hebben zich daarbij aangesloten - luidt: we roepen een **'Expertcentrum Netwerkbegeleiding'** in het leven, waarin netwerkbegeleiders door middel van reflectie, intervisie en andere vormen van collegiale ondersteuning hun praktijk onder de loep nemen en verbeteren. Bij een expertcentrum denk ik aan een flexibele organisatie van netwerkbegeleiders en een paar voortrekkers. Daarin kunnen netwerkbegeleiders elkaar met een zekere regelmaat treffen en via een scala aan werkvormen van elkaars successen en mislukkingen leren. Ik denk dus niet aan een gebouw of één plek in het land, wel aan open inschrijving voor een reeks van bijvoorbeeld vier zittingen. De collegiale ontmoeting staat centraal. En wat plaatsen en tijden betreft: regionaal of centraal in het land, afhankelijk van de belangstelling; en liefst hele dagen in verband met de effectiviteit.