

Ton Bruining en Emerance Uytendaal

$1 + 1 = 3$

Werken en leren in leerwerkgemeenschappen

1 + 1 = 3

Werken en leren in leerwerkgemeenschappen

Ton Bruining
Emerance Uytendaal

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.



Illustratie: Hans van Bijnen
Eindredactie: Jeanet Visser

Bestelnummer: 247030

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te verveelvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën.

Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden: *Bron: Ton Bruining & Emerance Uytendaal, 1 + 1 = 3, Werken en leren in leerwerk gemeenschappen. 2010, 's-Hertogenbosch: KPC Groep, in opdracht van het ministerie van OCW.*

© KPC Groep, 's-Hertogenbosch, 2010

Inhoud

1	Van isolatie naar verbinding: een introductie	3
2	Ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen: een theoretisch kader	5
2.1	De leraar als frontliniewerker	5
2.2	Werken in de frontlinie	5
2.3	Leren in de frontlinie	7
2.4	Stimuleren van het leren in de frontlinie	9
2.5	Van isolatie naar verbinding: gemeenschappelijk leren	11
2.6	Leerwerkgemeenschappen als fenomeen	11
2.7	Belangstelling voor leerwerkgemeenschappen	15
2.8	Leerwerkgemeenschappen in de frontlinie van het onderwijs	15
2.9	Didactische ergonomie voor leerwerkgemeenschappen	17
3	Aanpak van het onderzoek	23
3.1	Onderzoeksvragen	23
3.2	Deelnemers	24
3.3	Onderzoeksstappen	24
4	Werken en leren met leerwerkgemeenschappen: aan de slag op locatie!	27
4.1	Aan de slag	27
4.2	De grilligheid van alledag	29
5	Muurtegeltjes	33
5.1	Systeemanalyse met participanten	33
5.2	Systeemanalyse met activiteitenmodel	38
5.3	Tegeltjes aan de muur	38
6	Conclusies en aanbevelingen	43
6.1	Conclusies	43
6.2	Aanbevelingen	44
7	Werken aan vorming van leerwerkgemeenschappen: een gereedschapskist	45
7.1	Leerwegcreatie met het actornetwerkmodel	46
7.2	Changelab	47
7.3	De matrix van Camp	48
7.4	De Achtbaan	50
7.5	Kleuren van verandering	52
7.6	Betrokkenheidsmodel	53
7.7	Collegiale consultatie	55
7.8	Dialogoog	57
7.9	Ontmoetingen in het Carrousel	57
7.10	De Bloemenfabriek	59
	Eindnoten	61
	Literatuur	65

1 Van isolatie naar verbinding: een introductie

Professionalisering in scholen is een belangrijk thema. De adviescommissies Rinnooy Kan en Dijsselbloem¹ hebben het belang duidelijk gemaakt van gerichte investering in de professionalisering van leraren. Dat betekent zoeken naar eigentijdse, andere vormen van professionalisering van leraren en slimme maatregelen om zo de ontwikkeling van een professionele cultuur in scholen te bevorderen. Klassieke, cursorische professionaliseringsprogramma's kennen beperkingen, zoals het individuele karakter, het vaak top down gestuurde karakter en problemen met de vertaling naar de dagelijkse onderwijspraktijk. We zien ook een ontwikkeling waarbij steeds meer waarde wordt gehecht aan vormen van collectief werken en leren op de werkplek. Een ontwikkeling waarbij men zoekende is hoe deze vorm en inhoud te geven.

De onderwijspraktijk is weerbarstig. Met het oog op de ontwikkeling van een professionele cultuur en de onderwijskwaliteit wordt vorming van leerwerk gemeenschappen bepleit. Tegelijkertijd zien we praktijken en routines die onvoldoende leiden tot kennisdeling en kennisvergroting met het resultaat dat leraren het vertrouwen in professionalisering in het licht van de schoolontwikkeling verliezen. De uitdaging is om in het onderwijs een manier van werken te ontwikkelen die bijdraagt aan het leren in of nabij het werk, die creatie van persoonlijke leerwegen bevordert, inter-persoonlijke leerprocessen stimuleert en die het leren in een publieke dienstverleningsorganisatie bevordert. Van isolatie naar verbinding, want de som is meer dan het geheel van de delen: $1+1=3$.

In dit project hebben wij ons gefocust op de ontwikkeling van 'communities of practice' ofwel leerwerk gemeenschappen. Centraal staat hoe de wensen van leraren en leidinggevendenden in scholen, theoretische inzichten en beleidsadviezen vertaald kunnen worden naar praktische adviezen om nieuwe professionele praktijken in VO-scholen tot ontwikkeling te brengen. Dit met het doel dat leren van leraren onderling, op de werkplek, versterkt en daardoor bijdraagt aan de integrale ontwikkeling van de school. Bij onze werkwijze en benadering hebben we ons gebaseerd op de 'communities of practice' theorie van Lave en Wenger².

We zijn hierbij te werk gegaan met behulp van praktijkgericht onderzoek; onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk en dat bijdraagt aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk. Onze aanpak heeft de vorm gekregen van ontwerpgericht onderzoek met het doel het ontwerpen van een aanpak voor de stimulering, facilitering en organisatie van professionele leerwerk gemeenschappen in het voortgezet onderwijs.

Vanuit de pilotscholen is gebleken dat de eerder gedane verkenningen en casestudies een geschikte aanleiding waren om de dialoog te starten tussen betrokken actoren in scholen over ontwikkeling van leerwerk gemeenschappen. Met de twee pilotscholen van scholengroep SG^a hebben we gezocht naar aanpakken voor het initiëren, ontwikkelen en verduurzamen van leerwerk gemeenschappen, een aanpak die rekening houdt met de ambities van scholengroep SG en met de wensen en mogelijkheden van de verschillende belangengroepen.

^a Vanwege de vertrouwelijkheid van sommige uitkomsten, gebruiken we in deze publicatie gefingeerde namen voor de scholengroep en scholen die meewerkten aan dit onderzoek.

Opdracht

KPC Groep voert binnen de programmalijn De leraar projecten uit in opdracht van het ministerie van OCW. Deze projecten hebben tot doel bij te dragen aan de versteviging van de professionaliteit van leraren en het leraarsberoep. De maatregelen zoals aangekondigd in het *Actieplan LeerKracht van Nederland* vormen de strategische kern van de onderzoeken.

Binnen de tweede maatregel 'Een professionelere school' richt een aantal projecten – waaronder dit project – zich op de kennisvraag: 'Wat zijn voorwaarden op het niveau van de school die eigenaarschap en inhoudelijke competenties van leraren stimuleren en zo hun rol in onderwijsontwikkeling vergroten?'

In deze publicatie treft u de beschrijving aan van het project 'Leren in gemeenschap'.

Leeswijzer

Lezers die geïnteresseerd zijn in theoretische verkenningen kunnen beginnen bij hoofdstuk 2 (theoretisch kader) en lezers met interesse voor praktijkgericht onderzoek kunnen dan doorgaan naar hoofdstuk 3 (projectaanpak).

Wanneer u meer wilt weten over de praktijkervaringen van de scholen, kunt u direct gaan naar hoofdstuk 4 (verrichte onderzoek op de scholen), hoofdstuk 5 (interpretatie onderzoeksgegevens) en hoofdstuk 6 (aanbevelingen op basis van theorie, praktijkervaringen en -onderzoek).

Mocht u op zoek zijn naar praktische werkvormen voor de ontwikkeling van collectieve leerprocessen, dan zijn in hoofdstuk 7 tien praktische instrumenten te vinden (gereedschapskist).

2 Ontwikkeling van leerwerkgemeinschaften: een theoretisch kader

In dit project pakken we de uitdaging op om manieren van te ontwikkelen die het individuele en collectieve leren stimuleren. Daarbij zoeken we in dit project mogelijkheden om 'communities of practice' of leerwerkgemeinschaften te ontwikkelen. Voordat we onze aanpak beschrijven, werken we eerst het theoretisch kader uit van waaruit we vertrekken.

We gaan eerst in op de specifieke beroepscontext van de leraar. De leraar is een frontliniewerker in het onderwijs en werken in de frontlinie van de publieke dienstverlening brengt risico's met zich mee, want het kan leiden tot het inslijpen van ongewenste routines en het gewenste leren ondermijnen. Daarop aansluitend gaan we in op de noodzaak voor leraren om nieuwe routines te ontwikkelen, ondersteund door individuele leerprocessen en collectieve leerprocessen. Ook gaan we in op de betekenis van leerwerkgemeinschaften daarbij. Ten slotte zetten we een aantal maatregelen, die de ontwikkeling van leerwerkgemeinschaften kunnen bevorderen, op een rij.

2.1 De leraar als frontliniewerker

Veranderingen in de maatschappij, die steeds meer een 'global village' en een kennismaatschappij wordt, de digitalisering van de samenleving en van persoonlijke relaties, ontwikkelingen in de jeugdcultuur en de culturele spanningen tussen autochtone en allochtone Nederlanders, nieuwe inzichten in de werking van het puberbrein en de betekenis daarvan voor het onderwijs vragen van het onderwijs dat het voortdurend kritisch kijkt naar zijn routines³.

Het onderwijs heeft een zeer complexe opdracht. De overheid, de politiek, de samenleving en de ouders verwachten van alles van scholen. Naast een goede uitvoering van de onderwijsopdracht hebben scholen dus ook een maatschappelijke opdracht. Er wordt van scholen verwacht dat ze, aansluitend bij de actualiteit in de samenleving, bijdragen aan de brede vorming van kinderen, dat ze hierbij ouders actief betrekken, dat ze bijdragen aan het bevorderen van sociale cohesie in de buurt en dat ze op tijd specifieke behoeften en problemen⁴ signaleren.

Leraren spelen hierin natuurlijk een sleutelrol: een sleutelrol bij het ontwikkelen en uitvoeren van deze complexe publieke dienstverlening. Deze frontliniewerker wordt echter vaak over het hoofd gezien. De geschiedenis van het Nederlandse onderwijs laat talloze voorbeelden zien van pogingen om vernieuwingen door te voeren waarbij de opvattingen van leraren worden genegeerd⁵. Vaak stuiten die vernieuwingen op groot verzet en blijken ze heilloos. Het is voor eenieder van belang dat deze frontliniewerkers zich kunnen ontwikkelen, dat hun leervermogen en innovatiekracht worden versterkt en benut.

Om slimme maatregelen te nemen, gericht op de professionalisering van leraren en de ontwikkeling van scholen als leerrijke frontlinieorganisaties, is het van belang eerst de dynamiek van het werk in de frontlinie te schetsen.

2.2 Werken in de frontlinie

Frontliniewerkers zijn beroepsbeoefenaren die werkzaam zijn in het primair proces van de maatschappelijke dienstverlening en direct contact hebben met burgers⁶. Het werk in de frontlinie is

risicovol, onvoorspelbaar en zwaar. Frontliniewerkers hebben een complexe maatschappelijke opdracht, de politiek stelt regelmatig nieuwe prioriteiten en vanuit de ouders is er een stijgende vraag naar diensten. Fouten worden niet getolereerd. Ze moeten een 'menselijk gezicht' laten zien en evidence informed werken. Wetgeving, bureaucratische systemen en toezicht moeten borgen dat aan maatschappelijke wensen en eisen wordt voldaan. Frontliniewerkers opereren onder grote publieke belangstelling. Ze dragen bij aan ons aller welbevinden. Ze gaan om met kwetsbare mensen en ze moeten problematische groepen in het gareel krijgen of op afstand houden.

Michael (15 jaar) spijbelt steeds vaker, is in de klas onhandelbaar, kan zich niet concentreren en doet soms vreemd in de klas. De ouders zijn gescheiden, moeder drinkt veel. Michael heeft al een paar kraakjes gezet, is al meerdere malen betrapt met softdrugs en toont zo nu en dan onvoorspelbaar agressief gedrag.

De casus 'Michael' is ontleend aan een essay van Pauline Meurs⁷.

Contact met cliënten en discretie

Frontliniewerkers, in algemene zin, hebben twee kenmerken gemeen. Ze staan in direct contact met hun cliënten en hebben discretionaire bevoegdheden. 'Discretie' betekent dat iemand vrije beslissingsruimte heeft. Het oorspronkelijk juridische begrip geeft ook aan dat er wordt gehandeld in het besef dat er normen en waarden, wetten en regels, en beroepsstandaarden zijn.

Voor frontliniewerkers is het noodzakelijk vrije ruimte te krijgen of te nemen. De omstandigheden kunnen van minuut tot minuut wijzigen, het werk moet in een beperkte tijd gebeuren en vaak op grond van weinig informatie. Officiële doelen en regels zijn nogal eens vaag, dubbelzinnig of tegenstrijdig. Zo zijn er altijd spanningen tussen rechtsgelijkheid en individualisering, en tussen rechtmatigheid en doelmatigheid.

Frontliniewerkers moeten verder rekening houden met specifieke omstandigheden. De te nemen beslissingen staan vaak op gespannen voet met protocollen en wetten. Denk bijvoorbeeld aan hoe, in het onderwijs, om te gaan met ouders en leerlingen bij spijbelgedrag of uitval. Het werk van de frontliniewerkers wordt dan ook feitelijk niet door beleid en regelgeving bepaald, maar door de frontliniewerkers in contact met hun cliënten⁸.

Middelmatige dienstverlening

Frontliniewerkers zijn vaak overbelast. Zo is er een grote vraag naar diensten, en tegelijkertijd extra druk door administratief werk. Daarbij zijn frontliniewerkers nogal eens slecht ingewerkt en onvoldoende toegerust voor nieuwe beroepsrollen. Verder is er steeds vaker sprake van verbale en fysieke bedreiging. Genoeg redenen voor stress.

De zogenoemde middelmatigheidscyclus maakt dat het voor frontliniewerkers moeilijk is verder te komen dan middelmatige dienstverlening. Hoe beter het aanbod en hoe meer het aansluit bij de behoeften van burgers, des te groter de vraag ernaar zal zijn. Onder de moeilijke omstandigheden waaronder zij hun werk moeten doen, ontwikkelen frontliniewerkers daarom overlevingsstrategieën. Ze gaan het werk reguleren. Dat doen ze door hun dienstverlening te rantsoeneren en door strategieën te ontwikkelen die de bereikbaarheid van hun diensten doet afnemen en die de vraag ernaar beperken⁹.

Frontliniewerkers trachten hun werksituatie onder controle te houden door simplificaties te ontwikkelen, bijvoorbeeld door cliënten en hun problemen te categoriseren. Door middel van werkrouines reguleren ze het gedrag van hun cliënten en proberen ze een zo efficiënt mogelijke inzet van middelen te bewerkstelligen. Dit alles leidt ertoe dat ze:

- de situatie van cliënten versimpelen en hen als nummer behandelen;
- werk uitbesteden aan een lager echelon;
- bij verwijzing geen eigen onderzoek meer doen;
- bij een grote vraag naar diensten of een beperkt budget met doorverwijzingen de illusie van service wekken¹⁰.

Routines zorgen dat medewerkers op een productieve en efficiënte manier en zonder grote sociale conflicten de werkdag kunnen doorkomen. Maar routines kunnen ook veranderingen in de weg staan¹¹. Frontliniewerkers zoals leraren zullen daarom herhaaldelijk hun routines en competenties moeten uitbreiden en herzien¹².

Vervreemding

Bij frontliniewerkers kan vervreemding ontstaan doordat ze niet meer betrokken worden bij de ontwikkeling van het werk. Zo is het 'beroepszeer'¹³ groot wanneer zij zich geen eigenaar meer voelen. Van Veen¹⁴, de Commissie Leraren¹⁵ en de Commissie Dijsselbloem¹⁶ maken duidelijk dat het van groot belang is om leraren weer eigenaar te maken.

Dan moet er wel geïnvesteerd worden in de ontwikkeling van leraren. Coonen¹⁷ stelt echter vast dat de leraar van vandaag de dag niet de creatieve professional is die de kennissamenleving nodig heeft. Hij is verworpen tot productiemedewerker. Spierts¹⁸ beschrijft hoe het wantrouwen van de buitenwacht zich onder beroepsbeoefenaren in de sociale dienstverlening in een lage beroepstrots vertaalt.

Vervreemding treedt op wanneer het product belangrijker wordt dan de persoon. Denk aan leraren die in steeds minder tijd een programma moeten verzorgen en geen tijd meer vinden voor een goed gesprek met leerlingen. Vervreemding ontstaat ook wanneer frontliniewerkers geen invloed hebben op instroom, werkomgeving en eindresultaat. Zo is de frustratie groot als men het gevoel heeft meer tijd kwijt te zijn aan het invullen van een leerling-dossier en het bijhouden van gemaakte afspraken en uitvoeren van protocollen, in plaats van met de leerling aan de slag te kunnen en vooruitgang te kunnen boeken. Vervreemding van het werk veroorzaakt verzuim, motivatieproblemen en weerstand tegen verandering¹⁹.

Op hun beurt kunnen cliënten door het optreden van frontliniewerkers vervreemding ervaren. De cliënten zijn vaak afhankelijk van de frontlinieorganisatie en haar medewerkers. Cliënten die 'instromen' als unieke individuen met verschillende levensverhalen, persoonlijkheden en omstandigheden lopen het risico door de bureaucratie omgevormd te worden tot een standaardgeval en vervolgens als zodanig behandeld te worden. Naarmate een cliënt zich beter schikt in de rol van cliënt, is de benadering door de frontliniewerkers over het algemeen welwillender²⁰.

In de casus 'Michael' zou het volgende kunnen gebeuren. De leraren vragen zich af: 'Hooft Michael wel bij ons, moet niet iemand anders hier naar kijken?' Vervolgens wordt gekeken wat er aan de hand is en wordt overleg gevoerd over wie zich het best met Michael kan bezighouden. Nader onderzoek volgt om dat nog preciezer vast te stellen: misschien is er sprake van een psychiatrisch probleem. Dan maar doorverwijzen. Michael moet eerst wachten. Dan vraagt de instantie waarnaar wordt doorverwezen zich vervolgens af: 'Hooft Michael wel bij ons?'

2.3 Leren in de frontlinie

Argyris²¹ laat zien dat leerprocessen in het werk zich in twee richtingen kunnen ontwikkelen. Er zullen beroepsbeoefenaren zijn die willen leren de collectieve prestatie van de organisatie te verbeteren. In veel situaties gaat het echter een andere kant op en ontstaan defensieve routines. Argyris onderscheidt twee verschillende leerstrategieën:

- **Model I theory-in-use**
Frontliniewerkers die handelen volgens Model I vervallen in defensieve routines wanneer zij worden geconfronteerd met een moeilijke situatie. Met hen is dan geen dialoog of discussie meer mogelijk, ze formuleren selffulfilling prophecy's, ze schermen zichzelf af. En stapelen daarbij fout op fout, zonder dat ze zich bewust worden van hun eigen aandeel in het ontstaan van de situatie. Deze defensieve houding leidt tot ideeën en gevoelens die het tegendeel zijn van leren en effectief gedrag.

- Model II theory-in-use
Frontliniewerkers die handelen volgens Model II zoeken naar geldige informatie over hun handelingen en de gevolgen daarvan, maar ook over gevoelens en emoties. Om effectief te kunnen handelen bij moeilijke vraagstukken, moet je je bewust zijn van wat je doet en te weten komen wat wel en niet werkt. Daarbij kan op verschillende manieren geleerd worden. Dat kan door bijsturen binnen een bestaand kader (enkelslagleren) of door het sturen zelf onderwerp van bijsturing te laten zijn (dubbelslagleren).

Defensief perspectief

Lipsky²² maakt duidelijk dat het risico groot is dat frontliniewerkers vatbaar zijn voor defensieve leerprocessen en zichzelf vooral overlevingsstrategieën aanleren. Recenter wezen anderen op het feit dat schoolontwikkeling vanuit dit mentale model problematisch kan zijn voor leraren. Van Veen laat zien dat leraren onderwijsvernieuwingen als bedreigend ervaren als hun professionele opvattingen niet overeenkomen met de verwachtingen die erin besloten liggen over hun werk. Dit kan sterke negatieve emoties veroorzaken bij leraren, omdat hun professionele identiteit onder druk komt te staan. Van Veen beargumenteert dat deze negatieve emoties het leren in de weg kunnen staan, omdat: "Teachers who experience negative emotions are obviously more concerned with survival than with learning"²³.

Thijssen²⁴ stelt dat naast technische obsolescentie (je wilt leren, want je competenties zijn niet up-to-date) en economische obsolescentie (je bent competent, maar er is nu geen werk) het risico bestaat op 'perspectivische obsolescentie'. Dat betekent dat iemands opvattingen over de dienstverlening en de uitoefening van het beroep als achterhaald worden beschouwd. Perspectivische obsolescentie kan zich volgens Thijssen voordoen bij een smal en verstarde netwerk, te veel autonomie in het werk, en private plannen voor professionalisering en loopbaanontwikkeling. Dit zijn omstandigheden waarin frontliniewerkers gemakkelijk terecht kunnen komen.

Productief perspectief

Naast het treurige beeld van defensieve, vervreemdende mechanismen die kunnen optreden in frontlinieorganisaties, kan ook worden gewezen op productieve perspectieven. Frontliniewerkers kennen een eigen, specifieke situationele logica²⁵. Op basis van hun ervaring, betrokkenheid bij het werk, zicht op concrete situaties en belangen en gezond verstand laten frontliniewerkers ook hun 'frontlinie-intelligentie' zien.

Zo zijn er talloze voorbeelden hoe de ervaren leraar zijn jongere collega ondersteunt in het inzicht krijgen en bekwaam worden van het hanteren van groepsprocessen, het flexibel zijn in pedagogisch-didactische aanpakken en zo aan te sluiten bij de leervraag van de leerling.

Miedema en Stam²⁶ laten zien dat onbehagen met onderwijsvernieuwingen kan leiden tot emoties, maar anders dan Van Veen, laten zij zien dat het leren dat plaatsvindt bij deze leraren, juist direct gekoppeld is aan deze grenservaringen. Ofwel: "Docenten leren dus juist van datgene wat hen het meeste dwars zit en zij leren datgene wat ze het meeste nodig hebben"²⁷.

Dit sluit aan bij andere literatuur waarin emoties juist worden gezien als een signaal van betrokkenheid bij de vernieuwing en tot een grote bereidheid tot verder leren. Van der Lans²⁸ laat zien dat frontliniewerkers die de leefwereld herontdekken, betrokken professionaliteit tonen en 'eropaf'-strategieën ontwikkelen.

De informele ontmoetingen en het tussen de bedrijven door vragen van adviezen en tips aan collega's, aan de koffietafel en in de wandelgangen, op basis van een concrete vraag zijn hiervan een mooi voorbeeld. Een ander voorbeeld is het project dat op basis van een gedeelde passie door een aantal collega's is opgezet en waar men al werkende onbewust van elkaar leert in aanpak en werkstijl.

Zo worden deze frontliniewerkers 'streetwise' en komen ze los van hun 'overlast-probleemfixatie'. In beroepsopleidingen worden 'de dikke muren van de school' gesloopt, verbinden beroepsopleiders zich weer met werkveld en afnemers, ontstaan nieuwe relaties tussen leraar en student, en leren leraren omgaan met een nieuwe beroepsidentiteit en nieuwe rollen om het leren van studenten te ondersteunen. In academische opleidingsscholen doen lerarenopleiders, leraren

en studenten samen onderzoek en ontwikkelen zich tegelijkertijd, ieder langs een eigen leerlijn. Daarbij ontstaan leerwerkgemeenschappen waarin studenten leren van leraren, maar ook omgekeerd²⁹.

Journalisten en etnografen nemen de rol van 'kritische vriend'³⁰. Door hun inbreng gaan de casussen over meer dan alleen de onderwijsinnovatie. Sprenger, lector Lerende Politieorganisatie, kiest ervoor om de vele voorbeelden van constructief leren die er al zijn, maar vaak niet worden gezien, nader te onderzoeken. Op die manier wil hij zorgen dat de inspiratie en de ideeën die van die vormen van leren uitgaan, beschikbaar komen voor anderen: "Leren vindt vooral plaats door vanuit kleine successen het vertrouwen op te bouwen dat leidt tot bredere toepassing³¹."

In een productief perspectief wordt in de casus van Michael de vraag gesteld: 'Kan het anders?' Daarop komt de volgende reactie van een wijkagent: 'Wij werken met één regel: als Michael of zijn verwanten of zijn leraar bij ons aanklopt, dan ontfermen wij ons over Michael, ook al is hij niet direct een cliënt voor ons, en ook al hebben wij niet de kennis en expertise die Michael nodig heeft. Wij zijn verantwoordelijk voor Michael totdat we er zeker van zijn dat er een goede oplossing voor hem is, en wij zijn verantwoordelijk voor het vinden van die oplossing. Het gaat ons om Michael en niet om de route in het protocol.'

2.4 Stimuleren van het leren in de frontlinie

Welke mogelijkheden zijn er om het leren in de frontlinie zo te stimuleren dat frontliniewerkers zoals leraren steeds noodzakelijke nieuwe professionele routines kunnen ontwikkelen? We hebben drie perspectieven gekozen die daar meer zicht op geven:

- bestuurskundig perspectief;
- narratief perspectief;
- psychologisch perspectief.

Drie perspectieven

Vanuit deze perspectieven kunnen verschillende typen maatregelen worden ontwikkeld om het leren in de frontlinie te stimuleren.

