

PROF. DR. MARJAN VERMEULEN

Leren organiseren

Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen



Open Universiteit
www.ou.nl



Prof. dr. Marjan Vermeulen

Leren organiseren

Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen



Open Universiteit
www.ou.nl



© Copyright Marjan Vermeulen, 2016

All rights reserved. No part of this publication may reproduced, stored, in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

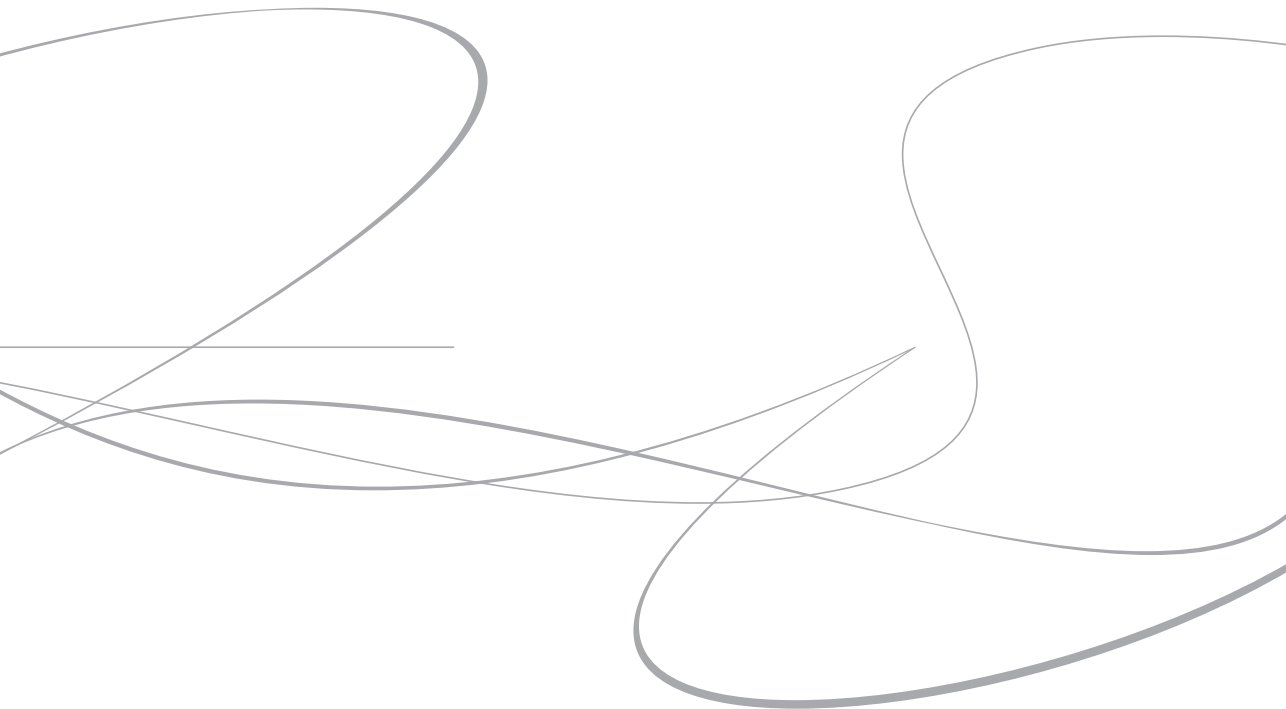
Ontwerp omslag: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit

Opmaak binnenwerk: Afdeling Visuele Communicatie, Open Universiteit

Printed in The Netherlands

Inhoud

1	Introductie	7
2	Leertheorieën	9
2.1	Behaviorisme	9
2.2	Cognitivisme	9
2.3	Sociaal constructivisme en cultuurhistorische theorieën	10
2.4	Connectivisme	11
3	Leren in organisaties	13
3.1	Achtergrond	13
3.2	Leren en werken	13
3.3	Organisatieleren	14
3.4	Lerende organisaties	15
4	Human Resource Management	19
4.1	High Performance Work Systems (HWPS)	19
4.2	Human Resource Development; het organiseren van lerend werken	24
5	Professionele ontwikkeling van leraren	27
5.1	Professionalisering en de positie van de leraar	28
5.2	Effectieve professionalisering	29
5.3	Het leren van professionals	32
5.4	Combinatie van diverse perspectieven op professionalisering.	33
6	Het leren organiseren in scholen	37
6.1	Schoolontwikkeling en samenleving	37
6.2	Professionaliteit van leraren	38
6.3	Schoolorganisaties als lerende systemen	42
6.4	Naar een lerende onderwijssector	47
6.5	Ter afsluiting	49
	Woord van Dank	51
	Referenties	53



Leren organiseren

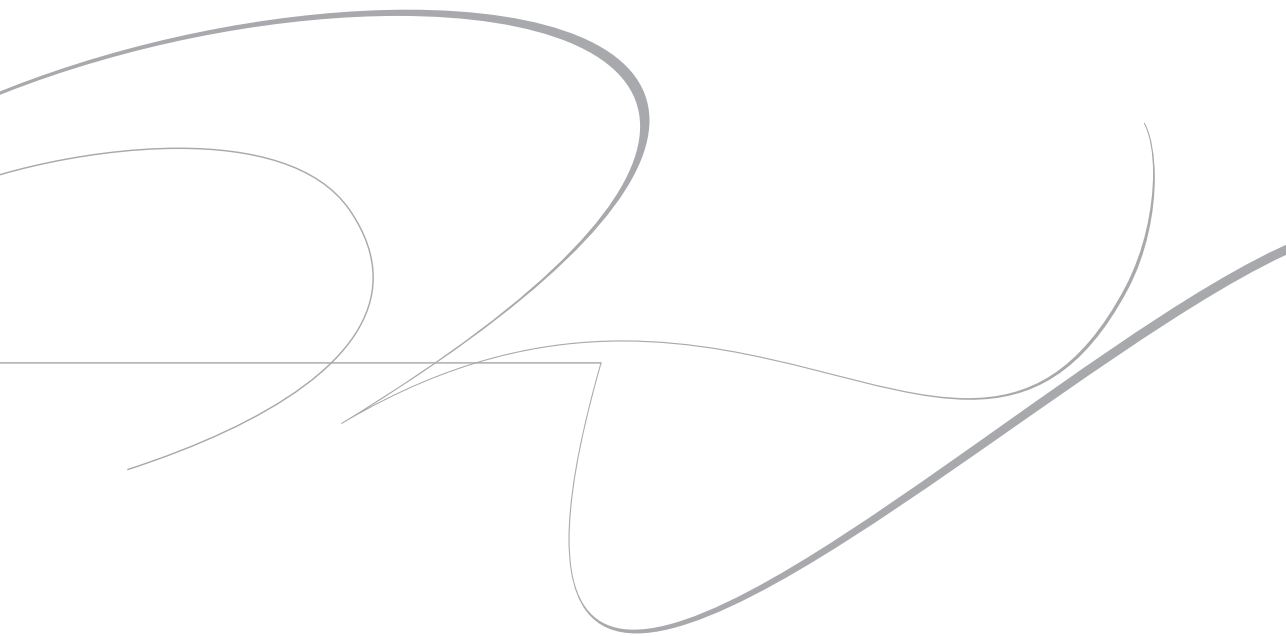
Rede

uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van hoogleraar docent professionalisering, in het bijzonder een rijke leeromgeving van leraren op de door de KPC ingestelde leerstoel bij het Welten Instituut van de Open Universiteit op 20 mei 2016

door

Prof. dr. Marjan Vermeulen





1 Introductie

*Mevrouw de rector magnificus,
Leden van de universitaire gemeenschap,
Collega's,
Familie en vrienden,*

de Open Universiteit en in het bijzonder het Welten Instituut heeft een traditie als het gaat om het bevorderen van het professionaliseren van leraren, hetzelfde geldt voor KPC Groep. Een traditie waar ik met deze leerstoel graag op voortbouw.

Een oratie heeft ook een boodschap die je de toehoorders wilt meegeven. In het geval van deze leerstoel zijn er minstens twee groepen toehoorders. Allereerst het onderwijsadvies en de begeleidingspraktijk, meer concreet KPC Groep, die deze leerstoel financiert, en daarmee dus tevens de praktijk van KPC Groep, te weten het scholenveld, leraren en leidinggevenden. De tweede groep toehoorders betreft de wetenschap waarin de Open Universiteit een belang heeft wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. Wat voor de ene doelgroep vanzelfsprekend en bekend is, is dat voor de andere niet en omgekeerd. Voor de aankomende 45 minuten betekent dit, dat de boodschap die ik te brengen heb, voor diverse doelgroepen begrijpelijk en aantrekkelijk moet zijn. Geen gemakkelijke opgave, wel een belangrijke, want ik wil duidelijk maken dat veel impliciete opvattingen over leren in en van onderwijsinstellingen ons in de weg zitten als het gaat om het innoveren van de sector. Professionalisering van leraren is een van de belangrijkste pijlers als het gaat om het innoveren van ons onderwijs. Aandacht voor een rijke leeromgeving betreft niet alleen de leeromgeving van leerlingen, maar ook die van leraren en zoals in de loop van dit betoog zal blijken die van scholen. Het is daarom van belang dat we het leren (ook voor leraren) gaan organiseren en dat we leren om dat goed te organiseren.

Onderwijspraktijk en wetenschap zijn voor hun ontwikkeling tot elkaar veroordeeld (Nederlandse Sociologische Vereniging, 2013). Het opnieuw definiëren van de balans tussen onderzoek en praktijk, zodanig dat ze elkaar wederzijds versterken, is een uitdaging waar de hele Nederlandse wetenschap en naar ik hoop ook de onderwijssector zich voor gesteld ziet. Wetenschappelijke kennis bewijst zijn waarde in de praktische toepassing in het onderwijs van alle dag en omgekeerd op basis van deze alledaagse kennis kan door generaliseren en abstraheren wetenschappelijke kennis ontwikkeld worden, met andere woorden de beide groepen toehoorders hier aanwezig, zijn wederzijds van elkaar afhankelijk. En dat is mooi, want co-creatie wordt versterkt door wederzijdse afhankelijkheid (Fenwick, 2008), in gesprek met elkaar gaan is nog mooier. Deze leerstoel zou geen bestaansrecht hebben als er geen onderwijspraktijk was waarin dit vraagstuk van 'Hoe het leren te organiseren' speelt. Leren betreft niet alleen kennis vergaren in de zin van cognities of weten, het betreft net zo goed de praktijk met concrete acties en handelingen (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). Omdat er

verschillende opvattingen en theorieën over leren zijn, begin ik met deze kort neer te zetten. Want zoals later in dit betoog zal blijken, voor het organiseren van leren is het belangrijk duidelijk te zijn over welke processen we het hebben.

Het praktisch belang van het thema 'leren organiseren' blijkt uit het feit dat in het Nederlandse onderwijs veel gesproken wordt over scholen als lerende organisaties en dat scholen vanuit verschillende instellingen op verschillende manieren gestimuleerd worden zich tot lerende organisaties te ontwikkelen. Dit blijkt uit beleidsstukken zoals 'De lerarenagenda 2013-2020: De leraar maakt het verschil', en in praktische folders zoals van de VO-Academie of School aan Zet. De term *lerende organisatie* komt zelfs voor in de begroting 2015 voor OCW. En met het vele gebruik begint ook meteen een van de problemen die ik aan de orde wil stellen. Door te spreken over een lerende organisatie, zonder de term te expliciteren en zonder deze te baseren op onderliggende concepten, ontstaat 'term inflatie', we blazen het begrip op, gebruiken het overal voor en daardoor ontstaat een soort van slijtage, het begrip wordt van zijn essentie ontdaan, alles valt eronder en het betekent eigenlijk niets meer. Met als gevolg dat de oorspronkelijk goede ideeën die aan het begrip verbonden waren, niet ten uitvoer worden gebracht en implementatie tot frustratie leidt bij praktijk, beleid en wetenschap. Door dergelijke 'term inflatie' verandert er eigenlijk niet veel, terwijl we tegelijkertijd heel hard bezig lijken te zijn met verandering.

Daarom neem ik vandaag een aantal wetenschappelijke concepten, gerelateerd aan het *leren organiseren*, beknopt met u door, zodat deze voor nu weer scherp op ons netvlies staan. Allereerst worden de belangrijkste leertheorieën kort uitgelegd, en dan wordt nader ingegaan op de organisatiekunde met betrekking tot lerende organisaties, gevolgd door de personeelwetenschappen met daarin 'high performance work systems' en het onderwijskundig onderzoek naar professionalisering van leraren. Ik hoop u daarna duidelijk te kunnen maken dat we die allemaal nodig hebben om van te leren zowel wetenschappelijk als voor het organiseren van leren in de praktijk. Ik zal dat doen aan de hand van een praktisch en actueel voorbeeld over het stimuleren van scholen als lerende organisaties. Met de bedoeling te laten zien hoe innovatie in het onderwijs op dit moment wordt gestimuleerd en te onderbouwen dat, gebaseerd op wat we nu weten, we dat echt anders moeten leren te organiseren.

2 Leertheorieën

Leren!

We kunnen het allemaal, we doen het iedere dag, overal. Iedereen heeft er een beeld bij, weet wat leren is, hoe het voelt en waar het toe dient. Eigenlijk weten we er allemaal heel veel van; maar als ik u vraag om een leermoment van de afgelopen week of maand op te schrijven, dan leert de ervaring dat dit niet voor iedereen altijd even gemakkelijk is. Onderzoek naar leren kent een lange traditie (Driscoll, 2000). Om leren, de opvattingen achter dit begrip, de processen en de uitkomsten goed te begrijpen is het belangrijk de kenmerken van enkele belangrijke leertheorieën de revue te laten passeren. Deze theorieën spelen soms expliciet en veelal impliciet (Garavan & McCarthy, 2008) een rol in het vraagstuk 'Hoe het leren te organiseren' en in de interpretatie van onderzoeksuitkomsten en hun consequenties.

2.1 Behaviorisme

In het behaviorisme wordt leren (conditioneren) beschouwd als een gedagsverandering, die op basis van externe prikkels zoals belonen en straffen tot stand komt. Gedrag kan routine worden. Dat wil zeggen dat mensen leren het gedrag te vertonen, zonder dat er nog een externe prikkel nodig is. De externe prikkel is dan geïnternaliseerd, zoals het heet.

Routine ontstaat als de consequenties van het gedrag positief zijn. Positieve consequenties werken als reinforcement, oftewel bekrachtiging of bestendiging. Met andere woorden, gedrag zal vaker worden vertoond als het is beloond of versterkt (Driscoll, 2000). Innoveren in deze opvatting is redelijk simpel en lineair, een nieuwe prikkel zorgt voor nieuw gedrag. Het behaviorisme geeft geen antwoorden op vragen hoe we steeds meer kunnen begrijpen, hoe we kennis en inzichten ontwikkelen.

2.2 Cognitivism

Was het behaviorisme sterk gericht op het aan- of afleren van gedrag, het cognitivism is een leertheorie die vooral focust op wat zich in het hoofd afspeelt. Leren is een cognitieve verandering, een toename van kennis en wordt voorgesteld als een mentaal proces waarin informatie wordt verwerkt (Driscoll, 2000). In de onderwijspraktijk kent het cognitivism vele toepassingen. Het leren uit boeken (informatie door anderen toegankelijk gemaakt), het toetsen met gesloten boek tentamens, als check of de informatie daadwerkelijk is opgenomen, het principe van uit het hoofd leren en opzeggen. Als de informatieverwerkingsprocessen steeds weer op ongeveer dezelfde wijze plaatsvinden, dan ontstaat er routine in het verwerken van de informatie, echter zodra er zich iets ongewoons voordoet, stopt de routine en zal het proces van informatieverwerking met meer aandacht plaatsvinden. Bijvoorbeeld bij het lezen, zodra je een woord tegenkomt dat je niet kent, dan heb je extra aandacht nodig.



De cognitivistische leertheorie is gestoeld op de overtuiging dat leren een vorm van ontdekken van de waarheid om ons heen is, waarin het individu de kennis die buiten ons ligt moet ontdekken en dat doet middels informatieverwerkingsprocessen. Het individu slaat die ontdekkingen op in het geheugen om ze indien nodig op te roepen. Dit noemen we kennistransfer. Door kennistransfer kan innovatie ontstaan. Innovatie in deze theorie zal zich vooral richten op veel informatie geven, zodat er als gevolg van meer kennis, meer innovatief gedrag ontstaat.

2.3 Sociaal constructivisme en cultuurhistorische theorieën

Andere perspectieven op de wereld en op wat kennis is, leiden tot andere leertheorieën. Bijvoorbeeld de opvatting dat er geen waarheid bestaat, maar dat mensen individueel en gezamenlijk in interactie betekenis geven aan dat wat zij als werkelijkheid om hen heen ervaren en zo construeren zij hun eigen werkelijkheid (Bruner, 1964; Vygotsky, 1981). 'Betekenis geven aan' is dan een kernelement van leren en is afhankelijk van emoties, opvattingen en houdingen. De uitkomsten van het leerproces worden dus medebepaald door de drijfveren, de motivatie van de lerende (Pintrich, 2003; Deci & Ryan, 2002). Er zijn diverse theorieën over motivatie (Van Nuland, Dusseldorp, Martens & Boekaerts, 2010; De Brabander & Martens, 2013). Bijvoorbeeld de 'Self Determination Theory' (SDT) stelt dat de mate waarin je je competent voelt, autonomie ervaart en verbonden met anderen voelt, bepalend is voor je intrinsieke motivatie om jezelf verder te ontwikkelen. Een ander voorbeeld is het concept van 'self-efficacy', dat is de mate waarin mensen zichzelf als effectief ervaren (Bandura, 1977), ook wel de ervaren 'controle' genoemd. Self-efficacy is een belangrijke voorspeller van leeruitkomsten zowel cognitieve uitkomsten (Bandura, 1997) als nieuw gedrag (Fishbein & Ajzen, 2010).

In deze theorieën is het leren gelegen in het sociale systeem en de onderlinge interactie. Leren is gesitueerd (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Het is niet het individuele vermogen om informatie te verwerken zoals in de cognitivistische opvatting. Behalve sociaal constructivisme en gesitueerd leren wordt ook de term sociaal culturele of cultuurhistorische leertheorie gebruikt, gebaseerd op de opvatting dat cultuur onze 'geest' vormt. Cognitieve ontwikkeling is hier het internaliseren van de instrumenten die onze cultuur voortbrengen. Door die te gebruiken kunnen we onze omgeving ordenen, begrijpen en toegankelijk maken, met andere woorden er betekenis aan geven. Naast het proces van internalisatie is er sprake van externalisatie, dat wil zeggen het verinnerlijkte expliciteren en voor anderen toegankelijk maken. Dat gebeurt door van tacit of impliciete kennis, expliciete kennis te maken die individuen met elkaar kunnen communiceren en combineren (Nonaka & Takeuchi, 1997). Om te leren is in dit perspectief een sociale omgeving nodig die uitdaagt en ondersteunt bij wat we nog niet zelfstandig kunnen, ook wel de zone van de naaste ontwikkeling genoemd. Door in deze sociale omgeving te participeren, groeien we er steeds verder in (Wenger, 1998). Op basis van contradicties (cognitieve conflicten) kunnen gezamenlijke betekenissen uit onderhandeld en geconstrueerd worden.

2.4 Connectivisme

Tenslotte vinden sommigen dat er een theorie in ontwikkeling is, passend bij deze tijd, het connectivisme (Siemens, 2005). Connectivisme gaat over verbondenheid en netwerken. Netwerklernen is vooral op de kaart gezet door Wenger (1998), die leren beschouwt als 'de ontwikkeling van een perifere plaats in een netwerk naar een centrale plaats in het netwerk'. In het connectivisme gaat dit nog een stap verder. Wat we 'weten' zijn de onderlinge verbanden in onze netwerken, relaties met bronnen en met de wereld (Downes, 2006). Siemens (2005) stelt dat als kennis bestaat in netwerken, dat leren het formeren en navigeren tussen de netwerken is, kortom dat leren netwerken is. (*"Connectivism posits that knowledge is distributed across networks and the act of learning is largely one of forming a diverse network of connections and recognizing attendant patterns."* (Siemens, 2006)). Het connectivisme heeft zijn wortels in onze snelgroeiende informatie- en kennismaatschappij, waar de toegang tot kennisbronnen enorm is toegenomen door technologieën die de verbinding met anderen mogelijk maken over de hele wereld en culturele artefacten (zoals Vygotsky ze zou noemen) zoals boeken, filmpjes en symbolen onmiddellijk beschikbaar maken. In het connectivisme gaat het niet om 'wat je weet, maar wie je kent'. Er is wel enige discussie over of het connectivisme wel een echte 'theorie' is (Bell, 2010; Kop & Hill, 2008). Wel of geen echte theorie, de ideeën en hun toepassing zijn interessante nieuwe bijdragen aan de onderwijskunde.



