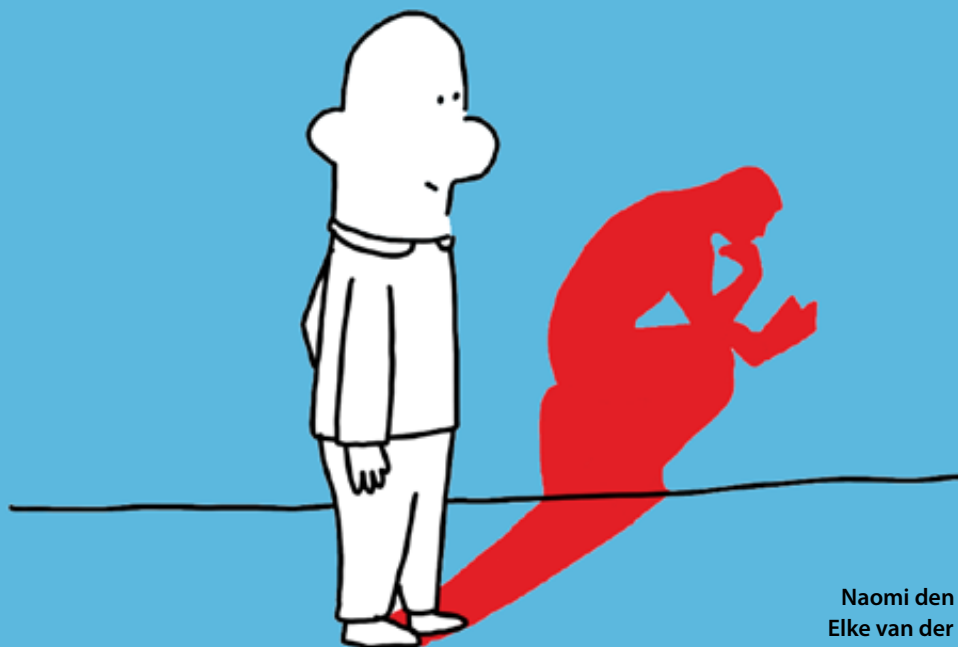


Lerarenreeks 5

Een lerende schoolcultuur



Naomi den Besten
Elke van der Linden

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl



Lerarenreeks 5

Een lerende schoolcultuur

Naomi den Besten
Elke van der Linden



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2011

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld:

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978 90 358 1828 6

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
1 Inleiding	11
2 Over culturen binnen organisaties	15
2.1 Schoolculturen en lerende leraren	16
2.2 Hoe zien lerende schoolculturen eruit?	16
2.3 Wat is de huidige schoolcultuur rond het leren van leraren?	18
2.4 Waar liggen kansen voor het ontwikkelen van een lerende schoolcultuur?	20
2.5 Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke over de praktijk van leren en leraren	21
2.6 Doordenkers	22
3 Het leren van leraren	25
3.1 Het leren van leraren, waar hebben we het eigenlijk over?	25
3.2 Waarom is professionaliseren van leraren nu zo belangrijk?	26
3.3 De geschiedenis van het leren van leraren	27
3.4 Folke Glastra over beroepsdilemma's en samen leren veranderen	28
3.5 Doordenkers	29
4 Cultuur veranderen	31
4.1 Wat betekent veranderen?	31
4.2 Gepland cultuur veranderen	32
4.3 Spontaan cultuur veranderen	34
4.4 De binnenkant van organisatieverandering	36
4.5 Aart Bontekoning over generaties en cultuurverandering	37
4.6 Doordenkers	39
5 In actie komen, wat kun je zelf doen?	41
5.1 Van stappenplan naar uitgangspunten	41
5.2 Kiesprincipes die passen bij jouw context	41
5.3 Experimenteren met praktijkonderzoek	43
5.4 Doordenkers	45
Literatuur	47
Over de auteurs	51
Colofon	53
Eerder verschenen uitgaven in de lerarenreeks	55

25

Woord vooraf

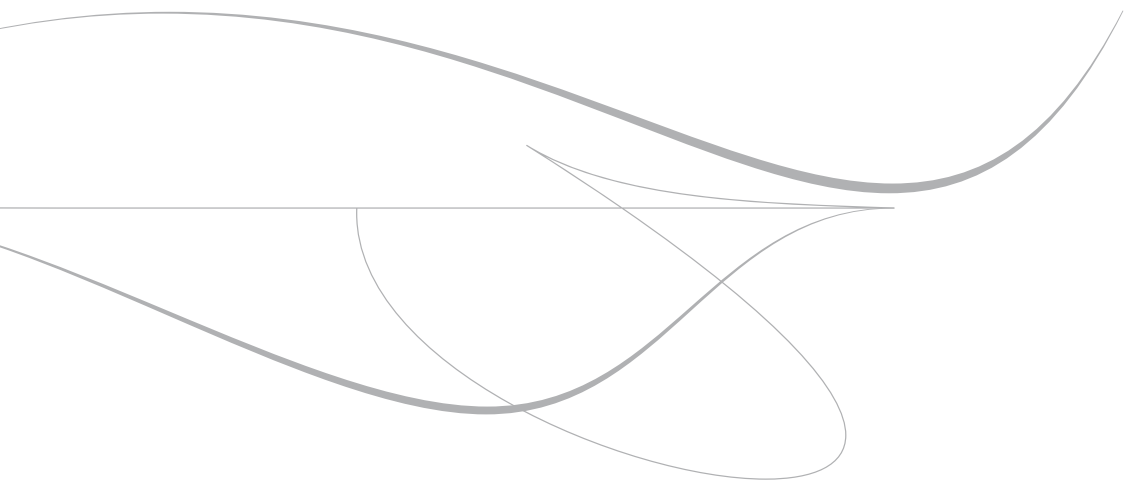
Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit is het wetenschappelijk kennis- en expertisecentrum voor de professionalisering van, voor en door leraren. Scholen, vakverenigingen en groepen leraren kunnen ondersteuning bij het RdMC aanvragen bij professionaliseringsvragen. De beroepsvereniging van leraren, de Onderwijscoöperatie, kan mede aangeven waar leraren precies mee zitten als het gaat om hun professionalisering en hiermee richting geven aan de thema's en vragen die het RdMC oppakt.

Samen met management en leraren gaat het RdMC op zoek naar praktische oplossingen en koppelt hieraan wetenschappelijk onderzoek zodat we weten wat waarom werkt en wat niet bij de professionalisering van leraren. De nadruk ligt op informeel leren op de werkplek, vaak ondersteund door ict. Deze werkwijze leidt onder meer tot praktische kennis en instrumenten die leraren kunnen gebruiken op de werkplek. Alle instrumenten en publicaties zijn vrij beschikbaar op onze website. Enkele voorbeelden zijn het persoonlijk ontwikkelplan, de toolkit netwerkleren en publicaties zoals deze.

Het idee voor deze publicatie is ontstaan tijdens vraagsturingsprojecten met scholen waaruit bleek dat motivatie van leraren alleen soms onvoldoende is om succesvol te professionaliseren. Binnen de school dient er een bepaalde voedingsbodem te zijn voor professionalisering: een lerende schoolcultuur. Maar wat is nu eigenlijk een lerende schoolcultuur? En wat kunnen leraren en management doen om deze lerende schoolcultuur mede vorm te geven? Vanuit verschillende invalshoeken wordt daar in deze publicatie antwoord op gegeven. De publicatie is in opdracht van het RdMC geschreven door medewerkers van Diephuis & Van Kasteren. Vanuit het RdMC zijn zij hierbij begeleid door Lenny Hendriks en Andrea Klaijzen. Wij bedanken iedereen die heeft meegewerkt aan de interviews, de focusgroep en alle anderen die een bijdrage hebben geleverd van harte.

Veel leesplezier!

J.J.M. (Jos) Kusters Msm
Directeur Ruud de Moor Centrum



Samenvatting

Er is vandaag de dag veel belangstelling voor het leren van leraren. Professionalisering van het leraarschap is echter niet nieuw. Wel zijn er verschuivingen gaande in de vormen van professionalisering. Daarbij wordt uitgegaan van de sociaal-constructivistische bevindingen over leren en inzichten uit onderzoek naar werkplekleren. Het gaat over het zelf actief kennis construeren - al dan niet samen met collega's - en leren in de eigen persoonlijke context.

Schoolcultuur en het leren van leraren

Leraren leren binnen een eigen schoolcontext met een eigen cultuur. Vanuit de literatuur weten we dat schoolculturen soms als conservatief en remmend worden ervaren waar het gaat om het leren van leraren. De nadruk ligt veelvuldig op standaardisatie van taken en op het doen van wat eerder heeft gewerkt en niet op patroondoorbreekende leertrajecten. Scholen zijn vaak zo georganiseerd dat er weinig ruimte is voor eigen initiatief en eigenaarschap van leraren voor hun eigen leerproces. Top-down aansturing, een sterke hiërarchie, ad-hocbeleid en gepland en voorgestructureerd leren - middels studiedagen en een vast aanbod van cursussen en trainingen - hebben ook een remmend effect op het patroondoorbekend leren van leraren.

Kansen voor een lerende schoolcultuur

Kansen voor het ontwikkelen van een lerende schoolcultuur zijn er. Leraren leren al veel op een informele manier en dat leren is rijk en waardevol. Dit leren kan worden geëxpliciteerd en gedeeld, zonder het informele karakter te verliezen. Leraren zijn erg betrokken bij hun school en hebben de behoefte zich te ontwikkelen. Een lerende schoolcultuur wordt versterkt door initiatieven van leraren te stimuleren en/of simpelweg toe te laten. Het beter benutten van de interne deskundigheid bevordert bovendien het enthousiasme om te leren en te innoveren.

Cultuurverandering

Binnen de veranderkunde zijn grofweg twee stromingen te onderscheiden: gepland veranderen en ongepland veranderen. Gepland veranderen gaat over het bewust invloed uitoefenen op een situatie met het idee dat daarmee een vooraf opgesteld doel bereikt wordt. Er is een aantal manieren waarop aan de verandering wordt gewerkt; gericht op vooral het gedrag van leraren of op hun emotionele beleving van de verandering. Ongepland veranderen gaat ervan uit dat verandering niet te plannen is en dat het zich op onvoorspelbare wijze voltrekt. Er wordt uitgegaan van het zelfregulerende vermogen van mensen die de verandering niet slechts ondergaan. Belangrijk daarbij is dat regels en procedures tot een minimum beperkt blijven zodat er volop ruimte is voor eigen initiatief. En ook dat er ontmoetingen tussen mensen gestimuleerd en gefaciliteerd worden.

Principes om uit te proberen

We bieden in deze publicatie geen stappenplan om een lerende schoolcultuur te realiseren, wel een aantal principes om mee te werken. Namelijk zeven uitgangspunten voor een zelf te ontwerpen aanpak waarmee een lerende schoolcultuur kan worden ontwikkeld. Kies principes die passen bij jouw context.

- Ontwerp mét in plaats van voor mensen
- Start bij de eigen beroepspraktijk

- Richt je op dat wat energie geeft
- Faciliteer bijzondere ontmoetingen
- Blijf vragen stellen
- Leer van het onbekende
- Wees transparant over experimenteerruimte

Deze principes zijn gebaseerd op onderzoeksliteratuur en op ervaringen van mensen uit het onderwijs- en onderzoeksveld. De belangrijkste uitdaging is om deze uitgangspunten in vervolgonderzoek te testen in en samen met de praktijk.





"Willen we eigenlijk wel veranderen?"

1 Inleiding

Wat is een lerende schoolcultuur? En hoe kun je een lerende schoolcultuur creëren? Het antwoord op deze vragen vind je in deze publicatie. Uit eerder onderzoek blijkt dat het realiseren van een lerende school, waarin het individuele en collectieve leren en professionaliseren van leraren centraal staat, vaker droom dan werkelijkheid is (den Besten & Dresen, 2010). Daarbij komt dat het veranderen van de structuur rondom het leren (tijd vrijmaken, overgang naar een teamstructuur, coachings- en trainingsaanbod e.d.) makkelijker gaat dan het veranderen van de cultuur. Het lijkt ook zo te zijn dat een nieuwe structuur behoorlijk gehinderd kan worden door de oude cultuur, als bijvoorbeeld maar twee leraren gebruikmaken van een prachtig bedacht cursusaanbod.

Een lerende schoolcultuur creëren is echter geen onmogelijkheid. Er bestaan goede voorbeelden die helpen bij het beantwoorden van bovenstaande vragen.

Literatuuronderzoek

Voor dit onderzoek hebben wij een narratief literatuuronderzoek uitgevoerd (Gilbert, 2008). Dat wil zeggen dat wij niet uit zijn gegaan van een bepaalde zienswijze of hypothese, maar dat we geprobeerd hebben om een algemeen beeld te schetsen over wat er over de onderzoeksvragen is gezegd. We hebben daarbij gebruik gemaakt van binnenlandse en buitenlandse literatuur. Een aantal van de uitspraken in het onderzoek is dan ook meer van toepassing op de Nederlandse situatie dan andere die bijvoorbeeld betrekking hebben op de situatie in de Verenigde Staten. De literatuur hebben wij gevonden via academische zoekmachines met zoekwoorden uit de onderzoeksvragen. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van de zogenaamde sneeuwbalmethode; bij een relevantie publicatie zochten we in de literatuurlijst naar andere bronnen. In totaal hebben we zo'n 75 geschreven bronnen geraadpleegd. Natuurlijk is dit nog steeds een relatief willekeurige greep uit alle beschikbare literatuur over leerculturen en het ontstaan daarvan. Er is veel meer informatie beschikbaar dan wij voor dit onderzoek hebben kunnen verwerken.

Interviews

Vervolgens hebben wij drie praktijkexperts geïnterviewd om de gevonden informatie uit het literatuuronderzoek te verdiepen en te vertalen naar de praktijk. Wij hebben gesproken met dr. Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke, dr. Folke Glastra en dr. Aart Bontekoning. Zij staan allen met één been in de praktijk en met het andere in het onderzoek. Elk vanuit een ander perspectief droegen ze bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De interviewverslagen zijn eerder gepubliceerd op ons weblog en opgenomen in de eerste drie delen van deze publicatie.