Bestuurskundig perspectief

Vanuit bestuurskundig perspectief gaat het om de wijze waarop leidinggevenden, frontliniewerkers en belanghebbenden kunnen komen tot nieuwe arrangementen en verhoudingen die hun professionaliteit versterken. Klassieke bestuurskundige studies zoals die van Lipsky³², maar ook recenter onderzoek zoals dat van Tops³³ en Noordegraaf³⁴, prikkelen om het leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening te verbeteren. Bijvoorbeeld door te zoeken naar complementariteit en samenspel, in plaats van naar conflicten tussen managers (de bestuursintelligentie) en dienstverleners (frontlinie-intelligentie)³⁵. Volgens Tops is er een gebrekkige relatie tussen deze frontlinie-intelligentie en bestuursintelligentie.

Poell³⁶ en Van der Krogt³⁷ onderscheiden verschillende zogenoemde 'actorstrategieën' van werknemers, managers, personeelsverantwoordelijken en externen. Ook Nieuwenhuis en Van Woerkom³⁸ wijzen op het bestaan van een diversiteit aan rationaliteiten, belanghebbenden, en open en verborgen doelen in verschillende leerarrangementen. Zij stellen dat leerpotentieel van de werkplek wordt bepaald door de acceptatie van deze verschillende rationaliteiten en onderhandelingen tussen belanghebbenden, zoals leraren en leidinggevenden, individuele leerlingen en hun verzorgers.

Het leren in de frontlinie zou bevorderd kunnen worden door het bewustzijn voor de verschillende rationaliteiten die in het spel zijn te vergroten, pogingen te ondernemen betere verbindingen te realiseren en meer onderlinge afhankelijkheid en solidariteit te creëren³⁹, de wederzijdse aantrekkelijkheid van de actoren te vergroten⁴⁰, de passie van frontliniewerkers aan te spreken, en hen niet te betuttelen maar te verleiden tot kennisdeling en kennisproductiviteit⁴¹.

Narratief perspectief

Vanuit een narratief perspectief kan het leren en de professionele ontwikkeling van frontliniewerkers mogelijk worden bevorderd door het ontwikkelen van een professionele identiteit (zelfverstaan). Dit vanuit een beter zicht van de frontliniewerkers zelf, van hun leidinggevend en ondersteuners, en van de bestuurders op de potenties en beperkingen om te leren en de professionele ontwikkeling verder vorm te geven⁴².

Het ontwikkelen van narratieve competenties en fora die actoren in staat stellen om hun belangen, inzichten en ambities te verwoorden, is daarbij cruciaal⁴³. Narratieve hulpmiddelen zoals verhalen, leergeschiedenissen, scenario's en games kunnen belangrijke hulpmiddelen zijn bij het uitwisselen van beelden en betekenissen. Narratieve technieken spelen een rol bij het creëren van zelfvertrouwen van mensen⁴⁴.

Psychologisch perspectief

Vanuit psychologisch perspectief wordt gewezen op de relatie tussen self-efficacy⁴⁵, werknemersparticipatie en kritisch reflectief werkgedrag. 'Self-efficacy' is het vermogen en de overtuiging om adequaat en efficiënt te handelen in een gegeven situatie. Het stimuleren van kritisch, reflectief werkgedrag bevordert de ontwikkeling, efficiëntie en effectiviteit van de organisatie. Hierbij kunnen zeven gedragsdimensies worden onderscheiden. Dit zijn:

- reflectie op het eigen werk;
- een bewuste omgang met de eigen loopbaan;
- het geven van feedback;
- het krijgen van feedback;
- het desnoods tegen de stroom inzwemmen;
- het zelf experimenteren met verbeteringen;
- het leren van fouten⁴⁶.

Stimuleringsmaatregelen

Net als talloze andere soorten organisaties nemen frontlinieorganisaties maatregelen om het leren te stimuleren. In de literatuur wordt een diversiteit aan suggesties gegeven:

- afstemming met de strategie van de organisatie⁴⁷ en het afstemmen van strategieën van verschillende actoren zoals werknemers, managers en leeradviseurs⁴⁸;
- het steeds beter op maat maken van formele leerarrangementen die zowel buiten de werksituatie als op de werkplek worden georganiseerd⁴⁹;
- het beter benutten van het leerpotentieel op de werkplek door het verbeteren van de wisselwerking tussen formele programma's en de werkplek, en het ontwikkelen van een perspectief op een leven lang leren vanuit verschillende rationaliteiten⁵⁰;
- het aansluiten bij de voorkeuren voor manieren van leren van individuen, groepen en organisaties⁵¹;
- de noodzakelijke ontwikkeling van de werkplek als leerrijke en kennisproductieve omgeving⁵²;
- het gebruik van goede praktijken als hefboom voor professionalisering⁵³;
- het ontwikkelen van actieleren⁵⁴ en actieonderzoek⁵⁵;
- het integreren van informele leerervaringen die buiten de context van het werk worden opgedaan⁵⁶;
- het organiseren van een dialoog over professionaliteit, waarin de vraag wat goed onderwijs, goede zorg of veiligheid is aan de orde wordt gesteld, en waarbij het gaat om het technisch goede en het moreel juiste⁵⁷;
- een kritisch perspectief waardoor personeelsverantwoordelijken worden uitgedaagd traditionele werkwijzen, zoals een focus op de cursuscatalogus, de opleidingsplanning en de terugbetalingsregeling, los te laten en zich te richten op het ontwikkelen en ondersteunen van geschikte leerwegen voor medewerkers, teams en hun organisaties⁵⁸.

Kijkend naar de gedragsdimensies en de suggesties om leren te stimuleren vanuit de literatuur ligt er een natuurlijke verbinding naar het werken met leerwerk gemeenschappen. In deze setting en context kan het isolement van beide partijen worden doorbroken en zowel de ervaring,

kennis en ambitie van de frontlinie-intelligentie tot uiting komen als de strategische ambities en het perspectief vanuit de bestuursintelligentie.

2.5 Van isolatie naar verbinding: gemeenschappelijk leren

Op allerlei manieren wordt geprobeerd leraren tot leren te bewegen. Strategisch integraal personeelsbeleid, persoonlijke ontwikkelingsplannen, coachingstrajecten: er wordt van alles bedacht en uitgevoerd. Het door schoolleiders gemaakte leerbeleid leidt soms tot resultaten, maar vaak niet tot het gewenste resultaat⁵⁹. De ontwikkeling en implementatie van formele leerarrangementen kost tijd en energie, terwijl leraren in de frontlinie van het onderwijs – onder de neus van beleidsmakers – al lang aan het leren zijn: je kunt niet niet-leren.

In de praktijk maken de meeste leraren zich de nieuwe rol(len) zelfstandig eigen, zonder dat hun organisatie hen daarbij ondersteunt. Onderzoek laat zien dat leraren nieuwe vaardigheden en inzichten vaak al doende ontwikkelen, op een ongeplande manier. Hun leren is het onverwachte, toevallige resultaat van het uitvoeren van een taak, het oplossen van een probleem of het spontane resultaat van een gesprek⁶⁰.

Als alternatief voor formeel en top down georganiseerd leerbeleid kunnen informele netwerken ontstaan of doelbewust worden geïnitieerd. Netwerken waarin wordt geleerd, waarin kennis wordt gedeeld en waarin aan vernieuwing wordt gewerkt. Ze worden ook wel 'communities of practice' genoemd of leerwerkgemeenschappen^b. Hier gaat het om gemeenschappelijke leerprocessen van leraren en om de vraag hoe je dat leren kunt cultiveren. Hoe je leraren écht kunt laten leren.

We gaan hier in op leerwerkgemeenschappen als fenomeen. Na een algemene beschrijving van het fenomeen gaan we in op de belangstelling voor leerwerkgemeenschappen, de kenmerken, de theorie van 'gesitueerd leren' dat als de motor van leerwerkgemeenschappen wordt beschouwd, de toegevoegde waarde voor de professionalisering en leren in scholen en de basisprincipes voor het functioneren binnen deze gemeenschappen.

2.6 Leerwerkgemeenschappen als fenomeen

Het begrip 'community of practice' werd begin jaren negentig gemunt door Lave en Wenger⁶¹. Zij zagen het verwerven van kennis als een sociaal proces. Mensen leren door bij elkaar in de buurt te zijn en met elkaar te praten over het werk. Leren is onlosmakelijk verbonden met de praktijk en er kan niet aan ontsnapt worden. Hun theoretische concepten vonden in eerste instantie opvallend weinig weerklank in het onderwijs.

Begin jaren negentig zagen grote organisaties de mogelijk toegevoegde waarde van 'communities of practice'. Vooral kennisintensieve en innovatieve bedrijven en instellingen waren in die jaren volop bezig met concepten zoals 'de lerende organisatie' en 'kennismanagement'. Dat ging niet van een leien dakje. Kennis was weliswaar te expliciteren in procedures en blauwdrukken en kon wel via documenten en databases worden gedeeld. Maar de impliciete of taciete kennis, zoals ervarings- en proceskennis, was niet grijpbaar.

^b Werkleergemeenschappen zou misschien beter zijn geweest, omdat het primaat in arbeidsorganisaties bij werken ligt. We hanteren toch het begrip leerwerkgemeenschappen omdat dit begrip meer is ingeburgerd.

De organisatie-antropoloog Orr⁶² ontdekte in een onderzoek onder servicemonteurs dat een hoogwaardig technologisch bedrijf zoals Rank Xerox wel van alles in handboeken kan omschrijven, maar dat de werkelijkheid heel anders verloopt. Dat monteurs dit ook weten en dat zij elkaar opzoeken, als het moet in ranzige wegrestaurants om ervaringen te delen en uit te vissen hoe het wel zit. In de jaren die achter ons liggen, is organisaties – na grote investeringen in kennisinfrastructuur en allerlei kennismanagementsystemen – duidelijk geworden dat hun kennis vooral zit in de ‘communities of practice’.

Alvorens we ingaan op onze initiatieven om leerwerkgemeenschappen verder te ontwikkelen, verhelderen we eerst het concept leerwerkgemeenschappen.

Ontstaan

Het concept leerwerkgemeenschappen is een containerbegrip dat verwijst naar veel verschillende verschijningsvormen. Mensen die het hebben over leerwerkgemeenschappen zullen ongetwijfeld iets verschillends voor ogen hebben. In Nederland zijn ook andere verwante begrippen in omloop, zoals kennisgemeenschap, leergroep, professionele leergemeenschap. Wij denken dat de valkuil vermeden moet worden dat er eindeloos wordt gesproken over het verschijnsel leerwerkgemeenschappen zonder te beginnen er werk van te maken. Tegelijkertijd is het goed om het begrip ‘leerwerkgemeenschap’ te verhelderen als het de wens is om ze te laten ontstaan in het onderwijs en managers, leraren en ook studenten te beoordelen op hun bijdragen aan de groei van leerwerkgemeenschappen.

Voordat we een omschrijving voorstellen van het begrip ‘community of practice’, bespreken we eerst het werk van Lave en Wenger⁶³. Met name Wenger wist de afgelopen jaren veel belangstelling te wekken voor zijn ideeën over het leren in gemeenschappen. Het werk van Lave en Wenger startte in het beroepsonderwijs, maar sloeg vooral aan in arbeidsorganisaties. Inmiddels heeft het echter ook ingang gevonden in het beroepsonderwijs. De onderzoekers Lave en Wenger waren geïnteresseerd in het leren in verbanden, zoals het leren van gezellen en het leren in beroepsverbanden. Ze verzetten zich tegen de vigerende opvattingen dat leren strikt individueel is, leren een begin en een eind heeft, leren het best kan worden gesepareerd van andere activiteiten en leren het resultaat is van onderwijzen.

Lave en Wenger ontwikkelden een alternatieve leertheorie ‘situated learning’. Zij gaan ervan uit dat leren vooral een proces van sociale participatie is. Daarin gaat het niet zozeer om het organiseren van leerprocessen voor het verwerven van specifieke cognitieve vaardigheden, maar vooral om het ontwikkelen van geschikte sociale betrekkingen. Sociale interactie is de kritieke factor van gesitueerd leren. Lerenden raken geleidelijk verbonden met een gemeenschap door de verwerving van specifieke normen en waarden, kennis en ervaring en gedrag. Wanneer nieuwkomers zich vanuit de periferie naar het centrum van de gemeenschap bewegen, worden ze actiever en raken ze meer betrokken. Het verwerven van nieuwe competenties gebeurt tijdens de uitvoering van professionele taken.

Met ‘communities of practice’, of ‘Cops’ zoals ze soms liefkozend worden genoemd, wordt méér bedoeld dan alleen een club vrienden of een relatienetwerk van praktijkmensen. Ze kunnen volgens Lave en Wenger omschreven worden als: “iedere vorm van communicatief samenzijn van mensen, die naar eigen kunnen bereid en in staat zijn om in onderlinge verbondenheid, hun kennis en ervaring op een bepaald interesse- of kennisgebied voortdurend en interactief met elkaar te delen om hun kennis op het betreffende gebied verder te ontwikkelen of te vernieuwen met name op het vlak van de wijze van praktijkuitoefening.”

Of met andere woorden: een ‘community of practice’ is een groep mensen die een belang, een vraagstuk of een passie voor een bepaald onderwerp deelt en die kennis en expertise op dit gebied verdiept door voortdurend met elkaar te interacteren⁶⁴.

Wenger onderscheidt drie dimensies in de ontwikkeling van een 'community of practice'.

- 1 Wat is het?
Een gemeenschappelijke onderneming die voortdurend heroverwogen wordt door de deelnemers.
- 2 Hoe functioneert het?
Wederzijds betrokkenheid verbindt de deelnemers tot een sociale configuratie.
- 3 Wat produceert het?
Een gedeeld repertoire van gemeenschappelijke bronnen (percepties, vocabulaire, artefacten, werkstijlen, routines) die de participanten in de loop der tijd ontwikkelen.

Ontwikkeling

Sinds 1998 is er veel belangstelling voor leerwerk gemeenschappen en ook veel retoriek. Waar enerzijds Orr⁶⁵ en Wenger⁶⁶ zien dat leerwerk gemeenschappen spontaan ontstaan in organisaties, vaak als kennisproductief alternatief voor formele werkprocessen, wordt anderzijds gewezen op het gedroomde karakter van leerwerk gemeenschappen. Leerwerk gemeenschappen zouden de leertijd van nieuwe werknemers reduceren, zorgen dat sneller tegemoet wordt gekomen aan de wensen van klanten, dubbel werk verminderen en voorkomen dat het wiel opnieuw wordt uitgevonden, en zorgen voor de ontwikkeling van nieuwe ideeën voor producten en diensten⁶⁷.

Volgens Engeström⁶⁸ is een 'community of practice' geen spontaan leernetwerk. Hij wijst op het cultureel historische bepaaldheid van leerwerk gemeenschappen. Bruining⁶⁹ laat in een etnografisch onderzoek zien dat pogingen om 'communities of practice' in de publieke dienstverlening te ontwikkelen tot complexe systeemspanningen kunnen leiden. Verbiest⁷⁰ maakt de kanttekening dat leerwerk gemeenschappen vaak nog geen werkelijkheid zijn en wijst op het belang van leiderschap. In een beschouwing van initiatieven om het leren op de werkplek te bevorderen, stelt Bolhuis⁷¹ vast dat er onder HRD professionals veel aandacht is voor managementsturing en weinig aandacht voor frontliniesturing.

Wij denken ook dat het ontbreekt aan afstemming tussen enerzijds de spontane sturing in de frontlinie van het onderwijs en anderzijds de wensen van bestuurders en ondersteuners om de school als een lerende organisatie te ontwikkelen en daarbij leerwerk gemeenschappen als structuur te cultiveren⁷².

Gemeenschapsleren is geen mix van gestuurd en zelfgestuurd leren. In een leerwerk gemeenschap zijn alle deelnemers actief. Rogoff e.a. werkten dit voor het onderwijs uit. In het onderstaande schema laten zij zien welke verregaande consequenties dit heeft⁷³. Uit de literatuur over werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening⁷⁴, 'communities of practice'⁷⁵ en leren op de werkplek⁷⁶ leiden wij af dat een ontwikkeling van traditionele, door het managementgestuurde scholingsprogramma's naar door medewerkers gestuurde 'communities of practice' soortgelijke consequenties heeft.

	Beoogde aanpak: participatie	Traditionele aanpak: lopende band-instructie
Participatie-structuur	Volwaardige samenwerking, horizontaal partnerschap, complementaire rollen, schuivende verantwoordelijkheden.	Hiërarchische structuur met gefixeerde rollen, waarin iemand leidinggeeft aan de participatie van anderen.
Rollen	Ervarenen zijn gids, nieuwkomers nemen initiatieven.	Ervarenen geven leiding aan lerenden en aan de communicatie. Delen subtaken uit, maar participeren niet.
Motivatie	Authentieke situatie met begrijpelijke doelen en activiteiten, belangen en belangstellingen.	Beloningen en bedreigingen.
Leren	Gezamenlijke inspanningen, aanwijzingen, conversatie.	Frontale lessen. →

Communicatie	Een variatie aan communicatiemiddelen in dienst van gezamenlijke activiteit. Hypothesen, verklaringen, dialoog discussie, verhalen, reflectie.	Woorden zijn bedoeld om geïsoleerd van de context relevante informatie te beschrijven. Gesproken wordt als substituuut voor betrokkenheid.
Beoordeling	Interesse, vrijwilligheid, betrokkenheid, participatie.	Inspectie van de ontvangst en het beklijven van overgedragen kennis.

Figuur 1 *Gemeenschapsleren is actieve participatie*⁷⁷

Geïnspireerd door het fenomeen 'communities of practice' onderzocht De Laat⁷⁸ diverse vormen van gezamenlijk leren in gemeenschappen. Daarbij maakt hij het onderscheid tussen leren in sociale interacties (gezamenlijk leerproces, uitkomst voor het individu) en collectief leren (gezamenlijk leerproces, gezamenlijk resultaat). Hij concludeert dat het collectief leren in gemeenschappen interessant is voor organisaties omdat het inspeelt op actuele thema's, bottom-up georganiseerd en zelfgestuurd is, en nauw aansluit bij de ervaringen en activiteiten van medewerkers in de dagelijkse praktijk.

De Laat onderzocht ook het leren in (digitaal ondersteunde) netwerken in het hoger onderwijs. In de cases die hij onderzocht was het leren tijdens de invoering docentgestuurd. Hij stelt echter vast dat afhankelijk van de individuele en collectieve leerprocessen en de uitkomsten daarvan het leren meer gemeenschapsgestuurd kan worden. Op basis van enkele designstudies werkte hij een aantal richtlijnen uit voor een meer gemeenschapsgestuurde benadering van het leren. De richtlijnen die hij geeft voor het leren in netwerken lijken sterk op de richtlijnen voor het ontwikkelen van een action learningprogramma en de activiteiten die daarin worden verwacht van de deelnemers en de facilitator⁷⁹.

	Groepsactiviteiten (inclusief begeleider)	Begeleider
Aanloofphase	Deelnemers expliciteren rol, positie en verwachtingen. Ze bespreken individuele en collectieve interesses en leerdoelen. Ze maken een gezamenlijke leeragenda.	Introductie van de deelnemers in de manier van werken.
Startfase	Deelnemers geven vorm aan leertaken.	Ondersteuning bij het vormgeven van taken en groepsprocessen. De competentie van de groep om dit al dan niet zelfstandig te doen, bepaalt of de begeleider zich terugtrekt.
Middenfase	Deelnemers werken aan leertaken. Ze reflecteren op de werkwijze om zo nodig aanpassingen te kunnen maken gebaseerd op participatie en interactie, aard van leeractiviteiten, wenselijke strategieën van deelnemers en benodigde rollen om het gezamenlijk leren te faciliteren.	
Eindfase	Aandacht verschuift van het werken aan leertaken naar kritische reflectie. Afronding van werkzaamheden.	Actieve deelname om de groep te begeleiden en te informeren over de wijze waarop de leertaak kan worden afgerond en opgeleverd.

Figuur 2 *Richtlijnen voor een gemeenschapsgestuurde benadering van leren*⁸⁰

2.7 Belangstelling voor leerwerkgemeenschappen

In een samenleving die evolueert in de richting van een kennissamenleving, zien industrieën, commerciële dienstverleners en publieke dienstverleners in de vorming van gemeenschappen een mogelijkheid om bijvoorbeeld hun relaties met klanten, burgers of patiënten te verbeteren en hun producten, diensten en processen in samenspraak met hen tot stand te brengen. Door ruimte te geven aan leerwerkgemeenschappen wordt ook erkend dat medewerkers kenniswerkers zijn⁸¹. Leerwerkgemeenschappen bieden mogelijk ruimte voor frontliniesturing⁸², dit is een vorm van sturing die een plek kan krijgen naast beleidssturing. Frontliniesturing vertrouwt op het vakmanschap, de ervaring, het kritische reflectief vermogen en de actiologica van frontliniewerkers, zoals politiemensen, verpleegkundigen en leraren. Allerlei 'kundigen' bepleiten de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen om het leervermogen, de kennisproductiviteit en de innovatiekracht van organisaties te vergroten.

Verscheidende onderzoekers, ook in het onderwijs, richten zich op de ontwikkeling van het leren nabij de werkplek en professioneel leren in leerwerkgemeenschappen.

Poell en Van der Krogt⁸³ richten zich op het netwerklernen of leerwerkgemeenschappen in arbeidsorganisaties. Zij bestuderen personele ontwikkeling vanuit het perspectief van de medewerker⁸⁴. Uit het werk van De Laat⁸⁵ blijkt dat het voor ervaren beroepsbeoefenaren leerzaam is om in het leernetwerk van studenten te zitten, omdat de rollen van lerende en leermeester daarin regelmatig worden omgewisseld. De student wordt dan de leermeester van de ervaren begeleider. Het Fontys lectoraat Schoolontwikkeling & schoolmanagement ondersteunde onder leiding van lector Erik Verbiest de ontwikkeling van wat zij noemen 'professionele leergemeenschappen' in het primair onderwijs⁸⁶.

Vermeulen stelt vast dat ook in scholen leerwerkgemeenschappen voorkomen, bijvoorbeeld onder mentoren, binnen een specifieke afdeling of in de vorm van een eindexamenteam⁸⁷. Kimble, Hildreth en Bourbon⁸⁸ verzamelden vele praktijkcases en Van Lankveld en Volman⁸⁹ beschreven twee 'communities of practice' op een medische faculteit. Bruining en Van Vroonhoven⁹⁰ zagen in het onderwijs leerwerkgemeenschappen in het voortgezet onderwijs en beschreven deze in een drietal gevalsstudies.

Verbiest en Timmerman gebruiken het begrip 'professionele leergemeenschap' en omschrijven het als een: "groep van professionals die individueel en vooral collectief op een kritisch reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met het doel die praktijk te verbeteren⁹¹." Vermeulen gaat nog verder en voegt eraan toe: "dat dit proces gericht is op het verbeteren en het vernieuwen van het functioneren van de organisatie⁹²."

We kiezen voorlopig niet voor het begrip 'professionele gemeenschap'. Het begrip 'professioneel' is volgens ons problematisch en wordt volgens ons door Verbiest en Vermeulen onvoldoende beschouwd in functie van onderwijs als vorm van publieke dienstverlening.

2.8 Leerwerkgemeenschappen in de frontlinie van het onderwijs

Omdat leerwerkgemeenschappen toegevoegde waarde lijken te hebben voor de professionalisering van frontliniewerkers (zie het kader op pagina 16), denken we dat het zinvol is te zoeken naar mogelijkheden om leerwerkgemeenschappen in de frontlinie van het onderwijs te ontwikkelen en zo de professionalisering van leraren langs die weg te bevorderen.

Toegevoegde waarde leerwerk gemeenschappen

De toegevoegde waarde ligt mogelijk op drie terreinen.

- 1 De betekenis van deze gemeenschappen voor leraren bij het vertellen en hervertellen van hun professionele identiteit en hun subjectieve onderwijs theorieën.
- 2 De betekenis van de gemeenschappen voor gezamenlijke reflectie en het ontwikkelen van self-efficacy ofwel het vermogen en de overtuiging om adequaat en efficiënt te handelen in een gegeven situatie.
- 3 De betekenis van deze gemeenschappen voor de ontwikkeling van actieve en effectieve netwerken waarin de expertise en handelingsperspectieven van leraren (frontlinie-intelligentie) en het overzicht en de visie van het bestuur, management en leidinggevend (bestuursintelligentie) beter met elkaar worden verbonden. Het ontstaan van gemeenschappen waarin top en bottom gezamenlijk vormgeven aan hun dagelijkse werkelijkheid, waarin het gemeenschappelijk eigenaarschap vergroot en waarin nieuwe arrangementen tot ontwikkeling komen die de professionaliteit versterken.

Praktisch

Wij willen 'losjes' naar 'communities of practice' of leerwerk gemeenschappen kijken en de eis tot kenniscreatie en schoolontwikkeling niet zo zwaar aanzetten. Met het oog op het ontwikkelen van leerwerk gemeenschappen willen we 'met beide benen op de vloer' blijven. Enerzijds raken we geïnspireerd door ideeën over de potentiële kracht van leerwerk gemeenschappen, anderzijds willen we realistisch blijven en schroeven daarom onze verwachtingen met betrekking tot het vermogen van leerwerk gemeenschappen om kennis te creëren⁹³ om te verbreden, te verdiepen en te verankeren⁹⁴ niet te hoog op. We zien in het initiëren, faciliteren en cultiveren van leerwerk gemeenschappen een mogelijkheid om verbindingen te leggen tussen frontlinie-intelligentie en bestuursintelligentie, en om leraren op elkaar te betrekken.

Basisprincipes voor het functioneren van een leerwerk gemeenschap

Uit het werk van Wenger⁹⁵, een verkenning van Van Dijk e.a.⁹⁶, de dissertatie van De Laat en praktijkvoorbeelden destilleerde Bruining⁹⁷ vier werkingsprincipes.

