

COLLECTIEF LEREN
IN
SCHOOLORGANISATIES

Dr. E. Verbiest

COLLECTIEF LEREN IN SCHOOLORGANISATIES

oratie

Tilburg, op 15 maart 2002

Dr. E. Verbiest

Lector voor

Ontwikkeling van scholen en professionalisering van schoolmanagement

aan

Fontys Hogescholen

(...) matters concerned with conduct and questions of what is good for us have no fixity (...). The account of particular cases is yet more lacking in exactness; for they do not fall under any art of precept, but the agents themselves must in each case consider what is appropriate to the occasion, as happens also in the art of medicine or of navigation. But though our present account is of this nature, we must give what help we can. (1104a)

Aristotle, *The Nicomachean Ethics*,
(1980) Oxford University Press, Oxford

Learning cannot be designed (...) And yet there are few more urgent tasks than to design social infrastructures that foster learning.

E. Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity*.
(1998) Cambridge University Press, Cambridge.

INHOUD

Inleiding.....	5
1. Schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling en collectief leren	7
2. Lerende organisaties, organisatieleren en collectief leren	12
3. Conditie voor collectief leren.....	15
3.1. De collectieve leercultuur	16
3.2. De kenmerken van de situatie.....	17
3.3. Een heuristisch model voor collectief leren	19
4. Ontwerp en ontwikkeling van collectief leren: participeren in leergemeenschappen	21
Literatuur	46

Inleiding

“Vroeger was het mijn school, daar word ik toch zo op aangekeken. Je bent de school. Maar je probeert toch zoveel mogelijk en dat is... ja God, het gaat ook maar traag, je probeert te laten voelen van het is onze school. We moeten met elkaar gaan werken.” (Dhr. Breuk)

“Door Magistrum heb ik wel het gevoel gehad van ‘Hé, zo zou het moeten functioneren. Maar zo doe ik het eigenlijk niet’. Dus dat heb ik uitvoerig beschreven in de verslagen die ik gemaakt heb dat ik dus, daar heb ik ook een aantal keren geconcludeerd van ‘Ja, afsluitend kan ik wel stellen dat het mij steeds duidelijker wordt hoe ik vorm kan geven aan de lerende school’. Maar het tragische is dat ik tegelijkertijd steeds meer de beperkingen ben gaan inzien in de realiseerbaarheid in mijn eigen – te kleine – school. Ik zeg, bloed moet stromen, maar dit team is ook wel wat te lang bij elkaar. Niet dat het vastgeroest is, maar soms vraag ik eens wat, maar dan weet ik al wat de antwoorden zullen zijn, hoe ze zullen reageren (...).” (Dhr. Gerrit)

“Het gat tussen mij en het team wordt groter en omdat je zoveel leert bij Magistrum, kom je zelf, ben je zelf wel eens onrustig van omdat je gaat kijken van ‘Oh wat moet ik nog allemaal veel’. (...) En de omstandigheden en de hoeveelheid maken dat niet mogelijk en dat demotiveert wel eens. (...) En ik ben zelf (...) een type van ‘Hupaké, doen’. En dan vergeet ik wel eens de voorwaarde of dat de mensen van de werkvloer daar gewoon nog niet aan toe zijn (...) ik heb het zelf ook aangegeven, dat het gat tussen de werkvloer en mij al heel snel, van het begin af aan, steeds groter wordt.” (Mevr. Vlinder)

“Ik denk ook dat de wet van de remmende werking op het moment dat iemand zich niet helemaal prettig voelt in een veranderingsproces omdat hij de uitkomsten niet weet of het doel ervan nog niet goed in de gaten heeft (...) Dat vind ik moeilijk aanstuurbaar. Daar komt bij dat de tijd die nodig is om een team op te leiden, binnen de huidige belasting niet gevonden kan worden.” (Dhr. Lest)

Deze citaten zijn afkomstig van schoolleiders uit het primair onderwijs. Deze schoolleiders participeerden in een uitgebreid evaluatieonderzoek van de zogeheten Magistrum-opleiding voor schoolleiders, een tweejarige opleiding voor directeuren uit het basisonderwijs, die reeds in functie zijn¹.

De citaten illustreren de overtuiging van schoolleiders dat het belangrijk is om met het team samen te werken, te leren, en op deze wijze de school verder te ontwikkelen. Maar tevens drukken de citaten uit hoe moeilijk de schoolleiders dit vinden. Verschillende redenen worden aangegeven waarom het zo moeilijk is: de school is te klein en het team wat vastgeroest; het is moeilijk om in het proces van schoolontwikkeling de brug te slaan naar de teamleden, en de last van andere taken is te hoog.

De onderzoekers concluderen dat het volgen van de opleiding leidt tot uitbreiding van de professionele kennis en vaardigheden bij de schoolleiders. Maar eveneens wordt geconstateerd dat de wenselijke effecten van de opleiding afhankelijk zijn van de interactie tussen de

individuele schoolleider en de schoolcontext, en dat het voor schoolleiders niet eenvoudig is om het team mee te nemen in een gezamenlijk leerproces, gericht op de ontwikkeling van de school².

In deze publicatie wordt collectief leren in schoolorganisaties aan de orde gesteld. Het belang van collectief leren voor de noodzakelijke ontwikkeling van de school en voor de professionele ontwikkeling van de individuele medewerkers in scholen, wordt toegelicht. En collectief leren wordt verder geanalyseerd.

Met deze publicatie wordt ook getracht richting te geven aan de activiteiten van het nieuw gevormde lectoraat *Ontwikkeling van scholen en professionalisering van schoolmanagement* aan Fontys Hogescholen. In dit lectoraat staat de ontwikkeling van de school en van het schoolmanagement centraal. Deze praktische interesse van het onderhavige lectoraat sluit aan bij de gevestigde opvatting van de agogische wetenschappen als praktische wetenschappen, bij relatief nieuwe vormen van kennisproductie, en bij het pleidooi om de ontwerp- en ontwikkelfunctie van het hoger beroepsonderwijs te versterken. De tekst krijgt daarmee een programmatische functie. De analyse van collectief leren leidt tot de beschrijving van een aantal belangrijke condities voor collectief leren. Deze condities kunnen samengebracht worden in een heuristisch model, dat als een zoeklicht helderheid verschaft bij het proberen te begrijpen en te verbeteren van collectieve leerprocessen. Tegen de achtergrond van nieuwere vormen van kennisproductie worden de mogelijke bijdragen van de ontwerp- en ontwikkelfunctie vanuit de hogeschool, i.c. de lerarenopleiding toegelicht. Vanuit het lectoraat kan geparticipeerd worden in professionele leergemeenschappen in scholen en kunnen specifieke bijgedragen worden geleverd aan collectieve leerprocessen die zich in die praktijk voordoen.

1. Schoolontwikkeling, professionele ontwikkeling en collectief leren

Scholen, net als veel andere organisaties, opereren in een omgeving vol verandering en onzekerheid. Zo zijn basisscholen de afgelopen vijftien jaar geconfronteerd met talrijke veranderingen in regelgeving en overheidsbeleid, die bovendien de school raken op tal van beleidsterreinen zoals strategie, onderwijsinhoud, personeel en financiën³. Mede als gevolg van dit beleid is de organisatie van de school veranderd: scholen zijn groter en complexer geworden⁴. Eerder heb ik deze situatie waarin basisscholen zich bevinden, getypeerd als een krachtenveld van *vernieuwing*, *relatieve autonomie* en *verantwoording*⁵. Deze tendensen beperken zich niet tot het basisonderwijs, maar zijn ook herkenbaar in het voortgezet en hoger onderwijs⁶. Bovendien beperken zich deze tendensen niet tot Nederland maar kunnen over de gehele wereld worden aangetroffen. Wereldwijd wordt onderwijsbeleid gecentraliseerd, terwijl tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor de implementatie van dat beleid bij de school wordt gelegd⁷.

Het ziet er niet naar uit dat deze turbulentie, waarbinnen scholen zich bevinden, snel gereduceerd zal worden⁸. Met name de ontwikkeling van de zogeheten kennissamenleving stelt nieuwe uitdagingen aan scholen. De bron van productiviteit ligt in een kennismaatschappij of "informational society" in het scheppen en slim omgaan met kennis. Het wezenlijke kenmerk van de kennismaatschappij is niet zozeer de enorme toename van kennis. Belangrijker en ingrijpender zou de verandering in de aard van kennisproductie zijn⁹.

Gibbons c.s. (1994) beschrijven die veranderingen in de wijzen van kennisproductie door twee modi te onderscheiden. Modus 1 staat voor de meer traditionele vorm van kennisproductie. De nieuwere vorm van kennisproductie, modus 2, wordt gekarakteriseerd door

- kennisproductie in een context van toepassing;
- transdisciplinariteit;
- heterogeniteit en organisatorische diversiteit;
- sociale verantwoordelijkheid en reflectiviteit; en
- een specifieke vorm van kwaliteitscontrole.

Modus 2 komt niet in de plaats van, maar ontwikkelt zich naast modus 1 van kennisproductie. In modus 1 formuleert men problemen en probeert men die op te lossen in een context die geleid wordt door overwegend academische belangen van een specifieke gemeenschap van wetenschapsbeoefenaars. Kennisproductie in modus 2 vindt plaats in een context van toepassing: problemen worden geformuleerd vanuit een praktische context. De kennis die geproduceerd wordt, beoogt bruikbaar te zijn voor mensen en organisaties (zoals bedrijven, overheid, scholen), en de kennis wordt slechts geproduceerd in een proces van onderhandeling tussen de verschillende actoren, waarbij de belangen van die actoren in het proces van kennisproductie worden betrokken. Problemen worden niet zozeer opgelost door toepassing van elders ontwikkelde kennis. Hoewel bestaande kennis een plaats heeft, worden problemen toch vooral opgelost door ontwikkeling van de kennis in de context van toepassing door de verschillende betrokkenen gezamenlijk. Conceptuele kaders, die het proces van probleemoplossing leiden, ontwikkelen zich tijdens het proces en overstijgen specifieke disciplinaire bijdragen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van eigen empirische en theoretische structuren, en van onderzoeksmethoden en werkwijzen. Kennis wordt geput uit zeer diverse bronnen, zoals onderzoek, dagelijkse ervaring en informele besprekingen. Een consequentie is de toename van het belang van het subjectieve en contextgebonden karakter van kennis en van het belang van zogeheten *tacit knowledge* of impliciete kennis. Resultaten worden vooral uitgewisseld tussen de betrokkenen tijdens het proces van kennisproductie en worden ook ingebracht in netwerken, waarbij de kennis gebruikt kan worden voor het aanpakken van nieuwe problemen, maar vaak daarbij verder ontwikkeld wordt. Expertise wordt steeds meer een eigenschap van (expert)systemen, groepen of netwerken en steeds minder een eigenschap van een individu. Kennis blijft niet langer geconcentreerd in een beperkt aantal instituten, maar wordt breed in de samenleving gedistribueerd. Ontstaan, overdracht en gebruik zijn steeds minder een kwestie van lineaire transfer, en steeds meer een zaak van strategische allianties en netwerken. De modus 2 van kennisproductie wordt gekenmerkt door heterogeniteit in termen van de vaardigheden en de ervaringen die mensen inbrengen. Onder-

zoeksgroepen kennen een lage institutionaliseringsgraad, en bestaan tijdelijk, zolang het probleem dat men probeert op te lossen, nog bestaat. Dit impliceert ook organisatorische diversiteit. Kennisproductie vindt plaats in allerlei organisaties en situaties: niet alleen universiteiten en onderzoekscentra maar ook in niet-universitaire instituten, overheidsinstellingen, bedrijfslaboratoria en in consultancy-activiteiten. Het ontstaan van deze nieuwe plaatsen van kennisproductie wordt mede mogelijk gemaakt door de combinatie van een groot aanbod van kennisproducenten, door de massificatie van het hoger onderwijs, met een groeiende vraag naar gefundeerde, bruikbare kennis die ingezet kan worden om praktische problemen op te lossen. De modus 2 van kennisproductie zou ook sociale gevoeligheid voor de gevolgen van kennis voor publieke belangen stimuleren. Sociale verantwoordelijkheid speelt een rol, niet alleen in het gebruik van de resultaten, maar ook in de definitie van het probleem en het stellen van onderzoeksprioriteiten. Daarbij spelen ook de individuen en groepen, die traditioneel buiten het wetenschappelijk bedrijf staan, een belangrijke rol, wat de reflectiviteit van de betrokkenen stimuleert. Tenslotte verschilt kennisproductie volgens modus 2 van de meer traditionele vorm van kennisproductie op het punt van kwaliteitscontrole. Bij kennisproductie volgens modus 1 speelt collegiale toetsing een grote rol. In modus 2 spelen daarnaast ook criteria afgeleid van de context van toepassing zoals bruikbaarheid en effectiviteit in een maatschappelijke context¹⁰.

De gevolgen van de kennissamenleving voor scholen zijn moeilijk te onderschatten. Uit scenario's voor toekomstige scholen, ontwikkeld op basis van trends en van keuzen, is een aantal verwachtingen aan scholen van de toekomst af te leiden¹¹. Om te beginnen verwacht men dat scholen bijdragen aan een grotere leercompetentie van lerenden. Levenslang leren, leren leren en leren buiten de traditionele educatieve instellingen worden nog belangrijker. Men verwacht verder een bredere kwalificatie van werknemers. Het onderwijs dient mensen toe te rusten voor het functioneren in snel veranderende omgevingen. Naast vakken kennis dienen creativiteit, flexibiliteit en het vermogen in teams te werken, voldoende aandacht te krijgen. Vaardigheid in het ontsluiten van kennis, in het communiceren en in het omgaan met onzekerheid lijkt noodzakelijk. Ook veranderen de verwachtingen ten aanzien van het leerproces zelf, als gevolg van nieuw ontwikkelde kennis op gebieden als neurowetenschappen, cognitieve wetenschappen en informatie- en communicatietechnologie. Van scholen wordt ook verwacht dat ze inclusief zijn: opgenomen zijn in de gemeenschap waarin ze functioneren, en aandacht schenken aan kwaliteit van relaties tussen leraren en leerlingen om hun leren te stimuleren. Het toegenomen belang van kennis en een groeiende consumentenmentaliteit van gebruikers van onderwijs leiden verder tot hogere eisen aan de betrouwbaarheid van scholen. Scholen worden meer en meer gezien als HBI's, hoog betrouwbare instellingen, die kunnen leveren wat men impliciet of expliciet heeft beloofd en wat klanten verwachten. Tenslotte verwacht men ook van scholen, juist omdat de omgeving snel verandert, dat ze zich bewust zijn van wat zich in de omgeving afspeelt en daar adequaat op reageren. Van scholen verwacht men met andere woorden, dat ze over een *lerend vermogen* beschikken en dat gebruiken¹². Het is hierbij niet vanzelfsprekend dat scholen aan die verwachtingen voldoen of het aantrekkelijkste alternatief om te leren blijven¹³.

Deze laatste opmerking maakt duidelijk dat men niet alleen van individuen verwacht dat ze permanent leren. Het vermogen van een organisatie om op alle niveaus kennis te ontwikkelen en toe te passen, met andere woorden, het vermogen van een organisatie om op alle niveaus te leren, wordt steeds meer als een kernbekwaamheid gezien¹⁴. Ook voor scholen wordt het leren als organisatie vaak wenselijk maar zelfs noodzakelijk geacht¹⁵. Scholen zouden, naarmate ze als organisatie leren en daarmee hun organisatorische effectiviteit en hun beleidsvoerend en innovatief vermogen vergroten, beter in staat zijn te reageren op de talrijke veranderingen en vernieuwingen die hun niet alleen vandaag maar ook in de toekomst te wachten staan¹⁶. In dit verband kan tevens gewezen worden op de twijfelachtige effectiviteit van vele onderwijsvernieuwingen. Deze worden maar zelden goed binnen de muren van de klas gerealiseerd. Een belangrijke reden voor deze lage effectiviteit wordt gevonden in het onvoldoende betrokken kunnen zijn van leraren bij voorgestelde on-

derwijsvernieuwingen en de implementatie ervan. Succesvol ontwikkelen en implementeren van schoolbeleid dat ook in de klas terug te vinden is, vragen leerprocessen, niet alleen van individuele leraren maar ook van de collectiviteit¹⁷.

Bovendien, daar waar kennisproductie op steeds meer locaties gevraagd wordt, kunnen scholen niet meer volstaan met het nog sterk aanwezige model van scheiding in kennisontwikkeling (op universiteiten bijvoorbeeld) en kennis-toepassing (in scholen), waarbij bovendien de aanwezige kennis en vaardigheden opgesloten zitten in de hoofden van de individuele leraren. Kennisontwikkeling en –toepassing dienen veel nauwer op elkaar te worden betrokken; scholen dienen te leren om het intellectuele kapitaal van de individuele leraren deel te laten uitmaken van de collectieve kennisbasis van de school, om zo hun leerlingen beter te kunnen voorbereiden op de toekomst. Scholen dienen lerende systemen te zijn¹⁸. Willen scholen bij de tijd blijven, dan kan het leren zich niet beperken tot het klaslokaal. Schoolontwikkeling en schoolverbetering¹⁹ vragen collectieve leerprocessen.

Een eerste indruk van wat collectief leren betekent, is te vinden in een overzicht van een aantal indicatoren van collectief leren in scholen²⁰ (zie tabel 1).

Indicatoren van collectief leren in scholen.

- Ontwikkelen van een sfeer van vertrouwen.
- Ontwikkelen van gemeenschappelijk begrip.
- Ontwikkelen van een gedeelde visie.
- Openlijk en eerlijk delen van informatie.
- Meedoen aan gemeenschappelijke praktijken.
- Meedoen aan professionele ontwikkeling.
- Gebruik maken van reflectieve zelf-analyse om het bewustzijn van veronderstellingen en opvattingen te verhogen.
- Dagelijkse praktijken kritisch onderzoeken.
- Conflicten als onvermijdelijk beschouwen.
- Meedoen aan een dialoog om het denkkader van anderen te begrijpen.
- Relevante onderwerpen voor discussie inbrengen.
- Experimenteren met nieuwe praktijken.
- Veranderen van persoonlijke referentiekaders, indien gegrond.
- Verschillen in opvatting benaderen via onderzoek en probleem-oplossing.
- Begrijpen van systeeminvloeden en –relaties.
- Corrigeren van machtsonevenwicht.

Tabel 1: gemeenschappelijke indicatoren van collectief leren in scholen (ontleend aan Mulford, 1998).

Het belang van collectieve leren voor scholen kan verder verhelderd worden vanuit notie's over professionalisering en professionaliteit van docenten²¹. Het voortdurend streven naar kwaliteit(sverbetering) hoort bij de professional²². Professies beschikken, ideaaltypisch bekeken, over een specialistische kennisbasis. Met name deze kennisbasis zou een zwakke plek zijn in de professionele status van docenten. Er zou geen overeenstemming zijn over de bij het vak horende werkprocedures en standaardoplossingen; terwijl ook de pedagogisch-didactische kenniscomponent zwak ontwikkeld zou zijn²³. In de discussie over het professionele karakter van het leraarschap speelt echter ook de vraag omtrent de aard van deze kennisbasis. De kennisbasis zou niet uitsluitend bestaan uit systematische theoretische kennis, maar ook – en in belangrijke mate – uit praktijkkennis. Praktijkkennis, als een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de wijze van beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen, stuurt het professionele handelen. Deze praktijkkennis is niet het tegengestelde van theoretische of wetenschappelijke kennis. In de praktijkkennis van een docent is dergelijke theoretische kennis zodanig ingepast dat deze relevant is bij het plannen en uitvoeren van onderwijs²⁴. Het gaat hier echter niet zozeer om een toepassing van elders

verworven kennis zonder meer. Handelen als professional, zoals de leraar in de klas, vraagt een interpretatie van de situatie, vraagt beslissingen over de doelen die men wenst te bereiken en daarmee een beslissing over de geschiktheid van theoretische notie's, daaruit af te leiden handelingen, en vraagt ook inschattingen en beoordelingen van de consequenties van die handelingen. Dergelijke overwegingen zijn deels persoonlijk, ze hangen ook af van de context en evolueren mede naargelang de ervaringen die men als professional opdoet. Leraren kunnen zich dan ook verschillend verhouden tot de kennisbasis. Praktijkkennis is dan ook moeilijk te codificeren en vaak impliciet; men spreekt dan ook over *tacit knowledge*²⁵. Het deels impliciete karakter van praktijkkennis impliceert dat het professionele handelen, dat mede door die praktijkkennis wordt gestuurd, niet geheel onder kritische controle staat van de professional en dat de validiteit ervan niet geheel verzekerd is. Daarom is kritische reflectie op die (impliciete) praktijkkennis belangrijk voor de professionele ontwikkeling van de onderwijsprofessional, die door deze reflectie zijn kennisbasis kan verbeteren²⁶. Het belang van collectieve leerprocessen voor deze professionele ontwikkeling krijgt steeds meer nadruk. Steeds meer lijkt het besef door te dringen dat professionele ontwikkeling als leerproces, reflectie vraagt op het concrete professionele handelen, in dialoog met collegae. Collectieve leerprocessen, waarin subjectiviteit, kritische dialoog en reflectiviteit centraal staan worden meer en meer belangrijk geacht voor de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals²⁷. Professionele ontwikkeling is gebaat bij diepgang van autonoom en collegiaal functioneren van leraren, waarbij men bereid is het persoonlijke interpretatiekader²⁸ te bespreken met anderen. Explicitering en verbetering van de praktijkkennis als een proces van reflectie op het praktische handelen in dialoog met collegae bevordert de professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals²⁹.

Collectieve leerprocessen ondersteunen niet enkel de ontwikkeling van de school als organisatie, maar ook de professionele ontwikkeling van de professionals die werkzaam zijn in die school.

Of professionele ontwikkeling van leraren als een leerproces zich ook via deze weg ontwikkelt, is niet eenduidig. Hoewel sommigen veronderstellen dat het karakter van nascholing thans verandert, waarbij advisering, coaching, wederzijdse klassenbezoek en interne begeleiding meer aandacht zouden krijgen, moet toch worden vastgesteld dat vormen van collectief leren zoals feedback en het uitvoeren van gezamenlijke taken, niet optimaal gebruikt worden. Werkcondities, met name de relatief sterke isolatie van leraren, vormen een belemmering voor collectief leren. Ook de verheldering van praktijkkennis in de praktijk is nog zeldzaam³⁰.

Het belang van collectief leren is hiervoor afzonderlijk voor schoolontwikkeling en voor individuele professionele ontwikkeling aangegeven. Schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling zijn echter van elkaar afhankelijk. Met name het cultureel-individueel perspectief op onderwijsinnovatie legt nadruk op deze functionele koppeling van of complementariteit tussen het zogeheten micro- en mesoniveau in een school. Beschouwingen over innovatie in scholen hebben duidelijk gemaakt dat ontwikkeling en realisatie van beleid en vernieuwingen in scholen de betrokkenheid van leraren vraagt. Professionele ontwikkeling is dus te zien als een belangrijke conditie en zelfs strategie bij de invoering van vernieuwingen³¹. Maar anderzijds blijkt ook dat de hierbij geïmpliceerde leerprocessen van leerkrachten slechts succesvol kunnen zijn als deze worden gedragen door een ontwikkeling van de school als organisatie. Want professionele ontwikkeling als reflectie op het persoonlijke functioneren en het daarbij gehanteerde persoonlijk interpretatiekader vraagt een leerproces dat ingebed is in een reflectieve praktijk in de school³².

Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling zijn dus eerder noodzakelijk complementaire processen. Processen van collectief leren kunnen tegelijk de ontwikkeling van de schoolorganisatie als de professionele ontwikkeling van de onderwijsprofessional dienen.

Wellicht is de enige constante factor in scholen van de toekomst *leren*: niet alleen als primair proces, maar ook als proces van een schoolorganisatie en van haar leden, die hun toekomst zelf mede vorm geven in snel veranderende omstandigheden.

2. Lerende organisaties, organisatieleren en collectief leren

De uitgebreide aandacht voor en zelfs populariteit van het begrip *lerende organisatie* kan niet verhullen dat de conceptuele en empirische basis zwak ontwikkeld is³³. Omschrijvingen van *lerende organisaties* vertonen weinig eenduidigheid³⁴. Er zijn weinig of geen beschikbare voorbeelden³⁵, waardoor het concept van de *lerende organisatie* een – niet al te concreet – ideaalbeeld blijft³⁶.

Kritiek op de lerende organisatie verwijst onder meer naar de overmaat aan flexibiliteit, die de efficiëntie en effectiviteit zou bedreigen, naar het risico dat lerende organisaties een leer-elite zouden scheppen, en naar een te beperkte opvatting over de organisatie van leren en werk, die niet altijd voldoende rekening zouden houden met belangen, opvattingen en leerdoelen van de betrokken actoren³⁷. Deze kritiek maakt duidelijk dat in de leer- en werkprocessen van op leren gerichte organisaties een balans gevonden dient te worden tussen de belangen van het werk en van de medewerkers³⁸.