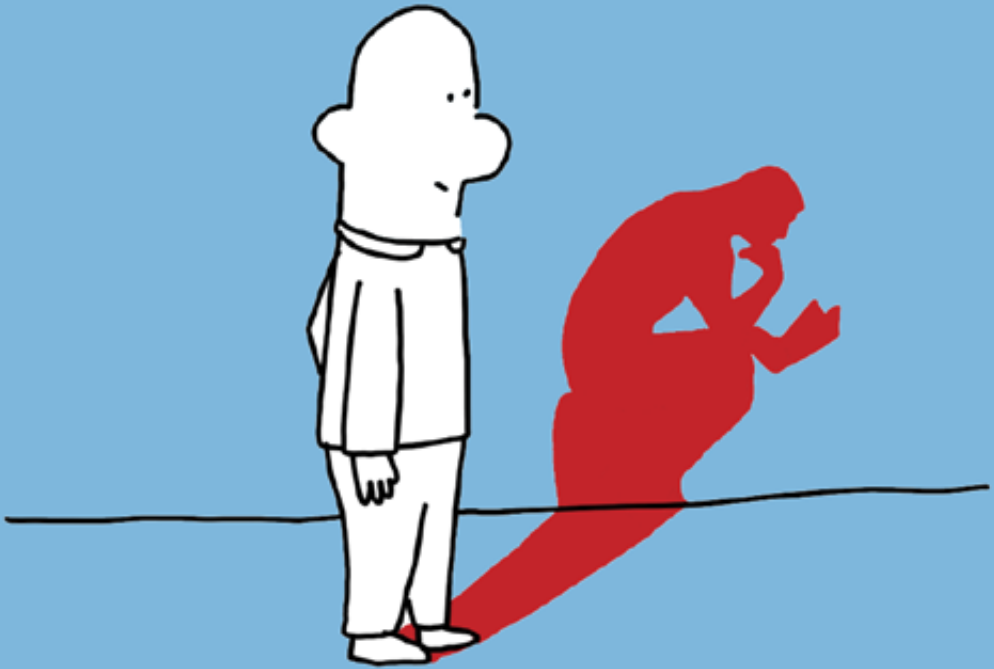
Focusgroep

Ten slotte hebben we met een focusgroep, samengesteld uit medewerkers van het RdMC en medewerkers van scholen waaronder één schoolleider, de voorlopige conclusies verdiept en omgezet in een aantal principes om een lerende schoolcultuur te realiseren (zie deel 5).

Uitproberen in de praktijk

De theoretische aannames en gevonden principes zijn bij het schrijven van deze publicatie nog niet in de praktijk getest. Dat is de voornaamste beperking van het onderzoek zoals het tot nu toe is uitgevoerd. De intentie is om komend jaar de principes in de praktijk toe te passen op een klein aantal scholen. Zo kunnen wij de bruikbaarheid evalueren en de effecten van het werken met principes om een lerende schoolcultuur te realiseren. Wij hopen dat deze publicatie je inspireert om hetzelfde te doen in jouw school en horen graag wat je bevindingen zijn.





"Contouren worden zichtbaar"

2 Over culturen binnen organisaties

Cultuurmodel van Edgar Schein

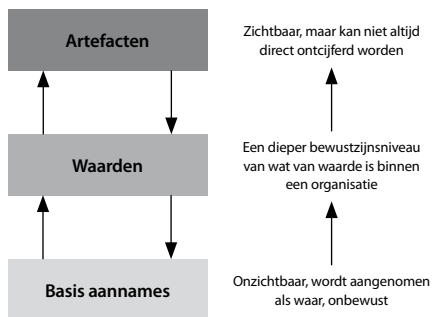
De van oorsprong Zwitserse wetenschapper Edgar Schein (1928) wordt beschouwd als toonaangevend wanneer het gaat over het beschrijven van culturen van organisaties. Vele anderen die na hem schreven over organisatieculturen - ook die van schoolculturen - nemen het door hem ontwikkelde model over culturen als uitgangspunt (Van Hoewijk, 2000). In de jaren 80 van de vorige eeuw lanceerde Schein zijn model en in zijn latere publicaties zie je dit basismodel steeds terugkomen. Scheins meest bekende boek hierover heet 'Organizational culture and leadership' (Schein, 1985).

Een definitie van cultuur

Cultuur definieert Schein (1985) als:

"Een patroon van basisaannames die zijn ontwikkeld, uitgevonden of ontdekt door een bepaalde groep mensen die leerden om met elkaar problemen op te lossen, zich aan te passen aan de buitenwereld en aan elkaar. Dit patroon heeft zich in de tijd herhaaldelijk bewezen als zijnde waar. Als nieuwe mensen bij de groep komen, wordt hen het patroon van basisaannames gepresenteerd als zijnde de juiste manier om te handelen, te denken en te voelen."

Schein ontwikkelde op grond van deze definitie zijn cultuurmodel. Hij deelt de organisatiecultuur in op drie niveaus. Deze niveaus interacteren op een bepaalde wijze met elkaar, zie figuur 2.1.



Figuur 2.1 Niveaus en interacties binnen organisatiecultuur (Schein, 1985)

Niveau van de artefacten

Het niveau van de artefacten, zegt Schein, gaat over het meest zichtbare niveau van een organisatie. Dat wat je ziet, hoort en voelt. Het is de fysieke en sociale omgeving. Bijvoorbeeld: de taal van de organisatie, de manier waarop de mensen met elkaar omgaan en de manier waarop het pand is ingericht. Dit niveau is gemakkelijk te observeren. Het is wel moeilijker om de betekenis van de verschillende artefacten te duiden of om ze te classificeren.

Niveau van de waarden

De waarden binnen een organisatie liggen op een dieper bewustzijnsniveau. Ze komen naar boven in bijvoorbeeld gezamenlijke discussies of gesprekken over waar de organisatie voor staat en waarom er op een bepaalde manier gehandeld wordt. De manier waarop leidinggevendenspreken en omgaan met de organisatie expliciteert vaak deze waarden.

Niveau van de basisaannames

De diepste laag, de basisaannames, is niet te zien. Het gaat erom wat de mensen in een organisatie voor waar aannemen; dat wat waarheid is voor hun werk en in de omgang met elkaar. De basiskennis en kunde waaruit gehandeld wordt. Vaak kunnen medewerkers dit niet direct noemen.

Samenvattend kunnen we met de Nederlandse socioloog Tennekes zeggen dat de cultuur van organisaties een samenhangend geheel is van werkelijkheidsconcepten, waarden en gedragsregels. Deze hebben betrekking op het werk wat binnen de organisatie wordt verricht en de manier waarop de mensen binnen een organisatie met elkaar omgaan (Tennekes, 1995).

2.1 Schoolculturen en lerende leraren

In dit deel gaan we in op vragen als: Hoe zien lerende schoolculturen eruit? Hoe verhoudt zich dat tot de huidige schoolcultuur? Wat zegt de literatuur over culturen in scholen?

2.2 Hoe zien lerende schoolculturen eruit?

Om deze vraag te beantwoorden, gebruiken we het eerder beschreven cultuurmodel van Edgar Schein; we verdelen de wetenschappelijke kennis over professionele leerculturen in artefacten en waarden en aannames.

Artefacten

Volgens veel literatuur duiden onder andere de volgende artefacten op een lerende schoolcultuur:

Werkplekleren Leren en professionaliseren vindt plaats op de werkvloer (Dresen & Kluijtmans, 2008). Dit gebeurt meestal informeel en vanuit de alledaagse praktijk. Als leraren zich spiegelen aan elkaar door bijvoorbeeld elkaars lessen te bezoeken of intervisiegesprekken te voeren en ideeën en materialen uit te wisselen (Coppieters, 2005; Harris & Muijs, 2005). Soms wordt er bij werkplekleren iemand van buitenaf gevraagd om een boost te geven aan het leren (Verloop & Kessels, 2006; Harris & Muijs, 2005). Immers, een extern expert of kritische vriend ziet, expliciteert en toetst dingen op een andere manier omdat hij van buitenaf naar de school kijkt.

Zelforganiserende lerende netwerken Leraren leren van elkaar en organiseren dit leerproces zelf, zowel in als buiten de school. Deze netwerken kunnen zich manifesteren in fysieke bijeenkomsten en/of contact via het internet (Hulsebosch & Wagenaar, 2011). Dergelijke netwerken worden nauwelijks geregisseerd en ontstaan dankzij een gemeenschappelijk interesseveld of op basis van een gedeelde werkwijze (Schuiling, Vermaak & Tours, 2010; Conner & Clawson, 2004; Hargreaves, 2000).

Een sfeer van onderzoek, reflectie en experiment Belangrijk bij de sfeer van onderzoek, reflectie en experiment (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010; Conner & Clawson, 2004) is de rol van het schoolmanagement dat teams aangemoedigt om te experimenteren met nieuwe werkwijzen. Er is de bereidheid om onderliggende waarden, aannames en overtuigingen over allerlei zaken die spelen te onderzoeken. Mensen mogen in een dergelijke sfeer de tijd nemen om te reflecteren op het verleden en daaruit te leren voor toekomstig handelen. Dat kan gaan over successen, maar ook over mislukkingen. In de alledaagse schoolpraktijk worden successen, hoe klein of groot ook, gevierd (Coppieters, 2005; Kotter & Cohen, 2002). Tevens worden verhalen verteld over mensen die hun eigen werkwijze hebben versterkt door te leren.

Wederzijdse feedback De leraar ontvangt en geeft oprechte en goede feedback. Dat kan zijn van of aan collega's, leerlingen, hun ouders of andere externen (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010; Coppieters, 2005; Conner & Clawson, 2004). Feedback is veelomvattend. Uit recent onderzoek blijkt dat schoolleiders en leraren feedback (willen) geven op inhoud, aanpak, uitvoering, resultaat en houding of gedrag (Sol & Sokking, 2008). Ze vinden bovendien dat feedback primair positief en betrokken moet zijn, vertrouwen moet geven en de kwaliteiten van degene die feedback ontvangt, moet benoemen. In de context van de lerende leraar neemt feedback een belangrijke plaats in, veelal binnen een cyclisch geheel waarin mentoring en coaching als belangrijke vormen van leren en professionaliseren worden gezien (Dresen & Kluijtmans, 2008). En dat geldt zowel voor de net beginnende leraar als voor de ervaren leraar.

Empowerment of constructivistisch leiderschap In werving- en selectieprocedures worden mensen aangenomen en krijgen ze promoties op basis van hun leercapaciteit en aanpassingsvermogen (Conner & Clawson, 2004). Dit heeft zijn weerslag op de schoolorganisatie en de taken en verantwoordelijkheden die de medewerkers hebben. Dit heet empowerment of constructivistisch leiderschap waarbij leidinggevende taken laag in de organisatie kunnen liggen en verdeeld zijn over meerdere mensen (Harris & Muijs, 2005). Bijvoorbeeld: beleid over overgangsnormeringen en toetsen wordt gemaakt door de vaksectie.

Uit de praktijk | De lerarenwerkplaats¹

Een school voor vmbo en praktijkonderwijs ontwikkelde het vak technologie. Binnen het vmbo werd veranderd van didactiek door over te gaan naar competentiegericht onderwijs. De school moest hiervoor nieuw lesmateriaal ontwikkelen.

Er werd gestart met een lerarenwerkplaats, een fysieke ruimte waar leraren voor algemeen vormende vakken en technologieleraren elkaar konden ontmoeten en samen methoden en materialen ontwikkelden. Een middag per week werd vrijgeroosterd om hiermee aan de slag te gaan.

Leraren, leraren in opleiding en een leraar vanuit het middelbaar beroepsonderwijs bekend met competentiegericht opleiden, leerden van elkaars expertise.

Alle leraren ervoeren het werken in de lerarenwerkplaats als een stimulans om zich verder te ontwikkelen en om samen met collega's nieuwe inzichten en praktijken te verkennen.

¹ Ontleend aan Teurlings, C. & Neut, I. van der (2010). 'Samen leren(d) ontwikkelen'. MESO magazine, 30 (174): 4.

Waarden en aannames

Omdat waarden en aannames per context verschillen en ook verschillend geordend kunnen worden, bespreken we deze tezamen. Waarden en aannames die passen bij een lerende schoolcultuur zijn (naar Senge, 2000):

Persoonlijk meesterschap staat volop in de schijnwerpers Daarbij draait het om het versterken van de authenticiteit en de complexiteit van het vakmanschap van de individuele leraar (Reynders, 2008; Conner & Clawson, 2004). Het gaat om de kwaliteiten, kennis en talenten die de afzonderlijke medewerkers hebben (Korthagen & Vasalos, 2007; Buckingham & Clifton, 2001). Starten vanuit intrinsieke motivatie tot leren en ontwikkelen, is een belangrijke bron voor betere prestaties in het werk (Schuiling et al., 2010; Coppieters, 2005; Ryan & Deci, 2000).

Mentale modellen van leraren over hun beroep krijgen aandacht Er is tijd om individuele inzichten en zienswijzen te bespreken met elkaar. Dat kan bijvoorbeeld door het voeren van gesprekken waarin leraren samen reflecteren op de praktijk van het lesgeven (Schollaert, 2010). Dit alles in een sfeer van betrokkenheid en gerichtheid op samenwerken.

Men heeft een gemeenschappelijke visie over de schoolorganisatie, het onderwijs en de manieren van omgaan met elkaar, zowel intern als extern.

Hoog in het vaandel staat teamleren, er wordt individueel maar ook in teams binnen de schoolorganisatie geleerd. Men krijgt energie van het leren en het elkaar ondersteunen en waarderen in het werk. Continu groeien als professional wordt belangrijk gevonden om het vak goed uit te oefenen. In lerende organisatieculturen gaan werken, leren en innoveren in elkaar op en vinden tegelijkertijd plaats (Coppieters, 2005; Conner & Clawson, 2004; Onstenk, 2000).