- **Eigenaarschap**
De deelnemers moeten zich eigenaar voelen van een leervraag en zich gemotiveerd voelen om daar naar eigen vermogen mee aan de slag te gaan. Om zichzelf te ontwikkelen tot een aantrekkelijke partner in de leerwerk gemeenschap. Om een bijdrage te leveren aan het programma en het functioneren van de leerwerk gemeenschap. En om een bijdrage te leveren aan de resultaten van de leerwerk gemeenschap.
- **Wederzijdse aantrekkelijkheid**
Samenwerking en kennisuitwisseling gebeuren niet vanzelf. Om te kunnen participeren in een leerwerk gemeenschap en aan de vijf participatie-indicatoren te voldoen moeten de leden van een leerwerk gemeenschap aan hun aantrekkelijkheid werken.
- **Zelfsturing**
Een leerwerk gemeenschap kent geen leider, de deelnemers dragen gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de voortgang. Zelfsturing hoeft niet te betekenen dat er geen begeleiding en/of geen programma is. Er kan een facilitator zijn die de leerwerk gemeenschap (op weg) helpt. De groepsleden kunnen samen een programma maken om werk te maken van de primaire contextindicatoren.
- **Ontwikkelingsgerichtheid**
Een leerwerk gemeenschap zal floreren wanneer er resultaten worden geboekt en tegemoet wordt gekomen aan de secundaire contextindicatoren. De leerwerk gemeenschap zal snel stagneren wanneer dat niet het geval is.

2.9 Didactische ergonomie voor leerwerkgemeenschappen

Nu we het fenomeen leerwerkgemeenschappen hebben verkend, is het de vraag hoe je dergelijke gemeenschappen tot stand brengt. Een vraagstuk dat wat ons betreft relevant is voor bestuurders en leidinggevendenden, voor ondersteuners en adviseurs en voor leraren zelf. Voordat we hier verder op ingaan, volgt eerst een uitleg waarom we de begrippen 'didactiek' en 'ergonomie' graag met elkaar verbinden.

Ergonomie en didactiek

Ergonomie is de wetenschappelijke studie van de mens in relatie tot zijn omgeving. Dit kan een product, ruimte of werkplek, een dienst of een werkproces zijn. In het bestek van deze bijdrage is het een fysieke en sociale leeromgeving. Ergonomie zit vervat in ons dagelijks leven, maar is vooral gekend in arbeidssituaties. Het begrip is afgeleid van de Griekse woorden 'ergon' (werk) en 'nomos' (wet). Ergonomie beoogt de omgeving zodanig te ontwerpen dat deze optimaal is aangepast aan de behoefte van de werknemers en hen optimaal belast, zonder bedreigingen voor hun veiligheid, gezondheid of welzijn.

De didactiek betreft de algemene wetmatigheden volgens welke men het best iets aanleert. In de didactiek gaat het om de manier waarop men een ander het best iets aanleert, hoe men die ander motiveert, hoe men een les opbouwt en hoe het leerproces geëvalueerd kan worden. Van Dale geeft als betekenis zowel 'iemand die lerend te werk gaat' als 'iemand die goed kan onderwijzen'. Bij de eerste betekenis noemt Van Dale overigens de wijsgeer en de dichter als voorbeeld en wordt niet gerept van leraren. De tweede betekenis roept de connotatie 'van bovenaf opgelegd' op. We zetten het begrip 'ergonomie' dan ook graag centraal om te duiden dat de omgeving zich mag aanpassen aan de lerende en om duidelijk te maken dat leren ook werken is.

Om een didactische ergonomie voor leerwerkgemeenschappen te kunnen ontwikkelen, moeten we erachter zien te komen hoe mensen leren, hoe mensen professionele competenties verwerven en wat de negatieve uitwassen van die leerprocessen kunnen zijn. Verder moeten we kennis ontwikkelen over de hulpmiddelen die mensen bij dit leren kunnen ondersteunen en wat de interactie tussen mensen en die hulpmiddelen doet. We moeten ons ook bewust zijn van fysieke en sociale omgevingsfactoren.

Er zijn echter nog allerlei onduidelijkheden over het leren van mensen, het leren voor een beroep en het leren buiten de poorten van de school. Daarbij komt dat de fysieke en sociale omgeving sterk aan verandering onderhevig zijn, kijk naar het ontstaan van de digitale ruimte waarin zowel een fysieke als sociale revolutie te zien is. Er wordt beweerd dat de generatie die opgroeit in de digitale ruimte geheel anders in het leven zal staan dan bijvoorbeeld 'de babyboomers' en 'de MTV-generatie'. Genoeg te doen dus voor de didactische ergonomie.

Bij Poell en Van der Krogt, bij Engeström en bij Coenders vonden we aanwijzingen voor het ontwikkelen van leerwerkgemeenschappen.

Dimensies van leerwegcreatie

Poell en Van der Krogt⁹⁸ onderscheiden vier verschillende dimensies in de creatie van leerwegen.

- 1 Verticale dimensie
De top van de organisatie beslist en de medewerkers volgen.
- 2 Horizontale dimensie
Binnen de organisatie vormen zich gemeenschappen die gezamenlijk leren.
- 3 Externe dimensie
Geledingen buiten de organisatie bepalen de professionele ontwikkeling van medewerkers.
- 4 Individuele dimensie
De medewerkers bepalen ieder voor zich hun professionele ontwikkeling.

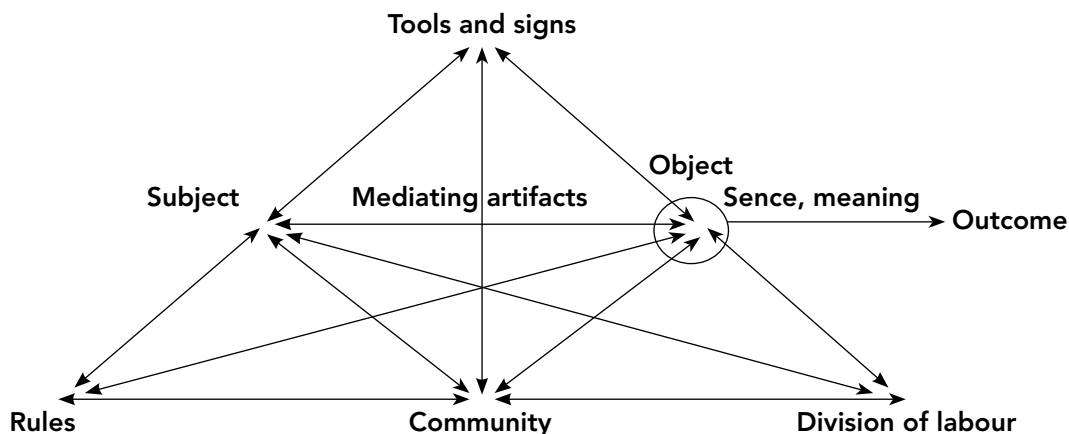
Poell en Van der Krogt stellen dat de creatie van leerwegen congruent moet zijn met de aard en drijfveren van de organisatie. Wanneer een schoolorganisatie bijvoorbeeld de verticale en horizontale integratie wil versterken en de leerwegcreatie van de medewerkers vooral individueel en extern gericht is, dan zijn doel en praktijk waarschijnlijk niet met elkaar in overeenstemming.

Activiteitenmodel

Engeström sluit aan op het concept van 'communities of practice' zoals dat door Wenger wordt voorgesteld, maar bekritiseert Wenger in diens opvatting dat werknemers spontaan samen werken en samen leren. Met het oog op de ontwikkelende en innovatieve kracht van leerwerk-gemeenschappen zet Engeström vraagtekens bij de spontaniteit van leerwerk-gemeenschappen: "Motivation for risky expansive learning processes associated with major transformations in activity systems is not well explained by mere participation and gradual acquisition of mastery⁹⁹." En bij het problematische karakter van de kenniscreatie-metafoor zoals de kenniscreatie-spiraal van Nonaka en Takeuchi, die veronderstellen dat kenniscreatie voortkomt uit een spiraal van socialisatie, expliciteren, combineren en internaliseren¹⁰⁰. "A model in which the first step consists of smooth conflict-free socializing, the creation of sympathized knowledge (...). In contrast, a crucial triggering action in the expansive learning process (...) is the conflictual questioning of the existing standard practice¹⁰¹."

Componenten

Engeström¹⁰² ontwikkelde de zogeheten activiteitentheorie. Kern van deze theorie is dat op elkaar ingrijpende activiteiten van individuen leiden tot de ontwikkeling van een systeem waarin doelgerichte handelingen van individuen of groepen plaatsvinden¹⁰³. Een activiteitensysteem bestaat uit zes componenten: object, subject, community, regels, instrumenten en arbeidsverdeling.



Figuur 3 De structuur van een activiteitensysteem¹⁰⁴

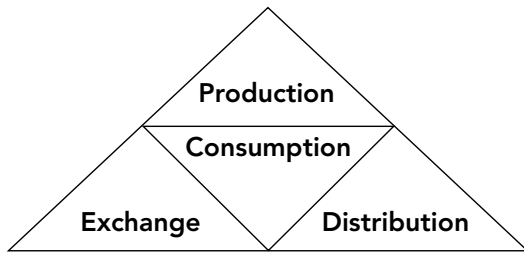
Processen en gebieden

In het activiteitensysteem zijn verschillende processen te onderkennen. Processen die ook aan verandering onderhevig kunnen zijn of object zijn van doelgerichte veranderingsprocessen. Het model van Engeström is waardevol bij het werken aan de ontwikkeling van leerwerk-gemeenschappen omdat het meer laat zien dan alleen:

- subjecten (leidinggevendenden, leraren, anderen);
- objecten (doelen, doelgroepen en beoogde resultaten);
- instrumenten ('communities of practice' en de methodes en werkvormen die je daarin gebruikt);
- regels (wederkerige uitspraken en afspraken in de organisatie);
- communities (ondersteunende netwerken);
- arbeidsverdeling (functies, taken, rollen).

Het duidt ook op gebieden die met het oog op onze onderzoeksvraag van belang zijn, met betrekking tot het verduurzamen van leerwerk-gemeenschappen.

Naast *productie* van leerwerk-gemeenschappen, ook *consumptie* (uit een voedende cultuur), *uitwisseling* (wederkerigheid, afhankelijkheid in wederzijdse aantrekkelijkheid) en *distributie* (overdracht aan anderen).



Figuur 4 Processen in een activiteitensysteem

Achtergronden

We gaan wat dieper in op het activiteitenmodel. Het handelen van de actoren is gesitueerd in een context. Daarin kan sprake zijn van artefacten, regels, een gemeenschap en arbeidsverdeling. Deze gesitueerdheid koppelt het handelen aan overkoepelende historische en culturele contexten.

- Subject en object

De activiteiten die individuen of groepen (subject) binnen het systeem ondernemen, leiden tot uitkomsten. Binnen een activiteitensysteem is het doel gericht op het object. Een actor of subject probeert door gericht te handelen een achterliggend doel, object, na te streven. Dat resulteert in een bepaalde uitkomst.

Een subject is bijvoorbeeld een leraar, maar kan ook een groep zijn, bijvoorbeeld het team of een projectgroep.
 Een object is bijvoorbeeld een individu, een programma of een project.
 De uitkomst is bijvoorbeeld een leerproces, een methode of een projectresultaat.

- Instrumenten

Om het doel te bereiken gebruikt de actor instrumenten bij het handelen. De instrumenten zijn gereedschappen, apparaten, artefacten, processen, of theorieën. Ze zijn in meer of mindere mate materieel. Het kan bijvoorbeeld gaan om fysieke instrumenten, zoals een schoolbord of een digibord, om handleidingen of diagnostische instrumenten, of om wetenschappelijke theorieën.

Mogelijke artefacten zijn in meer of mindere mate concreet tastbaar, bijvoorbeeld:

- 1 het gebruik van de uitgaven van de academische basisschool om de verbondenheid met een context te bevestigen;
- 2 het gebruik van het stappenplan van collectief praktijkonderzoek om een onderzoeksplan uit te lijnen;
- 3 het gebruik van begrippen als modus 1, modus 2 of modus 3 kennis om betekenis te geven aan handelingen.

- Community

De gemeenschap betreft alle individuele deelnemers of groepen in een activiteitensysteem die gericht zijn op hetzelfde doel (objectuitkomst).

De community kan afhankelijk van de activiteit bijvoorbeeld het team zijn, de leerwerkgemeenschap, of de schoolorganisatie. Stel, binnen een projectteam wordt een probleem besproken dat vooral betrekking heeft op het functioneren van de schoolorganisatie. Dan kan dit verschillend gesitueerd worden, bijvoorbeeld binnen het team, binnen de school, of binnen de scholengroep. Afhankelijk van die situering worden verschillende artefacten, regels en arbeidsverdelingen gebruikt.

- Arbeidsverdeling

Deze verdeling betreft de verdeling van rollen, taken en opdrachten binnen het activiteitensysteem over de verschillende deelnemers en de hiërarchische verhoudingen, macht en status.

Bij de arbeidsverdeling moet vooral gedacht worden aan de concrete verdeling en niet aan de formele beschrijving in een boekje. Wie schrijft bij het bespreken van een probleem bijvoorbeeld op de flip-over? Is dat de leraar met een probleem zelf, de teamleider of een externe expert.

- **Regels**
Binnen het activiteitensysteem gelden regels waaraan de deelnemers zich moeten houden bij hun acties. Bij regels gaat het gezamenlijke opvattingen en gedragscodes, waarden en normen, en afspraken die het gedrag van de actoren en hun onderlinge interactie reguleren.

De regels zijn zowel expliciete als impliciet.

Bij de regels kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de volgende regels.

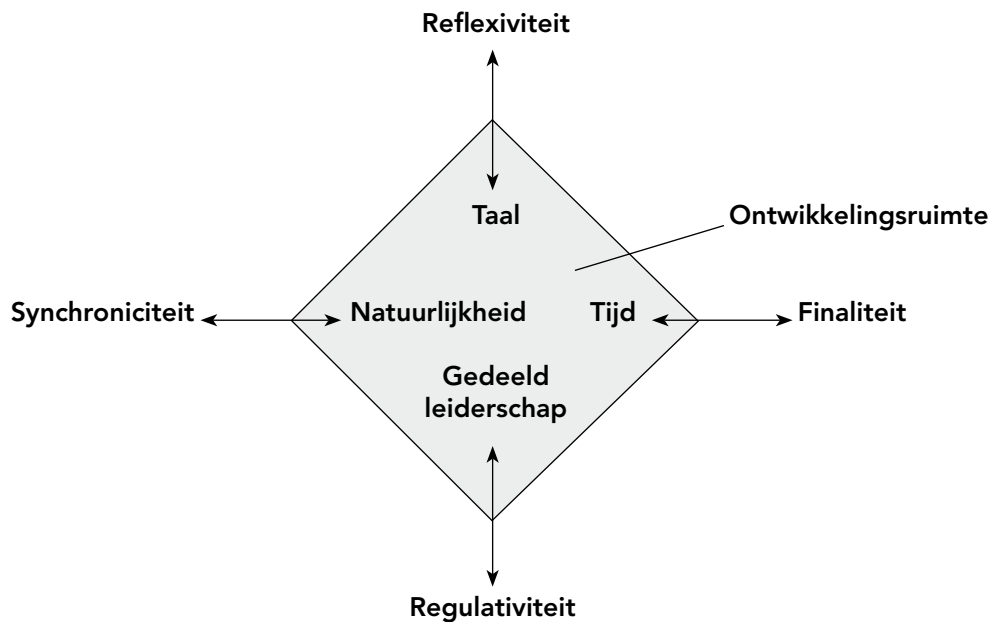
- Het kind staat centraal.
- Iedereen moet een bijdrage leveren (daarom doen we een rondje).
- Iemand zit onze besprekingen voor.

Ontwerpprincipes

Geïnspireerd door het fenomeen 'communities of practice', zoals Wenger dat concipieerde, onderzocht Coenders¹⁰⁵ de mogelijkheden om het 'leren dicht bij de praktijk' te ontwerpen.

Coenders formuleert een aantal ontwerpprincipes.

- 1 Maak de toekomst onderwerp van de gesprekken op het werk.
- 2 Arrangeer een multifunctionele ruimte en gebruik daarvoor zes leeroriëntaties als ontwerprichtlijnen (zie figuur 5a en figuur 5b).
- 3 Faciliteer met waardering voor de sociale setting en geef feedback.
- 4 Zoek naar collectieve balans/zelfbalans door het werk op een lerende manier te organiseren.



Figuur 5a Ontwikkelingsruimte en de factoren die haar beïnvloeden¹⁰⁶

Dimensie A	Dimensie B	Leeroriëntatie	Subruimte
Synchroniciteit	Reflexiviteit	Idee	Denkruimte
Reflexiviteit	Finaliteit	Concept	O oplossingsruimte
Finaliteit	Regulativiteit	Afstemming	Beslisruimte
Regulativiteit	Synchroniciteit	Afspraak	Speelruimte
Synchroniciteit	Finaliteit	Opbrengst	Werkruimte
Reflexiviteit	Regulativiteit	Betekenis	Gespreksruimte

Figuur 5b Zes leeroriëntaties en subruimtes van ontwikkelingsruimtes¹⁰⁷

Geen voorgeschreven recept

Bij de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen staan we een participatieve ergonomie voor¹⁰⁸. Dat wil zeggen dat de gebruikers, zoals leraren, betrokken worden bij het ontwerp van de leersituatie. In de praktijk schijnt dat heel lastig te zijn. Uit allerlei studies naar problemen met gebruikersvriendelijkheid of met innovaties wordt duidelijk dat gebruikers nauwelijks worden geraadpleegd, of pas in het allerlaatste stadium van ontwikkeling¹⁰⁹.

Een mooi voorbeeld hiervan geven de marketeers Boschma en Groen¹¹⁰. Ooit dachten zij precies te weten wat jongeren beweegt, totdat het verlies van een grote opdracht hen tot inkeer bracht. Deze ervaring leverde een publicatie op naar de belevingswereld van jongeren en de manier waarop we daar bijvoorbeeld met een leeromgeving op aan kunnen sluiten. Interessante vraag in dit licht is: Hoe bewust staan leraren, managers en ondersteuners, op basis van een verkenning, stil bij naar wat er in de jeugdcultuur aan de hand is?

Het is hier niet de bedoeling om daarvoor een definitief recept te presenteren. Het is de vraag of het überhaupt mogelijk is om hét recept voor een leerwerkgemeenschap te presenteren. Waarbij wij niet zo ver willen gaan als Wenger: "Learning cannot be designed: it can only be designed for – that is, facilitated or frustrated"¹¹¹.

Waar wij ons sterk voor maken, is dat bestuurders en leidinggevendenden, ondersteuners, adviseurs en leraren elkaar uitdagen hun ervaring en kennis in te zetten en waar nodig hun schroom te overwinnen, vooroordelen te vergeten, defensieve schermen te laten zakken, de betutteling te laten varen om echt met en van elkaar te leren. Werken aan eigenaarschap, wederzijdse aantrekkelijkheid, zelfsturing en ontwikkelingsgerichtheid kunnen daarbij helpen. Het is mogelijk om met elkaar te leren door gebruik te maken van wat er al is, door waar nodig prikkels en houvast te bieden of op te zoeken en door naar onderlinge verbinding te streven. Door oog te hebben voor de behoefte aan oriëntatie, door in plannen rekening te houden met de behoefte van lerenden en door regelmatig te oogsten, kan de kennisproductiviteit van een gemeenschap vergroot worden.

De ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen zal in de praktijk sterk afhangen van de behoeften en uitgangspunten die de belanghebbenden hebben en daar schuilt ook de gezamenlijke uitdaging en verantwoordelijkheid in. Het is als met het dineren in een restaurant. Er zijn veel verschillende factoren die een rol spelen bij het ontstaan van een goede maaltijd in een restaurant, zoals de outillage en de hygiëne in de keuken, de kwaliteit van de ingrediënten, de organisatie in de keuken, de bekwaamheden van de witte en zwarte brigade, het gezelschap waarmee je aan tafel zit en de eigen behoeften. De kwaliteiten van de maaltijden in ons favoriete eetcafé, het restaurant waar we onze ouders mee naar toe nemen en het etablissement dat we voor 14 februari uitkiezen, laten zich echter moeilijk vergelijken. Uiteindelijk is het zoals de Engelsen zeggen: "The proof of the pudding is in the eating." In de praktijk zal blijken of het goed is. Zo is het met leersituaties en het met elkaar leren ook¹¹².

We sluiten hier dan ook niet af met een conceptueel model met ijzeren wetten voor de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen. Van ons krijgt u geen schema van wat er gerealiseerd moet zijn, welke randvoorwaarden nodig zijn, wat aangewezen hulpmiddelen zijn, en wat er uit moet komen.

Voordat we in het volgende hoofdstuk de aanpak het praktijkgericht onderzoek toelichten, zetten we onze uitgangspunten op een rij.

We wijzen op het belang van gedeeld eigenaarschap, wederzijdse aantrekkelijkheid, zelfsturing en ontwikkelingsgerichtheid. We volgen Poell en Van der Krogt en Coenders met hun ruimtelijke oriëntaties voor de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen. Bij Poell en Van der Krogt gaat het om het zoeken naar samenhang tussen sturingsprincipes in de organisatie en sturingsprincipes van leraren en sturingsprincipes in leerwerkgemeenschappen (verticaal, horizontaal, extern en individueel). Bij Coenders gaat het om creëren en ontwikkelen van leeroriëntaties en leerruimtes (denkruimte, oplossingsruimte, beslisruimte, speelruimte, werkruimte en gespreksruimte) door te spelen met de dimensies synchroniciteit en finaliteit, en reflexiviteit en regulativiteit.

Voor het duiden van de ervaringen met het ontwikkelen van 'communities of practice' kiezen we voor het model van Engeström en kijken we naar de ontwikkeling van de lerende gemeenschap als activiteitensysteem, naar de spanningen bij het ontwikkelen van nieuwe oriëntaties en manieren van werken in het onderwijs (productie), het ontwikkelen van voedende relaties binnen de school, binnen het team met andere professionele netwerken (consumptie, het in wederkerigheid met anderen ontwikkelen van uitgangspunten, het formuleren van codes en het maken van werkafspraken (uitwisseling) en het bestendigen van de manier van werken en leren in de school in arbeidsverdeling (functies, taken en rollen), de werving en selectie, de inductie, de beoordeling en de doorontwikkeling (distributie).

3 Aanpak van het onderzoek

Dit project is opgezet als een praktijkgericht onderzoek. We hebben in dit project op een ontwerpgerichte en veranderingsgerichte manier gewerkt. Het project volgt op eerder verkennend onderzoek naar 'communities of practice' in het onderwijs¹¹³.

We beschrijven hieronder onze onderzoeksvragen, het plan van aanpak de werving van partners in het onderzoek en de stappen die we hebben kunnen zetten, de keuzes die we hebben gemaakt en de motivatie daarvoor.

3.1 Onderzoeksvragen

Vanuit de ambitie om, voor scholen, theoretische inzichten en beleidsadviezen te vertalen naar praktische adviezen om leerwerkgemeenschappen als nieuwe professionele praktijk tot ontwikkeling te brengen, formuleerden wij de volgende twee vragen.

- 1 'Wat zijn geschikte ontwerpmaatregelen om leerwerkgemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen?'
- 2 'Vinden er, vanuit een leerwerkgemeenschap, transfer en een vertaling plaats tussen de ambities van actoren, theoretische inzichten en beleidsinitiatieven naar de onderwijspraktijk?'

Plan van aanpak

In het voor dit project gemaakte plan van aanpak zijn verschillende stappen beschreven.

De eerste stap is een oriëntatie, deze is in 2008 en 2009 verricht en bestond uit literatuuronderzoek en een drietal gevalsbeschrijvingen¹¹⁴. Uit deze oriëntatie zijn vier principes van een leerwerkgemeenschap voortgekomen: gedeeld eigenaarschap, wederzijdse aantrekkelijkheid, zelfsturing en ontwikkelingsgerichtheid¹¹⁵.

Daarna is in 2009 begonnen met het ontwerpen van een aanpak – op basis van deze oriëntatie – voor de stimulering, facilitering en organisatie van professionele leerwerkgemeenschappen in drie scholen voor voortgezet onderwijs. Een aanpak die leraren uitdaagt tot het creëren van leerwegen, zelfstandig, in teams en in netwerken. Met een benadering op basis van wetenschappelijke inzichten en praktische mogelijkheden. De wetenschappelijke inzichten betreffen het leren van beroepsbeoefenaren op de werkplek en de mogelijkheden om dat leren te bevorderen¹¹⁶ en meer in het bijzonder met betrekking tot de publieke dienstverlening en het leren van leraren in het onderwijs en het collectief leren¹¹⁷.

In het plan van aanpak is uitgegaan van drie opeenvolgende ontwerpcycli:

- de eerste cyclus gericht op het formuleren van ontwerpprincipes, het ontwikkelen van een globale aanpak en het evalueren daarvan met kritische vrienden;
- de tweede gericht op onderzoek naar de praktische bruikbaarheid van de aanpak;
- de derde ontwerpcyclus gericht op implementatie.