3 Leren in organisaties

3.1 Achtergrond

Opvattingen over leren zijn bepalend voor het organiseren van leren (Kennedy, 2005). Zo zal het behaviorisme een stimulus respons situatie als effectief beschouwen en bijvoorbeeld voor een trainingssituatie kiezen waarin door middel van het toedienen van prikkels zoals feedback (belonen en straffen) het juiste gedrag gestimuleerd en geautomatiseerd wordt. Allerlei vormen van bonussen en prestatiebeloningen zijn direct van deze theorie afgeleid. Cognitivisten zoeken de juiste leerbronnen om de kennis bij de lerende te krijgen. Denk bijvoorbeeld aan expertmeetings, lezingen, workshops en bijscholingscursussen. In het onderwijs zijn veel professionaliseringsprogramma's op het cognitivisme gebaseerd. Modellen zoals 'het cascade model', waar een leraar een externe professionaliseringsactiviteit volgt en de opgedane informatie overdraagt aan zijn collega's is een voorbeeld. Hetzelfde geldt voor het 'deficiëntie model', waar een vastgesteld tekort in het functioneren de aanleiding is voor een professionaliseringsproces (Kennedy, 2005). De deficiëntiebenadering is gebaseerd op de vergelijking tussen gewenst en vertoond handelen. Het denken in van tevoren vastgelegde competentieprofielen zoals we dat in ons onderwijs doen, past hierbij. Sociaal constructivisten stellen betekenisverlening in interactie met anderen centraal. Voorbeelden zijn professionele leerwerk gemeenschappen, teambijeenkomsten waarin relevante onderwerpen besproken en bediscussieerd worden of gemeenschappelijk onderzoek wordt uitgevoerd. Connectivisten zouden netwerken ontwikkelen, bij hen gaat het er niet om wat je kennis is, maar wie je kennissen zijn. De opbrengsten van de leerprocessen zijn vanuit de vier perspectieven anders. De behavioristen en cognitivisten gaan uit van een lineair leerproces leidend tot een van tevoren vast te stellen product, met te evalueren doelen op individueel niveau. Sociaal constructivisten en connectivisten zien het leerproces en de uitkomsten veel complexer. Uitkomsten zijn niet strak vooraf vast te stellen en kunnen zowel individueel als door het sociale systeem worden gerealiseerd.

Omdat er nogal verschillende processen en verschillende uitkomsten achter een leertheorie zitten is het jammer dat deze opvattingen zo zelden geëxpliciteerd worden in onderzoek en praktijk (Thurlings, Vermeulen, Bastiaens, & Stijnen, 2013; Reynders, 2015), met als gevolg dat onderzoeksuitkomsten tegenstrijdig kunnen lijken en er activiteiten uitgevoerd worden die niet bijdragen aan de beoogde opbrengsten.

3.2 Leren en werken

Hoe leren en werken zich tot elkaar verhouden, hangt wederom af van de opvattingen over leren. Sommige onderzoekers maken een expliciet onderscheid tussen leren en werken, anderen beschouwen leren als een integraal onderdeel van werk (zie Marsick & Watkins, 1990). Als leren en werken als gescheiden processen worden gezien, dan krijgen de leerprocessen een schools karakter, het leren gebeurt via opleiding



en training. Ook als leren beschouwd wordt als een integraal onderdeel van werken, overheerst nog vaak het onderwijskundig perspectief boven een organisatieperspectief (Doornbos, Bolhuis & Simons, 2004). Vanuit een onderwijskundig perspectief ligt de nadruk vooral op expliciete leerprocessen, een gepland curriculum, lineair ingericht (doel – middel relaties). Leren wordt buiten de werkorganisatie georganiseerd, meestal met de betrokkenheid van een pedagogische autoriteit en het leidt tot herleidbare en te meten individuele uitkomsten in termen van kennis en vaardigheden. Indien vanuit een organisatieperspectief naar leren gekeken wordt, dan is leren veel meer een impliciet proces, dat onbedoeld en informeel tot stand kan komen. De uitkomst van die informele processen is veelal onzichtbaar (De Laat, 2012), meestal niet precies te herleiden en te meten, maar betreft naast de individuele competentieontwikkeling ook gezamenlijke organisatiepraktijken en de ontwikkeling van gezamenlijke referentiekaders. Bij leren op de werkplek is het onderscheid in tacit en expliciete kennis van belang. Impliciete kennis is in handelingen opgesloten en wordt geleerd door socialisatie en nadoen (Nonaka & Takeuchi, 1997). Expliciete of gecodificeerde kennis, kan uit bijvoorbeeld boeken worden geleerd. Net als het leren op school kan het veel meer doelgericht georganiseerd worden. Veel termen zijn in omloop om de leerprocessen op de werkplek te duiden (Marsick & Watkins, 1990). Zo onderscheiden Marsick en Watkins (1990) formele en informele leerprocessen, incidenteel en planmatig leren. Van de leerprocessen in organisaties is 60% tot 80% informeel (Koopmans, Doornbos & Eekelen, 2006). Dat is een niet te verwaarlozen percentage, waar nog bijzonder weinig beleid op wordt gemaakt.

3.3 Organisiatieleren

In de wetenschappelijke literatuur wordt zeer verschillend gedacht over of organisaties nu kunnen leren of niet. Sommigen stellen expliciet dat organisaties niet leren, en dat enkel individuen kunnen leren (Illeris, 2003). Anderen stellen dat het concept lerende organisatie vooral is ingegeven door het maximaliseren van winst en niet op het ontwikkelen van mensen (Nyhan, Cressey, Tomassini, Kelleher & Poell, 2004). Weer anderen hanteren het uitgangspunt dat organisaties leren omdat het sociale systemen zijn (Popper & Lipshitz, 2000; Senge, 1990; Wang & Ahmed, 2003). Ofwel dat door het concept lerende organisatie te gebruiken, de complexiteit van organisatieprocessen, gericht op creativiteit en ontwikkeling van iedereen, juist beter tot zijn recht komt (Nyhan, Cressey, Tomassini, Kelleher & Poell, 2004). Dergelijke stellingnames hebben te maken met de gehanteerde theoretische onderbouwing van leren. Als leren bijvoorbeeld vooral als een cognitief proces wordt gezien, met het verwerken van informatie door onze hersenen als basis, dan kunnen organisaties niet leren bij gebrek aan hersenen/neuronen (Illeris, 2003). Echter, als leren bijvoorbeeld gedefinieerd wordt als interacteren met je omgeving en als leren gesitueerd is (Wenger, 1998) dan is het leren van organisatie heel goed mogelijk.

De term organiatieleren wordt veelal gebruikt vanuit het perspectief dat organisaties niet leren maar vooral mensen in organisaties leren. Organiatieleren is dan de optelsom van het leren van individuen (Bui & Baruch, 2011), het organiatielerproces

wordt voorgesteld net als een individueel leerproces (zie bijvoorbeeld Argyris & Schön, 1978; Popper & Lipshitz, 2000). De consequentie van deze individuele opvatting van organisatieleren is, dat het ontwikkelen naar een lerende organisatie vooral gericht is op het vergroten van het individuele leren en niet op de ontwikkeling van een sociaal systeem. De complexiteit wordt ontkend en daarmee worden de lerende en innoverende mogelijkheden van een sociaal systeem beperkt (Wang & Ahmed, 2003). Toch hebben veel scholen deze individuele opvattingen over leren, ook als zij spreken over lerende organisaties.

3.4 Lerende organisaties

Collectieve processen zijn een essentieel onderdeel van een lerende organisatie en leiden tot creativiteit en innovatie, nodig om in de huidige kennismaatschappij te blijven meedoen (Kang & Snell, 2009). Binnen deze collectieve opvatting zijn diverse concepten te onderscheiden, bijvoorbeeld als een informatieverwerkend systeem (Bierly, Kessler & Christensen, 2000; Spector & Davidsen, 2006), als een lerend netwerk (Nahapiet & Ghoshal, 1998), of als een culturele entiteit (Weick, 1985; Watkins & O'Neil, 2013). Afhankelijk van de opvatting worden verschillende mechanismen die tot leren zouden leiden als effectief verondersteld en zal de ontwikkeling naar een lerende organisatie ook verschillend worden georganiseerd. Hieronder worden deze benaderingen uitgewerkt.

3.4.1 Informatieverwerkend systeem

Als een organisatie wordt beschouwd als een informatieverwerkend systeem dan wordt het leren beschreven als veranderingen in de kennis van de organisatie, passend bij cognitivistische opvattingen. Belangrijke processen zijn kennisacquisitie, -disseminatie, -nuancering, -combinatie en -implementatie (Whang & Ahmed, 2003). Een goed voorbeeld van een cognitivistische opvatting is de definitie van Bierly, Kessler, Christensen (2000, p. 597) die stellen: 'learning is the process of linking, expanding and improving data, information, knowledge and wisdom'. Bij informatieverwerking is feedback een belangrijk middel om informatie te genereren. Vanuit dit perspectief zijn kwaliteitszorgsystemen als total quality management (TQM) ontwikkeld (Wang & Ahmed, 2003), of in Nederland het INK-model (Instituut Nederlandse Kwaliteit). De gegenereerde feedback vanuit het kwaliteitszorgsysteem ontleent zijn inhoud aan vergelijkingen tussen het plan (hoe het zou moeten zijn) en wat is gerealiseerd, met de bedoeling tijdig in te grijpen als de kwaliteit (de vergelijking tussen wat zou moeten en wat is gerealiseerd) daar aanleiding toe geeft. Deze kwaliteitszorgsystemen zijn bedoeld om feedback structureel en systematisch te organiseren opdat er continu verbeterd (geleerd) kan worden. In dit concept is leren beperkt, omdat er hooguit 'dubbel loop' (Argyris & Schön, 1978) geleerd wordt (verbetering van producten en de processen die tot de producten leiden). De organisatie wordt niet geprikkeld om hoe er geleerd wordt ter discussie te stellen. Het ontbreekt aan kritische reflectie die kan leiden tot revolutionairdere vernieuwingen (Cummings & Cummings, 2014), nodig om in de huidige competitieve kennismaatschappij bestaansrecht te houden (Engeström



& Sannino, 2010). Ook dit concept van kwaliteitsverbetering is minder effectief om het innoverend vermogen van scholen te vergroten.

3.4.2 Sociaal kapitaal

De theorie over sociaal kapitaal geeft andere aanknopingspunten om het leren te organiseren. Niet de informatieverwerkingsprocessen maar netwerken en de interactieprocessen leiden tot innovatie (Landry, Amara, & Lamari, (2002), door anderen met intellectueel kapitaal aangeduid (Ehlen, Van der Klink & Boshuizen, 2015). Met andere woorden, menselijke interactie wordt gezien als bron voor sociale actie. Interactie betreft twee processen, namelijk het uitwisselen (halen en brengen) en combineren van informatie. Zo beschreven lijkt de sociaal kapitaal theorie slechts een ander perspectief op informatieverwerking, maar dit andere perspectief leidt tot andere uitgangspunten voor het organiseren van leren. Niet het individu en zijn informatieverwerkend vermogen, maar de interactie met de mogelijke bronnen op individueel of collectief niveau is de kern van het proces. Sociaal kapitaal kan als volgt worden gedefinieerd "the sum of the actual and potential resources embedded within, available through, and derived from, the network of relationships possessed by an individual or social unit" (Nahapiet & Ghoshal, 1998, p. 243). Deze auteurs onderscheiden drie componenten (p. 244).

Allereerst *structureel kapitaal*. Hieronder worden verstaan de kenmerken van de configuratie van de sociale relaties, zoals dichtheid van de relaties, de aan- of afwezigheid van relaties, en hiërarchie. Ten tweede het *relationeel* kapitaal. Hiermee wordt bedoeld de kwaliteit van de relaties, waarin respect, vriendschap, bevestiging, vertrouwen, verplichtingen en de mate waarin mensen zich met elkaar verbonden voelen (vgl Deci & Ryan, 2002), een rol spelen. Ten derde het *cognitief* kapitaal. Hierin staan de gedeelde mentale modellen centraal (vgl Senge, 1990), oftewel de cultuur en de gemeenschappelijke referentiekaders van het netwerk.

Nahapiet en Ghoshal (1998, p. 246) bedoelen met intellectueel kapitaal de kennis en de kennispotentie van een sociaal collectief (zoals een organisatie, een intellectuele gemeenschap of een professionele praktijk), waarin expliciete en tacit kennis met individuele en collectieve kennis combineert. Deze opvatting past bij Vygotsky's theorie over leren als cultureel socialisatieproces, waarin de lerenden zich de artefacten van het sociaal systeem eigen maken. Het intellectueel kapitaal verwijst naar het ontwikkelen van nieuwe collectieve kennis door processen van combineren en uitwisselen van kennis.

In de sociaal kapitaal theorie wordt onderscheid gemaakt in sterke en zwakke relaties (Granovetter, 1972). Sterke relaties kenmerken zich door processen van verbinden wat tot stand komt door cohesie in het netwerk (Borgatti & Foster, 2003), dat wil zeggen door sterke wederzijdse relaties tussen vrijwel alle leden als resultaat van frequente intensieve interactie (Coleman, 1990). Cohesie leidt tot meer organisatieopbrengsten. Zulke netwerken ondersteunen de ontwikkeling van vertrouwen, normen over wederkerigheid en een gemeenschappelijke identiteit. Samenwerking en kennisdeling faciliteert informele en op vertrouwen gebaseerde sturingsmechanismen, die op hun beurt weer intensieve interactie faciliteren. Met andere woorden, de interactie versterkt de interactie (Evans & Davis, 2005). Maar er ontstaat ook gemakkelijk naar binnen gerichtheid van de groep. De variëteit in ideeën zal minder zijn evenals het innoverend vermogen. Deze hechte netwerken worden de laatste decennia ook wel professionele

leergemeenschappen genoemd en leiden ook in het onderwijs tot betere organisatie uitkomsten (Stoll et al, 2006).

Overbruggen van zwakke relaties verwijst naar onderzoek van Granovetter (1973) getiteld 'The strength of weak ties'. Hij focuste op een ander mechanisme van netwerken, namelijk de missende link en op het ontbreken van gezamenlijkheid. De missende link in het netwerk kunnen worden opgevangen, oftewel overbrugd, door de banden die anderen in het netwerk hebben. Netwerken met een grotere range aan participanten hebben meer mogelijkheden om met nieuwe ideeën in aanraking te komen en op basis van die grotere diversiteit aan ideeën, nieuwe kennis te creëren en te innoveren. Dit verklaart dat grotere netwerken bestaande uit veel zwakke schakels innovatiever zijn dan netwerken bestaande uit minder, maar wel homogene hechte relaties. Uit onderzoek blijkt daarnaast dat de persoonlijkheid van de netwerkdeelnemers (de mate van 'openheid') mediaert tussen creatieve uitkomsten en de configuratie van het netwerk. De verscheidenheid van personen in een redelijk hecht netwerk blijkt tot meer creativiteit te leiden, dan een groot netwerk met losse contacten (Bear, 2010).

3.4.3 Cultuurhistorisch of sociaal cultureel perspectief

Vanuit een cultuurhistorisch perspectief wordt organisatiecultuur opgevat als de neerslag van collectieve betekenisverlening, die op zijn beurt richting geeft aan de betekenisverlening van de individuen (Weick & Roberts, 1993). Participatie is altijd gebaseerd op sociale onderhandelingen over de wijze waarop betekenis gegeven wordt aan de wereld om ons heen (Lave & Wenger, 1991. p.51). Cultuuroverdracht en cultuurontwikkeling zijn vanuit dit perspectief twee elementen binnen de definitie van leren. Cultuur wordt opgevat als een vehikel voor betekenisverlening, het gemeenschappelijk referentiekader, de infrastructuur als het ware om gebeurtenissen gezamenlijk te duiden (Weick, 1985) en die de individuele houding, opvattingen en gedrag van de medewerker (mede) bepalen. Het is de interactie tussen collectieve referentiekaders en individuele referentiekaders, die beiden beïnvloedt en die tot ontwikkeling, verandering en vernieuwing leidt. Voor organisatieontwikkeling of organisatieleden is dus individuele capaciteit (Human Capital), in wisselwerking met organisatie capaciteit (Organizational Capital) nodig (Cummings & Cummings, 2014). Voor wat betreft organisatieontwikkeling onderscheiden Cummings en Cummings (2014) naast individueel en collectief nog twee dimensies; geplande, dat wil zeggen intentioneel, rationeel, formeel geïnitieerd, ontworpen en ingevoerd met het oog op het behalen van vooraf bepaalde resultaten versus 'opkomend/groeiend en ongericht'. Met dat laatste bedoelen ze onvermijdelijke veranderingen, die ontstaan door onvoorziene gebeurtenissen die kleine dagelijkse veranderingen veroorzaken. Samen kunnen dergelijke veranderingen 'uitgroeien' tot nieuwe informele ontwikkelingen die de geplande veranderingen zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden (Weick, 2000). Geplande verandering, is gebaseerd op een diagnose van de organisatie. Die komt voort uit de opvatting dat een organisatie een ideaal type heeft, waarmee de stand van zaken vergeleken kan worden. Diagnose en verbetering van een organisatie zijn gebaseerd op blauwdrukken. Waarin vooral de geplande en doelgerichte innovaties vanuit het beleid moeten worden geïmplementeerd, omdat een ideaal type van een onderwijsorganisatie wordt nagestreefd.



Naast de dimensie van de geplande verandering wordt ontwikkeling door dialoog onderscheiden. Dialoog is gebaseerd op gezamenlijke betekenisverlening die leidt tot een groei-model. Cummings en Cummings (2014) benadrukken dat organisatieontwikkeling plaatsvindt door activiteiten op alle dimensies omdat deze elkaar versterken en het niet een kwestie is van of – of, zoals al te vaak wordt verondersteld bij onderwijs innoveren. Lerende organisaties kenmerken zich dus door een infrastructuur (netwerken) van verschillende interactiepatronen (met meer of minder hechte verbanden) die het individuele leren en het collectieve leren wederzijds verbinden. Kenmerkend zijn informatieverwerkingsprocessen (uitwisseling en combineren) en de kwaliteit van de netwerken die verbindingen mogelijk maken tussen sociale systemen met hun collectieve kennis en individuen met hun individuele interpretaties.

3.4.4 Ambidextrie: tweehandigheid

In de organisatiekunde wordt onderscheid gemaakt tussen enerzijds exploitatie-, en anderzijds exploratieprocessen in organisaties. Exploitatie is gebaseerd op bestaande kennis en die kennis steeds beter efficiënter en effectiever toepassen (Birkinshaw & Gupta, 2013). Het past bij het toepassen en verankeren van routines, wat gemakkelijker ontwikkeld wordt in hechtere gemeenschappen. Exploratie is het proces dat leidt tot innovatie, wat creatieve combinaties vraagt en waar juist geen routine bij komt kijken. Twee tegengestelde dingen tegelijkertijd doen wordt in de organisatieliteratuur ‘*ambidextrie*’ genoemd (Gibson & Birkinshaw, 2004), letterlijk vertaald links en rechtshandig oftewel tweehandig. Tegenstellingen zullen worden opgeroepen door de omgeving waarin de organisatie functioneert (Kang & Snell, 2009), ze zijn onvermijdelijk en vanuit cultuurhistorische leertheorieën zijn ze de bron van leren (Engeström, 2008). Het is daarom belangrijk om deze bron van leren expliciet te gebruiken en niet te neutraliseren door een structuur in het leven te roepen waar routineprocessen en vernieuwing los van elkaar worden georganiseerd (Swart & Kinnie, 2010). Denk bijvoorbeeld aan aparte afdelingen of teams die zich met of de vernieuwing of de verdieping en toepassing van de organisatiekennis bezighouden (Chang, 2015). Dergelijke vormen van structurele ambidextrie zijn te herkennen door een afdeling R&D (Gibson & Birkinshaw, 2004; Diaz Fernandez, Pasamar & Valle, 2012), of in het onderwijs door pilots. Structurele ambidextrie levert het probleem van kennistransfer op, of in termen van het nationaal regieorgaan onderwijsonderzoek (NRO), de kennisbenutting. Een gedeelte van de organisatie moet uitvoeren wat een ander gedeelte bedacht heeft. Een ander voorbeeld op het niveau van de educatieve infrastructuur is de opdeling van de kennisketen. De kennisontwikkeling (innovatie) en de uitvoering (verbetering en routine) is in andere organisaties ondergebracht.