Maar wellicht het belangrijkste bezwaar – zeker voor degenen die willen bijdragen aan het vermogen van schoolorganisaties om op alle niveaus te leren – is dat het prescriptieve karakter van het concept *lerende organisatie* weinig steun biedt bij de realisering van dat concept. De vaak voorkomende ideaaltypische beschrijvingen van diverse aspecten van een lerende organisatie – bijvoorbeeld een platte organisatiestructuur – zijn in hun uitwerking zeer complex en bieden weinig praktische handreikingen³⁹. Het lijkt er op dat theorievorming over lerende organisaties juist te weinig aandacht schenkt aan hoe organisaties leren, en daarom ook niet in staat is aanbevelingen voor het leren van organisaties te formuleren. Het ontwikkelen van een lerende organisatie vraagt een beter begrip van de leerprocessen in en van organisaties⁴⁰. In dit verband geven we de voorkeur aan de term *collectief leren*⁴¹. Collectief leren kan omschreven worden als het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert⁴². De focus van collectief leren ligt op collectieve kennis. Bolhuis en Simons spreken dan ook van collectief leren als mensen dezelfde opvattingen en gewoonten overnemen die in de door hen gedeelde omgeving gebruikelijk zijn en als mensen door samen te werken aan activiteiten en problemen een gezamenlijke taal en een op elkaar afgestemd geheel van kennis, houding en vaardigheden ontwikkelen⁴³.

Een korte verkenning van de vraag hoe het leren van een (school)organisatie begrepen kan worden, laat toe diverse niveaus van dit leren te onderscheiden en ondersteunt de voorkeur om te spreken van collectief leren in plaats van organisatieleren.

Er wordt weinig aan getwijfeld dat individuele mensen kunnen leren. Maar kunnen organisaties leren? Is het leren van een organisatie meer dan de som van het leren van de individuen in die organisatie? Diverse auteurs wijzen er op dat het leren van individuen een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het leren van een organisatie is. Wezenlijk is het sociale of collectieve aspect: het scheppen en uitwisselen van gemeenschappelijke interpretaties en deze verankeren in de organisatie⁴⁴.

Leren in een organisatie kan beschreven worden als een proces waarbij individuele kennis expliciet gemaakt wordt, waardoor deze uitgewisseld en onderhandeld kan worden met anderen in de organisatie. Wanneer deze kennis door voldoende leden van de organisatie gedeeld en geaccepteerd wordt, wordt deze kennis geobjectiveerd tot organisatiekennis. Deze geobjectiveerde kennis maakt dan deel uit van het organisatiegeheugen, en kan min of meer vastgelegd worden in handleidingen, afspraken of verwachtingen. Deze organisatiekennis wordt vervolgens geïnternaliseerd door de oude en nieuwe leden van de organisatie⁴⁵. Toegepast op een school kunnen we ons dit als volgt voorstellen. In een school gebruiken leraren dezelfde rekenmethode. Een leraar ervaart problemen met die methode bij enkele kinderen en stelt de methode wat bij; ze maakt aanvullende oefeningen voor kinderen die moeilijk leren rekenen. De leraar kan haar ervaringen en de activiteiten die ze ondernomen heeft, uitwisselen met haar collegae. Dit kan de andere leraren er toe brengen dat ze ook de problemen beginnen te zien, en hun aanpak van het rekenonderwijs veranderen. Dit kan leiden tot bijstelling van de rekenlessen, klasoverstijgende afspraken en herziening van de methode. Nieuwe leraren in die school leren dan ook op die wijze rekenonderwijs te geven.

Individuele bijdragen aan het leren van de organisatie. Individuele bijdragen aan een expliciete dialoog, bijvoorbeeld over de toekomst van de school kunnen tot een visie leiden, die aanvankelijk bij geen van de individuen aanwezig is, maar die uiteindelijk door de dialoog tussen de leden van de schoolorganisatie als een gemeenschappelijke visie ontwikkeld en geaccepteerd wordt. Maar ook omgekeerd leren de individuele leden van de organisatie. Ze herzien hun originele opvattingen en ontwikkelen nieuwe ideeën, onder invloed van de collectief gedeelde opvattingen en kennis. Organisaties kunnen dus leren. Maar dit wil niet zeggen dat collectieve leerprocessen zich altijd afspelen op het niveau van de organisatie. Veel vaker zal het voorkomen dat collectief leren plaatsvindt in groepen of teams⁴⁶. In organisaties met verschillende subculturen kunnen er bovendien verschillende collectieve betekenisstructuren naast elkaar bestaan.

Het verdient daarom aanbeveling te spreken over collectief leren in plaats van over organisatieleden. Collectief leren vindt dan plaats op meerdere organisatieniveaus waartussen processen van wederzijdse aanpassing plaatsvinden⁴⁷. We kunnen binnen collectief leren een onderscheid maken in:

- Het leren van individuen in de context van de organisatie.
- Het leren van groepen of teams binnen de organisatie.
- Het leren van de organisatie als geheel⁴⁸.

Maar het is juist de combinatie en coördinatie van deze drie vormen van leren die een organisatie lerend maakt⁴⁹. Het gaat bij collectief leren om "alignment", het op één lijn brengen van opvattingen over doelen op organisatieniveau, groepsniveau en individueel niveau⁵⁰.

Met collectief leren probeert men de dingen die men doet nog beter te doen, en, indien nodig, nieuwe dingen doet. Een school kan via een nog betere PR-campagne proberen voldoende leerlingen te halen. Het doel, zelfstandig als school blijven bestaan, staat vast. Maar dit doel kan ook vernieuwd worden, bijvoorbeeld als men in een fusieproces een eigen plaats in een groter geheel wenst te krijgen. Dit verschil in gerichtheid van leren is zowel op individueel als op collectief niveau aanwijsbaar en wordt in de literatuur onder diverse benamingen beschreven, bijvoorbeeld als verbeterend en vernieuwend leren⁵¹.

Naast verbeterend en vernieuwend leren wordt ook soms een andere gerichtheid in het leren onderscheiden. Een organisatie of groep daarbinnen kan zich namelijk ook bezinnen op het eigen leren, en proberen het leervermogen te verbeteren. Typerend voor een op leren gerichte organisatie zou het vermogen zijn om het eigen leervermogen te verbeteren door beheersing van het meta-leren. De gerichtheid van collectief leren kan dus onderscheiden worden in leren van de eerste orde, dat vernieuwend en verbeterend leren omvat en leren van de tweede orde of meta-leren⁵².

Over de resultaten van collectief leren in scholen is niet veel bekend. De relaties tussen collectief leren in scholen en leerlingresultaten zouden zwak onderbouwd zijn. Maar anderzijds wordt gewezen op resultaten die betrekking hebben op vaardigheden en onderwijspraktijken van leraren, op toenemend begrip, bijvoorbeeld voor verschillen tussen leerlingen, en op toenemende betrokkenheid⁵³.

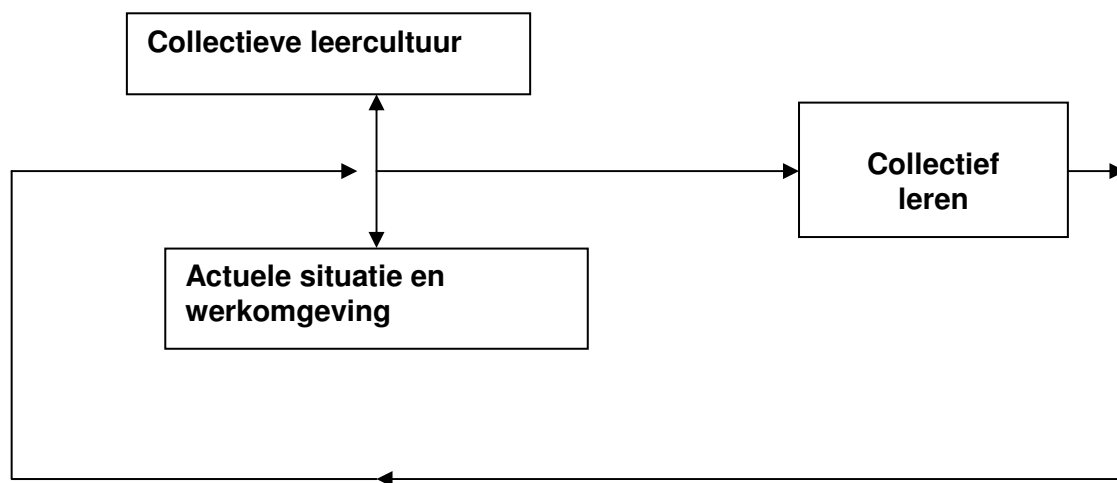
De voorkeur voor het analyseren van collectieve leerprocessen boven het hanteren van het massieve concept van de lerende organisatie, neemt niet weg dat ook bij collectief leren, zowel begrip als verschijnsel, kritische kanttekeningen zijn te plaatsen, die deels overeenkomen met de reeds eerder aangehaalde kritiek op de lerende organisatie. De literatuur over collectief leren zou te conceptueel zijn en in hoge mate ongeordend⁵⁴. Nadruk op collectief leren dreigt eveneens een leer-elite te laten ontstaan. Collectief leren lijkt traditie, continuïteit, en consolidatie te miskennen. Collectief leren kan onderschatten dat in scholen de verantwoordelijkheid voor veel beslissingen buiten de scholen ligt. De condities in scholen, zoals isolatie van leraren, beperkt collectief leren. En het neutrale karakter van collectief leren kan leiden tot resultaten die vanuit een moreel standpunt minder wenselijk zijn⁵⁵.

De hiervoor genoemde kanttekeningen bij collectief leren maken duidelijk dat ook collectief leren beperkingen kent, en dat in de ontwikkeling van collectief leren evenwicht gezocht dient te worden tussen continuïteit en vernieuwing, en tussen school en omgeving. Dat neemt niet weg dat de verdere verkenning collectief leren toch als een vruchtbare weg gezien kan worden voor de verdere ontwikkeling van scholen en haar medewerkers.

3. Conditioes voor collectief leren

Wie al onderzoekend scholen wil ondersteunen bij het versterken van het vermogen om collectief te leren, kan baat hebben bij een analyse van de condities die collectief leren bevorderen of belemmeren. Een dergelijke analyse kan namelijk leiden tot een heuristisch model dat het licht werpt op samenhangen binnen een bepaalde praktische context en aanknopingspunten biedt voor verheldering en verbetering van concrete praktijken.

Met betrekking tot individuele leerprocessen is er veel aandacht voor interactionistische opvattingen over de relaties tussen individuele en situationele condities en leren. Deze opvattingen accentueren de interactie tussen individu en situatie, waarbij het individu een intentionele actor is, die betekenis geeft aan de situatie, maar daar ook door beïnvloed wordt⁵⁶.



Figuur 1: Model van collectief leren (naar Bolhuis c.s. 1999:134)

Een dergelijk interactionistisch model, toegespitst op collectief leren, is te vinden bij Bolhuis en Simons⁵⁷ (zie figuur 1). Het gaat dan in eerste instantie om de samenhang tussen:

- ❑ De collectieve leercultuur: de collectieve leerpsychologische kenmerken, zoals gevormd door de collectieve leergeschiedenis.
- ❑ De kenmerken van de situatie: de actuele situatie van het collectief en de kenmerken van de werkomgeving, in het bijzonder de meer of minder leerbevorderende kenmerken van die omgeving.
- ❑ Collectief leren⁵⁸.

Het model is opgezet naar analogie van het leren van individuen en in hoge mate hypothetisch⁵⁹. Het verdient daarom aanbeveling om bij de uitwerking van het model ook vanuit andere invalshoeken dan theorievorming over collectief leren zelf, naar dit leren te kijken. Met name beschouwingen over leren op de werkplek en aan theorieën over onderwijsinnovatie lijken hier vruchtbare perspectieven. Theorievorming over leren op de werkplek schenkt veel aandacht aan de condities van de werkplek die het leren, zowel individueel als collectief, bevorderen of belemmeren⁶⁰. Recente theorieën over onderwijsinnovatie, met name vanuit het eerder genoemde cultureel-individueel perspectief schenken op specifieke wijze aandacht aan de school(organisatie) als al of niet bevorderend voor de professionele ontwikkeling van leraren en voor (collectief) leren in school⁶¹.

3.1. De collectieve leercultuur

Ook organisaties en groepen hebben een eigen leergeschiedenis. De neerslag van deze gezamenlijke leergeschiedenis of (sub)cultuur is het gezamenlijk referentiekader, dat vaak grotendeels impliciet blijft. In deze collectieve leercultuur wordt een aantal elementen onderscheiden:

- gezamenlijke voorkennis;
- leeropvattingen;
- leermotivatie;
- leervaardigheden⁶².

Gezamenlijke *voorkennis* wordt als een onmisbare voorwaarde voor collectief leren gezien⁶³. Deze gemeenschappelijke voorkennis speelt een belangrijke rol spelen in het selecteren van welke informatie opgenomen wordt. Duidelijkheid over identiteit en strategische intenties van de school zouden in positieve zin de vaststelling van de relevantie van informatie beïnvloeden. Zo zouden duidelijke visies, missies en doelen bevorderlijk voor het leren van zowel groepen als de gehele school, want deze functioneren tevens als filter om externe eisen waarmee de school geconfronteerd wordt, te beoordelen op de betekenis voor het werk⁶⁴. Gezamenlijkheid is dan ook een onmisbare dimensie van voorkennis⁶⁵. Gezamenlijke voorkennis zoals overeenkomstige definities hebben over de toegevoegde waarde van de organisatie, gedragsregels kennen en respecteren, voldoende geïnformeerd zijn over het reilen en zeilen van de organisatie, en helderheid over de criteria waarop gedrag en prestaties beoordeeld worden, zouden ook bijdragen aan een gunstig leerklimaat⁶⁶. Bovendien dient deze voorkennis ook voldoende bewust te zijn om, indien nodig, te kunnen worden herzien en om te vermijden dat men nieuwe informatie afweert⁶⁷.

Leeropvattingen betreffen een tweede element in de collectieve leercultuur. Leeropvattingen verwijzen naar de visie die men heeft over leren op hoe men tegen leren aankijkt: ziet men leren inderdaad als een collectief iets of slechts als een individuele activiteit? En wordt leren opgevat als iets voor de leiding of voor iedereen? Collectief leren zou bevorderd worden door de overtuiging dat leren door iedereen èn ook collectief dient te gebeuren⁶⁸. Ook in de hiervoor genoemde typering van een gunstig leerklimaat is het belang van deze leeropvattingen terug te vinden⁶⁹. Vooral het aspect 'vergroten van invloed' met indicatoren zoals bewegingsvrijheid hebben bij de invulling van de eigen rol, participeren in verbetering en verandering van werk- en organisatieprocessen en discussies aangaan over relevant geachte onderwerpen over de organisatie en maatschappij, verwijzen naar het belang van collectief leren door iedereen. Een andere leeropvatting betreft de wijze waarop tegen fouten wordt aangekeken en hoe met verschillen wordt omgegaan. Fouten zien als mogelijkheden om te leren, diffuse vragen met collegae bespreken, communiceren over de wijze waarop relaties verlopen, disfunctionele regels of afspraken aan de orde stellen; emoties uiten en in het werk gebruiken, evalueren van de resultaten van het werk, en analyse en discussie van externe kritiek op de organisatie en het ter discussie stellen van insluipende gewoontes en opvattingen, stimuleren collectief leren. Kennisdifusie zou bevorderd worden door een mentaliteit om opgedane kennis ter beschikking te stellen van collegae en van het opvragen van kennis bij collegae⁷⁰.

Leermotivatie verwijst naar de collectief gedeelde richting van de motivatie. Een kernprobleem van op leren gerichte organisaties is het op één lijn brengen (*alignment*) van het leren van de betrokken individuen, groepen en organisatie. Afstemming van de leerdoelen op de drie onderscheiden niveaus is dan belangrijk⁷¹. Behalve aan gezamenlijke doelen kan gedacht worden aan gedeelde opvattingen over kennis, vaardigheden en houdingen; wederzijds vertrouwen in elkaars leervermogen en aan een positieve waardering van leer- en werkprestaties⁷².

Tenslotte dient een collectief, om te kunnen leren, gezamenlijk gebruik te kunnen maken van diverse *leervaardigheden*. Te denken valt aan leren door ervaren, door interactie en reflectie, door verwerking van abstracte informatie, en door het zorgdragen van metacognitieve en meta-affectieve regulatie van het leren⁷³. Collectief leren zou vooral plaatsvinden door uitwisseling van informatie, experimenteren, samenwerken met collegae, bijvoorbeeld bij het ontwikkelen van nieuwe curricula en bezoeken van andere klassen, en door reflectie op eigen experimenten in de klas⁷⁴. Sommige methoden die werk en leren verbinden, zoals bijvoorbeeld actie-leren of werken met leerprojecten, leggen nadruk op het belang van vaardigheden als kunnen leren via collectief ervaren en reflecteren⁷⁵. Voor het leren van teams zou verder de opbouw van de bekwaamheden in de school van belang kan zijn: wederzijdse aanvulling op basis van ieders specifieke bekwaamheden en tegelijk een collectieve competentie die niet geheel afhankelijk is van de individuele competenties zou stimulerend werken⁷⁶.

3.2. De kenmerken van de situatie

Naast de collectieve leercultuur speelt de situatie waarin geleerd en gewerkt wordt een belangrijke rol. Het leren zou bevorderd worden als mensen geconfronteerd worden met situaties die een beroep doen op de voorkennis en deze bewust maakt, de motivatie oproept en onderhoudt, en als de leeractiviteiten in de situatie afgestemd zijn op de aanwezige leervaardigheden⁷⁷. Deze situationele condities kunnen onderscheiden worden in

- de schoolcontext⁷⁸;
- schoolorganisatorische condities;
- leiderschap in de school.

Conditie in de schoolcontext. Collectief leren kan uitgelokt worden door externe prikkels, zoals nieuw beleid of nieuwe programma's, afkomstig van overheid of bovenschools management; demografische ontwikkelingen of veranderingen in de sociaal-economische status van leerlingen; fusie, de komst van nieuwe collegae en veranderende leerlingen. Ook steun van en de actieve participatie van ouders worden genoemd als externe stimulans voor collectief leren⁷⁹. Een belangrijk constatering hierbij is dat de stimulerende werking van deze prikkels afhankelijk lijkt te zijn van bijvoorbeeld de visie van de school of van cultuur die in de school heerst. Zo zouden sommige scholen, door missie en of cultuur, meer openstaan voor overheidsinitiatieven dan andere. Met name de schoolleiding zou in de perceptie van deze externe situatie als kans of bedreiging een grote rol⁸⁰. Het leren van de gehele school⁸¹ wordt verder bevorderd door structuren en strategieën op districtsniveau, die participatie van leraren in beslissingen mogelijk maken, scholing bieden en scholen beschermen tegen overmatige druk van buitenaf. Tevens zijn districtsbeleid en hulpbronnen vanuit het district zoals gelegenheid tot overleg en tot professionele ontwikkeling, belangrijk voor collectief leren van de school. Met name dit laatste aspect zou veel invloed hebben⁸². Omgekeerd zijn onvoldoende hulpbronnen of sterke veranderingen in de omgeving – veroorzaakt door bijvoorbeeld overheidsbeleid – belemmerend voor collectief leren van groepen.

Organisatorische condities in de school. Het leren in groepen en het leren van de gehele schoolorganisatie zou bevorderd worden door situationele condities zoals frequente interactie tussen de groepsleden, voldoende tijd om elkaar te ontmoeten, en een flexibele groepsstructuur die dat toelaat⁸³. Lohman c.s. (2001) merken op dat het leren van elkaar vaak een intuïtieve en toevallige basis heeft. Deze serendipiteit van het informele leren stelt eisen aan de sociale omgeving van de leraren: de gelegenheid tot leren is mede afhankelijk van netwerken van leraren⁸⁴. Meer expliciete mogelijkheden tot collectief leren zijn bijvoorbeeld samen problemen oplossen, gemeenschappelijke professionele ontwikkeling in school, gezamenlijk voorbereiden van lessen, observeren bijvoorbeeld via klasbezoek, gemeenschappelijke proefwerken, uitwisselen van materialen, nieuwe onderwijsstrategieën bespreken, begeleiden van collegae en samen reflecteren op ervaringen, en job-rotation. In al deze activitei-

ten is een sterke koppeling tussen leren en werken – met name activiteiten in de klas – verondersteld⁸⁵.

Vanuit de innovatietheorie wordt nadruk gelegd op participatie door leraren in beslissingen als conditie voor het realiseren van vernieuwingen. In hoog-innovatieve scholen is de mate van participatie van leraren, in vergelijking met laag-innovatieve scholen, hoger. Via deze participatie kunnen leraren invloed uitoefenen op de implementatie van vernieuwingen⁸⁶.

Collectief leren zou verder bevorderd worden door aandacht te geven aan diverse leeractiviteiten⁸⁷ en door toepassing van strategieën zoals het verhelderen van korte-termijn verbeteringsdoelen, het stellen van persoonlijke ontwikkelingsdoelen en het ontwikkelen en realiseren van heldere implementatiestrategieën⁸⁸.

Diverse auteurs wijzen ook op het belang – voor leren – van procesbesturingssystemen die feedback geven op prestaties, waarbij de gezamenlijke interpretatie van gegevens nadruk krijgt⁸⁹. Lohman c.s. (2001) pleiten er voor om ten behoeve van het leren van leraren evaluatieprocessen vooral te baseren op frequente en ongeplande klasobservaties en op het geven van kritische feedback op het lesgeven. Ook verbreding van de rol van de leraar zou van belang zijn voor collectief leren. In scholen die veel belang hechten aan collectief leren worden leraren verondersteld niet alleen onderwijs te verzorgen, maar ook ander taken te vervullen zoals het begeleiden van leerlingen of het ondersteunen van collegae⁹⁰.

Daarnaast is in de literatuur nog een aantal andere condities voor collectief leren te vinden. Sommigen wijzen er op dat collectief leren niet alleen het gebruik van interne bronnen vraagt. Scholen die nadruk leggen op collectief leren laten zich ook leiden door externe bronnen, zoals externe professionele netwerken. Ook wordt samengewerkt met leraren van andere scholen die een zelfde beleidsagenda hebben. Externe werving van personeel kan ook een rol spelen in het bereiken van de gewenste cultuur. Toegang tot vakliteratuur, tot relevante hard- en software, inclusief technische ondersteuning, wordt eveneens ondersteunend geacht⁹¹. Verder zijn structuren (bijvoorbeeld een werkgroep) die systematisch de relevante omgeving vastleggen van belang voor collectief leren⁹². Innovatiebeleid van de school kan eveneens bevorderend werken: op deze wijze worden docenten tijdig geïnformeerd over komst en consequenties van vernieuwingen wat als ondersteunend wordt ervaren⁹³.

Reflectie, samenwerking en participatie lijken daarmee belangrijke activiteiten voor collectief leren. Hierbij wordt verondersteld dat reflectie een bewuste activiteit is, die feedback van anderen tot uitgangspunt heeft, en waarbij men gericht is op het doorbreken van routine. Dit neemt niet weg dat enige relativisering van deze activiteiten op zijn plaats is. Professionele ontwikkeling kan ook op andere wijzen plaatsvinden; er zijn grenzen aan de samenwerking tussen en participatie van leraren⁹⁴.

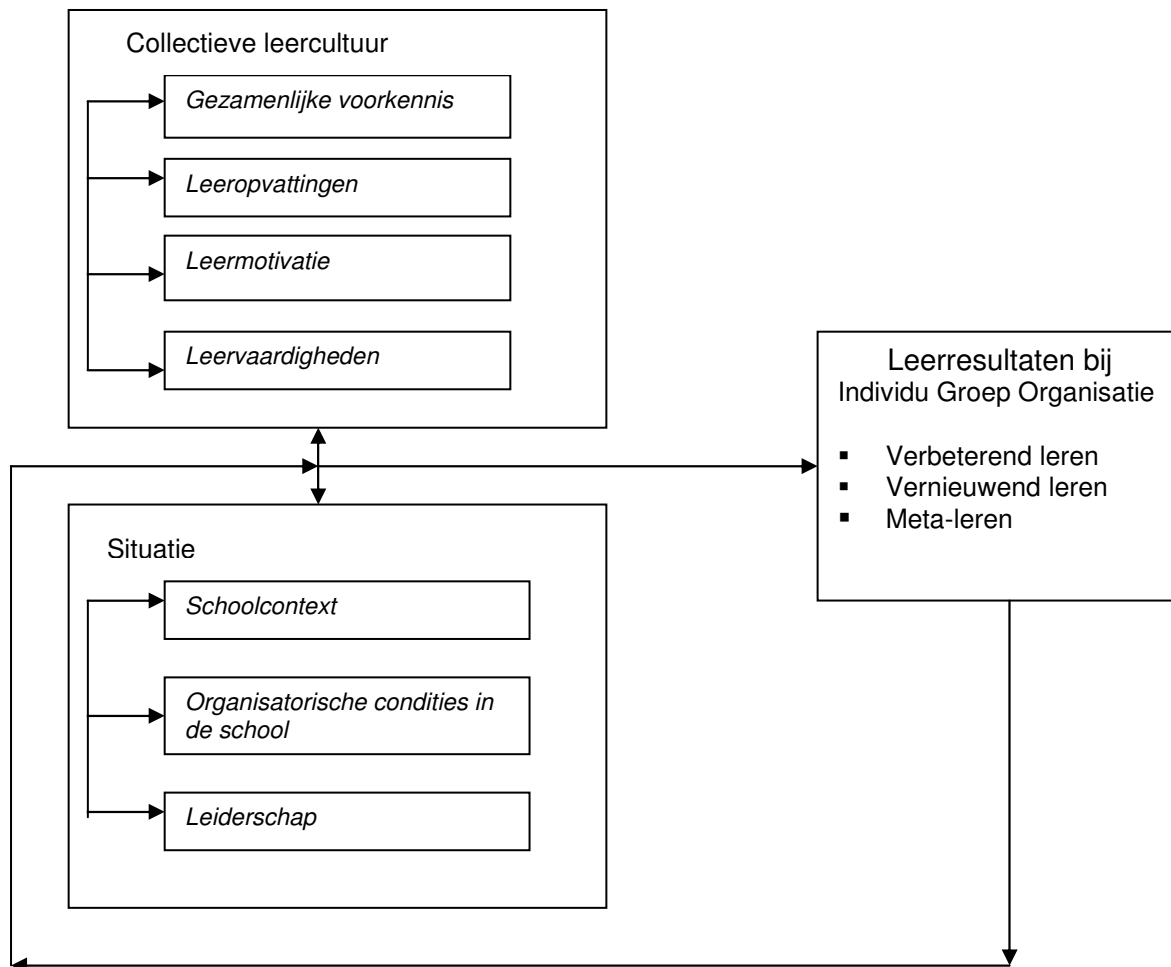
Leiderschap in school. Het doen en laten van de (school)leider zou één van de sterkste en directe voorwaarden zijn voor collectief leren⁹⁵. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat het niet altijd de formele schoolleider dient te zijn, die de leiderschapsfuncties vervult: ook zogeheten “teachers-leaders” kunnen hier een rol spelen⁹⁶. Met name transformatief (of transformationeel) leiderschap zou bijdragen aan collectief leren⁹⁷. In onderzoek naar de invoering van grootschalige vernieuwingen bleken met name het identificeren en expliciteren van een visie en het intellectueel stimuleren van medewerkers een direct en een indirect effect (door het beïnvloeden van gevoelens van onzekerheid) uit te oefenen. Maar er zijn ook indicaties dat transformatief leiderschap het werk van leraren kan belemmeren⁹⁸. De relatie tussen transformatief en transactioneel leiderschap is wellicht complexer dan op dit moment duidelijk is.