Changelab

Verder is ervoor gekozen om in het ontwerpgerichte onderzoek gebruik te maken van de zogenaamde changelab methodiek¹¹⁸. Engeström ontwikkelde het zogeheten 'changelab' als een methode om met belanghebbenden, bijvoorbeeld leraren, leidinggevend en onderzoekers samen te werken aan in een ontwikkelingsproces. Wij hebben voor de changelab methodiek gekozen omdat die volgens ons congruent is met het concept van leerwerkgemeenschappen. In een changelab gaat het ook om gezamenlijke ambities ontwikkelen, informatie verzamelen,

informatie interpreteren, consequenties verbinden, acties uitvoeren, product en proces evalueren. Deze methode biedt een structuur om met onderzoekers, ontwerpers uit de scholen (directeuren, adjuncten en teamleiders), doelgroepen (leraren) en kritische vrienden te pendelen tussen theoretische concepten (1), gezamenlijke analyses en de ontwikkeling van praktische benaderingen (2) en ervaringen, evaluaties en onderzoek (3). In paragraaf 7.2 staat een uitgebreide beschrijving van de changelab methode.

3.2 Deelnemers

Met schoolleiders van drie scholen uit Scholengroep SG zijn entreegesprekken gevoerd. Overeengekomen is dat in drie scholen (DO, DW en DM) een ontwerpproject zou worden uitgevoerd. De scholen namen de professionele samenwerking in de school als thema voor de eigen school. Scholengroep SG heeft als ambitie om het werken in en met leerwerkgemeenschappen te integreren in het professionaliseringsbeleid. In het ontwerpproject participeren directeuren, sectordirecteuren, adjunct-sectordirecteuren en leraren van Scholengroep SG. Het verloop van de gesprekken met de bovenschoolse directie van SG en de directies van de scholen en het uitvallen van een van de scholen uit het project staat beschreven in hoofdstuk 4.

3.3 Onderzoeksstappen

Alle goede plannen voor ons onderzoek ten spijt, de praktijk bleek weerbarstig. Schoolleiders zoeken naar manieren om de kwaliteit van de school te verbeteren. Ze zoeken steun in leiderschapsmodellen, grijpen naar managementinstrumenten maar stranden, in onze observatie, vaak in goede voornemens. Leraren hebben eigen ideeën over wat er volgens hen met het onderwijs moet gebeuren, welke ruimte zij nodig hebben en op welke manier zij zich willen ontwikkelen. In allerlei toonaarden wordt gepleit betere verbindingen aan te brengen tussen leiding en frontlinie, tussen leraren onderling en tussen de school en de omgeving. Toch wil dat vaak niet zo goed lukken.

Handelingsverlegenheid

In dit onderzoek is het in het changelab een gezamenlijk zoeken geweest naar mogelijkheden in de organisatie om een professionele cultuur tot ontwikkeling te brengen en leerwerkgemeenschappen te initiëren en te cultiveren.

Tijdens het onderzoek kregen de deelnemende scholen te maken met een herstructurering. Die reorganisatie had stevige gevolgen voor de participanten in het onderzoek. Voor een aantal betekende de herstructurering een demotie. Verder constateerden de deelnemers tijdens reflecties in het changelab bij zichzelf een sterke 'handelingsverlegenheid'. Handelingsverlegenheid is een lastig begrip. In onderwijs- en zorgpraktijken wordt het veel gebezigd, maar wij zijn het in de wetenschappelijke literatuur niet tegengekomen. De volgende definitie wordt in het onderwijs gehanteerd: "Handelingsverlegenheid houdt in dat de professional niet handelt of weet te handelen, ondanks dat er zorgen of signalen zijn over de betreffende jeugdige en/of ouders. Handelingsverlegenheid ontstaat uit onvermogen om (nog) adequaat te handelen en komt voort uit aarzelingen bij de professional zelf"¹¹⁹.

Wij zien in onze praktijk en ook weer in dit onderzoek dat niet alleen professionals handelingsverlegen kunnen zijn, we zien dat ook bij leidinggevendenden. Naast het ondersteunen van de changelab sessies is tijd en aandacht besteed aan hoe om te gaan met de optredende dilemma's en belemmeringen in de dagelijkse praktijk en wat dit betekent voor het collectief ontwikkelen en leren als team. Hoe stuur je deze processen aan zonder daarbij te vervallen in beheersmatige maatregelen, hoe houd je de dialoog en het gezamenlijk zoeken naar ontwikkeling en interactie met elkaar in stand en hoe voed je dat vanuit je rol en verantwoordelijkheid?

Om verschillende redenen zijn wij dan ook niet verder gekomen dan twee ontwerprondes. Die zijn als zodanig in het verloop van het iteratief proces in het changelab ook niet zo heel scherp te onderscheiden. Wij zijn zelf opgetreden als kritische vrienden van de scholen en een van de twee overgebleven scholen heeft leraren betrokken bij het onderzoek. De deelnemende scholen gaan nu zelf aan de slag met het implementeren van de opbrengsten van het onderzoek.

Onderzoeksvraag

Dit heeft tot gevolg dat we in ons project helaas niet zijn toegekomen aan onze tweede onderzoeksvraag. Wij spitsen ons in het vervolg dan ook verder toe op de vraag: 'Wat zijn geschikte ontwerpmaatregelen om leerwerk gemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen?'

Die vraag wordt alleen vanuit de theoretische verkenning, de verkenning van de context en vanuit het werken met verschillende betrokkenen beantwoordt. We hebben geen onderzoek kunnen doen naar de vraag of er vanuit leerwerk gemeenschappen transfer plaatsvindt van bijvoorbeeld ambities van actoren, theoretische inzichten en beleidsinitiatieven naar de onderwijspraktijk en wat hiervan de impact is.

4 Werken en leren met leerwerk gemeenschappen: aan de slag op locatie!

Met daadkracht en overtuiging gingen we aan de slag, we wilden scholen verleiden met ons op zoek te gaan de werking en inzet van leerwerk gemeenschappen. Het concept leerwerk gemeenschappen vraagt om uitleg en verkenning. Met diverse partijen hebben we die verkenning gedaan.

Scholengroep SG had een directe aanleiding om met leerwerk gemeenschappen aan de slag te gaan. Interne ontwikkelingen in de scholengroep gericht op professionalisering van medewerkers en het verkennen van de professionele ruimte in samenhang met het werken met teams, boden een meer dan gepaste aanleiding om dit middels het concept leerwerk gemeenschappen met elkaar in te vullen. Twee citaten uit het integraal personeelsbeleid van de scholengroep SG illustreren dat en boden de leerwerk gemeenschappen handen en voeten om in bijeenkomsten met elkaar aan de slag te gaan rondom het vraag: 'Werken in teams; wat betekent dat voor ons?'

Citaten uit: *Integraal Personeelsbeleid, Visiedocument*

"Centraal staat de lerende docent die ruimte krijgt voor professionaliteit; uitgangspunt is dan ook de erkenning van de docent als professional en van zijn professionele ruimte;

- doel is te komen tot een positieve leercultuur in de school, het stimuleren van de (verdere) professionalisering van docenten met als resultaat een verbetering en modernisering van de kwaliteit van ons onderwijs;
- het stimuleren en faciliteren van professionele ruimte voor de docent stelt niet alleen eisen aan de organisatie en de schoolleiding, maar ook aan de eigen verantwoordelijkheid van de docent waarvan het afleggen van verantwoording over de eigen ontwikkeling een vanzelfsprekend onderdeel uitmaakt."

"Als uitgangspunt kiezen we voor een sterke teamontwikkeling. Dat past bij de wens om het onderwijs dichter bij de docenten te organiseren en vooral ook kleinschaliger te maken. Door deze organisatie en werkwijze willen we de docenten meer betrekken bij de besluitvorming, de organisatie en de uitvoering van de processen waarbinnen zij hun werkzaamheden verrichten. Het formeren van teams is naast een structuurverandering vooral een cultuurverandering. Bij het gaan werken met teams gaat het vooral om een andere manier van met elkaar omgaan. Werken als een groep professionals die met elkaar te maken (willen) hebben, die elkaar nodig hebben en aanvullen (complementariteit), elkaar feedback geven, gezamenlijk werken aan de ontwikkeling en verbetering van hun vak en daarbij breed zijn georiënteerd, die open met elkaar communiceren, ook over moeilijke kwesties en principiële meningsverschillen. Het werken in een team vereist specifieke teamcompetenties. Het ontwikkelen van goed functionerende teams vraagt om professionalisering."

4.1 Aan de slag

De scholengroep wilde dus met ons in gesprek en ook in zee gaan. Wij kregen in eerste instantie de ruimte om met de drie scholen van de groep in gesprek te gaan om de mogelijkheid van de ontwikkeling van leerwerk gemeenschappen te verkennen, maar kregen nog niet de gelegenheid om met leraren aan de slag te gaan.

Leidinggevend en vroegen zich af: 'Hoe kunnen MT leden teamontwikkeling, organisatieontwikkeling en onderwijskundige ontwikkeling stimuleren door het cultiveren van leerwerkgemeenschappen.' Wij vroegen ons zelf af: 'Welke prikkels en houvast kan het denken over 'communities of practice' daarbij bieden?' We spraken af inhoudelijke bijdragen te leveren, leer/werkbijeenkomsten van instrumenten en begeleiding te voorzien en ondersteuning te bieden bij het formuleren van opbrengsten. Uiteindelijk bleven tot onze teleurstelling twee scholen over waarmee we verder zijn gegaan. Voor de beide scholen besloten we aan te sluiten bij het specifieke perspectief van de vraag van de school en zo het praktijkgerichte onderzoek op een ontwerpgerichte manier aan te pakken.

- School 1: 'Werken in teams: wat betekent dat voor ons?'
- School 2: 'Ontwikkelen van het managementteam als leerwerkgemeenschap en als spiegel voor de professionele cultuur in de school'.

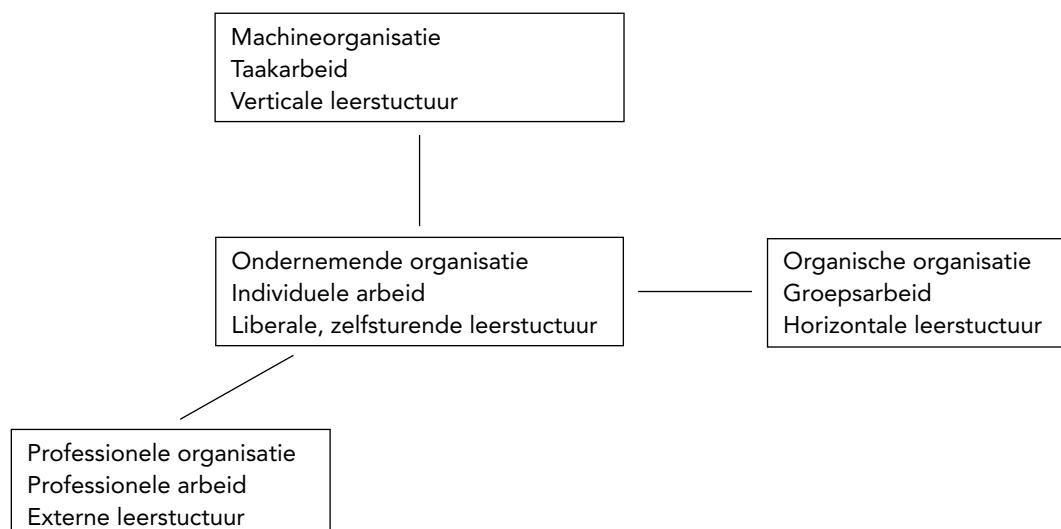
Bronnen hierbij waren het artikel van Van den Berg & Kouwenhoven¹²⁰, en de changelab methodiek. In beide benaderingen staat de voortdurende pendel tussen enerzijds visie en theorie en anderzijds ervaringen en reflecties centraal. Om vervolgens maatregelen te nemen en het ontwerp en het eigen handelen aan te scherpen. Daarnaast bleven wij ons onderling ook bevragen als kritische partners in onze keuze en werkwijze met de twee scholen. Ook wij waren op die manier onze leerwerkgemeenschap.

We brachten in het werken met de twee scholen theoretische concepten in en onze intentie was om zo te komen tot een 'receptenboek' met informatie over leerwerkgemeenschappen met de principes, technieken om processen te beïnvloeden en suggesties voor een gesitueerde aanpak. Daarbij streefden we ook naar beeldvorming over de rollen van alle actoren, zoals leidinggevend en leraren.

Uitgangspunt was de erkenning van de 'discretie' van 'actoren', dat wil zeggen ruimte voor allen om zelfstandige keuzes te maken, waarbij rekenschap wordt gegeven aan de eisen uit de omgeving, normen en waarden van de organisatie en beroepsstandaarden.

We werkten op basis van het werk van Van der Krogt¹²¹ aan een gemeenschappelijk diagnose- en interventie-instrument. Van der Krogt onderscheidt vier typen organisaties en bijbehorende leerstructuren (zie figuur 6):

- de machineorganisatie, waarin het leren gereguleerd is en langs een verticale top down as georganiseerd;
- de ondernemende organisatie, waarin het leren zelfsturend is en individueel;
- de professionele organisatie waarin het leren innovierend is en extern gericht;
- de teamorganisatie, waarin het leren organisch is en horizontaal.



Figuur 6 Relaties tussen werk- en leerstructuur¹²²

Op basis van het werk van Van der Krogt maakten we een schema (figuur 7) met mogelijke opbrengsten van ontwikkelingen.

Oriëntatie	Verbinding
Verticaal: top down, bottom up, middle up-down?	Tussen bestuursintelligentie en frontlinie-intelligentie
Horizontaal	Gemeenschapsdenken
Liberaal	Streven naar autonomie, passie van het individu

Figuur 7 Creëren van een verbinding tussen verschillende krachtenvelden

We zagen nut in de verticale oriëntatie. Dat zou betekenen dat er in de school betere verbindingen zouden zijn tussen de zogenaamde bestuursintelligentie en frontlinie-intelligentie. We zagen nut in de horizontale intelligentie. Dat zou betekenen dat de school gemeenschapsdenken zou ontwikkelen en dat er in de school een gemeenschappelijk verhaal tot ontwikkeling zou kunnen komen. We zagen nut in de individuele oriëntatie, waarbinnen alle betrokkenen discretie zouden hebben en daarbinnen op hun passie zouden worden aangesproken. Met het oog op de bedoeling van het onderzoek om de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen in de school te bevorderen, lieten we de externe oriëntatie buiten beschouwing.

We dachten na over kijkoefeningen, onthechtingsoefeningen om leidinggevendens bewust te maken van patronen en hen los te maken van hun mentale modellen en preferenties. Voor de ontwerpessies definieerden we een serie technieken en koppelden die aan de eerder benoemde oriëntaties: intervisie, dialoog, zelfanalyse en veranderkundige benaderingen. We stelden een gereedschapskist samen en we gingen met een team aan de slag, in hoofdstuk 7 vindt u deze gereedschapskist met daarin tien instrumenten die u zelf ook kunt inzetten.

4.2 De grilligheid van alledag

We hebben de indruk dat ons werk sterk is beïnvloed door de door scholengroep SG ingezette organisatieverandering. Ook al werd het denken over leerwerkgemeenschappen misschien niet overheerst door de ontwikkelingen binnen de scholengroep, de verandering die vooral als structuurverandering werd ervaren, trok wel een ware wissel op het team.

School 1, DW: Benen op tafel; tijd voor bewustwording

Vijf bijeenkomsten

Op DW is een van ons met de groep leraren vijf maal bij elkaar gekomen, met een kleine groep met wisselend aantal deelnemers uit het totale team. We ontmoeten elkaar in een etablissement buiten de school en eindigde ons samenzijn met eten. Het was goed en van belang onze ontmoetingen buiten de schoolcontext te hebben, zodat de deelnemers daadwerkelijk even uit de school konden stappen en daarmee ook een nieuwe denk- en ontmoetingswijze met elkaar aangingen. Naast de ontmoetingen met de leraren en teamleiding, zijn er ook voorbereidende en evaluatieve gesprekken geweest met de uit twee personen bestaande teamleiding. Voor hen was het van belang om, naast het gesprek met de leraren en henzelf, te reflecteren op hun positie en hoe zij vanuit hun rol de dialoog binnen de school kunnen stimuleren en samen laten vallen met de besprekingen zoals die plaatsvinden in de leerwerkgemeenschap. Dit gericht op het collectief waar zij samen verantwoordelijk voor zijn. De structuurverandering en de daaruit volgende processen waren daarop van invloed. Dit leidde voor hen tot vertraging. Niet altijd gemakkelijk. Want naast het gegeven dat er in hun organisatie de nodige zaken gingen veranderen, wilden zij ook meters maken en tegelijkertijd doorgaan met de ontwikkeling van teams, een organisatievorm waar zij in geloven en voor willen gaan. Pas op de plaats; het moest even!

Opbrengst

Na alle gesprekken liep het schooljaar ten einde en was de structuur voor deze school voor de korte termijn duidelijk. De teamleiders weten nu wat hun perspectief is voor het komend schooljaar en daarmee ook de opdracht binnen de eigen school. Ze zijn in het nieuwe schooljaar in een rol als lid van het management verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken met daarbij de integrale aansturing van teams en het onderwijsproces. Daarmee is de implementatie van de teams een gegeven en kunnen zij aan de slag om in hun school te gaan werken aan een gezamenlijk perspectief.

Op basis van de werkervaringen van afgelopen jaar in het kleien collectief liggen er bouwstenen voor opzet en inzet van teams waarvan de beide MT leden gebruikmaken. Op deze wijze willen zij het gesprek starten in het grotere collectief, daarbij recht doend aan de principes van een leerwerkgemeenschap: het verbinden van de strategische koers en kaders aan de gedachtes en ervaringen van de frontliniewerkers en van daaruit te komen tot een samenwerken aan teamontwikkeling.

School 2, DO: Een spiegel worden en bewust onze rol pakken

Vijf bijeenkomsten

Op het DO zijn we aan de slag gegaan met het managementteam. Het MT wilde eerst zelf graag ervaren wat het leren in een leerwerkgemeenschap betekent. Ze hadden namelijk niet het gevoel dat ze zelf al een gemeenschap vormden en vonden dat wel belangrijk. De leden van het team spraken uit dat ze een spiegel zijn voor de ontwikkelingen in de school. Voor de individuele leidinggevendenden was het de vraag wat zij vanuit hun rol voor bijdragen zouden kunnen leveren aan het creëren van teams als leerwerkgemeenschappen. Wat zouden ze moeten doen en wat zouden ze moeten laten? Wat is de rol van anderen? Wie faciliteert de ontwikkeling van teams en wat is de rol van spelregels?

Met het managementteam werd afgesproken dat we op een onderzoekende, ontwerpgerichte en lerende manier zouden anticiperen op de structuurverandering. Na een kennismaking met het team spraken we af om een changelab in te richten. De gedachte daarachter was dat het team samen met een van ons een leerwerkgemeenschap zou kunnen vormen en dat het werken in die gemeenschap directe betekenis zou hebben voor de deelnemers individueel en gezamenlijk. Tijdens alle bijeenkomsten hebben de deelnemers ook steeds aangegeven dat dit zo voor hen werkte. Figuur 8 is een voorbeeld van een gezamenlijke analyse in een changelab bijeenkomst. Verder was het achterliggende idee dat de changelab benadering een kader zou kunnen bieden voor de aanpak in ons onderzoeksteam en voor een metareflectie met de scholen.

Visie/uitgangspunten	Werkblad	Spiegel			
		MT leden	Denken	Doen	
Cultuur volgt structuur Leren Veranderen (De Caluwé) 'communities of practice' (Wenger)	Naar aanleiding van De Caluwé <ul style="list-style-type: none"> • We hebben van alles wat. • Ik denk wit, maar ik doe het niet (Ik ben er misschien wel huiverig voor). • In wit zit de meeste uitdaging. • Wit (of een andere kleur durven kiezen) vraagt vertrouwen van je zelf. • Onze taak als MT lid vraagt dat we blauw gedrag vertonen. Damage control. • Geel is een belangrijke voorfase. Weg naar een gewenste structuur met behulp van De Caluwé: <ul style="list-style-type: none"> • Zie aantekeningen, hand-outs, flip-overs. • Geel: Vergelijking met de ontwikkeling van project L. Zie hand-out. • Blauw: zie hand-out. • Groen: Simulatie + flip-over. • Rood: presentatie met als thema's belonen en straffen, innovatie (verwijzing naar artikel van Runhaar e.a. (2009) en ontwikkeling van een stimulerende werkomgeving). • Wit: Zie flip-over. Welke nieuwe opdracht formuleren we voor onszelf?	Aart	blauw rood	blauw	
		Bert	blauw rood	blauw	
		Claire	blauw rood	blauw	
		Dirk	rood groen	rood	
		Emese	rood groen	rood	
		Frans	rood groen wit	groen	
		Gerlof	rood groen	groen rood	
		Hermien	wit groen rood	groen	
		Ivo	blauw	blauw	

Figuur 8 Voorbeeld van een changelab resultaat
(Zie paragraaf 7.5 voor een toelichting op het model van De Caluwé)

Opbrengst

Aan het einde van vijf bijeenkomsten moesten we vaststellen dat er door het managementteam van DO wel onderzocht was hoe het team en de individuele teamleden zich tot de structuurverandering zouden kunnen verhouden. Maar dat ze nog geen concrete stappen hadden ondernomen om binnen DO werk te maken van gemeenschappelijk leren door leraren en de ontwikkeling van (teams als) leerwerk gemeenschappen. Tegelijkertijd zagen de MT leden van het DO hier wel het belang van in.

Zelf ontdekten ze de meerwaarde van samen werken en samen leren. Een van teamleden verwoordde dat zo: "We weten dat er heel wat mankeert aan de resultaten op onze school en wij stellen vast dat als we niks veranderen wij in een cirkeltje blijven draaien. Als we iedereen het zijne op zijn of haar manier laten blijven doen, dan maken wij geen verbeterslag. Ik denk dat mensen de meerwaarde in moeten zien van het werken in leergemeenschappen. Ik denk dat je als schoolleiding moet aangeven dat het noodzakelijk is om die stap te zetten, omdat we vaststellen dat we in een langere reeks van jaren niet in staat zijn geweest te verbeteren en dat we ons eerder op een hellend vlak naar beneden bevinden."

Hetzelfde lid geeft aan dat de ontwikkelingen van leerwerk gemeenschappen losgezien moet worden van de organisatieverandering van de scholengroep: "Aanleiding is het feit dat het met de school niet goed gaat, we willen werken aan teamontwikkeling en samenwerking van docenten, een plek waar we elkaar beter maken en ook moeten maken."

Maar na vijf bijeenkomsten geven andere managementteamleden aan dat ze nog steeds niet goed weten hoe ze vorm moeten geven aan leerwerk gemeenschappen: "Ik denk dat belangrijk is dat docenten een stukje vrijheid krijgen om mee te denken. Waar liggen dan de kaders? Hoe ga je beginnen met zo'n leergemeenschap? Mensen zijn niet gewend om mee te praten, mee te denken. Waar start je? Ik ben blij dat jij erbij zit. Je hebt een hele hoop ervaring. Jij kunt vertellen: hoe ga je ermee om. Wij starten bij nul. Mensen zijn gewend, inderdaad, dat je zegt op een eilandje te werken en hun lessen te gaan geven en nu moeten ze ineens breder gaan kijken en gaan denken, meedenken over beleid: Waar willen we nou naar toe, hoe gaan we dat doen in een team? Ik vind het heel moeilijk om een start te maken. Waar beginnen we nou, als we in een leergemeenschap starten? Je kunt niet zeggen: 'We zijn nu een leergemeenschap'. Dat werkt niet."

Reflectie

Wat betekent dit? Hebben we, als ondersteuner en onderzoeker, het gedachtegoed onvoldoende voor het voetlicht gebracht? Of is hier sprake van handelingverlegenheid? Of zelfbetrokkenheid? Van den Berg en Vandenbergh¹²³ lieten zien dat het zoeken naar meer informatie een signaal daarvan kan zijn. Een ander teamlid geeft – in een moment van zelfreflectie – aan dat leidinggevend^{en} de ontwikkeling van leerwerk gemeenschappen in de weg staan met hun eigen gedrag: "Wij zijn allemaal regelmanntjes. (...) En daardoor kijken ze (de leraren) nog steeds naar ons: 'Oké doe het maar'. Je creëert een bepaalde verwachting natuurlijk. Die wij (managementteam) en zij (de leraren) in stand houden."

Aan het eind van het traject moeten we vaststellen dat de leidinggevend^{en} van het DO heel sterk de neiging hebben om vanuit zorgen over het functioneren van de school, de ontwikkeling van de school verticaal te regelen, op basis van de deficiënties die ze zien. Daarbij viel op dat schoolleiders zeer zeker ook willen kijken naar hun eigen gedrag, dat ze als 'te betuttelend' betitelen. Overigens hebben we geen geluiden gehoord van leidinggevend^{en} die nu met hun team willen onderzoeken wat er volgens leraren in de frontlinie moet gebeuren en we hebben ook geen suggesties gehoord om daar praktijkonderzoek naar te doen. Wel hebben we zorgen gehoord over het te sterk individueel functioneren van de leraren en hebben we tijdens de bijeenkomsten niet gemerkt dat de leidinggevend^{en} de professionele, individuele dimensie tot ontwikkeling willen brengen. Eerder zoekt men naar mogelijkheden om die een halt toe te roepen. Wel werden suggesties gehoord om als organisaties meer één organisch geheel te vormen, als meerwaarde voor de school. Een externe oriëntatie behoorde niet tot de agenda van betrokkenen. Er werden geen signalen opgevangen over de noodzaak van externe netwerken.