Een mate van systeemdenken is terug te zien in een lerende schoolcultuur. Dat is een manier van denken en kijken waarmee grotere organisaties patronen herkennen en in kaart brengen. Daardoor kan voorkomen worden dat ad-hocbeleid wordt gevoerd of aan symptoombestrijding wordt gedaan (Schollaert, 2010). Deze manier van leren door te bestuderen wat er speelt, onderliggende patronen te ontdekken en daarop te reflecteren en (eventueel anders) te handelen, wordt ook wel 'double loop' leren genoemd (Senge et al., 2000; Argyris & Schön, 1978). Dit in tegenstelling tot 'single loop' leren waarin de onderliggende patronen en aannames niet gesignaleerd worden, waardoor het systeem niet verandert.

In de publicatie 'De lerende school in beeld' (den Besten & Dresen, 2010) staan drie scholen beschreven die ver zijn in het creëren van een lerende school voor leraren. Handig voor als je op zoek bent naar meer praktijkvoorbeelden.

2.3 Wat is de huidige schoolcultuur rond het leren van leraren?

Op basis van de gevonden literatuur kunnen we een algemeen (gegeneraliseerd) beeld schetsen van de schoolcultuur met betrekking tot het leren van leraren. In de praktijk zullen veel scholen nog niet voldoen aan (een deel van) deze kenmerken.

Remmend en conservatief

De huidige schoolcultuur met betrekking tot het leren van leraren wordt vaak omschreven als remmend en conservatief (Wassink, 2006). De nadruk ligt op standaardisatie en meer doen van dat wat werkt en niet op grotere, patroon doorbrekende leertrajecten (Harris & Muijs, 2005). In het algemeen, dus niet alleen in scholen, ligt de nadruk op het leren vanuit extrinsieke motivatie. Dat komt bijvoorbeeld door het aangeboden krijgen van vaststaande leertrajecten met weinig ruimte voor het aansturen van het eigen leerproces (Schuiling et al., 2010). Tevens ligt de nadruk op het wegwerken van deficiënties in kennis en vaardigheden en niet op het verbeteren van de specifieke kwaliteiten van leraren (Korthagen & Vasalos, 2007). Volgens Martens (2010) heeft de loopbaanontwikkeling van leraren hierdoor een fuikachtig karakter: je loopt op een bepaald moment vast. Je kunt je als leraar wel ontwikkelen binnen je vak en vakgebied, maar daarbuiten is het lastiger (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010).

De school als een machine

De structuur van de school helpt niet altijd om te leren. Er is weinig tijd om bewust stil te staan bij je eigen leerproces als leraar. Daarnaast werken leraren meestal een groot deel van de dag alleen en hebben weinig tijd om met collega's te leren (Van Veen et al., 2010; Reitzug, 1992). Er wordt soms op een mechanische manier naar de school gekeken: als er iets niet werkt, roep je er een monteur (externe ondersteuner) bij, je draait aan wat knoppen en hij doet het weer (Webber, 1999). Dit beeld past niet goed bij een lerende cultuur die draait om samen te zoeken naar oplossingen voor complexe problemen. Het remt daarmee ook het eigen initiatief en eigenaarschap van het leerproces van de leraren.

Hiërarchie

Top-down veranderingen beperken meestal de inhoudelijke ruimte voor het eigen (leer) initiatief van leraren (Webber, 1999). Daarmee samenhangend: leren dat door anderen dan de lerende leraar bedacht is, roept regelmatig weerstand op. Het gaat dan ook vaker over leren aanpassen dan over leren innoveren (Meirink, 2007). Trainingen en studiedagen missen vaak praktijkrelevantie en transfer naar de werkvloer (Schuiling et al., 2010; Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010). De top-down veranderingen roepen weerstand op en leiden tot veranderingsmoeheid die het leren eerder remt dan aanmoedigt. De sterke hiërarchie in scholen zorgt er ook voor dat veel jonge leraren hun innovatieve ideeën (een stimulans tot leren) voor zich houden omdat oudere leraren hier regelmatig op reageren met: 'Ja maar, ik doe het zo al jaren en dat gaat prima' (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010).

Routines

Veel leraren ervaren een grote kloof tussen de huidige routine in het werk en nieuwe routines (Miedema & Stam, 2008). Dat maakt het lastig om in één keer een nieuwe routine aan te leren. Tevens is er in de school vaak geen routine voor leren; het past simpelweg niet in de dagelijkse routine (Harris & Muijs, 2005). Het leren gebeurt dan ook voornamelijk incidenteel en leermomenten bouwen onvoldoende op elkaar voort. Mede door de hectiek van alledag ligt het voor de hand om te kiezen voor veilige, bewezen werkwijzen en is experimenteren en innoveren lastig (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010).

Isolement

Het leren van leraren blijft vaak beperkt tot dat wat te maken heeft met het eigen vak, de vaksectie en het klaslokaal (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010; Schollaert, 2010; Harris & Muijs, 2005). Dit versterkt het isolement van de leraar in zijn werk. Daarbij is het zo dat wanneer de leraar niet openstaat voor prikkels in de omgeving tot leren, hij jarenlang kan blijven doen wat hij altijd deed; hij wordt er simpelweg niet op aangesproken. Daarbij komt dat het niet de cultuur is om je hoofd boven het maaiveld uit te steken, waardoor leraren die unieke competenties hebben hier vaak niet in gekend en niet op ingezet worden. De inhuur van externe experts om het leren te bevorderen, levert dan irritatie op omdat de boodschap onvoldoende aansluit én de eigen kennis en expertise onbenut blijft (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010).

2.4 Waar liggen kansen voor het ontwikkelen van een lerende schoolcultuur?

Er is een aantal ontwikkelingen gaande die het leren van leraren ondersteunt en aanmoedigt. Deze bieden kansen om een lerende schoolcultuur (verder) te ontwikkelen.

Informeel leren vanuit eigen kracht

Leraren leren al veel op informele en soms onbewuste wijze en dat leren is vaak zeer rijk en waardevol (Schuiling et al., 2010). Wat goed werkt, is om dit leren te expliciteren en te delen (Simons, 2003). Dit zonder het informele karakter er te veel af te halen, bijvoorbeeld door stil te staan bij best practices, door de ogen van leerlingen te kijken en door verhalen te vertellen. Wat ook goed blijkt te werken, is leren vanuit eigen kracht en motivatie om beter te worden (Martens, 2010; Tjepkema, 2002). Dit leidt tot betere werkprestaties en tot de ervaring van flow (Korthagen & Vasalos, 2007; Buckingham & Clifton, 2001). Wanneer je een gevoel van flow ervaart, ben je volledig en met veel plezier gericht op de activiteit die je onderneemt. De tijd vliegt voorbij en je haalt veel voldoening uit de activiteit zelf.

Betrokkenheid en verbinding

Leraren hebben, ondanks wat hier soms over gezegd wordt, wel degelijk de behoefte om zich te ontwikkelen in hun werk. De meesten zijn erg betrokken bij de school. Ze krijgen in het werk signalen over hoe ze het doen die ze gebruiken om te leren. Veel leraren vormen daarvoor hun eigen informele leernetwerken met gelijkgestemde of bevriende collega's. Er heerst op veel scholen een gezellige en collegiale sfeer en de verbondenheid binnen secties is vaak sterk (ook al is dat sectieoverstijgend minder). Leraren zeggen behoefte te hebben aan een gesprek over de gezamenlijke opdracht en werkwijze (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010).

Expertise inzetten

Leraren vinden het prettiger om één ding te leren in plaats meerdere dingen tegelijkertijd. Daarbij vergroot hun enthousiasme om te leren en te innoveren (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010) als interne deskundigheid wordt benut. Ze denken op schoolniveau graag mee over veranderingen als ze merken impact te hebben en ze tegenover collega's formele en morele steun krijgen van de directie (Schollaert, 2010).

2.5 Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke over de praktijk van leren en leraren



Dr. Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke werkt vanuit haar onderzoeks- en adviesbureau Kolkhuis-Tanke aan vraagstukken rondom het duurzaam leren van de organisatie en haar medewerkers.

Dankzij Twitter kwamen we de publicatie 'Leren loont het langst. Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het voortgezet onderwijs' (2010) van het SBO (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt) op het spoor. Deze beschrijft een mooie studie van Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke, die een voorbeeld is van participatief actieonderzoek. Of, zoals Isolde zelf schetst, een aanpak van samen onderzoeken, leren en verbeteren. In een

sfeervol cafeetje in Utrecht praten we met elkaar over het leren van leraren, over grote scholen, over betrokken professionals in al hun rijke diversiteit en over veranderen van werken naar lerend werken.

Percepties van leren

Isolde promoveerde op het leren van medewerkers in latere loopbaanfasen, onder andere in het basisonderwijs. Via het SBO deed ze vervolgonderzoek in het voortgezet onderwijs. In gesprek met Isolde ontstaat een realistisch beeld over het leren van leraren. Ze vertelt dat werken en leren door leraren veelal als twee van elkaar gescheiden werelden worden gezien. Leraren beschouwen leertrajecten, studiedagen en cursussen als extra en een verzwaring van hun al zo drukke baan.

Betrokken bij een kleiner deel

Dat scholen steeds groter zijn geworden, laat sporen achter in de betrokkenheid van leraren. Omdat het overzicht er niet meer is, men elkaar lang niet altijd meer kent en scholing vaak bovenschools geregisseerd en vormgegeven is, trekken leraren zich terug. Ze voelen zich vooral betrokken bij hun eigen klas en sectie. Isolde heeft vooral daar vormen van leren aangetroffen: kleine leerverbanden en netwerkjes.

Een mooi voorbeeld is een kleine tweetalige vwo-afdeling van een grote scholengroep. Het zeer gedreven team organiseert zichzelf. Managementtaken zijn op vrijwillige basis verdeeld over teamleden. Ze beschikken over een eigen budget en innen de eigen ouderbijdrage. Al tien jaar wordt op deze manier succesvol gewerkt, naar grote tevredenheid van de afdeling, de school, de leerlingen, ouders en andere externen.

Kop boven het maaiveld uitsteken

In gesprek met leraren, teamleiders en schooldirecties, vond Isolde een veelkleurigheid aan deskundigheid in scholen. Helaas is dat meestal geen onderwerp van gesprek en wordt er dan ook niet optimaal van elkaar geleerd. Het geleerde wordt bij zichzelf gehouden en gebruikt voor de eigen lespraktijk. Het is de cultuur er niet naar om je kop boven het maaiveld uit te steken. Isolde noemt het valse bescheidenheid die in stand wordt gehouden door de status quo. Men is

echter wel vaak ontevreden en voelt zich miskend als er een externe deskundige wordt ingehuurd voor bijvoorbeeld leerlingbegeleiding, terwijl een leraar daar net een cursus over heeft gevolgd.

Onderzoeken en leren

Hoe kan er toch gezamenlijk geleerd worden met alle eigen deskundigheid die in huis is? Isolde noemt haar onderzoeksmatige manier van werken als voorbeeld van hoe daar met kleine stapjes verandering in aangebracht kan worden. Isolde merkte dat zij als onderzoeker vragen kan stellen die anderen niet stellen. Ze stelt zich op als kritische vriend en denkt mee met hoe het ook anders kan. Als onafhankelijke buitenstaander kun je sneller en makkelijker de motivatie van mensen op tafel krijgen. Het is vervolgens eenvoudiger om het in de teams over gezamenlijk leren te hebben.

Een voorbeeld vanuit Isoldes praktijk is de marktplaats. Tijdens een teambijeenkomst vertelden de mensen over hun kennis en kunde. Zo raakten ze meer bekend met wie wat in huis heeft en konden ze vragen neerleggen bij collega's die er meer over wisten.

2.6 Doordenkers

Herken je iets van jouw school in de beschreven huidige schoolcultuur? Wat vind je er fijn aan of juist lastig?

Hoe aantrekkelijk is de lerende schoolcultuur voor jou en je schoolteam? Kun je wat met de beschreven lerende werkvormen?

Zijn er contouren zichtbaar van de lerende schoolcultuur bij jou op school?

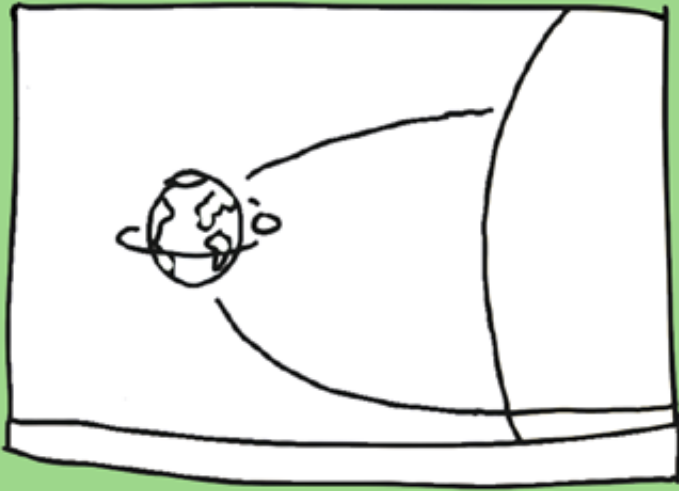
Als je de schoolcultuur van jouw school met betrekking tot leren schetst aan de hand van het model van Schein, wat is dan kenmerkend?

Zie je kansen voor een lerende schoolcultuur bij je op school? Wat kunnen belemmeringen zijn?

Wat zijn aansprekende voorbeelden van een lerende schoolcultuur op jouw school of op een andere school die je kent?



En uiteindelijk draait 't allemaal om de Euro..



"Hoe belangrijk vinden we professionaliseren?"

3 Het leren van leraren

Dit deel gaat over het professionaliseren van leraren. Oude en nieuwe vormen van professionaliseren worden besproken en we gaan in op het belang ervan voor de school en voor leraren.

3.1 Het leren van leraren, waar hebben we het eigenlijk over?

De discussie over het leren van leraren heeft een sterk normatief karakter (Van Veen et al., 2010). Er zijn veel uitspraken gedaan over wat leraren moeten leren, wat nodig is voor het verbeteren van het onderwijs en wat effectieve vormen zijn. Ten diepste is deze discussie terug te voeren op opvattingen over wat goed onderwijs is, hoe makkelijk of moeilijk lesgeven is en wat goede leraren zijn. In deze discussie hoor je ook regelmatig de vraag: "Hoe krijgen we de leraren aan het leren?" Het is echter een onjuiste aanname dat leraren niet (meer) leren. Leraren leren wel degelijk veel over en van het werk dat ze doen (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010; Simons, 2003).