Ook bij de conditie “leiderschap” wordt een onderscheid gemaakt tussen het leren van (kleine) groepen en leren van de gehele school. Bij kleine groepen is het vooral van belang om de groepsprocessen zo te begeleiden dat doelen verhelderd worden, de beste ideeën van de medewerkers op tafel komen, een helder debat over de te volgen koers kan plaatsvinden en er consensus ontstaat over duidelijk verkende keuzes⁹⁹. Ook het stimuleren van de groepsreflectie, dit wil zeggen het volgen van de groepsbeslissingen en bijstellen van de acties op basis van de actuele ervaringen, speelt bij dit collectief leren een ondersteunende rol. Met

betrekking tot het leren van de organisatie is, naast de hiervoor geschetste directe interactie tussen leider en leraren, eveneens van belang voor schoolleiders om de organisatie zo in te richten dat geleerd kan worden. Collectief leren is in belangrijke mate afhankelijk van kenmerken van de schoolorganisatie die de schoolleider in positieve zin kan beïnvloeden, zoals missie, cultuur, structuur en hulpbronnen¹⁰⁰.

3.3. Een heuristisch model voor collectief leren

In het voorgaande is het eerder beschreven model uitgebreid. In de volgende figuur zijn de diverse condities en leerresultaten in een conceptueel kader samengebracht (figuur 2).



Figuur 2: Uitgebreid model van collectief leren

Deze voorstelling van collectief leren kan als volgt gelezen worden:

- ❑ De collectieve leercultuur wordt bepaald door de gezamenlijke kennis, de leeropvattingen, de leervaardigheden, en de leermotivatatie.
- ❑ Onderling oefenen deze elementen van de collectieve leercultuur ook invloed uit op elkaar.
- ❑ Deze collectieve leercultuur oefent rechtstreeks invloed uit op het collectief leren.
- ❑ De collectieve leercultuur oefent ook indirect invloed uit op het collectief leren door de invloed die er vanuit gaat op de perceptie van de kenmerken van de leersituatie.
- ❑ De leersituatie wordt bepaald door de externe schoolcontext, de interne organisatorische condities en het leiderschap.

- ❑ Onderling oefenen deze elementen van de situatie ook invloed uit op elkaar.
- ❑ Deze situatie oefent rechtstreeks invloed uit op het collectief leren.
- ❑ De situatie oefent ook indirect invloed uit op het collectief leren door beïnvloeding van de collectieve leercultuur.
- ❑ Collectief leren kan leiden tot verbeterend, vernieuwend en meta-leren bij de betrokken individuen, groepen en de gehele organisatie.
- ❑ Deze resultaten van dit leren kunnen op hun beurt tot veranderingen in de situatie en in de collectieve leercultuur leiden¹⁰¹.

Bij wijze van samenvatting worden de belangrijkste condities die hiervoor onderscheiden zijn, bij elkaar gebracht in tabel 2¹⁰².

Collectieve leercultuur	
<i>Gezamenlijke voorkennis</i>	▪ Expliciete duidelijkheid hebben als collectief over identiteit, missie en strategische oriëntatie van de school.
<i>Leeropvattingen</i>	▪ Leren zien als collectieve activiteit voor allen. ▪ Openlijk omgaan met verschillen.
<i>Leermotivatie</i>	▪ Gezamenlijke doelen hebben die het individueel, groeps- en organisatieleren gelijk richten. ▪ Wederzijdse erkenning en waardering van aanwezige competenties.
<i>Leervaardigheden</i>	▪ Kunnen leren door beheersing van verschillende vaardigheden (handelen, reflecteren, verwerken van abstracte informatie en experimenteren) die men in interactie met leraren kan toepassen. ▪ Kunnen leren door toepassing van regulatieve vaardigheden.
Situatie	
<i>Schoolcontext</i>	▪ Externe prikkels. ▪ Hulpbronnen (geld, tijd)
<i>Organisatorische condities in de school</i>	▪ Gelegenheid (tijd, ruimte, middelen) voor frequente interactie (netwerken). ▪ Samenwerken in concrete activiteiten die met het werk in de klas verbonden zijn. ▪ Gelegenheid tot leren via handelen, reflecteren, verwerken van abstracte informatie en experimenteren. ▪ Participatie door leraren in schoolbeleid. ▪ Uitvoering van taken op schoolniveau (functieverbreding). ▪ Functioneren in relatief autonome teams. ▪ Frequent feedback op functioneren.
<i>Leiderschap</i>	▪ Transformatief leiderschap, met name identificeren en expliciteren van een visie en het intellectueel stimuleren van medewerkers. ▪ Begeleiden van groepsprocessen. ▪ Ontwerpen van de organisatie die op leren gericht is.

Tabel 2: de belangrijkste condities voor collectief leren.

4. Ontwerp en ontwikkeling van collectief leren: participeren in leergemeenschappen

Collectief leren en de verbetering van collectieve leerprocessen zijn van groot belang voor scholen, zowel voor de verhoging van het beleidsvoerend vermogen van scholen als voor de verdergaande professionalisering van leraren.

Dit geldt niet alleen voor basisscholen en scholen voortgezet onderwijs, maar ook voor hogescholen, in het bijzonder de lerarenopleidingen. Inzicht in het verloop van collectieve leerprocessen en in de factoren die daarop van invloed zijn, is ook voor het functioneren van de lerarenopleidingen als kennisorganisaties in een turbulente omgeving van grote betekenis. Vergroting van dat inzicht is bovendien belangrijk voor lerarenopleidingen omwille van hun dienstverlenende taak aan het scholenveld. Lerarenopleidingen zouden meer werk kunnen maken van de ondersteuning van scholen in de ontwikkeling van collectieve leerprocessen. En indien lerarenopleidingen een belangrijke rol willen blijven spelen in de voortdurende professionalisering van leraren – die zich, zoals is aangegeven, meer en meer in de praktijk van de school voltrekt – dan is kennis van de collectieve leerprocessen die zich daarbij afspelen, een belangrijke vereiste. De dualisering van de opleidingen vraagt de ondersteuning van scholen (voor primair en voortgezet onderwijs) bij de inrichting van de werkplek als een omgeving waar collectieve en individuele leerprocessen kunnen worden gerealiseerd¹⁰³.

Hoe kan de bijdrage vanuit hogescholen aan collectief leren in scholen begrepen worden? In dit verband gaat nogal wat aandacht uit naar pogingen om het voor het hoger beroepsonderwijs typische onderzoek af te bakenen van het typische universitaire onderzoek. Onderscheidingen als toegepast onderzoek versus fundamenteel onderzoek, of het onderscheiden van groepen van onderzoeksactiviteiten blijken echter weinig bruikbaar, al was het maar omdat universitair onderzoek zich moeilijk in dergelijke dichotomieën laat vangen¹⁰⁴. Dit vraagstuk wordt ook niet opgelost door de voorgestelde terminologische verandering, waarbij voortaan, wat het HBO betreft, de term *onderzoek* wordt vermeden, en gesproken wordt over *ontwerp en ontwikkeling*¹⁰⁵. Tegen de achtergrond van de ontwikkeling van de kennissamenleving worden dergelijke afbakeningen tussen universitair en HBO-onderzoek echter enigszins obsoleet. Nu steeds meer, door steeds meer mensen en op steeds meer plaatsen kennis, geproduceerd wordt, is het belangrijker de vraag te stellen hoe vanuit de ontwerp- en ontwikkelingsfunctie van het HBO aan deze nieuwe vormen van kennisproductie kan worden bijgedragen.

In dit verband wordt opnieuw stilgestaan bij modus 2 kennisproductie. Wat betekent deze modus 2 toegepast op het streven om, via ontwerp en ontwikkeling, processen van collectief leren in schoolorganisaties te verbeteren of te vernieuwen¹⁰⁶?

Tegen de achtergrond van de eerder genoemde karakteristieken van modus 2 – kennisproductie in een context van toepassing, transdisciplinariteit, heterogeniteit en organisatorische diversiteit, sociale verantwoordelijkheid en reflectiviteit, en specifieke kwaliteitscontrole – kan een aantal implicaties voor ontwerp en ontwikkeling van collectief leren in schoolorganisaties genoemd worden¹⁰⁷.

- Het uitgangspunt voor ontwerp en ontwikkeling van collectief leren ligt in praktijken in collectief leren in scholen. Ontwerp en ontwikkeling van collectief leren richt zich op concrete, bestaande praktijken van schoolontwikkeling en of professionalisering via collectief leren. Bij wijze van voorbeelden valt te denken aan het verbeteren van adaptief onderwijs, verbetering van instructiegedrag via klasobservatie en coaching, aan de introductie van intervisiegroepen, of aan het ontwikkelen van een schoolmanagementteam. Scholen worden niet in onderzoek betrokken om een elders ontwikkelde theorie of hypothese te toetsen. Onderzoekers daarentegen proberen betrokken te raken in scholen die bezig zijn zichzelf via collectieve leerprocessen te professionaliseren. Verondersteld is dus dat in scholen professionele leergemeenschappen functioneren¹⁰⁸.

- Onderzoekers vormen dus samen met schoolteams een tijdelijke leergemeenschap. Schoolleiding en leraren in een proces van collectief leren zijn te beschouwen als onderzoekers van hun eigen praktijk, gericht op de verbetering en vernieuwing van die praktijk. Ook voor O&O-medewerkers geldt dat ze die praktijk willen begrijpen en willen helpen verbeteren en vernieuwen. Een dergelijke leergemeenschap van practici en onderzoekers kent daardoor een diversiteit aan kennis, vaardigheden en ervaring, die in belangrijke mate contextgebonden en impliciet is.
- In een traject van ontwerp en ontwikkeling construeert een dergelijke leergemeenschap een gemeenschappelijk begrip van de praktijk die onderzocht en verbeterd wordt. Ontwerp en ontwikkeling van collectief leren in schoolorganisaties erkent dan ook de actieve rol en de belangen van betrokken schoolleiding en leraren, onder meer in de formulering van de vraagstelling, in de ontwikkeling van het theoretische kader en de werkwijzen, en in de evaluatie van de resultaten.
- Deze leergemeenschap wil bijdragen aan bruikbare resultaten voor de verbetering van die concrete praktijken. Omdat die praktijken een sterk lokaal karakter hebben, bepaald door de concrete context van die school met dat team, zullen ook de resultaten in eerste instantie een sterk gecontextualiseerd karakter hebben. Ontwerp en ontwikkeling zoekt niet naar fundamentele theorieën maar naar praktische inzichten over hoe in een concrete, complexe, weinig voorspelbare en waardengeladen situatie – en zo is onderwijs – gehandeld kan worden, hoe bijvoorbeeld, in die bepaalde school de zorgverbreding gestalte kan krijgen.
- Gezien de context van toepassing speelt in de beoordeling van de resultaten naast een regulatief principe als objectiviteit ook een criterium als *bruikbaarheid* van de resultaten in de concrete, onderzochte praktijk een belangrijke rol¹⁰⁹. Die resultaten zullen ook in eerste instantie verspreid worden naar de betrokkenen die in het onderzoek en de verbetering van de praktijk hebben geparticipeerd. Aan dit forum van gebruikers wordt in eerste instantie verantwoording afgelegd.

Deze implicaties culminerend in wat wellicht als de belangrijkste consequentie van modus 2 gezien kan worden: *de erkenning van de school als een plaats waar kennis geproduceerd wordt en de erkenning van schoolleiding en leraren als kennisproducenten*¹¹⁰.

Verbetering van de praktijkkennis ten aanzien van collectief leren in scholen is een belangrijk oogmerk van het lectoraat *Ontwikkeling van scholen en professionalisering van schoolmanagement* aan Fontys Hogescholen. Uitgangspunt vormt hierbij de concrete praktijk van schoolleiders en teamleden die vorm proberen te geven aan processen van collectief leren, en hun streven dit collectief leren te verbeteren. Tegen de achtergrond van de hiervoor genoemde implicaties van modus 2 kennisproductie is te begrijpen dat de samenwerking tussen practici en onderzoekers niet opgevat wordt in termen van toepassing door practici van kennis die door onderzoekers elders is geproduceerd¹¹¹. Participatie in deze professionele leergemeenschappen in scholen roept de vraag op naar de bijdrage van onderzoekers die zich, zij het op een wat meer perifere plaats¹¹², in een dergelijke leergemeenschap, bewegen.

- In de samenwerking tussen practici en onderzoekers kunnen deze laatsten helpen de achterliggende betekenissen van het handelen van practici te begrijpen en verder te verhelderen¹¹³. Onderzoekers kunnen helpen om impliciete rationaliteiten in het functioneren in en van collectiviteiten tot op zekere hoogte – want de praktijkkennis van een leraar of schoolleider kan wellicht nooit volledig gedepersonaliseerd worden – te ontdekken¹¹⁴. In een reflectieve dialoog met de betrokkenen kan gebruik gemaakt worden van wetenschappelijke strategieën, methoden en criteria¹¹⁵. Een dergelijke kritische reflectie op het handelen van schoolleiders en docenten kan leiden tot aanpassing van praktijkkennis en het daarop gebaseerd handelen.
- Onderzoekers kunnen ook met betrokken schoolleiders en teamleden bijdragen aan de verbetering van specifieke collectieve leerprocessen door te helpen om op een systema-

tische wijze professionele situaties te analyseren, vragen te formuleren, gegevens te verzamelen, te handelen op basis van de verkregen inzichten, te evalueren en te rapporteren. Op deze wijze kan vanuit de ontwerp- en ontwikkelfunctie worden bijgedragen aan de verbetering van het onderzoek van practici. Met name benaderingen die bekend zijn onder de naam *actie-onderzoek* lijken hier bruikbaar¹¹⁶.

- Ontwerp en ontwikkeling van collectief leren kan echter ook de lokale context waarin professionele leergemeenschappen functioneren overstijgen. Deze leergemeenschappen willen bijdragen aan bruikbare resultaten voor de verbetering van die concrete praktijken. Resultaten hebben, zoals gezegd, een sterk gecontextualiseerd karakter, terwijl verspreiding van de resultaten in eerste instantie ook beperkt blijft tot de context van toepassing waarin kennis geproduceerd wordt. Onderzoekers die zich bewegen in diverse professionele leergemeenschappen kunnen een *makelaarsrol*¹¹⁷ vervullen. Zij kunnen voorbeelden van of verhalen over hoe andere schoolleiders en teams in soortgelijke situaties effectief hebben gehandeld en welke praktijkkennis in dat handelen geïmpliceerd lag vanuit de ene professionele leergemeenschap inbrengen in de andere. De verzameling en beschrijving van dergelijke succesverhalen is dan ook een belangrijke taak in het kader van het ontwerp en de ontwikkeling van collectief leren in scholen. Dit leidt ook tot een aanvulling van de criteria voor ontwerp en ontwikkeling. Naast objectiviteit en bruikbaarheid is de voorbeeldfunctie van de onderzoeksresultaten voor verwante praktijken een belangrijk criterium.
- Onderzoekers kunnen hier nog een stap verder gaan en proberen het idiosyncratische niveau van deze verhalen te overstijgen, door te zoeken naar narratieve typen: typische patronen in die verhalen en in de praktijkkennis van practici en deze te beschrijven¹¹⁸. Resultaten kunnen dan ook beoordeeld worden op de mate waarin het mogelijk is om dergelijke narratieve typen te ontwikkelen die het vermogen hebben professionele leergemeenschappen te inspireren¹¹⁹.
- Tenslotte kunnen onderzoekers de praktijkkennis met meer fundamentele en algemene wetenschappelijke inzichten benaderen¹²⁰.

De inbreng in een professionele leergemeenschap van verhalen van anderen, van narratieve typen of van meer fundamentele kennis betekent echter niet de inbreng van richtlijnen of voorschriften voor het handelen. Narratieve typen zijn geen prescripties voor het handelen. Het zijn heuristieken, die tot meer inzicht in en verruiming van het handelen kunnen leiden, maar die eerst en vooral gesitueerd en geïnterpreteerd dienen te worden in de concrete context van de collectieve leerprocessen, door de daarin betrokken actoren¹²¹. Dat geldt ook voor het hiervoor beschreven conceptueel kader van collectief leren. De onderscheiden conceptuele elementen van collectief leren zijn evenzoveel ankerpunten, die aanleiding kunnen geven de reflectie van de betrokkenen op het concrete proces van collectief leren te stimuleren: de concrete vormgeving van het proces van collectief leren; de achterliggende intenties en doelen; de gezamenlijkheid van de voorkennis; de leeropvattingen; de leervaardigheden; de perceptie van de rol van de omgeving; de perceptie van de organisatorische condities en van het leiderschap. Het conceptuele kader is wellicht ook bruikbaar in de productie van voorbeeldverhalen en narratieve typen van collectief leren. Maar het gebruik van deze verhalen en typen in professionele leergemeenschappen vraagt de actieve betekenisgeving door de betrokken onderwijsprofessionals.

De onderzoekers is een actor in de reflectieve dialoog met de professionals in het proces van collectief leren. Anders gezegd, de kwaliteit van het handelen van de onderzoekers is mede afhankelijk van zijn kwaliteiten in het uitvoeren van collectieve leerprocessen. Ontwerp en ontwikkeling in de hier bedoelde zin van collectief leren in scholen, komt zo ten goede aan scholen en aan de ontwerp en ontwikkelfunctie vanuit hogescholen zelf¹²².

Tot slot wil ik graag enkele woorden van dank en hoop uitspreken.

Allereerst gaat mijn dank uit naar de Raad van Bestuur en de Groepsraad van Fontys Hogescholen, die mij het vertrouwen hebben geschonken om als een van de eerste lectoren bij te kunnen dragen aan collectieve leerprocessen die de ontwikkeling van Fontys-instituten en de professionalisering van medewerkers ondersteunen.

Mijn dank gaat ook uit naar de directeuren van de vijf betrokken Fontys instituten – het Fontys Opleidingscentrum Schoolmanagement en de vier Fontys pabo's – die met de acceptatie van dit lectoraat *schoolontwikkeling en professionalisering schoolmanagement* het belang onderstrepen van de betekenis van de schoolorganisatie voor de opleiding en permanente vorming van leraren.

Naar de Raad van Bestuur, Groepsraad en directies spreek ik de hoop uit dat we er samen – ook met de andere lectoren – in slagen het toch nog wat nieuwe verschijnsel van lectoraten in te bedden in het beleid van Fontys Hogescholen en daarmee bouwen aan Fontys Hogescholen als een veelzijdig kenniscentrum.

Bij een lectoraat hoort een kenniskring. Ad, Ans, Anouke, Ben, Inge, Karien, Marianne, Theo en Wim, ik verheug mij op de samenwerking en hoop op hoogwaardige processen van collectief leren die bijdragen aan de ontwikkeling van onze instituten en aan onze eigen professionele ontwikkeling.

Kennisproductie geschiedt tegenwoordig op tal van plaatsen. Zowel naar mijn collegae op universiteiten als naar mijn collegae in de scholen spreek ik de hoop uit op een continuering van een vruchtbare samenwerking, die reeds eerder is ingezet. De coöperatieve contacten met collegae werkzaam op universiteiten in Eindhoven, Leuven, Nijmegen en Tilburg – beloven wat dit betreft veel goeds. En het vaak grote enthousiasme dat ik op veel scholen aantref biedt hoop voor de verdere ontwikkeling van professionele leergemeenschappen.

Leren is niet te ontwerpen, maar vraagt wel een stimulerende omgeving. Dat geldt ook voor mij. En als het al zo is dat de praktische wijsheid van leraren vaak impliciet is en niet geheel te expliciteren, maar hoogstens in een gepaste context op eerder metaforische wijze te verhalen, dan geldt dat zeker voor de gevoelens van dankbaarheid jegens degenen die mij het dierbaarst zijn. Hier schieten woorden te kort.

Ik heb gezegd.

NOTEN

¹ Ballet c.s., 2000.

² Ballet c.s., 2000:317; Verbiest c.s., 2000:73v.

³ De relatie van de school met andere scholen en met de lokale overheid wordt door wet en regelgeving inzake *Weer samen naar school* en het *Onderwijsvoorrangsbeleid*, en de *Wet op het primair onderwijs* beïnvloed; het bestaan van de school zelf wordt mede geregeld door *Toerusting en Bereikbaarheid*. Verder is de verantwoordingsplicht naar ouders en overheid toegenomen, onder meer door het *Integraal en Regulier Schooltoezicht* van de Inspectie, en de openbare publicatie van resultaten. Inhoudelijk zijn er belangrijke veranderingen, met name door de nadruk op *adaptief onderwijs*, terwijl ook het *Schoolwerkplan* en het schooltoezicht het onderwijskundig functioneren beïnvloeden. Het *Formatiebudgetsysteem* en in de toekomst *lumpsumfinanciering* bepaalt de financiering van de school; het *Formatiebudgetsysteem* en de *Wet Medezeggenschap Onderwijs* zijn van invloed op de arbeidsvoorwaarden (Van Agten, 1996; Verbiest, 1998:23v., idem:2000:1v.).

⁴ De gemiddelde schoolgrootte in het basisonderwijs is de afgelopen tien jaar met bijna 20% toegenomen. Het aantal besturen met één school is de laatste zes jaar afgenomen van 63 tot 51 %. Het aantal besturen met 10 of meer scholen is in die periode toegenomen van 3,5 tot 10 %. De organisatiestructuur van scholen begint steeds meer af te wijken van de traditionele structuur met slechts twee niveaus, namelijk directie en leerkrachten. Het aantal scholen met meerdere lagen is verdubbeld, het aantal scholen dat functioneert binnen een cluster van scholen is verdrievoudigd (Houtveen c.s., 1999:39v.; Onderwijsraad, 2002:B2.5).

⁵ Verbiest, 1998:19.

⁶ Illustratief voor de dynamiek in het voortgezet onderwijs zijn bijvoorbeeld de welhaast permanente structurele vernieuwingen in het onderwijs die onder noemers als *basisvorming* en *studiehuis* bekend zijn. De herziening van de tweede fase van het voortgezet onderwijs, met het centrale concept van het studiehuis, leidde aanvankelijk tot een verdubbeling van het aantal vakken, in vergelijking met de situatie voor 1999. Deze veelheid aan vakken en de uitgebreide examenstof groeide veel leerlingen boven het hoofd. En ondanks het concept van zelfstandig leren, zou er eerder sprake zijn van een didactische verschaling omdat de werkdruk van leraren fors zou zijn toegenomen, waardoor ze zich eenzijdig beperken tot een eenzijdig begeleidende rol. Na wat kleinere aanpassingen, wordt het aantal vakken herzien, de examenstof aangepast en krijgen de scholen meer vrijheid om de tweede fase naar eigen inzicht aan te passen (De Volkskrant, 10 januari 2002). Richt men, bij wijze van ander voorbeeld, de blik op hogescholen, dan zien we ook daar allerlei krachten inwerken, die om nieuwe oriëntaties van de organisatie vragen. Zo wil het werkveld afgestudeerden die zelfstandig kunnen werken, kunnen samenwerken, praktijkproblemen projectmatig en effectief kunnen aanpakken, flexibel en vakbekwaam zijn, maar ook sociaal en communicatief vaardig zijn, en snel nieuwe competenties kunnen verwerven; er komt een generatie studenten die zelfstandiger wil werken en vakoverstijgend onderwijs wenst; de overheid wil doelmatig met het onderwijsbudget omgaan en beïnvloedt, bijvoorbeeld door outputfinanciering en studiebeursbeleid, het rendementsdenken en afgeleid daarvan het toetsbeleid van de instelling. Dat heeft uiteraard ook consequenties voor de docent, die meer moet samenwerken, nieuwe inhouden moet ontwikkelen en nieuwe werk- en toetsvormen moet toepassen (Delhoofen 1998:29v.).

⁷ Bijvoorbeeld: Caldwell, 1993:180f.; Hopkins, 2001:3. Deze laatste auteur wijst er op dat binnen het algemene kader van centraal beleid en decentrale implementatie, de nadruk ligt op een centraal curriculum, centrale beoordeling van studenten, publieke verantwoording van resultaten van scholen, een sterkere rol voor ouders, meer marktwerking in het onderwijs en soms ook verzwakking van de status van leraren.

⁸ Scholen wijken, wat deze dynamiek betreft, niet fundamenteel af van andere arbeidsorganisaties. Steeds meer ervaren organisaties dat ze opereren in een omgeving die getypeerd wordt door toenemende snelheid en toenemende onvoorspelbaarheid van veranderingen (Bomers, 1989:2v.; Tjepkema, 1993:46; Marsick, 2001:3). De maatschappelijke dynamiek laat scholen en onderwijs niet onberoerd. Industriële revolutie en toenemende specialisatie vroegen om meer scholing voor velen en een hoge ontwikkeling voor een kleine groep van managers en leiders. De toenemende inzet van ouders

in het productieproces gaf de school taken op het terrein van sociale, morele en maatschappelijke vorming. Scholen werden georganiseerd zoals fabrieken, op basis van Tayloriaanse principes: planning van resultaten, leraren als opzichters en de schoolleider als beheerder. Op het einde van de vorige eeuw verminderde de behoefte aan massaproductie die op wetenschappelijke basis is georganiseerd, en aan grote groepen gedisciplineerde werkers. Daarentegen steeg – en stijgt – de behoefte aan een flexibele, zich ontwikkelende organisatie en aan flexibele werknemers (Hargreaves, 2000; OECD, 2001:18v).

⁹ Castells, 2000:17; van Aalst, 1999:2.

¹⁰ De ontwikkeling van de kennissamenleving en de veranderingen in de aard van de kennisproductie hebben ook geleid tot beschouwingen over de plaats van het hoger onderwijs in de samenleving, en over de posities van en de relaties tussen universiteit en hoger beroepsonderwijs in het proces van kenniscirculatie. Zie bijvoorbeeld Leynse, 1999; 2000; Van Dam-Mieras, 1999; Hulshof, 1999.

¹¹ Het gebrek aan kennis over de sterkte van de trends zelf, en vooral over de wijze waarop de samenleving er op reageert, maakt het voorspellen van de consequenties van maatschappelijke trends voor scholen nauwelijks mogelijk. Scenario's vormen een interessante invalshoek om zicht te krijgen op verwachtingen die men aan scholen in de toekomst stelt. Scenario's zijn geen loutere voorspellingen want ze bevatten normatieve elementen, zoals keuzes met betrekking tot de rol van de overheid. En het zijn ook geen puur normatieve visies, want ze bevatten extrapolaties van trends in de samenleving. Zo ontwikkelde de denktank van de Westerse wereld, de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) een zestal scenario's voor scholen in de nabije toekomst: scholen zouden zich kunnen ontwikkelen als robuuste bureaucratieën, als marktgerichte ondernemingen, als kern van sociale centra, of als lerende organisaties. Scholen zouden ook ontmanteld kunnen worden omdat het leren in netwerken, los van scholen sterk zou toenemen. Tenslotte zouden scholen kunnen verdwijnen als gevolg van het fatale tekort aan leraren (OECD/CERI, 2001:119f.; zie verder ook bijvoorbeeld In 't Veld, 1996; Verbiest 1998).

¹² Thyssen (1997) ziet een verschuiving van een collectieve zorgcultuur, met relatief veel on- of laaggeschoolde arbeid naar een geïndividualiseerde zelfredzaamheidscultuur met relatief veel kennisintensieve arbeid. Dit vraagt van individuen een grotere leerinspanning. Leren wordt dan ook steeds belangrijker. Leren en veranderen lijkt een tweede natuur van werknemers te (moeten) worden (Poell, 1998:2). Het belang van leren wordt onderstreept door verwijzingen onder meer naar ontwikkelingen in de technologie, naar veranderingen in de wijze waarop organisaties zich organiseren en naar nieuwe managementinzichten, naar mobiliteit in en tussen arbeidsorganisaties, naar nadruk op zelfverantwoordelijkheid van werknemers voor de eigen loopbaankansen, en naar ontwikkelingen als globalisering van de economie en toename van de milieuproblematiek (Bolhuis c.s., 1999:10v.; Kools c.s., 2001:49v.; De Grip, 2000).

Onstenk (1997:130; zie ook Kools c.s., 2001:92) constateert dat een bredere vakbekwaamheid wordt gevraagd omdat meer problemen in het productieproces op de werkvloer moeten worden opgelost. Regel-, samenwerkings- en communicatieproblemen worden op de werkvloer belangrijk. Werk wordt steeds minder georganiseerd op basis van Tayloriaanse principes; (semi-)autonome teams worden in de werkorganisatie belangrijker (Poell, 1998:2; zie ook Van Dam-Mieras, 1999:11). Dat is ook zichtbaar in grotere (hoge)scholen waarin men zelfsturende teams een belangrijke plaats in de organisatie wil geven.

Hargreaves (2000) wijst er op dat de combinatie van nieuw ontwikkelde kennis op gebieden als neurowetenschappen, cognitieve wetenschappen en informatie- en communicatietechnologie, niet alleen de snelheid van veranderingen in de kennissamenleving zal doen toenemen, maar ook nieuwe mogelijkheden om te leren opent.

De sociale en economische veranderingen die ingezet zijn aan het einde van de vorige eeuw leiden, volgens de OECD (2001:19), tot een drietal eisen aan de school: voortdurend aanpassen van de inhoud van het leren; leveren van meetbare resultaten en een lerende organisatie worden. Leithwood c.s. (1999:204f.; zie ook Verbiest, 2001) formuleren een drietal criteria waarop scholen van de toekomst zullen worden beoordeeld: *inclusiviteit*, *betrouwbaarheid* en *lerend vermogen*. Inclusiviteit verwijst in de eerste plaats naar het opgenomen zijn van de school in de gemeenschap, buurt of wijk, en naar betrokkenheid en zeggenschap van ouders; een intentie die bij een aantal zogeheten brede scholen herkenbaar is. Inclusiviteit verwijst ook naar het tegengaan van de dreigende erosie van het sociale kapitaal van leerlingen (Coleman, 1988). Sociaal kapitaal bestaat uit de kwaliteit van relaties

tussen mensen, opgebouwd uit verplichtingen, verwachtingen, normen, attitudes. Net als fysiek kapitaal, zoals machines, en menselijk kapitaal, zoals vaardigheden, is ook sociaal kapitaal van belang voor beter of nieuw produceren of handelen. De aard van de relaties tussen teamleden is belangrijk voor wat die teamleden als team kunnen realiseren. Ook voor het leren van kinderen is sociaal kapitaal van belang. Kinderen behoeven een klimaat van vertrouwen, van uitgedaagd worden, van stimulering, kortom sociale relaties die dat leren ondersteunen. Waar tot voor kort men er van uitging dat het sociale kapitaal bij leerlingen aanwezig was, of in ieder geval niet de zorg van de school, begint men thans steeds meer te verwachten dat scholen niet alleen kinderen iets leren, maar ook de condities scheppen, in de vorm van sociaal kapitaal, waardoor dat leren mogelijk wordt. Inclusiviteit betekent dus ook dat de opdracht van de school het ontwikkelen van sociaal kapitaal inhoudt. Ook betrouwbaarheid is een criterium waaraan scholen afgemeten zullen worden. Scholen worden wat dat betreft vergelijkbaar met elektriciteitscentrales of spoorwegen. Scholen worden niet alleen autonoom maar ook meer "accountable". Scholen, evenals andere non-profit organisaties, zullen meer en meer publiekelijk verantwoording dienen af te leggen en meer invloed van hun klanten dienen te accepteren (Mertens, 2001:165v.; Boersma, 1995). Tenslotte zullen scholen ook beoordeeld worden op hun leerend vermogen. Deze drie verwachtingen aan scholen zijn ook herkenbaar in enkele van de hiervoor genoemde scenario's, ontwikkeld door de OESO (zie ook Verbiest 2001).

¹³ Hoewel scholen als traditionele aanbieders van opleidingen een belangrijke rol lijken te kunnen spelen in de kennissamenleving, zijn er ook aanwijzingen dat leren buiten scholen soms meer perspectief biedt. Organisaties zouden er in veel gevallen voor kiezen om leren binnen de context van de arbeidsorganisatie een prominentere plaats te geven. Want het reguliere onderwijs zou niet snel genoeg voldoende capabele werknemers kunnen afleveren; de vereiste competenties zijn, gezien hun specificiteit, vaak alleen binnen de arbeidsorganisatie aan te leren; en de afname van het aantal jongeren beperkt het reservoir aan werknemers. Daarnaast is in de eerder genoemde analyse van de OESO ook sprake van een tweetal "de-schooling" scenario's (Bolhuis, c.s., 1999:13; OESO/CERI, 2001).

¹⁴ Zie bijvoorbeeld: Morgan, 1986:77f.; Bomers, 1989; Senge, 1990a; Dixon, 1994; Nonaka c.s., 1995; Van der Zee, 1997.

¹⁵ Zie bijvoorbeeld: Giesbers, c.s., 1995; Mahieu, 1995; Simons, 1997; Aspinwall, 1998; Leithwood c.s., 1998b, Senge c.s., 2000; OECD, 2001. Het pleidooi voor scholen als lerende organisaties is zelfs in overheidsbeleid expliciet gemaakt (Netelenbos, 1995; O.C.&W., 2001).

¹⁶ Bijvoorbeeld: Leithwood c.s. (1998b:6; zie ook Leithwood c.s., 1998c:67f.). De auteurs stellen dat scholen niet alleen voor de opdracht staan om bepaalde nieuwe innovaties te realiseren. Scholen dienen een organisatie te ontwerpen, die adequaat en productief kan antwoorden, niet alleen op vernieuwingsinitiatieven die vandaag leven, maar ook op talloze initiatieven en nieuwe opvattingen over schooleffectiviteit die onvermijdelijk ook morgen scholen zullen uitdagen. Scholen als op leren gerichte organisaties zouden het voordeel hebben dat men niet al te accuraat de sociale, politieke en economische trends en de gevolgen ervan voor leren en scholen hoeft te voorspellen. Men hoeft ook niet de kenmerken te preciseren van scholen die toegerust zullen zijn om te functioneren in die specifieke omstandigheden. Men hoeft slechts aan te nemen dat scholen voortdurend geconfronteerd zullen worden met nieuwe verwachtingen en problemen.

¹⁷ De historie van onderwijsvernieuwing laat zien dat er sprake is van een traditie van pedagogisch ongenoegen (Van den Berg c.s., 1999a:22; 1999b:4v.). Men tracht al heel lang telkens andere plannen in het onderwijs te realiseren, zonder veel resultaat. De daadwerkelijke realisering van vernieuwingen in de klas vraagt namelijk dat die vernieuwingen aansluiten bij de opvattingen, behoeften en praktijk van de leraren en dat ze invloed en zeggenschap houden over die vernieuwingen (idem, 45v.; Van der Vegt c.s., 2001). McDaniel (2001:15) spreekt van een sturingscrisis in de onderwijspolitiek als gevolg van een grote afstand van beleidsmakers tot de werkvloer. Die werkvloer (leraren) is in staat veranderingen desgewenst en naar eigen inzicht beperkt of niet in te voeren op de wijze zoals beleidsmakers beogen. Ook de politisering van het onderwijs, zoals de invoering van een nationaal curriculum, het ontbreken van voldoende middelen, en de nadruk op resultaatmeting en vergelijking met andere scholen, zouden er toe leiden dat leraren onderwijsveranderingen niet verwelkomen (Caldwell, 1999). Hopkins (2001:4f.) noemt een aantal redenen waarom onderwijsveranderingen in het algemeen niet de gewenste effecten hebben. Men richt zich te weinig op de leerlingen, ouders en leraren als

variabelen die in belangrijke mate het leren beïnvloeden; men richt zich te weinig tegelijk op het leerproces van de leerlingen in combinatie met een gerichtheid op de organisatorische condities in de school; en men hanteert te weinig een systemisch perspectief, waarbij alle beleidsterreinen in samenhang aandacht krijgen en men samenhang tussen de verschillende hiërarchische lagen in het schoolstelsel nastreeft.

Van den Berg c.s. (1999a:134v.) wijzen er op dat sterk-innovatieve scholen, in vergelijking met zwak-innovatieve scholen, gekarakteriseerd worden door onder andere meer samenwerking tussen leraren, ook klas-overstijgend; door het feit dat leraren meer taken en bevoegdheden hebben gedelegeerd gekregen; door beleidsbeïnvloeding van onderop; en door een sterkere scholingsbehoefte en sterker scholingsbeleid.

¹⁸ Hargreaves, 2000; Leynse, 2000:20v.; OECD, 2001:21). Hierbij wordt soms ook gewezen op een discrepantie tussen enerzijds het goed ontwikkeld vermogen van leraren om kennis te produceren en over te dragen in de klas, en, anderzijds, de minder sterk ontwikkelde competenties om kennis te ontwikkelen en te verspreiden binnen en buiten de school en om studenten te begeleiden in het eigen leerproces (OECD, 2001:21f., 39; Edwards, 2001:16). In dit verband kan, tegen de achtergrond van de huidige spanningen op de arbeidsmarkt voor onderwijs, nog gewezen worden op een andere reden om een (school)organisatie tot een lerende organisatie te transformeren (Tjepkema (1993:49): een lerende organisatie zou aantrekkelijk zijn om in te werken, en dus een concurrentievoordeel hebben op de arbeidsmarkt.

¹⁹ Men kan een gradueel onderscheid maken tussen schoolontwikkeling en schoolverbetering. Schoolontwikkeling is een proces waarin de school zich aanpast aan of gebruik maakt van min of meer autonome of toevallige ontwikkelingen, met de bedoeling om knelpunten op te lossen. Is er sprake van systematische en aanhoudende inspanningen, gericht op verandering van de leeromstandigheden en de daarmee samenhangende interne voorwaarden in de school, met als uiteindelijke opzet onderwijskundige doelen effectiever te bereiken, dan spreekt men van schoolverbetering (Bollen, 1991:3v.). Lagerweij c.s. (1999:25) omschrijven schoolontwikkeling als het voortdurend proces van autonoom, toevallig en bewust veranderen van het organisatorische en onderwijskundig functioneren van de school. Met deze omschrijving accentueren de auteurs onder meer het slechts deels plan- en stuurbare karakter van schoolontwikkeling.

²⁰ Mulford, 1998:618f. Hij verwijst daarbij onder meer naar C. Mitchell [(1995), *Teachers learning together. Organizational learning in an elementary school*. Unpublished PhD thesis, University of Saskatchewan, Saskatoon], die in de literatuur een aantal gemeenschappelijke indicatoren voor collectief leren in scholen heeft aangetroffen.

²¹ Vanuit een met name sociologische invalshoek wordt de term *professie* gebruikt ter aanduiding van beroepen - gericht op hulpverlening of advisering - die voldoen aan bepaalde criteria, zoals een specialistische kennisbasis, een hoge mate van autonomie in de beroepsuitoefening, een georganiseerde beroepsgroep en een beroepscode. In het verlengde van het professiebegrip krijgt het begrip *professionalisering* een drietal betekenissen. Op macroniveau verwijst de term naar het doordringen op allerlei maatschappelijke terreinen van het rationeel-wetenschappelijke denken en de toepassing van gefundeerde methoden en technieken, en naar de toename van het aantal professionals; op mesoniveau betekent *professionalisering* de wording van een beroep tot een professie; terwijl op microniveau *professionalisering* betrekking heeft op een toenemende gerichtheid op specifieke beroepskennis en/of waarden van het beroep bij het individu (Peschar c.s., 1995; Peters, 1997).

²² Professionele ontwikkeling wordt door Hoyle c.s. (1995:17) dan ook omschreven als het proces waarbij leraren de kennis, vaardigheden en waarden verwerven die hun dienstverlening aan cliënten verbetert. Professionele ontwikkeling wordt daarmee opgevat als een leerproces dat leidt tot professionaliteit (Clement c.s., 1995:192v; Vandenbergh c.s., 1997:148; Kwakman 1999:32).

²³ Zie bijvoorbeeld Kelchtermans, 1994a: 65; Kwakman, 1999:28v. Een andere zwakte in de professionele status van docenten zou de weinig invloedrijke beroepsvereniging zijn. Kwakman verwijst wel naar kritiek op deze zogeheten kenmerkenbenadering van professie: de kenmerken zijn afgeleid van slechts enkele beroepen.

²⁴ Bijvoorbeeld Kennedy, 1992; Verloop, 1992; Van Driel c.s., 1998; Hulshof, 1999; Hegarty, 2000; Zanting c.s., 2000.

²⁵ Schön, 1983; Kennedy, 1992; Verloop 1992; Eraut, 1997; Hegarty, 2000. Kessels (2001) ziet kennis als een persoonlijke bekwaamheid of subjectieve vaardigheid die niet los te maken is van het individu dat er over beschikt. Explicitering van kennis van iemand leidt dan nog niet tot de bekwaamheid waarover die persoon beschikt; die moet men zelf verwerven en ontwikkelen. Die bekwaamheid kan wellicht zichtbaar gemaakt worden in de vorm van verbeteringen en vernieuwingen van processen, producten en diensten. Maar de kern van de kennis ligt niet in die verbeteringen en vernieuwingen, maar in het vermogen om die verbeteringen en vernieuwingen te realiseren. Kennis als bekwaamheid kan niet overgedragen of gedeeld worden. Ontwikkelprijncipes voor kennisproductiviteit zijn dan het werken aan wederzijdse aantrekkelijkheid van kenniswerkers en sociale context; het zoeken van een passie of eigen inhoudelijk thema en het verleiden tot kennisproductiviteit. Dit laatste kan door kennis toe te passen op kennisontwikkeling: het organiseren van reflectie, het leren te leren, en het vergroten van reflexiviteit.

²⁶ Explicitering van de deels impliciete kennisbasis van leraren en schoolleiders is ook belangrijk omdat het de dreigende onderschatting van de kennisbasis en van de status van onderwijsprofessionals kan helpen tegengaan. In tegenstelling tot machtige professies zoals de medische of juridische professie, die hun status mede ontleen aan de verwijzing naar een complexe kennisbasis, die buitenstaanders niet kunnen kennen, loopt een minder machtige beroepsgroep als die van leraren het risico dat de samenleving meent dat die kennisbasis weinig mysterieus is, en zelfs aanwezig bij ieder redelijk opgeleid persoon. Specifieke vorming als leraar (naast vakinhoudelijke vorming) dreigt daarmee naar de achtergrond te verdwijnen. Juist het verduidelijken van de specifieke expertise van leraren en schoolleiders kan bijdragen aan de versterking van kennisbasis en status van leraren (Eraut, 1997:39, 41).

²⁷ Zie voor een uitwerking van de begrippen *subjectiviteit*, *kritische dialoog* en *reflectie* als pijlers van collectieve leerarrangementen: Verbiest, 2000:62v.

²⁸ Kelchermans, 1994:276v.

²⁹ Bijvoorbeeld Schön, 1983, 1987; Osterman c.s., 1993; Kelchtermans, 1994a; Clement 1995; Eraut, 1995:245f.; Vandenberghe c.s., 1997:152v.; Vandenberghe c.s., 2000; Korthagen, 1998; Verbiest, 1998, 2000; Van den Berg c.s., 1999a; Wubbels c.s., 2000:191v.; Bolhuis, 2001:60; Lohman c.s. 2001. Deze verschuivingen in (de opvattingen over) professionalisering passen in veranderende opvattingen over leren en de vormgeving van leerprocessen, waarbij sociaal-constructivistische uitgangspunten in belangrijke mate herkenbaar zijn (Simons, 1999:2v.; Wenger, 1998; Edwards, 2001). Er is in de professionalisering van leraren, zo kan men constateren, sprake van een wending naar de concrete context waarin leraren functioneren. Nadruk komt te liggen op leren in plaats van opleiden, op (sturing door) de lerende in plaats van op (sturing door) de docent, op dialoog met collegae in plaats op overdracht door een expert, op de context van de lerende in plaats van op abstractie van de context; op concrete inhouden in plaats van op abstracte generalisaties en op leren om beter te handelen in plaats op kennisverwerving zonder meer.

³⁰ Van de Krogt (1995:218v.) wijst er op dat het leren van professionals veel overeenkomsten zou vertonen met een zogeheten "Research, Development and Diffusion"-benadering: wetenschappelijk onderzoek levert impulsen voor ontwikkel- en ontwerpactiviteiten; dit levert nieuwe technieken en methodieken voor het vak op; via vakbladen, conferenties en trainingen worden professionals in deze nieuwe technieken en methoden geschoold. Volgens Van de Krogt (idem:219) valt in een dergelijke "Research, Development and Diffusion"-benadering het stuur van het leerproces buiten de organisatie. Wat geleerd wordt, wordt vooral door de beroepsgroep en veel minder door de organisatie waarin de professional werkt, bepaald. Lohman c.s. (2001; Mulford, 1998:635f.) menen dat de intensiteit van het werk en het relatief sterke isolement van leraren weinig mogelijkheden bieden voor informele leerprocessen die tot meer professionaliteit kunnen leiden. Vooral beginnende leraren zouden dit ervaren. Uit Vlaams onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen voor voortgezet onderwijs (Vandenberghe, xx), blijkt dat leerkrachten weliswaar redelijk vaak actie ondernemen in het kader van hun professionele ontwikkeling, maar dat er vrij grote verschillen zijn tussen de in het onderzoek betrokken leerkrachten. Samenwerking tussen docenten en het realiseren van duidelijke afspraken, zeker als het

gaat om wat in de klassen gebeurt, is nog niet ingeburgerd (Reezigt, 1997:6). Kwakman (1999: 37, 82, 183v., 2001) constateert in haar onderzoek bij docenten voortgezet onderwijs, dat die leeractiviteiten die door een docent zelf kunnen worden uitgevoerd en die het eigen lesgeven betreffen, vaker voorkomen dan activiteiten die men samen met anderen moet uitvoeren of die meer reflectief van aard zijn. Met betrekking tot reflectie en samenwerking van docenten wordt, aldus Kwakman, de variëteit die in theorie wordt bepleit, niet aangetroffen in de praktijk. Feedback, samenwerking gericht op gezamenlijke taken uitvoeren, en contact met klantengroeperingen zoals ouders, lijken niet optimaal gebruikt te worden. Anderzijds zijn in hetzelfde onderzoek enkele aanwijzingen te vinden dat docenten zich de laatste jaren ontwikkelen in de richting van brede professionaliteit, in ieder geval in die zin dat ze naast het functioneren in de klas ook functioneren in de bredere schoolorganisatie, zoals in commissies en werkgroepen. Leenheer (2001a; 2001b:22v.) meent dat sinds de tweede helft van het vorige decennium significante veranderingen in de nascholing van leraren hebben plaatsgevonden. Nascholing krijgt een breder karakter, het is meer dan alleen het volgen van lineaire cursussen: ook advisering, coaching, wederzijdse klassenbezoek en interne begeleiding krijgen aandacht. Bovendien zouden scholen ook aan het nascholingsbeleid meer aandacht schenken: een betere behoefteninventarisatie, een beter onderzoek van het aanbod, meer aandacht voor transfer naar de werkvloer. Leenheer tekent hier wel bij aan dat deze informatie vooral op zelfbeoordelingen van scholen berust en dat schoolleiders het soms eerder hebben over wat ze wensen, dan wat ze in de praktijk doen. Kaldewaij c.s. (2001:6) pleiten er voor om de term *nascholing* te vervangen door *gestuurde professionele ontwikkeling in scholen*. Deze laatste term zou adequater zijn omdat de leraar het best leert in de schoolcontext en omdat professionalisering heden ten dage gestuurd wordt door schoolbeleid. Zanting c.s. (2000:72) geven aan dat in het laatste decennium van de vorige eeuw veel onderzoek verricht is naar praktijkkennis, terwijl dat voor die tijd een blinde vlek in de onderwijskunde was (Verloop, 1992). Maar ondanks de toegenomen wetenschappelijke belangstelling is ook hier de verheldering van die praktijkkennis in de praktijk – bijvoorbeeld in de begeleiding van leraren in opleiding, waar praktijkkennis van een begeleidende docent een belangrijke rol kan spelen – zeldzaam (Kennedy, 1992:69; Edwards, 2001).

Natuurlijk zijn scholen, in zekere zin per definitie, organisaties die op leren gericht zijn. Maar dan gaat het toch voornamelijk om processen van individueel leren, waarbij leren vooral betekent overdragen van kennis, en niet zozeer om het leren van de school als organisatie gericht op schoolontwikkeling. Er zijn weinig redenen om aan te nemen dat scholen, meer dan andere arbeidsorganisaties, op leren gericht zijn, zoals in de theorievorming rondom lerende organisaties wordt bedoeld. De tot op heden toch nog beperkte autonomie van scholen, en de daarmee samenhangende arbeidsvoorwaarden (Van Wieringen, 1993) vormen belemmeringen voor scholen om zich in de richting van op leren gerichte organisaties te ontwikkelen. Ook de overheersende opvatting over leren in de school, de diversiteit in klanten (kinderen, ouders, vervolgonderwijs, overheid) en de onduidelijke mix van diensten en producten (examenresultaten, maatschappelijke kwalificatie, pedagogische begeleiding) maken het voor scholen niet gemakkelijk zich als een op leren gerichte organisatie te ontwikkelen (Simons, 1997:50v.).

³¹ Clement (1995; zie ook Kwakman, 1999:32) onderscheidt verschillende perspectieven op professionele ontwikkeling van docenten. Bij een drietal perspectieven – perspectief van de ontwikkeling van volwassenen; biografisch perspectief, socialisatietheorie – ligt de nadruk op individuele ontwikkeling. Het vierde perspectief bestudeert professionele ontwikkeling in het kader van onderwijsinnovatie.

³² Zie bijvoorbeeld Clement c.s., 1995; Vandenberghe c.s., 1996; Vandenberghe c.s., 1997; Van den Berg c.s., 1999a, 1999b; Vandenberghe xx; Geijssels, 2001. Professionele ontwikkeling houdt een proces in waarbij leerkrachten opeenvolgende leerervaringen doormaken die tot stand komen vanuit de afstemming tussen de leerkansen die binnen de schoolcontext aanwezig zijn en de mogelijkheden van de leerkrachten om hiervan op een zinvolle wijze gebruik te maken (Clement, 1995:197). Leithwood c.s. (1999:194f.) stellen dat de meest betekenisvolle vormen van professionele ontwikkeling van leraren kunnen worden verwacht als leraren participeren in duidelijk omschreven processen van schoolontwikkeling. Leraren voeren hun werk uit op basis van praktisch denken en problemen oplossen. De ontwikkeling van dit praktische denken vereist met name het actief engagement in het oplossen van authentieke, niet routinematige problemen, en de introductie van vernieuwingen in een uitdagend maar toch beheersbaar tempo in het kader van een ondersteunende schoolcultuur. tonen aan dat, als de condities in de schoolorganisatie als onvoldoende ondersteunend worden ervaren, dit kan leiden tot vertrek van leraren uit de school.

Ook in het door Hoyle (1975; Hoyle c.s., 1995:123; zie ook Berg, 2001) onderscheiden begrippenpaar *beperkte* en *uitgebreide professionaliteit* is deze samenhang tussen schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling merkbaar. Leraren met een beperkte professionaliteitsopvatting zijn vooral betrokken op datgene wat er in de klas gebeurt, zijn vooral inhoudelijk en didactisch georiënteerd, zijn sterk gericht op de dagelijkse beroepsuitoefening binnen de klas. Andere dan zuivere onderwijsactiviteiten krijgen veel minder belangstelling. Leraren met een uitgebreide professionaliteitsopvatting verbinden de gebeurtenissen in de klas veel meer aan het beleid en de doelen van de school, en willen op dat niveau ook participeren. Ze tonen een grotere betrokkenheid bij andere dan zuiver onderwijsactiviteiten en zijn sterk gericht op samenwerking met collegae en op professionele ontwikkeling. Uitgebreide professionaliteit hoeft niet te leiden tot de ervaring bij leraren dat hun autonomie afneemt: samenwerking tussen leraren, met name rondom het werk met de leerlingen kan tot grotere controle op het werk leiden (Imants, 1997).

Sleegers (1991; zie ook Giesbers c.s., 1995:8v.) legt een relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen – een belangrijk kenmerk van een op leren gerichte organisatie – en de professionaliteit van leraren: op scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen zijn vooral leraren met een uitgebreide professionaliteit werkzaam. De verbreding van de rol van de leraar – die dan niet enkel les geeft, maar ook aan de ontwikkeling van het curriculum werkt, op schoolorganisatorisch niveau problemen oplost en veranderingen doorvoert, mentor en opleider is – zou bovendien het leren van de betrokken leraren positief beïnvloeden. Want deze leraren hebben meer gelegenheid tot leren en collegiale interactie in hun nieuwe rollen (Darling-Hammond c.s., 1998:154).

³³ Huysman, 2000:133f.

³⁴ Het concept *lerende organisatie* lijkt een “catch-all”-begrip te zijn geworden: soms verwijzen definities van het begrip *lerende organisatie* naar een organisatie die leert, soms naar een organisatie die voor het leren van haar leden een krachtige omgeving biedt, soms naar beide invullingen (Sun, 2001:89). Onstenk (1997:10v., 351) wil het begrip *lerende organisatie* beperken tot leren op organisatieniveau (en dus niet op individueel en groepsniveau). Hij meent dat leren en competentieontwikkeling in het kader van de lerende organisatie vaak beperkt blijft tot een klein deel van de leden (professionals en managers) of tot een beperkt deel van de mogelijke arbeidsproblemen (veelal regel- en organisatorische problemen). Hij verkiest de term *kwalificerende organisatie* voor een organisatie die leren en competentieontwikkeling mogelijk maakt, waarbij het uitdrukkelijk gaat om het aanbieden van scholing als om het bevorderen van leren in de arbeid zelf.

³⁵ Sprenger (2001:22) geeft daarom voorkeur aan de term *op leren gerichte organisaties*. Een ander argument van Sprenger om deze term te gebruiken is dat de blauwdrukidee van een lerende organisatie in zichzelf tegenstrijdig is. Want een lerende organisatie als te realiseren profiel, zou tot een starre organisatie leiden.

³⁶ Sun, 2001:93. De lerende organisatie is dan vooral een visie die een organisatie beschrijft als een levend organisme met een open, krachtige leeromgeving, dat het leren van haar leden inspireert, faciliteert en versterkt teneinde de veranderings- en verbetercapaciteit, het aanpassingsvermogen en het competitief vermogen te vergroten.

³⁷ Marx (1977:71v.) wijst op problemen met het beheersen van de onderwijskwaliteit: veel flexibiliteit kan ten koste gaan van de effectiviteit en efficiëntie. Vanuit een contingentiebenadering van organisaties gaat het hier met name om een optimaliseringsvraagstuk, waarbij optimaal beleidsvoerend ver-
ogen van veel scholen te baseren zou zijn op responsieve organisatorische verhoudingen met geleidelijk toenemende elementen van een lerende organisatie. Van der Zee (1997:70v.) meent dat lerende organisaties een zekere hang naar anarchie kennen en daarom gevoelig zijn voor oligarchische tendenties. Verder houden lerende organisaties soms op met leren omdat ze blijven geloven in een eens verkregen leerwinst. En lerende organisaties stellen hoge eisen aan inzet, creativiteit en leergierigheid, die niet iedereen kan of wil opbrengen; tenslotte is het niet eenvoudig om het werk voor iedereen uitdagend, afwisselend en interessant te maken, waardoor de kenniskloof tussen organisatieleden kan toenemen. Ook Poell (1998:4f.) noemt het gevaar van het scheppen van een “leer-elite”. Daarnaast signaleert hij nog enkele andere problemen die kleven aan organisaties die leren een belangrijke plaats toekennen. Leren kan te functioneel op het werk gericht zijn en te weinig op de ontwikkeling van de werknemers: werknemers zouden te weinig erkend worden als lerende actoren met eigen belangen, opvattingen en leerdoelen. Daarnaast zou de tendens naar organisatie van het werk op basis

van (semi-)autonome teams in belangrijke mate meer retoriek dan realiteit weerspiegelen en de diversiteit in het organiseren van werk en leren miskennen. Bovendien zou een dergelijke ontwikkeling niet altijd in het belang van werknemers zijn. Andere ontwikkelingsrichtingen en alternatieve vormen om werk en leren te organiseren worden verhuld, terwijl meer extern gestuurde uitbouw van vakinhoudelijke professionaliteit voor werknemers belangrijker kan zijn dan de nadruk op teamverantwoordelijkheid. Het concept van de lerende organisatie, aldus Poell (1998:5), is gebaseerd op een te smal begrip van hoe leren en werk georganiseerd moeten worden.

³⁸ Zie ook Wildemeersch, 1995.

³⁹ Een lerende organisatie wordt vaak in temen van diverse organisatie-aspecten beschreven, zoals strategie, structuur, personeel, cultuur, leiderschapsstijl en systemen (Bomers, 1989; Tjepkema, 1993:107v.; Leithwood c.s., 1998c:77; Verbiest, 1998:52v.; Bolhuis c.s., 1999: 59v.; Sprenger, 2001:22). Argyris c.s. (1996:xix, 187) menen dat de literatuur over de lerende organisatie niet alleen prescriptief, praktijkgeoriënteerd en waardegebonden is, maar soms ook Messiaans, in hoge mate onkritisch en weinig gericht op de implementatie. Het concept *lerende organisatie* suggereert door haar idealistische en omvattende karakter dan ook onbereikbaarheid, wat stappen op weg er naar toe niet stimuleert.

⁴⁰ Huysman, 2000:134. Huysman onderscheidt twee benaderingen van leren in organisaties. Het concept van de lerende organisatie past in een interventie-benadering, waarbij men sterk gericht is op het management van het leren in de organisatie, met name op de door de organisatie gewenste resultaten. Organisatieleren (organizational learning) past in de proces-benadering waarbij het proces van leren centraal staat. Leren is inherent aan het participeren in een praktijk. De resultaten van leren onttrekken zich aan beheersing door bijvoorbeeld het management. Eerder wezen Giesbers c.s.(1995:7) op de idealistische en inspirerende maar ook globale en vage beschrijvingen van de zogeheten lerende organisatie. De noodzakelijke concretisering kan hun inziens gevonden worden in concentratie op het centrale begrip *leren op organisatieniveau*. Leithwood c.s. (1998b:2) menen eveneens dat het vooral dient te gaan om leerprocessen in de organisatie en om de verbetering van die processen. Verbiest (2000:62v.) ziet als kern van onderwijskundig leiderschap de schoolleider als leraar. Leidinggeven betekent dan het initiëren, stimuleren en begeleiden van collectieve leerprocessen van en tussen leraren.

⁴¹ In de (Angelsaksische) literatuur wordt vooral gesproken over *organizational learning* (organisatieleren)

⁴² Vgl. Huysman, 2000:135: "*Organizational learning is the process through which an organisation constructs knowledge or reconstructs existing knowledge*".

⁴³ Bolhuis c.s., 1999:77v. Belangrijke resultaten van collectief leren zijn dan een gezamenlijke taal, waarin gemeenschappelijke houdingen, kennis en vaardigheden worden uitgedrukt en verder opgebouwd; een gedeeld begrip van de opdracht (visie); een gedeeld begrip, gedeelde erkenning en waardering van ieders functie in het geheel. Dixon (1994:5) definieert collectief leren als het intentionele gebruik van leerprocessen op individueel, groeps- en systeemniveau om voortdurend de organisatie te transformeren in de richting die de betrokkenen wensen. Dixon (1994:134f.) verzamelde daarnaast nog tien definities van *organisational learning*. De belangrijkste overeenkomsten in al deze definities betreffen de koppeling van toegenomen kennis aan beter handelen; de openheid van de organisatie naar de omgeving; de idee van solidariteit in collectief denken en een proactieve houding in het transformeren van de organisatie. Verschillen in de definities hebben betrekking op het accentueren van de omgeving van de organisatie versus de interne organisatie; nadruk op aanpassing versus proactief veranderen; het leren van individuen versus het leren van grotere organisatorische eenheden; en nadruk op het management versus leden van alle organisatieniveaus als sleutelfiguren in collectief leren. Volgens Sun (2001:94) beklemtonen vele definities van *organisational learning* het procesmatige karakter van kennisverwerving, gericht op beter handelen. Leithwood (1998:209f.) beschrijft collectief leren in termen van wederzijdse aanpassing van individuen en organisatie.

⁴⁴ Bijvoorbeeld: Swieringa, c.s. 1990; Tjepkema, 1993:57; Giesbers, c.s., 1995:6; Cousins, 1998:221.

⁴⁵ Huysman, 2000:136f. Zij spreekt over externalisering, objectivering en internalisering van kennis. Zie ook Wenger, 1998. Diverse auteurs (Kim 1993; Dillen 1995:172v.; Baets c.s. 2000:60f.) beschrijven de uitwisseling tussen individuele en collectieve mentale modellen als de kern van collectief leren. Senge (1990a:8; zie ook Argyris c.s., 1996:xix; Tjepkema 1993:13) omschrijft mentale modellen als fundamentele veronderstellingen, generalisaties of beelden die van invloed zijn op hoe we de wereld zien en er in handelen. Dixon (1994:36f., 41f.,) spreekt in dit verband van betekenisstructuren. Een betekenisstructuur is een bepaalde wijze waarop ervaringen (interpretaties van sensorische data) zinvol geordend worden. Dergelijke betekenisstructuren kunnen al dan niet privé zijn, wel of niet toegankelijk voor anderen. Collectieve betekenisstructuren zijn die delen van individuele betekenisstructuren die door organisatieleden in hoge mate gedeeld worden. Dixon (1994:41) beschrijft het proces van het veranderen van collectieve betekenisstructuren als volgt. Bestaande collectieve betekenisstructuren veranderen, als, naar aanleiding van dissonantie oproepende ervaringen, leden van de organisatie bewust worden van de nieuwe situatie en de discrepantie tussen collectieve betekenisstructuur en de nieuwe situatie expliciteren; en door dialoog met andere leden hun toegankelijke en privé betekenisstructuren onderzoeken, toetsen aan nieuwe kennis en op deze wijze nieuwe betekenisstructuren ontwikkelen die beter aangepast zijn aan de nieuwe informatie. Als dit door voldoende individuen in de organisatie gebeurt, worden de nieuwe betekenisstructuren collectief. Vanuit een meer leerpsychologische invalshoek stelt Simons (1997:38) dat het antwoord op de vraag of organisaties kunnen leren, afhankelijk is van de definities van de begrippen organisaties en leren. Leren, aldus Simons, heeft betrekking op het opnemen, verwerken, interpreteren, opslaan en gebruiken van informatie leidend tot veranderingen in kennis, houdingen en of vaardigheid. Andere auteurs hanteren indelingen in de leerprocessen of –activiteiten, die grotendeels overeenkomen, vaak overlappend, soms aanvullend zijn (Dixon, 1994; Dillen c.s.1995:166v.; Nonaka c.s.,1995:56f.; Sprenger c.s., 1995; 2001; Van Zolingen c.s., 2001:406. Als men organisaties omschrijft als groepen mensen met een gemeenschappelijk doel, dan kunnen organisaties leren. Want ook organisatieleden kunnen samen informatie opnemen, verwerken, interpreteren, opslaan en gebruiken, en zo gemeenschappelijke kennis, houdingen en of vaardigheden opdoen, die worden neergelagen in de structuur of de cultuur van de organisatie. Het verschil tussen het leren van individuen en van organisaties ligt dus niet zozeer in de leeractiviteiten, maar in de resultaten. Bij individuen mondt leren uit in nieuwe kennis, houdingen of vaardigheden, terwijl bij organisaties er veranderingen optreden in de structuur en of cultuur van de organisatie (Simons, 1997:38v.; zie ook Dixon, 1992; Tjepkema 1993: 20v.). Men zou hier nog aan kunnen toevoegen dat die nieuw verworven competenties ook vastgelegd kunnen worden in systemen, strategieën, enzovoort, kortom in alle aspecten van de organisatie.

⁴⁶ Teams worden in de huidige organisatietheorie als belangrijk gezien: veel beslissingen worden in teamverband genomen; teams zijn creatiever dan individuen; en door teams genomen beslissingen hebben meer draagvlak in die teams (Leithwood, 1998:207; zie ook Senge,1990a:236; Tjepkema, 1993:59; Delhoofen, 1998:109v.).

⁴⁷ Leithwood c.s., 1998b:2; Leithwood c.s.,1999:165f.; Bolhuis c.s., 1998:52v.

⁴⁸ Het onderscheid in diverse niveaus van collectief leren laat ook toe enkele (collectieve) leerstoornissen te lokaliseren. Zo wijzen Dillen c.s. (1995:173v.; Kim 1993; zie ook Huysen, 2000) er op dat individuele leerprocessen geen effect hoeven te hebben op het feitelijk handelen in de werksituatie omdat functieomschrijvingen of standaardprocedures geen ruimte openlaten voor vertaling van ervaringen in handelingen (rolbeperkt leren); er is sprake van situatiegebonden leren als een individu de verworven kennis niet vastlegt in zijn mentale model. Ook de koppeling tussen individuele handelingen en handelingen van de groep of organisatie kan problematisch zijn, als de groep of organisatie niet overnemen wat individuen leren. De organisatie blijft toeschouwer (toeschouwer-leren); of de individuele mentale modellen worden onvoldoende in het organisatorische mentale model geïncorporeerd (fragmentarisch leren). Objectivering van de kennis kan ook beperkt blijven tot bepaalde groepen of teams in de organisatie.

⁴⁹ Simons, 2001:69. Hij merkt verder op dat het leren van individuen en het leren op groeps- of organisatieniveau niet zonder elkaar kan. Er is geen collectief leren zonder leren van individuen, maar individueel leren vraagt ook de context en ondersteuning van een collectief. Ook Argyris c.s. (1996:xxii) leggen nadruk op de interactie tussen het leren van individuen en leren van organisaties.

⁵⁰ Bolhuis c.s., 1999:53. Zie voor een uitwerking van het begrip *alignment* ook Wenger, 1998:178f.

⁵¹ Argyris c.s. (1996:20v; zie ook Morgan, 1986:87f.) spreken hier van *single-loop* en *double-loop learning*. Bij *single-loop* leren is men gericht op het bijstellen van het doelgericht handelen, zonder dat het doel zelf ter discussie staat. Er is dus sprake van één feedback-lus: tussen verwachte en geconstateerde uitkomsten van het handelen. *Single-loop* leren door het individu vindt plaats als het leren leidt tot veranderingen in het handelen van het individu. *Single-loop* leren op organisatieniveau vindt plaats als individuele handelingen leiden tot veranderingen in gezamenlijke door de organisatie aangestuurde handelingen. Bij *double-loop* leren is men gericht op het onderzoeken en bijstellen van de doelen van het handelen. Er is dus sprake van twee feedback-lussen: naast de vergelijking van verwachte en geconstateerde uitkomsten van het handelen, is er sprake een tweede, meer ingrijpende feedback-operatie. Men vraagt zich nu ook af of de doelen en uitgangspunten waar men van uitgang nog geschikt zijn en eventueel aanpassing behoeven. *Double-loop* leren op individueel niveau betreft het proces waardoor het individuele mentale model wordt beïnvloed. Wordt het collectieve mentale model veranderd, dan is er sprake van *double-loop* leren op organisatieniveau. Individuele mentale modellen worden omgezet in nieuwe gemeenschappelijke mentale modellen.

Single-loop en *double-loop* leren worden ook beschreven in termen van verbeterend leren respectievelijk vernieuwend leren (Sprenger c.s., 1995: 55v; Bomers, 1989:6). Bij verbeterend leren gaat het om het perfectioneren van het bestaande, het oplossen van kleine problemen, het herstellen van fouten. Bij vernieuwend leren richt men zich op het vernieuwen van doelen of uitgangspunten van de organisatie. Swieringa c.s. (1990: 39v., 14v.) leggen eveneens een relatie tussen verschillende vormen van leren en de verwachte resultaten. Zij maken een onderscheid tussen enkelslag, dubbelslag en drieslag leren. Dat onderscheid is gekoppeld aan een ander onderscheid dat zij maken: regels, inzichten en principes. Regels geven aan hoe de organisatie zich dient te gedragen; inzichten liggen hieraan ten grondslag; principes hebben betrekking op wat de organisatie wil zijn, en bepalen het waarom en het belang van de regels en de inzichten. Enkelslag leren betreft de regels en leidt tot verbetering; dubbelslag leren is leren op inzichtniveau en leidt tot vernieuwing. In de terminologie van Swieringa c.s. leidt drieslag leren, dat betrekking heeft op principes, tot ontwikkeling. Enkelslag leren wordt hier, evenals door Tjepkema (1993:65) opgevat als *single-loop* leren of verbeterend leren, terwijl dubbelslag en drieslag leren gezien worden als *double-loop* leren of vernieuwend leren. Wel gaat drieslag leren verder en worden fundamentele normen gewijzigd dan bij dubbelslag leren. Argyris c.s. (1996:25; zie ook Tjepkema, 1993:64) wijzen er op dat *single-loop* en *double-loop* leren niet zozeer discrete vormen van leren zijn, maar te beschouwen als de uiteinden van een continuüm. Ze blijven echter gemakshalve spreken van twee discrete vormen van leren. Dixon (1994:3,7) merkt op dat collectief leren niet zozeer gericht is op een bepaalde na te streven eindtoestand, maar eerder een proces is dat toelaat dat de organisatie voortdurend nieuwe fasen kan bereiken. Het doel van collectief leren is dan een voortdurende transformatie van de organisatie.

⁵² Dit leren te leren, deuterio-leren of meta-leren (Argyris c.s., 1996:29f.; Swieringa c.s., 1990; Tjepkema 1993:67) kan zich in principe op beide feedback- of leerprocessen richten die hiervoor onderscheiden zijn. In navolging van Argyris c.s. (1996:xxiii) kan hier van leren van de tweede orde gesproken worden, terwijl leren van de eerste orde het vernieuwend en verbeterend leren omvat. Bomers (1989:8) stelt vernieuwend leren en leren te leren gelijk aan elkaar. Maar dit leren te leren kan betrekking hebben op dit vernieuwend leren en is dus te onderscheiden van elkaar (zie ook Tjepkema, 1993: 67v.)

⁵³ Mulford (1998:635) wijst op deze zwakke relatie. Leithwood c.s. (1998c.:78f.) rapporteren op basis van onderzoek bij zes scholen in Canada dat de meeste resultaten betrekking hebben op praktijken van leraren. Het betreft hier bijvoorbeeld samenwerkingsstrategieën in de klas, meer leerlingparticipatie en herdefiniëring van de eigen rol in de richting van begeleider en, wat minder, klassenmanagementvaardigheden en computervaardigheden. Collectief leren leidt ook soms tot nieuwe instructievaardigheden. Er is ook sprake van meer begrip, met name voor de individuele behoeften van leerlingen, voor het belang van totale vorming van de leerling in plaats van alleen academische vorming, en voor verschillen in leren door verschillende leerlingen. Verder is men zich meer bewust van effectieve onderwijspraktijken en is men meer vertrouwd met een variëteit in instructievaardigheden. Ook is men meer vertrouwd met de aan onderwijsinnovatie ten grondslag liggende redenen. Er is sprake van toegenomen betrokkenheid. Leraren hebben plezier in het zoeken naar manieren om studenten beter laten leren, ze wensen zich permanent te professionaliseren, sommigen voelen zich sterke professionals.

⁵⁴ Huysman, 2000:134. Mulford (1998:631) waarschuwt voor het risico dat ook de term *collectief leren* (organisational learning) een panacee-begrip wordt dat van alles en dus weinig betekent. Bovendien zou de theorievorming rondom collectief leren sterk onder invloed staan van specifieke Noord-Amerikaanse ontwikkelingen. Er zijn dus culturele beperkingen aan deze beschouwingen.

⁵⁵ Mulford (1998:631f.) signaleert dat collectief leren vooral een beroep doet op vaardigheden die met name bij de meest ontwikkelden in de schoolorganisatie aangetroffen worden. Dit plaatst collectief leren, waarbij verwacht wordt dat iedereen participeert in leerprocessen, onder druk. Collectief leren richt zich op veranderingen, maar leren kan ook het verwerpen van veranderingen inhouden (zie ook Kwakman, 1998:185). Bovendien vraagt verandering stabiliteit. De uitdaging is dan ook om voortgang te boeken, zonder het waardevolle verleden op te geven. Collectief leren impliceert dat de betrokkenen verantwoordelijkheid nemen voor de uitkomsten van hun leren, maar veel krachten die inwerken op de school liggen buiten de invloedssfeer van de school. Er is dus een spanning in de relatie tussen school en omgeving: "empowerment without accountability can lead to anarchy, whereas accountability without empowerment can lead to subservience" (Mulford, 1998:633). Die spanning kan ook leiden tot het oppervlakkig of schijnbaar collectief leren, terwijl in feite de praktijken niet veranderen. Tenslotte verwijst Mulford naar beschouwingen over scholen, waarbij schoolkarakteristieken worden genoemd die collectief leren zouden beperken, zoals het isolement van leraren, normen die zich richten tegen samenwerking, vage doelen waarover bovendien verdeeldheid zou bestaan, en de specifieke tijdsinvulling van leraren.

Argyris c.s. (1996:194f.), die eerder wezen op het idealisme dat aan het begrip *lerende organisatie* zou kleven, menen dat collectief leren weliswaar neutraal is, maar dan ook kan leiden tot resultaten die vanuit een moreel standpunt minder wenselijk zijn. Dit impliceert, aldus de auteurs, dat men duidelijk dient te maken welk collectief leren men wenselijk vindt en welk niet.

⁵⁶ Kwakman, 1999:90. Zij wijst er op dat interactie op diverse wijzen wordt opgevat: soms beperkt tot de wisselwerking tussen individu en omgeving (of situatie); soms uitgebreider, waarbij ook sprake is van wisselwerking tussen de individu en omgeving enerzijds en het leren van individuen anderzijds. Met andere woorden, individu en omgeving zijn niet alleen voorwaarde, maar ook effect van leren.

⁵⁷ Bolhuis c.s., 1999:99v., 134.

⁵⁸ Aangenomen mag worden dat de complexiteit – in de betekenis van interacties tussen factoren – van collectief leren veel groter is dan hier gesuggereerd. Er is er niet alleen sprake van een aantal variabelen binnen iedere factor, die onderling interacteren (zie ook Bolhuis c.s., 1999:134). Daarnaast mag interactie verondersteld worden tussen het leren van individuen, in al zijn complexiteit - als proces binnen collectief leren - en het leren van groepen en organisaties, eveneens in al zijn complexiteit.

⁵⁹ Bolhuis c.s., 1999:133. De auteurs geven aan dat collectief leren nog weinig onderzocht is en dat relaties tussen factoren die het leren van groepen beïnvloeden, in hoge mate hypothetisch zijn en vooral gebaseerd zijn op analogie met individueel leren en op ervaringsgegevens.

⁶⁰ Veel aandacht voor de condities voor (collectief) leren is te vinden in studies die zich richten op het leren op de werkplek. Leren op de werkplek is herontdekt (Streumer c.s., 2001:79; Marsick, 2001:3). De scheiding tussen leren en werken vervaagt. Levenslang leren wordt belangrijker, waarbij bepaalde competenties slechts in de praktijk geleerd zouden kunnen worden. Werkgevers zullen dan ook, zo wordt verwacht, meer ruimte bieden voor het leren in de praktijk (Kools c.s., 2001:91,95). Onstenk (1997:2) spreekt van een zekere renaissance van het leren in de beroepspraktijk. In de twintigste eeuw werd leren op de werkplek hoofdzakelijk negatief gewaardeerd. Leren op de werkplek was voor de dommen, en het zou een bredere visie op het beroep belemmeren, alsmede de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden. Op het einde van de vorige eeuw nam het belang van de werkplek als leer-situatie toe. Factoren die bij deze herwaardering een rol speelden, betroffen onder meer de ontwikkeling van de technologie, van nieuwe productieconcepten en van nieuwe organisatievormen die een groter beroep deden op bredere vakbekwaamheid. Verder speelden ook een rol de gebrekkige afstemming van onderwijs en arbeidsmarkt, de behoefte aan flexibele opleidingswegen, de behoefte aan betaald werken tijdens de studie, de kosten van opleiden buiten de werkplek, de nadruk op inzetbaarheid en de toegenomen mogelijkheden om te leren op innovatieve werkplekken. Ook nieuwe concepten over de lerende organisatie, en over de rol van impliciete kennis stimuleerden deze herwaardering (Onstenk, 1997:1v.; Poell, 1998:2; Teurlings c.s., 1999:171; Streumer, 2001: 79f.).

Ook in de professionalisering van leraren wordt de werkplek in toenemende mate belangrijk (Bolhuis, 2001:57; Kaldewaij c.s., 2001). Dit blijkt onder meer uit de verdergaande dualisering van initiële opleidingen. Ook in de organisatie van het leren wordt gepleit voor het kantelen van de opleiding (Delhooven, 1998): de praktijk in plaats van disciplines als ingang voor het leren. Initiële opleidingen leiden bovendien slechts op tot wat men startbekwaamheid noemt. Verwacht wordt dat de leraar zijn bekwaamheid op peil houdt en uitbreidt, deels door te leren op de werkplek (O.C.& W., 2001). Er ontstaat een steeds grotere consensus over de opbouw en ontwikkeling van de opleidingen vanuit de praktijk (Wubbels c.s., 2001:193). Dat neemt niet weg dat leren op de werkplek voor leraren in opleiding niet altijd de gewenste effecten heeft; de condities waaronder dit leren plaatsvindt zijn verre van optimaal (Edwards, 2001).

Onstenk (1997:176) omschrijft leren op de werkplek als het verwerven van een arbeids- en beroepsgericht handelingsrepertoire waarbij de problemen uit de arbeidspraktijk het leerobject vormen en de reële arbeidssituatie de leeromgeving is. Leren op de werkplek, aldus Onstenk, kent veel vormen die kunnen worden gesitueerd op een continuüm dat loopt van "in het werk geïntegreerd leren", waarbij het leren gestuurd wordt door het werk, de sociale omgeving en of de lerende zelf, tot "opleiden op de werkplek" waarbij leren (ook) wordt gestuurd door pedagogische didactische ingrepen in de leerinhoud en leeromgeving en begeleiding of coaching op de werkplek. Bolhuis c.s. (1999:9v.) spreken van *werkleren*. Werkleren wordt gedefinieerd als het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van werk en in het vermogen om te leren op het gebied van werk; deze veranderingen resulteren – mits de condities daartoe aanwezig zijn – in veranderingen in arbeidsresultaten en arbeidsprocessen bij individuen, groepen en of organisaties waar deze individuen en groepen werkzaam zijn.

Hoewel de definitie van Bolhuis c.s. ruimer is – het betreft leren in verband met werk, niet beperkt tot de reële arbeidssituatie als leeromgeving – is in beide omschrijvingen de overeenkomst met collectief leren duidelijk. Bolhuis c.s. (idem:17) stellen expliciet dat het bij werkleren om gezamenlijk leren gaat. Het gaat om gezamenlijk veranderen teneinde als groep en of als organisatie de werkwijze en de werkresultaten te optimaliseren. Ook Onstenk (1997:347) vindt leren op de werkplek in sterk mate collectief. Hoewel bij leren op de werkplek individueel leren niet uitgesloten is, vindt dit leren overwegend plaats met anderen in team, organisatie of beroepsgroep. Voor een deel betreft het ook leren als team. Dit sluit aan bij het collectieve karakter van het werk zelf. Ook hier dient te worden vastgesteld dat het in deze benaderingen vaak gaat om het leren van individuen en dat uitspraken over collectief leren gebaseerd zijn op analogieën met dit individuele leren.

⁶¹ Bijvoorbeeld: Vandenberghe c.s., 1997; Van den Berg c.s., 1999a, 1999b; Vandenberghe xx; Geijssels c.s., 2001; Geijssels, 2001. Het structureel-functionalistisch perspectief ziet de structuur van de organisatie als bepalend voor het verloop van implementatieprocessen. Het cultureel-individueel perspectief – als aanvulling op het structureel-functionalistisch perspectief – wijst er echter op dat niet zozeer de objectieve structuren bepalend zijn voor het omgaan met veranderingen, maar dat met name de perceptie of betekenisgeving van leerkrachten hier belangrijk zijn. Naast aandacht voor individuele percepties is er binnen dit perspectief dan ook belangstelling voor de ondersteunende culturele condities, de betekenisgeving op organisatieniveau, die vooral tot stand komt door sociale interacties in de school en door het creëren van condities die leerkrachten ondersteunen en door hen als zodanig beleefd worden. Vanuit dit perspectief bestaat dan veel aandacht voor professionele ontwikkelingsactiviteiten, (omgang met) gevoelens van onzekerheid, participatie in beslissingen en transformationeel leiderschap.

⁶² Bolhuis c.s., 1999:104, 123v. In diverse theoretische benaderingen wordt de "subjectieve zijde" (Onstenk 1995:185) van het leerpotentieel van een situatie min of meer expliciet belicht. Voorbeelden zijn te vinden in theorievorming over het leren van volwassenen (Bolhuis, 1995; Bolhuis c.s. 1999), theorievorming over het leren op de werkplek (Onstenk, 1997) en theorievorming over professionalisering van docenten (Kwakman, 1999). In deze benaderingen gaat het vooral om het leren van individuen. Voor zover een collectieve leercultuur wordt beschreven, betreft het vaak een analogie met het leren van individuen.

Het belang van de collectieve leercultuur voor schoolontwikkeling wordt duidelijk in het onderzoek naar de professionele cultuur van basisscholen van Staessens (1991). Zij beschrijft een drietal typen, waaruit ook blijkt dat de omgang met vernieuwingen (te zien als een proces van collectief leren) in belangrijke mate door de bestaande cultuur wordt bepaald.

⁶³ Bijvoorbeeld: Bolhuis c.s. 1999:124v.; Senge, 1990a:207f.; Dillen c.s., 1995; Leithwood, 1998:212f.

In dit verband kan gewezen worden op het belang van het op gelijke wijze interpreteren van informatie. Leraren, schoolleiding en andere betrokken individuen of groepen neigen er toe om, vanuit verschillende referentiekaders, gegevens verschillend te interpreteren. Louis c.s. (1998:39) vermelden, naar aanleiding van onderzoek bij een tweetal scholen die veel aandacht gaven aan collectief leren, dat leraren van die scholen moeite deden om er zeker van te zijn dat ze op dezelfde wijze de specifieke informatie over hun school interpreteerden. Interpretaties op collectief niveau leiden tot een (collectieve) actietheorie (Tjepkema 1993:13; Argyris c.s. 1996:13). Een dergelijke actietheorie bestaat uit doelen voor het functioneren van de organisatie, strategieën voor het realiseren van die doelen en aannames die beide aan elkaar koppelen, zoals bijvoorbeeld opvattingen over de effectiviteit van een strategie. Vaak wordt onderscheid gemaakt tussen de gehanteerde actietheorie (theory-in-use) en de vertelde theorie (espoused theory). Deze hoeven niet identiek te zijn. De gehanteerde theorie is vaak impliciet en bepaalt in belangrijke mate het handelen van de schoolorganisatie. In verband met interpretatie kan ook hier een onderscheid gemaakt worden tussen meer expliciete en meer impliciete wijzen van interpreteren. Impliciete interpretatie op collectief niveau vindt plaats in allerlei informele contacten (Ben-Peretz c.s. 1998). Expliciet kan naar gemeenschappelijke betekenisverlening gestreefd worden door overleg in vele vormen of door toepassing van specifieke werkwijzen, zoals de Delphi-dialogmethode of het ontwerpen van scenario's (Verbiest, 2000:100v.).

Hoewel betekenissen niet zonder meer opgelegd kunnen worden, moet niet worden uitgesloten dat de in de vorming van collectieve betekenissen sommigen in de school een grotere rol spelen dan anderen. Zo kan een schoolleider door formele positie en toegankelijkheid tot informatie een grotere invloed hebben op het proces van betekenisgeving dan anderen. (Huysman 2000: 136f.). Het interpretatieproces kan dan ook gezien worden vanuit de vraag naar de invloed van de diverse betrokkenen op interpretaties. Is er sprake van een meer egalitaire dan wel meer ongelijke verdeling van invloed op de betekenisverlening?

Het leervermogen van een schoolorganisatie wordt dus ook bepaald door het interpretatievermogen: het vermogen om schoolbreed gedeelde of collectieve betekenissen te creëren. Dit interpretatievermogen zou bevorderd worden door uniformiteit in referentiekaders en het kunnen verhelderen van interpretatieverschillen. Dixon (1994:79f.) wijst op een viertal condities die de collectieve interpretatie van informatie bevorderen. Het betreft hier de verspreiding van informatie en expertise; waarden zoals vrijheid om openlijk te kunnen spreken, gelijkwaardigheid en respect, organisatiekenmerken die frequente interactie tussen individuen en groepen bevorderen en processen en vaardigheden die een dialoog in de organisatie vergemakkelijken. Senge (1990a) legt nadruk op het verhelderen van mentale modellen en een dialoog over die mentale modellen.

⁶⁴ Leithwood c.s. (1999:165f., 180f.; zie ook Leithwood c.s., 1997), formuleren deze conditie, mede op basis van onderzoek naar het leren van groepen (leraren), respectievelijk voor het leren door de gehele school. In deze condities wordt het belang van gemeenschappelijke voorkennis onderstreept. Scholen ontvangen meestal veel meer informatie en kennis dan ze kunnen verwerken. Deze kennis en informatie kan vanuit verschillende externe (bijvoorbeeld kinderen; ouders; overheden; toetsgegevens; vaktijdschriften; professionele netwerken en scholingsinstanties; andere scholen; leveranciers van nieuwe methoden; en demografische gegevens) en interne bronnen (bijvoorbeeld feedback van collegae, reflectie op ervaringen, het waarnemen van interne ontwikkelingen, zoals vergrijzing van het lerarencorps) komen. Er treedt dan ook een selectieproces op, waardoor de ontvangen informatie gefilterd wordt. Het lerend vermogen van een organisatie berust onder meer op het absorptievermogen. Dit is, aldus Sprenger c.s. (1995:61) het vermogen om nieuwe kennis in de organisatie op te nemen. Bevorderend voor dit absorptievermogen zouden onder meer zijn (Dixon, 1994:69f.; Simons, 1997:41v.) het voortdurend opnemen van veel informatie uit veel verschillende bronnen in de externe omgeving, bijvoorbeeld door middel van goede informatiesystemen; het onderhouden van open relaties met de omgeving; het opnemen van veel informatie uit de interne omgeving, door goede communicatie tussen de medewerkers; niet alleen summatieve maar ook formatieve evaluaties van processen; het adequaat selecteren van de opgenomen informatie met als belangrijkste selectie criterium het behoud van de eigen identiteit van de school; duidelijkheid over de strategische intenties van de school, zodat men weet welke informatie relevant is.

⁶⁵ Dixon, 19994:69f.; Simons 1997:41v.; Bolhuis c.s. 1999:124. Louis c.s. (1998:43) geven aan dat in enkele scholen waar collectief leren veel aandacht krijgt, er bij de rekrutering van nieuwe leraren veel nadruk ligt op het expliciteren van de gemeenschappelijke waarden en verwachtingen.

⁶⁶ Sprenger, 2001:43v. Hij beschrijft, vanuit een sociaal-constructivistische denkwijze, de betekenis van een gunstig leerklimaat: omstandigheden in een organisatie die het leren van de organisatieleden stimuleert, waardoor de organisatie zich continu kan transformeren. Sprenger onderscheidt vier aspecten in een gunstig leerklimaat:

- *identificatie met de organisatie*: hoe sterker mensen zich met de organisatie identificeren, hoe meer ze zich zouden inspannen om er, ook vanuit zichzelf, mede vorm aan te geven;
- *openlijk omgaan met verschillen*: medemensen zijn, als het gaat om leren, bijzonder belangrijk omdat ze invloed uitoefenen op het vormen, bevestigen en veranderen van betekenissen die mensen hechten aan ervaringen;
- *vergroten van invloed*: in een vitale organisatie zullen mensen met elkaar hun betekenissen en gedrag vormgeven, gebruik makend van de denkkraft van zoveel mogelijk organisatieleden; dit vereist wel dat medewerkers invloed kunnen uitoefenen op elkaar en op hun werk en de werkprocessen;
- *opstaan voor ideeën en experimenten*: leren ontstaat als mensen nieuwe ideeën genereren of uitproberen.

Deze vier aspecten zijn verder geoperationaliseerd.

⁶⁷ Bolhuis c.s., 1999:124; Senge, 1990a:174f.; Dillen, c.s. 1995.

⁶⁸ Bolhuis c.s., 1999:125v.

⁶⁹ Sprenger, 2001:43v.

⁷⁰ Bolhuis c.s., 1999:56v.; Sprenger, 2001: 43v.; Leithwood c.s. (1999:171f.) wijzen eveneens op het belang van deze openlijke omgang met opvattingen: openlijk bespreken van verschillende ideeën en gezichtspunten en het bespreken van gemeenschappelijke twijfels stimuleren het leren van groepen. Ook in de theorievorming over de lerende organisatie wordt dit onderstreept (Bomers, 1989; Senge, 1990a:154.)

⁷¹ Simons, 2001:73; zie ook Bolhuis c.s., 1999:56v.; Sprenger, 2001: 43v.

⁷² Bolhuis c.s., 1999:126. Ook Leithwood c.s. (1999:171f., 180f.) noemen een aantal voorwaarden die het leren van groepen en van de gehele school stimuleren en die betrekking hebben op deze leermotivatie: het bewustzijn en expliciet erkennen van de beperkingen van de competenties van de groep, een hoge moreel in de groep, en een cultuur van samenwerking en harmonie.

⁷³ Bolhuis c.s., 1999:127v.; Nonaka c.s., 1995:56f.

⁷⁴ Leithwood c.s., 1998c:76.

⁷⁵ Zie respectievelijk Donnenberg c.s., 1998 en Poell, 1998.

⁷⁶ Bolhuis c.s., 1999:62.

⁷⁷ Bolhuis c.s., 1999:128v.; zie ook Bergen c.s., 1989. Situationele condities die van invloed zijn op collectief leren worden vaak ontleend aan ideaaltypische beschrijvingen van op leren gerichte organisaties (Bomers, 1989; Tjepkema, 1993:107v.; Leithwood c.s., 1998c:77; Verbiest, 1998:52v.; Bolhuis c.s., 1999: 59v.; Sprenger 2001:22; Van Zolingen c.s., 2001:406). Condities kunnen dan onderscheiden worden naargelang het aspect van de organisatie waarop ze betrekking hebben: strategie, structuur, personeel, cultuur, leiderschapsstijl en systemen. Zo zou, bij wijze van voorbeeld, een platte en eenvoudige structuur, opgebouwd uit teams, bevorderlijk zijn voor collectief leren.

In het model van Bolhuis c.s. zijn de kenmerken van de situatie, zeker voor wat betreft collectief leren, minder ver uitgewerkt. De kenmerken die onderscheiden worden, zijn de actuele situatie van de collectiviteit en de kenmerken van de werkomgeving. De werkomgeving verwijst naar het type werk, de taken en verantwoordelijkheden, de sociale aspecten zoals overleg en hiërarchie, en het beroep dat gedaan wordt op het leren van nieuwe dingen, dat mede beïnvloed wordt door de dynamiek in de omgeving (Bolhuis c.s., 1999: 128v.).

Louis c.s. (1990; zie ook Clement c.s., 1995:194v.) onderscheiden in de ontwikkelingsbevorderende werkplaatscondities twee categorieën: structurele en culturele condities. De laatste categorie is hier-

voor aan de orde gesteld. Structurele condities betreffen structurele en organisatorische maatregelen die de professionele ontwikkeling van leraren bevorderen. Hierbij kan aangetekend worden dat ook invloed vanuit de omgeving op de school verondersteld mag worden. Daarnaast verdient het aanbeveling te spreken over "schoolorganisatorische condities" in plaats van "structuur" omdat de laatste term vooral verwijst naar een bepaald aspect van de schoolorganisatie. Verder wordt "leiderschap", gezien het veronderstelde belang, als een aparte categorie beschouwd, ook al kan strikt genomen "leiderschap" als onderdeel van de organisatorische condities worden begrepen.

Ook hier moet worden vastgesteld dat slechts een deel van deze literatuur expliciet betrekking heeft op collectief leren. Met name Leithwood en zijn medewerkers hebben nogal wat onderzoek verricht naar collectief leren in scholen en naar condities die dit collectief leren zouden bevorderen (Leithwood c.s., 1997; Leithwood, 1998a; Leithwood c.s., 1998c:71f.; Leithwood c.s., 1999:165f.). Maar nogal wat literatuur heeft het leren van individuen tot onderwerp. Toch kunnen deze inzichten in het leren van individuen betekenis hebben bij de ontwikkeling van een conceptueel kader voor collectief leren. Collectief leren kan naar analogie van individueel leren begrepen worden. Bovendien is bij collectief leren ook sprake van individueel leren en kunnen condities die dat individuele leren bevorderen ook van belang zijn voor collectief leren. Tenslotte dient opgemerkt te worden dat veel van de hierna genoemde condities en de veronderstelde relaties met collectief leren slechts in zeer beperkte mate berusten op empirisch onderzoek.

⁷⁸ Deze schoolexterne condities hebben, althans in Amerikaanse literatuur, ook betrekking op het schooldistrict. In de Nederlandse situatie kan hier wellicht gedacht worden aan bovenschoolse constructies resp. bovenschools management.

⁷⁹ Leithwood c.s., 1998c:71f.; Kwakman, 1999:75v. Fullan (1991:56, 91; 2000:22) wijst in het kader van aanbevelingen voor schoolinnovatie op het belang van een zekere externe druk, die met ondersteuning geïntegreerd dient te worden.

⁸⁰ Leithwood c.s., 1998c:71; Geijsel c.s., 1995:296; Hooge, 1998; Geijsel c.s., 1999. Louis c.s. (1998:37, 44) geven voorbeelden van scholen waarin collectief leren belangrijk wordt geacht, en die externe stimuli zoals inspectiebezoek aangrijpen om zelf tot interne evaluaties te komen. Het gaat dus met name om de perceptie door de school (leiding, team, bestuur) van de context. Dit onderstreept het interactionistische denkmodel over collectief leren.

⁸¹ Soms wordt onderscheid gemaakt (Leithwood c.s., 1999:155f.; Leithwood, 1998) tussen condities die bevorderlijk zijn voor het leren van (kleine) groepen, en condities die bevorderlijk zijn voor het leren op het niveau van de gehele school.

⁸² Leithwood c.s., 1998c:74. In dit verband kan voor de Nederlandse situatie gewezen worden op ontwikkelingen waarbij scholen een belangrijkere rol krijgen bij de opleiding van leraren en (regionale) samenwerking zoeken met lerarenopleidingen. Dit zou tot versterking van een leer-werkcultuur kunnen leiden (O.C.&W., 2000; zie ook: Levine, 1992; Darling-Hammond c.s., 1998)

⁸³ Zo wijzen Lohman c.s. (2001) op het belang van fysieke mogelijkheden tot contact tussen leraren, bijvoorbeeld door beginnende leraren in de buurt van ervaren leraren een kamer of klas te geven. Ook elektronische communicatiemogelijkheden met collegae die dezelfde vakken geven op andere scholen en planning van gemeenschappelijke lesvrije tijd voor leraren die in hetzelfde vak of in dezelfde bouw les geven, worden als ondersteunend gezien. Leraren zouden (collectief) leren door zowel informele als formele activiteiten zoals gesprekken met leraren in de koffiekamer (Ben-Peretz c.s., 1998) tot gepland bezoek aan andere scholen (Leithwood c.s. 1998c:87).

⁸⁴ Ook Sprenger (2001:161) wijst er op dat leren plaatsvindt in leernetwerken, hoewel deze niet bewust gekozen worden. In dit verband wordt ook gewezen op het belang van brede (in plaats van selectieve) verspreiding en complete (in plaats van gereduceerde) informatie als een leerbevorderende conditie (Sprenger, 1995:64v.).

⁸⁵ Lohman c.s., 2001; Louis c.s., 1998:36, 42; Cousins, 1998; Kwakman, 1999:75v., 182v.; Leithwood c.s., 1998c:74f.; Leithwood c.s., 1999:171f.; 76v; Mulford, 1998:624; Poell, 1998:46.

⁸⁶ Van den Berg c.s., 1999a; Geijssel c.s., 1995:284, 300; Geijssel c.s., 1999:177f., 185f.; Geijssel c.s., 2001:135f.). Dit wordt ondersteund door Onstenk (1997:351v.), die op basis van case-studies enkele kenmerken die het leren op de werkplek bevorderen, verduidelijkt. Eén kenmerk betreft de invoering van teams of taakgroepen. Hierbij dragen werknemers als groep de verantwoordelijkheid voor planning en uitvoering van werkzaamheden. In zijn onderzoek naar leerpraktijken constateert Sprenger (2001:145v.) dat in op leren gerichte organisaties medewerkers op actieve wijze vorm geven aan veranderingsprocessen. Bovendien blijkt dat in veranderingsprocessen die de gelegenheid bieden tot leren, de verschillende actoren met elkaar overeenstemming proberen te bereiken over de leerdoelen, onder meer via veel onderlinge gesprekken, onderhandelen, streven naar consensus en gebruik van informele netwerken (idem, 148v.).

⁸⁷ Zoals de door Kolb (1984) onderscheiden leerstromen: doen, reflecteren, denken en experimenteren.

⁸⁸ Sprenger, 2001:157v.; Leithwood c.s., 1998c:75.

⁸⁹ Bolhuis, c.s., 1999:56v.; Sprenger, 2001:152. Uit het onderzoek van Sprenger blijkt ook dat in op leren gerichte organisaties de feedbacksystemen niet alleen aanwezig zijn, maar ook ontwikkeld en benut worden door de betrokkenen zelf.

⁹⁰ Darling-Hammond c.s., 1998:154; Louis c.s. 1998:43; Kwakman, 1999:75v.; Leithwood c.s., 1999. In dit verband pleiten Lohman c.s. (2001) voor het herzien van de beloningssystemen omdat met name juist ervaren leraren geneigd zijn zich te onttrekken aan deze taken en zich te concentreren op hun lesgevende taken. Ook Onstenk (1997:351v.) vindt op basis van zijn case-studies dat functieverbreding (uitbreiding van taken, waardoor op andere vaardigheden een beroep wordt gedaan) en functieverrijking (uitbreiding van uitvoerende taken met voorbereidende, organisatorische en controlerende taken) collectief leren bevordert.

⁹¹ Cousins, 1998: 222, 228; Louis c.s., 1998:44; Lohman c.s., 2001.

⁹² Cousins, 1998:230f. Het belang van het vastleggen van beschikbare informatie wordt op scholen vaak onderschat. Verbale communicatie is in veel gevallen de norm. Maar dit maakt beschikbare informatie kwetsbaar voor vervorming en verlies. Vandaar het pleidooi voor het vastleggen, bijvoorbeeld in geautomatiseerde systemen van de beschikbare informatie. Vanuit het perspectief van collectief leren veronderstelt het opslaan van kennis zoiets als een collectief geheugen. Dillen c.s. (1995) sommen een vijftal opslagplaatsen op. Om te beginnen kan kennis worden opgeslagen in de geheugens van individuele leden van de schoolorganisatie. Dat betreft natuurlijk persoonlijke ervaringen maar kan ook betrekking hebben op collectief verworven kennis. Verder kan kennisopslag gebeuren in de organisatie zelf, dit wil zeggen in de structuur, de cultuur en systemen. Men kan hier bijvoorbeeld denken aan een nieuwe structuur van de school na een fusie en de daarmee samenhangende rollen en verantwoordelijkheden van diverse leden van de schoolorganisatie; aan een andere, meer open wijze, van communiceren over problemen of aan invoering van een gezamenlijke weeksluiting, aan procedurele afspraken over besteding van scholingsbudgetten, enzovoort. Ook in de fysieke werkomgeving zoals bibliotheek of (digitale) archief kan collectieve kennis opgeslagen worden, terwijl die fysieke werkomgeving zelf ook collectieve kennis kan uitdrukken: al of niet een aparte ruimte voor de schoolleider, al of niet een spreekkamer voor ouders, lokalen die ook buiten schooltijd gebruikt worden om de dienstverlening aan de wijk te ondersteunen. Het leervermogen van een school wordt mede bepaald door haar opslagvermogen: het vermogen om kennis te verankeren in de organisatie zodanig dat die gemakkelijk gebruikt kan worden. Het collectief geheugen van de school kan echter ook een belemmerende rol spelen. Dit is het geval wanneer de in het geheugen beschikbare kennis het verwerven van nieuwe informatie bemoeilijkt of verhindert.

⁹³ Kwakman, 1999:79v.

⁹⁴ Kwakman stelt vast dat ook omstandigheden routine kunnen doorbreken: lesgeven maar ook niet-lesgevende taken kunnen niet-routinematige situaties voortbrengen. Bovendien lijkt reflectie ook onbewust te kunnen plaatsvinden en ook zelf te kunnen worden aangestuurd (Kwakman, 1998:184). Dit brengt haar tot de vraag of samenwerking en reflectie niet overgewaardeerd worden ten koste van

andere manieren van leren, zoals overdragen van kennis, omgang met leerlingen en experimenteren met nieuwe werkwijzen.

Verder wordt ook gewezen op grenzen aan de samenwerking tussen leraren. De leraar blijft een zekere mate van autonomie nodig hebben; teveel nadruk op collegialiteit kan tot aanpassing aan bestaande opvattingen en praktijken leiden en professionele ontwikkeling belemmeren. Kwakman concludeert dan ook dat het van belang is om de inhoud van de samenwerking meer aandacht te geven dan de vormgeving van die samenwerking: wie heeft controle over de samenwerking, waartoe wordt samengewerkt, wie zijn er bij betrokken en welke voorwaarden zijn nodig (Clement c.s., 1995:195v.; zie ook Kwakman, 1999:118v.) Gelijktijdige aandacht voor het individu en de schoolorganisatie, met name in vernieuwingsprocessen, is ook terug te vinden bij Van den Berg c.s. (1995:19v.; zie ook Geijssel c.s. 1995:300). In deze vernieuwingsprocessen is het van belang om rekening te houden met de specifieke betrokkenheid van de leraren in het vernieuwingsproces. Betrokkenheid verwijst naar vragen, met een min of meer emotionele ondertoon, die onzekerheid, eventueel weerstand tegen nieuwe situaties, signaleren en die op één of andere wijze door leerkrachten zullen moeten worden opgelost (Van den Berg c.s., 1995:20). Ook dient te worden opgemerkt dat de wens tot participatie van leraren verschilt naargelang de diverse onderwerpen waar ze mee te maken hebben. Leraren willen vooral invloed op onderwerpen die direct te maken hebben met het geven van onderwijs: curriculum, instructie en stafontwikkeling. Participatie in personeelsbeleid wordt veel minder gewenst (Imants, 1996:86).

⁹⁵ Leithwood c.s., 1998c:87; zie ook Van den Berg c.s., 1999a:128v.; Kwakman, 1999:77; Vandenberghe xx. Vooral Leithwood c.s. 1998c:80f.; 1999:174f., 183f.) schenken veel aandacht aan leiderschap als conditie voor collectief leren.

⁹⁶ Firestone, 1996; Leithwood c.s., 1999:115f.; Leithwood 1998:213; Imants c.s. 2000. In moderne onderwijsinstellingen zou gespreid leiderschap, waarbij het coachende aspect van leiderschap een belangrijke rol speelt, wenselijk zijn: niet alleen omwille van de vermindering van de taakbelasting van de schoolleider, maar ook omdat leidinggeven door docenten past bij de opvattingen over zelfverantwoordelijke sturing door leerlingen en dus ook door leraren (Krüger c.s., 1999:19v.). Bergen (1996) legt er nadruk op dat peer-coaching een krachtig middel is voor de bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten.

⁹⁷ Leithwood c.s., 1998c:80f., 87; Leithwood c.s. 1999:165f.; Geijssel c.s., 1995:284; Geijssel c.s., 1999). Transformatief leiderschap wordt onderscheiden van transactioneel leiderschap. In deze laatstgenoemde vorm van leiderschap, vindt er tussen leider en volgelingen een transactie plaats, waarbij bijvoorbeeld materiele beloning en macht uitgewisseld wordt tegen productiviteit en loyaliteit. Zij vormen tijdelijke relaties met het oog op het bereiken van eigen doelen. Transactioneel leiderschap verandert echter niet de motieven en doelen van de betrokkenen. Bij transformatief leiderschap wordt wel gestreefd naar kwalitatief hogere motivatie (Leithwood c.s., 1996; Van den Berg, 1999a:129). Transformatief leiderschap valt te karakteriseren door een achttal dimensies (Leithwood c.s., 1996; Verbiest 2001: 38v.):

- het identificeren en expliciteren van een visie;
- het stimuleren van het accepteren van gemeenschappelijke doelen;
- het expliciet verwachten van hoge prestaties;
- voorbeeldig zijn voor de teamleden; het bieden van individuele ondersteuning;
- het intellectueel stimuleren van medewerkers;
- het scheppen van een productieve schoolcultuur; en
- het helpen structureren van de school zodat participatie in beslissingen verbeterd wordt.

Verscheidene van deze dimensies komen terug in andere literatuur waarin voorwaarden voor collectief leren worden beschreven (Geijssel c.s., 1995:297v.; Geijssel c.s., 2001:136f.; Louis c.s., 1998:40; Mulford, 1998:627).

⁹⁸ Zo constateren Barnett c.s. (2001), op basis van onderzoek in Australische scholen voor secundair onderwijs, andere en - in het licht van de resultaten van het onderzoek van Leithwood c.s. - opvallende relaties tussen aspecten van transformatief leiderschap en het leren van scholieren en leraren. Zij vonden een negatief verband tussen transformatief leiderschapsgedrag met betrekking tot visie en inspireren enerzijds en de perceptie, door de leraren, van de schoolcultuur als stimulerend voor het leren van scholieren anderzijds. De onderzoekers veronderstellen dat een visionaire en inspirerende schoolleider de leraren kan afhouden van het werk in de klas omdat ze in schoolbrede initiatieven dienen te participeren, terwijl het voor leraren vaak moeilijk is om concrete relaties te leggen tussen de

visie van de school en het werk in de klas. Bovendien stellen de onderzoekers vast dat ook transactionele leiderschapsgedragingen van invloed zijn op scholieren en leraren.

⁹⁹ Dit sluit aan bij een derde kenmerk dat Onstenk (1997:293, 352) onderscheidt als kenmerk dat het leren op de werkplek zou bevorderen: de aanwezigheid van een leidinggevende of collega als mentor, facilitator of opleider die feedback geeft, ondersteunt, en het uitwisselen van ervaringen stimuleert.

¹⁰⁰ Senge (1990b:10f.) spreekt in dit verband over nieuwe rollen voor de leider van organisaties: ontwerper, leraar en steward. Als ontwerper dient de leider zich vooral te richten op het ontwerpen en voortdurend verbeteren van de organisatie zodat richtinggevende ideeën voor de organisatie en de vertaling ervan in beleid, strategieën en structuren ontwikkeld en verbeterd kunnen worden. De leraarsrol legt nadruk op het helpen van de organisatieleden om beter inzicht in de realiteit te krijgen. Als steward zal de leider de doelen van de organisatie dienen, maar ook dient hij de leden die, door hun voortdurende pogingen om te leren, kwetsbaar zijn.

¹⁰¹ Zie ook Bolhuis c.s., 1999:133v. Ook bij deze weergave van collectief leren dient geconstateerd te worden dat de complexiteit nog groter is dan gesuggereerd, met name door de interacties tussen de betrokken individuen en groepen in de organisatie; ook zijn de relaties tussen de onderscheiden factoren in hoge mate hypothetisch zijn en vooral gebaseerd zijn op analogie met individueel leren en op ervaringsgegevens.

¹⁰² Bij de selectie van deze condities is rekening gehouden met het relatieve belang dat in de literatuur aan die condities wordt gegeven. Condities die in diverse bronnen worden genoemd en condities die op enige empirische ondersteuning kunnen rekenen, worden als belangrijker gezien dan condities waarbij dat niet het geval is. Overigens dient gewaakt te worden tegen een te strenge selectie. De ordening heeft in de eerste plaats een heuristische functie en dient mogelijke relevante condities en verbanden tussen condities en collectief leren zichtbaar te maken. Er bestaat nog weinig duidelijkheid over de relaties tussen condities en collectief leren. Een strenge selectie zou relevante condities en verbanden buiten het blikveld kunnen brengen. Voorzichtigheid in de selectie is ook geboden omdat bij toepassing van het conceptueel kader in onderzoek er noodzakelijkerwijze ook selectie zal plaatsvinden door de beperkingen die onderzoek met zich meebrengt.

¹⁰³ Edwards, 2001:17. Zie voor argumenten voor een ontwerp- en ontwikkelingsfunctie voor het HBO verder: Onderwijsraad, 2000:30v.

¹⁰⁴ In het advies van de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid en de Onderwijsraad over de kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen, wordt ingegaan op de afbakening van het typische HBO-onderzoek (Onderwijsraad, 2000:30). Men ziet weinig heil in onderscheidingen als fundamenteel versus toegepast, zuiver-wetenschappelijk versus toepassingsgericht, nieuwsgierigheidsgedreven versus praktisch-probleemoplossend, lange termijn versus korte termijn, enzovoort. Wel onderscheidt men twee groepen van onderzoeksactiviteiten. Deze omvatten niet precies gescheiden soorten van onderzoek, maar elk soort onderzoek, waar dan ook verricht, kan kenmerken hebben die in wisselende mate zowel uit de ene als de andere groep afkomstig zijn. Kenmerken van de eerste groep zijn onder meer "curiosity driven", ontdekkingen, grenzen verleggen, doorbraken, compleet nieuwe inzichten (research), verklaren, voorspellen, paradigma-wisseling. Kenmerken van de tweede groep zijn onder meer: vraaggericht, testen en meten, binnen grenzen oplossingen vinden, prototypes bouwen, proeven, bruikbaar maken, "trial and error", wetenschappelijk onderzoek.

Aangegeven wordt dat het soort onderzoek dat in het HBO wordt verricht meer kenmerken heeft uit de tweede groep en dat universitair onderzoek meer kenmerken van de eerste groep zou hebben. Maar opgemerkt wordt ook dat elementen uit de tweede groep de universiteiten bepaald niet vreemd zijn (Onderwijsraad, 2001:30). Illustratief is het Expertisecentrum Schoolleiding en Onderwijsvernieuwing (ESO) dat onderdeel uitmaakt van het Academisch Centrum Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen dat gericht is op maatschappelijke dienstverlening. Het ESO verricht onderzoeks- en ontwikkelactiviteiten ten dienste van onderwijsorganisaties. Voorbeelden van dergelijke activiteiten zijn de ontwikkeling van een innovatievolgsysteem ten behoeve van een groep scholen of specifieke ondersteuningsmodellen voor schoolleiders (ESO-informatiefolder).

¹⁰⁵ Onderwijsraad, 2001:30. In het hierboven genoemde advies van de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid en de Onderwijsraad wordt voorgesteld wat betreft het HBO de term *onderzoek* te vermijden en te spreken van *ontwerp en ontwikkeling*. Onder *ontwerp en ontwikkeling* wordt verstaan het op een wetenschappelijke manier ontwerpen en ontwikkelen van producten die direct toepasbaar zijn. Het betreft niet enkel fysieke producten, maar ook productieprocessen, leerplannen, adviesdiensten, methodieken enzovoort. In het verlengde van deze terminologie wordt in het advies gesproken over *O&O-medewerkers*. In de onderhavige tekst wordt *ontwerp en ontwikkeling*, respectievelijk *O&O-medewerkers* en *onderzoek* respectievelijk *onderzoekers* door elkaar gebruikt.

¹⁰⁶ Deze vraag sluit overigens aan bij het praktische karakter van de agogische wetenschappen, zoals pedagogiek en onderwijskunde. *Praktisch* heeft hier een dubbele betekenis. Een agogische wetenschap heeft een maatschappelijke praktijk – zoals onderwijs – als object van onderzoek. En agogische wetenschappen hebben een praktisch oogmerk: die praktijk helpen verbeteren (Levering c.s., 1999:11; Wardekker, 1999:51). In de inleiding op enkele thematische bijdragen over de pedagogiek als praktische wetenschap wordt opgemerkt dat pedagogen het over één ding eens zijn: de pedagogiek is een praktische wetenschap (Heyting c.s., 2001:310).

¹⁰⁷ Zie ook Stevens c.s., 2001:324v., die overigens opmerkt dat de discussie over kennisontwikkeling in de context van toepassing in pedagogisch Nederland weinig opgemerkt is.

¹⁰⁸ Het thema *community* is op diverse wijze gerelateerd aan de school: de school in relatie tot de bredere gemeenschap waarin ze functioneert en de school als een gemeenschap. De school als gemeenschap kent weer diverse subthema's: professionele gemeenschappen van leraren, de school als een gemeenschap van leraren en leerlingen, en de school als een democratische gemeenschap (Furman-Brown, 1999; zie ook Imants, 2000). Met de term *professionele leergemeenschappen* wordt hier professionele gemeenschappen van leraren bedoeld. Louis c.s. (1998:275f.) spreken over *professional learning communities*. Dergelijke professionele leergemeenschappen kennen een vijftal kritische kenmerken: een gedeeld geheel van waarden en normen over leerlingen, leren en de taak van de leraar en de school, waaruit vertrouwen spreekt in de competenties van de leerlingen; een sterke gerichtheid op het leren van de leerlingen; het delen van praktijkervaringen met leraren; samenwerking met collegae en een reflectieve dialoog over het werk. Louis c.s. beschouwen deze leergemeenschappen als de noodzakelijke bron voor organisatorische stabiliteit in scholen, op de basis waarvan collectief leren pas effectief wordt. Zij wijzen er ook op dat ondanks de nadruk op verandering in de theorie van collectief leren, en de nadruk op stabiliteit bij professionele leergemeenschappen, beide zich ontwikkelen vanuit dezelfde organisatorische condities. Scribner c.s. (1999) menen dat met name vernieuwend leren (*double-loop learning*) als schoolorganisatie tot professionele leergemeenschappen zou leiden. Imants (2000) signaleert de matige conceptuele uitwerking en zwakke empirische basis van professionele leergemeenschappen. Hij wijst bovendien op een problematische relatie, op conceptueel niveau, tussen opvattingen over professionele leergemeenschappen en collectief leren. Met name door het onvoorspelbare karakter van resultaten van collectieve leerprocessen, is er geen directe en duidelijke relatie tussen collectief leren, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling, voor zover schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling begrepen worden als doelgerichte, geplande veranderingen. Anderzijds meent Imants dat professionele leergemeenschappen vruchtbaar kunnen zijn als er aandacht is voor de interactie tussen individuele en collectieve factoren in collectief leren. Mechanismen zoals informatieverschaffing over het onderwijs en het leren van leerlingen en het bevorderen van samenwerking kunnen hier een positieve rol spelen. Zie voor het begrip van *learning communities* ook Wenger (1998).

¹⁰⁹ Zie ook Wardekker, 1999:66 die het criterium van bruikbaarheid een centrale plaats wil geven in collaboratief onderzoek.

¹¹⁰ Een dergelijke erkenning is overigens niet vanzelfsprekend. Argyris c.s. (1996:35) stellen dat de conventionele modelopvatting van de relatie tussen onderzoeker en practicus, de kennis en bekwaamheden van de laatste ontkent, net zoals in een conventioneel onderwijsmodel de bij leerlingen reeds aanwezige kennis wordt genegeerd. Zie ook Wardekker, 1999:56v.; Stevens c.s., 2001: 314v.

¹¹¹ Zie ook Argyris c.s., 1996:30f., 43; Van den Akker, 1996:16; Stevens c.s., 2001.

¹¹² Wenger (1998:290; 217) wijst er op dat vernieuwing in een gemeenschap vaker komt vanuit meer perifere posities in die gemeenschap, omdat leiders te zeer betrokken zijn op wat de groep al bij elkaar houdt. Juist de interactie tussen kern en periferie van een gemeenschap stimuleert de interactie tussen ervaring en competentie, en de verandering van de uitlijning (*alignment*) van beide, wat kenmerkend is voor leren.

¹¹³ De hiervoor gegeven beschrijving van collectief leren – dat hier als een deel van de maatschappelijke praktijk die we met *onderwijs* aanduiden, begrepen kan worden – liet het belang zien van betekenisverlening in leerprocessen van individuen en collectiviteiten. Mensen handelen op grond van de betekenis die een situatie voor hen heeft. De praktijk – onderwijs – wordt gevormd vanuit het begrip van de betrokkenen van de situatie en van zichzelf. Studie van deze praktijk vanuit een agogisch-wetenschappelijke invalshoek impliceert studie van het concrete handelen en vooral van de betekenissen die in dit handelen geïmpliceerd zijn. De (voor)oordelen van de betrokkenen in een handelingsituatie, die vanuit een strikt empirisch-analytisch oogpunt geen rol zouden mogen spelen, zijn juist de onvermijdelijke toegang tot begrip van die situatie. Beschrijvingen in termen van relaties tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen leveren slechts een gebrekkig begrip op van handelingen. Vanuit een hermeneutisch perspectief is men niet zozeer gericht op algemene wetmatigheden, maar op inzicht in de concrete handelingen en de achterliggende betekenissen van die handelingen voor de handelende personen. Handelen begrijpen vraagt aandacht voor het narratieve karakter ervan. Zie bijvoorbeeld: Winch, 1958; Von Wright, 1971; Taylor, 1971; Verbiest, 1984; Smeyers, 1999; Verhesschen, 1999; Wardekker, 1999; Stevens c.s. 2001.

¹¹⁴ Zoals gezegd ziet bijvoorbeeld Kessels (2001) kennis als een persoonlijke bekwaamheid of subjectieve vaardigheid die niet los te maken is van het individu dat er over beschikt. Zie ook Stevens c.s. 2001: 325v.

¹¹⁵ Te denken valt – bij wijze van voorbeelden – aan observatie en interviews, bijvoorbeeld ondersteund door een techniek als *stimulated recall*: een techniek waarbij bijvoorbeeld een teamvergadering op video wordt opgenomen en naderhand bekeken door de schoolleider – die leiding gaf aan de bijeenkomst – en waarbij hij probeert te verwoorden welke gedachten door zijn hoofd gingen tijdens de vergadering (Zanting c.s., 2000: 77).

¹¹⁶ Zie bijvoorbeeld: Kelchtermans, 1994b; Hollingworth, 1997; James c.s., 1997; Ponte, 2002. Hopkins (2001:19f.) verbindt traditionele wetenschapstheoretische paradigma's met diverse onderwijsinnovatie-strategieën. Adoptiestrategieën passen bij het empirisch-analytische paradigma, terwijl adaptiestrategieën meer bij de interpretatieve traditie passen. Reflectieve strategieën die gericht zijn op emancipatie - zoals actie-onderzoek dat een traditie heeft in de geschiedenis van onderwijsinnovatie - sluiten aan bij het collaboratieve paradigma, dat mede geïnspireerd is door de zogeheten kritische theorie.

¹¹⁷ Zie voor de makelaarsrol in leergemeenschappen Wenger, 1998:105, 108f. Onderzoekers kunnen dankzij hun multi-lidmaatschap – van een leergemeenschap in een school en van een wetenschappelijke gemeenschap – bemiddelen in het overbrengen van elementen vanuit de ene praktijk naar de andere.

¹¹⁸ Van Driel c.s., 1998: 226. Verbiest (1984:188v.) spreekt in dit verband van narratieve typen: interpretatieschema's die gebruikt kunnen worden om aan te geven hoe personen in hun handelen hun rationaliteit (kunnen) actualiseren. Narratieve typen zijn zoekschema's of oriëntaties op mogelijke betekenisvolle samenhangen die in de (re)constructies van verhalen kunnen worden toegepast. Op deze wijze kan ook bijgedragen worden aan de beantwoording van meer algemene vragen die vanuit de theorievorming over collectief leren worden geformuleerd. Volgens Argyris c.s. (1996:xx) vormen vier vraagstukken de kern van de studie *van organizational learning* of collectief leren: Wat maakt dat een organisatie kan leren? Als reëel bestaande organisaties kunnen leren, hoe kunnen ze dat doen? Wat zijn, voor organisaties, wenselijke manieren om te leren? Hoe kunnen organisaties gewenst leervermogen vergroten? Leithwood c.s.(1998b:7) signaleren bij collectief leren in scholen drie vraagstukken. Het contextprobleem verwijst naar het gegeven dat veel literatuur over op leren gerichte organisaties is geschreven zonder dat men daarbij aan scholen dacht. Dit roept de vraag op hoe collectief leren in de context van scholen verschijnt. Welke typische vormen krijgt dit leren en welke condities in de schoolorganisatie zijn hierop van invloed? Het tweede pro-

bleem, het “evidence-problem” betreft het gebrek aan empirisch bewijs dat collectief leren bijdraagt aan de organisatorische effectiviteit en productiviteit (ook al zijn er sterke rationele argumenten voor collectief leren, zoals hiervoor aangegeven). Het strategieprobleem tenslotte – dat niet kan blijven liggen tot het bewijs geleverd is dat collectief leren effectiever en efficiënter is – betreft de ontwikkeling van beproefde strategieën voor collectief leren in scholen. Leithwood c.s., (1998b:8; Leithwood c.s. 1998c:68f.) pleiten dan ook voor onderzoek naar de betekenis van wat zij noemen “organisational learning” in scholen: naar de verdere verheldering van basisconcepten om dit leren te begrijpen; naar de identificatie van stimuli die collectief leren uitlokken en van organisatorische condities (zoals cultuur, structuur, leiderschap) die dit leren bevorderen of belemmeren; naar de leerprocessen die tot collectief leiden; naar de effecten van dit collectief leren; en naar de ontwikkeling van specifieke strategieën die scholen kunnen helpen zich in die richting te ontwikkelen.

Imants (2000) signaleert een aantal blinde vlekken in de kennis van collectief leren, waaronder het proces van het leren van de leraar en groepsleren in het kader van collectief leren en de relatie tussen de leerprocessen op de diverse niveaus; de feitelijke en de gewenste resultaten van collectief leren op de verschillende niveaus; de normatieve betekenis van collectief leren; en de beheersbaarheid van collectief leren in scholen.

Toegespitst op het belang van collectief leren voor scholen en hogescholen kunnen dan een aantal algemene vragen geformuleerd worden:

1. Welke processen van collectief leren zijn herkenbaar in scholen? Is er sprake - en in welke mate - van verbeterend, vernieuwend en meta-lernen bij individuen, groepen en schoolorganisaties als gevolg van collectief leren?
2. Wat is de betekenis van de collectieve leercultuur en van de situatie, en hun interactie, voor collectief leren op scholen? Wat is, in het bijzonder, de rol van de schoolleider bij collectief leren?
3. Wat betekenen deze processen van collectief leren voor de professionalisering van leraren? Dit betreft zowel reeds opgeleide leraren die zich verder professionaliseren, als leraren in opleiding, die, zoals aangegeven, meer en meer in de school zelf delen van hun opleiding volgen.
4. Wat betekenen deze processen van collectief leren voor het innovatief vermogen van scholen?
5. Wat zijn de effecten van collectief leren op de leerprocessen en leerresultaten van leerlingen? Verondersteld mag worden dat de effecten van collectief leren op de resultaten van leerlingen indirect zijn, juist zoals de invloed van de schoolleider op de resultaten van de leerlingen indirect zijn, bemiddeld door schoolorganisatie en schoolklimaat (Sleegers, 1999:6v.; Leithwood c.s., 1998c:87). Onderzoek naar de effecten van collectief leren kan dan gericht worden op de effecten op de leercultuur en op de organisatorische condities, inclusief leiderschap.
6. Hoe kan collectief leren op scholen ondersteund en versterkt worden?

¹¹⁹ Zie ook Wardekker, 1999:66.

¹²⁰ Zie bijvoorbeeld Hutschemaekers, 2001:36.

¹²¹ Wardekker (1999:58) stelt dat practici weinig behoefte aan recepten hebben, en meer aan praktische wijsheid. Algemene regels vragen toch om interpretatie binnen de aanwezige concrete handlingscontext. Verhalen die achterliggende betekenissen verhelderen en op heuristische wijze aangeven hoe in soortgelijke situaties met succes gehandeld kan worden, zijn voor practici adequater dan kennis in nomologische zin.

¹²² Mijn dank gaat uit naar prof. Dr. P. Sleegers, prof. Dr. J. van den Sanden en prof. Dr. A. van Wieringen die een eerdere versie van deze tekst op een kritisch-stimulerende wijze van commentaar hebben voorzien.

Literatuur

- Aalst, H. van (1999): Leren in de kennismaatschappij. In: *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (19), nr.104, blz. 2-10.
- Agten, P. van (1996): Veranderingen in de organisatie van de basisschool. In: *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (16), nr. 86, blz. 25-30.
- Akker, J. van den (1996): *Het studiehuis: ook een leeromgeving voor docenten?* Oratie, Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Argyris, C., D. Schön (1996): *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Addison-Wesley, Reading.
- Aspinwall, K. (1998): *Leading the learning school. Developing your school and its people*. Leemos&Crane, London.
- Baets, W., G. van der Linden (2000): *The hybrid business school. Developing management through management learning*. Prentice Hall/ Person Education Uitgeverij, Amsterdam.
- Ballet, K., R. Vandenberghe, E. Verbiest, G. Kelchtermans, H. van de Ven (2000): *Professionaliseringsprocessen van schoolleiders. Evaluatie Magistrum. Eindrapport*. Intern rapport K. U. Leuven, Departement pedagogische wetenschappen, Centrum voor onderwijsbeleid en – vernieuwing; Fontys Hogescholen, Opleidingscentrum schoolmanagement. Leuven/ 's-Hertogenbosch.
- Barnett, K., J. McCormick, R. Conners (2001): Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? In: *Journal of Educational Administration*, (39), no. 1, pp. 24-46.
- Ben-Peretz M., S. Schonmann (1998): Informal learning communities and their effects. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998): *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger, Lisse, pp. 47-66.
- Berg, G. (2001): *To lead or to be led - that is the question: from the uniprofessional to the multiprofessional schoolorganisation*. Paper presented at the 10th Enirdem conference, Bled, Slovenia.
- Berg, R. van den, R. Vandenberghe (red.) (1995): *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg.
- Berg, R., van den, R. Vandenberghe (1999a): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Berg, R., van den, R. Vandenberghe, P. Sleegers (1999b): Management of innovations from a cultural-individual perspective. In: *School Effectiveness and School Improvement*, (10), no. 3, pp. 321-351.
- Bergen, Th. (1996): Peer coaching, een krachtig middel ter bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten? In: *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (16), nr. 89, blz. 2 - 9.
- Bergen, Th., P. Sleegers (1989): De invloed van de schoolorganisatie op de motivatie van docenten. In: Creemers, H.P.M., J.H.G.I. Giesbers (red.) (1983): *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. 5200-1/23.
- Boersma, J. (1995): *Kennismanagement: een creatieve onderneming*. Inaugurale rede, R.U. Groningen, Groningen.
- Bolhuis S. (1995): *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Coutinho, Bussum.
- Bolhuis, S. (2001): Learning in the workplace: new theory and practice in teacher education. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement*. University of Twente, Enschede, supplement, p. 57-66.
- Bolhuis, S., P.R.-J. Simons (1999): *Leren en werken*. Kluwer, Deventer.
- Bollen, R. (1991): Schoolontwikkeling en schoolverbetering. In: Creemers, H.P.M., J.H.G.I. Giesbers (red.) (1983), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. D1210 1/26.
- Bomers, G. (1989): *De lerende organisatie*. Nijenrode, Breukelen.
- Caldwell, B (1993): The changing role of the school principal: a review of developments in Australia and New Zealand. In: Dimmock, C. (ed.) (1993): *School-based management and school effectiveness*. Routledge, London, pp. 155-184.
- Castells, M. (2000): *The rise of the network society*. Second edition. (The information Age, Economy society and culture, Vol. I). Blackwell, Oxford.
- Clement, M. (1995): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en professionaliteit*. Academisch proefschrift, K.U. Leuven, Leuven.
- Clement, M., P. Sleegers, R. Vandenberghe (1995): Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In: Berg, R., van de, R. Vandenberghe (red.), (1995): *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen, Tilburg, blz. 189 - 208.

- Coleman, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, (94), Supplement, pp. 95-120.
- Cousins J. B. (1998): Intellectual roots of organizational learning. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.), (1998a): *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger, Lisse, pp. 219-235.
- Dam-Mieras, van (1999): Over kennis, hoger onderwijs en verandering. In: Hulshof, M., J. Bevers (red.) (1999): *Samen wijzer. Kennisproductie en kennisbenutting in het hoger onderwijs*. IOWO, Nijmegen, blz. 5-20.
- Darling-Hammond, L., V. Cobb, M. Bullmaster (1998): Professional Development Schools as context for teacher learning and leadership. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger, Lisse, pp. 149-175.
- Delhoofen, P. (1998): *De gekantelde school. Organisatie van zelfgestuurd onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Dillen R., A. Romme (1995): Leren door Organisaties. In: *M&O, Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*, (49), 3, blz. 160-182.
- Dixon, N. (1994): *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. McGraw-Hill Book Company, London.
- Donnenberg, O., M. Melief (1998): Action learning – lerend werken. In: Kessels, J., C. Smit (red.): *Op-leiders in Organisaties. Capita selecta*. Kluwer bedrijfsinformatie, Deventer, blz. 288-299.
- Driel, J. van, N. Verloop (1998): 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. In: *Pedagogische Studiën*, (75), blz. 225-237.
- Edwards, A. (2001): School-based teacher training: where angels fear to tread. In: *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22, nr. 3, blz. 11-19.
- Eraut, M. (1995): Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In: Guskey T.R., M. Huberman (eds.): *Professional development in education; new paradigms and practices*. Teacher colleges Press, New York, pp. 227-252.
- Eraut, M. (1997): Developing expertise in school management and teaching. In: Kydd, L., M. Crawford, C. Riches (ed.) (1997): *Professional development for educational management*. Open University Press, Buckingham, pp. 37-49.
- Firestone, W.: Leadership: Roles of Functions. In: Leithwood, K., J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, A. Hart (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, p. 395-418.
- Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. Cassell, London, (2nd ed.).
- Fullan, M. (2000): The return of large-scale reform. In: Stronach, I., N. Trunk Sirca, N. Dimc (eds.): *Ways towards quality in education*. International conference proceedings. Open Society Institute, Slovenia.
- Furman-Brown, G. (1999): Editor's foreword. In: *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 6-12.
- Geijsel, F. (2001): *Schools and innovations. Conditions fostering the implementation of educational innovations*. Nijmegen University Press. Nijmegen.
- Geijsel, F., R. Van den Berg, P. Sleegers (1995): Betrokkenheid en het innovatief vermogen van scholen. In: Berg, R. van de, R. Vandenberghe (red.) (1995): *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*, Zwijssen, Tilburg, blz. 282-304.
- Geijsel, F., R. Van den Berg, P. Sleegers (1999): The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study. In: *International Journal of qualitative studies in Education*, 12, no. 2, pp. 175-191.
- Geijsel, F., P. Sleegers, R. Van den Berg, G. Kelchtermans (2001): Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers's perspectives. In: *Educational Administration Quarterly*, 37, no. 1, pp 130-166.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage publications, London.
- Giesbers, J., P. Sleegers (1995): Is de school een lerende organisatie? In: Creemers, .P.M., J.H.G.I. Giesbers, M. L. Krüger, C.A. van Vilsteren (red.): *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. A1305/1-12.
- Grip, A. de (2000): *Van tweedekansonderwijs naar een leven lang leren. De veranderende betekenis van post-initiële scholing*. Inaugurale rede, Universiteit Maastricht. Maastricht.
- Hargreaves, D. (2000): *Knowledge management in the learning society*. Forum of OECD Education Ministers. Developing New Tools for Education Policy-making. 13-14 March, Copenhagen, Denmark.
- Hegarty, S. (2000): Characterising the knowledge base in education. OECD/CERI, Paris

- Heyting, F., M. de Winter (2001): De pedagogiek als praktische wetenschap. In: *Pedagogiek* (21), nr. 4, blz. 310-312.
- Hollingsworth, S. (ed.) (1997): *International Action Research. A casbook for educational reform*. The Falmer Press, London.
- Hooge, E.: *Ruimte voor beleid. Autonomievergroting en beleidsuitvoering door basisscholen*. Amsterdam, 1998.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. Routledge Falmer, London.
- Houtveen, A., A. de Graaf-Haalboom, W. van de Grift, N. Lagerweij (1999): *Schaal- en autonomievergroting in het basisonderwijs*. Universiteit Utrecht / Instituut voor onderwijsresearch, Utrecht.
- Hoyle E. (1975): Leadership and decision-making in education. In: Hughes, M.G.(ed.): *Administering education: international challenge*. London, p.30-44.
- Hoyle E., P. John (1995): *Professional knowledge and professional practice*. Cassel, London.
- Hulshof, M. (1999): Kennis, competenties en onderwijs. Het ontwarren van de Gordiaanse knoop van Von Humboldt. In: Hulshof, M., J. Bevers (red.) (1999): *Samen wijzer. Kennisproductie en kennisbenutting in het hoger onderwijs*. IOWO, Nijmegen, blz. 21- 35.
- Hutschemaekers, G. (2001): *Onder professionals. Hulpverleners en cliënten in de geestelijke gezondheidszorg*. Sun, Nijmegen.
- Huysman, M. (2000): An organizational learning approach to the learning organization. In: *European Journal of work and organizational psychology*,. (9), no. 2, pp. 133-145.
- Imants, J.(1996): *Leiding geven aan onderwijs! Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. DSWO Press, Leiden.
- Imants, J (1997): De rol van autonomie in het functioneren van docenten. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Slegers (red.): *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Samsom HD Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn, 1997, blz. 267- 289.
- Imants, J., P. Slegers, M. Krüger, B. Witziers, J. (2000): Leiderschap als sturingsfuncties in de school. In: Creemers, B.P.M., J.H.G.I.Giesbers, M.L. Krüger, C.A. van Vilsteren (red.) (1998), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, Leiding geven in bestel, school en klas. Samsom, Alphen aan de Rijn blz. C. 4140 1/22.
- Imants, J. (2000): *Two basic mechanisms for organizational learning in schools*. Paper presented at the 25th annual conference of the Association for teacher education in Europe, August 28- September 2, 2000, Barcelona.
- James, M, P. Ponte (1997): Het onderzoeken en verbeteren van de eigen praktijk. In Ponte, P., P. Zwaal (1997): *Over grenzen. Een nieuwe manier van werken aan leerlingbegeleiding*. Garant, Leuven/Apeldoorn, blz. 25-40.
- Kaldeway, J., P. Leenheer, G. Westhoff (2001): Inleiding. In: Leenheer, P., J. Kaldeway, G. Westhof (red.): *Wat werkt en waarom. Beschouwingen over de didactiek van gestuurde professionele ontwikkeling in scholen*. Mesofocus, 40, EPN, Houten, blz. 6-8.
- Kelchtermans, G. (1994a): *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Universitaire Pers Leuven, Leuven.
- Kelchtermans, G. (1994b): Actie-onderzoek, een strategie voor professionele ontwikkeling. In: *School-leiding en -begeleiding*, (12), blz. 133 – 167.
- Kessels, J.W.M. (2001): *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie Technische Universiteit Twente.
- Kennedy, M. (1992): Establishing professional schools for teachers. In: Levine, M. (ed.) (1992): *Professional practice schools. Linking teacher education and school reform*. Teachers College Press, New York, pp. 63-80.
- Kim, D. (1993): The link between individual and organizational learning. In: *Sloan Management Review*, Fall, pp. 1-50.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, New York.
- Kools, Q., L. Sontag, R. Vink, M.J.M. Vermeulen, B. van Wolput (2001): *Doelmatigheid van de Nederlandse scholingsmarkt*. IVA, Tilburg.
- Korthagen, F. (1998): *Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Vossiuspers AUP, Amsterdam.
- Krogt, F. van der (1995): *Leren in netwerken. Veelzijdig organiseren van leernetwerken met het oog op humaniteit en arbeidsrelevantie*. Lemma, Utrecht.
- Krüger, M.J., B. Witziers, P. J.C. Slegers, J. Imants (1999): Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen. In: Creemers, B.P.M., J.H.G.I. Giesbers, M.L. Krüger, C.A. van Vilsteren (red.) (1998), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Samsom, Alphen aan de Rijn blz. C 4120 1/26.

- Kwakman, K. (1999): *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionalisering op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift K.U. Nijmegen, Nijmegen
- Kwakman, K. (2001): Leren van professionals: onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. In: *Pedagogische studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 78, nr. 2, blz. 106-119.
- Lagerweij, N., J. Voogd (1999): Leiding geven aan onderwijsvernieuwing. In: Creemers, B.P.M., J.H.G.I. Giesbers, M.L. Krüger, C.A. van Vilsteren (red.) (1998), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Leiding geven in bestel, school en klas*. Samsom, Alphen aan de Rijn blz. C 6600 1/27.
- Leenheer P. (2001a): Waarom werkt het? In: Leenheer, P., J. Kaldeway, G. Westhof (red.): *Wat werkt en waarom. Beschouwingen over de didactiek van gestuurde professionele ontwikkeling in scholen*. Mesofocus, 40, EPN, Houten, blz. 9-12.
- Leenheer P. (2001b): Vijftig jaar nascholing in vogelvlucht. In: Leenheer, P., J. Kaldeway, G. Westhof (red.): *Wat werkt en waarom. Beschouwingen over de didactiek van gestuurde professionele ontwikkeling in scholen*. Mesofocus, 40, EPN, Houten, blz. 13-25.
- Leithwood (1998): Team Learning Processes. In: *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse, pp. 203-217.
- Leithwood, K., D. Tomlinson, M. Genge (1996): Transformational School leadership. In: Leithwood, K., J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, A. Hart (ed.) (1996): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, IL, pp. 785 - 840.
- Leithwood, K., R. Steinbach, S. Ryan (1997): Leadership and team learning in secondary schools. In: *Schoolleadership and Management*, 17, no. 3, pp. 303-325.
- Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998b): Organizational learning in schools: an introduction. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse, pp. 1-14.
- Leithwood, K., D. Jantzi, R. Steinbach (1998c): Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse, pp. 67-90.
- Leithwood, K., D. Jantzi, R. Steinbach (1999): *Changing leadership for changing times*. Open University Press, Buckingham.
- Levering, B., P. Smeyers (1999): Inleiding. In: Levering, B., P. Smeyers (red.): *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom, Amsterdam, blz. 11-26.
- Levine, M. (1992): A conceptual framework for professional practice schools. In: Levine, M. (ed.) (1992): *Professional practice schools. Linking teacher education and school reform*. Teachers College Press, New York, pp. 8-24.
- Leynse, F. (1999): Universiteit en hogeschool, over echte en ingebeelde verschillen. In: *De relatie tussen wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs. Inleidingen bij de opening studiejaar/academisch jaar 1999-2000*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, blz. 53-79.
- Leynse, F. (2000): *Hogescholen tien jaar vooruit. Bericht van de voorzitter*. HBO-raad. Den Haag.
- Lohman, M.C., N.H. Woolf (2001): Finding their own way: informal learning and Public School teachers. In: *Teachers and teaching: theory and practice*, (7) no 1, p 59-74.
- Louis, K.S., B. Smith (1990): Teacher working conditions. In P. Reyes (ed.) *Teachers and their workplace. Commitment, performance and productivity*. Sage, Newbury park, pp. 23-47.
- Louis, K.S., S.D. Kruse (1998a): Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse, pp. 17-45.
- Louis, K.S., K. Leithwood (1998b): From organizational learning to professional learning communities. In: Leithwood, K., K.S. Louis (ed.) (1998a): *Organizational learning in schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse, pp. 275-285.
- Mahieu, P. (1995): De decretale weg naar de lerende schoolorganisatie. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht - en beleid*, 1994-1995, nr. 2, blz. 77-90.
- Marsick, V. (2001): Informal strategic learning in the workplace. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001, supplement*, University of Twente, Enschede, pp. 3-12.
- Marx, E. (1997): Noties over de leerweg naar een lerende organisatie. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Sleegers (red.): *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Samsom HD Tjeenk Wilink, Alphen aan de Rijn, blz. 59 -82.
- McDaniel, O.C (2001): Effectiviteit en onderwijsbeleid: over kansen en uitdagingen. In: Creemers, B.P.M., J.H.G.I. Giesbers, M.L. Krüger, C.A. van Vilsteren (red.) (1998), *Handboek schoolorganisa-*

- tie en onderwijsmanagement. *Leiding geven in bestel, school en klas*. Samsom, Alphen aan de Rijn blz. D 3310 1/32.
- Mertens, F.J.H. (2001): *Meer van hetzelfde. Over de beweging van het onderwijs*. Lemma, Utrecht.
- Morgan, G. (1986): *Images of organizations*, Sage Publications, Beverley Hills.
- Mulford, W. (1998): Organizational Learning and Educational Change. In Hargreaves A, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (ed.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, p. 616 – 641.
- Netelenbos, T (1995): *De school als lerende organisatie. Kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Sdu, 's Gravenhage,.
- Nonaka, I., H. Takeuchi (1995): *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- O.C.& W. (2001): *Maatwerk 2: Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Den Haag.
- O.C.& W. (2001): *Eens bevoegd niet gelijk aan altijd bekwaam. Uitgangspunten van een wet op beroepen in het onderwijs*. Den Haag.
- OECD (2001): *New schoolmanagement approaches*. OECD, Paris.
- OECD/CERI (2001): *Education policy analysis 2001*. OECD, Paris.
- Onderwijsraad (2001): *Hógeschool van kennis. Kennisuitwisseling tussen beroepspraktijk en hogescholen*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2002): *Wat scholen vermogen. Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag.
- Onstenk, J. (1997): *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft.
- Osterman, K., R. Kottkamp (1993): *Reflective practice for educators. Improving schooling through professional development*. Corwin Press, Newbury Park.
- Peschar, J., A. Wesselingh (1995): *Onderwijssociologie*, Wolters Noordhoff, Groningen.
- Peters, C. M. T. (1997): De professionaliteit van schoolleiders: een taakspecifieke benadering. Academisch Proefschrift, K.U. Nijmegen, Nijmegen.
- Poell, R. (1998): *Organizing work-related learning projects. A network approach*. Academisch Proefschrift, K.U. Nijmegen, Nijmegen.
- Ponte, P. (2002): *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Garant, Leuven-Apeldoorn.
- Reezigt, G. (1997): Samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs. In *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (17) nr.93, blz. 2-6.
- Schön, D. (1983): *The reflective practioner. How professionals thinks in action*. Basic Books, New York.
- Schön, D.: (1987): *Educating the Reflective Practioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass, San Francisco.
- Scribner, J., K. Cockrell, D. Cockrell, J. Valentine (1999): Creating professional communities in schools through organizational learning: an evaluation of a school improvement process. In: *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 130-160.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. Doubleday, New York.
- Senge, P. (1990b): The leaders's new work: building leaning organizations. In: *Sloan Management Review*, (12), 1, p. 7-23.
- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner (2000): *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Doubleday, New York.
- Simons, P.: De school als lerende organisatie. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Sleegers (red.): *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Samsom HD Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn, 1997, blz. 37-57.
- Simons, P.R.J., J. Germans, M. Ruijters (2001): Forum for organisational learning: combining learning at work, organsitional learning an training in new ways. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001, supplement*, University of Twente, Enschede, pp. 67-76.
- Simons, R.J. (1999): De rol van informatie en communicatietechnologie in het onderwijs: een constructivistische visie. In: *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*, (19), nr.105, blz. 2-9.
- Sleegers, P.J.C. (1991): *School en beleidsvoering. Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Academisch Proefschrift, K.U. Nijmegen, Nijmegen.

- Sleegers, P.J.C. (1999): *Leiding geven aan leren*. Oratie, K. U. Nijmegen. Nijmegen.
- Smeyers, P. (1999): Over de noodzaak van interpretatief onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. In: Levering, B., P. Smeyers (red.): *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom, Amsterdam, blz. 27-49.
- Sprenger C. C., C.H. van Eijdsen, S. Ten Have, F. Ossel (1995): *Vier competenties van de lerende organisatie*, 's Gravenhage.
- Sprenger, C. (2001): *Leerpraktijken. Lerend werken aan organisatieverandering*. Samsom, Alphen a/d Rijn.
- Staessens, K. (1991): *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar eigen verhaal*. Universitaire Pers Leuven, Leuven.
- Stevens, L., K van der Wolf (2001): Kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. Proeve van een probleemstelling. In: *Pedagogiek* (21), nr. 4, blz. 313-328.
- Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement*, University of Twente, Enschede.
- Sun, H.-C. (2001): The relationship between organizational learning and learning organization. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement*, University of Twente, Enschede, pp 89-100.
- Swieringa, J., A. Wierdsma (1990): *Op weg naar een lerende organisatie*. Wolters Noordhoff, Amsterdam.
- Taylor, Ch. (1971): Interpretation and the sciences of man. In: *Review of metaphysics*, (25), 1, blz. 3-25.
- Teurlins, C., J. van der Sanden (1999): De werkplek als leeromgeving: het leren in stages. In: Lodwijks, J., J. van der Sanden (red.) (1999): *Op de student gericht. Een bundel opstellen over leren en studeren, opgedragen aan Prof. Dr. Len F.W. de Klerk*. TUP, Tilburg, pp 171-187.
- Thyssen, J. (1997): *Leren om te overleven. Over personeelsontwikkeling als permanente educatie in een veranderende arbeidsmarkt*. Oratie
- Tjepkema, S. (1993): *Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Universiteit Twente, Enschede.
- Van der Zee, H.J.M (1997): *Denken over dienstverlening. Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Kluwer Bedrijfsinformatie. Deventer.
- Vandenberghe, R., R. Van der Vegt (1992): *Scholen in de vernieuwingsarena*, Garant, Leuven/Apeldoorn.
- Vandenberghe R., V. Vanoost (1996): Waarom verlaten leerkrachten het basisonderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, nr.6.
- Vandenberghe R., R. Van den Berg: (1997): Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren. In: Th. Bergen, A. Knoers, P. Sleegers (red.): *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling*. Samsom HD Tjeenk Willink, Alphen aan de Rijn, 1997, blz. 145-163.
- Vandenberghe R., G. Kelchtermans, F. Maes (2000): Valuable in-service training: evaluation by principals. *Paper presented at the annual AERA-meeting*, New Orleans, April.
- Vandenberghe, R. (xx): Innovatief vermogen van secundaire scholen: een kwantitatief onderzoek.
- Vegt, R. van der, L. Smyth, R. Vandenberghe (2001): Implementing educational policy at the school level. Organization dynamics and teacher concerns. In: *Journal of Educational Administration*, 39, nr 1., pp 8-23.
- Veld, R. In 't, H. de Bruijn, M. Lips (1996): *Toekomst voor het funderend onderwijs*, Sdu, den Haag.
- Verbiest, E. (1984): *Andragogie: dialoog en verhaal*. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Verbiest, E. (1998): *De schoolleider in beweging. Veranderingen in visie en praktijk in het primair onderwijs*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Verbiest, E. (2000): *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Samsom, Alphen aan de Rijn.
- Verbiest, E. K. Ballet, R. Vandenberghe, G. Kelchtermans, H. van de Ven (2000): *Uitgerust. Een onderzoek naar de resultaten van de Magistrumopleiding voor schoolleider primair onderwijs*. K.U. Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en-vernieuwing. Fontys Opleidingscentrum Schoolmanagement. 's-Hertogenbosch.
- Verbiest, E. (2001): Over inclusieve, hoog betrouwbare, zich ontwikkelende scholen. In: *Basisschoolmanagement*, (15) nr. 2, blz.20-24.
- Verhesschen, P. (1999): Narrativiteit en narratief onderzoek: de betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek. In: Levering, B., P. Smeyers (red.): *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom, Amsterdam, blz. 276-291.

- Verloop, N. (1992): Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. In *Pedagogische Studiën*. (69), blz. 410-423.
- Von Wright, G. H. (1971): *Explanation and Understanding*. Routledge & Keagan Paul, London.
- Wardekker, W. (1999): Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: Levering, B., P. Smeyers (red.): *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Boom. Amsterdam, blz. 50-67.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wieringen, A.M.L. van (1993): De school als leercoöperatie. In: *Mesomagazine, Tijdschrift voor schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. (14), nr.71, blz. 9-18.
- Wildemeersch, D: (1995): *Een verantwoorde uitleg leren. Over sociaal verantwoord handelen in de risicomaatschappij*. Oratie K.U .Nijmegen.
- Winch, P. (1958): *The idea of a social science and its relation to philosophy*. Routledge & Keagan Paul, London (1973).
- Wubbels, Th., N. Verloop (2000): Onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen: trends en lacunes. In: Wald, A. (red.): *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Garant, Leuven/Apeldoorn, blz. 191-207.
- Zanting, A. N. Verloop, J. Vermunt (2000): Mentoren en hun praktijkkennis. In: Wald, A. (red.): *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Garant, Leuven/Apeldoorn, blz. 69-81.
- Zee, H. van der, (1997): *Denken over dienstverlening. Over facilitaire diensten en hun veranderende rol in de primaire bedrijfsprocessen*. Kluwer Bedrijfsinformatie, Deventer.
- Zolingen, S. van, J. Streumer, M. Strooker (2001): Problems in knowledge management. In: Streumer, J. (ed.) (2001): *Perspectives on learning at the workplace. Proceedings second conference on HRD Research and practice across Europe 2001 + supplement*, University of Twente, Enschede, pp 403-419.