We concluderen dat we meer hadden kunnen doen om leidinggevend^{en} te stimuleren om bijvoorbeeld actieonderzoek te doen, of een belanghebbendenanalyse uit te voeren of collectief praktijkonderzoek te doen en daarbij de leraren te betrekken. We denken dat de directieteamleden dit praktijkonderzoek zelf moeten doen. Op basis van gezamenlijke verkenningen kunnen de betrokken actoren, management en leraren, gezamenlijke uitgangspunten en gedragsregels formuleren, in plaats van het wij/zij perspectief dat nu onder directieteamleden en onder leraren leeft. Vanuit initiatieven van het managementteam om tot interactie met leraren te komen, kan mogelijk de spanning tussen bestaande en gewenste rollen in beeld gebracht en aangepakt worden en kunnen leraren en managementteamleden in elkaars bereik komen en mogelijk nieuwe doelen formuleren ten behoeve van het leren van leerlingen, de ontwikkeling van medewerkers van de school en van de teams en de school zelf.

Terugblikkend stellen we vast dat de concepten en de instrumenten die we naar de school hebben gebracht het management hebben geprikkeld om na te denken en met elkaar in gesprek te gaan over leerwerk gemeenschappen. Tegelijkertijd constateren we ook dat ze hen ogenschijnlijk nog te weinig houvast bieden om daadwerkelijk aan de slag te gaan. De terugkoppeling dat we bij de MT leden een grote handlingsverlegenheid zagen, werd herkend en aanvaard.

5 Muurtegeltjes

In dit hoofdstuk geven we de metareflectie weer. We hebben na afloop van het project het oude managementteam van DO geïnterviewd, met teamleiders van DW en de directeur van DO hebben we teruggeblikt op het project en ook naar het hier en nu gekeken en we hebben met hen in een changelab omgeving een systeemanalyse gemaakt.

In paragraaf 5.1 maken we een verdiepingsslag en presenteren we de systeemanalyse die we met de teamleiders van DW en de directeur van DO hebben gemaakt. In paragraaf 5.2 proberen we met behulp van het activiteitenmodel van Engeström in kaart te brengen wat geschikte maatregelen kunnen zijn om leerwerkgemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen. Leerwerkgemeenschappen waarvan we verwachten dat ze een betekenisvolle impact hebben op de onderwijspraktijk. Nieuw onderzoek moet laten zien of die maatregelen daadwerkelijk de beoogde impact hebben. In paragraaf 5.3 presenteren we de reflecties met directieteamleden en teamleiders. We presenteren ze in de vorm van tegeltjeswijsheden en verklaren deze nader in korte bondige teksten en citaten.

5.1 Systeemanalyse met participanten

In het changelab is het zoeken naar nieuwe wegen in het spanningsveld tussen 'de waan van de dag', de strategische HRM doelen en de ambitie om leerwerkgemeenschappen tot ontwikkeling te brengen.

Het streven naar het ontwikkelen van een systeem waarin het personeel van een school, leidinggevend, leraren en onderwijsondersteunend personeel zich van elkaar afhankelijk weten en ook aantrekkelijk voor elkaar zijn, is een moeilijke en een inspirerende zoektocht.

Die zoektocht gaan de scholen bewust aan. Voor iedere actor in het systeem is de vraag aan de orde: Wat levert het mijzelf, het primair proces en de leerling, mijn team en de school op? Schoolleiders, ondersteuners en leraren wegen kritisch af of zij iets hebben aan het concept van 'communities of practice'. Die verkenning levert in ieder geval verbindingen en gesprekken op.

Het ziet ernaar uit dat slimmere verbindingen worden gemaakt. Het is niet langer de leraar of de manager die alleen in verbinding is met zichzelf of zijn heil vooral buiten de school zoekt, maar men is op zoek naar betrokkenheid op elkaar en tussen het bestuursperspectief en het frontlinieperspectief. De middenmanager vervult daar een belangrijke rol in: middle-up-down.

"Een aantal mensen dat in het project 'Leren in gemeenschap' participeerde, is nu weer leraar. Sommige zijn boos en verdrietig over de verandering in de organisatie. Voor hen was het project 'Leren in gemeenschap' te weinig concreet en heeft het onvoldoende opgeleverd. Let op, dat is geen oordeel over het project en de begeleider. Het laat volgens mij zien dat er onvermogen was in het toenmalige team; in zekere zin handelingsverlegenheid hoe werk te maken van leerwerkgemeenschappen."

"Het MT heeft het concept leerwerkgemeenschap hoog in het vaandel. Er worden projecten uitgezet die we daarna durven loslaten. We willen leidinggeven aan de ontwikkeling van een professionele cultuur. In het managementteam praten de leidinggevend en elkaar bij en samen volgen we de ontwikkelingen binnen de school. →"

We willen werken aan een cultuur waarin leren essentieel en vanzelfsprekend is. We hebben met elkaar een paradigmashift doorgemaakt. Als managementteam staan we in een andere verhouding tot het team. We coachen de teams en proberen te voorkomen dat we de regelmannetjes zijn. Op onze beurt laten we ons coachen in het ontwikkelen van nieuwe werkwijzen. Je kunt jezelf niet als een baron van Münchhausen omhoog tillen”.

De gesprekken leiden tot handelen. Het onderwijs en het ontwikkelen van het primair proces, van leraren en schoolontwikkeling zijn te belangrijk. Het is van belang dat als het concept van leerwerk gemeenschappen wordt ondersteund, als er aanwijzingen zijn dat dit een impact kan hebben op de onderwijspraktijk, de competenties van leraren en/of de school, dat het dan ook wordt omgezet in handelen, in werkbaar maken, dus ‘theory in use’ worden.

In de vertaalslag van de huidige situatie naar de ontwikkeling van de school als leerwerk gemeenschap signaleren de projectdeelnemers en -begeleiders een stagnatie. De actoren in het project signaleren dat zichzelf en anderen in de school vastzitten in een systeem en dat sprake is van handelingsverlegenheid om daarin verandering aan te brengen, handelingsverlegenheid om aan nieuwe systemen en nieuw gedrag te werken, om verder te professionaliseren.

“Uit de organisatie horen we terug dat er werkdruk is. Nieuwe projecten en werkgroepen is iets dat er weer bij komt. Ook zijn geluiden hierin divers. Er zijn teams die een zucht van verlichting slaken... Eindelijk zijn zij eigenaar van een project dat te lang bij de directie lag.”

“Er moet nog wel veel gebeuren, we hebben leraren die vooral goed zijn in het geven van antwoorden. Dat levert dilemma’s op. We verwachten dat leraren veranderen en we willen ze concreet ondersteunen en tegelijkertijd willen we ze eigenaar laten zijn. Daarom stellen we output eisen. Ik denk ook dat het belangrijk is dat we de mensen prikkelen, om kennis van buiten te halen, bijvoorbeeld door evidence based werken, zelf actieonderzoek doen of inspiratie ontlenen aan goede praktijkvoorbeelden. We moeten niet verzanden in routines of zelf het wiel gaan uitvinden, we moeten in ieder geval zorgen dat we stappen vooruit maken. Ik denk dat mensen daarvoor vooral ook tijd nodig hebben en zo nodig aanvullende professionalisering...”

“Wij als schoolleiding hebben hierin ook een rol en verantwoordelijkheid. Als we onze teamleden echt willen laten delen en samenwerken met elkaar, dan moeten we ook durven ingrijpen in ons huidige organisatorische systeem. We zien dat het huidige taakbeleid en de vormgeving ervan contraproductief is. Dat doorbreken is nog een slag die we moeten maken met elkaar.”

Handelingsverlegenheid en systeemkramp zijn geen excuus. Er moet gestreefd worden naar ontwikkeling. Natuurlijk met zorg voor mogelijkheden van de school. Dat betekent vooral ook niet gevangen raken in paniek, vanuit een kramp steeds maar weer iets nieuws proberen. Het is van belang om vanuit een goed begrip van de situatie, ontwikkeld in een changelab, verder te werken als changeagent en te zorgen voor continuïteit. Het changelab wordt door leidinggevendenden als een belangrijke oplaadplaats gezien.

In het project en nu in de praktijk opereren directeur en teamleiders op de verschillende deelscholen als interne changeagents. Ze borduren door op de inzichten die ze met behulp van externe facilitators hebben ontwikkeld.

De changeagents zien dat zij een belangrijke rol vervullen in het transformeren van de school als systeem. Nieuwe concepten, instrumenten en concrete praktijken moeten bij verschillende betrokkenen nieuw gedrag gaan opleveren. Gedrag dat verstevigd en ingebed moet worden in onderlinge regels, gedragscodes en afspraken. Gedrag dat versterkt en ondersteund moet worden door de schoolorganisatie en allerlei gemeenschappen die daarbinnen zijn en tot ontwikkeling komen en die daar omheen hangen. Gedrag dat mogelijk gemaakt en ontwikkeld moet worden door een goede verdeling van functies, rollen en taken.

"We verwachten dat leraren gebruik gaan maken van theorie, goede praktijkvoorbeelden bestuderen en zelf actieonderzoek doen. Het is toch gek dat we een school vol pubers hebben, maar dat we het zelf nooit hebben over de consequenties van de inzichten over het (puber-) brein voor ons onderwijs."

"We hebben vastgesteld dat het taakbeleid contraproductief is. We geven de tijd nu aan de teams. Leraren moeten de ruimte krijgen om te mogen leren. Ik heb vaak het idee dat die ruimte er in de hectiek niet is. We hebben ook geen geschiedenis in die zin. We komen uit een directieve traditie. De leiding was sturend. Alles moest in een keer goed, twijfel kon niet."

"We zorgen er nu voor dat mensen de ruimte hebben om in groepen bij elkaar te komen tijdens een centrale teammiddag. Dan zijn er werkbijeenkomsten met een gezamenlijke start, waarna mensen in kleinere groepen aan het werk gaan."

"Het MT is er voor de leraren. De aandacht moet in die zin verschuiven; van leerlingen naar leraren. We worden daarin begeleid en ook getraind op aspecten van integraal management. Bij alle ontwikkeling hoort ook bedrijfsvoering. Teams moeten wat dat betreft leren dat dat niet iets erbij is, maar juist randvoorwaardelijk, dat het zorgt voor een basiskwaliteit."

De transformatie van onderdelen van het systeem en de ontwikkeling van nieuwe oriëntaties, ordeningen, werkwijzen, instrumenten, regels, groepen en rolverdelingen gaat natuurlijk ook spanning opleveren. Van die spanning kun je leren.

De waarderende benadering wordt door de deelnemers als een goede benadering gezien om aan het werk te gaan. Ecologisch organiseren. Kijken naar wat er al aan moois is en daar op voortbouwen.

Bij dat voortbouwen wordt ook veel waarde gehecht aan een ontwerpende, onderzoekende manier van werken. Het praktijkgerichte en actiegerichte onderzoek vraagt van schoolleiders, leraren en anderen dat ze in gesprek gaan met collega's en klanten, samen nieuwe concepten creëren, samen slimme benaderingen construeren, met de hulp van kritische vrienden, leraren en leerlingen.

Het werken levert de nodige problemen op, zoals de eerder genoemde handelingsverlegenheid, mensen en gemeenschappen die problemen vooral extern attribueren en die interventiemoe zijn. Dat vraagt om aandacht voor elkaars beleving, inleving in elkaar, gezamenlijk leren en om persoonlijke coaching.

"Als team zijn we onlangs weer twee dagen op de hei geweest. Wat willen we met de school, hoe brengen we onze ideeën de school in. Zelf ontleen ik inspiratie aan managementboek.nl, aan bijvoorbeeld het boek van Mathieu Weggeman¹²⁴."

"Vanuit het managementteam werken we veel in maatjeskoppels. Dat is erg leerzaam, dat brengt ons ook in een 'flow'. Een pregnant voorbeeld daarvan is het bezoek van de inspectie eind september. De inspectie had een paar kritische kanttekeningen. Vanuit de terugkoppeling, de kritische opmerkingen en zwakke punten zijn we aan een verbeterplan gaan werken, met concrete actie. Mij treft de veerkracht van de club schoolleiders. We gaan met veel elan aan het werk."

"Er werd gezocht naar verbinding met elkaar. Het werd een uiteenzetting van eigen invalshoeken, eigen perspectieven, persoonlijke insteken. Allerlei varianten en onderwerpen kwamen daarin naar voren.

*Over waar het fout gaat en wat dit betekent voor de school; over wat eenieder boeit in het werk met elkaar en leerlingen, over de noodzaak en de wenselijkheid van samenwerken en tegelijkertijd wat daarin de grens is. Over hoe je je verbindt aan de doelen van de organisatie of ook hoe je je niet verbindt daaraan en waarom...
Wat een zoektocht!!"*

Figuur 9 is een weergave van de systeemanalyse die we met teamleiders van DW en de directeur van DO hebben gemaakt.

Dynamiek

De waan van de dag.	Groot spanningsveld.	Strategische HRM doelen. De ambitie om leerwerk-gemeenschappen tot ontwikkeling te brengen.
←—————→		→

Wederzijdse	(Afhankelijkheid) (Aantrekkelijkheid)	Zoektocht
-------------	--	-----------

Wat levert het ons als school op?	Hoe sluit leerwerk-gemeen-schap aan bij ons?	Verbinding aangaan. In gesprek gaan.
-----------------------------------	--	---

RESULTAAT	Stagnatie.	
	Beweging.	Deelname. Externe factoren. Agenda's.

Kunnen pendelen / In tijd. Tussen theorie en praktijk.	Belang van continuïteit en doorzetten.
---	--

Inzicht in rol en kans.	Changeagent kunnen zijn: Interne facilitators: directie en midden-managers scholen Externe facilitators: onderzoekers KPC Groep
-------------------------	---

Aanpakken

Positioneren – Transformeren Energie – Kleur – Cultuur Op kracht komen van het systeem Handelen bij systeemkramp	
Waarderende benadering.	
Professionele conflictbenadering.	
Ontwerpbenadering.	Changelab: Co-creëren, samen construeren aansluiten bij de situationele intelligentie van de leraren in de frontlinie en de bestuursintelligentie van de managers. Middle-up-down.

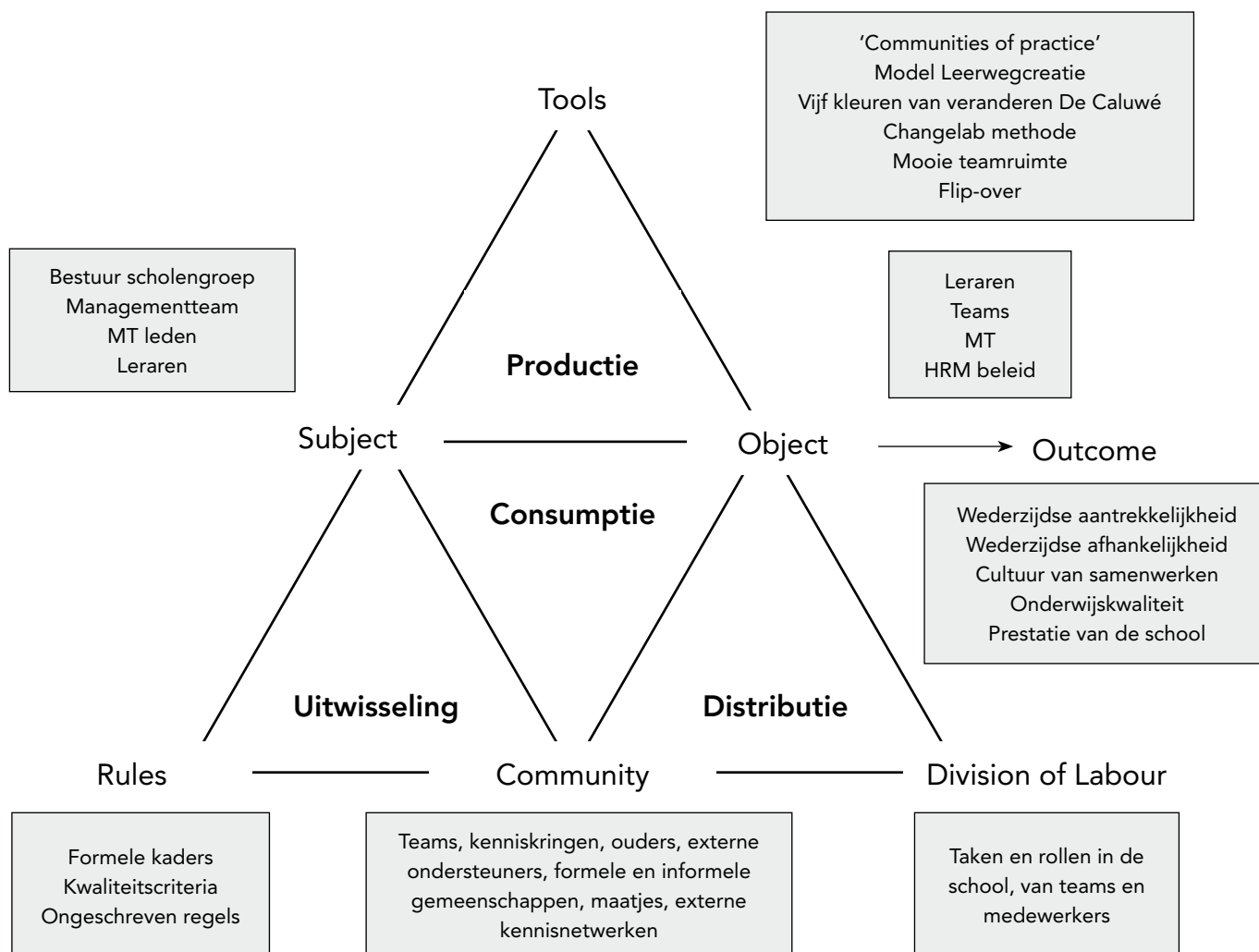
Project Leren in gemeenschap.	Werken met leerwerkgemeenschappen op DO en DW. Eigen systeemkenmerken. Uitgangssituatie. Startpunt daarbinnen.
-------------------------------	---

Problemen

Handelingsverlegenheid
<ul style="list-style-type: none"> • Het systeem slaat iedere vorm van interventie dood. • Niet alleen extern attribueren, ook in de mensen. • Leidinggevend: <p>Onderdeel van de organisatie zijn en er buiten treden. Over welke mogelijkheden beschik je?</p>

Attitude.	Organisatie.	Werkwijze/kader methodiek.	Competenties.
-----------	--------------	----------------------------	---------------

Betekenisgeving met behulp van het activiteitenmodel



Figuur 9 Systeemanalyse in het changelab

5.2 Systeemanalyse met activiteitenmodel

Naast de reflectie die we met de teamleiders van DW en de directeur van DO hebben gemaakt, hebben we als onderzoekers met het activiteitenmodel van Engeström (zie hoofdstuk 2) gekeken naar de transities waaraan binnen scholen gewerkt zou kunnen worden om het werken en leren in leerwerkgemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen. Nieuw onderzoek moet laten zien of die maatregelen daadwerkelijk de beoogde impact hebben.

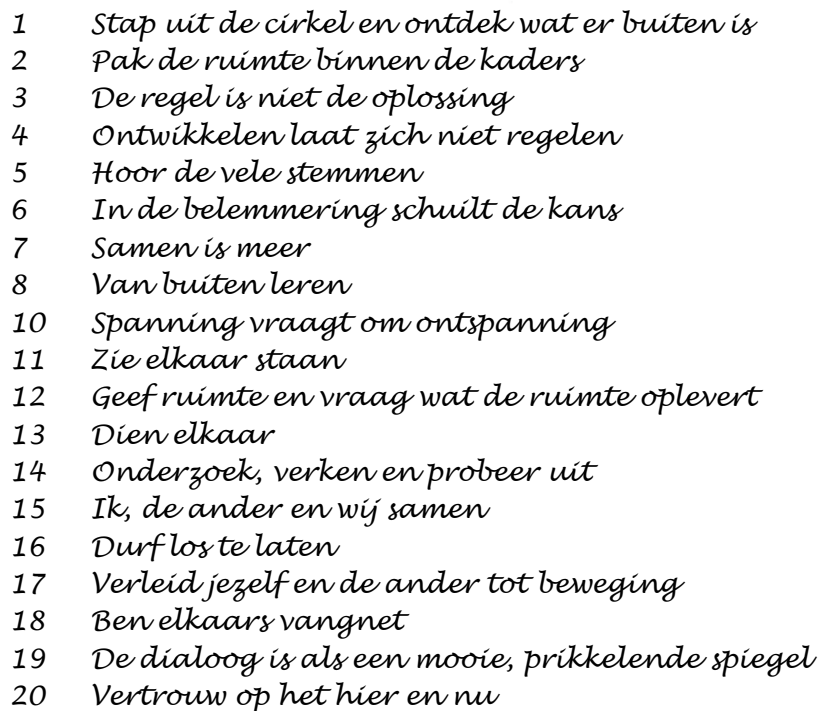
Engeström onderscheidt vier gebieden waarop ontwikkeling plaats zou kunnen vinden. Wij hebben als onderzoekers de reflecties in de changelab bijeenkomsten in dit theoretisch kader geplaatst.

	Van	Naar
Productie:	Zelfbetrokkenheid / referentie. Defensieve mechanismen. Versplintering.	Single loop en Double loop leren. Productieve mechanismen. Verbinding.
Consumptie	Roddels. Frustratie. Klaagcultuur.	Externe oriëntatie. Persoonlijke ontwikkeling. Collectief leren. Onderlinge steun.
Uitwisseling	Leraren, teamleiders en directie hebben uitwisseling in de horizontale dimensie. Er zijn ongeschreven regels. Er is cliëkvorming. Uitwisseling staat vooral in het teken van wantrouwen. Er worden klachten en bezwaren uitgewisseld.	Er is uitwisseling op de horizontale en verticale dimensie. Er zijn expliciete regels over wat goed werk is. Er zijn professionele netwerken: projectteams, intervisiegroepen en onderzoeksgroepen. Uitwisseling is vooral gericht op sociale cohesie en het geven van vertrouwen. Er worden complimenten uitgewisseld.
Distributie	Studiedagen georganiseerd door de leiding. Individuele leraar zoekt zijn heil in de lerarenkamer. Externe sturing – Adhocratie.	Conferenties georganiseerd door professionele groepen. Individuele leraar vindt een voedingsbodem in professionele groepen. Zelfsturing en productieve frictie.

Figuur 10 Bouwen en verduurzamen van leerwerkgemeenschappen

5.3 Tegeltjes aan de muur

In deze paragraaf zijn de reflecties met teamleiders en directieteamleden opgenomen in de vorm van tegeltjeswijsheden. We verklaren ze nader in korte bondige teksten en citaten.

- 
- 1 *Stap uit de cirkel en ontdek wat er buiten is*
 - 2 *Pak de ruimte binnen de kaders*
 - 3 *De regel is niet de oplossing*
 - 4 *Ontwikkelen laat zich niet regelen*
 - 5 *Hoor de vele stemmen*
 - 6 *In de belemmering schuilt de kans*
 - 7 *Samen is meer*
 - 8 *Van buiten leren*
 - 10 *Spanning vraagt om ontspanning*
 - 11 *Zie elkaar staan*
 - 12 *Geef ruimte en vraag wat de ruimte oplevert*
 - 13 *Dien elkaar*
 - 14 *Onderzoek, verken en probeer uit*
 - 15 *Ik, de ander en wij samen*
 - 16 *Durf los te laten*
 - 17 *Verleid jezelf en de ander tot beweging*
 - 18 *Ben elkaars vangnet*
 - 19 *De dialoog is als een mooie, prikkelende spiegel*
 - 20 *Vertrouw op het hier en nu*

1 Stap uit de cirkel en ontdek wat er buiten is

"We weten dat er heel wat mankeert aan de resultaten op onze school en wij stellen vast dat als we niks veranderen we in een cirkeltje blijven draaien. Als we iedereen het zijne op zijn of haar manier laten blijven doen, maken wij geen verbeterslag. Ik denk dat mensen de meerwaarde in moeten zien van het werken in leerwerk gemeenschappen. Ik denk dat je als schoolleiding moet aangeven, dat het noodzakelijk om die stap te zetten..."

2 Pak de ruimte binnen de kaders

"Ik denk dat belangrijk is dat leraren een stukje vrijheid krijgen om mee te denken. Waar liggen dan de kaders? Hoe ga je beginnen met zo'n leerwerk gemeenschap? Mensen zijn niet gewend om mee te praten, mee te denken. Waar start je? Wij starten bij nul. Mensen zijn gewend op een eilandje te werken en hun lessen te gaan geven en nu moeten ze ineens breder gaan kijken en gaan denken, meedenken over beleid: Waar willen we nou naar toe, hoe gaan we dat doen in een team? Waar beginnen we nou, als we in een leerwerk gemeenschap starten? Je kunt niet zeggen: 'We zijn nu een leerwerk gemeenschap'. Dat werkt niet."

3 De regel is niet de oplossing

Een leidinggevende geeft – in een moment van zelfreflectie – aan dat zij de ontwikkeling van leerwerk gemeenschappen in de weg staan met hun eigen gedrag: "Wij zijn allemaal regelman- netjes. En daardoor kijken de teamleden nog steeds naar ons: 'Oké doe het maar'. Je creëert een bepaalde verwachting natuurlijk. Die wij als MT en zij als team in stand houden."

Hoe om te gaan met handelingsverlegenheid? Of zelfbetrokkenheid? Deze handelingsverlegen- heid wordt herkend en ook erkend.

4 Ontwikkelen laat zich niet regelen

Valkuil in HRM: de ontwikkeling van de school te regelen op basis van de deficiënties die we zien. Schoolleiders kijken hierbij zelf kritisch naar eigen gedrag dat ze als te betuttelend betitelen.