Professionalisering niet nieuw

Er is vandaag de dag veel belangstelling voor het leren van leraren. Professionalisering van het leraarschap is echter niet nieuw. Al decennialang wordt professionalisering vormgegeven door lezingen, conferenties, workshops en studiedagen. Binnenschools en daarbuiten. Professionalisering van de individuele leraar, en het schoolteam gezamenlijk. Leraren vervullen hierin soms een passieve en consumerende rol. Inhoudelijk zijn de sessies vaak niet voldoende afgestemd op de problemen en vragen vanuit de eigen onderwijspraktijk (van Veen et al., 2010). Mede vanuit onvrede met deze situatie ontstaan er nieuwe manieren om te professionaliseren op scholen.

Nieuwe vormen

In het onderwijs is een verschuiving gaande in de vormen van professionalisering. Voorbeelden van nieuwe vormen zijn coaching en intervisie, observatiebezoeken aan andere scholen en deelname aan een lerend netwerk van collega's. Daarbij wordt uitgegaan van sociaalconstructivistische bevindingen over leren en inzichten uit onderzoek naar werkplekleren. Vanuit het inzicht dat professionele ontwikkeling effectiever is als de leraar zelf actief kennis construeert en dit deelt met collega's. Het gaat er ook vanuit dat de inhoud van professionaliseren idealiter aansluit bij en ingebed is in de eigen dagelijkse werkcontext en dat er rekening wordt gehouden met de beperkingen en mogelijkheden van die context (Van Veen et al., 2010).

Definitie professionalisering

Op basis van het bovenstaande, leggen we professionalisering van leraren voor deze publicatie als volgt uit (Martens, 2010; Reynders, 2008; Simons, 2003; Onstenk, 2000): Een onderwijsgevende houdt al dan niet bewust noodzakelijke vaardigheden up-to-date, alleen en samen met anderen. Dat doet de leraar door actief op de hoogte te blijven van zijn vak en onderwijsontwikkelingen, te reflecteren op zijn handelen (in samenwerking met anderen) en door (in)formeel te leren. De professionele leraar heeft als gevolg hiervan een eigen visie op zijn vak en kiest voor een methode en tools die hiermee coherent zijn. Onlosmakelijk is het leren ook verbonden met werken en innoveren in brede zin, namelijk de school en het onderwijsveld.

3.2 Waarom is professionaliseren voor leraren nu zo belangrijk?

Over het belang van professionaliseren wordt in de literatuur onder andere het volgende gezegd:

Het stelt leraren en scholen in staat om te anticiperen op en mee te gaan met ontwikkelingen in de maatschappij. Relevante trends voor het onderwijs zijn bijvoorbeeld de snelle kennisontwikkeling, de ontwikkeling van ICT, kennis over hersenontwikkeling, de focus op samenwerken en het willen verankeren van veranderingen in de school (Miedema & Stam, 2008).

Professionaliseren heeft gunstige effecten op leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs. Die kwaliteit is belangrijk voor de ontwikkeling van een kennisintensieve samenleving en van de economie (OECD, 2009).

Daarbij moet worden gezegd dat de nieuwe vormen van professionaliseren nog niet voldoende onderzocht zijn op effectiviteit. Onderzoeksliteratuur maakt onderscheid in voor welk doel er wordt geprofessionaliseerd. Namelijk: is professionaliseren gericht op het verbeteren van het primaire onderwijsproces (werken met leerlingen) of op het vervullen van secundaire rollen in de school? Bij secundaire rollen gaat het om alles wat een leraar aan taken heeft buiten het geven van zijn lessen om. Vaak lopen deze doelen door elkaar. Vast staat wel dat een focus op vakinhoud, vakdidactiek en op het vakgerelateerde leerproces van leerlingen, duidelijke effecten laat zien op het verbeteren van onderwijs en het leren van leerlingen. Het is echter nog onzeker of professionalisering rondom secundaire rollen positief bijdraagt aan het leren van leerlingen (Van Veen et al., 2010).

Uit de praktijk | Leren in de wandelgangen²

Op een school voor praktijkonderwijs in Enschede is gezamenlijk betekenis gegeven aan de gebeurtenissen van alledag, een van de voornaamste manieren waarop geleerd wordt. De school vormt de context van het leren. Zoals een leraar vertelt: "Ik leer hier iedere dag veel van de contacten met leerlingen, ouders en collega's." Tijdens een schoolbezoek kwamen we tientallen voorbeelden tegen van leeractiviteiten van leraren. We noemen hier een paar opvallende.

Ten eerste de briefing, een dagelijkse bijeenkomst van al het personeel. Als de leerlingen naar huis zijn, hebben de leraren een half uur om zich voor te bereiden op de briefing. Ze reflecteren individueel op de dag en bepalen of er iets gedeeld moet worden met collega's. Als tijdens de briefing blijkt dat een onderwerp extra aandacht nodig heeft, wordt er een aparte bijeenkomst georganiseerd met een kleinere groep.

Ten tweede leren de leraren veel van informele contacten op de werkvloer. In de wandelgangen worden lastige situaties besproken waarop feedback wordt gegeven. Bijzonder is de manier waarop mentorkoppels - twee leraren die samen mentor zijn van een klas - worden samengesteld: de twee collega's vullen elkaars kwaliteiten aan en kunnen van elkaar leren. Het samenstellen, gebeurt in dialoog tussen leraren en teamleiders. De koppels kunnen elk jaar wisselen waardoor er nieuwe samenwerkingsrelaties ontstaan.

Een derde manier waarop leraren leren is via cursussen en externe bijeenkomsten. Dit vormt een sterke impuls voor de eigen schoolontwikkeling en daarmee ook voor het

² Overgenomen uit: den Besten, N. & Dresen, M. (2010). *De lerende school in beeld*. Heerlen: Open Universiteit.

leren van leraren. Van deelname in regionale netwerken tot het volgen van een op maat gemaakte training; de leraren leren ook veel buiten de muren van de school.

3.3 De geschiedenis van het leren van leraren

In het jaar 2000 kwam een artikel uit van de Engelsman Andy Hargreaves waarin hij het verloop van het professionaliseren van leraren sinds de vorige eeuw beschrijft. Hargreaves ziet vier tijdperken van professionaliseringswijzen met een eigen karakter. Deze tijdperken zijn vooral gebaseerd op Engelstalige culturen en zijn daardoor niet geheel passend voor de Nederlandse situatie.

Preprofessionele tijdperk

Hargreaves noemt de periode voor 1960 het preprofessionele tijdperk. Kenmerkend voor dit tijdperk is dat het leraarschap gezien wordt als een niet-technisch beroep. Er wordt bij het professionaliseren weinig tot geen aandacht besteed aan onderwijsprincipes. De jonge leraar leert het vak via het meester-gezelprincipe: hij loopt mee met een ervaren leraar en leert van hem het vak. Als een leraar bekwaam genoeg is, gaat hij alleen verder en leert vervolgens door trial and error: leren door uitproberen, met vallen en opstaan. Tegenover collega's, leidinggevenden, ouders en leerlingen heeft de leraar een loyale en dienstverlenende houding.

Tijdperk van de autonome professional

In de jaren 60 tot 80 is er sprake van de autonome professional. Autonoom, omdat het gewoon wordt dat de leraar zijn eigen methode en didactiek kiest. Binnen de school stelt de leraar vragen over onderwijsstradities, maar deze vragen kennen een retorisch karakter. Er wordt over gesproken en gefilosofeerd, maar alles blijft zoals het is. Men verwacht ook niet anders.

Tijdperk van het collegiaal professionalisme

Het collegiale professionalisme duikt op in de jaren 80 en duurt voort tot aan de eeuwwisseling. Er ontstaat binnenschools een professionele cultuur van samenwerken en het ontwikkelen van gezamenlijke doelen voor het lesgeven en voor de school. Aansturingmechanismen en machtsverhoudingen veranderen. Managementteams worden vormgegeven en nieuwe functies, zoals die van teamleider, worden ontwikkeld. Samenwerken wordt echter vaak door het management ingebracht en opgelegd. Voor veel leraren betekent dit vervreemding van hun taken en rollen. Ze voelen zich er minder mee verbonden en van echte gezamenlijkheid is dan ook weinig sprake.

Tijdperk van postmoderne professionalisme

Hargreaves ziet in de tijd dat hij zijn artikel schrijft een nieuw tijdperk ontstaan, met een nieuwe wijze van professionaliseren. Hij noemt het het postmoderne professionalisme. Hargreaves kan in het jaar 2000 slechts dromen over welk type professionalisme het gaat. Hij denkt dat bij het postmoderne professionalisme de eigen identiteit van de leraar belangrijk wordt. De leraar wil zelf blijvend professionaliseren en dat samen doen met anderen. Flexibele vormen van leren worden belangrijk. Er ontstaat een sociale beweging omheen, bijvoorbeeld in de vorm van democratische leernetwerken. Onder leraren ontstaan nieuwe verhoudingen met meer gelijkwaardigheid en respect voor elkaars kennis en kunde, waarvan geleerd kan worden.

Generatie Y en professionaliseren

Generatiewetenschappers schreven over de nieuwste groep werkende leraren/werknemers. Het is de 'Generation Y' ofwel de pragmatische generatie en de screenagers, geboren tussen 1977 en 1995 (Bontekoning, 2010; Behrstock-Sherratt & Coggshall, 2010). Generatie Y-leraren passen volgens deze generatiewetenschappers goed in het plaatje van Hargreaves' beschrijving van de postmoderne professional. Deze leraren willen graag hun kennis en ervaringen delen met anderen om zo een bijdrage te leveren aan de school en daarmee aan de samenleving. Ze willen boven alles het gevoel hebben effectief te zijn. Ze zien de schoolleiders als adviseurs waarvan ze regelmatige feedback op hun handelen verwachten en waarmee ze daarover kunnen praten. Door oudere werknemers wordt de hang naar eigenwaarde en gerichtheid op feedback vaak gezien als arrogant.

In welk tijdperk zitten we volgens onderzoek?

Uit zeer recent onderzoek lijkt het beeld naar voren te komen dat de kenmerken van de autonome professional en het collegiale professionalisme op dit moment veel voorkomen in het Nederlandse voortgezet onderwijs (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010). Leraren hechten bijvoorbeeld sterk aan de eigen autonomie met betrekking tot leren. Sturing daarvan door anderen roept veel weerstand op. Samenwerken en uitwisselen van kennis en kunde vindt wel plaats, vooral binnen de vaksecties en met gelijkgestemde collega's. Het gebeurt echter niet veel dat een team met de hele school een gesprek voert over de onderliggende aannames en principes die leraren hanteren bij het uitoefenen van hun vak. Op kleinere schaal, bijvoorbeeld in vaksecties of een groepje collega's, is ook het postmoderne professionalisme zichtbaar in de school.

3.4 Folke Glastra over beroepsdilemma's en samen leren en veranderen



Dr. Folke Glastra is als universitair docent verbonden aan de afdeling Onderwijsstudies van de Faculteit Sociale Wetenschappen en het Instituut Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden.

Beroepsdilemma's

Folke Glastra sprak met ons over beroepsdilemma's en leren. Hij stelt dat het niet waar is dat mensen niet leren in hun werk, iets dat soms gezegd wordt. In alle soorten werk en organisaties, over de hele wereld, zijn beroepsdilemma's aan de orde. Sommige van de deze dilemma's deel je met collega's, anderen blijven individueel. Specifiek voor scholen stelt Folke dat er ook veel individuele dilemma's kunnen spelen. Eenvoudigweg dankzij de

schoolstructuur, omdat leraren meestal alleen voor de klas staan.

Met dilemma's omgaan

Mensen zijn in hun werk automatisch bezig met de mate waarin zij zich met hun kennis en kunde verhouden tot hun werkomgeving, aldus Folke. Als vanzelf ontstaan er beroepsdilemma's waarmee gedeald moet worden. Interessant is wat mensen doen wanneer ze tegen

beroepsdilemma's aanlopen. Altijd worden er wel manieren gevonden om hiermee om te gaan. Vaak vinden dan veranderingen en vernieuwingen plaats en wordt er beroepshalve geleerd. Als het dilemma echter te groot wordt, kan het zijn dat werknemers afhaken en er niet van leren of blijven putten uit oude routines.

Professionaliseren in aansluiting op beroepsdilemma's

Folke pleit voor het aansluiten met innovaties en veranderingen op de beroepsdilemma's die leraren zelf meemaken. Bijvoorbeeld uitgaan van de dilemma's die leraren zelf ondervinden bij veranderingen in de samenstelling en vermogens van de kinderen in hun klas, in plaats van passend onderwijs vanachter de tekentafel in te vliegen.

Planned Change

Voor schoolmanagement en (externe) ondersteuners geeft Folke aan dat de Planned Change benadering van Kurt Lewin representatief is om te gebruiken voor samen leren en veranderen. Veranderen gaat dan door samen - in dialoog - te onderzoeken wat er moet gebeuren. Gezamenlijk wordt een diagnose gesteld, worden hypothesen ontworpen over (gedrags) verbeteringen, wordt hiermee geëxperimenteerd en worden conclusies voor de toekomst getrokken en vastgelegd. De positie van de veranderaar en degenen die de verandering ondergaan, is min of meer gelijkwaardig. De richting van de verandering wordt bovendien niet tot in de details vastgelegd.

3.5 Doordenkers

Hoe wordt leren gedefinieerd op jouw school?

Welke vormen van professionaliseren vind je bij jou op school? Gaat het dan vooral over oude vormen of ook over nieuwe?

Hoe belangrijk wordt professionaliseren bij jou op school gevonden? Wat is de norm?

In welk tijdperk van professionalisering valt jouw school?

Welke beroepsdilemma's ervaar jij in je werk?