Als oplossing voor gebrek aan innovatie wordt contextuele ambidextrie genoemd (Gibson & Birkinshaw, 2004). De organisatie wordt zo ontworpen dat er een context ontstaat die beide processen tegelijkertijd stimuleert, afhankelijk van de functionaliteit die de context op dat moment vraagt (Gibson & Birkinshaw, 2004). Juist het tegelijkertijd uitlokken van routine en vernieuwing binnen werkeenheden en in het functioneren van medewerkers, omdat exploratie en exploitatie elkaar versterken, zou tot betere organisatie uitkomsten leiden.

4 Human Resource Management

Het leren in organisaties is het terrein van de personeelwetenschappen oftewel Human Resource Management (HRM). Hieronder wordt eerst ingegaan op wat HRM is om daarna in te gaan op de beperkingen en kritiek op het HRM-onderzoek. Ook binnen HRM blijven de diverse achterliggende leertheoretische opvattingen veelal impliciet en worden soms zo gecombineerd dat tegenstrijdige boodschappen worden afgegeven.

HRM houdt zich bezig met het managen van het menselijk kapitaal in organisaties (Lepak & Snell, 1999). HRM bouwt voort op de personeelsadministratie en activiteiten in het kader van personeelsbeheer (Paauwe, 2009) en is gebaseerd op het concept van Human Capital, het kapitaal dat vertegenwoordigd wordt door de kennis, informatie, ideeën, vaardigheden en kenmerken van individuen (Wright & McMahan, 2011). HRM beschouwt het Human Capital van de organisatie als belangrijke bron voor het welslagen van de organisatie. Deze opvatting past bij een 'resource based view', dat wil zeggen dat het succes van organisaties wordt bepaald door bronnen die de organisatie tot zijn beschikking heeft en de benutting ervan. HRM houdt zich niet per se met het leren van de medewerkers bezig, wel is training en development een zeer belangrijke activiteit binnen HRM om het gedrag van medewerkers in de gewenste richting te beïnvloeden (Fombrun, et al., 1984).

De term HRM wordt vanaf de jaren '80 steeds meer gebruikt (Kluytmans & Hancké, 1993) en de rol van de HR-functionarissen in organisaties is in die tijd sterk aan het veranderen (Ulrich, 1998) van personeelsadministrateur naar strategische partner. HRM wordt zeer verschillend gedefinieerd (Boselie, Dietz & Boon, 2005). Enerzijds als een collectie van losse activiteiten gerelateerd aan gewenst gedrag van individuele werknemers, veelal gebaseerd op empiristisch onderzoek (Guest, 2011). De activiteiten hebben geen duidelijke onderlinge link of enige link met de organisatie strategie (Wright & Boswell, 2002). Anderzijds een meer strategisch opgezet systeem van een geïntegreerde en coherent functionerende bundel van activiteiten die elkaar wederzijds versterken en gericht zijn op collectieve organisatie uitkomsten (Bowen & Ostroff, 2004; Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2011).

4.1 High Performance Work Systems (HWPS)

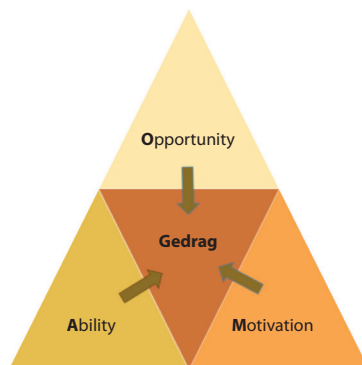
De theorie achter strategisch HRM-management is gebaseerd op twee uitgangspunten, namelijk dat een bepaalde organisatiestrategie een bepaalde set van gedragingen van medewerkers vraagt en dat HRM deze unieke set van gedragingen kan bewerkstelligen (Wright & Nishii, 2007). HRM betreft; selectie, opleiding, begeleiding, incentives en kennisdelingmechanismen (Boselie, Dietz & Boon, 2005). HR-praktijken zijn het effectiefst indien ze gerelateerd zijn aan sterke strategieontwikkeling (Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2011; Ridder, Baluch & Piening, 2012) en in samenhangende bundels (Bowen & Ostroff, 2004) worden uitgevoerd. Dit worden ook High Performance Work Systems (HPWS) genoemd (Boselie et al., 2005; Gittel et al, 2010).



Diverse metastudies hebben vastgesteld dat HR-praktijken gerelateerd zijn aan betere organisatie uitkomsten (Combs, Liu, Hall & Ketchen, 2006; Paauwe, 2009). Helaas, het onderzoek met betrekking tot de causale mechanismen is beperkt, de uitkomsten steunen vooral op correlatief onderzoek, (Guest, 2011). De metafoor van de 'Black box' wordt gebruikt (Wright & McMahan, 2011). Boselie et al. (2005) geven als voorbeeld hiervan de inzet van beloningspraktijken. Is prestatiebeloning een motivator of een controlemechanisme?

Ondanks het beperkte onderzoek zijn wel enkele verklaringen dominant voor de relatie van HPWS met de gevonden organisatie uitkomsten (Guest, 211). Bijvoorbeeld het 'Human Capital' model, waarin de juiste kennis en vaardigheden van de medewerker de hogere organisatieresultaten verklaren. Aan de andere kant van het competentie spectrum worden motivatietheorieën genoemd als verklarende factor.

In HRM-onderzoek dat vertrekt vanuit motivatietheorieën zijn twee verschillende uitgangspunten te onderscheiden; 'High involvement work practices' met een focus op zeggenschap van medewerkers in besluitvorming en 'High-Commitment Management', met aandacht voor het creëren van binding en betrokkenheid van medewerkers met de organisatie (loyaliteit en psychologische contracten) onder meer gebaseerd op de social exchange theorie (Gould-Williams & Davies, 2005). Een combinatie van Human Capital en motivatie wordt gemaakt in het AMO-model (Ability, Motivation and Opportunity; Appelbaum, et al., 2000), dat in veel onderzoek binnen HRM wordt gebruikt.



Figuur 1: Amo model, naar Appelbaum, Baily, Berg & Kalleberg (2000).

4.1.1 *Kritiek op HRM-onderzoek*

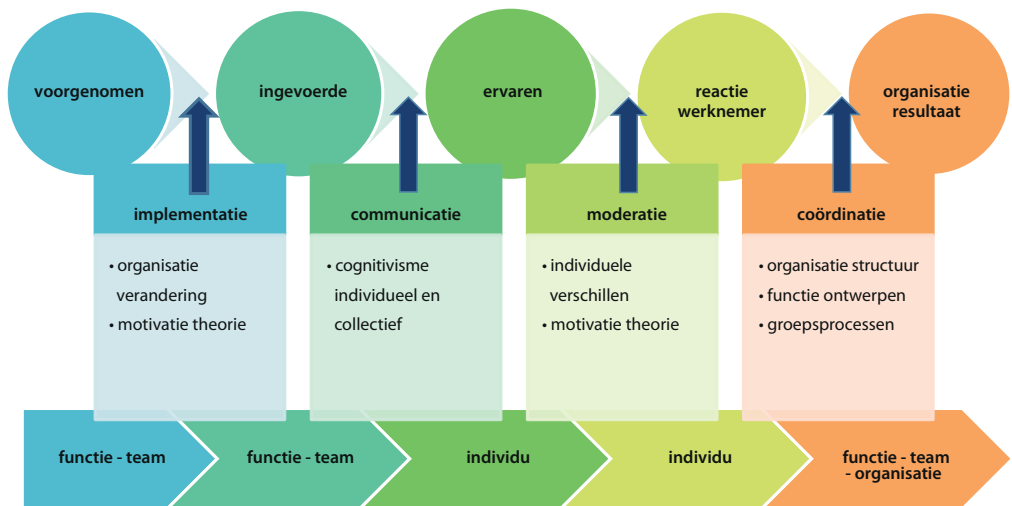
Er is kritiek op veel HRM-onderzoek. Die kritiek heeft vooral te maken met te weinig oog voor de complexiteit van de organisatieprocessen, wat leidt tot een te grote versimpeling van 'wat er werkt' (Wright & Nisshi, 2007). Constellaties van variabelen binnen organisatie zijn uniek en juist deze uniciteit levert concurrentievoordeel op. Dit wordt vaak vergeten in de zoektocht naar 'best practices' (Boxall & Macky, 2009). Daarnaast zijn organisatie uitkomsten veel meer dan financiële resultaten, ook het welbevinden van medewerkers en klanttevredenheid zijn uitkomsten. Het onderzoek

dat wordt uitgevoerd is of op individueel niveau of op organisatieniveau. Dit leidt tot misvattingen en blinde vlekken door gebrek aan multi-level onderzoek (Ployhart & Moliterno, 2011). Daarnaast wordt onvoldoende rekening gehouden met het inzicht dat kennis en vaardigheden van mensen (Human Capital) en motivatie, mediërende variabelen zijn tussen HRM-activiteiten en de organisatie uitkomsten (Jiang et al., 2012). In een tijd waarin veel kennis over leren en gedragsverandering vanuit psychologische hoek beschikbaar is, is dat op zijn minst opvallend.

Bijvoorbeeld de veronderstelling dat bonussen en prestatiebeloning gewenst individueel medewerkersgedrag prikkelen is een simpele lineaire veronderstelling die empirisch niet bewezen is. Tegelijkertijd wordt dit als een van de belangrijkste HR-bundels beschouwd (Wright & McMahan, 2007; Bowen & Ostroff, 2004). Een ander voorbeeld van te simpele relaties betreffen behavioristische mechanismen zoals 'omgevings stimuli', en 'reinforcement' principes (Bowen & Ostroff, 2004, p. 210), of de aanbeveling dat HRM en lijnmanagement in de positie moeten zijn om medewerkersgedrag onmiddellijk te kunnen corrigeren zodat 'cause-effect' attribution bij de medewerker kan ontstaan (p. 208). Naast behavioristische mechanismen worden tegelijkertijd sociaal constructivistische principes besproken zoals zingeving en eigenaarschap, het belang van interacties tussen medewerkers voor het creëren van collectieve betekenisverlening. Hoe deze mechanismen gebaseerd op verschillende theoretische concepten elkaar beïnvloeden, versterken of hinderen wordt niet besproken.

Deze HRM-concepten, waarin diverse leertheorieën zijn gemengd, zijn erop gericht om met HR-activiteiten een situatie te creëren waarin van tevoren de uitkomst van de gezamenlijke betekenisverlening is vastgesteld, zodat deze (min of meer automatisch) leidt tot het door de organisatietop gewenste gedrag van medewerkers. Dit gebeurt onder meer door een éénduidige boodschap uit te dragen (communicatie) door middel van het plannen van een bundel van activiteiten ookwel HR-praktijken genoemd (Bowen & Ostroff, 2004) en die te implementeren (Boxall & Macky, 2009). Daarna wordt de ontwikkeling van een gedeelde perceptie van medewerkers over wat het gewenste gedrag is ondersteund en wordt dit gedrag verder door middel van HR-activiteiten verankerd in de organisatiecultuur. Het ontwikkelen van een organisatiecultuur wordt hier als een planbaar, doelgericht lineair proces voorgesteld (Bowen & Ostroff, 2004; Wright & Nisshi, 2007). Met andere woorden centraal staat de beïnvloeding van de collectieve betekenisverlening middels behavioristische, cognitivistische en constructivistische principes, zodanig dat er een vanuit de strategie gewenste collectieve betekenis (cultuur) ontstaat, zodat individuen op basis daarvan het gewenste gedrag vertonen. Het is zeer de vraag of zoveel planbaarheid leidt tot organisatie uitkomsten zoals een lerende organisaties, met creatieve en innoverende medewerkers.





Figuur 2: Integraal HR-systeem, met diverse HR-activiteiten die leiden tot vooraf vastgesteld gewenst gedrag (naar Wright & Nishii, 2007, blz. 10).

HRM-praktijken worden dan sterk lineair, top-down en causaal ontworpen, als een strategie, mediërende factoren zoals motivatie, commitment, of andere achterliggende emoties zoals verbondenheid en zelfvertrouwen worden onvoldoende meegewogen. Ook vanuit andere wetenschappelijke disciplines is inmiddels empirisch aangetoond dat op individueel niveau diverse dispositionele variabelen mediërende factoren zijn tussen omgevingsfactoren, de intentie (vgl. Fishbein & Ajzen, 2010;) en de daadwerkelijke uitvoering van gedrag. Voorbeelden zijn het gevoel van verbondenheid, de mate van controle hebben, het gevoel competent te zijn (Deci & Ryan, 2002), self-efficacy oftewel de mate waarin er vertrouwen is in het eigen kunnen (Bandura, 1997), de ervaren sociale druk en de houding ten opzichte van de uit te voeren activiteit.

Elementen van de sociaal kapitaal theorie, zoals het ontwikkelen van een klimaat van respect en vertrouwen, en de samenhang tussen de diverse collectieve niveaus met de individuele perceptie van de werkomgeving (Boxall & Macky, 2009) alsmede de onderlinge relaties van werknemers blijken mediërende factoren te zijn in de invloed van HWPS op de organisatie uitkomsten (Gittell, Seidner & Wimbush, 2010), die in lineair voorgestelde processen zoals van Wright en Nisshi (2007, blz 10) niet tot hun recht komen. Onderzoek vanuit een multi-level perspectief, dus naar de combinatie, de wederzijdse beïnvloeding van de diverse vormen van kapitaal; 'Human Capital', 'Organizational Capital' en 'Social Capital' kan nieuwe inzichten opleveren en leiden tot verdere theorievorming (Boxall & Macky, 2009; Ployhart & Moliterno, 2011). Meer focus op deze continue wisselwerking, lijkt een parallel te hebben met de recentelijke inzichten in theorie van sociaal kapitaal en sociaal constructivisme. Deze uitkomsten leiden tot andere beleidsaanbevelingen dan de invoering van functioneringsgesprekken, het vormgeven van scholingsbeleid of beloning van goed presterende leraren, zoals

benadrukt wordt in de 'Lerarenagenda 2013-2020'. Hierin ligt de focus vooral op één-op-één relaties tussen een individuele incentive en individueel gedrag en waarin niet wordt uitgelegd hoe deze een-op-een benadering leidt tot de ontwikkeling van een sociaal systeem zoals van een schoolorganisatie tot lerende organisatie. Met andere woorden behaviorisme en cognitivistische opvattingen in complexe situaties waarin meerdere niveaus spelen hebben onvoldoende zeggingskracht om werknemer gedrag te verklaren of te voorspellen. En veel belangrijker, een te simplistische kijk helpt de praktijk niet verder.

4.1.2 HRM voor not-for profit

Mede gelet op de nadruk binnen HRM op 'medewerkers performance' in relatie met de organisatieprestaties, uitgedrukt in financiën, is te verwachten dat er onderscheid gemaakt wordt naar profit en not-for-profit organisaties (Townsend, McDonald & Cathcart, 2016). Zowel interne organisatiefactoren zoals de relatie tussen de missie en strategie van de organisatie en de arbeidsmotivatie van mensen (Kellner, Townsend & Wilkinson, 2016), als de externe factoren zoals de financiering van de sector en de omgevingsdruk om de organisatieverandering in te voeren verschillen van de profit sector (Akingbola, 2013). De not-for-profit sectoren, zoals het onderwijs, staan afgelopen decennia sterk onder druk, zowel in financieel opzicht, qua prestaties en uitkomst verwachtingen en qua verantwoording die moet worden afgelegd. Ook voor deze organisaties is het van belang dat het HR-systeem past bij de gevoerde organisatiestrategie (verticale fit) en dat de instrumenten die worden ingezet passen bij de medewerkers en elkaar onderling versterken (horizontale fit). Echter, binnen de not-for-profit sector laat de mate waarin HR-systemen worden ingericht om meer flexibiliteit te bevorderen en innovatie te versterken nog te wensen over (Akingbola, 2013). Genoemd wordt het verschil tussen wat gepland was en wat daadwerkelijk werd uitgevoerd en gebrek aan horizontale fit dat wil zeggen, onvoldoende inzet en afstemming van de HR-activiteiten (Walk, Schinnenburg & Handy, 2014), waardoor er een verschil in perceptie bij medewerkers ontstaat over de bedoelingen (Piening, Baluch & Ridder, 2014). Oorzaken voor deze gebrekkige HR inzet zijn, onvoldoende professionele HRM-functionarissen en onvoldoende kennis van zaken bij het senior management om de HR-activiteiten consequent uit te voeren (Akingbola, 2013).

Cijfers over de uitvoering van personeelsbeleid in Nederlandse scholen lijken dit internationale beeld te bevestigen. Zo blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer een derde van de leraren niet een maal per jaar een functioneringsgesprek heeft, en dat professionele ontwikkelingsplannen afhankelijk van de onderwijssector bij ongeveer de helft tot een derde van de leraren niet worden besproken in het functioneringsgesprek (Berndsen, Brekelmans, Dekker & van Bergen, 2013). Dit wijst zowel op gebrekkige uitvoering door leidinggevende van deze individuele HR-activiteiten, alsmede het onvoldoende bundelen van de HR-activiteiten (fit). Onderzoek naar collectieve HR-systemen, de implementatie en uitkomsten zijn in het Nederlandse onderwijs niet uitgevoerd. De oorzaak daarvan zou heel goed het heersende klassieke individuele en lineaire paradigma op personeelsbeleid kunnen zijn, dat nog in veel beleidsstukken de boventoon voert.



4.2 Human Resource Development; het organiseren van lerend werken

Naast HRM heeft het terrein van Human Resource Development (HRD) zich ontwikkeld. Concepten die hier een rol spelen zijn meer gericht op de *ontwikkeling* van het menselijk potentieel dan op het managen van dat menselijk potentieel. Net als bij HRM is het terrein van HRD niet scherp omlind: "segmented, incomplete, lacking comprehensiveness and coherence, with diverse theories and models offering competing explanations" (Garavan, 2007, p. 3). Ook bij de ontwikkeling van HRD blijken de eerste definities in de jaren 70' vooral gericht op gedragsverandering (behaviorisme). Het doel van HRD ontwikkelt met de leertheoretische opvattingen mee, in vergroting van de kennis van individuen alsmede van de organisatie (meer een cognitivistische opvatting) en verbeterde organisatieprestaties. Na de cognitivistische oriëntatie zijn de definities gericht op het vergroten van het leren en lerend vermogen van zowel individu als van de organisatie of soms zelfs nog breder, de samenleving of de mensheid (Hamlin & Stewart, 2011).

HRD onderscheidt zich qua definities niet sterk van HRM, ook daar wordt gesproken van verbeterd individueel of organisatie presteren. Binnen HRD wordt vooral de nadruk gelegd op de D van Development, of in goed Nederlands ontwikkeling. Deze nadruk op development wordt ook in de organisatiekunde gelegd (Cummings & Cummings, 2014), waar ontwikkeling van organisaties wordt ingedeeld in geplande en ongeplande ontwikkeling, en gebaseerd op diagnose dan wel op dialoog. Dit onderscheid wordt op iets andere wijze door Garavan en collega's (2015) gemaakt in een recentelijk uitgevoerde reviewstudie naar HRD-onderzoek. Zij onderscheiden twee uitersten binnen het HRD-concept, namelijk het proces als geplande ontwikkeling of als 'emergent'. Deze dimensie wordt gecombineerd met een structuurdimensie, te weten het individu aan de ene kant of het collectief, als sociaal systeem aan de andere kant. Zo kunnen de vaak impliciete leertheoretische opvattingen achter HRD-onderzoek in vier kwadranten worden getypeerd. Hierin kan ook de ambidextrie binnen organisaties weer worden herkend.

		Onderwerp	
		Individueel	Collectief
Proces	Ontstaan Gegroeid	Autonome	Dialogisch
	Gepland	Acquirerend	Netwerkend

Schema 1: Overzicht van vier kwadranten in HRD met betrekking tot ontwikkeling, (naar Garavan, McGuire & Lee, 2015).

De vier typen die zo ontstaan zijn gekoppeld aan leertheorieën. De positief beïnvloedende factoren kunnen op basis van deze typologie worden geclusterd en beter begrepen. 'Autonome ontwikkeling' is individueel en onafhankelijk van aard, dat wil zeggen zelf gereguleerd en geïnitieerd zonder druk van externe bronnen. Autonome ontwikkeling vereist persoonlijke initiatieven, actieve inzet, volharding en vindingrijkheid. Het is organische groei, met een open einde en in veel mindere mate gepland of doelgericht. Dit kwadrant sluit aan bij leertheoretische opvattingen van het constructivisme. Positief beïnvloedende factoren van autonome ontwikkeling zijn intrinsieke motivatie (gebaseerd op bijvoorbeeld Self Determination Theorie (Deci & Ryan, 2002) en de antecedenten die dat bevorderen zijn ervaren autonomie, competentie en verbondenheid. Ook blijkt de capaciteit van het individu om actief zelf gereguleerd te leren, autonome ontwikkeling te bevorderen.

Ontwikkeling door '*acquisitie*' betreft het verwerven van kennis en gedragsverbetering als een doelgericht en gepland proces naar een finale toestand. Het is gebaseerd op cognitivisme en behaviorisme. Het is een lineair voorgesteld verband zoals bijvoorbeeld het model van Guskey (2000) en Desimone (2009) voor lerarenprofessionalisering. In dit kwadrant is het HR-systeem zoals op Nederlandse scholen wordt uitgevoerd te plaatsen, met klassieke activiteiten als functionerings- en beoordelingsgesprekken, scholingsbeleid en professionele ontwikkelingsplannen. Positief beïnvloedende factoren zijn self-efficacy, motivatie om te leren, professionele commitment, arbeidssatisfactie en tevredenheid met de carrièremogelijkheden, zoals bijvoorbeeld de recentelijk ingevoerde functiemix (Ministerie van OCW, 2011, 2013). Andere positieve factoren zijn; ondersteuning van de leidinggevende, externe professionele contacten, mogelijkheden voor feedback, reflectie en evaluatie, informatie-uitwisseling, beloning en bronnen voor ontwikkeling, uitdagende rollen en mate waarin ontwikkeling voordelig is voor de persoon. Het lijken de meer extrinsieke vormen van motivatie (beloning, ondersteuning, feedback) die de ontwikkeling door acquisitie beïnvloeden.

Bij 'ontwikkeling in *dialoog*' zijn de omgeving en lerende(n) vervlochten. Ontwikkeling ontstaat door sociale participatie. Lerenden construeren samen hun organisatie-reali-teit, ook wel co-creatie genoemd (Cummings & Cummings, 2014). Deze vorm ontstaat en is niet gepland. De basis wordt gevormd door het constructivisme zoals theorieën over gesitueerd leren. 'Communities of practice' zoals beschreven door Wenger (1998) passen in dit concept. De opvatting van Fenwick (2008) dat kennis en actie een continue cyclus van innovatie en exploratie vormen, passen hier, evenals de activiteits-systeem theorie van Engetröm en Sannino (2010), met de aandacht voor tegenstellingen in het activiteits-systeem als trigger voor ontwikkeling. Positief beïnvloedende factoren zijn leiderschap met transformatieve en democratische kenmerken die het samenwerken, kennisdelen en participatieve besluitvorming versterken. De ontwikkelingen in het onderwijs naar professionele leergemeenschappen kunnen hier een voorbeeld van zijn.

Netwerkontwikkeling is een vorm van ontwikkeling die zich richt op collectieve doelgerichte geplande ontwikkeling van en tussen organisaties en eenheden zoals teams binnen die organisaties. Netwerkontwikkeling past bij theoretische opvattingen dat organisaties tastbare eenheden zijn die objectief kunnen worden beoordeeld en



doelgericht kunnen worden aangestuurd (Cummings & Cummings, 2014) en bij HRM-beleid dat stuurt op vooraf bepaalde collectieve betekenisverlening (Bowen & Ostroff, 2004). Een belangrijk positieve factor is een duidelijke strategie en visie voor de te ontwikkelen organisatie-eenheid (SHRM). Positief is met name transformatief leiderschap (visieontwikkeling), informatiedeling en HRM-praktijken die samenwerking, flexibiliteit en het werken in teams bevorderen. Een organisatiecultuur van vertrouwen, risico's nemen, gedecentraliseerde en informele structuren en het versterken van teams vanuit diverse disciplines zijn gerelateerd aan netwerkontwikkeling.

In de huidige onderwijspraktijk en wetenschap ligt de nadruk vooral op het acquisitiemodel van ontwikkeling, waar veel minder innovatie van te verwachten valt. Op basis van de theorie zijn dialoog en netwerkontwikkeling voor innovatie beloftevolle vormen (Garavan et al, 2015). Garavan en collega's constateren ook dat het onderzoek naar die laatste nog nauwelijks heeft plaatsgevonden. Garavan en collega's, sterk gericht op HRD-onderzoek en niet op onderwijskundig onderzoek zien daarmee recent internationaal onderwijskundig onderzoek naar collectief leren over het hoofd. Leerwerkgemeenschappen in scholen blijken gerelateerd zijn aan betere leerling prestaties (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008; Lomos, Hofman & Bosker, 2011). Ondanks het onderwijskundig onderzoek op dit terrein is er nog geen sprake van een degelijk conceptueel kader, noch in de wetenschap, noch in de praktijk. In het onderwijskundig onderzoek ontbreken verbindingen met de organisatiekunde en HRD en onderzoek naar het multi-level karakter (leren van individuen in elkaar onderling beïnvloedende collectieve situaties) heeft nog nauwelijks plaatsgevonden. In de praktijk blijkt ook dat invoering van collectief leren en leergemeenschappen in Nederland leidt tot een grote diversiteit aan concepten met uiteenlopende kenmerken, die op dit moment qua uitvoeringskenmerken vooral passen in het acquisitiekwadrant. Ook bij professionele leergemeenschappen ligt het probleem van 'term inflatie' op de loer. Hiermee bedoel ik dat we denken professionele leergemeenschappen in te voeren, terwijl we het feitelijk hebben over individuen die bij elkaar komen in een systeem waarin arbeidsdeling het organiserend principe is en 'leren' is beperkt tot informatie-uitwisseling. Niet onbelangrijk, maar veel te beperkt om te kunnen spreken van collectief leren, het kernproces van een professionele leergemeenschap (Schechter, 2013).

5 Professionele ontwikkeling van leraren

Na de verkenning van de ontwikkeling van theoretische concepten in gerelateerde wetenschappelijke disciplines ligt in dit hoofdstuk de focus op het leren van leraren en de concepten die daarbij ontwikkeld zijn. Het leren van leraren wordt in het Angelsaksische taalgebied 'Continuous Professional Development' (CPD) genoemd. Over dit onderwerp is een niet te overziene berg aan literatuur en onderzoek voorhanden. Met de zoekterm 'professional development' geeft 'google scholar' bijna vier miljoen hits. Wordt dat beperkt tot de laatste 15 jaar, dan blijft daar de helft van over en als daarna het woord 'teachers' wordt toegevoegd blijven er zo'n 450.000 hits over en voor 2015 meer dan 18.000 hits. Zo'n aantal doet vermoeden dat inmiddels wel duidelijk is wat effectieve professionele ontwikkeling voor leraren inhoudt, helaas is dat slechts zeer beperkt waar. Ook op dit onderzoeksterrein, net als bij de organisatiekunde en bij het HRM-onderzoek, wordt zelden geëxpliciteerd wat de onderliggende opvattingen zijn met betrekking tot leren (Clarke & Hollingsworth, 2002), waarom deze factoren effectief zijn (Opfer & Pedder, 2011) en hoe het leren zich tot werken verhoudt (Doornbos, Bolhuis & Simons, 2004).

Inmiddels zijn er op basis van review studies naar professionele ontwikkeling van leraren pogingen gedaan meer lijn te brengen in deze enorme hoeveelheid onderzoek, met als doel meer inzicht te krijgen in wat effectieve factoren zijn (Desimone, 2009; Van Veen et al, 2010,) en waarom deze factoren effectief zijn (Clarke & Hollingsworth, 2002; Borko, 2004; Opfer & Pedder, 2011). Desondanks is er nog weinig overeenstemming over een meer allesomvattend model dat professionalisering van leraren verklaart. Hier wordt op basis van deze reviewstudies de stand van zaken met betrekking tot effectieve professionalisering geschetst.

Het leren van leraren wordt in veel onderzoek omschreven als 'Increased teacher knowledge and skills, change in attitudes and beliefs', oftewel toegenomen kennis en vaardigheden en verandering van houding en opvattingen (Desimone, 2009). Er zijn wat variaties op. Zo nemen sommigen het planmatige (Guskey, 2000) of het bedoelde (Clarke, 1991) in de definitie op. Kenmerkend voor deze categorie definities is de lineaire opvatting, (Clarke & Hollingsworth, 2002), of de veronderstelde relatie tussen proces-product (Opfer & Pedder, 2011). Deze definities zijn vooral cognitivistisch van aard, het gaat om de toename of verandering (change) in kennis, opvattingen en houdingen en passen bij wat wel het klassieke professionele ontwikkelingsmodel (classic teacher training model) wordt genoemd (Smith & Gillespie, 2007; Opfer & Pedder, 2011). Meestal bestaand uit een eenmalige activiteit, in-servicetraining of opleiding die in de uitvoering vooral buiten de school is gesitueerd. In dit klassieke model is de inhoud veelal gebaseerd op een vergelijking tussen wat leraren zouden moeten kunnen volgens experts en wat ze in de praktijk volgens die experts kunnen. Als er dan tekorten werden gevonden was het tijd voor een professionaliseringsprogramma. Hier zien we een parallel met de eerder behandelde HRM-uitgangspunten, vooraf ontworpen activiteiten, op basis van diagnose, met als uitkomst gewenst gedrag. Deze manier van het kijken naar professionalisering wordt de 'deficiëntie benadering' genoemd (Reynders, Vermeulen, Kreijns & Kessels, 2014) en leidt niet tot veel motivatie vanuit de



kant van de lerende (Clarke & Hollingsworth, 2002). De deficiëntie benadering, waarin innovatieprogramma's over leraren worden uitgeroepen en waarin leraren passieve absorbeerders zijn van elders ontwikkelde kennis, heeft veel kritiek gekregen, mede door empirisch vastgestelde inefficiënte van het model (Clarke & Hollingsworth, 2002). Gepleit wordt voor een ander perspectief op de positie van leraren, namelijk als actieve vormgevers van hun eigen professionalisering (Evans, 2014). Professionalisering opgevat als een complex proces waarin leraren actieve lerenden in een professionele setting zijn (Opfer & Pedder, 2011) heeft dan niet het doel om tekorten te repareren, maar om een steeds betere beroepsuitoefenaar te worden (Borko, 2004).

5.1 Professionalisering en de positie van de leraar

Uit bovenstaande reviewstudies is een aantal conclusies te trekken. Allereerst is het van belang opvattingen over de positie van de leraar te expliciteren, oftewel de mate van agency. Is de leraar een uitvoerende of een onderwijsontwerper? (Kennedy, 2005; Evans, 2014). Is het leerdoel overdracht van kennis zodanig dat vooraf bepaald en gewenst gedrag door de lerenden wordt vertoond, of het transformeren van onderwijspraktijken? Het antwoord op deze vragen is medebepalend voor de vormgeving van de professionalisering. Een professionaliseringsactiviteit rond een nieuwe methode zal er anders uitzien als van de leraar wordt verwacht dat hij/zij deze letterlijk uitvoert dan wanneer deze methode als een basis dient voor het ontwerpen van een eigen lessencyclus waarin leerlingen gedifferentieerd of gepersonaliseerd les krijgen. In het eerste geval is kennis en kunde over het ontwikkelen van lesstof niet nodig of hooguit ter ondersteuning van een juiste uitvoering. In het tweede geval, zullen leerdoelen geformuleerd worden gerelateerd aan onderwijs of curriculumontwerper en het uitvoeren en evalueren van eigen ontwerp. In het eerste geval is een training, met regelmatige feedback op de dagelijkse praktijk een geëigende vorm, in de tweede plaats betreft het wellicht een leergemeenschap, die samen hun onderwijs gaan ontwerpen middels design-based research. Kortom, de keuze van de vorm van CPD zegt iets over de positie van de leraar, (Kennedy, 2005). Deze redenering geldt net zo goed omgekeerd, zodra duidelijk is welke opvattingen er zijn over de kenmerken van de leraar als professional, is de leraar 'in control' dan wel 'onder controle', dan volgen daaruit de doelen, vorm, inhoud en organisatie van de professionalisering.

5.1.1 Professionele ruimte

De positie van de leraar staat de afgelopen decennia in Nederland maar ook internationaal fors in de belangstelling. Sinds de Commissie Leraren (2007) is er een toenemende aandacht op wat genoemd wordt de professionele ruimte van leraren. *'Professionele Ruimte' is de ruimte voor de leraar om haar of zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en professionele ontwikkeling'* (Onderwijs coöperatie, 2013). Professionele ruimte is nodig voor leraren om hun werk naar behoren te kunnen doen. Professionele ruimte is een individueel construct en is sterk gerelateerd aan de begrippen autonomie en zeggenschap (Van

den Berg & Hoogeveen, 2013). De vraag is evenwel: zeggenschap over wat? Onze educatieve infrastructuur waarin de kennisketen van het lerarenberoep is georganiseerd, is niet zodanig ingericht dat leraren zelf aan het roer staan als het om de ontwikkeling van de kennisbasis van het beroep gaat. Dat betekent dat een leraar slechts in beperkte mate kenmerken heeft van de klassieke 'professional' die o.a. de kennisbasis van de beroepsgroep mede ontwikkeld (Simons & Ruijters, 2004). Zonder een positie als mede kennisontwikkelaar blijft een leraar een uitvoerder van kennis die door anderen is ontwikkeld. Dit is tevens de veelal dominante opvatting in beleidsstukken zoals uit het volgende citaat van de Onderwijsinspectie blijkt: *"De schoolleiding heeft niet altijd systematisch zicht op de sterke en zwakke punten van leraren, en leraren hebben dat zelf ook niet altijd. Bovendien is zeker niet overal afgesproken dan wel vastgelegd wat doelen en normen zijn van goed onderwijs. Hierdoor is van gerichte sturing op professionalisering in dienst van schoolverbetering lang niet altijd sprake. Gevolg hiervan is dat professionalisering niet altijd gericht is op de ambities van de school of op het verbeteren van de zwakke pedagogische en didactische vaardigheden"* (Inspectie van het onderwijs, 2013. P. 7). Uit deze paragraaf spreekt de hierboven genoemde klassieke opvatting van lineaire individuele ontwikkeling. Gebaseerd op diagnose van efficiëntie constateert de inspectie dat er voldoende ruimte is om te professionaliseren, (Inspectie van het onderwijs, 2013, blz 7). Professionalisering, ook al wordt in sommige beleidsstukken ook het teamverband genoemd, is hier enkel het klassieke individuele lineaire proces, passend in de individuele professionele ruimte, maar wel bepaald door anderen. Evers en Kneyber (2015) stellen radicale veranderingen voor middels 'flip the system' (Evers & Kneyber, 2015). Overigens nuanceren zij deze conclusie door aan te geven dat professionele ruimte niet alleen een kwestie is van meer autonomie en zeggenschap, maar van meer 'agency' of in goed Nederlands kracht, macht en invloed. Professionele ruimte als een sociaal of collectief construct (Bruining, Loeffen, Uytendaal & De Koning, 2012), dat past bij gesitueerd leren en bij de diverse interacterende contexten, krijgt nog onvoldoende aandacht. Vanuit dat collectieve perspectief wordt dan gewerkt aan professionalisering door samen kennis te ontwikkelen, in plaats van verbetering van functioneren volgens door anderen vastgestelde normen. De collectieve 'Professionele Ruimte' verwijst naar het in gezamenlijkheid beslissingen nemen om de ambities zo goed mogelijk lokaal te formuleren en uitvoering aan te geven. Dit altijd binnen de daarvoor in samenwerking met de omgeving (van buurt tot OCW-beleid) gegeven kaders (Onderwijsraad, 2013). Deze beschrijving legt tevens een inherente spanning bloot, namelijk in gezamenlijkheid ambities formuleren maar wel binnen kaders en tegelijkertijd in de uitvoering daarvan individueel verantwoordelijk zijn voor het eigen autonome handelen. Dergelijke spanning is voor Engeström (2001) een trigger om te ontwikkelen.

5.2 Effectieve professionalisering

Omdat internationaal aangetoond is dat de kwaliteit van de leraar bepalend is voor de kwaliteit van het leren van de leerling (Hattie, 2008; Martens, 2010), kan professionalisering van leraren op veel belangstelling rekenen vanuit wetenschap, beleid en



praktijk. Toch werd deze veronderstelde relatie tussen professionaliseringsactiviteiten en leerling resultaten voor het Nederlandse onderwijssysteem niet gevonden (Inspectie van het onderwijs, 2013). Een mogelijke oorzaak daarvan kan zijn dat de klassieke professionaliseringsactiviteiten zoals werden bevraagd onvoldoende gerelateerd zijn aan leerling resultaten. Het gebrek aan relatie tussen de resultaten van professionaliseringsprogramma's is ook in ander onderzoek als teleurstellend getypeerd (Opfer & Pedder, 2011). Tegelijkertijd wordt dat wat middels onderzoek wel bekend is, door de praktijk moeizaam gekend en toegepast (Martens, 2010).

Een manier om effectieve kenmerken van professionalisering te genereren is het reviewen van empirisch onderzoek (Desimone, 2009; Van Veen et al., 2010). Effectiviteit is geen gemakkelijk begrip, het kent vele invalshoeken en meetniveaus (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005). Effectiviteit is ook een normatief begrip. Er wordt namelijk een doel of norm gesteld (Biesta, 2007). Effectiviteit gerelateerd aan het professionaliseren van leraren wordt in onderzoek verschillend geoperationaliseerd, maar in zijn algemeenheid wordt daar het verbeteren van het leren van leerlingen mee bedoeld.

5.2.1 Empirische bevindingen

Desimone (2009) komt op basis van een reviewstudie tot vijf kernelementen van effectieve professionalisering; (a) focus op de inhoud, (b) actieve leervormen, (c) coherentie zowel tussen wat wordt geleerd en de opvattingen van de leraar alsmede coherentie met het school- en landelijk beleid, (d) duur en (e) collectieve participatie; waarmee wordt bedoeld een gezamenlijke bijwoning van de professionaliseringsactiviteiten op bijvoorbeeld team- of schoolniveau. Zij maakt niet duidelijk of met collectieve participatie ook het gezamenlijk leren in interactie wordt bedoeld dat leidt tot gezamenlijke leeruitkomsten, door anderen aangeduid met de term collectief leren (Garavan & McCarthy, 2008; Bolhuis & Simons, 2011; Castelijns, Vermeulen & Kools, 2013) of dat zij enkel doelt op het 'van anderen leren'. De gevonden vijf effectieve kenmerken van professionaliseren worden door Desimone (2009) in een lineair model geplaatst. De effectieve professionalisering leidt tot verandering van leraren hun opvattingen, houding, kennis en gedrag, waardoor de klassenpraktijk verandert en het leren van leerlingen in positieve zin wordt beïnvloed. Welke (leer)theorie dit verklaart wordt niet besproken. Behalve het gebrek aan een verklarend model is er weinig oog voor de contextspecificiteit van het vak van leraar en de complexiteit veroorzaakt doordat de uitvoering in verschillende elkaar beïnvloedende contexten plaatsvindt (Borko, 2004).

Van Veen en collega's (2010) nemen de vijf door Desimone genoemde elementen in hun review studie over en nuanceren deze verder. Zo benadrukken zij onder meer het belang dat leraren medebepalers zijn van de doelen van de professionalisering. Dit sluit aan bij opvattingen van Evans (2014) die professionaliseringsprogramma's onderscheidt naar onder meer 'attitudinal' (aansluitend bij de houding en opvattingen) en 'functional' (leidend tot functioneel opgelegd gedrag). 'Functional' professionalisering heeft geen invloed op de houding en opvattingen over onderwijs (attitude), en als gevolg daarvan wordt het geleerde oppervlakkig of zonder de bedoelingen van de bedenkers uitgevoerd. Dergelijke vormen van professionalisering zijn vooral gebaseerd op het positioneren van de leraar als een uitvoerder en worden als minder

effectief beoordeeld (Opfer & Pedder, 2011). Het eerdere citaat uit het Inspectierapport lijkt hierin te passen.

5.2.2 Diverse modellen

Uit bovenstaande verkenning blijkt nog weinig overeenstemming ten aanzien van een meer allesomvattend model waarin de professionalisering van leraren wordt verklaard. Onderstaand schema zet de belangrijkste kernelementen op een rijtje.

	Term	Professionaliseringskenmerken	Ondersteuning	Individu	Context	Lineair of gesitueerd complex
Guskey (2002)	Teacher change, professional development	Personeels ontwikkeling, activiteiten		Opvatting en houding	Klas	Lineair
Desimone (2009)	Teacher learning, professional development	- Focus op inhoud - Actieve leer-vormen - Coherentie beleid - Duur - Collectieve participatie		Coherentie tussen opvatting leraar en omgeving		Lineair met wederzijdse (recursieve) beïnvloeding
Clarke en Hollingsworth (2002)	Teacher change, teacher growth	- Reflecteren - Uitvoeren	Externe hulp-bronnen	Persoonlijk domein	Domein: - Praktijk - Consequenties	Complex mediërende processen en domeinen
Opfer en Pedder (2011)	Teacher professional learning	Leer activiteiten	Leeromgeving: kennismanagement, onderzoekende houding, zelfevaluatie-systemen	Individu, opvatting, houding, kennis ect.	School als totaal systeem	Complex, multi-level Geneste systemen, interactie tussen collectieven
Borko (2004)	Teacher learning, professional development	Professionaliseringsprogramma	Facilitator	Lerende leraar	Context (zowel van individu als van collectief)	Complex, multi-level Elementen van professionaliserings-systemen en onderling beïnvloedende andere systemen

Schema 2: Overzicht van de kernelementen uit de diverse reviewstudies naar het leren van leraren, in volgorde van lineair naar meer complex.

Ondanks de verschillen in bovenstaande benaderingen leidt de zoektocht naar passende concepten voor professionalisering van leraren op basis van de diverse review studies tot een aantal onderscheidende dimensies. Allereerst is er de positie van de leraar uitgedrukt in de mate van sturing die de leraar over het eigen leren heeft (volledig autonoom, via medebepaler van de doelen tot functionele of opgelegde professionali-

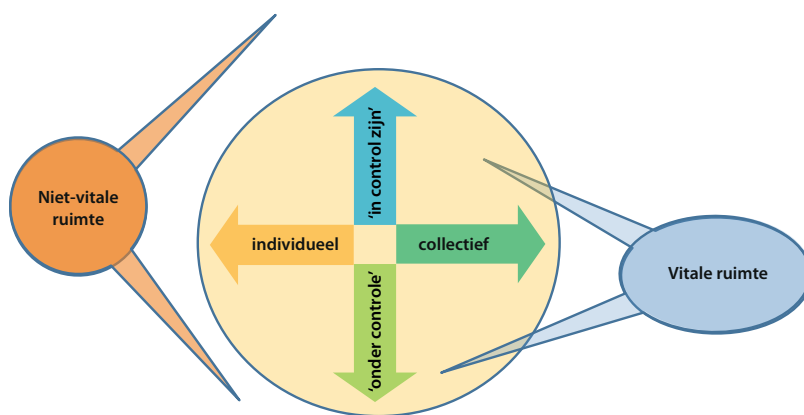
sering). Met andere woorden is de leraar 'in control' of 'onder controle'. Ten tweede blijkt uit bovenstaande reviews dat professionalisering, vanuit een individueel perspectief of vanuit een collectief perspectief bekeken wordt. Het individuele perspectief vertegenwoordigt de lineaire modellen. Binnen het collectieve perspectief wordt professionalisering in oplopende mate als complex proces beschouwd en vormt het gebrek aan aandacht voor de invloed van elkaar wederzijds beïnvloedende situaties een verklaring voor het niet vinden van algemene effectieve factoren.

Het individuele element komt in alle concepten voor, zij het met iets andere benamingen (lerende leraar, persoonlijk, houding en opvattingen), het collectieve komt vooral in het sociaal constructivisme en het gesitueerde leren voor, waar ook het proces van professionalisering als complex en niet als lineair wordt voorgesteld en waar gepland en doelgericht een andere betekenis heeft en soms alleen voor de korte termijn haalbaar wordt geacht.

Vanuit de leertheoretische opvatting van gesitueerd leren is 'professionaliseren' de ontwikkeling van een perifere positie naar een kernpositie in het professionele netwerk (Wenger, 1998), van novice naar expert (Borko, 2004), en daarmee in toenemende mate agency verwervend. Zo opgevat vindt leren overall, voortdurend en in diverse contexten plaats (Bolhuis & Simons, 2011). Professionalisering is niet per se een intentioneel, ontworpen en systematisch proces, zoals sommigen het definiëren (vgl. Guskey), maar ook informeel. Ook is het een proces op individueel niveau als op het niveau van verschillende sociale systemen (Borko, 2004; Clarke & Hollingsworth 2002), waar de verschillende niveaus (het team, organisatie en systeemniveau), elkaar wederzijds beïnvloeden (Opfer & Pedder, 2011).

5.3 Het leren van professionals

Deze vier tegengestelde componenten zijn te plaatsen op twee assen: individueel versus collectief en de as van agency, hier vertaald naar sturing (in control) versus uitvoering (onder controle staan). Deze assen zijn in eerder onderzoek reeds vertaald in het figuur van 'vitale ruimte' (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). Vitale ruimte verwijst dan naar de ruimte waarbinnen de uitersten creatief gecombineerd worden, leidend tot ontwikkeling en innovatie (Wielinga, 2001). Zodra een van de posities te extreem wordt, stop het leren, is de ruimte niet meer vitaal. Kenmerkend voor leraren en voor de school als een professionele organisatie is dat deze tegenstellingen op creatieve wijze worden verbonden in de praktijk van alle dag, met het doel leerlingen zo goed mogelijk te bedienen. Als een van de componenten uit onderstaande schema ontbreekt, zoals bijvoorbeeld agency dan is een creatieve combinatie niet meer mogelijk, met alle gevolgen voor de professionaliteit van het handelen. Het leren van leraren is dus gebaseerd op diverse tegenstrijdige factoren die in een functionele werkkuitvoering worden verbonden (Opfer & Pedder, 2011 p. 391), dat leidt tot het organiseren van ambidextrie, niet in aparte afdelingen maar op het niveau van iedere werknemer en binnen het sociale systeem.



Figuur 3: Vitale ruimte (naar Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009).

5.4 Combinatie van diverse perspectieven op professionalisering.

Vanuit het leertheoretische perspectief blijkt dat naast individueel (behaviorisme en cognitivisme) gesitueerd leren en netwerken belangrijke verklarende concepten zijn voor het leren van professionals. Dat betekent voor de praktijk, dat om te leren een sociale omgeving gecreëerd moet worden, waarin ontmoeting en netwerken mogelijk zijn.

In de organisatiekunde is het concept lerende organisatie van belang. Lerende organisaties bleken op diverse leertheorieën gebaseerd, echter dat wordt zelden in de concepten geëxpliciteerd. Lerende organisaties gebaseerd op gesitueerd leren zijn georiënteerd op netwerken en sociaal kapitaal theorie, terwijl lerende organisaties gebaseerd op cognitivisme veel meer het karakter hebben van informatie verwerkende systemen die kwaliteitszorg hoog in het vaandel hebben staan om steeds beter te worden. Deze vorm van lerende organisaties zullen minder snel tot innovatie leiden. De praktische consequenties van de impliciete leeropvatting voor het organiseren van een lerende organisatie zijn enorm.

In de personeelswetenschappen wordt vanuit diverse perspectieven gezocht naar het optimaliseren van het menselijk functioneren. Echter, ook hier bleken de onderliggende leerconcepten zelden expliciet. Behalve gebrek aan expliciteren bleken de leertheorieën ook ondoordacht naast elkaar gebruikt te worden, wat leidt tot veel empirisch onderzoek naar wat werkt, zonder de verklaring waarom het werkt. Daarnaast spelen bij het invoeren van HR-systemen twee problemen als het gaat om de effectiviteit van het beleid. Allereerst het verschil tussen de activiteiten die worden gepland en die daadwerkelijk worden ingevoerd, en ten tweede het verschil tussen de bedoeling met de activiteiten en de betekenis die de medewerkers aan de activiteit geven. Beiden problemen spelen internationaal zwaarder in not-for-profit organisaties, omdat zowel de HR-kennis van het management alsmede het aantal HR-functionarissen in die sector beperkt is. Deze conclusie lijkt ook voor het Nederlands onderwijs op te gaan.

Uit reviewstudies naar wat werkt binnen HR-praktijken leidden indelingen gebaseerd op leertheoretische uitgangspunten te leiden tot het kunnen benoemen van kritische factoren, zoals intrinsieke motivatie voor autonome individuele als collectieve ontwikkeling. Vanuit een meer planmatig geïnitieerde ontwikkeling, waarin de acquisitie van informatie centraal staat, zijn de meer extrinsieke motivatiefactoren zoals, beloning,

waardering, carrièreontwikkeling, ondersteuning vanuit de leidinggevende, feedback, evaluatie en reflectie effectief. In deze laatste vorm is de klassieke HRM-opvatting gemakkelijk te herkennen en ook het personeelsbeleid in het Nederlands onderwijs past hier, evenals veel opvattingen over het leren van leraren. Verbondenheid en de kwaliteit van de relaties voor het ontstaan van een gemeenschappelijk referentiekader is zowel een kritische factor voor het leren vanuit de dialoog als vanuit netwerken. Tenslotte, minder planmatigheid en meer focus op faciliteren van groei leidt tot meer innovatie.

De bestudering van het onderzoek naar professionalisering van leraren leidde tot gelijke conclusies als binnen de andere bestudeerde wetenschappelijke disciplines. Leertheorieën worden zelden geëxpliciteerd, empirisch onderzoek naar wat werkt levert geen verklaring waarom 'het' werkt, met als gevolg tegenstrijdige uitkomsten. En veel onderzoek is impliciet gebaseerd op de HR-variant: acquisitie van informatie. Er wordt in het onderzoek naar professionalisering van leraren wel gepleit voor de toepassing van concepten van gesitueerd leren, zowel vanuit collectief als individueel perspectief. Het expliciteren van uitgangspunten is cruciaal om te begrijpen waarom wat werkt en praktische aanbevelingen te kunnen afleiden. Onderstaande schema geeft een overzicht.

	Individuele leraar	Schoolorganisatie als innovatief systeem
Positie leraar	Leraar als uitvoerder	Leraar als onderdeel van een lerend sociaal systeem
Leertheorie	Behaviorisme en cognitivisme	Sociaal constructivisme en connectivisme
Lerende organisatie	Optelsom van het leren van individuen en organisatie als informatie verwerkend systeem, kwaliteitszorgsystemen	Collectieve kennisconstructie door netwerken, organisatiecultuur en sociaal kapitaal.
Kern processen	Opgelegde en doelgerichte gedragsverandering, kennis acquisitie (absorberen informatie) - Feedback; straffen/belonen - Feedback middels vergelijkingen, (bijv. benchmarking), evaluaties. - Deficiëntie benadering	Betekenisverlening in interactie met de omgeving, gegroeide creatieve ontwikkeling, co-creatie - Netwerken - Onderzoeken - Reflecteren - Ontwerpen
Professionalisering	Lineair model	Multi-level en complex, gesitueerd model
Individueel niveau	Competentie-ontwikkeling met aandacht voor attitude, motivatie en andere dispositionele variabelen	Autonome competentie ontwikkeling, zelf gereguleerd leren, intrinsieke motivatie (SDT)
Collectief niveau	Functionele implementatie van onderwijsveranderingen	Kenniscreatie
Organiseren van mensen	HRM, Menselijk kapitaal (HC) theorie Acquisitie model van ontwikkeling	HRD: Sociaal Kapitaal (menselijk en organisatieel). Autonome en dialogisch ontwikkelmodel
Organisatie perspectief	Controle en interne gerichtheid Exploitatie en routine	Flexibiliteit en externe gerichtheid Exploratie en Innovatie
Organisatie opbrengsten	Uitvoering gebaseerd op diagnose en vooraf geplande verbetering (blauwdruk),	Radicale innovaties, onvoorspelbare uitkomsten

Schema 2: Perspectieven op professionalisering van leraren vanuit diverse reviewstudies.

Het schema laat een verschuiving van opvattingen met betrekking tot de ontwikkeling van mensen en organisaties. Zo was in de tijd van de industriële revolutie, met het ontstaan van grote fabrieken en lopendebandwerk, met organisatie- en managementopvattingen als 'scientific management', het gedrag van arbeiders gestandaardiseerd en werd wat 'goed gedrag' was precies voorgeschreven. Kleine afwijkingen van dat voorgeschreven gedrag leidde tot fouten in het productiesysteem en moesten worden vermeden. Het managen van het menselijk kapitaal was erop gericht om precies het gewenste gedrag te realiseren, het behaviorisme als leertheorie gaf daar mooie aanknopingspunten voor. Niet alleen binnen het denken over organisaties, ook in het onderwijs werd het behaviorisme toegepast in allerlei instructiemethoden (vgl. Skinner in: Driscoll, 2000).

Een daaropvolgende periode komt meer nadruk te liggen op het verwerven van cognities, inzicht hebben in bepaalde zaken zou leiden tot het juiste gedrag. Nog steeds staat vooraf voorgeschreven gedrag voorop, gebaseerd op het idee dat organisaties en menselijk gedrag doelbewust gepland en ontwikkeld kunnen worden. Alleen om het van tevoren bepaalde 'goede gedrag' te realiseren wordt nu een andere weg gekozen. Informatie en inzicht leiden tot cognitieve kennis die het gedrag beïnvloedt. Als dat nog onvoldoende resultaten oplevert, wordt 'inzicht hebben' uitgebreid met motivatie, self-efficacy, eigenaarschap en andere zogeheten dispositionele factoren. Ondanks vele problemen die met deze opvatting niet kunnen worden opgelost, denk bijvoorbeeld aan transfer van kennis, of de 'gap' tussen theorie en praktijk, staan nog steeds de doelgerichte beïnvloeding van het gedrag van individu en organisatie gebaseerd op diagnose van de organisatie voorop (Cummings & Cummings, 2014).

Met de opkomst van het sociaal constructivisme en de sociaal kapitaal theorie wordt vanuit een heel ander perspectief gekeken naar leren. De lerende en zijn omgeving zijn vervlochten en onlosmakelijk verbonden (Fenwick, 2008). Het idee dat de basis van ons leren in onze sociale omgeving ligt, dat sociale actie de kern van het leren vormt (Engeström, 2013), dat netwerken leiden tot sociale actie (Nahapiet & Ghoshal, 1998) en dat leren en werken dus niet te scheiden zijn, wordt als een mogelijke oplossing gezien om innoveren te stimuleren (Garavan et al., 2015). Opvattingen dat het organiseren van innovatie nauwelijks met doelgerichte planmatigheid kan worden gerealiseerd en dat creativiteit en innovatief gedrag floreren onder andere condities wordt regelmatig geopperd (Loewenberger, 2013). Onderzoeksuitkomsten wijzen in de richting van mediërende en complexe processen die leiden tot het innovatief gedrag van leraren, waar tot nu toe slechts elementen van begrepen worden (Nemeržitski, Loogma, Heinla & Eisenschmidt, 2013). Een lerende organisatie is veel meer dan een informatieverwerkend systeem dat zich doelgericht ontwikkelt, wat in wetenschap, beleid en praktijk nog een veel aangehaalde en maar al te vaak impliciet de opvatting is. Het bedrijfsleven waar de concurrentie sterk afhankelijk is van de creativiteit en het innovatief gedrag van medewerkers voelt die druk (Sheehan, Garavan & Carbery, 2013), maar ook in het onderwijs wordt gezocht naar effectievere en betere opbrengsten (Inspectie van het Onderwijs, 2013; Ministerie van OCW, 2013). Niet perse vanwege concurrentie, maar vanwege veranderingen in financiering, eisen vanuit de samenleving en het beleid (Ridder, Baluch & Piening, 2012). Meer van hetzelfde is niet genoeg. Een perspectiefverandering op hoe het leren in scholen kan worden



vormgegeven, lijkt nieuwe oplossingen te bieden. Echter, de vormgeving gerelateerd aan de opbrengsten van deze collectieve en meer op groei gerichte focus op leren is nog weinig onderzocht (Garavan et al, 2015) en de bijbehorende positief beïnvloedende factoren zijn nog nauwelijks in kaart gebracht.

Toekomstig onderzoek zal vanuit een ander perspectief zich meer moeten richten op het multi-level karakter van professionalisering, methoden moeten ontwikkelen die passen bij complexe en elkaar beïnvloedende processen, die zich tegelijkertijd afspeelen binnen en tussen verschillende organisatieniveaus. Het onderzoek naar losse, enkelvoudige of lineaire relaties levert onvoldoende kennis van zaken en mogelijk zelfs verkeerde uitkomsten als het gaat om beïnvloedende factoren (Ployhart & Moliterno, 2011). Onderzoek naar collectieve groei, zonder vooraf gesteld doel, zal niet volgens klassieke methoden en technieken kunnen verlopen, ook het onderwijsonderzoek zal moeten veranderen om deze complexe processen in kaart te kunnen brengen.

6 Het leren organiseren in scholen

Na de verkenning van de ontwikkeling van en uitkomsten uit verschillende wetenschappelijke disciplines is het tijd om de vertaalslag te maken naar de onderwijspraktijk en het onderzoek. Daartoe wordt eerst kort ingegaan op de kernfunctie en de maatschappelijke positie van scholen, dan die van leraren, beide nodig om de complexiteit en het multi-level karakter van het leren organiseren voldoende te belichten. Om de huidige stand van zaken met betrekking tot het organiseren van leren duidelijk te maken zal een praktisch voorbeeld worden besproken, niet als 'best practice', maar om vast te stellen waar traditie en eenzijdige opvattingen ons het leren belemmeren, een voorbeeld dus om van te leren.

6.1 Schoolontwikkeling en samenleving

Scholen hebben een belangrijke functie in het overdragen van onze cultuur, in het opvoeden van toekomstige generaties en staan midden in de samenleving (Biesta, 2007). Huidige onderwijsontwikkelingen hebben consequenties voor toekomstige burgers. Hoe onze toekomstige samenleving eruitziet wordt medebepaald door de onderwijssector. Tegelijkertijd maakt onze samenleving enorme ontwikkelingen door onder andere als gevolg van steeds weer nieuwe technologische mogelijkheden. De toegankelijkheid van mensen en informatie is welhaast drempelloos. Door het internet, nieuwe media, games, simulaties en andere educatieve programma's, heeft het onderwijsveld ongekende mogelijkheden om haar primaire processen in te richten. Het probleem is vooral, hoe dat het beste kan, gelet op die toekomstige samenleving die nog niet bekend is. Ook kennisontwikkeling gaat veel sneller dan een eeuw geleden, innovatiestrategieën als RDD duren veelal te lang om praktisch relevant te blijven. Tegen de tijd dat bekend is hoe een nieuwe technologie effectief kan worden ingezet in het onderwijs zijn we alweer een aantal technische generaties verder (Sloep, 2008). Immers, doelgerichte van tevoren uitgedachte en ingeplande implementatietrajecten, secuur onderzocht en op basis van empirisch bewijs ontworpen, hebben een te lange tijdsduur om technologische ontwikkelingen bij te blijven. Mocht deze innovatiestrategie al wenselijk zijn gelet op de morele kant van onderwijs (Biesta, 2007), er is ook nog het probleem van de kennistransfer. In plaats van het implementeren van een blauwdruk, zoals bij RDD, zal de ontwikkeling van onderwijspraktijken meer het karakter van groei moeten krijgen dan. De nadruk in leerprocessen verschuift van iets weten, naar leren hoe je iets te weten komt en hoe je dat de volgende keer nog effectiever kunt doen. Technologie, zoals ICT met alle nieuwe communicatiemogelijkheden zou daar een belangrijke facilitator in kunnen zijn (Bastiaens, 2009) in plaats van een last. Er is behoefte aan innovatiestrategieën die gericht zijn op het omgaan met onzekere situaties, niet om ze 'onder controle' te krijgen, dat zal vanwege de snelheid van de kennisontwikkeling niet kunnen, maar om er op intelligente wijze richting aan te geven (Biesta, 2007). Onderwijs veranderen, vernieuwen of innoveren is dan niet alleen een kwestie van legitimiteit, draagvlak of eigenaarschap, zoals nog te vaak wordt gedacht. Juist het



samenspel van perspectieven uit praktijk, wetenschap en maatschappij zorgt voor een 'vitale ruimte' voor duurzame ontwikkelingen. Niet één van de partijen kan daarin de boventoon voeren. Onderwijs geven is een vak apart, met eigen expertise gebaseerd op expliciete en tacit kennis. Onderwijsontwikkelingen slagen alleen als deze mede gebaseerd zijn op die kennis uit de praktijk.

Het vormgeven aan van tevoren door anderen bedachte veranderingen is voor scholen niet ongebruikelijk (neem de grote onderwijsvernieuwingen vanaf de mammoetwet), echter deze hebben zeker niet altijd tot het van tevoren bedachte en gewenste resultaat geleid (Onderwijsraad, 2014). Mede vormgeven aan ontwikkelingen die al werkende weg ontwikkeld worden in samenwerking met onderzoek en ondersteuning, is veel ongebruikelijker. Gelukkig zijn er enkele mooie voorbeelden te vinden van de eerste aanzetten tot dergelijke allianties. Bijvoorbeeld de expeditie Durven delen doen, (Aarts & Waslander, 2008), Niekée met het Agora project (Claessen, 2016) en sommige academische opleidingsscholen. Er zijn er vast meer, maar het punt dat ik wil maken is dat het vooral een beperkt aantal scholen betreft die in een beperkte periode pogingen doen om onderwijspraktijken te veranderen, waarmee leerprocessen van exploratie, creativiteit en innovatie worden versterkt. Bovengenoemde voorbeelden kenmerken zich nog wel door de meer 'klassieke' taakverdeling in de samenwerking en arbeidsdeling over de disciplines (Ros et al., 2013). In mijn optiek zouden de betrokkenen veel meer één leergemeenschap moeten vormen, met een daadwerkelijk gevoelde gezamenlijke verantwoordelijkheid.

De consequentie van zulke andere innovatiestrategieën voor de onderwijspraktijk en haar medewerkers is groot. Men kan zich niet meer alleen trendvolgend opstellen. Schoolorganisaties moeten 'leren te leren', om hun rol als mede ontwikkelaar in de samenleving te kunnen vervullen. De rol van medespeler moet worden gegund, maar moet ook worden opgepakt. Ambidextrie, verankeren en verbeteren alsmede innoveren moeten beiden tegelijkertijd in schoolorganisaties vorm krijgen. Het onderwijsveld, van het ministerie tot de onderwijspraktijk, moet daarin nog een traditie ontwikkelen.

6.2 Professionaliteit van leraren

Kenmerkend voor leraren is dat ze expert zijn op het terrein van leren, met de focus op het proces van leren. De kern van het vak van leraar is om de ontwikkeling van de metacognitie 'leren te leren' bij anderen te ondersteunen. Dat betekent dat leraren deze metacognitie zelf moeten bezitten. Wellicht dat leraren er zelfs nog een meta-metacognitie bij hebben, namelijk blijven *leren* hoe je 'leren te leren' bij anderen ontwikkeld. En dit is bij uitstek een leeropbrengst die uit diverse soorten van kennis bestaat, en waar diverse processen aan ten grondslag liggen. Het gaat immers om expliciete kennis bestaande uit inzicht in concepten (theorie) in combinatie met impliciete kennis die is verankerd in praktische handelingen van diverse sociale interventies om anderen vanuit maatwerk te ondersteunen in het proces van leren te leren. Dit impliceert creatief en innovatief gedrag van iedereen in de organisatie (Turner, Swart & Maylor, 2013). Innovatief gedrag kan niet worden opgelegd (Kessels, 2001; Kessels

& Tjepkema, 2002), mensen kunnen er wel toe worden uitgedaagd, de omgeving kan eraan appelleren, of kan dit tegenwerken. Voor innovatief gedrag is zelfvertrouwen nodig (Thurlings, Evers & Vermeulen 2015; Pil & Leana, 2009). Innovatief gedrag betekent zelf geïnitieerd en zelfsturend, actief ideeën bedenken, toepassen, invoeren, routine in krijgen (Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015). Zo geformuleerd is innovatief gedrag een vorm van leren. Dit uitgangspunt heeft consequenties voor het organiseren van het leren van leraren. Professionaliseren is dan niet meer alleen een vooraf, intentioneel en systematisch proces (zie Guskey, 2000; Desimone, 2009) met inhoud en werkvormen die vooraf zijn vastgesteld door een expert met vooraf liefst meetbaar geformuleerde bedoelingen, na afloop geëvalueerd en bijgesteld in een nieuw plan (Bolhuis & Simons, 2011). Het is ook een proces dat gezamenlijk wordt ingericht en samen gestuurd met wellicht een van tevoren vastgestelde richting en intentie, maar in ieder geval zonder van tevoren omschreven specifieke uitkomsten. Deze verschuiving heeft een belangrijke consequentie. De huidige asymmetrische relatie van experts, leidinggevenden en anderen die bepalen wat goed onderwijs is maakt plaats voor gelijkwaardige inbreng van alle partijen. Door gelijkwaardige perspectieven kunnen processen ontstaan waarin de uitkomsten al gaandeweg groeien (Cummings & Cummings, 2014), of waarin een radicale verandering vanuit een paradigmawisseling tot stand komt (Engeström & Sannino, 2010). Dergelijke vormen van leren vragen andere verhoudingen tussen lerenden en hun omgeving, lerenden zijn 'in control', hebben een krachtige stem, omdat ze weten waar het over gaat en dat wordt door de andere stakeholders erkend en gewaardeerd.

6.2.1 Innovatief gedrag van leraren

Ook in het Nederlandse onderwijs is steeds meer erkenning voor het feit dat leren en innovatief gedrag niet afgedwongen kunnen worden (Bolhuis & Simons, 2011) en dat intrinsieke motivatie een belangrijke factor is (Klaeijsen, 2015). Desalniettemin is in het onderwijsonderzoek nog weinig aandacht voor innovatief gedrag van leraren, de antecedenten van dat gedrag en de organisatie uitkomsten (Klaeijsen, 2015; Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015). Illustratief in de review studie van Thurlings en collega's (2015) naar innovatief gedrag van leraren is, dat de zoektocht naar wetenschappelijk onderzoek vanaf 1990 slechts een zeer beperkt aantal van 37 studies opleverde. De gevonden studies bleken zelden een conceptueel kader of een theoretische achtergrond te beschrijven. De focus lag veelal op omgevingsfactoren, direct gelinkt aan innovatief gedrag. Ook bleken er maar weinig studies te zijn met mediërende of modererende variabelen. Onderzoek naar innovatief gedrag op het collectieve niveau in het onderwijs is nog veel schaarser. Dat in tegenstelling tot een groot aantal studies met de focus op hoe innovaties geïmplementeerd worden door leraren. Voor alle duidelijkheid, dit is wat anders dan innovatief gedrag. Innovaties implementeren is het uitvoeren van door anderen bedachte plannen met voorgeschreven uitkomsten. De vraag in dergelijk onderzoek is meestal gericht op de *overdracht* van praktijken, niet de *ontwikkeling* van nieuwe praktijken.

Ook speelt de relatie met HRM/HRD nog nauwelijks een rol, terwijl HR-systemen voor de 'rijke leeromgeving' zouden kunnen zorgen. HRM is de laatste decennia in het onderwijs tot ontwikkeling gekomen, al werd er in het Nederlandse onderwijsveld niet



zozeer gesproken van HRM maar van personeelsbeleid. In de ontwikkeling werden diverse stadia onderscheiden beginnend bij personeelsadministratie en beheer, doorlopend via personeelszorg naar integraal personeelsbeleid (Vermeulen, 1997). In dat laatste stadium zou dan zowel horizontale (het onderling met elkaar samenhangen van de diverse personeelsbeleid activiteiten, oftewel het bundelen van activiteiten (Bowen & Ostroff, 2004) en de verticale integratie (personeelsbeleid activiteiten zijn erop gericht om de doelen van de organisatie te verwezenlijken) vorm krijgen (Peek & van Kuijk, 2010). Dat laatste wordt in de internationale HRM-literatuur 'stratigic fit' genoemd (Bowen & Ostroff, 2004). Er was rond het jaar 2000 van integraal personeelsbeleid op scholen nog nauwelijks sprake (Vermeulen, 1997; Lubberman & Klein, 2003) en ook nu blijken belangrijke HR-activiteiten nog niet voor alle leraren ingevoerd (Inspectie van het onderwijs, 2013). Nog steeds wordt er middels allerlei projecten (zie bijvoorbeeld een uitgave van de VO-raad (Leisink & Boselie, 2015) en projecten van 'School aan Zet') gestimuleerd het HRM-beleid in scholen coherenter en consistent vorm te geven. En vallen deze vormen van personeelsbeleid, als ze al zijn ingevoerd, onder de ontwikkelingstypologie van acquisitie (Garavan et al., 2015). Mede gelet op de veranderende eisen aan scholen (denk aan 21st century skills, invoering van nieuwe technologieën, passend onderwijs, gepersonaliseerd leren, ect) is het leren van werknemers, het ontwikkelen van creativiteit en innovatief gedrag, voor het functioneren van de onderwijsorganisaties waar zij in werken, actueler dan ooit. De rol van de schoolleider die innovatief gedrag ondersteunt, feedbackprocessen en wederzijdse taakafhankelijkheid, controle over het werk en creativiteit die het werk vraagt zijn positief beïnvloedende factoren (Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015). Ook participatieve besluitvorming en transformatief leiderschap, leidend tot vervulling van gevoelens van autonomie, verbondenheid en zelfvertrouwen, die via intrinsieke motivatie innovatief gedrag positief beïnvloeden (Klaeijns, 2015). Onderzoek naar hoe professionaliseringsactiviteiten en HRM/HRD kunnen bijdragen aan innovatief gedrag van leraren zowel op individueel als collectief niveau liefst vanuit een multi-level aanpak, is nog niet of nauwelijks uitgevoerd.

6.2.2 Naar een ander perspectief op een rijke leeromgeving

Inmiddels is duidelijk dat te lang te eenzijdig naar ontwikkeling van leraren en hun organisaties gekeken wordt en dat een ander perspectief nodig is op leren en organiseren wil er sprake kunnen zijn van een rijke leeromgeving voor leraren. Het leren van leraren zowel Internationaal als in het Nederlandse stelsel wordt nog te vaak als een individueel proces beschouwd (Borko, 2004; Opfer & Pedder, 2011), met vooraf door anderen bepaalde doelen (Evans, 2014) en onder meer als gevolg daarvan onvoldoende effectief (Van Veen et al., 2010). De beoogde leeropbrengsten hebben vooral te maken met de implementatie van overheids- of bestuursbeleid (Evans, 2014, Kennedy, 2005) en veel minder met een door de beroepsgroep en betrokkenen zelf ervaren behoefte. Er lijkt zich daarin een keten af te tekenen, onderwijsveld is volger van overheidsbeleid, onderwijsinstellingen van bestuursbeleid en leraren weer van het instellingsbeleid.

Het HRM en HRD- beleid in het Nederlandse onderwijs is – indien ontwikkeld – nog vooral op deze individuele opbrengsten van het functioneren van leraren gericht.

Ook de Inspectie van het onderwijs past dit perspectief in haar toezicht toe (Inspectie, 2013). Dit past bij het klassieke paradigma op organiseren, HRM en leren als lineair vooraf bedacht proces met SMART uitkomsten. Een HRM-aanpak die in non-profit organisaties nog nauwelijks consistent wordt uitgevoerd, zo blijkt uit internationaal onderzoek (Piening, Baluch & Ridder, 2014; Baluch, 2016). Maar ook binnen Nederlandse onderwijsinstellingen wordt hard gewerkt om dit klassieke HRM-beleid in scholen consistent in te voeren. Daarbij is de nadruk vooral gelegen op individueel (strategisch) HRM, waarin de individueel lerende leraar als motor wordt gezien voor de onderwijsontwikkeling in een lerende organisatie (VO-academie, 2015).

Leeropbrengsten zoals het ontwikkelen van leren te leren zijn moeilijk vooraf in SMART termen vast te leggen. Dit is noodzakelijk om zoals in het klassieke HRM gebruikelijk was (Fombrun, et al., 1984) de HR-activiteiten te plannen, uit te voeren en te evalueren. Om de toekomstige kern van het leraarsberoep, het ondersteunen van het ontwikkelen van 'leren te leren' van leerlingen vorm te geven zou een consistent HRD-systeem niet misstaan en het is niet effectief om met HRM, dat zwaar steunt op behavioristische en cognitivistische opvattingen, dergelijke sociaal constructivistische ontwikkeldoelen na te streven. Er past veel meer een HRD-aanpak bij, die in co-creatie met collega's tot stand komt.

Een leeromgeving voor de individuele leraar is gelegen in de alledaagse context, dat wil zeggen de leerlingen, het team en de school. Naarmate er ook verbanden (die zowel middels structureel, relationeel en cognitief kapitaal tot intellectueel kapitaal leiden) buiten dat alledaagse aanwezig zijn, is de kans op nieuwe ideeën door de kennisdeling met andere bronnen groter. HR-systemen binnen scholen kunnen een bijdrage leveren aan die rijke leeromgeving door de focus te verleggen van HR-instrumenten gericht op individueel, planmatig en controle naar collectieve structuren, netwerken gericht op de groei en ontwikkeling, zonder daarbij de opdracht van de organisatie uit het oog te verliezen. Ook hier wordt de spanning, net als eerder verwoord in de combinatie van tegenstrijdige eisen aan de professional, duidelijk. Ook hier geldt dat de tegenstellingen door professionele organisaties creatief worden opgelost, dat juist het oplossen van deze spanningen de kern van de lerende organisatie is (Engeström, 2008).

Een consequentie van andere leeropvattingen is dat het HR-beleid samen met leraren vorm gegeven wordt, waarbij de behoeften van henzelf, de school en maatschappelijke ontwikkelingen creatief worden gecombineerd. In dat HR-systeem is sprake van diverse vormen van leren, van expliciet, middels activiteiten op cognitieve leest geschoeid zoals toegang tot diverse kennisbronnen, opleiding en trainen. Met daarnaast netwerken met meer losse verbanden met toegang tot verschillende 'kennissen' en hechte verbanden zoals professionele leergemeenschappen binnen de school of met partners buiten de school. Sommige van die netwerken zijn al ontstaan zoals bijvoorbeeld Opleiden-in-de-School en passend onderwijs, of met partners uit andere disciplines zoals onderzoeker, opleiders en ondersteuners. Functioneringsgesprekken en andere vormen van individuele feedback passen best in een dergelijk systeem, indien ze onderdeel zijn van een mix van aanpakken, niet top-down ingezet, maar ingestoken op basis van zelfevaluatie en in een gelijkwaardige dialoog met collega's en leidinggevenden, dus rekening houdend met de factoren die innovatie en



creativiteit versterken. Maar wil zo'n individueel systeem zinvol functioneren, dan zal het gesitueerd moeten zijn in een bredere sociale context en onderdeel zijn van een coherent collectief systeem van leren. Pas dan kan zich een rijke leeromgeving ontwikkelen, want die rijke leeromgeving die kan niet voor anderen bedacht worden, die rijke leeromgeving maak je samen. Ook hierover is nog weinig onderzoek. Het onderzoek dat gedaan wordt naar personeelsbeleid in scholen betreft vooral de HR-activiteiten en hun uitvoering, zelden wordt ingegaan op hoe ze beleefd worden en welke behoefte er leeft, of ze motiveren en waartoe ze motiveren, noch hun samenhang met de bredere context waarin ze zijn gesitueerd.

6.3 Schoolorganisaties als lerende systemen

Het leren van leraren is gesitueerd in de school, scholen zijn gesitueerd in een context, scholen en contexten zijn op zich weer te beschouwen als lerende systemen, en genest in een bredere omgeving, er is sprake van een droste-effect. Hieruit zijn een aantal lessen te trekken. Allereerst zijn schoolorganisaties te beschouwen als specifieke leersystemen met gesitueerde leerprocessen. Leren en werken zijn niet te scheiden, leren doe je dus altijd. Het is wel de vraag of het leren dat altijd plaatsvindt voldoende bijdraagt aan de beroeps- en organisatieontwikkeling. Daar komt bij dat leerprocessen vanuit meerdere leertheorieën kunnen worden verklaard. Afhankelijk van de situatie is een leerconcept meer of minder van toepassing of effectief in relatie tot de organisatieontwikkeling.

Een tweede les uit de verkenning van theorieën is dat het leren van leraren plaatsvindt zowel op individueel als op collectief niveau en dat deze processen, vanwege het feit dat ze gesitueerd zijn, een multi-level karakter hebben. Dat wil zeggen dat het individuele leren het collectieve beïnvloedt en omgekeerd. Een andere consequentie is dat er meerdere collectieve contexten zijn waarbinnen geleerd wordt, die elkaar wederzijds beïnvloeden. Huidig onderzoek naar (school)organisatieontwikkeling, HRM en HRD en naar de professionele ontwikkeling van leraren houdt onvoldoende rekening met deze vervlechting. Hoe die processen in elkaar grijpen, hoe context specifiek deze zijn en welke algemeenheden te generen zijn is nog niet voldoende duidelijk, daar valt nog veel te onderzoeken.

Een derde les is dat leren volledig autonoom, zelfgestuurd kan plaatsvinden dan wel opgelegd vanuit de omgeving en allerlei varianten daartussen. De les is ook, dat volledig opgelegd leren onmogelijk tot innovatief gedrag kan leiden evenals het gegeven dat volledig autonoom leren van individuen of collectieven niet automatisch tot effectieve organisatieontwikkeling leidt. Deze constatering leidt tot een combinatie van twee assen, te weten van de as van individueel tot collectief en de as van autonome groei tot gecontroleerde aansturing. Het optimum ligt in de creatieve combinatie van de beide assen, de vitale ruimte (Wielinga, 2001; Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009). In de organisatiekunde wordt dit aangeduid met ambidextrie (Gibson & Birkinshaw, 2004), gebaseerd op het principe van leren door het combineren van tegenstellingen.

De school als lerende organisatie – zoals door mij gedefinieerd – is nog een droom, of optimistischer geformuleerd, misschien zijn er enkele scholen op weg naar toe. Het leren in organisaties, als collectief systeem is niet vanzelfsprekend in de onderwijscultuur. Die cultuur is immer historisch gegroeid vanuit individuele en cognitief ingestelde opvattingen over leren, met nog vele artefacten en instrumenten die daaruit voortkomen (denk bijvoorbeeld aan de roostering, één leraar met één groep, examens en overhoringen, summatieve toetsing). In diverse praktijkpublicaties voor het onderwijs wordt collectief leren wel genoemd (zie bijvoorbeeld VO-Academie 2015, en School aan Zet) maar veelal wordt er leren *van* elkaar mee bedoeld, in plaats van leren *met* elkaar en gericht op een gezamenlijke leeropbrengst.

In het onderwijs is de afgelopen 15 jaar steeds meer aandacht voor professionele leerwerk gemeenschappen, als omgeving om collectief te leren. Een leergemeenschap ontwikkelt zich niet vanzelf, ondersteuning is belangrijk in de vorm van een facilitator (Castelijns, Vermeulen & Kools, 2013). Ook is de ontwikkeling tot een professionele leergemeenschap waar samengewerkt en geleerd wordt een langdurig proces. De sociaal kapitaal theorie verklaart dat langdurige en intensieve proces. Immers, om nieuwe collectieve kennis te creëren (intellectueel kapitaal) zijn er drie soorten van kapitaal nodig, er moet een structuur van relaties aanwezig zijn (structureel kapitaal; aantal verbindingen en intensiteit), de structuur heeft kwaliteit (relationeel kapitaal; vertrouwen en respect) en wordt zodanig benut dat er sprake is van cognitief kapitaal (gedeelde referentiekaders, mentale modellen). Als deze drie condities voldoende zijn vervuld ontstaat er nieuwe collectieve kennis (Ehlen, Van der Klink & Boshuizen, 2015) of innovatie. Deze drie condities zijn geen vanzelfsprekendheden voor scholen, waar de taakuitvoering vooral een individuele aangelegenheid is, en contacten vanwege de arbeidsdeling niet per se intensief hoeven te zijn.

De term professionele leergemeenschap wordt in het onderwijs gemakkelijk gebruikt voor allerlei groepen die bij elkaar komen, terwijl dat zeker niet altijd de inhoud dekt. Al eerder werd opgemerkt dat terminflatie op de loer ligt. Bij een professionele leergemeenschap gaat het om het ontwikkelen van een aantal effectieve kenmerken; zoals het leren van en met elkaar (collectieve opbrengsten en collectieve processen, zie Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009), leren op basis van een gemeenschappelijke ambitie (cognitief kapitaal), met voldoende diversiteit en intensiteit aan relaties om van elkaar te kunnen leren (structureel kapitaal) en voldoende gevoel van vertrouwen en verbondenheid om met elkaar te willen leren (relationeel kapitaal). Ook is interactie in gelijkwaardigheid op basis van een professionele dialoog een belangrijk kenmerk om elkaars expertise te gebruiken en inbreng te waarderen. Verdere ontwikkeling en onderzoek van dergelijke ‘communities’ zou mede gebaseerd op de sociaal kapitaal theorie inzichten kunnen opleveren naar de mate van hun vernieuwende uitkomsten. Onderzoek in scholen wijst uit dat juist sterke verbanden met groepscohesie zorgen voor vertrouwen (relationeel kapitaal) en het verbeteren van de individuele onderwijspraktijk van leraren (Pil & Leana, 2009) met positieve resultaten voor leerlingen (Vescio et al., 2008; Pil & Leana, 2009; Lomos, Hofman & Bosker, 2011). HR-activiteiten kunnen de collectieve leerprocessen versterken door de ontwikkeling van leergemeenschappen en netwerken te faciliteren, de kwaliteit en inhoud van de relaties te ondersteunen. Door diversiteit in relaties te onderscheiden, door naast hechte relaties die veran-



kering en exploitatie mogelijk maken (leergemeenschapsvorming) te combineren met de meer losse verbanden met grote diversiteit, die kunnen leiden tot nieuwe ideeën en innovatie. Netwerken tussen scholen (bijvoorbeeld passend onderwijs) en andere partners in de omgeving van de school kunnen belangrijke bronnen zijn voor vernieuwende ideeën. Dit past ook bij de kenmerken van een lerende organisatie, namelijk verbintenis met de omgeving en de stakeholders (Collinson, Cook & Conley, 2006). Onderzoek naar de wederzijdse beïnvloeding tussen hechte leergemeenschappen en de verbindingen in lossere netwerken kan meer inzicht geven in het organiseren van ambidextrie binnen scholen.

Meer inzicht in welke processen in scholen ondersteunend zijn voor de ontwikkeling naar lerende organisaties is nodig. Er is geen blauwdruk van wat een lerende organisatie is, de kennis daarover zal blijven toenemen en de toepassing daarvan is in iedere context anders. Wetenschap en onderwijspraktijk zullen in het onderzoek daarna gezamenlijk moeten optrekken. Omdat innovatiestrategieën met een open einde, blijvende input van nieuwe referentiekaders nodig hebben voor continue ontwikkeling.

6.3.1 De school als lerende organisatie: Een voorbeeld om van te leren

In het Nederlandse onderwijs wordt veel gesproken over scholen als lerende organisaties. Scholen worden op verschillende manieren (lerarenagenda 2013-2020) gestimuleerd om lerende organisaties te worden (zie bijvoorbeeld folders van de VO-Academie, School aan Zet). De term komt zelfs in de begroting 2015 voor OCW voor: "Ook in het sectorakkoord VO zijn ambities en concrete doelstellingen geformuleerd ten aanzien van uitdagend en passend onderwijs voor elke leerling, eigentijdse voorzieningen, brede vorming voor alle leerlingen, partnerschap in de regio, **scholen als lerende organisaties**, het organiseren van toekomstbestendigheid en nieuwe verhoudingen in verantwoording en toezicht" (p. 11). Daarom is bij dit onderwerp een illustratief voorbeeld gezocht. Met betrekking tot andere onderwerpen en andere instellingen hadden net zo gemakkelijk voorbeelden gevonden kunnen worden. Het is er een uit een reeks en niet bedoeld om dit voorbeeld en deze organisatie 'zwart' te maken, maar om te illustreren dat er een cultuurverandering nodig is op alle niveaus. Met andere woorden, willen we een rijke leeromgeving voor leraren inrichten, dan moeten scholen rijke leeromgevingen worden en dat betekent dat hun leeromgeving ook rijk moet zijn. Het perspectief op leren, ook in de educatieve infrastructuur zal uitgebreid moet worden van individueel cognitief naar collectief gesitueerd in dialoog. Het cognitieve perspectief leidt ook in relatie tussen de instellingen in de sector nog te vaak tot ongelijke verhoudingen tussen expert en lerende en dat hindert de innovatie van de sector. Dit laatste wil ik met een voorbeeld duidelijk maken, uit de brochure van School aan Zet getiteld: *Kenmerken van een lerende organisatie. Een praktische handreiking om in het voortgezet onderwijs verandering en ontwikkeling te omarmen* (2014). School aan Zet is een organisatie, gefinancierd door het ministerie van OCW en fungeert meer als aanjager, bemiddelaar en schakel tussen besturen, scholen en de educatieve infrastructuur (zie <http://www.schoolaanzet.nl/over-school-aan-zet/veelgestelde-vragen/>).

De hier als voorbeeld gebruikte brochure is de publieksversie van een onderzoeksrapport, die op basis van de bestudering van wat literatuur, een analyse kader en een

model voor de ontwikkeling naar een lerende organisatie presenteert. Dat ontwikkelmodel is gebruikt om 12 scholen die volgens 'School aan Zet' al op weg zijn lerende organisaties te worden, te scoren en nader te onderzoeken, opdat andere scholen daar weer van kunnen leren (professionalisering als een soort van cascade model passend in een cognitieve leertheorie (Kennedy, 2005)). Dit is een goed voorbeeld van hoe we de kennisketen in Nederland opknippen. Op basis van onderzoek wordt nieuwe kennis ontwikkeld, dat wordt vertaald – door organisaties die een makelaars en ondersteuningsfunctie vervullen – in tips, 'best practices' en instrumenten (een ontwikkelmodel in dit geval), opdat kennis uit dat onderzoek kan worden benut, dat wil zeggen toegankelijk is voor scholen. Eerst worden in onderstaand kader enkele stukjes uit de brochure gepresenteerd: de letterlijke brochuretekst is schuin weergegeven.

De brochure start met het volgende citaat van een schooldirecteur. *"Onze school is een lerende organisatie omdat mensen samen eigenaar zijn van de school. Op werkmiddagen gaan teams samen aan de slag."*

Even verder lezen we:

... Zo blijkt uit het onderzoek dat de lerende organisatie zich kenmerkt door 1) leren in teamverband vanuit een duidelijke structuur, 2) een lerende cultuur op school, 3) een directie die het leren faciliteert en stimuleert. Opvallend is ook dat de ontwikkeling naar een lerende organisatie vaak ontstaat is vanuit een interne drive, waarbij het thema van de lerende organisatie als vliegwiel wordt gezien voor de gewenste stap van goed naar beter.

In de inleiding las u al dat een school die haar leerlingen optimaal wil voorbereiden op de toekomstige maatschappij en de arbeidsmarkt van morgen, mee moet kunnen veranderen. Bij de wereld van morgen past immers onderwijs van morgen. Zaak dus om uw onderwijs steeds aan te passen op de voortdurend veranderende wereld. Om de omslag van traditioneel onderwijs naar onderwijs van de 21ste eeuw succesvol te laten verlopen, is een lerende organisatie nodig. Een organisatie die in staat is zich constant aan te passen aan de veranderde eisen van onze maatschappij. Onderzoek (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995) onderstreept dit: de meest effectieve scholen zijn lerende organisaties."

Met een brochure wordt gekozen voor het zenden van informatie (een veel gebruikte vorm, passend in een cognitief perspectief), en daarvan is bekend dat het zelden leidt tot kennisbenutting, in de zin van toepassing in de praktijk. Echter, zenden is wel een voorwaarde om tot kennisbenutting te komen (Landry, 2001). In dit voorbeeld staat de brochure niet op zichzelf, het is de publieksversie van een uitgebreider onderzoeksrapport waar ook het ontwikkelmodel op is gebaseerd dat voor scholen als zelfevaluatie instrument kan dienen. Het ontwikkelmodel gepresenteerd in de brochure in bijlage 3, wordt gebruikt bij expertbijeenkomsten waarvoor medewerkers van scholen zich kunnen aanmelden en er zijn experts die scholen als 'critical friend' ondersteunen. Kortom,

in dit voorbeeld gaat de kritiek van enkel zenden van informatie niet op. Maar mijn eerdere punt dat nieuwe praktijken zich in samenwerking en wederzijdse afhankelijkheid tussen diverse partijen ontwikkelen, daarvan is geen sprake. Omdat het geven van informatie een belangrijk en omvangrijk onderdeel is van het project, ga ik hier verder op in.

Allereerst is er sprake van sterke *versimpeling*: Een lerende organisatie is in dit stuk tekst tot een simpel construct geworden: "eigenaarschap en samen aan de slag gaan" is de lerende schoolorganisatie volgens het eerste citaat. Daarna wordt een lerende organisatie tot drie kenmerken teruggebracht; (1) *leren in teamverband vanuit een duidelijke structuur*, (2) *een lerende cultuur op school*, (3) *een directie die het leren faciliteert en stimuleert*. Deze drie punten zijn uit theorieën over lerende organisaties samengevat (p. 11) zoals bijvoorbeeld Senge (1990), deze theorieën worden niet uitgelegd. De kern van de theorie van Senge, het systeemdenken komt in de brochure niet voor. Uit mijn eerdere stuk over lerende organisaties hoop ik dat u de indruk gekregen heeft dat lerende organisaties complexere processen betreffen, dan deze drie.

Ten tweede, er wordt geen *actuele informatie* gegeven: De literatuurreview naar de kenmerken van effectieve scholen uit 1995 was in die periode bijzonder belangrijk en beschrijft nog steeds veel actuele punten. De opvatting over leren in deze review was vooral cognitivistisch van aard, gesitueerd leren komt niet voor. Ook is er geen sprake van collectief leren, in de zin van gezamenlijk processen met gezamenlijk opbrengsten. Inmiddels, zo'n 20 jaar later is er meer onderzoek naar lerende schoolorganisaties. Recentere reviewstudies uit het onderwijs (bijvoorbeeld Collinson, Cook & Conley, 2006) of over professionele leergemeenschappen (Vescio, Ross & Adams, 2008) zijn niet meegenomen noch vertaald naar collectief personeelsbeleid.

Ten derde *impliciete opvattingen* over leren: De drie kenmerken van een lerende organisatie hebben alle drie het woord leren in het kenmerk. Helaas wordt nergens in de brochure uitgelegd wat leren is, impliciet lijkt het iets te maken te hebben met je aanpassen aan de omgeving. Daarmee is een lerende organisatie een zich aanpassende organisatie geworden, zonder dit expliciet te onderbouwen.

Ten vierde, *incoherente informatie*. De kenmerken van de lerende organisatie zoals zelf geformuleerd in de inleiding van de brochure komen niet in het ontwikkelmodel terug. In het ontwikkelmodel ontbreken bijvoorbeeld elementen van een lerende cultuur, zoals reflecteren, het ter discussie stellen van vanzelfsprekendheden, een onderzoekende houding zowel individueel en gezamenlijk als team en school. Het ontwikkelmodel lijkt vooral te passen op de as individueel en planmatig, middels evaluaties van procedures die zouden kunnen leiden tot enkelvoudig (singel loop) leren. In die zin is het model van de lerende organisatie in deze brochure een vorm van een kwaliteitszorgsysteem, maar met een andere naam.

Mijn belangrijkste kritiek betreft het feit dat scholen hier in de positie van aanpassen en uitvoeren worden geplaatst en dat versimpelde informatie wordt gegeven, zodanig dat de gebruikte bronnen nauwelijks te herkennen zijn. Door op deze wijze met scholen om te gaan, biedt je geen rijke leeromgeving waar echt in geleerd kan worden. De kloof tussen wetenschap en praktijk (Levin, 2013) lijkt door 'een kennismakelaar' (Nuttley, Walter & Davies, 2007; Cooper, Levin & Campbell, 2009) te worden gedicht. Niets is eigenlijk minder waar. Scholen krijgen op deze wijze geen kennis van wetenschappe-

lijke opbrengsten, en daarmee ook niet de mogelijkheid zelf die kennis in hun praktijk te vertalen. Door informatie op deze wijze te versimpelen hou je scholen 'dom' en afhankelijk. De vertaling is al voor ze gemaakt, gebaseerd op opvattingen van anderen wat zou passen bij de praktijk. Behalve het bezwaar tegen de positie die scholen zo krijgen toebedeeld en de leermogelijkheden die op deze wijze worden gecreëerd, ontstaat het gevaar van verkeerde implementatie. Doordat sterk is gesimplificeerd, lijkt de invoering niet moeilijk en resultaten binnen handbereik. Het kan op deze wijze bijna niet anders dan dat de invoering van een lerende organisatie nog verder afstaat van wat er in de wetenschap aan factoren gevonden is. De kans is dus groot dat het geen verbeteringen in de praktijk oplevert en het is niet ondenkbaar dat de praktijk over enige jaren roept: "We hebben het geprobeerd hoor! We zijn een lerende organisatie geworden, maar het leverde niks nieuws op".

6.4 Naar een lerende onderwijssector

Om dergelijke teleurstellende reacties te voorkomen is het van groot belang dat er in directe samenwerking met het veld nieuwe praktijken ontwikkeld worden. Praktijken waarvan de uitkomsten niet op voorhand te beschrijven zijn, maar die gaandeweg steeds weer opnieuw worden ingevuld. Daartoe zijn verschillende partijen nodig; praktijk, wetenschap en het zal wellicht verbazen na mijn voorbeeld, zeker ook ondersteunende instellingen. Want, om een metafoer te gebruiken, "Je kunt jezelf niet aan je eigen haren uit het moeras trekken". Die nieuwe praktijken ontstaan niet door de kennisketen op te knippen zoals nu het geval is, maar door hecht samen te werken en daarmee de kennisketen tot een leercyclus om te vormen. Alle partners hebben een eigen expertise die samen innoveren mogelijk maakt. Samen in de zin van het nastreven van gemeenschappelijke opbrengsten waar in gezamenlijkheid met ieder vanuit zijn eigen expertise in gelijkwaardigheid aan gewerkt wordt. Met andere woorden, een professionele leergemeenschap samengesteld vanuit diverse disciplines waarin respect en vertrouwen vooropstaat, opdat er 'agency' is bij de participanten (Leat, Reid & Lofthouse, 2015). Dit betekent andere rollen voor alle betrokken partijen. De wetenschap kan vanuit review studies en reeds uitgevoerd onderzoek zorgen voor de relevante generieke informatie, concepten en modellen. Deze toepassen op de lokale praktijken vraagt andere werkwijzen dan tot nu toe het geval is, omdat praktische relevantie met wetenschappelijke kennisontwikkeling moet worden gecombineerd. Wetenschappers zullen daartoe andere instrumenten moeten ontwikkelen die naast wetenschappelijke kennisontwikkeling, net zo goed praktisch relevant zijn in hun toepassing. De praktijk met de lokale kennis en de inzichten in de alledaagse processen en knelpunten, brengt praktijkkennis in. De huidige veelal klassieke instrumentele invoering en implementatie van vernieuwing, en daarmee aan de zijlijn van de ontwikkelingen blijven, is niet meer mogelijk. Een proactieve opstelling, leren te leren en medeverantwoordelijkheid nemen voor het innoveren zijn noodzakelijk binnen alle lagen van de organisatie. En tenslotte, de inbreng van de ondersteunende instellingen, niet als expert die het beter weet, of als makelaar die versimpelt, maar met een faciliterende rol gebaseerd op de kennis van innovatieprocessen, het hebben van overzicht door een beetje afstand van de dagelijkse hectiek. Maar



vooral door de praktijk te ondersteunen in de ontwikkeling van praktische uitvoerder naar medeontwikkelaar en medespeler. Geen arbeidsdeling tussen de partijen, maar daadwerkelijk gezamenlijke praktijken, met gezamenlijke verantwoordelijkheden en gezamenlijke opbrengsten.

Welke factoren in de omgeving, het netwerk en samenwerkingsverband van belang zijn om succesvol dergelijke nieuwe praktijken te ontwikkelen, is nog niet onderzocht. Daarvoor moeten eerst zulke experimenten worden aangegaan en tegelijkertijd onderzocht worden. Hier is dan sprake van meta onderzoek, 'onderzoek naar het onderzoeken' (dubbel loop onderzoek). De parallel met 'leren te leren' dringt zich op.

Leergemeenschappen hebben een aantal belangrijke kenmerken die ook op deze groepen van toepassing zijn, ik noem ze toch nog maar weer een keer: een gedeelde ambitie (dat wil niet zeggen een dichtgetimmerd doel, maar wel een gezamenlijke richting), voldoende diversiteit om van elkaar te kunnen leren, voldoende verbondenheid (vertrouwen en respect) om met elkaar te kunnen leren, veel interactie in gelijkwaardigheid (om optimaal van de diversiteit in expertise gebruik te kunnen maken en tot creatieve oplossingen te kunnen komen). Dit sluit aan bij de sociaal kapitaal theorie waar het van belang is dat er zowel hechte relaties zijn voor optimale opbrengsten, waar vertrouwen en het leren spreken van elkaars taal mogelijk is alsmede een structuur met toegang tot een breed scala aan bronnen om vernieuwing te stimuleren. Daarnaast is cognitief kapitaal van belang, dat wil zeggen de kwaliteit van de gedeelde referentiekaders. Alle drie samen kunnen leiden tot intellectueel kapitaal, creativiteit en innovatie, zowel binnen als tussen organisaties.

Het praktijkgericht onderwijsonderzoek van NRO is wellicht een eerste stap op weg om dergelijke vormen van kenniscreatie mogelijk te maken. Hier past enige voorzichtigheid omdat, ondanks dat er onder iedere onderzoek aanvraag een consortium van scholen en onderzoekers moet zitten, er nog nauwelijks sprake is van leergemeenschappen (met de door mij genoemde kenmerken) tussen wetenschap, praktijk en ondersteuners in de aangevraagde trajecten. De taakverdeling begint veelal scheef. Onderzoekers schrijven meestal de offertes, proberen goed te luisteren naar het onderwijsveld, bedenken het onderzoeksplan; op dit punt is er nog geen sprake van gemeenschappelijke inbreng op basis van gelijkwaardigheid. Dat kan ook niet gelet op de eisen die aan offertes gesteld worden, dat zijn onderzoekseisen, waar de scholen geen expertise in hebben en zich niet verantwoordelijk voor voelen. De beoordeling van het plan is veelal een beoordeling van de onderzoekers, afwijzing en toekenning straalt vooral op hen af. Dit nog afgezien van het feit of de beoordelingsprocedures leiden tot het kunnen selecteren van de beste plannen en of de beoordeling van plannen iets zegt over de kwaliteit van het uitgevoerde onderzoek (Martens, 2014). Tegelijk is een scheefheid van een heel andere orde voelbaar. Onderzoekers moeten middels dit soort acquisitierondes hun werk bij elkaar acquireren, scholen kunnen vaak best een extraatje gebruiken, maar zijn niet afhankelijk van dergelijke projecten voor het voortbestaan van hun organisatie. Het gebeurt regelmatig dat scholen zich terugtrekken gedurende het offerte traject of tijdens de uitvoering, de onderzoekers moeten dat dan maar oplossen.

Daarnaast wordt vaak vergeten dat innoveren niet alleen gecombineerde kennis van wetenschap, onderzoek en onderwijspraktijk nodig heeft, maar ook van het facilite-

ren van innovatiestrategieën en groepsprocessen begeleiden, teams coachen in hun ontwikkeling, de zone van de collectieve naaste ontwikkeling op zoeken, vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen. Facilitators hebben een functie op verschillende momenten door te voorkomen dat in dergelijke complexe projecten de waan en hectiek van alle dag voorkomt dat vernieuwing uitblijft (Ros, et al. 2013). De complexiteit van deze multi-level processen, vraagt van alle partijen de moed om samenwerking met elkaar aan te gaan op grond van gezamenlijke ambities, met open eindjes, waardoor gestuurd moet worden op mogelijkheden in plaats van op concrete uitkomsten. Daarvoor is erkenning nodig van de wederzijdse afhankelijkheid in deze processen, het opschorten van oordelen en het ontwikkelen van nieuwe innovatiestrategieën, leren hoe we leren en hoe we dat anderen kunnen leren, innovatie van onderzoeksprocessen en te blijven onderzoeken hoe we nog beter kunnen onderzoeken en ondersteunen. In de huidige educatieve infrastructuur, om het zo maar te noemen, is het daadwerkelijk op basis van een gemeenschappelijke ambitie, op basis van ieders inbreng concreet vormgeven aan nieuwe 'onderwijsonderzoekpraktijken' nog een heel ingewikkelde kwestie. Laten we dat niet versimpelen, maar juist die complexiteit onder ogen zien, opdat we het leren daadwerkelijk kunnen blijven organiseren.

6.5 Ter afsluiting

De afgelopen drie kwartier zijn een mooi voorbeeld van een lange traditie waarin oraties passen en die zijn gestoeld op cognitieve opvattingen over leren en kennisoverdracht. Het kan best zijn dat u iets heeft gehoord dat tot nieuwe inzichten geleid heeft, en misschien tot nieuwe praktijken aanleiding geeft. Dat hoop je natuurlijk altijd, maar laat ik eerlijk zijn, de kans is klein dat u, indien volgende week gevraagd naar een leermoment, u iets uit deze drie kwartier noemt, misschien dat er tijdens de rij voor de koffie, in de pauze of tijdens de receptie in sociale interactie met anderen geleerd wordt, die kans is veel groter. En dit illustreert mooi een van de punten die ik vandaag wilde maken, onze tradities, inclusief opvattingen en overtuigingen zijn culturele artefacten, en die verander je niet zomaar, die zijn impliciet en alom aanwezig en leveren ons gemak op vanwege de routine en voorspelbaarheid. Echter ze hinderen innovatie en creativiteit. In schoolorganisaties moeten we ruimte voor beiden creëren, we leiden toekomstige generaties in onze cultuur in en terwijl we dat doen veranderen en innoveren we. We moeten beide organiseren en dat gebeurt mijns inziens nog te weinig. Vandaag heb ik duidelijk willen maken dat innovatie wordt gevoed door gezamenlijke betekenisverlening, dat in gelijkwaardigheid tussen mensen plaatsvindt, waarbij een diversiteit aan perspectieven aanwezig is; een proces van sociale onderhandeling in wederzijds respect en vertrouwen. En dat gaat gebeuren, na de pauze.



Woord van Dank

Mevrouw de rector, dames en heren hier aanwezig. Aan het eind gekomen van deze oratie passen enige woorden van dank. Allereerst dank ik KPC Groep en het College van bestuur van de OU voor het instellen van deze leerstoel en het in mij gestelde vertrouwen. KPC-groep heeft een lange en bijzondere traditie in de educatieve infrastructuur, met hun lijfspreuk 'Verstand van leren, gevoel voor mensen' zijn zij al vele jaren een belangrijke partner voor scholen en andere instellingen waar mee wordt samengewerkt en waar samen mee wordt geïnnoveerd. Ondanks het gegeven dat voortzetting van praktijkonderzoek binnen de recentelijk gegeven kaders niet meer mogelijk bleek, hebben ze de moed om in te blijven zetten op samenwerking met onderzoek en wetenschap. Deze leerstoel is daar een duidelijk voorbeeld van en ik hoop met deze leerstoel voorbeeldprojecten te ontwikkelen en zichtbaar te maken.

Voor deze leerstoel hebben zich een aantal mensen heel persoonlijk ingezet allereerst Johan van der Horst, Ger Vennegoor en Ton Bruining binnen KPC Groep, dankzij jullie inzet heeft deze leerstoel vorm gekregen. Mijn interesse voor en kennis van de praktijk is door vele van mijn voormalige en huidige KPC-collega's gevoed. Ik ben in de gelukkige omstandigheid dat het er teveel zijn om op te noemen.

Binnen de OU heeft Peter Sloep een bijzondere rol vervuld, door het traject weer vlot te trekken nadat bezuinigingen en andere interne OU-aangelegenheden het in de ijskast hadden gezet. Peter zonder jouw was ik er niet meer aan begonnen, daarvoor dank. Wim Jochems en Rob Martens hebben hun best gedaan de samenwerking met KPC Groep via deze leerstoel mogelijk te maken en mij te stimuleren in het verkrijgen van voldoende kwalificaties om deze positie te kunnen bekleden.

Vele collega's van nu en in het verleden hebben bijgedragen aan mijn ideeën ontwikkeling die ik hier vandaag heb voorgedragen. Ik beperk me hier tot twee voor mij bijzondere collega's. Jos Castelijns dank voor de inspirerende gesprekken en de opbouwende reacties op mijn concept. Anje Ros dank voor het zoeken naar nieuwe relevante vormen van praktijkgericht onderzoek.

Collega's en oud-collega's van het Welten Instituut waarmee ik samen projecten heb uitgevoerd en artikelen heb geschreven, door de samenwerking met jullie allen is mijn kennis vergroot, ik hoop dat we nog lang zo door blijven gaan. De verleiding is groot om hier een hele lijst van personen te noemen, waardoor ik er altijd velen te kort zal doen, omdat ze hier nooit allemaal genoemd kunnen worden. Een uitzondering wil ik maken. Mieke Haemers verdient speciale dank, voor het corrigeren van mijn vele dyslectische fouten in het manuscript. Als er nog instaan, zijn ze helemaal voor mijn verantwoordelijkheid.

Tenslotte Marc Vermeulen, geen familie, wel meerdere keren oud-collega, die als eerste serieus vond dat ik maar eens professor moest worden, mij de mogelijkheden liet zien en zijn toga overdeed, omdat mijn naam er toch al in geborduurd stond.

Door een aantal mensen bij naam en toenaam te noemen, doe ik tegelijkertijd velen te kort. Ik heb overwogen te breken met deze traditie, door vanuit een systeembenadering mijn netwerk te bedanken, maar dat voelde ook niet goed. Een creatieve combinatie blijft de beste oplossing. Daarom als allerlaatste, dank aan een ieder van jullie voor het netwerk, waar ik middels werk of andere activiteiten mee verbonden ben.



Referenties

- Aarts, M., & Waslander, S. (2008). Van scholen leren over innoveren. Schoolportretten van de Akingbola, K. (2013). Contingency, fit and flexibility of HRM in nonprofit organizations. *Employee Relations*, 35(5), 479-494.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. (2000). Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Baer, M. (2010). The strength-of-weak-ties perspective on creativity: A comprehensive examination and extension. *Journal of Applied Psychology*, 95, 592–601. doi:10.1037/a0018761
- Baluch, A. M. (2016). Employee perceptions of HRM and well-being in nonprofit organizations: unpacking the unintended. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Foundations of Human Resource Development*, pp. 435-448. San Francisco: Berret-Koehler.
- Bell, F. (2010). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(3), 98-118.
- Berndsén, F.E.M., Brekermans, J.L.J.M., Dekker, B., & van Bergen C.T.A., (2013) *ONDERWIJS WERKT!* Rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo, eindrapport. Regio-plan.
- Bierly III, P.E., Kessler, E.H., & Christensen, E.W. (2000). Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal of organizational change management*, 13(6), 595-618.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), 1-22.
- Birkinshaw, J., & Gupta, K. (2013). Clarifying the distinctive contribution of ambidexterity to the field of organization studies. *The Academy of Management Perspectives*, 27(4), 287-298.
- Bolhuis, S., & Simons, R.J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In *Handboek human resource development* (pp. 63-86). Bohn Stafleu van Loghum.
- Borgatti, S.P., & Foster, P.C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of management*, 29(6), 991-1013.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.
- Bowen, D.E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM–firm performance linkages: The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of management review*, 29(2), 203-221.
- Boxall, P., & Macky, K. (2009). Research and theory on high-performance work systems: progressing the high-involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19(1), 3-23.
- Bruner, J.S. (1964). The course of cognitive growth. *American psychologist*, 19(1), 1.
- Bruining, T., Loeffen, E., Uytendaal, E., & de Koning, H. (2012). Creëren van professionele ruimte in het onderwijs. *Den Bosch/Utrecht: KPC groep/APS*.



- Bui, H.T., & Baruch, Y. (2011). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 1350507611431212.
- Castelijns, J., Koster, B., & Vermeulen, M. (2009). Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen. (Antwerpen: Garant)
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402.
- Chang, Y. (2015). A multilevel examination of high-performance work systems and unit-level organisational ambidexterity. *Human Resource Management Journal*, 25(1), 79-101.
- Claessen, J. (2016). Tegels van Agora verslag van het eerste jaar van een grensverleggende onderwijs-innovatie. Heerlen: Open Universiteit
- Clarke, D.M. (1991). The role of staff development programs in facilitating professional growth. Madison: University of Wisconsin.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social capital theory*. Cambridge, Mass: Belknap.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice*, 45(2), 107-116.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel psychology*, 59(3), 501-528.
- Commissie Leraren (2007) *LeerKracht!* Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Cummings, T.G., & Cummings, C. (2014). Appreciating organization development: A comparative essay on divergent perspectives. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 141-154.
- De Brabander, C.J., & Martens, R.L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44
- De Laat, M. (2012), Enabling professional development networks. How connected are you? Heerlen: Open Universiteit.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Diaz Fernandez, M., Pasamar, S., & Valle, R. (2012). *Are Ambidextrous Intellectual Capital and HRM Needed for an Ambidextrous Learning?* (No. 12.01). Universidad Pablo de Olavide, Department of Business Organization and Marketing (former Department of Business Administration).
- Doornbos, A.J., Bolhuis, S., & Simons, P.R.J. (2004). Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: A noneducational perspective. *Human Resource Development Review*, 3(3), 250-274.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Collective intelligence and elearning*, 20, 1-26.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ehlen, C.G., Van der Klink, M., & Boshuizen, H.P.A. (2015). One Hundred Years of 'Social Capital': Historical Development and Contribution to Collective Knowledge Creation in Organizational Innovation. *Co-Creation of Innovation: Investment with and in Social Capital*, 25.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of school change. *Journal of Educational Change*, 9(4), 379-383.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198.
- Evans, W.R., & Davis, W.D. (2005). High-performance work systems and organizational performance: The mediating role of internal social structure. *Journal of management*, 31(5), 758-775.
- Evers, J., & Kneyber, R. (Eds.). (2015). *Flip the System: Changing Education from the Ground Up*. Routledge.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research. *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- Fombrun, C.J., Tichy, N.M., and Devanna, M.A. 1984. *Strategic Human Resource Management*. New York: John Wiley.
- Garavan, T.N. (2007). A strategic perspective on human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 9(1), 11-30.
- Garavan, T.N., & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10, 451-471.
- Garavan, T.N., McGuire, D., & Lee, M. (2015). Reclaiming the "D" in HRD A Typology of Development Conceptualizations, Antecedents, and Outcomes. *Human Resource Development Review*, 14(4), 359-388.
- Gibson, C.B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of management Journal*, 47(2), 209-226.
- Gittell, J.H., Seidner, R., & Wimbush, J. (2010). A relational model of how high-performance work systems work. *Organization science*, 21(2), 490-506.
- Gould-Williams, J., & Davies, F. (2005). Using social exchange theory to predict the effects of HRM practice on employee outcomes: An analysis of public sector workers. *Public Management Review*, 7(1), 1-24.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 1360-1380.
- Guest, D.E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21(1), 3-13.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Hamlin, B., & Stewart, J. (2011). What is HRD? A definitional review and synthesis of the HRD domain. *Journal of European Industrial Training*, 35(3), 199-220.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International journal of lifelong education*, 22(4), 396-406.
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Professionalisering als gerichte opgave, verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jiang, K., Lepak, D.P., Hu, J., & Baer, J.C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Kang, S.C., & Snell, S.A. (2009). Intellectual capital architectures and ambidextrous learning: a framework for human resource management. *Journal of Management Studies*, 46(1), 65-92.



- Kellner, A., Townsend, K., & Wilkinson, A. (2016). 'The mission or the margin?' A high-performance work system in a non-profit organisation. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-22.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kessels, J.W. (2001). Verleiden tot kennisproductiviteit. Oratie Universiteit Twente. http://doc.utwente.nl/96469/1/Oratie_2001_Kessels_Verleiden_tot_kennisproductiviteit.pdf
- Kessels, J., & Tjepkema, S. (2002). Een economische grondslag voor leren ontwikkelen. Over de 'harde' achtergronden van een 'zachte' aanpak. *Rondeel, M. & Wagenaar, S. (Red.), Kennis maken. Leren in gezelschap. Schiedam: Scriptum.*
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2005). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. Berrett-Koehler Publishers.
- Klaijnsen, A. (2015). Predicting teachers' innovative behaviour: motivational processes at work. Dissertatie, Welten-instituut. Heerlen, Open universiteit.
- Kluytmans, F., & Hancké, C. (1993). *Handboek Personeelsmanagement*. Deventer: Kluwer bedrijfswetenschappen.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3).
- Koopmans, H., Doornbos, A. J., & Eekelen, I. M. V. (2006). Learning in interactive work situations: it takes two to tango; why not invite both partners to dance?. *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 135-158.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M., & Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in human behavior*, 29(1), 217-225.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4), 396-422.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2002). Does social capital determine innovation? To what extent?. *Technological forecasting and social change*, 69(7), 681-701.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leat, D., Reid, A., & Lofthouse, R. (2015). Teachers' experiences of engagement with and in educational research: what can be learned from teachers' views?. *Oxford Review of Education*, 41(2), 270-286.
- Lepak, D.P., & Snell, S.A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of management review*, 24(1), 31-48.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Loewenberger, P. (2013). The Role of HRD in Stimulating, Supporting, and Sustaining Creativity and Innovation. *Human Resource Development Review*, 12(4), 422-455.
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lubberman, J., & Klein, T. (2003). *Integraal Personeelsbeleid in primair en voortgezet onderwijs. Derde meting van de monitor*. Eindrapport. Leiden: Research voor Beleid.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Martens, R.L. (2010). Zin in Onderzoek: Docentprofessionalisering. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R. (2014) Vergroot het NRO de kloof tussen onderwijs en onderzoek? *OnderwijsInnovatie* 11-13, december 2014

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep*. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd op 15 februari 2016 via http://www.hetkaninhetoonderwijs.nl/sites/default/files/functiemix/documenten/leraar_2020_-_een_krachtig_beroep.pdf.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013). *Lerarenagenda 2013- 2020: De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd op 2 februari 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/10/04/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015) Begroting Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Opgehaald 22-2-2016 via file:///C:/Users/Marjan/Downloads/viii-onderwijs-cultuur-en-wetenschap.pdf
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Nederlandse Sociologische Vereniging. (2013). Naar een evenwichtige kwaliteitsbeoordeling van sociologisch onderzoek. *Sociologie*, 9, 2.
- Nemeržitski, S., Loogma, K., Heinla, E., & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers' innovative behaviour in school environment. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 19(4), 398-418.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreërende onderneming. Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- Nyhan, B., Cressey, P., Tomassini, M., Kelleher, M., & Poell, R. (2004). European perspectives on the learning organisation. *Journal of European industrial training*, 28(1), 67-92.
- Onderwijs Coöperatie (2013), Geraadpleegd op 22-2-2016 via <https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/professionele-ruimte/>
- Onderwijsraad (2013) *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een stelsel met veerkracht*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Paauwe, J. (2009). HRM and performance: Achievements, methodological issues and prospects. *Journal of Management studies*, 46(1), 129-142.
- Peek, S., & Van Kuijk, J. (2010) *HRM-instrumenten: waarde van en indicatoren voor monitoring* Nijmegen: ITS
- Piening, E.P., Baluch, A.M., & Ridder, H.G. (2014). Mind the Intended-Implemented Gap: Understanding Employees' Perceptions of HRM. *Human Resource Management*, 53(4), 545-567.
- Pii, F.K., & Leana, C. (2009). Applying organizational research to public school reform: The effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101-1124.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Ployhart, R.E., & Moliterno, T.P. (2011). Emergence of the human capital resource: A multilevel model. *Academy of Management Review*, 36(1), 127-150.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning mechanisms, culture, and feasibility. *Management learning*, 31(2), 181-196.
- Reijnders, L., Vermeulen, M., Kessels, J., & Kreijns, K. (2015). Stimulating Teachers' Continuous Professional Development in the Netherlands. *Malta Review of Educational Research*, 9(1), 115-136.
- Reijnders, L. (2015). Continuous Professional Development, it's all in the game.



- Ridder, H.G., Baluch, A.M., & Piening, E.P. (2012). The whole is more than the sum of its parts? How HRM is configured in nonprofit organizations and why it matters. *Human Resource Management Review*, 22(1), 1-14.
- Ros, A., Amsing, M., Beek, A. ter, Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R. & Vermeulen, M. (2013). Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Senge, P.M. (1990). *The art and practice of the learning organization* (pp. 3-11). New York: Doubleday.
- Schechter, C. 2013. Collective Learning in Schools: Exploring the Perceptions of Leadership Trainees. *International Journal of Educational Management* 27 (3): 273-291.
- Sheehan, M., N. Garavan, T., & Carbery, R. (2013). Innovation and human resource development (HRD). *European Journal of Training and Development*, 38(1/2), 2-14.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1).
- Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers.
- Simons, P.R.J., & Ruijters, M. C. (2004). Learning professionals: towards an integrated model. In *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Springer Netherlands.
- Sloep, P. (2008). Netwerken voor lerende professionals. Heerlen: Open Universiteit
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7).
- Spector, J.M., & Davidsen, P.I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured?. *Evaluation and program planning*, 29(1), 63-69.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Swart, J., & Kinnie, N. (2010). Organisational learning, knowledge assets and HR practices in professional service firms. *Human Resource Management Journal*, 20(1), 64-79.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Thurlings, M., Evers, A.T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Townsend, K., McDonald, P., & Cathcart, A. (2016). Managing flexible work arrangements in small not-for-profit firms: the influence of organisational size, financial constraints and workforce characteristics. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-23
- Turner, N., Swart, J., & Maylor, H. (2013). Mechanisms for managing ambidexterity: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 317-332.
- Ulrich, D. (1998). A new mandate for human resources. *Harvard business review*, 76, 124-135.
- Van den Berg, D. & Hoogeveen, Y. (2013). *Aandacht voor professionele ruimte; Literatuuronderzoek naar de stand van zaken omtrent de professionele ruimte van leraren in het primair onderwijs*. Den Haag, CAOP Research.
- Van Nuland, H.J., Dusseldorp, E., Martens, R.L., & Boekaerts, M. (2010). Exploring the motivation jungle: Predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45(4), 250-259.
- Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.
- Vermeulen, M. (1997). *De school als arbeidsorganisatie: personeelsbeleid, organisatiekenmerken en arbeidsbeleving van leraren in scholen voor voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam. De lier, ABC.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- VO-Academie. (2015). Programma van eisen leergang Strategisch HRM Geraadpleegd op 29 feb 2016 via http://www.vo-academie.nl/files/4514/0619/5781/Programma_van_eisen_Leergang_Strategisch_HRM.pdf.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. *The concept of activity in Soviet psychology*, 144-188.
- Walk, M., Schinnenburg, H., & Handy, F. (2014). Missing in action: Strategic human resource management in German nonprofits. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 25(4), 991-1021.
- Wang, C.L., & Ahmed, P.K. (2003). Organisational learning: a critical review. *The learning organization*, 10(1), 8-17.
- Watkins, K.E., & O'Neil, J. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ) A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147.
- Weick, K.E. (1985). The significance of corporate culture. *Organizational culture*, 381-389.
- Weick, K.E., & Roberts, K.H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative science quarterly*, 357-381
- Weick, K.E. (2000). Emergent change as a universal in organizations. *Breaking the code of change*, 223-241.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, P.M., Dunford, B.B., & Snell, S.A. (2001). Human resources and the resource based view of the firm. *Journal of management*, 27(6), 701-721.
- Wright, P.M., & Nishii, L.H. (2007). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis. *CAHRS Working Paper Series*, 468.
- Wright, P.M., & McMahan, G.C. (2011). Exploring human capital: putting 'human' back into strategic human resource management. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 93-104.
- Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel: een studie naar kennis, leiderschap en de rol van de overheid in de Nederlandse landbouw sinds 1945*. Uitgeverij Uilenreef.