5 Hoor de vele stemmen

“Als leidinggevend moeten we met ons team willen onderzoeken wat er volgens leraren in de frontlinie moet gebeuren en daar praktijkonderzoek naar te doen.”

6 In de belemmering schuilt de kans

We hebben zorgen gehoord over het te sterk individueel functioneren van de leraren en we merkten dat leidinggevend hierdoor belemmerd worden om zo de professionele, individuele dimensie tot ontwikkeling willen brengen.

7 Samen is meer

Als organisaties meer een organisch geheel proberen te vormen, kan dit een meerwaarde zijn voor de school.

8 Van buiten leren

Onderken het belang van de externe oriëntatie en de rol van externe professionele netwerken. Maak daar gebruik van en zet dat in in je interne ontwikkeling.

9 Nodig de ander uit

De valkuil loert om vooral met het managementteam in gesprek te gaan, om na te gaan wat hun analyses zijn, zonder hen te stimuleren te onderzoeken hoe de leraren denken.

10 Spanning vraagt om ontspanning

Breng de spanning tussen bestaande en gewenste rollen in beeld en ga ermee aan de slag. Vanuit initiatieven van het managementteam om tot interactie met leraren te komen, kan mogelijk de spanning tussen bestaande en gewenste rollen in beeld gebracht en aangepakt worden. En kunnen leraren en managementteamleden in elkaars bereik komen en zo mogelijk nieuwe doelen formuleren ten behoeve van het leren van leerlingen, de ontwikkeling van medewerkers van de school, van de teams en van de school zelf.

11 Zie elkaar staan

Heb oog voor elkaars belangen en zie het niet als tegenstellingen. Het is van cruciaal belang dat er in de school processen op gang gebracht en ondersteund worden die de uiteenlopende belangen, activiteiten en toekomstplannen van actoren bij elkaar brengen.

12 Geef ruimte en vraag wat de ruimte oplevert

Creëer een breed scala aan mogelijkheden om ruimte te geven aan leerwerk gemeenschappen en aan zelfsturing van die gemeenschappen, vermits er verantwoording wordt afgelegd. Stimuleer de teamontwikkeling binnen de school. Ga als managementteam als leergroep verder met de aanvankelijke vraag en betrek de leraren bij deze verkenningen.

13 Dien elkaar

De leerwerk gemeenschap wordt niet alleen gefaciliteerd vanuit de organisatie, maar staat ook in het teken en ten dienste van de medewerkers en de organisatie.

14 Onderzoek, verken en probeer uit

Verbinden met de organisatie en van daaruit met elkaar onderzoeken vraagt tijd en geduld. Sterke overtuigingen en vaste ideeën winnen het van nader onderzoeken, verkennen en wellicht uitproberen. Het is niet gemakkelijk over de eigen schaduw heen te springen en verder te kijken. Het overtuigen en vooral onbewust het overtuigen van jezelf, bleek een rode draad te zijn in de ontmoetingen en gesprekken met elkaar. En dit vanuit een eigen, oprecht vertrouwen dat het toch echt zo is en dat je, de ander, dat moet snappen. Dit alles op een ontwapenende en openhartige manier.

15 Ik, de ander en wij samen

Persoonlijk functioneren wordt vermengd met professioneel functioneren: "Persoon en professie vallen samen. Het is als een kluwen ineengeweven en dat uit elkaar halen... je werk als individu en de opdracht die je daarin hebt te plaatsen in het perspectief van het collectief en van de organisatie en daarmee de ontwikkeling met elkaar."

16 Durf los te laten

Het is moeilijk los te komen van statische, vast omliggende ideeën en uitgangspunten vanuit eigen heel diep gewortelde overtuigingen, overtuigingen die men zo projecteert naar de werkplek: "Je zou dan heel snel kunnen denken, die persoon is niet flexibel. Nee, dat is niet eens zo. Volgens mij gaat het hier over vasthouden aan wat je kent, cling on to what you got... en als je dat loslaat... ja wat gebeurt er dan?" De onzekerheid die dat met zich meebrengt, brengt mensen aan het twijfelen.

17 Verleid jezelf en de ander tot beweging

Verleiding op de werkvloer, de randvoorwaarden maken het mede mogelijk dat mensen zich anders kunnen bewegen. De constellatie waarin men werkt en functioneert, daar moet de uitnodiging als het ware continu voelbaar zijn. Niet alleen dat, het gaat ook over persoonlijk bereid zijn tot. Maar dan wel een bereidheid die als het ware wordt 'voorgemasseerd' en aangewakkerd.

18 Ben elkaars vangnet

"Vasthouden aan wat je hebt en wat gebeurt er met mij als ik dat loslaat, hoe veert de organisatie daarin met mij mee; hoe word ik dan gedragen en vooral opgevangen? Dat is, merk ik, steeds meer de worsteling van de professional in een lerende organisatie."

En in wezen geldt dat voor alle niveaus en betrokkenen in de organisatie. Leiderschap en leidinggeven staan of vallen met het samenvallen van je boodschap en je intentie. Het is van groot belang dat dat zichtbaar en voelbaar is. Als dat niet zo is, verlies je meer dan je je bewust bent.

19 De dialoog is als een mooie, prikkelende spiegel

"De dialoog is nodig, blijven spiegelen, blijven prikkelen. Wij vanuit onze taak, rol, verantwoordelijkheid en daarmee niet opgeven maar volhouden en vooral voorleven."

20 Vertrouw op het hier en nu

"Zichtbaar maken, werken aan bewustwording wat het systeem doet, niet doet, zou moeten doen en hoe je als individu en collectief mede het systeem maakt en kan breken... dat is de weg op dit moment. En wachten, geduldig wachten en kijken en het moment nemen... de kunst van het hier en nu en daarbinnen omgaan met wat zich aandient; in vertrouwen...."

6 Conclusies en aanbevelingen

Uitgangspunt in dit project is dat door het stimuleren van leren op de werkplek en collectief leren in leerwerkgemeenschappen ervoor gezorgd kan worden dat scholen, als publieke dienstverleningsorganisaties, zich kunnen ontwikkelen. Dat binnen de context van de school en in samenwerking met collega's, leraren, leidinggevendenden en onderwijsondersteuners zich kunnen ontwikkelen en professionaliseren.

In dit project heeft de focus gelegen op de vraag: Wat zijn geschikte ontwerpmaatregelen om leerwerkgemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen?

Op basis van literatuurstudies en in samenwerking met het werkveld hebben we geprobeerd een antwoord op deze vraag te vinden.

6.1 Conclusies

Sinds het verschijnen van *Situated learning* in 1991 is er veel geschreven over 'communities of practice' of leerwerkgemeenschappen. Wij hebben ons georiënteerd in de theorie, maar er niet voor gekozen om te proberen al die theorie te verwerken om met een nieuw en eigen model te komen. Wij hebben vooral geprobeerd om met scholen theoriegeladen te werken aan de ontwikkeling van leerwerkgemeenschappen. Daarbij hebben we ons vooral gehouden aan ontwerpprincipes zoals Coenders die heeft geformuleerd.

- 1 Maak de toekomst onderwerp van de gesprekken op het werk.
- 2 Arrangeer een multifunctionele ruimte en gebruik daarvoor zes leeroriëntaties als ontwerp-richtlijnen.
- 3 Faciliteer met waardering voor de sociale setting en geef feedback.
- 4 Zoek naar collectieve balans/zelfbalans door het werk op een lerende manier te organiseren.

De ambitie was om in het kader van de toekomst van het onderwijs en de ambities van de scholen niet alleen de theorieën inzake 'communities of practice' te verkennen en de mensen op de scholen achter het idee van leerwerkgemeenschappen te krijgen. Het was ook onze inzet om scholen gelegenheid te bieden met het concept te oefenen.

De deelnemende organisatie permitteerde het zich om voorzichtig te spelen met de realiteit, vroeg om feedback en reflecteerde kritisch op het eigen functioneren. Het project ontvouwde zich als een leerwerkgemeenschap waarbinnen met elkaar op een nieuwe manier met leervragen werd omgegaan. Met elkaar creëerden we een sociale omgeving die model zou moeten staan voor lerend werken en professionaliseren in de toekomst. Daarbij probeerden we betekenis te geven aan de gemeenschap en te zoeken naar manieren om het concept te verwezenlijken.

Het model van Engeström bood ons goede aanknopingspunten om uitspraken te doen over de schoolorganisatie als sociale realiteit en de beweging die de schoolorganisatie zou moeten maken als ze meer gebruik zou willen maken van 'communities of practice' om de school te ontwikkelen, nieuwe leerrijke werkplaatsen te ontwikkelen en leraren te professionaliseren. Het activiteitenmodel bood ons zicht op verschillende relevante terreinen waarop ontwerpmaatregelen zich zouden moeten richten om het werken en leren in leerwerkgemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen.

En bewegingen zichtbaar te maken binnen de schoolorganisatie op het gebied van:

- productie: het ontwikkelen van nieuwe oriëntaties en manieren van werken in het onderwijs;
- consumptie: het ontwikkelen van voedende relaties binnen de school, binnen het team met andere professionele netwerken;
- uitwisseling: het in wederkerigheid met anderen ontwikkelen van uitgangspunten, het formuleren van codes en het maken van werkafspraken;
- distributie: het bestendigen van de manier van werken en leren in de school in arbeidsverdeling (functies, taken en rollen), de werving en selectie, de inductie, de beoordeling en de doorontwikkeling.

6.2 Aanbevelingen

Op basis van de analyse die we met de scholen hebben gemaakt, de kritische reflecties met onze contactpersonen en de reflectie met behulp van het activiteitenmodel van Engeström besluiten we met een aantal aanbevelingen om het werken en leren in leerwerk gemeenschappen te initiëren, te bevorderen en/of te verduurzamen.

- 1 Creëer binnen de school werkend aan schoolontwikkeling een beweging richting leerwerk gemeenschappen door stap voor stap op een andere manier de ontwikkeling van het primair proces en de professionalisering van medewerkers te organiseren.
- 2 Voorkom kramp door handelingsverlegenheid, zoek steun bij collega's, bij concepten, doe actieonderzoek in de praktijk.
- 3 Zorg voor de ontwikkeling van een (nieuw) productiesysteem.
- 3a Richt jezelf en collega's op andere doelen, doelgroepen en relaties.
- 3b Zorg voor nieuwe benaderingen, instrumenten en maak zichtbaar in de school wat de opbrengsten zijn.
- 4 Zorg voor de ontwikkeling van een (nieuw) consumptiesysteem.
- 4a Zorg dat mensen zich kritisch gaan afvragen of zij zich op de juiste doelen, doelgroepen, relaties en opbrengsten richten.
- 4b Zorg dat mensen bij andere mensen (leerwerk gemeenschappen) steun vinden bij de uitvoering van hun werk. Bijvoorbeeld in brainstormgroepen, intervisiegroepen of onderzoeksgroepen.
- 5 Zorg voor de ontwikkeling van een (nieuw) uitwisselingsysteem.
- 5a Spreek mensen aan op de afspraken die je met elkaar hebt gemaakt.
- 5b Haal medewerkers erbij en zorg voor de inbreng van frontlinie-intelligentie. Streef naar co-creatie.
- 6 Zorg voor de ontwikkeling van een (nieuw) distributiesysteem.
- 6a Zorg voor een vangnet, voor begeleiding van medewerkers (en laat jezelf coachen).
- 6b Deel de opbrengsten in werkconferenties, handleidingen en introductieprogramma's.
- 7 Gebruik de tegeltjeswijsheden om in verbinding te komen met anderen, om leiding te geven aan jezelf en aan anderen en om op een toekomstgerichte, gedurfde en grensoverschrijdende manier te werken en te leren, alleen maar ook samen met anderen.

7 Werken aan vorming van leerwerkgemeenschappen: een gereedschapskist

In dit hoofdstuk brengen we uit onze eigen praktijk tien gereedschappen bijeen die gebruikt kunnen worden bij het vormen van leerwerkgemeenschappen. Wij hebben ze gebruikt in het in deze publicatie beschreven project.

De gereedschappen zijn heel verschillend van aard (zie figuur 11).

- Een paar aanpakken die helpen om het ontwikkelingsproces in de richting van leerwerk-gemeenschappen vorm te geven.
- Enkele methodes die helpen het ontwikkelproces te ondersteunen, bij voorbeeld met collectief praktijkonderzoek.
- Instrumenten die helpen het leervermogen van de gemeenschap te ondersteunen.
- En een prikkelende werkvorm die de betekenis van leren op de werkplek en leren in gemeenschap op een inspirerende manier illustreert.

	Gereedschap	Principe	Praktische toepassing
1	Leerwegcreatie	Verschillende dimensies van het leren in gemeenschap	Keuzes maken in het kiezen van uitgangspunten en aangrijpingspunten in het sturen op professionalisering
2	Changelab	Onderzoekend werken aan leren in gemeenschap	Ondersteuning van collectief praktijkonderzoek in leerwerk-gemeenschappen
3	Matrix van Camp	Integraal denken en handelen op zowel inhoudelijke als procesmatige onderwerpen	Ondersteunt het denkproces op inhoud/proces en maakt zichtbaar hoe consistent configureren in zijn werk gaat
4	De Achtbaan	Illustratie van de beleidscyclus en de rol daarin van diverse actoren	Visualiseert op basis van de beleidscyclus het samen opdenken en het belang van de samenwerking tussen bestuursintelligentie en frontlinie-intelligentie
5	Kleuren van verandering	Blootleggen van vijf manieren van veranderen	Je eigen voorkeuren en die van anderen beter leren kennen Een geschikte veranderstrategie bepalen en uitvoeren
6	Betrokkenheidsmodel	Inzicht krijgen in fase van betrokkenheid en wat dit betekent voor de ondersteuning en aansturing van veranderingsprocessen	Bewustwording in eigen ontwikkelfase om zo aan te kunnen sluiten bij de ander en elkaar gericht te ondersteunen bij vervolgstappen →

7	Collegiale consultatie	Reflectie en feedback	Verschillende vormen van professioneel leren in gemeenschap
8	Dialogoog	Aansluiten bij de ander en bewust zoeken naar de verbinding op inhoud en proces; het verbinden van diverse referentiekaders en mentale modellen om zo te komen tot nieuwe constructen	Toegevoegde waarde in het verkennende en onderzoekende gesprek in leerwerk-gemeenschappen, dit in plaats van debat of discussie Ondersteunen van kennisdelen en kennisconstructie
9	Ontmoetingen in het carrousel	Verhelderen van de dimensies inhoud en oriëntatie	Netwerkaart maken Kennismaken met netwerk-partners Problemen oplossen Beeldvorming Visie ontwikkelen Aangrijpingspunten voor gedragsverandering
10	Bloemenfabriek	Leidinggeven aan samen werken en samen leren	Inspireren

Figuur 11 Gereedschap als hulp bij het ontwikkelen van leerwerk-gemeenschappen

Bij ieder gereedschap in de gereedschapskist wordt aangegeven wat de werkzame principes zijn, op welke manier het gereedschap de vorming van leerwerk-gemeenschappen verder kan brengen en hoe je het gereedschap toepast in de praktijk.

7.1 Leerwegcreatie met het actornetwerkmodel

Mensen in organisaties, medewerkers, leidinggevend en stafmedewerkers kunnen op verschillende manieren naar de ontwikkeling van individuele en collectieve leerwegen kijken. Van der Krogt en Poell¹²⁵ ontwikkelden het actornetwerkmodel om zicht te krijgen op de creatie van individuele en collectieve leerwegen, de besturing daarvan en de sturingsperikelen die daarbij optreden¹²⁶.

Principes

Leerwegcreatie wordt opgevat als het combineren – door een netwerk van actoren in een leer-verband – van verschillende typen leersituaties tot een samenhangend geheel van leeractiviteiten. Van der Krogt en Poell hebben dit tweetrapsmodel ontwikkeld voor de bestudering van relaties tussen werk en leerwegen. Het model omvat een structuurmodel, dat benadrukt dat de onderliggende structureringsprincipes bij werk en leerwegen hetzelfde zijn. Het model voegt daar de eigen interpretaties en strategieën van actoren afzonderlijk en gezamenlijk aan toe. Het actornetwerkmodel kent een vijftal uitgangspunten.

- 1 Leerwegen worden afhankelijk van de werkcontext op verschillende manieren geconstrueerd.
- 2 Actoren creëren leerwegen in de context van het werk en de bestaande leerstructuur.
- 3 Leerwegcreatie is een sociaal proces.
- 4 Leren is een continu proces dat zich over verschillende situaties heen voltrekt.
- 5 Zowel in organisaties, werkleerstructuren en leerwegen kunnen typen onderscheiden worden die aan elkaar te relateren zijn.

Van der Krogt en Poell wijzen erop dat er nog maar weinig aandacht is voor de rol van de actoren als vormgevers van processen en veranderingen. Het actornetwerkmodel is bruikbaar voor professionals die in organisaties de creatie van leerwegen willen stimuleren en ondersteunen. Het biedt

ook houvast aan betrokkenen zoals opleiders, managers en medewerkers, om explicieter dan normaal duidelijk te maken hoe het organiseren van leerwegen in hun organisaties verloopt of zou moeten verlopen.

Wanneer er binnen een schoolorganisatie ambities zijn om de vorming van leerwerk gemeenschappen te ondersteunen, dan is het raadzaam om daarbij de preferente leerwegen van leraren en de aansturing door schoolleiders te expliciteren.

Poell en Van der Krogt onderscheiden vier verschillende dimensies in de creatie van leerwegen.

- Verticale dimensie: de top van de organisatie beslist en de medewerkers volgen.
- Horizontale dimensie: binnen de organisatie vormen zich gemeenschappen die gezamenlijk leren.
- Externe dimensie: geledingen buiten de organisatie bepalen de professionele ontwikkeling van medewerkers.
- Individuele dimensie: de medewerkers bepalen ieder voor zich hun professionele ontwikkeling.

Mogelijk effect

In organisaties kunnen spanningen optreden doordat de perspectieven die betrokkenen hebben niet met elkaar overeen komen. Een bekende spanning treedt op wanneer leidinggevend top down leerwegen proberen te creëren, terwijl medewerkers vooral op zichzelf betrokken zijn.

Het actornetwerkmodel en de dimensies van Poell en Van der Krogt kunnen helpen meer inzicht te krijgen in de oriëntatie van leraren en hun leidinggevend. Het model biedt enerzijds de mogelijkheid om met elkaar afstand te nemen en spanningen te analyseren. En anderzijds om gezamenlijk koers te zoeken, leerwegen vorm te geven en een context te creëren voor bijvoorbeeld leerwerk gemeenschappen en daarbij passende sturingsprincipes te kiezen.

Toepassingen

- 1 Collectief praktijkonderzoek naar de vorming van leerwegen binnen de organisatie.
- 2 Ontwerpgericht werken aan een gewenste leerwerk omgeving en leerwerkprocessen.
- 3 Sturen en monitoren van leeractiviteiten.

Verder lezen

- Poell, R. (2006). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling (oratie)*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Krogt, F. van der (2007). *Organiseren van leerwegen*. Rotterdam: Performa.
- Poell, R. & Krogt, F. van der (2002). Leerwegcreatie in arbeidsorganisaties: theorie en onderzoek over de samenhang tussen werk en leerwegen in het primaire proces van organisaties. *Pedagogische studiën*, 79(1), 37-52.

7.2 Changelab

De changelab methode biedt een structuur voor belanghebbenden, projectleiders, verander managers en praktijkgerichte onderzoekers om in een leerwerk gemeenschap samen te werken¹²⁷. De methode is gebaseerd op de theorie van expansief leren van Engeström. De methode werd midden jaren negentig ontwikkeld en is bedoeld om nieuwe manieren van werken te ontwikkelen in samenwerking tussen innovatoren en onderzoekers. Engeström en anderen hebben de changelab methode met succes toegepast in de publieke dienstverlening, bijvoorbeeld in de gezondheidszorg in Finland en in het onderwijs ten dienste van de integratie van ICT in de scholen.

Principes

De bedoeling van de changelab methode is om beroepsbeoefenaren, al dan niet in teamverband, te helpen de problemen die zij ondervinden in hun dagelijks werk systematisch te analyseren en daarbij te onderzoeken of er systemische oorzaken van deze problemen zijn. Om vervolgens

nieuwe manieren van werken te ontwerpen, te implementeren en te onderzoeken of daarmee de problemen overwonnen zijn.

Tijdens de bijeenkomsten in een changelab nemen de deelnemers tijdelijk afstand van hun individuele taken en routines. Hun collectieve activiteiten worden dan het object van hun gemeenschappelijke onderzoeks- en ontwikkelingsexperimenten. In het changelab werken de deelnemers aan innovatieve ideeën en brengen die zo mogelijk direct in de praktijk. In het changelab koppelen zij hun in de praktijk opgedane ervaringen terug. Op basis van een analyse van hun huidige praktijken (spiegel) en de problemen waarmee zij worden geconfronteerd, werken zij verder aan het modelleren van hun activiteiten. Het changelab wordt zo een zone van de naaste ontwikkeling (ZPD) voor de groep participanten. De ZPD is de afstand tussen de huidige acties van de individuen en de nieuwe vorm van groepsactiviteit collectief gegenereerd als een oplossing voor beperkingen in hun dagelijkse handelen.

Belangrijk in de changelab methode is:

- 1 de aanwezigheid van de gemeenschap in een speciale ruimte;
- 2 de fysieke vormgeving van de werkruimte (idealerweise een ruimte die de participanten een grote verscheidenheid aan instrumenten biedt).

Mogelijk effect

De changelab methode biedt een structuur om met onderzoekers, ontwerpers uit de scholen (directeuren, adjuncten en teamleiders), kritische vrienden en doelgroepen (leraren) te pendelen tussen:

- theoretische concepten;
- gezamenlijke analyses en de ontwikkeling van praktische benaderingen;
- ervaringen, evaluaties en onderzoek.

Toepassingen

- 1 Ontwikkelmethode voor de vorming van nieuwe manieren van samenwerken en leren, zoals de vorming van leerwerk gemeenschappen.
- 2 Werkproces voor leerwerk gemeenschappen.

Verder lezen

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

7.3 De matrix van Camp

Peter Camp heeft de matrix van Camp ontwikkeld¹²⁸. De matrix biedt inzicht in en focus op hoe een verandering (proces/product) op integrale wijze kan worden ingevoerd. KPC Groep bewerkte de matrix van Camp voor het onderwijs en zet deze met succes in veel adviestrajecten in.

Principes

Kern van de matrix is dat veranderingen van welke aard of thema dan ook in een organisatie consistent moeten worden doorvertaald in alle aspecten en in alle lagen. Dit om zo de duurzaamheid van de verandering te vergroten en te waarborgen. In de matrix worden negen cellen benoemd die ertoe doen in de analyse.

De matrix maakt het belang van integraal configureren zichtbaar. Door hier bewust aandacht voor te hebben in een veranderingstraject, worden de deelnemers zich als collectief bewust van het gegeven dat er sprake is van een complexere en dynamische omgeving waarin de verandering dient plaats te vinden en het dus niet om een technisch instrumentele interventie gaat. Er wordt gewerkt aan het collectieve bewustzijn dat verandering meer vraagt dan de benodigde, papieren beschrijving en het organiseren van daarbij passende structuren. Het gaat ook over handelen van

mensen en de zoektocht naar een nieuwe samenwerkingsvorm passend bij de gekozen innovatie en uitwerking ervan.

	Beleid (richten)	Organisatie (inrichten)	Personeel (verrichten)
Technisch (formeel, instrumenteel)	Waarom willen we dit?	Hoe zit het met taken en bevoegdheden?	Hebben we de juiste deskundigheid in huis?
Politiek (sociale verhoudingen)	Wat vinden: ouders, leerlingen, directie, overheid?	Hoe komen de beslissingen tot stand?	Is er draagvlak of weerstand bij docenten?
Cultuur (waarden en normen)	Wat voor school willen we zijn?	Gewend om in een projectteam te werken?	Hoe is de werkhouding van de betrokken docenten?

Figuur 12 De matrix van Camp¹²⁹

Mogelijk effect

In het werken met leerwerk gemeenschappen kan de matrix van Camp helpen meer inzicht te krijgen in de achterliggende dynamiek en veranderagenda van een bepaalde geplande innovatie. Tevens biedt het de mogelijkheid om met elkaar naar een metaniveau te gaan waarbij – naast betrokkenheid op de inhoud – zicht komt op de achterliggende processen die nodig zijn om de inhoud in al zijn dimensies in de organisatie in te laten bedden en er de juiste configuratie bij toe te passen. De matrix bevordert dan het bewustwordingsproces dat nodig is in het consistent doorvertalen en een beeld krijgen bij het effect van een innovatie en wat nodig is om de optimale resultaten te kunnen bereiken. De deelnemers kunnen de theorie gebruiken om problemen of plannen gezamenlijk vanuit achtereenvolgens verschillende perspectieven te analyseren. En in kaart te brengen welke interventies nodig zijn om alle cellen in lijn met elkaar te krijgen. De matrix van Camp kan zo gebruikt worden om het leervermogen van de leerwerk gemeenschap te vergroten.

Toepassingen

- 1 De matrix van Camp zelf: inzicht krijgen in de cellen en de achterliggende passende interventies.
- 2 Op basis van een onderwerp, thema of innovatie met elkaar gericht aan de slag om de analyse te doen wat nodig is om consistent te configureren/door te vertalen.
- 3 Op basis van een werkend project met elkaar de analyse doen naar blinde vlekken. Wat is er al gedaan, wat staat nog op de rol, wat denken we te moeten doen en wat zien we over het hoofd?

Op deze wijze en langs diverse insteken worden de deelnemers zich bewust van de achterliggende processen en breidt hun handelingsrepertoire zich uit.