"Generaties en verandering"

4 Cultuur veranderen

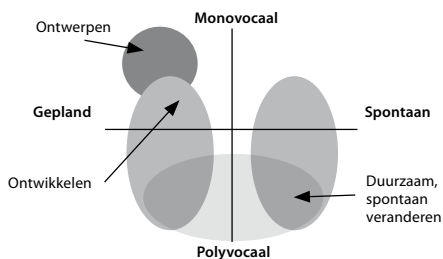
Deel 2 beschreef een lerende cultuur die de professionele ontwikkeling van leraren versterkt. Deel 3 beschreef wat professionaliseren precies inhoudt. Dit vierde deel gaat over het verandervraagstuk: hoe creëer je nu een lerende cultuur op scholen?

4.1 Wat betekent veranderen?

Het woord veranderen heeft veel verschillende betekenissen. Het wordt gebruikt om het proces te omschrijven, bijvoorbeeld: Het team is aan het veranderen. Of om het resultaat aan te duiden, zoals: Het team is de laatste jaren behoorlijk veranderd (De Caluwé & Vermaak, 2006). Wanneer we het hebben over cultuurverandering dan hebben we het over aanpassingen in de gebruikte artefacten en in de waarden en basisaannames van een groep mensen (zie Culturen binnen organisaties). Als we een lerende schoolcultuur willen realiseren dan is het doel van de cultuurverandering dat leraren samen nieuwe denk- en werkwijzen ontwikkelen en uitproberen. Vooral het patroon doorbrekend leren is belangrijk om te kunnen spreken van een lerende organisatie (Senge et al., 2000).

Gepland en ongepland veranderen

Er zijn grofweg twee stromingen te onderscheiden binnen de veranderkunde. Een stroming gaat over gepland veranderen, dus over het bewust invloed uitoefenen op een situatie met het idee dat je daarmee een vooraf gesteld resultaat kunt bereiken (Alvesson & Sveningsson, 2008). De andere stroming gaat ervan uit dat een verandering niet te plannen is maar zich op een onvoorspelbare wijze voltrekt. In figuur 4.1 is dit verschil te zien op de horizontale balk: van gepland veranderen links tot spontaan veranderen rechts. De meeste verandertrajecten vallen aan de linkerkant van het spectrum, immers het woord traject of project geeft al aan dat het gaat om een gepland proces. Er is daarbij nog een verschil te maken tussen ontwerpen en ontwikkelen. Ontwerpen is monovocaal, dat wil zeggen dat er één visie is op de gewenste verandering (linksboven in figuur 4.1). In de werkelijkheid leven er vaak meerdere visies en is een organisatie dus polyvocaal. Bijvoorbeeld: de veel genoemde splitsing tussen de managementwereld en de lerarenwereld (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010). Binnen de lerarenwereld zijn er allerlei subgroepen zoals vaksecties, onderbouw-, bovenbouwteams en kleine groepjes collega's die er verschillende ideeën op na houden. Als deze visies samengebracht worden in een verandertraject en het traject zich op basis daarvan steeds ontwikkelt, ook wel co-creatie genoemd, dan is er sprake van ontwikkelen (linksonder in figuur 4.1).



Figuur 4.1 Gepland en ongepland, monovocaal en polyvocaal veranderen (Homan, 2005)

Kleurendenken

Leon de Caluwé heeft vooral de linkerkant van het spectrum, het gepland veranderen, samengevat in vijf manieren van veranderen (De Caluwé & Vermaak, 2006). Een deel van de rechterkant van het spectrum, het ongepland veranderen, is hier ook in terug te zien. Elke manier heeft een bijpassende kleur gekregen:

Geeldrukdenken: Veranderingen breng je tot stand door mensen en partijen met verschillende belangen bij elkaar te brengen en te sturen op politiek draagvlak voor de verandering.

Blauwdrukdenken: Veranderingen breng je tot stand door procedures te plannen en structuren te organiseren. De verandering is zo minder afhankelijk van individuele opvattingen en voorkeuren.

Rooddrukdenken: Het is belangrijk om de talenten van mensen te verbinden aan de gewenste verandering in de organisatie, bijvoorbeeld door financiële beloning of secundaire arbeidsvoorwaarden.

Groendrukdenken: Veranderingen komen tot stand door mensen te motiveren met elkaar en van elkaar te leren om permanent lerende groepen te krijgen binnen de organisatie.

Witdrukdenken: Versterk het vermogen van de organisatie om zelf te veranderen door blokkades te verwijderen en zelforganisatie de ruimte te geven. Een verandering is niet te beheersen.

Groendrukdenken en witdrukdenken zijn vaak polyvocaal, zeker wanneer er allerlei verschillende leer- en verandertrajecten gestart kunnen worden door groepen mensen in de organisatie. Witdrukdenken ligt van alle kleuren het dichtste bij spontaan veranderen omdat het dat probeert te stimuleren. Geel-, blauw- en rooddrukdenken leiden in de praktijk vaak tot vormen van gepland, monovocaal veranderen. Geeldrukdenken start wel vanuit een diversiteit aan standpunten maar het gaat uiteindelijk om het verleiden of dwingen tot het aannemen van een gemeenschappelijk standpunt over de verandering.

4.2 Gepland cultuur veranderen

Cultuur veranderen vanuit de geplande benadering kan op allerlei manieren. Bijvoorbeeld met de volgende reeks interventies (Jones, 2007; Bolman & Deal, 2003):

- Expliciteer de huidige cultuur
- Onderzoek de artifacten, waarden en basisaannames. Dit kan bijvoorbeeld door:
 - mensen te interviewen (leraren, leidinggevenden, leerlingen, ouders, etc.)
 - mensen te observeren (eventueel met gebruik van beeldopnames)
 - samen te reflecteren
 - mee te lopen met een aantal collega's in de school
- Benoem de gewenste cultuur door:
 - als leidinggevende (op de hei) in dialoog te gaan met leraren, leerlingen en andere betrokkenen bij de school door mensen uit te nodigen om met elkaar in gesprek te gaan over de gewenste cultuur

- letterlijk beelden (video, fotografie, collages) te maken van de gewenste toekomst
- verhalen te vertellen over de gewenste toekomst (storytelling)
- Zorg dat de gewenste cultuur ontstaat via o.a.:
 - aannamebeleid
 - beloningstructuren
 - (gedrags)training van medewerkers
 - introductie van nieuwe rituelen/ceremonies

Emotionele benadering van verandering

Een variant hierop zijn de uitgangspunten van Kotter & Cohen (2002) waarbij de nadruk ligt op de emotionele kant van veranderen, in plaats van op de meer rationeel-analytische benadering. Zij reiken het volgende stappenplan aan om te veranderen:

Gevoel van urgentie creëren Urgentie is een bron van motivatie voor medewerkers om te veranderen. Maak een heldere probleemdefinitie en visualiseer vervolgens waarom de voorgestelde veranderingen nu echt nodig zijn. Voorbeeld: maak een video van de frustraties van leerlingen en ouders over het onderwijs.

Oprichten van een gidsenteam Stel een team samen dat het verandertraject in goede banen leidt. Selecteer het team op competenties, status in de organisatie, leiderschapsvaardigheden en netwerk. Het gidsenteam is zich bewust van de urgentie en werkt intensief samen in dit traject.

Schrijf een helder & simpel plan van aanpak Bedenk een inspirerende, heldere en bijzondere visie op de gewenste toekomst en zet deze om in beelden. Maak vervolgens een helder plan van aanpak om de gewenste toekomst te realiseren. Door de focus op de positieve, gewenste toekomst helpt dit plan van aanpak het gidsenteam en medewerkers om bij te dragen aan de verandering.

Steeds herhalende communicatie Via overtuigende communicatieuitingen zorgt het gidsenteam ervoor dat leiders en medewerkers achter het plan staan. Dit vraagt om een heldere, persoonlijke boodschap die met zelfvertrouwen wordt gebracht. Het is belangrijk om de aanwezige emoties van mensen te erkennen (bijvoorbeeld angst en boosheid).

Empowerment organiseren in gehele organisatie De volgende stap is mensen de mogelijkheid te geven om bij te dragen aan de verandering. Dat doe je volgens de auteurs door barrières in het werk weg te nemen, zoals een gebrek aan informatie of een beloningssysteem dat averechtse effecten heeft. Belangrijk is dat medewerkers ook op hun eigen rol in de verandering kunnen reflecteren in een veilige omgeving.

Kortetermijnwinsten altijd vieren Tijdens het traject is het belangrijk om veel kleine succesmomenten in te bouwen en te vieren. Anders ontstaat er te veel ruimte voor twijfel over het succes van het hele traject. Het succes moet wel echt zichtbaar en betekenisvol zijn, anders roept het juist cynisme en wantrouwen op.

Momentum behouden Het is belangrijk om het momentum van de kleine successen vast te houden. De motivatie wordt hierdoor sterker en er ontstaat een flow in de organisatieverandering. Zorg er wel voor dat mensen niet overwerkt raken, dat kan bijvoorbeeld door de reguliere werkzaamheden tijdelijk te simplificeren.

Verandering duurzaam maken Vaak is een ingezette verandering maar van korte duur omdat mensen weer terugvallen in oude, vertrouwde routines. Voortdurend successen boeken is een goede strategie voor duurzame verandering. Dit vraagt wel om eigenaarschap van het management. Het helpt als zij promotiebeslissingen verbinden aan de organisatieveranderingen.

Een stappenplan geeft een gevoel van maakbaarheid. Toch geven velen aan dat het veranderen van culturen in organisaties in de praktijk zeer moeilijk is en als het al lukt, gaat het zeer langzaam (Maslowski & Dietvorst, 2000). Sommigen concluderen daaruit dat het idee van controle over een dergelijk complex proces een illusie is (Conner & Clawson, 2004). Daarmee komen we uit bij de tweede benadering, namelijk die van het ongepland, toevallig of evoluerend veranderen.

4.3 Spontaan cultuur veranderen

Bij geplande, gestructureerde veranderprocessen is er volgens deze tweede stroming te weinig aandacht voor de zelfregulerende vermogens van de mensen die de verandering ondergaan (Donkers, 2010). Wat gebeurt, is dat mensen de geplande verandering gaan ontwijken of zelfs actief blokkeren. Het zelfregulerende vermogen van mensen is dus groter dan we denken. Dit is een van de redenen dat gepland veranderen vaak een illusie blijkt. Als je daarin meegaat, kun je deze zelfregulerende vermogens juist inzetten om veranderingen te versterken en versnellen. Maar ook dat kun je volgens deze stroming niet plannen of controleren. Wat je wel kunt doen, is het vermogen van mensen om invloed uit te oefenen op zichzelf en de sociale omgeving vergroten. Tegelijkertijd kun je invloed uitoefenen op de omgeving om te zorgen dat deze zelfregulatie ondersteunt. Hierbij horen activiteiten zoals:

- Regels en procedures tot een minimum beperken zodat er volop ruimte is voor eigen initiatief om te veranderen.
- Ontmoetingen tussen mensen faciliteren en stimuleren zodat ze samen veranderingen kunnen vormgeven.
- Op zoek gaan naar spontane veranderingen die al plaatsvinden en deze ondersteunen.

Keuzevrijheid

In veel organisaties wordt de keuzevrijheid beperkt om zo het gedrag van mensen te sturen. Echter volgens deze stroming in de wetenschap gaan mensen dan juist op zoek naar de ruimte die er wel is en omzeilen zo de regels. Dit wordt ook wel 'pigeon-holing' genoemd; we doen alsof we als collectief de regels volgen maar in onze eigen ruimte doen we gewoon iets anders. Bijvoorbeeld wanneer leraren in het eigen leslokaal een andere didactiek gebruiken dan wat er teambreed is afgesproken.

Zelfregulerend vermogen

Door voor een ander te bepalen wat goed is, verzwak je volgens deze stroming het vermogen van mensen om dat zelf te bepalen. In scholen worden leerprocessen vaak top-down

gepland en georganiseerd, zowel voor leerlingen als leraren. Dit heeft tot gevolg dat mensen weinig verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het eigen leren en weinig kunnen doen met de aangeboden leerstof in de eigen praktijk. Als je leraren op scholen zelf de ruimte en ondersteuning geeft om een eigen leerproces vorm te geven, is de kans groter dat er relevante en betekenisvolle leerervaringen plaatsvinden.

Kleurentheorie en ongepland veranderen

Ongepland veranderen past vooral bij het groen- en witdrukdenken uit de indeling van De Caluwé (1998). Groendrukdenken legt de nadruk op (samen) leren en sluit daarmee goed aan op de creatie van een lerende cultuur. Het laat zich in dit kader goed combineren met rooddrukdenken (mensen op talenten inzetten en deze ontwikkelen) en witdrukdenken (ruimte creëren voor zelfregulatie van het eigen en collectieve leren). Zo sluit het doel van de verandering aan bij de gekozen veranderbenadering, met andere woorden: *practice what you preach*.

Te veel kleuren mengen

Je kunt denken dat veel kleuren mengen de meest geschikte strategie is om de huidige cultuur te veranderen in een lerende cultuur waar voortdurend experimenteren en reflecteren hoog in het vaandel staat. Echter, scholen lijken met betrekking tot leren vooral te werken vanuit geel- en blauwdrukdenken volgens de analyse van de huidige cultuur zoals beschreven in deel 2. Politieke overwegingen en een hiërarchische werkwijze verhouden zich niet goed met een lerende en zelfsturende benadering. Zoals De Caluwé en Vermaak (2006) zeggen: "Je kunt moeilijk zelfsturing (wit) als beoogde uitkomst hebben en er met een machtsstrategie (geel) op af koersen". Deze mismatch van veranderstrategieën kan ertoe leiden dat het groendrukdenken vooral in woorden maar niet in daden wordt beleden of dat er weerstand ontstaat tegen deze werkwijze (De Caluwé, 1998). Daarnaast komt het voor dat de interne of externe begeleider van veranderingen een sterke voorkeur heeft voor een of twee kleuren en dat ook hier een mismatch kan ontstaan met mensen in de organisatie die een andere kleur voorstaan. Te veel kleuren mengen die niet bij elkaar passen, belemmeren dan ook het veranderen.

Uit de praktijk | Participatie bij teamontwikkeling

Een vmbo-school uit het oosten van het land besloot een paar jaar geleden om leraren te betrekken bij het invoeren van lerarenteams. Er werd een groen en wit traject uitgestippeld met veel mogelijkheden voor leraren om samen de teams vorm te geven. Ze konden via deze aanpak meedenken over de samenstelling van het team, de onderwerpen waar het team zich over zou buigen en de manier waarop men met elkaar zou gaan samenwerken. Gedurende het traject bleek dat de schoolleiding het moeilijk vond om de controle los te laten. Hoewel bewust gekozen was voor een traject met een grote kans op eigenaarschap van de leraren, vonden ze het moeilijk om te vertrouwen op de kwaliteit van het proces en het resultaat. Met vallen en opstaan lukte het aardig, maar regelmatig bleek het loslaten te veel gevraagd en viel de leiding terug in haar oude routine. Hierdoor ontstond soms frictie tussen het doel van het traject (eigenaarschap) en de weg daar naartoe. Het traject vertoonde tekenen van schijnparticipatie toen het idee werd geopperd om de teamopdrachten toch maar door de leiding te laten invullen en daarna te laten accorderen door de leraren. Die verleiding heeft men gelukkig weerstaan, anders was het voor leraren niet erg aantrekkelijk geweest om een bijdrage te leveren aan de teamvorming.

4.4 De binnenkant van organisatieverandering

Professor dr. Thijs Homan van de Open Universiteit doet onderzoek naar de binnenkant van organisatieverandering (Homan, 2005). De buitenkant noemt hij alle veranderstrategieën en methoden die we inzetten om mensen en organisatie te veranderen. De binnenkant gaat over wat er werkelijk gebeurt bij die mensen en organisaties. Hij is kritisch over het managen van veranderingen. Zijn onderzoek laat zien dat verandermanagers die voor anderen een verandertraject uitstippelen en proberen anderen zo ver te krijgen dat ze daarin meegaan, eerder de verandering remmen dan stimuleren. Sterker nog, volgens Homan is er geen lineair verband te ontdekken tussen geplande interventies en wat er vervolgens daadwerkelijk in de organisatie gebeurt. Daarmee geeft hij indirect aan dat volgens hem de creatie van een lerende cultuur, via een door een kleine groep bedacht stappenplan, eigenlijk een illusie is. Homan gaat ervan uit dat organisatieverandering neerkomt op het veranderen van het gedrag van mensen en het veranderen van zingevingen en betekenisgevingen. Juist op die betekenisgevingen en het gedrag dat daaruit voortvloeit, heb je volgens hem weinig invloed.

Betekeniswolken en petrishaaltjes

Homan doet onderzoek naar de verschillende betekenisgevingen die er op elk moment in de organisatie naast elkaar bestaan. Hij geeft daarbij aan dat een collectieve ambitie of een gedeelde visie meestal alleen op papier bestaat. Als je mensen vraagt hoe ze werkelijk over de organisatie(verandering) denken, zie je allerlei verschillende opvattingen. Dit noemt Homan betekeniswolken en de meeste organisaties zijn een kleurenmix van wolken en dus wat hij noemt polyvocaal. Een groepje mensen in een organisatie die elkaar veel spreekt, heeft vaak een soortgelijke betekeniswolk. Homan spreekt hier over petrishaaltjes waarin ideeën groeien. Hij geeft het voorbeeld van een provincie waarin de visie was: Wij staan voor een eenduidige, herkenbare organisatie. In de praktijk bleken er veertig verschillende ideeën te bestaan over de identiteit van de organisatie die geen van allen met elkaar verbonden waren (Homan, 2010). Een externe adviseur stelde een diagnose over wat er aan de hand was binnen de organisatie en hij had wel gelijk, maar alleen binnen één van de veertig groepjes (petrishaaltjes). Dus ook als begeleider van een verandertraject zie je volgens Homan meestal maar een fractie van de betekenissen die mensen geven aan de verandering.

Een theaterstuk

Wanneer Homan het heeft over organisatieverandering, maakt hij een onderscheid tussen wat mensen on stage en off stage doen. Bij een gesprek met de directeur en een workshop van een externe voert een ieder vaak een soort toneelstuk op. We spelen met elkaar dat we op één lijn zitten en houden zo de illusie van een gezamenlijke betekeniswolk in stand. Off stage, in de gang of in de auto naar huis met een collega, worden heel andere dingen gezegd. Dit idee werd oorspronkelijk beschreven door Erving Goffman (1959). Hij beschreef het leven als een toneelstuk; de coulissen (off stage) als de plek waar mensen zichzelf kunnen zijn en geen moeite hoeven doen om een goede indruk te maken op het publiek. Doordat we alleen het gedrag op het podium zien (on stage), bijvoorbeeld bij een teamvergadering, hebben we de illusie dat we weten hoe mensen echt over een organisatie(verandering) denken.

Nieuwe ideeën in organisaties

Hoe ontstaan nu nieuwe en gezamenlijke ideeën in organisaties? Volgens Homan gebeurt dat

wanneer de verschillende petrischaaltjes met elkaar in contact komen: er vindt zogenaamde ideeënseks plaats. De ideeën uit de verschillende schaaltes beïnvloeden elkaar en er ontstaan nieuwe ideeën. Als er veel contact is tussen mensen in een organisatie is de kans groter dat er nieuwe, door meer mensen gedeelde, betekenisgevingen ontstaan. Dit proces is volgens Homan echter niet aan te sturen, het kan wel gefaciliteerd en gestimuleerd worden. Bijvoorbeeld door ontmoetingen te organiseren tussen verschillende groepen (teams, secties, informele groepen) en mensen de tijd te geven om met elkaar in gesprek te gaan. Als je bewust probeert een gezamenlijke betekeniswolk (bijvoorbeeld over het belang van samen leren) in te voeren, kan dit een averechts effect hebben, namelijk dat de bestaande individuele betekeniswolken nog sterker worden. Veel managers of adviseurs interpreteren dit als 'ze hebben het nog niet begrepen' of 'we moeten ze nog een keer uitleggen waarom dit belangrijk is'. Daarmee gaan ze meer van hetzelfde doen en ontstaat een remmende, vicieuze cirkel. De kans op vernieuwing en innovatie vanuit de petrischaaltjes zelf wordt daarmee kleiner.

4.5 Aart Bontekoning over generaties en cultuurverandering



Dr. Aart Bontekoning is zelfstandig onderzoeker en adviseur. Hij is als partner verbonden aan het coöperatieve samenwerkingsverband Magma.

Op een frisse maandagmiddag bellen we aan bij het huis van Aart Bontekoning in Amsterdam. We willen graag meer weten over zijn werk met generaties en wat dat nu precies te maken heeft met cultuurverandering. Aart ontvangt ons hartelijk en we raken al snel in gesprek.

Aart: "Uit mijn promotieonderzoek 'Generaties in Organisaties' komt naar voren dat nieuwe generaties bedoeld zijn om een bedrijfscultuur – de collectieve intelligentie – te updaten, iedere

levensfase opnieuw. We hebben hierbij dus niet alleen te maken met een nieuwe generatie junioren, maar ook met nieuwe generaties leiders en senioren. Het is niet vanzelfsprekend dat deze nieuwe generaties hiervoor ook de steun krijgen. Onbegrip en vooroordelen staan in de weg, evenals verschillen in rollen en (machts)posities. Ook een dominante top-down aanpak van veranderingsprocessen remt generaties in hun cultuurvernieuwende functie."

Generaties in organisaties

We vragen Aart hoe hij zijn onderzoek naar generatiekenmerken heeft opgezet. Hij vertelt dat hij binnen organisaties op zoek is gegaan naar de informele leiders van elke generatie. Volgens Aart behoort zo'n 15% van een generatie tot deze groep. Een grotere groep, zo'n 65%, ziet hij als de volgers van deze informele leiders. De overige 20% voelt zich niet thuis in de generatie waar zij qua geboortjaar wel deel van uitmaken. Het onderzoek van Aart richtte zich op de informele leiders. De informele leiders van alle werkende generaties heeft hij aan het werk gefilmd. Die beelden analyseerde hij op generatiekenmerken en vernieuwingsimpulsen. Deze informele leiders vertonen de sterkste generatiekenmerken. Dat komt volgens Aart omdat zij frisser zijn en vrijer van de cultuur doordat zij zich richten op het vergroten van hun eigenheid en eigen kracht. Ze laten zich minder remmen door anderen.

Uit het onderzoek van Bontekoning (2008) komen voor elke generatie een aantal kenmerken/ vernieuwingsimpulsen naar voren. Voor generatie Y (geboren tussen 1977 en 1995) zijn dat bijvoorbeeld: authenticiteit, eigenzinnigheid, snel en doelgericht zijn en het hebben van een wereldwijd netwerk. Veel organisaties die dit lezen, stellen Aart vervolgens de vraag "Hoe kan ik mijn organisatie Y-proof maken?" Daarop zegt Aart vervolgens met een glimlach "Oei, oei, oei!" Want dat is namelijk de grootste valkuil, om voor in plaats van mét de nieuwe generatie hierover na te denken. Een nieuwe generatie kan volgens Aart alleen zelf haar eigen zinnige vernieuwingen in de cultuur aanbrenge. Wat je wel moet doen? Aan de jongere generatie vragen welke manier van werken hen energie geeft en hen vervolgens actief ondersteunen om dit in de organisatie toe te passen. Voor de nieuwe generatie senioren geldt dit natuurlijk ook, het is belangrijk om aan hen te vragen wat zij nog graag willen bereiken en hoe ze hun ervaringskennis willen overdragen aan anderen in de organisatie.

Cultuurverandering in organisaties

Wat hebben die generaties nu precies te maken met cultuurverandering? De stelling van Aart is dat cultuur vaak vanzelf verandert als er een nieuwe generatie binnenkomt in organisaties. Als dit niet gebeurt, bijvoorbeeld omdat daar geen actieve steun door de andere generaties aan wordt gegeven, dan veroudert het systeem waarin de oude cultuur zich nog bevindt. Je ziet dit nu gebeuren met een grote groep van generatie Y die zzp'er wordt op jonge leeftijd. Zij kunnen binnen traditionelere organisaties zoals overheidsinstanties, hun culturele ei niet kwijt (Van Baars, 2010). Daarmee bouwen ze meteen een nieuw systeem, want de zzp'ers zijn meestal sterk met elkaar verbonden. Zo loopt de traditionele organisatie een belangrijke cultuurupdate mis. Idealiter kan een generatie ook gewoon binnen bestaande organisaties zijn vernieuwingskracht kwijt. Aart Bontekoning helpt alle generaties binnen een organisatie om zich bewust te worden van wat ze willen vernieuwen en wegen te vinden om dat ook daadwerkelijk te doen. Hij werkt daarbij veel met video-opnames van afzonderlijke- en samenwerkende generaties. Vervolgens laat hij de opnames zien en onderzoekt deze samen met de deelnemers. Een video-opname van een langdurige vergadering laat bijvoorbeeld zien dat de energie snel wegzakt en de leden van de jongere generaties veel minder aan het woord zijn dan leden van oudere generaties. Als Aart vervolgens vraagt of iedereen dit zo wil, dan is het antwoord van de meeste mensen 'nee'. Door dit moment van bewustwording ontstaan er in de groep initiatieven om een nieuwe generatie actief te ondersteunen bij het vernieuwen van de cultuur, bijvoorbeeld door anders te vergaderen en de besluitvorming te versnellen. "Zo", zegt Aart, "verander je de cultuur binnen tien minuten". De kunst is volhouden, daarom is het belangrijk het proces regelmatig stil te leggen om te reflecteren op de vraag of het iedereen nog wel energie geeft.

Schoolcultuur

Aart heeft regelmatig op scholen onderzoek gedaan en geeft aan dat de cultuur per school sterk verschilt. Wat hij wel bij veel scholen ziet, is een cultuur met veel controlemechanismen, zoals bureaucratie, hiërarchie en een vergadercultuur. Doorgaans vinden leraren en management het lastig om los te laten, om bijvoorbeeld leerlingen of leraren te coachen in hun eigen leerproces. Ze denken het liever helemaal voor hen uit. Deze controlemechanismen remmen natuurlijk vernieuwing en innovatie en daarmee ook patroon doorbrekend leren. Het goede nieuws is dat er maar weinig mensen zijn die dit graag zo willen houden als ze zich eenmaal bewust zijn van deze patronen. Dat geeft mogelijkheden om de cultuur te veranderen. Namelijk door op kleine schaal te experimenteren met een andere werkwijze en de jongere generaties daarbij het voortouw te laten nemen. Als je ziet dat zij vol energie zitten, dan weet je volgens Aart dat je op de juiste weg bent.

4.5 Doordenkers

Welke geplande verandering heb je meegemaakt in jouw werk?

Welke ongeplande veranderingen heb je zien gebeuren?

Wat was jouw rol in deze veranderingen?

Welke kleur van veranderen sluit het beste bij jou aan?

Welke veranderkleur past bij de huidige cultuur van jouw school en/of team?

In welke context denk je dat een geplande veranderbenadering goed kan werken? En wanneer een ongeplande benadering?

Welke betekeniswolken denk je dat er in jouw school bestaan? Welke verschillen zie je in de opvattingen van (groepjes) collega's?

Hoe kan je de gezamenlijke veranderkracht van de generaties inzetten in jouw school?

Ja, natuurlijk mag je meteen begin...



5 In actie komen: wat kun je zelf doen?

Als je deel 2 tot en met deel 4 hebt gelezen, vraag je je misschien af waar je moet beginnen. Je wilt het leren en professionaliseren van leraren bevorderen en je wilt daarbij verder kijken dan de structuurkant. Hoe doe je dat dan? Dit deel geeft je daarvoor een aantal concrete suggesties.

5.1 Van stappenplan naar uitgangspunten

We hebben in deel 4 uitgelegd dat cultuur volgens velen moeilijk op een zeer gestructureerde manier te veranderen is. Aan de structuur kun je, in elk geval op papier, redelijk makkelijk wat veranderen. De cultuur daarentegen groeit eerder op een organische wijze. Een rol die je dan op je kunt nemen, is die van tuinier. Je creëert zo ruimte waarin leraren en scholen kunnen groeien. Je geeft water en let erop dat er voldoende zonlicht is. Groeien doen mensen (en daarmee organisaties) net als planten uiteindelijk helemaal zelf. En of dat gebeurt, hangt van veel factoren af die je als tuinier ook niet in de hand hebt. We hebben dan ook geen stappenplan voor je om een lerende cultuur te creëren. Wat we je wel kunnen bieden, zijn een zevental principes; uitgangspunten om de kans te vergroten dat zo'n lerende cultuur gaat groeien.

Focusgroep

De principes zijn bedacht in een focusgroepbijeenkomst samengesteld uit medewerkers van het RdMC en medewerkers van scholen waaronder een leidinggevende van een vmbo-school, op basis van eigen ervaringen en de resultaten van het literatuuronderzoek. Dat is meteen de belangrijkste beperking en tegelijkertijd een mooie uitnodiging: de principes moeten nog getest worden in de praktijk.

De zeven principes op een rij

- 1 Ontwerp mét in plaats van voor mensen
- 2 Start bij de eigen beroepspraktijk
- 3 Richt je op dat wat energie geeft
- 4 Faciliteer bijzondere ontmoetingen
- 5 Blijf vragen stellen
- 6 Leer van het onbekende
- 7 Wees transparant over experimenteerruimte

5.2 Kies principes die passen bij jouw context

Of de genoemde principes gaan werken, is voor een groot deel contextafhankelijk. Zoals eerder gezegd, kan er een mismatch ontstaan tussen de gekozen aanpak tot cultuurverandering en de huidige cultuur. Bijvoorbeeld wanneer je veel vrijheid geeft in een politieke cultuur, terwijl een zeer urgent probleem snel en eenduidig opgelost moet worden. Dus ons eerste advies is om goed na te denken over de principes die passen en aansluiten bij de huidige schoolcultuur.

Principe 1: Ontwerp mét in plaats van voor mensen

Leren en veranderen kun je beter mét in plaats van voor mensen ontwerpen en uitvoeren. Dat

klinkt logisch, maar over het algemeen kiezen we toch voor een schoolbreed of teambreed traject dat van te voren door een kleine groep (grotendeels) gepland is. Het werkt echter motiverender om maatwerk te leveren en dat kan een stuk makkelijker als de lerende zijn eigen leerproces mede vormgeeft. Maak het proces interactief; ga in gesprek en kijk wat er ontstaat. Natuurlijk kunnen leraren daarin ook samen optrekken, waarbij individuele leerprocessen samenkomen en elkaar versterken. Hierbij hoort vrijwillige deelname aan het proces als randvoorwaarde voor het werken met intrinsieke motivatie (Simpson, 1990). Een leidinggevende of ondersteuner kan daarbij naast een ondersteunende ook een uitnodigende rol hebben door zelf met leervragen te komen en deze samen met leraren te onderzoeken. Iedereen kan zo een leidende rol nemen; dat wil zeggen het initiatief nemen om samen te leren en zo kennis te ontwikkelen (Harris & Muijs, 2005).

Principe 2: Start bij de eigen beroepspraktijk

Het leren start van nature al bij de eigen beroepspraktijk van de leraar. Hierin komen vanzelf leervragen naar voren. Dit zijn voor leraren de meest urgente vragen die er leven, neem deze dan ook als startpunt van het leren. Daarbij is het stimulerend om je te richten op het informele leren van leraren. Leraren leren namelijk al zeer veel in het dagelijks werk. Als er ruimte en ondersteuning is om dit leren te expliciteren, te waarderen en te delen, geeft dat een flinke impuls aan het leren. Natuurlijk kan het helpen om ook buiten de eigen context en eigen overtuigingen te kijken. Dat proces kun je stimuleren door leraren de mogelijkheid te geven om met anderen in gesprek te gaan over hun werk. Bijvoorbeeld om met leerlingen te praten over hoe zij het onderwijs ervaren. Of met collega's van een andere afdeling sparren over hoe zij sociale media in het onderwijs gebruiken. Dat gesprek kun je voor en nog liever mét ze organiseren.

Principe 3: Richt je op dat wat energie geeft

Kies voor een benadering waarin de focus ligt op de gewenste toekomst en hoe je dat wat nu al goed gaat, kunt vergroten en versterken. Dit geeft energie om verder te leren. Natuurlijk kun je ook starten vanuit irritaties en frustraties, maar ga dan wel op zoek naar de wens die hierachter zit. De wens geeft namelijk veel meer energie om in beweging te komen dan de frustratie. Dit is geen gebruikelijke benadering, we zijn namelijk gewend om ons te richten op dat wat nog niet goed gaat en dat proberen we te verbeteren. Dat is nuttig wanneer het gewenste gedrag eenduidig en voorspelbaar is. Zodra het complexer wordt, hebben we mensen nodig die vanuit hun eigen kracht een unieke oplossing vinden (Tjepkema, 2010). Dat doe je door samen met de ander een positief, uitdagend doel te formuleren en vervolgens te kijken hoe iemands sterke punten en drive ingezet kunnen worden om dit doel te bereiken. Soms is het handig om een aantal hefboomcompetenties te ontwikkelen waarin je minder goed bent maar die je wel nodig hebt om je sterke punten in te zetten. Leer trucs om helder en krachtig te communiceren (hefboomcompetentie) om daarmee je vernieuwende ideeën (sterk punt) aan anderen uit te kunnen leggen (Tjepkema & Verheijen, 2009). Je kunt er ook voor kiezen om samen te werken met iemand die juist goed is in dat waar jij minder goed in bent.

Principe 4: Faciliteer bijzondere ontmoetingen

Faciliteer inspirerende en bijzondere ontmoetingen om de kans te vergroten dat leraren met en van elkaar leren. Van informele ontmoetingen tot meer gestructureerde bijeenkomsten; zolang mensen de tijd hebben om met elkaar in gesprek te gaan, is het format van ondergeschikt belang.

Het leren in netwerken en communities of practice past ook bij de creatie van een lerende cultuur (zie deel 4). Dit sluit aan bij het tijdperk van het postmoderne professionalisme waarin leren in flexibele samenwerkingsverbanden belangrijk is (zie deel 3). Een community of practice kun je niet creëren maar je kunt wel bevorderen dat mensen met een gedeelde practice (gedeeld beeld over hun vak) elkaar kunnen ontmoeten en van elkaar kunnen leren (Conner & Clawson, 2004). In een dergelijk lerend netwerk is een balans tussen informatie delen en elkaar ondersteunen een succesfactor, evenals het hebben van een effectieve facilitator en de vrijwillige participatie van deelnemers.

Principe 5: Blijf vragen stellen

Welk verandertraject je ook ingaat, laat ruimte in je planning voor een koerswijziging. Dat gaat makkelijker als je alleen op hoofdlijnen een planning hebt gemaakt. Ben daarnaast bereid om zelfs van deze planning op hoofdlijnen af te wijken. Want een verandering in de werkomgeving of in het zelfbewustzijn van de leraar zorgt er wellicht voor dat je zorgvuldig bedachte plan na één week al omver moet worden gegooid. Thijs Homan spreekt in dit kader van non-lineair projectmanagement; in plaats van 'van ist naar soll' gaan we 'van etwas naar etwas'. Dat wil zeggen dat je telkens vragen blijft stellen bij het traject en het proces. Je begint niet telkens opnieuw maar analyseert wel telkens opnieuw de status quo en bedenkt van daaruit wat de volgende stap moet zijn.

Principe 6: Leer van het onbekende

Leren van het onbekende hangt samen met het vorige principe 'Blijf vragen stellen'. Otto Scharmer (2009) noemt dit leren van de toekomst en wij vertalen dit als leren van het onbekende. Dat wil zeggen dat je zowel in het begeleiden van het veranderen als in het veranderproces zelf telkens op zoek gaat naar het nieuwe, dat wat nog niet helemaal scherp is. Dat kan je doen door op zoek te gaan naar een glimp van de toekomst, binnen het onderwijs of eventueel daarbuiten. Een ander aspect is het inzetten van je intuïtie, je onbewuste kennis. Het kan zo zijn dat je iets op rationeel niveau nog niet weet, maar wel op intuïtief niveau. Door je gevoel (en daarmee je onbewuste kennis) te benoemen, kun je op een nieuwe plek uitkomen. Het af en toe gewoon echt niet weten, hoort hier ook bij. Als je het geduld kunt opbrengen om te leven met een intrigerende vraag die blijft knagen, komt het antwoord soms vanzelf.

Principe 7: Wees transparant over experimenteer ruimte

Als leidinggevende (of ondersteuner) kun je het leren niet forceren. Je kunt wel scherp aangeven waar er ruimte is om te leren en te experimenteren en waar ook niet (bijvoorbeeld omdat het niet in lijn is met het belang van de school). Een leraar kan vervolgens zelf bepalen of hij leert op school of elders (andere baan, bijbaan, vrije tijd). Geef leraren voldoende ruimte om vernieuwend en patroon doorbrekend te leren. Vraag dan ook op hoofdlijnen waar een leraar mee aan de slag gaat en heb er begrip voor dat de verwachte leeropbrengsten gedurende het leertraject regelmatig veranderen.

5.3 Experimenteren met praktijkonderzoek

Experimenteren met praktijkonderzoek is een methode die goed aansluit bij bovenstaande principes. Praktijkonderzoek wil zeggen dat je als leraar je eigen werkpraktijk bestudeert

(Martens, 2010; Harris & Muijs, 2005). Daarbij expliciteer en spiegel je dat wat je ziet aan theoretische ontwikkelingen. Vervolgens zet je een kleinschalig experiment op om het geleerde meteen toe te passen (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2007). Je reflecteert vaak al heel natuurlijk op dit experiment en zo kom je weer verder in je leerproces (Tjepkema, 2010). Op deze wijze ontwerpen leraren hun eigen onderzoeks- en leertrajecten, waar nodig ondersteund door meer ervaren onderzoekers. Dit versterkt ook de creatie van een leercultuur (Van Roekel-Kolkhuis Tanke, 2010, Conner & Clawson, 2004).

Samen onderzoeken, leren, verbeteren

Isolde van Roekel-Kolkhuis Tanke (2010) gebruikt hiervoor de methodiek 'samen onderzoeken, leren, verbeteren'. De aanpak is gebaseerd op de volgende zes kernpunten:

- **Onderzoeken en leren in meerdere fasen**

Het onderzoeken is een cyclisch proces waarin de inzichten uit de ene fase het startpunt zijn van de volgende fase. Op die manier worden de inzichten telkens verder verrijkt en verdiept.

- **Responsive focussing**

De focus van het onderzoek verschuift voortdurend en spitst zich verder toe. Dit proces heet responsive focussing en zorgt voor verdieping en stelt de onderzoekers uit de praktijk (leraren bijvoorbeeld) in staat om telkens bij te stellen en het geleerde meteen toe te passen.

- **Alle stemmen horen**

Het leer- en onderzoeksproces wordt sterker en rijker als er een diversiteit aan opvattingen te horen is. Het vergroot ook het eigenaarschap en de invloed over de veranderingen in de eigen praktijk. Het helpt hierbij om eerst individuele gesprekken te voeren en de samenvattingen van deze gesprekken weer voor te leggen aan de hele groep.

- **De verhalen gebruiken**

Ga op zoek naar de verhalen van mensen in de school. Zo kun je inzicht krijgen in betekenisvolle ervaringen van de deelnemers. Met doorvragen kom je achter de betekenis van het handelen van mensen en krijg je ook een beeld van de cultuur.

- **Waarderend onderzoeken**

Als je waarderend onderzoekt, ga je op zoek naar dat wat er al is en kan zijn. Je vergroot de invloed en betrokkenheid van de deelnemers met het praten over succesverhalen en wat je daarvan kunt leren.

- **Actie initiëren**

Dankzij het grote eigenaarschap van de mensen uit de praktijk als onderzoekers is de stap klein om actie te initiëren op basis van het onderzoek. Door van reflectie over te gaan naar actie en weer terug, gaan veranderen en leren natuurlijk in elkaar over.

- **Experimenteren in het werk**

Over de laatste stap, actie initiëren, geeft Saskia Tjepkema (2010) een aantal adviezen. Zij schrijft over de kracht van kleinschalige experimenten als manier om te leren en te veranderen. Door op een onderzoekende manier op kleine schaal iets nieuws te proberen, is het

veranderen veilig en aantrekkelijk voor de betrokken medewerkers. Tjepkema beschrijft onder andere de volgende vier kenmerken van deze experimenteer-verander-aanpak.

1 Uitdagende doelen

Een experiment werkt als een urgent vraagstuk in het werk verbonden is met een intrinsieke leerwens van de deelnemer aan het experiment. Die combinatie maakt dat de motivatie vanuit de organisatie en vanuit het individu elkaar versterken.

2 Werken in kleine stappen

Het veranderproces ontwerp je stapsgewijs door telkens weer een volgend experiment te starten. De kleine stappen zorgen voor veel succesmomenten in het dagelijks werk en dat versterkt de motivatie om door te gaan. Stel bijvoorbeeld de volgende vraag aan de deelnemer: In welke situatie kun je dit deze week al in je werk gaan proberen?

3 Veiligheid en ruimte om te leren

In een experiment is er een spannende uitdaging waar de deelnemer mee aan de slag gaat. Het is dan ook belangrijk dat die spanning gecombineerd wordt met een veilige omgeving. Als collega's en leidinggevenden het experiment steunen, ook als het niet de gehoopte opbrengsten heeft, dan sterkt dat de deelnemer om uit zijn comfortzone te treden.

4 Sociale ondersteuning

In elk experiment is het cruciaal dat iemand de deelnemer ondersteunt. Dat kan een collega, een leidinggevende of een externe zijn. Het is goed wanneer iemand de opdrachtgever is voor het experiment, iemand de actor (die gaat experimenteren) en iemand de ondersteuner van de actor. Met deze andere kijk naar onderzoek kan praktijkonderzoek een belangrijke rol spelen in het versterken van een lerende cultuur op scholen. Je kunt er kleinschalig mee starten en het kan op een gegeven moment een natuurlijke manier van werken worden.

5.4 Doordenkers

Van welke van de zeven principes krijg jij energie?

Welk verandertraject zou je met deze principes willen ontwerpen?

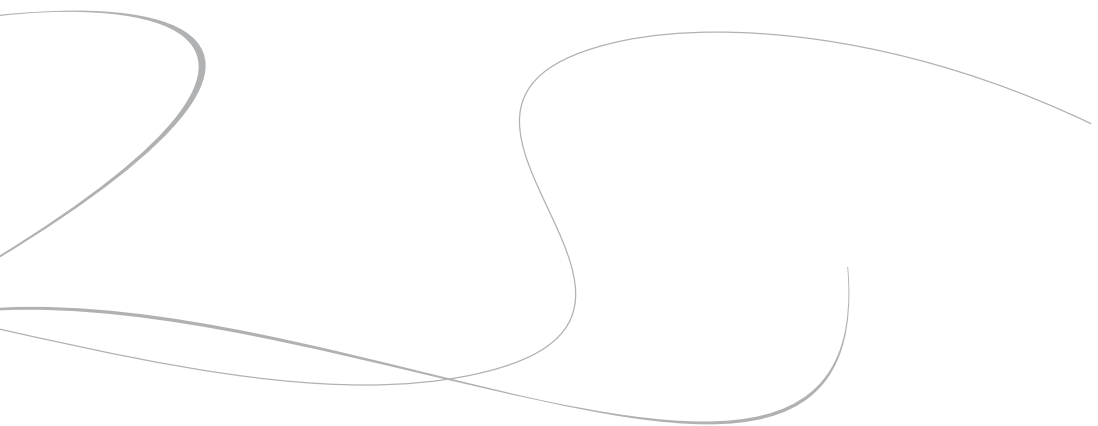
Heb je ervaring met het werken volgens een of meer van deze principes? Zo ja, hoe beviel dat?

Welk principe zou je zelf aan de lijst toe willen voegen?

Hoe denk je dat praktijkonderzoek aansluit op het creëren van een lerende cultuur?

Welke experimenten heb jij uitgevoerd in je werk?

Wat is een experiment dat je morgen al zou willen starten op je werk?



Literatuur

- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture: cultural change work in progress*. Routledge, New York.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory on action perspective*. Reading, MA: AddisonWesley.
- Baars, L. van (2010, September 7). Jongeren die het heft in eigen handen . *Trouw*. Retrieved from: <http://www.trouw.nl/tr/nl/4324/nieuws/article/detail/1797684/2010/09/07/Jongeren-die-het-heft-in-eigen-handen-houden.dhtml>
- Behrstock – Sherratt, E. & Cogshall, J.G. (2010). Realizing the promise of Generation Y. *Educational Leadership*, 67, 28-34.
- Coggins, Zuckerman & McKelvey (2010). Holding on to Gen Y. *Educational Leadership*, 67, 70-74.
- Besten, N. den & Dresen, M. (2010). *De lerende school in beeld*. Heerlen: Open Universiteit.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice & leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bontekoning, A.C. (2008). Generatiegolven als vernieuwingsimpulsen: Over de verborgen kracht van generaties. *M&O*, 62(1), 37-51.
- Bontekoning, A. C. (2010). *Het generatieraadsel: Ontdek de kracht van generaties*. Amsterdam: Mediawerf.
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. (2001). *Now, discover your strengths*. New York: Free Press.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Conner, M.L. & Clawson, J.G. (2004). *Creating a learning culture: Strategy, Technology and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129 – 139.
- Donkers, G. (2010). *Grondslagen van veranderen: Naar een methodiek zonder keurslijf*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Dresen, M., & Kluijtmans, F. (2008). Samen op weg naar beter. In: M. Dresen, W. Wijnen, & J. Zuylen (Eds.), *Schoolcultuur voor professionalisering. Onderwijsvernieuwing*, 6, 7-13.
- Gilbert, N. (2008). *Researching social life (derde druk)*. Londen: SAGE.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday. Geciteerd in: Wallace,
- R.A. & Wolf, A. (2006). *Contemporary sociological theory: Expanding the classical tradition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers & Teaching*, 6 (2), 151-182.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Cornwall: MPG Books.
- Hoewijk, R. van gecit. in: Maslowski, R. & Dietvorst, C. (2000). *Schoolcultuur: het hart van de organisatie. Praktijkserie schoolmanagement*. Samsom, Alphen aan den Rijn.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica: Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Academic Service.
- Homan, T. (2010, December 20). De binnenkant van organisatieverandering. Retrieved from <http://vimeo.com/8725116>.
- Hulsebosch, J. & Wagenaar, S. (2011). *En nu online... Sociale media voor professionals, organisaties en faillitoren*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

- James, E.A., Milenkiewicz, M.T. & Bucknam, A. (2007). *Participatory action research for educational leadership: Using data-driven decision making to improve schools*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Jones, G.R. (2007). *Organizational theory, design and change (5e editie)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnen uit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23.
- Kotter, J.P. & Cohen, D.S. (2002). *The heart of change: real-stories of how people change their organisations*. Boston: Harvard University Press.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek: docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Maslowski, R. and Dietvorst, C. (2000). *Schoolcultuur: het hart van de organisatie. Praktijkserie schoolmanagement*. Samsom, Alphen aan den Rijn.
- Meirink, J.A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. PhD thesis, Universiteit Leiden.
- Miedema, W. & Stam, M. (2008). *Leren en innoveren: wat en hoe leren docenten van het innoveren voor het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- OECD (2009). *Highlights from education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- Onstenk, J. (2000). Kan de werkplek een krachtige leeromgeving zijn? In F. Glastra & F. Meijers (Eds.), *Een Leven Lang Leren? 's-Gravenhage*: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Reitzug, U. C. (1992). Self-managed leadership: An alternative school governance structure. *The Urban Review*, 24(2), 133–147.
- Reynders, L. (2008). Wie wil er nu professionaliseren? In: M. Dresen, W. Wijnen, & J. Zuylen (Eds.) *Schoolcultuur voor professionalisering. Onderwijsvernieuwing*, 6, 33-45. Tilburg: Mesoconsult.
- Roekel – Kolkhuis Tanke, I.R. van (2010). *Leren loont het langst. Duurzaam inzetbaar door leren en groeien in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: SBO.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: CA.
- Schollaert, R. (2010). Flanders Field's revisited. Nascholing als voorzet tot duurzame en professionele en institutionele ontwikkeling. *MESO magazine*, 30 (174), 11 - 13.
- Schuilings, G., Vermaak, H., & Tours, H. (Eds). (2010). *Leren in organisaties: Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* Kluwer: Deventer.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Finland: WS Bookwell.
- Simons, R. J. (2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling*. Samson, Alphen a/d Rijn.
- Simpson, G. W. (1990). Keeping it alive: Elements of school culture that sustain innovation. *Educational Leadership*, 47(8), 34–37.
- Sol, Y. B. & Stokking, K.M. (2008): *Het handelen van docenten in scholen met een vernieuwend onderwijsconcept*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Teurlings, C. & Neut, I. van der (2010). 'Samen leren(d) ontwikkelen'. *MESO magazine*, 30 (174), 4.
- Tennekes, J. (1995). *Organisatiecultuur: een antropologische visie*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Tjepkema, S. (2002). Bouwen aan een lerende organisatie via het opsporen van leerblokkades. *Handboek Schoolorganisaties en OnderwijsManagement, E4400*, 1-25.

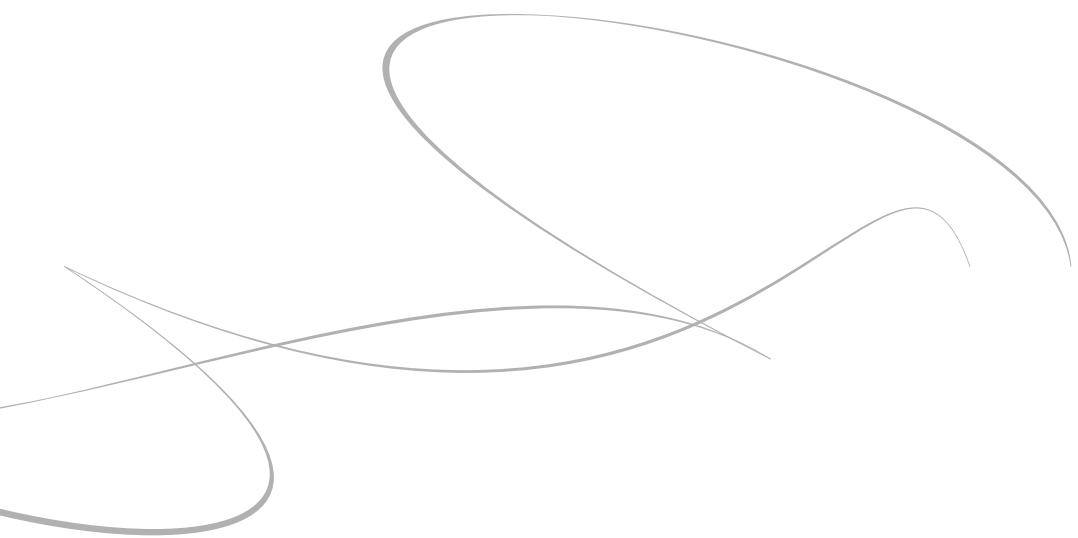
- Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2009). *Van kiem tot kracht: Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering*. Houten: Springer Uitgeverij BV.
- Tjepkema, S. (2010). Vertrouwen op talent: Een waarderend-onderzoekend perspectief op persoonlijke ontwikkeling. In: Schuiling, G., Vermaak, H., & Tours, H. (Eds.) (2010). *Leren in organisaties: Als leren het antwoord is, wat is dan de vraag?* Kluwer: Deventer.
- Veen, K. van, Zwart, R. & Meirink, J. (2010). Effectief professionaliseren van leraren? Resultaten van een review. *MESO magazine*, 30 (174),18-23.
- Verloop, N., & Kessels, J. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in het onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301- 321., gecit. in: Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek: docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Wassink, H. (2006). Hoe krijg ik in vredesnaam ooit beweging in die tent? De tragiek van de vernieuwende schoolleider. *Meso Magazine*, 26(150), 11-15
- Webber, A. M. (1999). Learning for a Change. Gevonden op 20-12-2010 op <http://www.fastcompany.com/magazine/24/senge.html>.



Over de auteurs

Naomi den Besten volgde een interdisciplinaire opleiding in de sociale wetenschappen en verdiepte zich vervolgens in de onderwijskunde. In haar werk als onderwijsadviseur, voorheen bij voor Diephuis & Van Kasteren, nu bij Kessels en Smit, combineert ze verwante ideeën uit verschillende disciplines met elkaar. Samen met scholen onderzoekt ze de huidige situatie en de aanwezige energie die verandering teweeg kan brengen. Om zo gezamenlijk een gefundeerde en duurzame verandering in gang te zetten.

Elke van der Linden, tot voor kort eveneens werkzaam bij Diephuis & Van Kasteren, is van huis uit orthopedagoge en onderwijskundige. Ze heeft ruime ervaring opgedaan bij een aantal stadsscholen in Den Haag. Als onderwijskundige houdt zij zich vooral bezig met onderwijsonderzoek. Elke is ervan overtuigd dat onderzoek een krachtig instrument kan zijn om grote en kleine veranderingen in scholen te bewerkstelligen.



Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
Oktober 2011

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
Telefoon 045-576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Drs. Naomi den Besten, Diephuis & Van Kasteren
Drs. Elke van der Linden, Diephuis & Van Kasteren

Bureauredactie

Caroline Vavrinek

Oplage

100 exemplaren

Illustraties

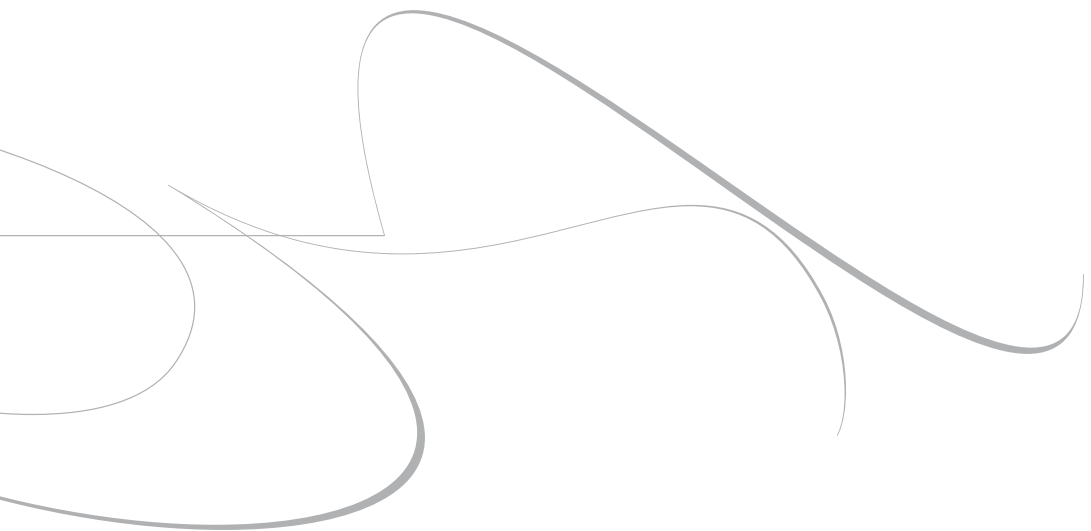
Michiel Moormann, M.Moormann vormgeving en illustratie

Vormgeving

Monique Vossen, Visuele Communicatie, Open Universiteit

De RdMC-uitgaven staan onder redactie van
Prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

Je kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl.



Eerder verschenen uitgaven in de RdMC-lerarenreeks

- Verdonschot, S., Flikkers J., Jong, T. de & Dresen M. (2011). *Benut je kennis(sen)*.
Lerarenreeks 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vroemen, M., Wagenaar, S., & Dresen, M. (2011). *Samen leren in Onderwijsteams*.
Lerarenreeks 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Spruyt, M., Verdonschot, & S., Dresen, M. (2011). *Verfrissende ontmoetingen*. Lerarenreeks 2.
Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Verdonschot, S., Spruyt M., & Dresen M. (2011). *Wanneer stelde jij jezelf voor het laatst een vraag?*
Lerarenreeks 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