Verder lezen

Camp, P. (2001). *De kracht van de matrix. Een model om veranderingsprocessen in beeld te brengen en doeltreffend aan te pakken*. 6e herziene druk, Amsterdam: Business Contact.

7.4 De Achtbaan

Rijkschroeff en Van Roosmalen¹³⁰ hebben met het instrument de Achtbaan inzichtelijk gemaakt hoe de cyclus van beleidsontwikkeling dient te verlopen in een schoolorganisatie. De Achtbaan helpt bij het structureren van het proces van strategische beleidsvorming. Wie heeft welke verantwoordelijkheid en op welk moment in het jaar moet welk product af zijn?

Principes

Middels de Achtbaan wordt gewerkt aan een gestructureerde onderlinge afstemming met daarin verduidelijking van taken en rollen, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Naast de fasen van ontwikkeling, evalueren en bijstellen maakt het instrument ook zichtbaar wat de wisselwerking is tussen strategische agenda en daaruit volgende beleidsontwikkeling, de operationalisatie ervan en wat dit betekent voor de overlegverbanden en de aansturing van de informatiestromen. De rol en taak hierin van de medewerkers op de diverse posities spelen hierin een belangrijke rol. Ieder vanuit zijn perspectief en plek in de organisatie levert een bijdrage aan de invulling en vormgeving van de gekozen weg.

De Achtbaan maakt deze diverse cycli van ontwikkeling, evaluatie en bijstelling zeer zichtbaar en laat ook zien hoe en welk belang er is voor de rol van de middenmanager als bruggenbouwer tussen het strategische en operationele terrein.

Langs de weg van strategisch denken en handelen wordt het beleidsontwikkelingsproces binnen een school aangepakt, komen daar de keuzes uit voort, worden de keuzes omgezet in concreet handelen, en worden die keuzes geëvalueerd. Middels beleidsontwikkeling worden lijnen voor de toekomst uitgezet. De Achtbaan helpt bij het cyclisch, systematisch doorlopen van dit proces.

Mogelijk effect

In het werken met leerwerk gemeenschappen kan de Achtbaan helpen meer zicht te krijgen op het belang van het doorlopen van de verschillende fasen van beleidsontwikkeling. Tevens laat de Achtbaan zien hoe het ertoe doet om de strategische schil samen te laten vallen met de operationalisatie. En de valkuil te voorkomen dat de eerste managementlaag los komt te staan van de rest van de school. De Achtbaan waakt ervoor dat de cirkels verbonden blijven met elkaar. Een leerwerk gemeenschap kan hierin ook een bijdrage leveren, omdat de deelnemers vanuit de gekozen lijn in gesprek gaan met elkaar en zo de essentie van een leerwerk gemeenschap tot recht laten komen. Namelijk het verbinden van de bestuursintelligentie, in dit geval de strategische kaders, en deze wederzijds te laten voeden door de kennis en ervaring van de frontliniewerkers. Op deze wijze krijgt de invulling van beleid een middle-up-down dimensie.

Strategisch denken en handelen: een opeenvolging van vragen, antwoorden en producten



Figuur 13 Achtbaanmodel

Toepassingen

- 1 Inzicht krijgen in de fasen van beleidsontwikkeling, de stadia en posities van medewerkers.
 - 2 Op basis van een onderwerp, thema of innovatie met elkaar gericht aan de slag gaan om te analyseren wat nodig is om consistent beleid te ontwikkelen en inhoud te geven.
 - 3 Op basis van een werkend project met elkaar de analyse doen met behulp van de Achtbaan. Waar zitten we nu in de Achtbaan? Wat is er al gedaan? Wat nemen we waar?
- Op deze wijze worden de deelnemers zich bewust van de achterliggende processen en worden ze uitgenodigd om mede invulling te geven aan de fasen van beleidsontwikkeling.

Verder lezen

Rijkschroeff, L. & Roosmalen, T. van (2003). *De achtbaan. Een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

7.5 Kleuren van verandering

De Caluwé heeft kritisch gekeken naar de wijze waarop in organisaties leer- en veranderingsprocessen vorm krijgen.

Principes

De Caluwé onderscheidt vijf verschillende vormen (kleuren) van leren en veranderen¹³¹. Volgens De Caluwé mislukken veel veranderingsprocessen:

- omdat onvoldoende rekening is gehouden met de voorkeuren voor leren en veranderen;
- omdat inconsequent wordt omgegaan met de gewenste leer- en veranderprocessen;
- doordat in ogenschijnlijk overzichtelijke veranderingsprojecten vanuit verschillende en soms zelfs tegenstrijdige perspectieven wordt gewerkt.

Wanneer bijvoorbeeld een planmatige verandermanager op een projectmatige manier gaat werken aan de implementatie van teams en een brainstorm organiseert waarin mensen de gelegenheid krijgen om aan te geven hoe zij het zien, dan loopt hij de kans om ongewilde processen te initiëren. De Caluwé stelt vast dat het slim kan zijn om bij de voorkeur van anderen aan te sluiten. Het kan ook nodig zijn om anderen te verleiden vanuit een andere kleur te denken en te handelen^c.

Vijf kleuren van leren en veranderen
Geeldruk – Socio-politiek Bijvoorbeeld standpunten uitwisselen, gezamenlijk visie ontwikkelen, draagvlak creëren.
Blauwdruk – Projectmatig Bijvoorbeeld sturen; taken, rollen; bevoegdheden; controle.
Rooddruk – HR benadering Bijvoorbeeld talenten aanboren, kansen creëren, belonen.
Groendruk – Leerbenadering Bijvoorbeeld experimenteren, leercycli doorlopen, feedback geven.
Witdruk – Complexiteitsbenadering Bijvoorbeeld chaos, herkennen van patronen, betekenisgeving.

Figuur 14 Veranderen in vijf kleuren

Mogelijk effect

De vijf kleuren van leren en veranderen helpen patronen te herkennen in complexe situaties en de dynamiek tussen verschillende benaderingen, de betrokken actoren en hun bedoelingen en de context te begrijpen. Ze helpen om diagnoses te stellen en verschillende scenario's voor leer- en veranderingsaanpakken te ontwikkelen.

De deelnemers aan leerwerk gemeenschappen kunnen de theorie gebruiken om problemen of plannen gezamenlijk vanuit achtereenvolgens verschillende perspectieven te bekijken. Door meer bewust te zijn van eigen voorkeuren en die van anderen, en daar rekening mee te houden, kunnen leden van een gemeenschap hun onderlinge betrokkenheid vergroten en het leer- en veranderingsvermogen van het collectief versterken.

Toepassingen

- 1 Bewustwording van eigen preferentie en persoonlijk leiderschap.
- 2 Vormgeven aan de ontwikkeling van leerwerk gemeenschappen.
- 3 In leerwerk gemeenschappen: kiezen van werkwijzen, vergroten van de wederzijdse aantrekkelijkheid.
- 4 Ondersteunen van anderen bij het leren werken in een andere kleur.

^c Bepaal uw eigen voorkeuren van denken en van doen en doe de 'kleurentest' op de website www.decaluwe.nl.

Verder lezen

- Caluwé, L. de (1998). Denken over veranderen in vijf kleuren. *M&O*, (52)4, 7-27.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Compleet herziene editie. Deventer: Kluwer.

7.6 Betrokkenheidsmodel

Betrokkenheid van leraren blijkt een belangrijke factor te zijn bij schoolontwikkeling en de invulling ervan, en is dus van belang bij het met elkaar leren en uitwisselen. Het betrokkenheidsmodel biedt een basis voor het stellen van een diagnose van de actuele situatie van de betrokkenen.

Principes

Door Van den Berg en Vandenberghe¹³² zijn verschillende varianten van betrokkenheid beschreven. Er blijkt een ontwikkeling te bestaan bij personen wat betreft hun betrokkenheid bij hun werk. Hierbij doen zich verschillende varianten van betrokkenheid voor. Sommige personen kunnen ontwikkelingen of veranderingen beleven als een bedreiging van de huidige situatie waarin ze zich bevinden. Anderen kunnen het gevoel hebben dat er een totaal gebrek is aan informatie. Ze voelen zich bijvoorbeeld overgeleverd aan een beleidsinstantie die buiten hen om allerlei procedures en regels voorschrijft. De mate waarin een persoon bij de schoolontwikkeling is betrokken, wordt bij het betrokkenheidsmodel in drie varianten onderscheiden. In eerste instantie zal een betrokkene (dit is een persoon die met schoolontwikkeling in welke vorm dan ook te maken krijgt) zich dikwijls afvragen wat de schoolontwikkeling voor hem of haar betekent. Veel gehoorde overwegingen zijn dan de volgende.

- Kan ik dit wel aan?
- Doe ik het dan niet goed?
- Ik heb nu alles net zo goed voor elkaar en moet ik nu wéér veranderen?
- Voor de ontwikkeling die nu wordt voorgesteld, ben ik niet opgeleid.
- Hoeveel extra tijd kost het me en haal ik dat er straks weer uit?
- Door mee te werken bestaat de kans dat ik mijn prestige verlies ten opzichte van mijn collega's.
- Wat voor daadwerkelijke hulp kan ik verwachten?
- Dat doen we zo toch altijd, al jaren.
- Ik wil wel, maar ik heb toch geen inbreng.
- Ik heb het nooit geleerd.
- De jongeren moeten het maar doen, die zijn ervoor opgeleid.

De genoemde overwegingen houden verband met vragen en problemen die wijzen op een sterke zelfbetrokkenheid. Elke persoon, groep personen of organisatie die met een verandering wordt geconfronteerd, zal eerst sterk op zichzelf betrokken zijn en vaak gevoelsmatig reageren. Als de zelfbetrokkenheidsproblemen in intensiteit verminderen of uitvoerig zijn besproken, blijkt de aandacht daarna te verschuiven naar de processen en taken in verband met het gebruik van een innovatie in de concrete praktische situatie. Dan komt de variant met de meer taakgerichte vragen: de taakbetrokkenheid. Men richt dan de aandacht op de consequenties van de vernieuwing voor zijn of haar taak. Vragen die men zich dan stelt en problemen waarvoor men zich gesteld ziet, zijn bijvoorbeeld de volgende.

- Zijn de inrichting en de organisatie van wat als nieuw wordt voorgesteld, wel efficiënt?
- Staat de geïnvesteerde tijd wel in verhouding tot de resultaten die behaald moeten worden?
- Worden mijn leerlingen wel beter van de ingevoerde vernieuwingen?
- We missen het materiaal om de vernieuwing mogelijk te maken.
- De vernieuwing gaat hier veel te vlug.
- Ik weet niet hoe ik alle activiteiten moet voorbereiden en organiseren.
- Het kost ons heel veel energie.
- Hoe moeten we dat praktisch organiseren?

Genoemde vragen en problemen blijken duidelijk verband te houden met het leiden en begeleiden (bemeesteren) van de processen die het gevolg zijn van de voorgestelde verandering. Na deze taakbetrokkenheid volgt gewoonlijk de variant waarbij de aandacht vooral gericht zal zijn op de ander: de ander betrokkenheid. De nadruk ligt dan vooral op samenwerking met collega's. De betrokkenen spannen zich in om in samenhang met collega's te werken. Zonder deze concrete samenwerking zullen ze er niet in slagen de principes van de verandering concreet gestalte te geven. We noemen als voorbeeld weer aan aantal vragen en problemen.

- Wanneer een verandering wordt ingevoerd, zijn het steeds dezelfde personen die zich engageren.
- Het is soms zeer moeilijk om met een ander persoon van gedachten te wisselen over de verandering.
- Wat mag er nog van collega's gevraagd worden in verband met de samenwerking van de groep?
- Bemerkingen of andere interpretaties worden door mijn collega's niet in dank afgenomen.
- Ik heb zorgen over de samenwerking met andere collega's.

Onderzoeksgegevens wijzen uit dat wanneer bij het opzetten en uitwerken van interventies te weinig aandacht wordt besteed aan de actuele behoeften en zorgen, de betrokken personen zich veronachtzaamd voelen. Dit zorgt voor continue vertraging van de invoering van de verandering. Hierbij willen we wel uitdrukkelijk aangeven dat een overgang naar een volgende fase niet betekent dat alle zorgen van de voorgaande fase zijn verdwenen. Ervaringen wijzen uit dat het belangrijk is de behoefte van een bepaalde variant in ieder geval bespreekbaar te maken. Niet alle behoeften, vragen en problemen die op een bepaald moment naar voren komen, hoeven opgelost te worden.

Wel dient men bij de ontwikkeling van de interventies er rekening mee te houden.

Toepassingen

- 1 Bewust met elkaar onderzoeken wat er achter de uiting weggaat; waar staat de opmerking voor? Welke vraag zit er achter de vraag?
- 2 Elkaar bewust voeden en ondersteunen in het eigen maken van een voorgenomen intentie/verandering. Gericht met elkaar kijken welke interventies passend zijn en waar deze gehaald kunnen worden; wat kun je elkaar brengen?
- 3 Op basis van een onderwerp, thema of innovatie met elkaar gericht aan de slag om de analyse te doen wat nodig is om elkaar te informeren en verder te helpen in de adaptiefase.

Op deze wijze worden de deelnemers zich bewust van elkaars waarneming en hoe ze elkaar daarin kunnen ondersteunen.

Fasen	Mogelijke interventies
Zelfbetrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Lezingen/workshops (binnen en buiten de school). • Voorzien van adequate informatie via diverse bronnen, bijvoorbeeld de ELO. • Elkaar informeren binnen de school. • Op gang brengen van meningsvorming door middel van informele gesprekken. • Ingaan op behoefte aan individueel contact met directie, afdeling en/of teamleiders. • Vermijden van te vroege evaluatieve uitspraken (door ouders, inspectie en begeleiders). • Verzamelen van bestaand materiaal/input via internet. • Contacten in werkgroepen of kleine groepen stimuleren. • Informele gesprekken met collega's uit andere school stimuleren. • Aangepaste informatie doorspelen; signaleren van professionaliseringsinitiatieven. • Tijdsdruk zoveel mogelijk vermijden.
Taakbetrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Voorzien van de nodige input en materiaal. • Uitbreiden van mogelijkheden van ondersteuning. • Verzamelen van voorbeeldmateriaal en -procedures uit andere scholen en via internet. • Tot stand brengen van ontwikkel- of werkgroepen binnen teams.

	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel omgaan met tijd en bezetting met het oog op werkoverleg. • Contacten met begeleiders voor onderzoek van evaluatiemogelijkheden. • Informele gesprekken met inspectie, bestuur en ouders.
Ander (collega-) betrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Duidelijke afspraken inzake opdrachten en uitvoering. • Delegeren van bepaalde taken. • Duidelijk structureren van verantwoordelijkheden (deze kunnen veranderen na verloop van tijd). • Activiteiten om vaardigheden van de leraren als functionerend lid van een organisatie te verbeteren (verbeteren van communicatievaardigheden; oefeningen om doelen te verantwoorden en te verduidelijken; oefeningen om conflicten op te lossen; oefeningen om problemen meer efficiënt op te lossen en om meer efficiënt beslissingen te nemen; oefeningen om gevolg van eigen activiteiten te evalueren).

Figuur 15 Betrokkenheid

Verder lezen

- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1999) *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1995) *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.

7.7 Collegiale consultatie

Leerwerkgemeenschappen kunnen worden gezien als netwerken waarin beroepsbeoefenaren zich doelgericht professionaliseren. Intercollegiale toetsing en intervisie zijn beide vormen van leren waarbij gebruik wordt gemaakt van de professionaliteit van collega's.

Principes

Collegiale consultatie is een georganiseerde gezamenlijke reflectie van beroepsbeoefenaren op het eigen handelen, los van de werkpraktijk. Intercollegiale toetsing en intervisie zijn methodieken die de deelnemers aan zo'n leerwerkgemeenschap kunnen gebruiken om werkproblemen te verkennen, te doorgronden en op te lossen en die tegelijkertijd bijdragen aan de ontwikkeling van de gemeenschapszin.

Mogelijk effect

Bij intercollegiale toetsing staat de professie centraal. Tijdens intercollegiale toetsing stellen deelnemers met elkaar kaders, procedures, werkwijzen vast, en gaan zij na of deze afspraken bevredigend zijn, maar zij kijken bovendien met elkaar of zichzelf in voldoende mate naar deze afspraken handelen, en zij spreken elkaar daarop aan¹³³.

Via de vakinhoudelijke professionaliteit, zoals de uitwisseling van kennis, het vaststellen van richtlijnen en procedures en het bespreken van modellen, methodes en technieken, ontwikkelen de deelnemers een gemeenschappelijkheid. Professionele dialoog bevordert een herkenbare stijl. De deelnemers zijn meestal afkomstig uit een discipline. De omgangswijze is toetsend en beoordelend.

Bij intervisie staat de beroepsbeoefenaar als persoon centraal. De deelnemers denken bij een ingebrachte vraag vooral vanuit de inbrenger. Deelnemers ondersteunen de inbrenger bij het hanteren of aanpakken van de ingebrachte vraag, stellen alternatieven voor en vertellen iets over hun eigen ervaringen. Buiten de intervisie spreken zij elkaar niet aan op reflecties en voornemens¹³⁴. In intervisie kan het gaan om:

- vragen waarbij de inhoud en vakkennis centraal staan, waarbij het erom gaat deze in specifieke lastige situaties toe te passen;

- vragen waarbij een inhoudelijke component aanwezig is, maar waarbij de wijze waarop de inbrenger handelt en met de inhoud omgaat belangrijk is;
- vragen waarbij vooral persoonlijke eigenschappen van de inbrenger centraal staan.

De deelnemers kunnen afkomstig zijn uit een discipline, maar ook multidisciplinaire groepen zijn mogelijk en zelfs wenselijk. De omgangswijze is ontwikkelend en ondersteunend¹³⁵.

Toepassingen

We geven in onderstaande figuur 14 toepassingsmogelijkheden.

Toetsingsmethode	Inventariseren van verbeteringsmogelijkheden en afspraken over het uitproberen daarvan.
Terugkoppelingsmethode	Vergelijking van verschillende aanpakken van eenzelfde casus of dezelfde werkmethode bij verschillende doelgroepen.
Probleemoplossende methode	Inhoudelijke analyse van het probleem en het geven van concrete adviezen.
Leer- en onderzoeksmethode	Zoeken naar geschikte aanpakken of het verkennen van problemen met bepaalde werkwijzen.
De dominante ideeën methode	Zoeken naar alternatieven voor een aanpak.
De U-methode	Vanuit een concrete situatie nagaan welke opvattingen worden gehanteerd.
Leren van successen	Reflectie op situaties die – al dan niet verwacht – goed zijn gegaan.
De tien stappenmethode	Nagaan van de relatie tussen het probleem van de inbrenger en de inbrenger als persoon: uitstellen van het oordeel is een belangrijk principe.
De vijf stappenmethode	Verkorte versie van de tien stappenmethode, zonder uitstellen van het oordeel.
De roddelmethode	De helpers gaan aan de hand van het relaas van de inbrenger na welke opvattingen, vooronderstellingen en beschouwingswijzen er aan de orde zijn.
De Clinicmethode	Simulatie waarin de inbrenger oefent met nieuw gedrag en de helpers suggesties voor verbetering of alternatieven geven.
De verhaalmethode	Prikkelen van het inlevingsvermogen en de creativiteit van de deelnemers.
De hologrammethode	Bespreking van een klein probleem met als achterliggende gedachte dat daarin het groter geheel wordt weerspiegeld.
Organisatieopstellingen	Via 'stand-ins' verzamelt de inbrenger reflecties op zijn situatie.

Figuur 16 14 keer collegiale consultatie

Verder lezen

- Haan, E. de (2006). *Leren met collega's*. 3e herziene druk. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Dirkse, S. & Papas, A. (2001). *Intervisie, wat & hoe*. In: D. Dirkse & A. Talen, *The learning toolkit, deel 5*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Hendriksen, J. (1997). *Intervisie bij werkproblemen*. Baarn: Nelissen.
- Hendriksen, J. (1997). *Begeleid intervisie model*. Baarn: Nelissen.

7.8 Dialoog

In een leerwerkgemeenschap staat kennis construeren met elkaar centraal. Tevens dient een leerwerkgemeenschap het doel elkaars beelden en noties gericht te verkennen en zo met elkaar te komen tot een verbinding in het werken en leren met elkaar. De dialoog als communicatievorm kan hierbij een belangrijke en voedende rol spelen¹³⁶.

Principes

We maken de principes van dialoog duidelijk aan de hand van de verschillen met debat en discussie.

Dialoog	Debat	Discussie
Verkennend	Antwoord op stelling	Oplossing van de sterkste
Ruimte voor context	Pro en contra	Twee of meer opties
Onderzoekend	Stellingen	Meningen tegenover elkaar
Coöperatief	Competitief	Competitief
Openend proces	Sluitend proces	Sluitend proces
Vrouwelijke benadering	Mannelijke benadering	Mannelijke benadering
Rechterhersenhelpt	Linkerhersenhelpt	Linkerhersenhelpt

Figuur 17 Debat, dialoog en discussie

Mogelijk effect

De dialoog gaat uit van aansluiten bij elkaar in het gesprek, onderzoekend zijn naar de ander, je oordeel uit te stellen, met elkaar de verantwoording nemen en aangaan om een vraag of dilemma te verkennen en te verdiepen. In debat en discussie wordt vaak oppositie en tegenstelling opgeroepen. Dit werkt contraproductief in het proces van kennisconstructie. Daarom is het van belang gericht te kiezen voor de vorm van dialoog voeren met elkaar en daar ook bewust op te sturen.

Toepassing

Toepassen van dialoog en het creëren van de juiste omstandigheden.

- Ga in een kring zitten.
- Stel je oordeel uit.
- Spreek reacties op anderen niet meteen uit.
- Luister vooral.
- Wees op je gemak met stilte.
- Spreek vanuit je hart.
- Voel je verantwoordelijk voor het proces.
- Je voert een dialoog om te leren.
- Voel je niet meer of minder dan een ander.
- Heb geduld met het proces.

Verder lezen

- Hengel, E. ten, Bommerez, J. & Meer, J. ter (2005). *Het oog kan zichzelf niet zien*. Eemnes: Nieuwe Dimensies.
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek: filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom.

7.9 Ontmoetingen in het Carrousel

Heel gericht met een aantal collega's na elkaar onder vier ogen spreken en de verwachtingen in het netwerk, het team of de gemeenschap in kaart brengen, dat is de gedachte achter het carrousel. Vijftien jaar geleden ontwikkelde Bruining deze werkvorm met een collega. Waarschijnlijk bedachten ze niets nieuws, iets wat op heel veel andere plaatsen ook bedacht is.

Maar voor Bruining is het nog altijd een favoriete werkvorm. Mensen uit groepen waarmee hij werkt, vertellen hem vaak dat ze nog nooit zo indringend met hun collega's hebben gesproken. De charme zit vooral in de eenvoud¹³⁷.

Principes

De leden van een groep krijgen, afhankelijk van de grootte van de groep en de mogelijkheden in de tijd, de gelegenheid om steeds tien minuten tot een half uur individueel te spreken met alle leden van de groep. Dat kan eenmalig zijn, aan het begin en aan het eind van een project of regelmatig terugkomen. De deelnemers maken een ronde langs alle partners en maken aantekeningen in een logboek.

Het carrousel is niet alleen voor één-op-één gesprekken inzetbaar. Ook groepen, bijvoorbeeld verschillende teams, binnen een school kunnen elkaar op deze manier ontmoeten.

Mogelijk effect

Het carrousel verschaft informatie in een inhoudelijke dimensie en in een oriëntatiedimensie. Inhoudelijk wil zeggen dat er wederzijds duidelijk wordt gemaakt wat men van een thema of van de ander verwacht. Oriëntatie wil zeggen dat het duidelijk wordt wat de deelnemers willen en waar zij vandaan komen. Zo kan in een aantal basisfuncties worden voorzien. Bewustwording, ambities formuleren, door analyse inzichten verwerven en door verkenningen zicht krijgen op alternatieven. Het carrousel is voor verschillende doelen inzetbaar: problemen oplossen door verkennen en analyseren, visie ontwikkelen door verkennen en ambities bepalen, gedragsverandering op gang brengen door ambities te expliciet te maken en de bewustwording vergroten.

Een rit in het carrousel wordt vaak als bevrijdend ervaren. Aan echt contact maken en naar elkaar luisteren, ontbreekt het in de hectiek van het dagelijkse werk vaak. Deelnemers geven ons vaak terug dat er in het carrousel geen ontsnappen aan is, dat wederzijdse verwachtingen eindelijk eens worden afgestemd en dat het aanpakken van hete hangijzers geen uitstel meer krijgt. In ontwikkelingsprogramma's geven deelnemers terug dat observaties en feedback door verschillende collega's een scala aan nieuwe perspectieven opleveren.

Er is wel veel tijd en ruimte nodig om iedereen de gelegenheid te geven elkaar onder vier ogen te spreken. In kleine groepen kan anderhalf tot twee uur toereikend zijn, terwijl er voor grote gezelschappen soms een hele dag nodig is.

Het werkt ook goed om voor de gesprekken naar buiten te gaan. Bijvoorbeeld door gezamenlijk een boswandeling te maken. Opschrijven is dan lastig, maar de deelnemers kunnen zich voorbereiden en na afloop notities maken.

Schoolleiders en begeleiders kunnen ook meedraaien in het carrousel, omdat het een uitstekende manier is om van alle deelnemers afzonderlijk feedback te ontvangen.

Toepassingen

- 1 Problemen oplossen door verkennen en analyseren.
- 2 Visie ontwikkelen door verkennen en ambities bepalen.
- 3 Gedragsverandering op gang brengen door ambities te expliciet te maken en de bewustwording vergroten.
- 4 Beeldvorming verkrijgen door bewustwording te vergroten en te analyseren.

Verder lezen

Bruining, T. (1997). Ontmoetingen in het carrousel. *Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, 2(7/8), 17.

7.10 De Bloemenfabriek

Een werkvorm en oefening bedoeld om samen leren en samen werken te ondersteunen.

Principes

Oefeningen zoals De Bloemenfabriek maken de noodzaak van leerwegondersteuning duidelijk en laat zien dat investeringen daarin resultaat hebben.

Mogelijk effect

Leidinggevendenden, beroepsbeoefenaren en professionele netwerken realiseren zich dat het leren in organisaties van levensbelang is. Ze treffen daarvoor ook de nodige voorzieningen, nemen maatregelen en ze vertellen bijvoorbeeld dat mentoring de opbrengst van die investeringen moet waarborgen. Tot zover alles koek en ei.

Maar als puntje bij paaltje komt, dan worden er nogal eens onvoldoende uren uitgetrokken voor mentoring of andere vormen van leerwegondersteuning. In de waan van de dag is daar ook altijd een reden voor. Voor wie een sterke prikkel wil hebben om te zorgen dat mooie woorden over mentoring worden omgezet in daden, hebben we een oefening ontwikkeld die De Bloemenfabriek heet.

Toepassing

Verdeel de deelnemersgroep in drie subgroepen. Deze drie groepen vertegenwoordigen ieder een afdeling van De Bloemenfabriek. Iedere afdeling krijgt de opdracht om in 20 minuten zoveel mogelijk origamibloemen te produceren. Zet duidelijk op papier wat het resultaat moet zijn. Neem hiervoor een figuur uit een origamiboekje. Zorg dat, wanneer je vijf van deze figuren in een cirkel op een vel A4 plakt, je een mooie bloem te zien krijgt.

Vanaf de start van de oefening wordt iedere afdeling op geheel eigen wijze door een mentor begeleid. Deze begeleiding gaat ten koste van de 20 minuten productietijd. De ondersteuning die aan de drie afdelingen wordt geboden, loopt uiteen van bijna nul, via een globale werkinstructie, naar een voorbeeldige mentoring.

- De mentor van afdeling 1 geeft alleen een voorbeeld van het eindresultaat.
- De mentor van afdeling 2 geeft een voorbeeld van het eindresultaat en vouwt en plakt een voorbeeld.
- De mentor van afdeling 3 neemt de tijd om te vertellen waarom de kwaliteit van de bloem belangrijk is, vouwt en plakt een voorbeeld, en de medewerkers van de afdeling vouwen en plakken in tweede instantie mee. Daarna gaan drie groepen zelfstandig aan de slag. Van iedere stap in het productieproces is een voorbeeld beschikbaar. De mentor komt na de instructie een aantal keer naar de afdeling om aanwijzingen te geven, aan te moedigen en complimenten uit te delen.

De oefening vraagt, inclusief nabespreking, ongeveer 40 minuten.

Benodigdheden

- Een origamiboekje met voorbeelden.
- Voor alle afdelingen een vel met een voorbeeld van het eindresultaat.
- Voor afdeling 3 is een aantal voorbeeldbladen beschikbaar waarop de verschillende fasen van het vouwproces te zien zijn.
- Vouwblaadjes.
- A4 papier.
- Plakstift.
- Drie werkruimten.
- Een of twee bondgenoten die de rol van mentor voor hun rekening kunnen nemen.
Afdeling 1 en 2 kun je in je eentje af.

U raadt het al! Afdeling 3 maakt de meeste en de mooiste bloemen. Het lukt afdeling 2 in de regel ook wel om enkele acceptabele exemplaren af te leveren. Met afdeling 1 is het vaak hommelles. Deze club weet meestal nauwelijks fatsoenlijke bloemen te produceren. We hebben zelfs een

keer meegemaakt dat de afdeling in staking ging en we een brief ontvingen met de strekking: "Zo gaat het hier nu altijd, maar we zijn het zat! We stoppen er mee! De groeten! Dames van afdeling 1."

We willen nog wel eens de fout maken om alleen over deze werkvorm te vertellen. En mensen raden het dan ook wel dat afdeling 3 de meeste bloemen maakt. Belangrijker is echter dat de oefening daadwerkelijk wordt gedaan en het proces aan den lijve wordt ondervonden: dan wordt ervaringskennis opgedaan.

Verder lezen

Bruining, T. (1998). De Bloemenfabriek. *Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, 3(6), 23.

Eindnoten

- 1 Commissie Leraren, 2007; Commissie Dijsselbloem, 2008
- 2 Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998
- 3 Lipsky, 1980; Schon, 1983; Meurs, 2006; Hoeve & Nieuwenhuis, 2006; Bruining, 2010
- 4 Hooge, 2008
- 5 Van den Brink, Janssen & Pessers (red) 2005; Sommer, 2006, Commissie Leraren 2007; Van Haperen, 2007; Commissie Dijsselbloem, 2008; Van den Berg, 2009
- 6 Lipsky, 1980; RMO, 2000; Hartman & Tops, 2005; Bruining, 2006; Tops, 2007; Vermeulen, 2009a
- 7 Meurs, 2006
- 8 Lipsky, 1980
- 9 Lipsky, 1980
- 10 Lipsky, 1980
- 11 Hoeve & Truijen, 2008.
- 12 Hoeve & Truijen, 2008; Van Lankveld & Volman, 2009
- 13 Van der Brink, Jansen & Pessers, 2005
- 14 Van Veen, 2003
- 15 Commissie Leraren, 2007
- 16 Commissie Dijsselbloem, 2008
- 17 Coonen, 2005
- 18 Spierts, 2005
- 19 Lipsky, 1980; RMO 2000; Van den Brink, Jansen & Pessers , 2005; Meurs, 2006; Watson, 2008
- 20 Lipsky, 1980; De Swaan, 1983
- 21 Argyris, 1999
- 22 Lipsky, 1980
- 23 Van Veen, 2003, p. 119
- 24 Thijssen, 2006
- 25 Maynard-Moody & Musheno, 2003; Van Veen, 2003; Tops, 2007; Vermeulen, 2009a
- 26 Miedema & Stam, 2008
- 27 Miedema & Stam, 2008, p. 393
- 28 Van der Lans, 2008
- 29 Bruining, 2008; zie ook De Laat, 2006
- 30 Mol, 2006; Rooyendijk, 2010; Van Swet & Van Balkom, 2009
- 31 Sprenger, 2008, p. 39
- 32 Lipsky, 1980
- 33 Tops, 2007
- 34 Noordegraaf, 2008
- 35 Tops, 2007; Noordegraaf, 2008
- 36 Poell, 2006
- 37 Van der Krogt, 2007
- 38 Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2008
- 39 Emmerik & Sanders, 2004
- 40 Kessels, 2001
- 41 Kessels, 2001
- 42 Bruining, 2006; Schoemaker, Nijhof & Jonker, 2006, Kelchtermans, Ballet, Peeters & Verckens, 2009

- 43 Gabriel, 2000; Letiche, Van Boeschoten & De Jong, 2005
- 44 De Caluwé, Hofstede & Peters, 2008
- 45 <http://en.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>, opgehaald op 05-12-2010
- 46 Van Woerkom, 2003
- 47 Walton, 1999
- 48 Van der Krogt, 2007
- 49 Van Merriënboer & Kirschner, 2007
- 50 Nieuwenhuis & Van Woerkom, 2008
- 51 Berings, 2006; Ruijters, 2006; Gahadjar & Poell, 2008
- 52 Baars-van Moorsel, 2003; Harrison & Kessels, 2004
- 53 Kelchtermans e.a., 2009
- 54 Bruining, 2001
- 55 Ponte, 2002
- 56 Sambrook & Stewart, 2007
- 57 Bruining, 2006; Jacobs, Meij, Tenwolde & Zomer, 2008
- 58 Poell, 2005
- 59 Runhaar & Sanders, 2007
- 60 Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005
- 61 Lave & Wenger, 1991
- 62 Orr, 1996
- 63 Lave & Wenger, 1991
- 64 Wenger, 1998
- 65 Orr, 1996
- 66 Wenger, 1998
- 67 Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Bood & Coenders, 2003; Kimble, Hildreth & Bourdon, 2008; Bolhuis, 2009; Lankveld & Volman, 2009
- 68 Engeström, 2001
- 69 Bruining, 2006
- 70 Verbiest, 2008
- 71 Bolhuis, 2009
- 72 Bruining & Van Vroonhoven, 2009
- 73 Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez & Angelillo, 2003
- 74 Bruining, 2010
- 75 Wenger, 1998; Coenders, 2008
- 76 Streumer, 2006; Bolhuis, 2008; Nijhof & Nieuwenhuis, 2008; Van Woerkom & Poell, 2010
- 77 Rogoff, Paradise, Arauz, Correa-Chavez & Angelillo, 2003
- 78 De Laat, 2006
- 79 Bruining, 2001
- 80 De Laat, 2006
- 81 Van Aken, Bruining, Jurgens & Sanders, 2003
- 82 Bruining, 2000; Tops, 2007
- 83 Poell & Van der Krogt, 2002
- 84 Poell, 2006
- 85 De Laat, 2006
- 86 Verbiest, 2008
- 87 Vermeulen, 2009b
- 88 Kimble, Hildreth & Bourdon, 2008
- 89 Van Lankveld & Volman, 2009
- 90 Bruining & Van Vroonhoven, 2009
- 91 Verbiest & Timmerman, 2008, p. 43.
- 92 Vermeulen, 2009b, p. 94-95
- 93 Nonaka & Takaeuchi, 1995; Vermeulen, 2009
- 94 Verbiest, 2008
- 95 Wenger, 1998
- 96 Van Dijk, De Keulenaar & Verwater, 2007

- 97 Bruining, 2008
- 98 Poell & Van der Krogt, 2002
- 99 Engeström, 2001, p. 141
- 100 Nonaka & Takeuchi, 1995; Kwakman & Van den Berg, 2004; Vermeulen, 2009b
- 101 Engeström, 2001, p. 151
- 102 Engeström, 1987
- 103 Miedema & Stam, 2008
- 104 Engeström, 1987, p. 78
- 105 Coenders, 2008
- 106 Coenders, 2008, p. 106
- 107 Coenders, 2008, p. 187
- 108 Bruining, 2008
- 109 Buijs, 1999
- 110 Boschma & Groen, 2006
- 111 Wenger, 1998, p. 229
- 112 Bruining, 2008
- 113 Bruining & Van Vroonhoven, 2009
- 114 Bruining, 2008; Bruining & Van Vroonhoven, 2009
- 115 Bruining & Van Vroonhoven, 2009
- 116 Streumer, 2006; Nijhoff & Nieuwenhuis, 2008; Gajadhar & Poell, 2008; Poell, 2009; Bolhuis, 2009; Runhaar e.a., 2009; Woerkom & Poell, 2010
- 117 Lave & Wenger, 1991; Castelijns e.a. 2009
- 118 Engeström, 1987; Engeström e.a., 1996
- 119 Van der Meer, 2010
- 120 Van den Berg & Kouwenhoven, 2008
- 121 Van der Krogt, 2007
- 122 Poell & Van der Krogt, 2002
- 123 Van den Berg & Vandenberghe, 1995
- 124 Weggeman, 2008
- 125 Poell & Van der Krogt, 2002; Van der Krogt, 2007
- 126 Poell, 2006; Van der Krogt, 2007; Poell & Van der Krogt, 2002
- 127 Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996
- 128 Camp, 2001
- 129 Camp, 2001
- 130 Rijkschroeff & Van Roosmalen, 2003
- 131 De Caluwé, 1998; De Caluwé & Vermaak, 2006
- 132 Van den Berg en Vandenberghe, 1995/1999
- 133 De Haan, 2006, p. 8
- 134 De Haan, 2006
- 135 Dirkse & Papas, 2001; Hendriksen, 1997a; Hendriksen, 1997b
- 136 Ten Hengel, Bommerez & Ter Meer, 2005; Kessels, Boers & Mostert, 2008
- 137 Bruining, 1997

Literatuur

- Aken, T. van, Bruining, T., Jurgens, B. & Sanders, A. (2003). *Kennis maken met denkwerk*. Utrecht: Lemma.
- Argyris, A. (1999). *On organizational learning*. Malden: Blackwell.
- Baars-van Moorsel, M. (2003). *Leerklimaat*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.
- Berg, D. van den (red.) (2009). *Onderwijsinnovatie. Geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Berg, E. van den & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, (29)4, 20-26.
- Berings, M. (2006). *On-the-job learning styles*. Proefschrift. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Bolhuis, S. (2009). Leren op de werkplek (12). Epiloog. *Opleiding & Ontwikkeling*, 22(10), 25-28.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Bood, R. & Coenders, M. (2003). *Communities of practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Boschma, J. & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren van de 21ste eeuw*. Amsterdam: FT Prentice Hall Financial Times.
- Brink, G. van der, Jansen, T. & Pessers, D. (2005). *Beroepszeer*. Amsterdam: Boom.
- Bruining, T. (1997). Ontmoetingen in het carrousel. *Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, 2(7/8), 17.
- Bruining, T. (1998). De Bloemenfabriek. *Nederlands tijdschrift voor bedrijfsopleidingen*, 3(6), 23.
- Bruining, T. (2000). Kennisproductiviteit aan de frontlinie. *HRD Thema*, 1(2), 32-40.
- Bruining, T. (2001). Action learning revival. *Opleiding & Ontwikkeling*, 14(12), 15-18.
- Bruining, T. (2006). *Learning behind the frontline of public service*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bruining, T. (red.) (2008). *De logica van vraaggericht leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Bruining, T. (2008). Leren in gemeenschap. Een impuls voor de professionalisering van het onderwijs. In: P. Runhaar (red) (2008), *Professionele ontwikkeling in lerende scholen* (pp. 35-40). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Bruining, T. & Vroonhoven, W. van (2009). Leren in gemeenschap. In: J. Konerman (red)(2009). *De leraar centraal. Verstevenigen van de positie en professionaliteit van Leraren* (pp. 24-35). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Bruining, T. (2010). Werken en leren in de frontlinie van de publieke dienstverlening. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (red), *HRD Handboek Leren organiseren*, herziene editie. Rotterdam: Performa (In druk).
- Buijs, J., Smulders, F. & Valkenburg, R. (1999). Themanummer Innovatie. *M&O, Tijdschrift voor management & organisatie*, 53(3).
- Caluwé, L. de (1998). Denken over veranderen in vijf kleuren. *M&O, Tijdschrift voor management & organisatie*, 52(4), 7-27.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Compleet herziene editie. Deventer: Kluwer.
- Caluwé, L. de, Hofstede, G. & Peters, V. (2008). *Why do games work*. Deventer: Kluwer.
- Camp, P. (2001). *De kracht van de matrix: een model om veranderingsprocessen in beeld te brengen en doeltreffend aan te pakken*. 6e herziene druk, Amsterdam: Business Contact.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van Collectief leren*. Antwerpen: Garant.
- Coenders, M. (2008). *Leerarchitectuur*. Proefschrift. Universiteit Utrecht. Delft: Eburon.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Deltahage.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs*. Utrecht: Sardes.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Dijk, M. van, Keulenaar, T. de & Verwater, J. (2007). *Participerend leren in communities-of-practice*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Dirkse S. & Papas, A. (2001). Intervisie, wat & hoe. In: S. Dirkse & A. Talen (red), *The learning toolkit*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Eekelen, I. van, Boshuizen, H.P.A. & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation. *Higher Education Teacher Learning*, 50(3), 447-471.
- Emmerik, H. van & Sanders, K. (red)(2004). *Solidair gedrag binnen moderne organisaties. Onderzoek naar het geven van steun en hulp op de werkplek*. Amsterdam: Aksant.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Online available from: Academic Search Premier.
- Gabriel, Y. (2000). *Storytelling in Organizations. Facts, Fictions and Fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajadhar, S. & Poell, R. (2008). Leerwegen van ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Handboek Effectief Opleiden 18(4)*. Amsterdam: Reed Business.
- Gastelaars, M. & Wijk, E. van (2009). *Creating Spaces for Personalized Repertoires: Relating to Professionalism, Organizational Involvement and Situated Action*. Paper for the 25d EGOS Colloquium in Barcelona, July 2-4 2009, Passion for creativity and innovation. Energizing the study of organizations and organizing.
- Haan, E. de (2006). *Leren met collega's*. 3e herziene druk. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Harrison, R. & Kessels, J.W.M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hartman, C. & Tops, P. (2005). *Frontlijnsturing. Uitvoering op de publieke werkvloer van de stad*. Den Haag: Kenniscentrum Grote Steden, STIP.
- Hendriksen, J. (1997). *Intervisie bij werkproblemen*. Baarn: Nelissen.
- Hendriksen, J. (1997). *Begeleid intervisie model*. Baarn: Nelissen.
- Hengel, E. ten, Bommerez, J. & Meer, J. ter (2005). *Het oog kan zichzelf niet zien*. Eemnes: Nieuwe Dimensies.
- Hildreth, P. & Kimble, C. (red) (2004). *Knowledge networks : innovation through communities of practice*. Hershey: Idea Group.
- Hoeve, A. & Truijten, K. (2008). Leren op de werkplek. Een model om zicht te krijgen op Teamroutines. *Opleiding & Ontwikkeling*, 21(10), 15-18.
- Hoeve, A. & Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 171-185.
- Hooge, E. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs*. Openbare les. Amsterdam: HVA.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (red)(2008). *Goed werk*. Amsterdam: SWP.
- Kelchtermans, G., Ballet, J., Peeters, E. & Verckens, A. (2009). Goede praktijkvoorbeelden als hefboom voor professionaliteit. Een explorerend onderzoek naar determinanten en kritische kenmerken. *Pedagogische Studiën*, 86(3), 161-184.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Inaugurale rede. Enschede: Universiteit Twente.
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek. Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom.

- Kimble, C., Hildreth, P. & Bourdon, I. (2008). *Communities of practice: creating learning environments for educators*. London: Greenwich.
- Konermann, J. (red) (2009). *De leraar centraal*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Krogt, F. van der (2007). *Organiseren van leerwegen*. Rotterdam: Performa.
- Kwakman, K. & Berg, E. van den (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren. Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON, Tijdschrift voor leraren-opleiders* 25(3), 6-12.
- Laat, M. de (2006). *Networked learning*. Proefschrift. Universiteit Utrecht. Apeldoorn: Politie-academie.
- Lankveld, T. van & Volman, M. (2009). *Hoe krijgen we ze over de brug? Professionalisering van docenten in de context van onderwijsvernieuwing in communities of practice*. Paper presented at VELON conference. Gent, Belgium.
- Lans, J. van der (2008). *Ontregelen*. Amsterdam: Augustus.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Letiche, H., Boeschoten, R. van & Jong, F. de (2005). *Workplace learning, narrative and professionalization*. Paper prepared for sc'moi. Philadelphia.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russel Sage Foundation.
- Maynard-Mooney, S. & Musheno, M. (2003). *Cops, Teachers, Counselors. Stories from the Front Lines of Public Service*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Meer, M. van (2010). Handelingsverlegen professionals. <http://www.zorgwelzijn.nl/web/Meningen/Weblogs/K2/Handelingsverlegen-professionals.htm>, (opgehaald op 05-12-2010)
- Merriënboer, J. van & Kirschner, P. (2007). *Ten steps to complex learning*. Mahwah: Erlbaum.
- Meurs, P. (red) (2006). *Leren van de praktijk. Gebruik van lokale kennis en ervaring voor beleid*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Miedema, W. & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren. Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Van Gorcum.
- Mol, A. (2006). *De logica van het zorgen*. Amsterdam: Van Gennep.
- Nieuwenhuis, L. & Woerkom, M. van (2008). New paradigms on workplace learning. In: W. Nijhof & L. Nieuwenhuis (red) (2008), *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nijhoff, W. & Nieuwenhuis, L. (red) (2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nonaka, I & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur*. Den Haag: Lemma.

- Orr, J. (1996). *Talking about machines*. Ithaca: Cornell University Press.
- Poell, R. (2005). HRD beyond what HRD practitioners do. In: Elliot & Turnbull (eds.), *Critical thinking in human resource development* (pp.85-95). Oxon: Routhledge.
- Poell, R. (2006). *Personeelsontwikkeling in ontwikkeling*. Inaugurele rede. Tilburg: Universiteit van Tilburg. Rotterdam: Performa.
- Poell, R. (2009). *Schoolgebonden opleiden van leraren: hoe kan het ook anders?* Oratie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Poell, R. & Krogt, F. van der (2002). Leerwegcreatie in arbeidsorganisaties. Theorie en onderzoek over de samenhang tussen werk en leerwegen in het primaire proces van organisaties. *Pedagogische studiën*, 79(1), 37-52.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- Rijkschroeff, L. & Roosmalen, T. van (2003). *De achtbaan: een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- RMO (2000). *Aansprekend burgerschap*. RMO advies 10, Den Haag: Sdu.
- Ros, A. (red) (2009). Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten. *Mesofocus*, 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2003). Firsthand Learning Through Intent Participation. *Annual review of psychology*, 54, 175-204.
- Rooijendijk, C. (2010). *Grootvader Piepestok. Een geschiedenis van Nederlandse schoolmeesters*. Atlas: Amsterdam.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Runhaar, P. (red) (2008). *Professionele ontwikkeling in lerende scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Runhaar, P.R. & Sanders, K. (2007). P&O als intermediair tussen management en leraren? *Tijdschrift voor HRM*, 10, 54-77.
- Runhaar, P., Sanders, K. & Sleegers, P. (2009). *Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Twente Centre for Career Research, Universiteit Twente.
- Sambrook, S. & Stewart, J. (2007). *Human resource development in the public sector. The case of health and social care*. London: Routledge.
- Schoemaker, M., Nijhof, A. & Jonker, J. (2006). Human value management. *Management Revue*, (17)4, 448-465.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sommer, M. (2006). *Onder Onderwijzers en andere gemengde berichten*. Amsterdam: De Volkskrant.

- Spierts, M. (2005). Een "derde weg" voor sociaal-culturele professies. In: G. van den Brink e.a. (red), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Sprenger, C. (2008). *Innovatieve leerpraktijken. Lerend vermogen in de frontlinie*. Lectorale rede. Apeldoorn: Politieacademie.
- Streumer, J. (2006). *Work-related learning*. Dordrecht: Springer.
- Swaan, A. de (1983). *De mens is de mens een zorg*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Swet, J. van & Balkom, J. van (red) (2009). *That's what friends are for: critical friends in a professional learning community*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Thijssen, J. (2006). *De tweede loopbaanhelft*. Afscheidsrede. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Tops, P. (2007). *Kennis van de frontlinie*. Installatierede. Apeldoorn: Politieacademie.
- Truijen, K. & Hoeve, A. (2008). Leren op de werkplek (5). Een model om zicht te krijgen op teamroutines. *Opleiding & Ontwikkeling*, 21(10),15-18.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verbiest, E. (red) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. & Timmerman, M. (2008). Professionele leergemeenschappen, Wat en Waarom? In: E. Verbiest (red.) (2008), *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, M. (2009a). Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid. In: *Onderwijsinnovatie geen verzegelde lippen meer*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, M. (2009b). Vormen van professionele leergemeenschappen. In: A. Ros e.a. (red), *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Mesofocus, 75. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Walton, J. (1999). *Strategic Human resources development*. Essex: Financial Times/Prentice Hall.
- Watson, T. (2008). *Sociology, work and industry*, fifth edition, New York Routledge.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E, McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities-of-practice*. HBS press.
- Woerkom, M. van (2003). *Critical reflection at work, beyond individual and organizational learning*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Woerkom, M. van & Poell, R.F. (2010). *Understanding learning in the workplace. Concepts, measurement and application*. London.

Websites

<http://en.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>, opgehaald op 05-12-2010

Met het oog op de ontwikkeling van een professionele cultuur en de onderwijskwaliteit wordt vorming van leerwerkgemeenschappen bepleit. Tegelijkertijd zien we praktijken en routines die onvoldoende leiden tot kennisdeling en kennisvergroting, met het resultaat dat leraren het vertrouwen in professionalisering in het licht van de schoolontwikkeling verliezen. De uitdaging is om in het onderwijs een manier van werken te ontwikkelen die bijdraagt aan het leren in of nabij het werk, die het creëren van persoonlijke leerwegen en inter-persoonlijke leerprocessen stimuleert, en die het leren in een publieke dienstverleningsorganisatie bevordert. Van isolatie naar verbinding, want de som is meer dan het geheel van de delen: $1+1=3$.

In deze publicatie vindt u een verslag van een project dat gefocust was op de ontwikkeling van 'communities of practice' ofwel leerwerkgemeenschappen. Centraal staat hoe de wensen van leraren en leidinggevenden in scholen, theoretische inzichten en beleidsadviezen vertaald kunnen worden naar praktische adviezen om nieuwe professionele praktijken in VO-scholen tot ontwikkeling te brengen. Dit met het doel dat leren van leraren onderling, op de werkplek, versterkt en daardoor bijdraagt aan de integrale ontwikkeling van de school.

De onderwijspraktijk bleek weerbaarstig. We doen hier dan ook geen verslag van een successtory. Dat neemt niet weg dat de gezamenlijke zoektocht van KPC Groep met onderwijsleiders een waardevolle verzameling ervaringen, reflecties, ideeën en instrumenten heeft opgeleverd. Doe er uw voordeel mee en leer van de problemen van anderen.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen