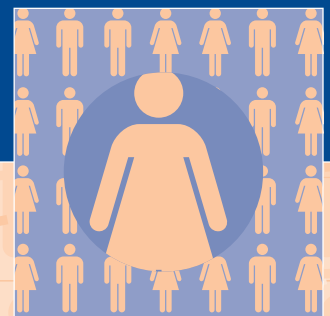
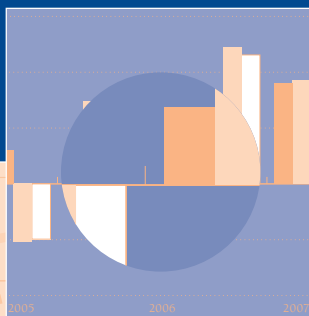
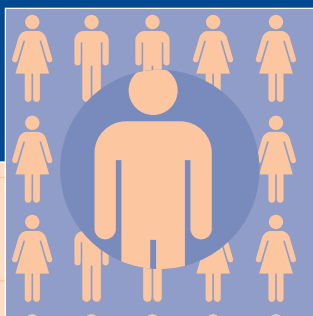


# Onderzoek doen in kennisgemeenschappen



**Ervaringen binnen het voortgezet onderwijs**



# Onderzoek doen in kennisgemeenschappen

Ervaringen binnen het voortgezet onderwijs

# Onderzoek doen in kennisgemeenschappen

**Ervaringen binnen het voortgezet onderwijs**

Netwerk Leerarchitectuur B.V.  
Marc Coenders  
Floor Basten

SBO, juli 2008

Uitgave: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO), Den Haag  
Auteurs: Marc Coenders en Floor Basten Netwerk Leerarchitectuur B.V., Hilversum  
Opmaak: Jolanda Witvoet, Alphen aan den Rijn  
Druk: Albani drukkers bv, Den Haag

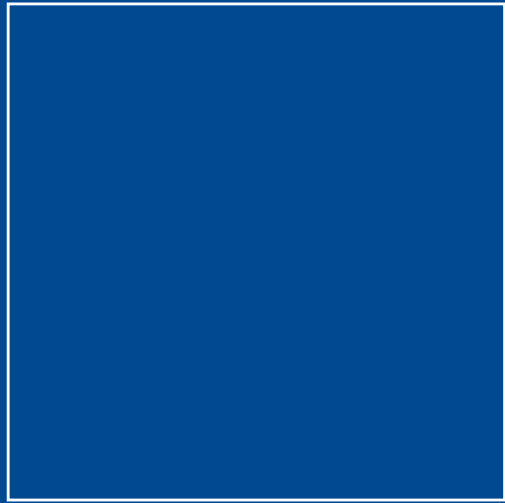
ISBN 978-90-77864-32-6

© juli 2008, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, Den Haag

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, geluidsband, elektronisch of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijk toestemming van de uitgever.

# | Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>6</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>8</b>
<b>2 Samen onderzoeken</b>	<b>12</b>
2.1 Inleiding	13
2.2 De onderzoekende school	14
2.3 Alleen of samen	16
2.4 De school als onderzoekspartner in een kennisgemeenschap	19
2.5 Moeilijkheden en mogelijkheden	22
2.6 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret	27
<b>3 Samen leren</b>	<b>30</b>
3.1 Inleiding	31
3.2 Een kennisgemeenschap is samen gericht zijn op verbeteren of veranderen	33
3.3 Een voorbeeld van een collectief leerproces	34
3.4 Reflectie op samen leren	40
3.5 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret	42
<b>4 Faciliteren van kennisgemeenschappen</b>	<b>44</b>
4.1 Inleiding	45
4.2 Zelforganisatie	45
4.3 Bouwen aan een wederkerige leeromgeving	48
4.4 Energie genereren vanuit een vraag	49
4.5 Betekenisgeving en werkvormen	50
4.6 Patronen en mogelijke oplossingen	50
4.7 Faciliteren vraagt investeren	51
4.8 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret	53
<b>Bijlage</b>	<b>56</b>



# Voorwoord

## | Voorwoord

“Door echt mee te doen, faciliteer je een intern leerproces waarin je je eigen meningen en opvattingen kunt herzien. En dat is waar het in onderwijs om draait. Door je er voor vrij te maken, wordt het intensief, geconcentreerd en langdurig. Je toetst je ideeën niet meer alleen aan de mensen binnen je eigen school, maar ook aan relatieve vreemden die allemaal van een thema iets verschillends weten. De meerwaarde is dat je continu op andere invalshoeken wordt geattendeerd”.

Deze uitspraak is van een schoolleider die deelnam aan een van de pilots Kennisgemeenschappen. Op verzoek van het ministerie van OCW startte het SBO in 2005-2006 drie kennisgemeenschappen, samen met Schoolmanagers\_VO (nu VO-raad), ISIS (opgegaan in Q5, een project van de VO-raad) en Stichting Oberon (onderzoeks- en adviesbureau). OCW wilde experimenteren met kennisgemeenschappen naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad waarin ondermeer gewezen werd op de kloof tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk.

Voor het SBO zijn kennisgemeenschappen interessant als een van de manieren waarop onderwijzend personeel zich kan professionaliseren. Schoolleiders en leraren kunnen in een kennisgemeenschap mede vorm geven aan ontwikkelingen en innovaties in het onderwijs. Hun praktijkkennis weegt even zwaar als theoretische en onderzoeksmatige kennis in het zoeken naar oplossingen voor gemeenschappelijke problemen.

Kennisgemeenschappen blijken vooral waardevol als methode voor kennisontwikkeling en voor professionele ontwikkelingen. Het enthousiasme van de deelnemers spreekt hierbij boekdelen.

Deze publicatie is bedoeld voor schoolleiders en adviseurs die zich willen oriënteren op het doen van onderzoek binnen een kennisgemeenschap. Naast praktische ervaringen die opgedaan zijn in de pilots biedt het ook informatie over onderzoek doen in- en met de school. Het SBO wil met deze publicatie bijdragen aan de verdere ontwikkeling van kennisgemeenschappen.

Trudy Moerkamp, SBO

# 1

## Inleiding

Scholen krijgen steeds meer vrijheid. Dat kan prettig zijn, maar ook een gevoel van stuurloosheid geven. Tegenover die vrijheid staat immers ook dat scholen steeds meer hun eigen beleid moeten ontwikkelen. Veel meer dan vroeger zijn scholen genoodzaakt hun eigen kennis- en professionaliseringsbehoeften te formuleren. Hoe doen ze dat en waar hebben ze houvast aan? Hoe kunnen ze zich als school ontwikkelen tot een school die optimaal van haar vrijheid gebruikmaakt en toch tegemoetkomt aan de eisen die de maatschappij aan haar stelt?

Kennis is onmisbaar in het verbeteren en veranderen van de schoolpraktijk. In deze publicatie willen we de kennissgemeenschap onder de aandacht brengen als mogelijke manier voor scholen om aan kennisontwikkeling te doen.

Er zijn verschillende definities van kennissgemeenschappen in omloop. We citeren er een paar. Een kennissgemeenschap is een:

- heterogene groep van verschillende soorten kennisontwikkelaars en –gebruikers (Onderwijsraad, 2003);
- informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die (...) vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen (Pieters en De Vries, 2005);
- op ontwikkeling en toepassing van kennis gericht (overwegend) informeel netwerk van leerkrachten, onderzoekers, beleidsmakers, ontwikkelaars, ondersteuners, et cetera (Sardes, 2002).

Hoewel voor elk van de definities veel te zeggen is, kiezen we voor die van de Onderwijsraad (zie kader).

### BEGRIPSBEPALING

Kennissgemeenschappen worden ook wel eens varianten op netwerken genoemd. In deze speciale versie van netwerken wisselen leraren onderling kennis en ervaringen uit. Het is weliswaar aan te bevelen dat ook universiteiten, hogescholen en onderwijsondersteunende instellingen betrokken zijn, maar de onderwijsgevenden voeren de regie en bepalen de agenda. De heterogeniteit van een kennissgemeenschap is in deze definitie dus geen noodzaak: ook een netwerk van alleen onderwijsgevenden kan een kennissgemeenschap zijn. In deze publicatie hanteren we de definitie van de Onderwijsraad.

Enerzijds omdat het voor het overbruggen van een kloof van belang is dat de partijen waartussen die kloof bestaat werken aan een gezamenlijke vraag (heterogeniteit en gelijkwaardigheid in regievoering en het bepalen van de agenda). Anderzijds omdat we ervan uitgaan dat een kennissamenleving een zekere mate van organisatie vraagt (en dus niet informeel is). Volgens de Onderwijsraad is het niet genoeg om homogene onderzoeksgroepen te vormen met bijvoorbeeld alleen kennisontwikkelaars of alleen gebruikers. Deze kunnen weliswaar ook uitwisseling, samenwerking en kennisontwikkeling bevorderen, maar bieden volgens de raad niet het type verticale uitwisseling en samenwerking van kennissamenlevingen. Bovendien sluiten we hiermee aan bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, dat de aanbeveling van de Onderwijsraad om te experimenteren met kennissamenlevingen overnam en het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) de opdracht gaf drie pilots te starten, te begeleiden en te evalueren.

Bij onderzoek denken veel mensen aan wetenschappelijk onderzoek. Er zijn echter meerdere soorten onderzoek mogelijk en vele daarvan worden niet uitgevoerd door onderzoekers die aan universiteiten zijn verbonden. Ook adviesbureaus en expertisecentra, bijvoorbeeld, produceren veel kennis over onderwijs. Maar meer en meer gaan ook scholen zelf op onderzoek uit. Grotere vrijheid en autonomie vragen immers om weloverwogen keuzes en een optimale benutting van het eigen leervermogen. Onderzoek kan daartoe bijdragen. In deze publicatie willen we laten zien dat een heterogene kennissamenleving van mensen uit de onderwijspraktijk en onderzoekers een goed instrument is voor scholen om tot onderzoek te komen. In heterogene kennissamenlevingen gaat het om samen onderzoek doen. Het leerproces in een kennissamenleving is daardoor anders dan in een training of cursus. Hoewel deelnemers vanuit hun eigen expertise natuurlijk kennis kunnen overdragen, is geen sprake van eenzijdige overdracht. De vraagstukken waar kennissamenlevingen zich over buigen, zijn zo complex dat er mensen met meerdere expertises voor nodig zijn om inzicht te ontwikkelen en oplossingen te vinden. Het gaat in kennissamenlevingen om het onderzoeken van een probleemstelling vanuit zowel praktijkervaring als theorie. Waar verschillende expertises elkaar ontmoeten, kan spraakverwarring en verschil van perspectief ontstaan. Dit moet in de kennissamenleving dan ook onderwerp van gesprek zijn. Door samen naar gedeelde betekenissen en belangen te zoeken, komt leren op gang. Dat kost tijd, moeite en lijkt soms weinig effectief, maar levert uiteindelijk winst op.





2

**Samen onderzoeken**

## 2.1 Inleiding

Er gaat geen dag voorbij of in het nieuws verschijnen berichten die gestaafd of geïllustreerd worden door onderzoeksgegevens. Meer dan ooit wordt onze mening ergens over gevraagd. Een politicus hoeft maar een uitspraak te doen of er hoeft maar een klein incident plaats te vinden en we kunnen gebeld worden door een opiniepeiler die ons een 'ja' of 'nee' wil ontlokken. Meedoen aan onderzoek is steeds meer synoniem voor een kruisje zetten. Bij onderzoek denken veel mensen dan ook aan wetenschappelijk onderzoek, dat universiteiten uitvoeren en dat iets van doen heeft met cijfers die voor de praktijk onbruikbaar, onherkenbaar en onbegrijpelijk zijn - maar die wel de richtlijn vormen voor nieuw beleid. Deze pessimistische kijk op onderzoek komt mede voort uit het feit dat scholen vaak een passieve rol hebben bij onderzoek naar hun eigen onderwijs. Weliswaar is er veel evaluatief onderzoek waar het veld aan meedoet door vragenlijsten in te vullen, interviews te geven en instrumenten te testen, maar het initiatief tot onderzoek komt van buiten de school en de school is het object van onderzoek van iemand anders. Meestal van de universiteit of onderzoeksinstituten, maar ook van adviesbureaus en expertisecentra (zie kader).

### HET RDD-MODEL

De school als object van onderzoek is op dit moment de meest gangbare manier waarop scholen bij onderzoek betrokken zijn. We hebben dan te maken met onderzoek naar scholen door (meestal) academici. De weg die onderwijsonderzoek aflegt naar de praktijk verloopt in drie etappes, die tezamen het RDD-model vormen. In de eerste etappe, *research*, worden wetenschappelijke kennis en inzichten geproduceerd. In de tweede etappe, *development*, worden op basis van de gevonden onderzoeksresultaten instrumenten gemaakt voor de praktijk. Als beide etappes goed op elkaar aansluiten, is wetenschappelijke kennis succesvol vertaald in concrete instrumenten voor innovaties in de praktijk. Daarmee is evenwel nog niet zeker dat die instrumenten (op de juiste manier) worden toegepast. De derde en laatste etappe, *distribution*, is daarom die van de verspreiding van de nieuwe kennis. Het bieden van ondersteuning bij de implementatie van de instrumenten is meestal de taak van de intermediaire instanties uit de educatieve kennisinfrastructuur.

Voordelen van dit RDD-model zijn dat het een vrij helder onderscheid maakt tussen de verschillende etappes en dat in die etappes functies worden onderscheiden die door gespecialiseerde professionals worden uitgevoerd. Er zijn echter ook nadelen. Zo zijn er bijvoorbeeld verschillende kennisproducenten, die elk verschillende soorten onderzoek gescheiden van elkaar uitvoeren. Dit kan tot gevolg hebben – en dat blijkt ook vaak in de praktijk – dat de samenhang en coördinatie in het onderzoek en in de resultaten daarvan onvoldoende zijn. Er is sprake van een kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Deze groeit, omdat onderwijsonderzoek een toenemende mate van verwetenschappelijking kent. Hierdoor gaat de aandacht steeds meer uit naar het produceren van wetenschappelijke kennis. Wetenschappelijk onderzoek heeft echter een langetermijnperspectief, terwijl veel vragen en problemen in het hier en nu spelen. Het is daarnaast vaak theoretisch, terwijl het onderwijsveld met praktische problemen worstelt en niet gemakkelijk zelf de vertaalslag maakt om de theorie goed toe te passen. Hierdoor staat wetenschappelijke kennis vaak los van de actuele gang van zaken op scholen. Wetenschappelijk onderzoek maakt bijvoorbeeld te weinig gebruik van kennis en ervaring uit het onderwijsveld. Het onderwijsveld is volgens dit model reactief. Door slechte afstemming en de eigen agenda van onderwijsonderzoek komen de vraagstelling, opzet, uitvoering en implementatie bovendien meestal van buiten het onderwijsveld. Dat maakt dat het RDD-model een top-downkarakter heeft en dat onderwijsgeevenden het gevoel krijgen dat ze met steeds meer vernieuwingen van buitenaf te maken krijgen, terwijl ze toch al zo'n hoge werkdruk ervaren.

## 2.2 De onderzoekende school

Tegenwoordig worden verschillende soorten kennis onderscheiden. Deze worden eenvoudigweg Modus 1 en Modus 2 genoemd (zie kader). Modus 1 is het onderzoek dat van oudsher door universiteiten wordt uitgevoerd. De school is object van studie. Modus 2 betreft alle kennisproductie die buiten de universiteiten tot stand komt. Dit type onderzoek wordt steeds belangrijker naarmate maatschappelijke vraagstukken complexer worden. Het biedt immers de mogelijkheid een vraag vanuit meer dan alleen het wetenschappelijk perspectief te bekijken. Met de ontwikkeling van kennis die nodig is om maatschappelijke vraagstukken het hoofd te bieden, zullen zich dan ook andere kennisproducenten bezig gaan houden, bijvoorbeeld



de scholen zelf. Wat kan zelf onderzoek doen opleveren? We onderscheiden drie vormen van winst. Zelf onderzoek doen kan:

1. een doel op zichzelf zijn: het bevredigt de eigen nieuwsgierigheid en biedt ondersteuning in het omgaan met dilemma's;
2. een middel zijn om meerdere perspectieven op een en hetzelfde vraagstuk te krijgen, waardoor nieuwe en verrassende inzichten kunnen ontstaan;
3. een methode zijn om tot plausibele uitspraken en conclusies te komen.

We gebruiken hier de term 'plausibel' om aan te geven, dat scholen hun eigen vorm van onderzoek kunnen kiezen en niet een kopie van de universiteit hoeven te worden. Plausibel betekent dat de bewijsvoering recht doet aan de concrete praktijk waarop de onderzoeksvraag betrekking heeft. Scholen zijn dan geen consumenten, maar producenten van kennis. Op deze manier kan onderzoek door scholen bijdragen aan schoolontwikkeling.

#### Verschillen tussen Modus 1 en Modus 2

Modus 1	Modus 2
Wetenschap kent vele disciplines die sectoraal zijn opgebouwd vanwege hun specifieke karakter.	Wetenschap kent vele raakvlakken tussen verscheidene disciplines; interdisciplinariteit is het gevolg.
Kennisproductie is een neutraal, objectief en onafhankelijk proces.	Kennis is een sociaal proces, waarin subjectiviteit een grote rol speelt.
De aard van wetenschappelijke kennis is tijdloos; het hoogst haalbare is objectieve en universele kennis.	Wetenschappelijke kennis is tentatief en situatiegebonden; het hoogst haalbare is intersubjectieve kennis.
Wetenschappelijke feiten spreken voor zich.	Over wetenschappelijke feiten kan worden getwist en onderhandeld.

## MODUS 1 EN 2 ONDERZOEK

Gibbons en zijn collega's onderscheiden twee typen kennis, namelijk Modus 1 en Modus 2. Modus 1 staat voor de context-vrije en objectieve kennis, zoals die gewoonlijk op universiteiten wordt geproduceerd. Modus 2 staat voor de ontwikkeling van nieuwe kennis vanuit praktijksituaties, waardoor kennis haar betekenis ontleent aan haar functie in een sociale context. Modus 2 slaat op de productie van wat zij sociaal robuuste kennis noemen. Deze ontstaat via interactie tussen verschillende kennisproducenten en betrokkenen in een nieuwe, publieke ruimte, genaamd de agora. De grenzen tussen universiteiten en andere plaatsen waar kennisontwikkeling plaatsvindt, vloeien door de opkomst van Modus 2 onderzoek steeds meer in elkaar over. Modus 2 onderzoek is meer is dan het toepassen van bestaande kennis. Het creëert nieuwe kennis door multi- en transdisciplinaire samenwerking, reflectie en verantwoordelijkheid in heterogene netwerken die het proces van kennisproductie en kennisoverdracht sturen.

Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (2005), *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage Publications (8th reprint).

Edelenbos (2005), *Kennisontwikkeling als co-evolutionair proces. De 'adaptive walk' van de bestuurskundig onderzoeker*, Erasmus Universiteit Rotterdam

### 2.3 Alleen of samen

Welke mogelijkheden staan scholen ter beschikking om zelf onderzoek te doen? We maken een onderscheid tussen scholen die onderzoek doen als solo-onderzoeker of als onderzoekspartner. Als een school alleen onderzoek doet, betekent dat niet dat er geen uitwisseling met collega's van andere scholen plaatsvindt. Het betekent wel dat een school zelfstandig de onderzoeksvraag formuleert. Het verzamelen en analyseren van de gegevens kan de school eventueel uitbesteden, bijvoorbeeld aan een onderzoeksbureau. Het interpreteren van de resultaten is wederom een taak van de school zelf. Vaak is het onderwerp van onderzoek het eigen functioneren. *Evidence based* en actieonderzoek zijn voorbeelden van onderzoek die scholen zelfstandig uitzetten. Bij *evidence based* onderzoek gaat het om het meten van de effectiviteit van materialen, methoden en programma's.



Het heeft vooral betrekking op het onderwijs zelf en op de leerrendementen en is meestal kwantitatief van aard. Actieonderzoek kan daarnaast over het functioneren binnen en van de school als geheel gaan en kan zowel kwalitatief als kwantitatief van aard zijn.

Een school kan ook als partner aan een onderzoeksteam deelnemen, bijvoorbeeld naast andere scholen. Samen onderzoeken is samen betekenis geven aan iets wat scholen in de praktijk tegenkomen. Maar wanneer scholen zelfstandig of samen in een team onderzoek uitvoeren, hoeft dit niet te betekenen dat de kloof tussen onderwijspraktijk en wetenschap verdwijnt. De inbreng van wetenschappelijke kennis mist immers nog. Een oplossing is de ontwikkeling van nieuwe methodieken die de samenwerking tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk versterken. Een voorbeeld daarvan is transdisciplinair onderzoek (zie kader ). Daaraan doen scholen mee, maar samen met universiteiten, hogescholen, het bedrijfsleven, de beleidssector en andere relevante partijen. Deze vorm van onderzoek past het best bij kennisgemeenschappen, omdat daarin ook deelnemers van verschillende disciplines en sectoren samen aan de slag gaan met onderzoek.

## EVIDENCE BASED ONDERZOEK

In de *evidence based* benadering van onderwijs staat de effectiviteit van een onderwijsmethode of –aanpak voorop. Voor de Onderwijsraad is een nieuwe methode of aanpak effectiever:

- wanneer sprake is van evidente voordelen voor leerlingen en studenten: ze functioneren beter op cognitief, sociaal of ander gebied;

of

- wanneer geen sprake is van evidente nadelen voor het functioneren van leerlingen (ze functioneren niet slechter) en er tegelijkertijd andere voordelen zijn, zoals lagere kosten en minder werkdruk voor leraren.' (2006, p. 9).

*Evidence based* of 'bewezen werkzaam' betekent dat een methode of aanpak via wetenschappelijk onderzoek zijn werking heeft bewezen. Oftewel: effectstudies. Het bewijs moet zo veel mogelijk tot stand zijn gekomen via harde onderzoeksmethodes. Bijvoorbeeld experimenten met aselechte toewijzing aan experimentele en controlegroepen. Wanneer dit echter niet mogelijk is, kunnen zachtere methodes (zoals gevalsstudies, pilots en cohortstudies) tot in elk geval plausibele conclusies leiden. Volgens de Onderwijsraad wordt te weinig geprobeerd bewijs voor effectiviteit te verzamelen en die kennis ook te verzilveren. Vaak worden nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat deze beter zijn dan de voorgaande.



Tegelijkertijd vindt beschikbare kennis over bewezen effectieve methodes langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. De raad spreekt dan ook van een onbenutte ruimte.

Wetenschappelijke onderzoeksmethoden leiden tot geobjectiverde kennis. De ervaringskennis van onderwijsprofessionals uit de praktijk is niet zonder meer objectief. Pas wanneer het gaat om oordelen van verschillende personen kan sprake zijn van intersubjectiviteit en zullen de gezamenlijke ervaringen bewijskracht verkrijgen. Bewijs wint aan overtuigingskracht naarmate vanuit diverse bronnen oordelen in dezelfde richting wijzen. Het verkrijgen van gegevens uit verschillende bronnen en via verschillende methoden heet triangulatie. Professionals kunnen daarin een belangrijke rol spelen.

‘Bewezen werkzaam’ is geen garantie voor de daadwerkelijke toepassing in de praktijk. Dit toepassen houdt immers een onderwijsvernieuwing in, met alle problemen van dien: ‘Het uitbrengen van onderzoeksrapporten volstaat niet om leraren en docenten tot toepassing van nieuwe inzichten over wat werkt te brengen. Onderzoekers moeten duidelijk (laten blijken dat ze) kennis van de onderwijspraktijk hebben. Leraren en docenten moeten op zijn minst actief worden geïnformeerd over en overtuigd van het belang van verworven inzichten in effecten. Ook hebben ze ondersteuning nodig om deze inzichten te benutten in hun eigen onderwijspraktijk.’ (2006, p. 35). Volgens de raad is daarom meer aandacht nodig voor implementatie, kennisgemeenschappen, kennisontwikkeling door leraren, kennismanagement door scholen en effectonderzoek. Scholen zouden mede op basis van *evidence based* inzichten meer bewuste keuzes moeten maken. Een belangrijk deel van dit effectonderzoek kan door scholen zelf worden gedaan, maar de samenwerking met wetenschap zal naarmate men meer harde bewijzen zoekt aan belang toenemen.

Onderwijsraad (2006), *Naar meer evidence based onderzoek*, Den Haag.

## 2.4 De school als onderzoekspartner in een kennisgemeenschap

In een kennisgemeenschap spelen alle partijen met een direct belang bij de onderzoeksuitkomsten een rol bij het formuleren van de onderzoeksvraag en bij de verdere gang van zaken tijdens het onderzoek. Het gaat om een gezamenlijke zoektocht, waarbij de partners

aan elkaar gelijkwaardig zijn. Onderzoekers, schoolleiders, onderwijsgevendenden, beleidsmakers, adviseurs en mogelijk andere relevante partijen met verschillende kennis, ervaring en vaardigheden werken intensief samen. Zij hebben allemaal de rol van co-innovator en co-researcher en integreren de inhoud van hun verschillende disciplines en professionele achtergronden. Het is daarbij van belang dat kennisproductie ontstaat in de context waarin de nieuwe kennis wordt toegepast, in dit geval de scholen. Bij deze gezamenlijke zoektocht kan de kennissamenleving gebruikmaken van verschillende instrumenten, methoden en technieken. Het kan gaan om interviews, schoolbezoeken, literatuurstudies, vragenlijsten, observaties, focusgroepen en paneldiscussies. Alle vormen van onderzoek zijn geoorloofd, mits ze bijdragen aan het beantwoorden van de vraag.

De kennissamenleving ontwikkelt de vragen, methoden en innovaties gaandeweg op basis van de context waarin ze onderzoek doet en de tussenresultaten die ze boekt. Hierdoor staat niet alles van tevoren vast. De kennissamenleving kan daardoor ook in de loop van het onderzoek van samenstelling wijzigen, bijvoorbeeld omdat nieuwe kennis en ervaring nodig zijn. In de kennissamenleving verdwijnt de scheiding tussen kennisproductie, innovatie en implementatie en komen de werelden van het weten (wetenschap), willen (beleid en politiek) en kunnen (bedrijven, scholen en andere instellingen) dicht bij elkaar.

## TRANSDISCIPLINAIR ONDERZOEK

Het woorddeel 'disciplinair' van de term 'transdisciplinair onderzoek' verraadt dat dit type onderzoek voortvloeit uit de inhoudelijke en organisatorische structuur van universiteiten. De term zegt andere organisaties dan misschien ook niet veel. Toch is de kern van dit type onderzoek dat mensen uit verschillende organisaties samenwerken, waaronder universiteiten, maar ook het bedrijfsleven, overheden en scholen en zelfs individuele burgers. Door de nadruk op integratie, participatie, innovatie en langetermijndoelstellingen (duurzaamheid) hoort transdisciplinair onderzoek thuis bij Modus 2 onderzoek (zie kader ) en is sprake van coproductie. We citeren uit Regeer en Bunders: 'Coproductie sluit aan bij het idee dat niet alleen wetenschappelijke kennis relevant is voor de oplossing van hardnekkige, maatschappelijke problemen, maar ook maatschappelijke kennis of ervaringsdeskundigheid. De verschillende perspectieven op het vraagstuk worden samengebracht in een leerproces, waarbij in de interactie impliciete kennis wordt geëxpliciteerd en nieuwe kennis wordt geconstrueerd, gedeeld en getoetst. Door de deelname van wetenschappers aan het proces wordt wetenschappelijke kennis ingebracht en tegelijkertijd draagt het proces bij aan het ontwikkelen van nieuwe kennis.'

Bij universitair onderzoek tussen disciplines (inter- of multidisciplinair onderzoek) staan afstemmingsactiviteiten centraal om bruggen te slaan tussen twee of meer academische werelden. Bij transdisciplinair onderzoek gaat het om het creëren van een omgeving waarin mensen uit verschillende, ook niet-academische werelden vormgeven aan wederzijdse relaties en betekenissen. Kennisontwikkeling is een communicatief proces in een gedeelde praktijk. Hierdoor sluit transdisciplinair onderzoek aan bij wat Wenger (1998) *communities of practice* noemt (zie kader ). Het genereert sociaal robuuste kennis, dat wil zeggen: kennis die niet alleen wetenschappelijk betrouwbaar is, maar ook geaccepteerd en bruikbaar is in de maatschappelijke contexten waarin het vraagstuk speelt.

Regeer en Bunders adviseren bij de start van transdisciplinair onderzoek een aantal principes op te stellen aan de hand van een aantal vragen.

1. Hoe organiseren we interacties tussen wetenschap en praktijk en hoe stimuleren we de ontwikkeling van een set aan gedeelde visies, verwachtingen, taal en praktijken?
2. Hoe ondersteunen we open communicatie tussen deelnemers en het ontwikkelen van wederzijds vertrouwen?
3. Hoe zorgen we voor een flexibel ontwerpproces, zodat het proces aangepast kan worden aan veranderende omstandigheden? Welke mechanismes bouwen we daarvoor in?
4. Hoe vermijden we dat we het probleem te snel definiëren en te snel naar oplossingen zoeken (*jump to solution*)?
5. Welke instrumenten kunnen we gebruiken voor het articuleren van een gedeelde probleemdefinitie?
6. Wie betrekken we bij het proces, op basis waarvan en in welke hoedanigheid?

Regeer & Bunders (2007), *Kenniscocreatie: samenspel tussen wetenschap & praktijk. Complexe, maatschappelijke vraagstukken transdisciplinair benaderd*, RMNO: Den Haag.

## 2.5 Moeilijkheden en mogelijkheden

Samen onderzoeken in een kennisgemeenschap is niet gemakkelijk. Dat komt doordat de verschillende partijen een andere rol moeten spelen dan ze misschien gewend zijn. De onderzoeker moet zijn gebruikelijke afstand van het onderzoeksobject enigszins laten varen en zich verdiepen in de concrete praktijk. De schoolleider of docent moet zijn gebruikelijke directe betrokkenheid bij de eigen praktijk nuanceren en deze in relatie tot de theorie bekijken. Een nieuwe rol voor zowel wetenschap als school: de onderzoeker wordt co-innovator en de school wordt co-researcher. Het inoefenen van die nieuwe rol is onderdeel van het leren in de kennisgemeenschap. Dit betekent dat de partners rekening moeten houden met een aantal belemmerende factoren.

Zo kan de combinatie van praktische bruikbaarheid én eisen van wetenschappelijkheid problematisch worden. Eén van de eisen van wetenschappelijkheid is betrouwbaarheid: is het onderzoek nauwkeurig of is sprake van toevallige resultaten? Een andere eis is validiteit: komen we met deze instrumenten ook daadwerkelijk achter



wat we willen weten? Deze beide eisen zijn ook belangrijk voor het ontwikkelen van kennis die voor de eigen praktijk interessant is. Ze helpen bij de vraag: waar hebben we het eigenlijk over? Hierdoor bieden ze houvast bij het ontwikkelen van gedeelde definities en betekenissen. Een derde eis is generaliseerbaarheid: is de ontwikkelde kennis ook van toepassing op andere praktijken dan waarin zij is ontwikkeld? Deze laatste eis is minder relevant. Het gaat bij kennisgemeenschappen immers om kennisproductie in de context waarin de nieuwe kennis zal worden toegepast. Hierdoor kan het voorkomen dat iets in de ene context wel werkt en in de andere niet.

Wetenschap is vooral gericht op het vinden van verklaringen. Een ander euvel kan daarom zijn dat er meer aandacht is voor de oorzaken van problemen dan voor het vinden van oplossingen. Daarmee samenhangend kan er onvoldoende aandacht zijn voor de implementatie van de oplossingen. Het veranderkundige element blijft vaak achterwege. Daardoor kunnen nieuwe inzichten wel aantrekkelijk zijn voor de praktijk, maar weet de praktijk niet goed hoe ze die inzichten kan vertalen naar de eigen context. Een school werkt immers niet met ‘docenten’, maar met *déze* docenten. Niet met ‘leerlingen’, maar met *déze* leerlingen. Hier is het zaak niet de wetenschappelijke belangstelling naar hoe de dingen in elkaar steken te laten domineren, maar ook ruimte te geven aan de belangstelling naar hoe ze praktisch veranderd kunnen worden.

Een laatste obstakel is dat scholen nog maar net hun onderzoeksvaardigheden aan het ontwikkelen zijn. Veel scholen hebben er nog moeite mee hun eigen kennisbehoefte te signaleren. Wat is precies het probleem? Welke kennis hebben we al in huis? Welke kennis kunnen we zelf ontwikkelen en voor welke kennis moeten we externen inschakelen? De expertises die in de kennisgemeenschap voorhanden zijn, kunnen behulpzaam zijn bij het formuleren van de kennisbehoefte.

Aandacht voor deze belemmerende factoren speelt ook een rol in het optimaal functioneren van kennisgemeenschappen: ze doen een beroep op professionalisering van *alle* deelnemers. Op basis van de pilots die SBO heeft geïnitieerd, begeleid en geëvalueerd, geven we het hiernavolgend overzicht van mogelijkheden en moeilijkheden die zich in de concrete praktijk van drie kennisgemeenschappen voordeden.



## Verschillen tussen Modus 1 en Modus 2

Mogelijkheden	Moeilijkheden
Keten van vragen en inzichten: samen dingen doen, reflecteren, concluderen en nieuwe vragen stellen.	Betrokkenheid die varieert van persoon tot persoon.
Mensen die zich kwetsbaar willen opstellen, wederzijds begrip voor ieders rol en bijdrage.	Te weinig openheid en vertrouwen, je eigen praktijk niet ter discussie willen stellen.
Het gevoel samen iets te maken waar een ieder zich mee kan identificeren en trots op kan zijn.	Te weinig met literatuur doen; hierdoor wordt het proces zelfreferentieel.
Samen werken om een heldere focus te vinden.	Te resultaatgericht willen zijn; hierdoor laat je het generatieve karakter te weinig toe.
Heterogeniteit tot zijn recht laten komen door problemen vanuit verschillende perspectieven te benaderen.	Te weinig tijd om echt het hoofd leeg te kunnen maken.
De individuele opbrengsten goed communiceren en tot een gemeenschappelijke taal komen.	
Participatie van deelnemers bij de voorbereiding van de bijeenkomsten.	
Iemand die het organiseert en het proces documenteert.	
Betaalde deelname; hierdoor is het legitiem en dus gemakkelijk om je vrij te maken.	

Voor scholen betekent het werken met kennisgemeenschappen overigens ook dat ze de professionaliteit, competenties en intrinsieke motivatie van mensen op het vlak van onderzoek versterken, dat ze mensen tijd en ruimte bieden om hun nieuwe rol als onderzoeker te ontwikkelen en dat ze hun beleidsruimte en kennismanagement goed benutten. Het ondersteunen van onderwijsgevend en schoolleiders bij actieonderzoek is daarvoor een goed begin.

Scholen die ervoor kiezen zelfstandig onderzoek te doen, kunnen hun oog laten vallen op een of andere vorm van actieonderzoek. Actieonderzoek is een verzamelbegrip dat elke vorm van onderzoek insluit die tevens gekoppeld is aan praktijk en beleid. Er is dus niet één methode die zich voor actieonderzoek leent. Wat actieonderzoek wel onderscheidt van andere soorten onderzoek, is dat het onderzoek gericht is op het verbeteren van de eigen praktijk. Er is geen buitenstaander die het onderzoek komt doen en/of verbeteringen doorvoert. De actieonderzoeker is zelf verantwoordelijk voor een reeks van beargumenteerde interventies in de eigen praktijk. Het begrip *evidence based* kan hier behulpzaam zijn, hoewel dit type onderzoek niet noodzakelijkerwijs ook actieonderzoek is (zie kader 4).

## EVIDENCE BASED

Bij *evidence based* onderwijs gaat het om de bewezen effectiviteit van een methode of aanpak. Actieonderzoek kan een instrument zijn voor docenten en schoolleiders om de effectiviteit van hun aanpak te bewijzen. Actieonderzoek als methode voor onderwijsontwikkeling gaat uit van een algemeen idee over de gewenste verandering, bijvoorbeeld: een meer rechtvaardige onderwijspraktijk, meer mogelijkheden voor de inbreng van leerlingen en betere prestaties bij leren lezen. Met actieonderzoek wordt de praktijk stap voor stap verder ontwikkeld en verbeterd:

1. verkennen van de bestaande situatie door beschrijving en analyse: inventarisatie van het heden en de kloof met de gewenste toekomst;
2. opstellen van een concreet veranderplan om tot de gewenste toekomst te komen;
3. ontwerpen en uitvoeren van verbeteracties;
4. monitoren van proces en resultaat door beschrijving en analyse van de nieuwe situatie;
5. bijstellen en/of nieuwe verbeteracties.

Actieonderzoek kan ook sterk waardegedreven zijn en gaan over bijvoorbeeld meer rechtvaardigheid, democratie en gelijke verhoudingen.

Praktische handleidingen voor actieonderzoek zijn: Ponte (2003), *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*, Nelissen (dit boek is bedoeld voor docenten en bevat ook een cd-rom met praktische instrumenten) en McNiff & Whitehead (2006), *All you need to know about action research*, Sage Publications.



## COMMUNITY OF PRACTICE

De term *community of practice* is in 1991 door Lave en Wenger geïntroduceerd als centraal concept in een meeromvattende sociale theorie over leren. Zij zagen het verwerven van kennis als een sociaal proces: mensen leren van elkaar en met elkaar door bij elkaar in de buurt te zijn en met elkaar te praten over hun werk. Leren 'kleeft' als het ware aan de praktijk en versmalling van leren tot louter mentale processen in hoofden van mensen is niet op zijn plaats. In een *community of practice* gaat het om de vrije uitwisseling van ervaringskennis enerzijds (participatie) en het expliciteren van die kennis anderzijds (reïficatie). Het succes van een collectief leerproces hangt af van het productief omgaan met verschillende perspectieven en het op gang houden van een doorgaand proces van betekenis geven, waarin telkens nieuwe problemen en vragen worden aangepakt. Daarbij hoort ook het toelaten van nieuwkomers. In een *community of practice* zijn drie structurele dimensies aan de orde:

- het domein: de gedeelde interesses en vragen van de deelnemers. Vaak vormen zij een belangrijke motivatie voor deelname aan een leernetwerk. Men wil met gelijkgestemden ervaringen en opvattingen uitwisselen om meer inzicht te krijgen in de eigen vraagstukken;
- de praktijk: de gedeelde aanpak, organisatie en routines waardoor deelnemers elkaar erkennen als collega's. Belangrijk is dat deelnemers aan een leernetwerk zelf vinden dat ze een praktijk delen;
- de gemeenschap: de relaties tussen de deelnemers die als basis dienen om het leerproces te verdiepen. De gemeenschapsdimensie vormt de noodzakelijke brug tussen domein en praktijk.

Lave & Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wenger, McDermott & Snyder (2002), *Cultivating Communities of Practice – A Guide to Managing Knowledge*, Boston, MA, Harvard Business School Press.



## 2.6 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret

### Hans van der Heijden

#### Rector

Het onderwerp, de lerende organisatie, fascineerde me. Ik denk dat juist het onderwijs zich meer als een lerende organisatie kan opstellen. Wat me ook aantrok in de kennisgemeenschap was het feit dat er drie verschillende groepen gingen samenwerken, dus schoolleiders, adviseurs en onderzoekers. Dat vond ik een interessante mix. Met drie disciplines kun je samen aan de hand van praktijksituaties waarnemen, registreren, vervolgens reflecteren en de bevindingen delen met mensen van de betreffende scholen. Zo kun je theorie en praktijk met elkaar verbinden. Ik hanteer het adagium 'leren is een soort avontuurlijk pad dat je voert van schijnbare zekerheden naar blijkbare onzekerheden'. Dat vond ik elke keer wel weer terug in ons eigen proces en was heel herkenbaar.

De kennisgemeenschap heeft voor mij persoonlijk zeker wat opgeleverd. Ik had echter ook de hoop dat we samen iets zouden produceren, een soort marsroute, een beeld van hoe je zo'n kennisgemeenschap in dienst van de lerende organisatie in school op alle niveaus kon inzetten. Die productmatige verwachting is minder uitgekomen. Het model van de kennisgemeenschap, de discussies en de tijd om te reflecteren waren een bijzondere ervaring. We denken vaak in termen van goed en slecht of goed en minder goed, en leggen daar dan een grote afstand tussen. Maar bij paradoxen gaat het om schijnbare tegenstellingen. Als je die vindt, kun je een brug slaan en verbindend bezig zijn. Systematisch reflecteren zit kennelijk niet zo in de genen van onderwijsmensen. Waar ben ik mee bezig? Moet het wel op die manier? Kan het ook anders? En kan ik met hulp van andere mensen andere manieren bedenken? We worden te veel geremd door de waan van de dag. Dat is geen verwijt, maar ik constateer dat we op ons eigen handelen niet structureel en al helemaal niet samen met anderen terugkijken. Dat is in ieder geval het beeld, dat in de kennisgemeenschap bij mij opnieuw is bevestigd. Niet van de kennisgemeenschap zelf, maar van de vele praktijksituaties waarover we hebben gesproken.

Binnen mijn eigen organisatie zou ik ook graag zien dat mijn mensen, uit alle geledingen, aan dit soort kenniskringen kunnen deelnemen. Ik zou ze daarvoor graag willen faciliteren, zodat ze buiten de school kijken, ervaringen uitwisselen en hun referentiekader vergroten. Dat ze met andere ogen en een ander oplossingenrepertoire naar hun eigen praktijk kunnen kijken. Docenten zijn heel bezield en betrokken met hun taak bezig. Ze staan er echter vaak nog te veel alleen in. De kennisgemeenschap zou op die manier nog een heel interessante mogelijkheid kunnen bieden om de nieuwe professionaliseringsslag met docenten uit te voeren.

Ik voelde me bij deze kennisgemeenschap bevoorrecht. In de eerste plaats omdat ik er voor was uitgenodigd en in de tweede plaats omdat ik in staat was er tijd voor vrij te maken. Helaas geldt dit vaak alleen voor schoolleiders. Ik gun dit meer mensen, zeker de docenten van mijn school, maar ook bijvoorbeeld de conciërges.



3

**Samen leren**

### 3.1 Inleiding

‘In een democratische samenleving is het essentieel dat je kennis ziet als iets wat je samen construeert.’ Dat is althans de opvatting van Sanneke Bolhuis (zie interview blz. 30). Scholen worden geconfronteerd met allerlei complexe vraagstukken. In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat onderzoek een belangrijke rol vervult in het goed omgaan met die vraagstukken en dat een kennisgemeenschap een waardevol instrument kan zijn voor scholen om zich al onderzoekend met die vraagstukken bezig te houden. In dit hoofdstuk bekijken we het onderzoeksproces van binnenuit door één kennisgemeenschap als voorbeeld te bespreken. We volgen het proces van samen leren.

De kennisgemeenschap ‘De school als professionele leergemeenschap’ heeft zich beziggehouden met de school als lerende organisatie. De ‘lerende organisatie’ lijkt voor een school een aansprekende en logische organisatievorm. Is een school immers niet bij uitstek een organisatie waarin wordt geleerd? De praktijk blijkt echter weerbarstig. Door onderwijzend personeel wordt ‘de lerende organisatie’ beleefd als iets wat wordt nagestreefd door het management zonder dat het oplossingen biedt voor de praktische problemen in de dagelijkse schoolpraktijk. De spanning tussen de droom van leidinggevend en de werkelijkheid in de school is in deze kennisgemeenschap aan een nader onderzoek onderworpen.

Wat maakt dat een kennisgemeenschap uitstijgt boven een doorsnee praatclub? Is een kennisgemeenschap niet gewoon een heel omslachtige of luxe manier van doen? Kan het niet eenvoudiger? Betitelingen als ‘terug naar de jaren zeventig’, ‘praatclubjes’ of ‘dialogoog zonder einde’ verwijzen naar een reëel afbreukrisico. Er wordt veel gepraat, er worden veel ervaringen uitgewisseld, er ontstaan soms nieuwe inzichten, maar wat levert het uiteindelijk op? Ook de deelnemers in ons voorbeeld worstelden met hun kennisproductiviteit. Door hen als voorbeeld te nemen, kunnen we een concreet proces beschrijven van hoe mensen vanuit verschillende achtergronden en disciplines samen leren.

### Interview met Sanneke Bolhuis

“De werkelijkheid is altijd complexer dan je denkt”, zegt Sanneke Bolhuis, om er vervolgens aan toe te voegen: “op een bepaald abstractieniveau denk je soms te simpel en moet je de theorie weer contextualiseren.” Bolhuis is lector aan Fontys Hogescholen en houdt zich bezig met professionaliseringsvraagstukken van docenten.

Het doen van onderzoek is niet alleen voor haarzelf belangrijk; zij acht praktijkonderzoek door leraren en daarmee samenhangende systematische reflectie van het hoogste belang voor goed onderwijs. Als onderzoeker is ze op de hoogte van theorieën en produceert ze zelf ook nieuwe kennis op dit gebied. Daarnaast is ze bereid de werkelijkheid te laten spreken en vooral te luisteren naar wat docenten én leerlingen te zeggen hebben over hoe het gaat op hun school. Wat haar aansprak in de kennisgemeenschap was de concrete verbinding met een aantal praktijkvraagstukken en de aanwezigheid van verschillende disciplines. De kennisgemeenschap is op bezoek gegaan bij scholen en heeft vragen verkend en verdiept door in de school onderzoek te doen. “Het voelt als een luxe, maar het zou veel vaker moeten gebeuren.”

Bolhuis: “Als je in een school onderzoek doet, dan moet je je realiseren dat er niet één werkelijkheid bestaat. Bij docenten speelt soms een hele geschiedenis mee, waarom ze lesgeven op een bepaalde manier en al dan niet bereid zijn mee te gaan in een ontwikkeling. Ook iedere leerling heeft een eigen verhaal. Met al die opvattingen over de werkelijkheid heeft een rector te maken. Maar ook adviseurs en onderzoekers moeten daarbij stilstaan. Het was bijzonder om niet alleen kennis te nemen van elkaars beelden, maar vooral ook om deze te delen en er gezamenlijk betekenis aan te geven. Een adviseur staat er bijvoorbeeld anders in dan een rector of onderzoeker en interpreteert gegevens ook anders. Doordat we als kennisgemeenschap samen verder wilden komen rond het thema van de school als lerende organisatie, lukte het aardig met elkaar gegevens te verzamelen, te interpreteren en conclusies te trekken. Door op basis van die conclusies weer nieuwe stappen voor te bereiden, zijn ook echt slagen gemaakt in het denken.”



Volgens Bolhuis heeft deze kennisgemeenschap zich te weinig bekommerd om het vastleggen van de resultaten en de weg daar naartoe. “Het zou niet alleen goed zijn geweest om inzichten met mogelijke belangstellenden te delen, maar ook voor de deelnemers zelf. De spreekwoordelijke waan van de dag leidt ertoe dat de aandacht snel naar nieuwe werkzaamheden gaat. Toch is de balans positief. Een kennisgemeenschap verrijkt de expertise van de deelnemers, doordat kennis en ervaring vanuit verschillende perspectieven bij elkaar worden gebracht. Voorwaarde is dat je er vanuit een gedeelde interesse en met een coöperatieve houding in deelneemt. Dan versterk je elkaar en ervaar je de meerwaarde van het met en van elkaar leren. Heel inspirerend!”, aldus Bolhuis.

### 3.2 Een kennisgemeenschap is samen gericht zijn op verbeteren of veranderen

Elke kennisgemeenschap is uniek en dat maakt een voorbeelduitwerking wellicht tot een hachelijke onderneming. Een kennisgemeenschap kan niet worden herhaald, zoals een training zich meerdere keren laat geven op min of meer dezelfde manier. Een kennisgemeenschap doorloopt een ander type leerproces. Maar, ook al zijn de processen in kennisgemeenschappen uniek, we kunnen een aantal terugkerende elementen benoemen. Voor kennisgemeenschappen zijn dat zelforganisatie, transdisciplinariteit en betekenisgeving. Transdisciplinariteit is in het vorige hoofdstuk besproken, zelforganisatie en betekenisgeving komen op deze plek aan bod.

Het zelf organiseren van samen leren betekent op de eerste plaats samen bepalen wat de thema's en vragen zijn (het 'wat'). Op de tweede plaats volgt het vormgeven van het leren (het 'hoe'). Dit gebeurt van bijeenkomst naar bijeenkomst. Als derde aandachtsgebied dient een kennisgemeenschap zelf te bepalen wat ze wil bereiken (het 'waartoe').

De kracht van het samen leren in een netwerk schuilt vooral in het realiseren van een situatie, waarin mensen op voet van gelijkheid met elkaar discussiëren en samenwerken in het verkennen van een complex vraagstuk vanuit verschillende perspectieven. De vooronderstelling daarbij is dat een dergelijk vraagstuk zich gewoonweg niet laat oplossen vanuit een enkel perspectief. Een kennisgemeenschap is geen vervanging van een managementopleiding of –training, het is een aanvulling.

## Verschillen met opleiding of training

	opleiding/training	kennisgemeenschap
De leervorm is	een proces van overdracht van kennis, vaardigheden en beproefde aanpakken.	een proces van betekenisgeving dat je samen vormgeeft.
De leerinhoud is	gebaseerd op (organisatie)modellen en een veralgemeniseerde praktijk.	zoveel mogelijk de eigen praktijk, met modellen als inspiratiebron.
Het leerdoel is	het uitvoeren van het programma en de overdracht van kennis.	het samen ontwikkelen van nieuwe vragen en het leggen van verbindingen.

Er is sprake van een kennisgemeenschap als verschillende perspectieven vertegenwoordigd zijn. Daarbij dienen de deelnemers bereid te zijn intensief samen te werken. Met die bereidheid staat of valt het op gang komen en succes van samen leren. Actief meedoen, samen dingen ondernemen en voortbouwen op tussenresultaten maken van een groep een kennisgemeenschap. We onderscheiden drie algemene functies van kennisgemeenschappen, namelijk de kennisgemeenschap als een:

1. proces om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen;
2. collectieve leervorm waarin deelnemers werken aan hun eigen professionalisering;
3. bijdrage aan het verbeteren of veranderen van de (eigen) onderwijspraktijken.

Indien één of meer functies tot hun recht komen in een kennisgemeenschap, overstijgt de kennisgemeenschap het niveau van een praatclub. Bij de hiernavolgende reflectie op kennisgemeenschap 'De school als professionele leeromgeving' staan we stil bij deze functies.

### 3.3 Een voorbeeld van een collectief leerproces

Het collectieve leerproces dat we nu bespreken, is uitgevoerd door een kennisgemeenschap bestaande uit twaalf deelnemers, een facilitator en een initiatiefnemer die wordt aangeduid met 'convenor' (zie kader ). De kennisgemeenschap kwam in de periode van april 2005 tot september 2007 acht keer bij elkaar. Daaraan ging een voorbereiding van drie maanden vooraf, waarin de convenor een belangrijke rol speelde. De convenor smeedt, in het algemeen, een groep individuen tot een gemeenschap waaraan men zich verbindt. Wanneer de definitieve samenstelling eenmaal vaststaat, gaat de kennisgemeenschap een leertraject ontwikkelen dat zich kenmerkt door intensieve bijeenkomsten met veel dynamiek en afwisseling.

## DE ROL VAN DE CONVENOR

Kennisgemeenschappen kunnen spontaan ontstaan of bewust worden samengesteld. In beide gevallen gaat het om het verzamelen van mensen en het smeden van een gezelschap dat bereid is zich ergens voor in te zetten. Aan het begin van dit vormingsproces staat vaak iemand die zich geroepen voelt of als taak heeft een belangrijk vraagstuk te agenderen en die dat samen met vakgenoten wil aanpakken. Deze persoon wordt aangeduid met de term *convenor* (letterlijk: degene die samen laat komen, mensen bij elkaar brengt). Een convenor heeft belang bij het oplossen van het vraagstuk, maar stelt de vraag voorop en nodigt daarop mensen uit alsof hij zegt: 'Kom, laten we dit vraagstuk nu eens zorgvuldig onder de loep nemen.' De convenor en facilitator vullen elkaar aan. Een convenor beschikt over zeggingskracht in een domein en kan op grond daarvan collega's uitnodigen. Als autoriteit op zijn gebied of spil in een netwerk, vervult hij een belangrijke randvoorwaarde en taak die de facilitator niet kan overnemen. De convenor is te beschouwen als een superdeelnemer.

### Gemeenschappelijk domein: intrigerende vraag

Een kennisgemeenschap vormt zich rond een vraag waaraan mensen zich verbinden. Een vraag die energie genereert om mee aan de slag te gaan. De centrale vraagstelling in deze kennisgemeenschap luidde: hoe krijg je in een school een lerende en onderzoekende cultuur, wanneer lukt dit en waarom? Deze vraag ontstond in een aantal gesprekken voorafgaand aan de eerste bijeenkomst en kreeg zijn beslag in een startdocument waarvan iedereen eigenaar was. Het bleek een gedeelde vraagstelling die de gehele doorlooptijd actueel bleef. Het proces van de kennisgemeenschap wikkeld zich er als het ware omheen. Er ontstond zoiets als een thema of domein. Dat neemt niet weg dat al in de eerste bijeenkomst een lijst met nieuwe, deels aanvullende vragen werd geformuleerd, zoals:

- waar ligt de balans tussen hard willen gaan, de noodzakelijke versnelling geven en mensen zich het nieuwe zelf eigen laten maken?
- wat zijn kritische succesfactoren om docenten in teamverband zelfverantwoordelijk te laten samenwerken?
- het structureringsprobleem: wat is de beste manier om teams te vormen? Welke vorm je ook kiest voor je organisatie, of je nou het primaat legt bij de pedagogische lijn of de sectie, je moet altijd iets 'oplossen'. Of is er toch een ei van Columbus?

- welbeschouwd zijn organisaties altijd in beweging. Mensen ontwikkelen zich altijd verder, ook (soms onbewust) in een verkeerde richting. Hoe zorg je ervoor dat je die ontwikkeling bewust in een goede richting stuurt?

Deze nieuwe vragen laten zien dat al veel ervaringskennis in de kennissamenleving aanwezig was. Door kennis te nemen van elkaars vragen en die gezamenlijk aan te scherpen, kwam ook het domein met al z'n facetten en nuances in beeld. Zo ontstond vertrouwen in elkaar en in de kennissamenleving als voertuig om verder te komen met deze vragen zonder meteen met dé oplossing te komen. Het ontwikkelen van een open en op samenwerking gerichte leeromgeving is essentieel voor kennissamenlevingen.

### Ritme in een kennissamenleving

De kennissamenleving uit ons voorbeeld koos bij aanvang voor het verrichten van onderzoek op drie scholen. De onderzoeksdagen werden voorafgegaan door een voorbereiding op de betreffende school, waarbij naast de schoolleider ook een aantal andere deelnemers aanwezig was. Er werden problemen verkend met betrekking tot de lerende organisatie in de school en er werd een focusvraag geformuleerd. In aanloop naar het onderzoek ontwikkelde één van de deelnemers, een lector, vragenlijsten en interpretatiekaders. Na elk onderzoek vond een verdiepingsslag plaats door tot een gemeenschappelijke interpretatie te komen van de opbrengsten van het onderzoek, mede met behulp van nieuwe theoretische modellen en perspectieven. Dit leidde tot uiteenlopende noties over de lerende cultuur op scholen en hoe daaraan leiding te geven. Er ontstond aldus een ritme van voorbereiden, onderzoek doen op school, betekenis geven, integreren en ontwikkelen van inzichten om vervolgens weer de volgende onderzoekscyclus voor te bereiden.

In de onderzoeken die de kennissamenleving op de scholen uitvoerde, stonden concrete vragen van de betreffende schoolleiders centraal. Zo kwam in een bijeenkomst op het Montessori College de volgende vraag aan de orde:

*Op het Montessori College draaien nu tien jaar kernteams en in die tien jaar is veel bereikt. De schoolleiding heeft echter het gevoel dat de kernteams in de huidige opzet tegen grenzen aanlopen. Ze wil graag geholpen worden bij het onderzoeken van die grenzen en er waar mogelijk iets aan doen. Vragen die daarbij opkomen zijn: hoe zien mensen hun werk, wat gaat goed en waarom, hoeveel diversiteit is productief?*

Het hier geschetste probleem van de grenzen en de daarmee samenhangende vragen maken het domein weliswaar concreter, maar het blijft verbonden aan de centrale vraagstelling over de lerende organisatie. Door onderzoek te doen op deze school en hierover een dialoog aan te gaan met de schoolleiding, deed de kennisgemeenschap recht aan zowel de betreffende school als haar eigen vraagstelling. Het onderzoek zelf is hier de verbindende schakel.

Het gemeenschappelijk domein van deze kennisgemeenschap was op meer algemeen en theoretisch niveau afgebakend als 'de lerende organisatie', maar won door samen te leren aan rijkdom en concrete aanknopingspunten. Samen leren maakte een relatief abstract managementconcept concreter en hanteerbaar. Theorie en praktijk kwamen beurtelings aan de orde. De complexiteit en dynamiek van de schoolpraktijk werkten als een waarschuwing richting theorie door een kritische reflectie op de modellen en vooral ook richting de praktische waarde van de lerende organisatie. Omgekeerd werkte de theorie inspirerend voor deelnemers en diende ze als interpretatiekader voor het verwerken van indrukken opgedaan tijdens de schoolbezoeken. Het voordeel van een kennisgemeenschap is dat zij meerdere onderzoeken kan uitvoeren en opbrengsten kan verbinden en integreren.

### **Omgaan met belangen**

Mensen stappen niet zomaar in een proces van samen leren. Ze hebben er een belang bij. Die belangen kunnen onderling verschillen, maar er is ook een belang dat deelnemers delen. De individuele belangen zijn vaak gekoppeld aan de rol die ze buiten de kennisgemeenschap hebben. Een adviseur is geïnteresseerd in een beter model en bijbehorend gereedschap. Een schoolleider vraagt daar ook om, maar heeft rekening te houden met tal van andere aspecten van de schoolorganisatie. Een beleidsmaker heeft een breder en langetermijnperspectief voor ogen. De onderzoeker wil weten wat werkt en wat niet. In een kennisgemeenschap zijn die belangen niet weg, maar staan ze tijdelijk tussen haakjes. Daartoe moet bij aanvang een stevige basis worden gelegd voor de intensieve samenwerking die volgt. Maar hoe gaat dat in z'n werk?

In ons voorbeeld was het gemeenschappelijk belang dat de deelnemers scholen écht wilden helpen met het vormgeven van een lerende cultuur. Vanaf het begin was aandacht besteed aan dat belang. Daarom was gekozen voor een persoonlijke kennismaking in een startconferentie, waarbij deelnemers werden uitgenodigd

iets over zichzelf te vertellen en tevens een voor hen belangrijke inspiratiebron te laten zien. Eén van de deelnemers toonde het boek *Het bezoek van de lijfarts* van Per Olov Enquist, omdat dit boek haar een antwoord gaf op de vraag hoe een samenleving zonder onderwijs eruit ziet (antwoord: niet plezierig). Het in stand houden van de beschaving was volgens haar dan ook een kerntaak van het onderwijs. Eén van de schoolleiders droeg het boek *Een levensregel voor beginners* van Wil Derkse voor. Voor hem was dit een belangrijk boek, omdat het de nadruk legt op eenvoud. Het is wars van hoogdravend taalgebruik en gaat uit van een aantal oeroude regels en tradities die ons nu nog steeds van pas kunnen komen. Er werd met bewondering gesproken over het morele appel van de Canadese onderwijsvernieuwer Michael Fullan, de autobiografie van Samuel Pizar en het boek *Met ziel en zakelijkheid* van Lenette Schuijt.

Deelnemers gaven op deze manier een persoonlijke invulling aan de centrale vraagstelling: de één op zoek naar de eenvoud in interventies, de ander gedreven door maatschappelijk engagement en weer een ander gericht op de rol van leidinggevend. De uitwisseling versterkte ook de sociale cohesie in de groep, een randvoorwaarde voor de beoogde intensieve samenwerking. De evaluatie van deze bijeenkomst laat zien dat deze uitwisseling van persoonlijke invalshoeken een open en veilige sfeer heeft bevorderd. Er ontstond een gemeenschappelijk belang vanuit een goed begrepen eigenbelang.

Het gemeenschappelijk belang was het verkennen hoe de respectievelijke praktijken van leidinggeven, beleid maken, onderzoeken en adviseren op elkaar inwerken en wellicht beter op elkaar kunnen aansluiten. Het samen leren in de kennissamenleving was daarmee een voorbeeld van hoe in een school beter kan worden samengewerkt tussen partners met verschillende rollen, functies en taken.

### De leeractiviteiten

Het proces van de kennissamenleving is ruwweg onder te verdelen in een startconferentie, drie onderzoeken op scholen (inclusief voorbereiding en uitwerking) en een eindconferentie (zie overzicht). De startconferentie is hierboven al beschreven. De onderzoeken op scholen zijn uitgevoerd in de formule van een kritisch vriendschapbezoek (zie kader). Tijdens bijeenkomsten in conferentieoordelen zijn deze bezoeken voorbereid en is diepgaander gereflecteerd op de opgedane inzichten. De eindconferentie had het karakter van een open leerruimte, waarin nog eens alle opbrengsten de revue passeerden en de deelnemers een verdiepingsslag maakten door alle concep-

ten als het ware op elkaar te leggen en met elkaar te verbinden.

Er zijn tal van werkvormen toegepast en uiteenlopende hulpmiddelen (vragenlijsten, modellen, referentiekaders, enzovoort) aangewend om die werkvormen te ondersteunen. Vanuit het perspectief van samen aan de slag zijn, is de volgende typologie van leeractiviteiten te maken:

- Vragen stellen aan elkaar en aan betrokkenen in een school. De kennissamenleving heeft veel aandacht besteed aan het formuleren en stellen van vragen. Voor de vragen aan docenten en leerlingen heeft één van de onderzoekers een uitgebreide vragenlijst opgesteld, waarvan veelvuldig gebruik is gemaakt.
- Dialoog voeren. De kennissamenleving is een gespreksruimte waarin naar iedereen wordt geluisterd zonder meteen te oordelen en waarin nieuwe gespreksonderwerpen geïntegreerd worden in eerdere inzichten. Die dialoog is ook op de scholen voortgezet in gesprekken met docenten en schoolleiding. Op die manier kreeg het proces van betekenisgeving het karakter van een doorgaande dialoog.
- Modelleren. De kennissamenleving heeft haar inzichten expliciet gemaakt door middel van beelden, schetsen en modellen. Dat gebeurde terloops of in bewust vormgegeven workshops met behulp van *mindmapping*, matrixen en paradoxaal denken.
- Inspireren. De deelnemers aan de kennissamenleving wisten elkaar te inspireren met literatuur, uitdagende gedachten en verhalen uit de praktijk. Het lijkt vanzelfsprekend, maar juist het uitspreken van een zorg of het voorstellen van idee dat nog niet is uitgekristalliseerd, vraagt om een open leeromgeving waarin bereidheid is om samen te onderzoeken.

#### KRITISCH VRIENDSCHAPSONDERZOEK

Kritisch vriendschapsonderzoek is geïnspireerd op de *critical friend* van actieonderzoek. In dit type onderzoek staat de focusvraag van bijvoorbeeld een schoolleider centraal. Als gastheer van een bezoek van kritische vrienden is hij de vraaghouders. Deze kritische vrienden, bijvoorbeeld de overige leden van een kennissamenleving, verzamelen informatie via observaties en gesprekken met docenten en leerlingen. Dit doen zij kort en krachtig door in een aantal ronden met zoveel mogelijk docenten en leerlingen te spreken. De verkregen informatie wordt verwerkt tot een aantal beelden over de school in relatie tot de focusvraag. Op die manier krijgt de vraaghouders een spiegel

voorgehouden. Deze aanpak draagt bij aan het problematiseren van de vraag en het perspectief op het probleem. Ook kunnen nieuwe mogelijkheden en oplossingsrichtingen vanuit de docenten en leerlingen zichtbaar worden. De kennisgemeenschap heeft hierin een articulerende functie.

*ISIS Erfgoed* (september 2006) [www.isisq5.nl](http://www.isisq5.nl)

### 3.4 Reflectie op samen leren

De kennisgemeenschap uit ons voorbeeld is gericht op twee facetten. Het ontwikkelen van inzichten in de lastige kanten van een lerende en onderzoekende schoolcultuur en hoe daarin een verbetering aan te brengen. De kennisgemeenschap is daarmee gericht op de schoolpraktijk in de brede zin. Ze heeft bij de bezochte scholen geprobeerd direct bij te dragen aan het verbeteren van die schoolpraktijk door ter plekke onderzoek te doen en met de schoolleiding in dialoog te gaan. Daarmee heeft ze actief invulling gegeven aan één van de drie functies van een kennisgemeenschap, zoals benoemd aan het begin van dit hoofdstuk: het verbeteren en veranderen van de onderwijspraktijk. In het proces van samen leren zijn de drie functies overigens niet gemakkelijk te onderscheiden. Ze zijn erg verweven. De doorgaande dialoog is ook een poging om de kloof tussen theorie en praktijk telkens te overbruggen. Uit de diverse portretten in dit boekje blijkt verder dat deelnemers er veel voor zichzelf uithalen. Daarmee is de kennisgemeenschap ook een vorm van professionalisering.

Samen leren veronderstelt ook individueel leren. Door mee te doen geeft iedere deelnemer vorm aan de eigen professionalisering. Adviseurs zijn bijvoorbeeld gewend met algemene managementmodellen te werken. Zij structureren ondersteuningsvragen en bedenken oplossingen en interventies, maar houden daarmee ook een afhankelijkheidsrelatie tussen school en adviseur in stand. Dit staat op gespannen voet met de wens van scholen om zelf te onderzoeken en te ontwikkelen en vooral om daar beter in te worden. De gesprekken daarover leverden beelden op van een veranderende adviseurrol. Ook de rollen van schoolleiders, onderzoekers en beleidsmakers stonden ter discussie. Samen leren in een kennisgemeenschap draagt bij aan het meer grip krijgen op veranderingen, die in de praktijk al gaande zijn om daarmee meer profijt te halen uit die veranderingen. De kennisgemeenschap fungeert als een spiegel om de eigen rol eens vanuit een ander perspectief te bezien.



In deze kennisgemeenschap zijn metaforen ontstaan en nieuwe modellen ontwikkeld. In de literatuur wordt de lerende organisatie vaak als een trektocht of expeditie voorgesteld. De kennisgemeenschap ontwikkelde de metafoor van het tentenkamp als beeld van een horizontale schoolorganisatie. Het werken met modellen genereert veel energie op het moment zelf, maar de uitwerking is niet eenvoudig. Dat kost meer tijd dan beschikbaar is en het uitwerken van details vergt meer onderzoek. De kennisgemeenschap loopt dan tegen een natuurlijke grens op, wat begrijpelijk is.

Een kennisgemeenschap is te beschouwen als een rolmodel voor lerende organisaties, zoals die in een school vorm kunnen krijgen. We hebben met het beschrijven van dit voorbeeld laten zien dat samen leren geen praatclub is, maar een vorm van actieonderzoek dat collectief wordt uitgevoerd. Het laat zien dat de schoolpraktijk niet op zichzelf staat, maar wordt beïnvloed door andere praktijken - zoals onderzoekspraktijken van kennisinstituten, adviespraktijken van landelijke pedagogische centra en onderwijskundige bureaus - en beleidspraktijken van zowel het ministerie als koepelorganisaties. Er is sprake van een verwevenheid van praktijken die niet altijd optimaal functioneert. De ups en downs van een leerproces in een kennisgemeenschap laten zien dat het niet alleen veel inzet vraagt, maar ook oprechte interesse, doorzettingsvermogen en erkenning van ieders bijdrage. In de waan van de dag is een dergelijke open leeromgeving niet vanzelfsprekend te verwachten. Openheid en veiligheid zijn twee fundamentele randvoorwaarden voor samen leren.

We noemen een aantal in het oog springende proceskenmerken, die voor de meeste kennisgemeenschappen gelden:

- sfeer van samenwerking: een sfeer creëren waarin deelnemers bereid zijn hun eigenbelang ondergeschikt te maken aan een gemeenschappelijk belang;
- ritme: tempo en intensiteit in activiteiten realiseren die voor iedereen prettig voelen en tevens het doorgaande proces van betekenisgeving voortbrengen;
- leervriendschap: bereidheid zich in te zetten voor elkaars vragen en mee te gaan in een gezamenlijk zoekproces;
- constructie: de moeite getroosten om samen een taal te ontwikkelen waardoor wederzijds begrijpen mogelijk wordt. Juist door samen activiteiten te ondernemen, ontstaat dat begrip.

Voor al deze proceskenmerken geldt dat ze als een afspraak gelezen kunnen worden of als kwaliteiten van een gemeenschap die per-

manent aandacht en onderhoud vragen. Samen leren lukt als deelnemers een opvatting over leren delen, namelijk dat leren óók een sociaal proces is dat een gezelschap behoeft om het mogelijk te maken. In het volgende hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe een groep mensen geholpen kan worden bij het realiseren van een kennisgemeenschap en het samen leren. Hierin werken we het begrip zelforganisatie verder uit.

### 3.5 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret

#### Erik Jan Bakker Onderwijsdirecteur

Heel concreet was het me te doen om het delen van kennis. Ik deed indertijd een studie voor een managementfunctie. Doordat ik zelf weer studeerde, drong het tot me door hoe weinig de aangeboden kennis doordrong tot alle niveaus in mijn school. Wanneer ik met docenten praatte, viel me op hoe veel ze bezig waren met het bijhouden van hun vak en hoe weinig ze gebruik maakten van de inzichten op bijvoorbeeld het gebied van leren en de school als geheel.

Het ging me dan ook om halen en brengen. Ik heb zelf veel ervaring in de praktijk en de lectoren, wetenschappers en adviseurs hadden veel theoretische kennis op basis van onderzoek. De uitwisseling zou vermeerdering van kennis aan twee kanten moeten opleveren. En dat heeft het wat mij betreft zeker gedaan. We kenden wel een worsteling over wat het product zou moeten zijn en voor wie. We waren natuurlijk een pilot en dachten ook na over wat een kennisgemeenschap is en hoe die kan functioneren. Voor ons, maar ook voor anderen. Bereik je anderen die niet in deze kennisgemeenschap zaten? En hoe bereik je ze als het allemaal niet vanzelf gaat?

Als je niet echt deelneemt, dan mis je een enorme kans om je eigen professionaliteit, kennis en inzicht te vergroten. Door echt mee te doen, faciliteer je een intern leerproces waarin je je eigen meningen en opvattingen kunt herzien. En dat is waar het in onderwijs om draait. Door je ervoor vrij te maken, wordt het intensief, geconcentreerd en langdurig.



Je toetst je ideeën niet meer alleen aan de mensen binnen je eigen school, maar ook aan relatieve vreemden die allemaal van een thema iets verschillends weten. De meerwaarde is dat je continu op andere invalshoeken wordt geattendeerd. Zo werkt dat met leerlingen ook, die elk jaar opnieuw met tien à vijftien docenten te maken krijgen met elk verschillende invalshoeken. Zo leren ze zelf na te denken. Dat is meer een verticale overdracht, alleen al door het leeftijdsverschil en kennisverschil met docenten. Maar die overdracht wordt steeds horizontaler naarmate ze dichterbij hun eindexamen komen. In onze kennissamenenschap was echt sprake van horizontale overdracht. Onze kennis was gelijkwaardig, ondanks dat het verschillende soorten kennis betrof. Iemand constateerde ineens dat het toch wel opmerkelijk was dat we zo veel respect hadden voor elkaar en elkaars inbreng. Dat klinkt misschien basaal, maar het moet toch eerst maar eens tot stand komen. En dat gebeurde.

Er was een groei van kennis voor alle betrokkenen. Ik ben nu aan het lezen in een boekje van een medelid van de kenniskring Sietske Waslander, waarin zij op basis van 206 artikelen schrijft over leren over innoveren. Terwijl ik dat lees, merk ik dat er veel in staat over waar wij in de kennissamenenschap ook voortdurend mee bezig waren. We hadden niet die 206 artikelen, maar wel elkaar. Alle perspectieven bij elkaar, dat leverde een enorme opbrengst op. Achteraf, als ik zo de documenten die we schreven teruglees, dan denk ik dat het een onbewust proces was waarin we tot conclusies kwamen die heel dicht komen bij wat ik in dat boekje lees. Een prachtig resultaat! Het is voor mij nog steeds een reservoir waar ik uit kan putten.

We hebben trouwens óók veel gelachen. De kennissamenenschap is een continu proces, dat de behoefte versterkt om na te blijven denken. Het creëert ook de behoefte dit leren voort te zetten en aan te vullen, en de contacten te bestendigen.



4

# **Faciliteren van kennisgemeenschappen**

# | Faciliteren van kennisgemeenschappen

## 4.1 Inleiding

Complexe vraagstukken, transdisciplinair onderzoek en samen leren: een kennisgemeenschap is een heuse uitdaging en vraagt om zorgvuldige voorbereiding en begeleiding. Deze facilitering kent vele vormen: meer of minder intensief, permanent of op afroep, inhoudelijk of meer op het proces gericht. Geen enkele facilitator is hetzelfde, maar dienstbaar zijn aan een groep mensen is een vereiste. Faciliteren van kennisgemeenschappen is gericht op het ontwikkelen van nieuwe inzichten. Dat vraagt compassie en resultaatgerichtheid, de kunst nieuwe vragen te blijven opwerpen én het inzicht opbrengsten weten te verbinden.

## 4.2 Zelforganisatie

Betrokkenheid van mensen rond een thema of kwestie is essentieel voor een proces van samen leren. Maar is betrokkenheid doorslaggevend? Komt het collectieve leerproces daardoor vanzelf op gang? Het antwoord op deze en andere vragen is niet met een eenvoudig ja of nee te beantwoorden. Een goede les op school vraagt vanzelfsprekend veel voorbereiding van een docent. Maar voor het succes ervan spelen ook de motivatie, houding en voorkennis van leerlingen mee. Voor het vormgeven van leerprocessen in een kennisgemeenschap is het niet anders. Een goede bijeenkomst van een kennisgemeenschap vraagt om een zorgvuldige voorbereiding, maar ook om een actieve deelname van de deelnemers. Die uit zich in een bereidheid ervaringen te delen en de kwesties die ertoe doen aan te kaarten en met elkaar te verkennen. De facilitering is erop gericht die actieve deelname te bevorderen en tot een gezamenlijk leerproces te smeden. Faciliteren van kennisgemeenschappen kan allerlei vormen aannemen, maar vraagt altijd ten minste een wederkerige vorm van leren, zodat een collectief proces van betekenisgeving op gang komt en blijft (zie kader).

Het proces van samen leren is zowel lineair als cyclisch. Elke processtap (meestal uitgevoerd in een bijeenkomst) genereert een opbrengst die nodig is voor de volgende stap. Het unieke van een kennisgemeenschap schuilt in de duur van het leerproces. Deelnemers spreken af om bijvoorbeeld gedurende een heel schooljaar regelmatig bij elkaar te komen. Dit doorgaande karakter biedt unieke kansen op verdieping. Inzichten die ontstaan in een eerste

verkenning kunnen verderop in een leertraject een andere betekenis krijgen. Faciliteren van een kennissamenleving begint altijd met ondersteuning aan deelnemers om per bijeenkomst tot nieuwe inzichten te komen. De facilitator levert daar een bijdrage aan door het leren te stimuleren en inzichten door te ontwikkelen en te verbinden. Een proces van samen leren kan niet worden voorgestructureerd, maar ontstaat gaandeweg afhankelijk van de deelnemers. Dit schept onzekerheden en spanningen, waarmee de facilitator rekening moet houden.

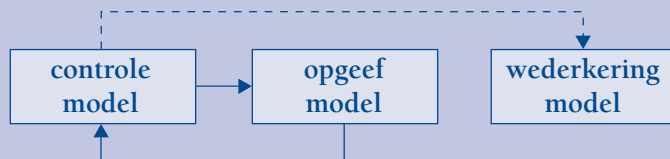
Facilitering wordt in dit hoofdstuk gezien als het begeleiden en versterken van het proces van samen leren. Maar eigenlijk is facilitering een breder begrip dat is ingebed in:

- financiële ondersteuning: deze vorm van facilitering is gericht op het voorzien van de budgettaire randvoorwaarden om tot een succesvolle kennissamenleving te komen. Een kennissamenleving heeft eigen middelen nodig voor faciliteiten, materialen, inhuren van een procesbegeleider, enzovoort;
- legitimering vanuit de deelnemende organisaties: deze vorm van facilitering draagt bij aan de actieve deelname van deelnemers, omdat de kennissamenleving een onderdeel van hun werk is;
- aansporing en bijval vanuit een buitenkring van belangstellenden: deze vorm van facilitering voedt de kennissamenleving doordat belang wordt gehecht aan haar uitkomsten. Die belangstelling uit zich door nieuwsgierigheid en gerichte vragen;

Facilitering brengt letterlijk verlichting. Het is bedoeld om iets moeizaams gemakkelijker te laten verlopen en tot een bevredigende opbrengst te komen. Een belangrijk kenmerk van een kennissamenleving is het vermogen tot zelforganisatie. Zelforganisatie is echter geen 'vanzelforganisatie'. De facilitator moet deze zelforganisatie mee tot stand te brengen zonder dirigistisch te zijn. Hij heeft de deelnemers van de kennissamenleving als het ware nodig om op een adequate manier te faciliteren. Kortom, er moet sprake zijn van een wederkerige relatie. De kennissamenleving wordt daarmee een wederkerige leeromgeving, waarin de deelnemers meefaciliteren.

## WEDERKERIG LEERMODEL

In zijn boek *The Skilled Facilitator* noemt Schwartz vier kernwaarden voor een wederkerig leermodel: correcte informatie, vrije en geïnformeerde keuze, interne overeenstemming en compassie. Deze waarden zijn gebaseerd op het eerdere werk van Argyris en Schön en staan tegenover de vier waarden van hun model voor eenzijdige controle, namelijk: eigen doelen nastreven, winnen/niet verliezen, negatieve gevoelens niet uiten en rationeel handelen. Volgens Schwarz willen de meeste mensen – wanneer ze zich er eenmaal van bewust zijn dat het eenzijdig controlemodel niet voor hen werkt – er vanaf. Het opgeven van de controlewaarden leidt echter niet automatisch tot het wederkerig leermodel. Een naïeve of opportunistische instelling leidt tot het zogenaamde opgeefmodel, waarin iedereen de doelen mag stellen, niemand verliest, alle emoties worden geuit en het denken wordt ‘onderdrukt’. Dit opgeven van controle zorgt niet voor meer of beter leren, maar juist voor een vermindering van het leren en voor conflicten. Het leren wordt stuurloos wanneer niemand meer bereid is afspraken te maken over wat plausibel of – ten minste voorlopig – waar is.



Samen leren treedt pas op door wederkerigheid. Het zijn bovengaande waarden die mensen in werksituaties en netwerken moeten verwerven en naleven om dit leermodel te laten slagen. In een wederkerig leermodel vindt betekenisgeving plaats op basis van signalen die écht binnenkomen, uitgewisseld en verkend worden. De controle ligt noch bij de één noch bij de ander, maar is een vermogen van het collectief geworden.

Schwarz (2002), *The skilled facilitator: a comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers and coaches*, San Francisco, Jossey-Bass.

### 4.3 Bouwen aan een wederkerige leeromgeving

Faciliteren van kennismenschappen is anders dan het voorzitten van een serie bijeenkomsten. Het belangrijkste verschil ligt in de positie die de facilitator inneemt. Een voorzitter stuurt bijeenkomsten op basis van een vooraf afgesproken agenda. Een facilitator laat zich sturen door de leeragenda, die gezamenlijk is opgesteld rond vaak actuele en urgente vraagstukken. De energie zit in die vraagstukken en zorgt ervoor dat mensen er uit zichzelf al mee aan de slag gaan. De facilitering is erop gericht die energie vast te houden en te bundelen. Niet door het proces te controleren, maar juist te laten doorstromen.

Een facilitator vraagt aan de groep om de onderwerpen voor de leeragenda te kiezen en verzamelt ideeën voor werkvormen. Op basis daarvan ontwerpt hij een leeromgeving, die de groep als natuurlijk ervaart en waarin het collectieve leerproces zich afspeelt. Een leeromgeving betekent in dit kader de combinatie van een fysieke ruimte (bijvoorbeeld in een conferentieoord of op een school) en een sociale ruimte waarin een vraag centraal staat en mensen samen onderzoek doen en reflecteren. Sluit die leeromgeving aan bij de vraag en het gemeenschappelijke doel, dan lijkt het leerproces als vanzelf op gang te komen. Maar als een proces stroef verloopt, dan is lang niet altijd duidelijk wat aan de leeromgeving schort.

Deelnemers en facilitator zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun leeromgeving. De leeromgeving wordt door deelnemers samen gemaakt en onderhouden. Reflectie op het eigen leerproces is nodig om de leeromgeving beter te laten functioneren. Leren is geen doel op zich, maar een middel om de intrigerende praktijkvraagstukken te hanteren en er verder mee te komen. In dat maakproces van de leeromgeving schuilen echter ook afbreukrisico's. Mensen haken af als het te lang duurt, te weinig oplevert, niet concreet genoeg is, enzovoort. Het gevoel van eigenaarschap onder deelnemers is bepalend. Gebreken zijn de moeite waard: het overwinnen ervan maakt van een groep een échte gemeenschap waar mensen zich inzetten voor elkaars leren.

Faciliteren van kennismenschappen kent drie facetten die in zekere zin op elkaar volgen, maar tevens door elkaar heen lopen. Een collectief leerproces heeft immers een lineair én cyclisch karakter. Op de eerste plaats draagt facilitering in de opstartfase bij aan het samenstellen van de kennismenschap door de initiatiefnemers te helpen bij het scherper formuleren van het vraagstuk en

het succesvol uitnodigen van deelnemers. In sommige gevallen kan een startdocument handig zijn om kandidaat-deelnemers houvast te bieden. Het tweede facet van de facilitering betreft het ondersteunen van het collectieve proces van betekenisgeving. Het ontwikkelen en op maat inzetten van (creatieve) werkvormen is daarbij een belangrijk hulpmiddel. Als laatste draagt facilitering bij aan het versterken van het eigenaarschap over en verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, met name door het benoemen van knelpunten. Deze drie facetten lichten we hierna kort toe.

#### 4.4 Energie genereren vanuit een vraag

In organisaties spelen altijd verschillende belangen. Op scholen is dat niet anders. Bovendien ontstaan elke dag weer onverwachte situaties waarop gereageerd moet worden. In de dagelijkse gang van zaken is het niet altijd mogelijk afstand te nemen en wordt voortdurend een beroep gedaan op routinematig handelen. In een kennissamenleving gebeurt dat afstand nemen van de dagelijkse gang van zaken bewust wel en worden belangen even buiten beschouwing gelaten ten gunste van de samenwerking. In een kenniskring hoeft je je als adviseur niet te verkopen en wordt van een onderzoeker niet verwacht dat hij de antwoorden heeft. Een kennissamenleving wordt zo horizontaal mogelijk ingericht, dat wil zeggen: iedereen doet mee vanuit een gelijke positie en iedereen is medeverantwoordelijk voor het collectieve leerproces. In zo'n sfeer van samenwerking is de aanwezigheid van verschillende perspectieven een belangrijke meerwaarde.

Het samenstellen van een kennissamenleving hangt samen met het aanscherpen van het domein. Mensen doen mee als het domein (thema, onderwerp) ze aanspreekt en uitnodigt. Het afbakenen van het domein kan op meer manieren, maar een intrigerende en productieve vraag werkt over het algemeen heel goed. Zo'n vraag brengt mensen als het ware op het puntje van hun stoel, doordat deze actueel en urgent is, niet een-twee-drie is op te lossen en daardoor een onderzoekende houding stimuleert. Hoewel de initiatiefnemers een centrale vraag kunnen voorstellen, dient de kennissamenleving zich die vraag wel eigen te maken. Dit houdt vaak in dat de vraag opnieuw wordt geformuleerd. Voor de facilitering is dit een belangrijk aanknopingspunt, omdat een vraag waarover gedeeld eigenaarschap wordt ervaren een intrigerende en productieve uitwerking heeft. Mensen staan te popelen om mee te doen en dat is voor een collectief leerproces een belangrijke motor.

## 4.5 Betekenisgeving en werkvormen

Een kennissamenleving is een leeromgeving waarin ruimte is voor onderzoek en reflectie. De facilitator maakt daartoe gebruik van uiteenlopende werkvormen. Dat betekent niet dat telkens op een andere manier moet worden geleerd en gewerkt. De kennissamenleving uit het vorige hoofdstuk heeft bijvoorbeeld veel onderzoek op scholen gedaan. Ze heeft daarbij inspiratie ontleend aan de *critical friend* methode (zie kader), maar door de inbreng van de aanwezige lectoren en de andere deelnemers is toch een eigen aanpak ontwikkeld. De werkvorm is verdiept door eigen vragenlijsten en interpretatiekaders te gebruiken voor het verwerken van gegevens. Een vuistregel is dat de vorm de functie volgt. Afhankelijk van de vraagstelling en beoogde resultaten, kiest of ontwikkelt de facilitator een werkvorm.

Een voorzitter zorgt dat een vergadering goed verloopt en een trainer creëert oefensituaties waarin mensen nieuwe vaardigheden kunnen leren. Een facilitator brengt een proces van betekenisgeving op gang. Dat iedereen er wat van opsteekt, is niet voldoende. Betekenisgeving is een proces dat twee kanten uitwerkt. Het is wederkerig en vormt een scharnier of brug tussen theorie en praktijk. Er wordt met elkaar gesproken over verhalen en observaties uit de praktijk. Wat betekent het als een docent aangeeft dat die competentieprofielen helemaal niks voorstellen en hem niet helpen bij problemen in de klas? Wat bedoelt een leerling als ze aangeeft niet uitgedaagd te worden in een les? In het verzamelen en ordenen van indrukken en gegevens ontstaan meerdere beelden, die op hun beurt weer aanleiding vormen voor een verdiepingsslag. Theorieën bieden perspectieven en modellen om die indrukken te ordenen en sturen zelfs in het verzamelen van gegevens. Het unieke van een kennissamenleving is dat dit proces van betekenisgeving een doorgaand karakter krijgt en telkens teruggrijpt naar eerdere opbrengsten. Daarmee beantwoordt een kennissamenleving aan de letterlijke betekenis van dialoog, namelijk betekenis (logos) die doorstroomt (dia). Werkvormen die dat doorstromen op gang brengen of houden, zijn allemaal goed. Ze voorkomen dat mensen in een vergadersfeer geraken.

## 4.6 Patronen en mogelijke oplossingen

Elke kennissamenleving is uniek, maar er zijn wel herkenbare patronen te benoemen die om aandacht vragen omdat ze het collectieve leerproces frustreren.



## Patronen en oplossingen

Patroon	Mogelijke oplossingen
Mensen zeggen af voor bijeenkomsten	<p>Bouw in de voorbereiding een realistisch verwachtingspatroon op over deelname. Laat deelnemers expliciet kiezen voor de kennissgemeenschap. Maak hierover een afspraak.</p> <p>Voorbeeld: in een kennissgemeenschap was de afspraak dat je één keer mocht wegblijven zonder reden. De tweede keer moest je een heel goede reden hebben. Derde keer was einde deelnemerschap.</p> <p>Organiseer het eigenaarschap rond elke bijeenkomst telkens opnieuw door iedereen een stem te geven in het bepalen van het bijeenkomstdoel en te betrekken in de voorbereiding.</p>
Te veel vergadersfeer	<p>Zorg ervoor dat de sfeer afleidt van vergaderen door vooral iets met elkaar te gaan doen, bijvoorbeeld interviewen van docenten of leerlingen, visualiseren, modelleren, ondervragen van experts, enzovoort.</p> <p>Werk in kleine groepen en stel die groepen telkens anders samen. Werken in kleine groepen zorgt voor een parallel leerwerkproces.</p>
Berijden van stokpaardjes	<p>Laat mensen hun eigen leervragen stellen zonder daarbij hun opvattingen te betrekken.</p> <p>Creëer een sfeer waarin niet één opvatting domineert, maar waarin iedereen opvattingen kan uiten. Onderwerp die opvattingen aan een test. Zo worden stokpaardjes geobjectiveerd.</p>
Rode draad onduidelijk	<p>Ontwikkel een leeragenda met uiteenlopende onderwerpen en deelvragen. Koppel de leeragenda telkens terug naar de kennissgemeenschap en laat de groep beslissingen nemen over wat in de volgende bijeenkomst centraal staat. Bereid elke bijeenkomst voor met een aantal deelnemers die zich daarvoor beschikbaar willen stellen, maar houd vast aan het onderzoekende karakter van de gehele kennissgemeenschap.</p>
Geen concrete opbrengsten	<p>Maak bespreekbaar wat de concrete verwachtingen zijn van deelnemers over de opbrengsten van de kennissgemeenschap.</p> <p>Probeer de opbrengsten van de kennissgemeenschap een duidelijke plaats te geven bij wat deelnemers in hun eigen werk al produceren. Een lector kan in een artikel refereren aan de kennissgemeenschap.</p> <p>Documenteer het proces van de kennissgemeenschap zelf. Dat kan in de vorm als een verslag, maar er zijn alternatieve vormen te bedenken, zoals een leergeschiedenis of beeldverhalen.</p>

### 4.7 Faciliteren vraagt investeren

Facilitering is geen wondermiddel. Kennissgemeenschappen fabriceren zichzelf als ze in staat blijken samen te leren. Dan ontstaan het sociaal weefsel, het onderlinge vertrouwen en de veiligheid die nodig zijn voor het ongeremd aandragen van kwesties die ertoe doen en gekke ideeën. Een proces van samen leren ontstaat niet vanzelf.



Dat blijkt ook uit de ervaringen die zijn opgedaan met de kennisgemeenschappen, die SBO en haar partners hebben geïnitieerd. Een deelnemer uit een kennisgemeenschap ziet het als volgt: 'Wij zijn in onze samenleving erg gericht op individueel leren, niet op collectief leren. Dat vereist een omslag in het denken.' Samen leren vraagt een investering van alle betrokkenen.

Samen leren in kennisgemeenschappen draagt bij aan de beoogde omslag in het denken. Die omslag heeft alles te maken met de opvatting over wat kennis is. Er zijn op z'n minst verschillende soorten kennis te onderscheiden (zie kaders). Niet alle kennis laat zich overdragen, maar dient ter plekke in een concrete schoolpraktijk te worden geconstrueerd. Dat vraagt om erkenning en actieve benutting van meerdere perspectieven en tevens om het individuele vermogen samen met anderen te leren. Dit weven van perspectieven tot gemeenschappelijke inzichten is de centrale opgave van facilitering.

Faciliteren van kennisgemeenschappen is een ambacht dat gebruikmaakt van wat voorhanden is aan werkvormen en kaders, maar dat tevens uitgaat van de noties rond transdisciplinair onderzoek en *communities of practice* om unieke en productieve leertrajecten te laten ontstaan. Alleen dan rekenen kennisgemeenschappen af met de vooroordelen als waren het 'praatclubjes' en 'luxe tijdverdrijf'. Kennisgemeenschappen vormen een belangrijke en levende schakel in de keten van kennisproductie, professionalisering en praktijkontwikkeling.

## 4.8 Kennisgemeenschappen in de praktijk: een portret

Stef Heinsman

Directeur Lerarenopleiding

Deze kennisgemeenschap was voor mij uitdagend, omdat er mensen vanuit drie verschillende disciplines in zaten: wetenschappers, adviseurs en schoolleiders. Dat betekende voor mij dat ik veel kon leren van mensen die verstand hebben van onderwijs. En de koppeling tussen theorie en praktijk, die vond ik ook interessant. Ik houd ervan mezelf scherp te houden door kritisch bevraagd te worden. De probleemstelling vond ik ook boeiend; het was mijn eigen leervraag. Hoe richt je een organisatie zo in dat die mensen uitdaagt om te leren?

Toen we begonnen had ik nog geen duidelijk beeld van wat me te wachten stond. Mijn beeld was wel: we gaan niet alleen maar praten. We lezen ook literatuur om de koppeling tussen theorie en praktijk te leggen. Het was een goede keuze om een aantal scholen te bezoeken. De scholen waarin mensen van onze eigen kennisgemeenschap dagelijks werkten. Je kunt wel trotse verhalen vertellen over je school en mooie theorieën bedenken, maar de werkelijkheid is altijd anders. Dan komt het erop aan of die verhalen en theorieën in de werkelijkheid daadwerkelijk terug te vinden zijn. Of anderen die ook zien. We hebben ook Daltonschool Helen Parkhurst bezocht, de school waaraan ik toen leiding gaf. Dat vond ik confronterend. Zo'n visitatie is minder vrijblijvend dan erover praten. Als leidinggevende heb je een grote mate van betrokkenheid. Zien anderen die school nu ook zoals jij denkt dat die is? De deelnemers stelden mij vragen over mijn school en lieten me niet met makkelijke antwoorden weggelopen. Daardoor deed de kennisgemeenschap met mij heel iets anders dan het lezen van een boekje of het luisteren naar een college. Het kwam heel dicht bij mezelf en raakte een diepere laag van leren: je weet het niet alleen, je ervaart het ook.

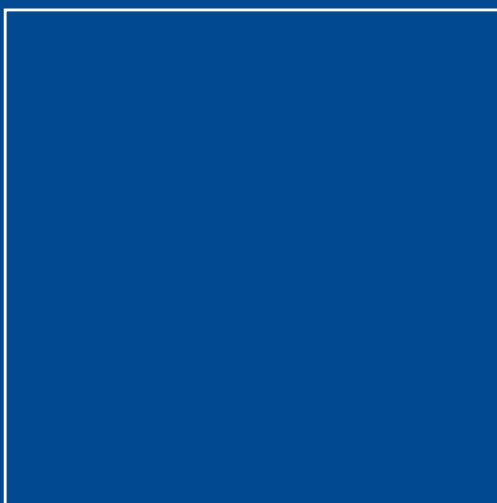
De kennisgemeenschap heeft mij veel opgeleverd. Ik heb geleerd mijn eigen standpunten te relativiseren zonder er echt afstand van te doen. Ik heb geleerd dat je op heel verschillende manieren een school goed kunt leiden.



Door de waardering die ontstond voor elkaar, ontstond ook ruimte en begrip voor elkaars opvattingen. Een buitenstaander zal zeggen: 'Dat is toch een open deur'. Maar het heeft een heel andere diepgang wanneer je zoiets daadwerkelijk ervaart in gesprekken met mensen, dan wanneer je het alleen met je hoofd weet. Ik merkte hoe moeilijk ik het soms vond om commentaar in ontvangst te nemen als mijn eigen overtuigingen ter discussie stonden. We lieten elkaar niet weggomen, we dwongen elkaar het gesprek aan te gaan. Dat leverde minder eendimensionale antwoorden op.

Omdat het zo dicht bij mijn overtuigingen kwam, raakten die gesprekken mijzelf. Dat heeft iets met mij gedaan. We zijn elkaar heel na komen te staan. We ontwikkelden begrip en interesse voor elkaars standpunten en werden een groep met veel waardering voor elkaar en elkaars standpunten. Dat ligt ook aan de openheid waarmee we de discussie aangingen. Die openheid was voor mij heel belangrijk voor mijn leerrendement. Het is lastig te zeggen wat dat rendement precies is. De werkelijke opbrengst ligt bij ieder persoonlijk, die neem je mee en leg je niet zo maar vast. We zijn tegenwoordig allemaal resultaatgericht, maar de belangrijkste opbrengst zit in mijn hoofd en in mijn beleving. Daar heb ik nu nog plezier van. Het heeft te maken met attitude. De waarde daarvan is dan misschien niet altijd meetbaar, maar dat maakt het niet minder waardevol. Als schoolleider was ik in de bevoorrechte positie deel te mogen nemen aan zo'n leergemeenschap. Ik zou zeggen: als je docenten serieus neemt, dan is het voor hen ook heel goed dit te doen en te ervaren. Ik gun het elke docent.





**Bijlage**

## Drie kennisgemeenschappen in het voortgezet onderwijs

### Titel 1

Kennisgemeenschap De school als professionele leergemeenschap

### Organisatie

ISIS, Netwerk Leerarchitectuur BV

### Looptijd

2005-2006

### Centrale vraagstelling

“Hoe krijg je in een school een lerende en onderzoekende cultuur?  
Wanneer lukt dit en waarom?”

### Deelnemers

14 leden: zes schoolleiders, twee lectoren, één onderzoeker, drie adviseurs, twee facilitators

### Evaluatie

De deelnemers hebben de kennisgemeenschap als zeer waardevol gezien, vooral vanwege de relatie theorie-praktijk. Die relatie heeft concreet vormgekregen in het gezamenlijk onderzoek doen in drie scholen. Het onderzoek werd door alle deelnemers uitgevoerd, maar de onderzoekers speelden een belangrijke rol bij de ontwikkeling van de instrumenten. De nadruk lag in deze kennisgemeenschap vooral op het samen een manier van werken, van reflecteren en discussiëren ontwikkelen. Soms is er door de deelnemende adviseurs en onderzoekers ook literatuur ingebracht. Voor de drie scholen waarop de leden van de kennisgemeenschap onderzoek hebben gedaan, leverde dit een directe confrontatie op tussen de waarnemingen van de leden van de kennisgemeenschap en de schoolleiding van de betreffende school. Het in een veilige en collegiale sfeer bespreken van de knelpunten en vorderingen met betrekking tot 'de lerende school' werd door alle deelnemers, inclusief de schoolleiding, als zeer waardevol ervaren.

De deelnemers vinden het een dilemma dat de KG vooral een manier van werken, een werkproces oplevert en geen product. Aan de andere kant wordt ook geconstateerd dat het de vraag is of een door een KG ontwikkeld product ook meerwaarde heeft voor 'buitenstaanders'. De KG heeft diverse inhoudelijke notities opgeleverd, deze zijn echter niet gebundeld tot één stuk en het zijn ook interne notities gebleven.

#### **Meer informatie**

ISIS is opgegaan in Q5, een project is van de VO-raad. Op de site [www.isisq5.nl](http://www.isisq5.nl) staan in de rubriek 'boekenkast' interessante publicaties vermeld over leren in netwerken en in leergemeenschappen.

#### **Titel 2**

Onderwijs anders organiseren

#### **Organisatie**

Schoolmanagers\_VO

#### **Looptijd**

2005-2006

#### **Centrale onderwerp**

Innovatieve ontwikkelingen om het onderwijs en het lesgeven anders te organiseren.

#### **Deelnemers**

13 deelnemers: vier schoolleiders, twee lectoren, twee onderzoekers, vier adviseurs en één facilitator.

#### **Evaluatie**

De multidisciplinaire samenstelling van de kennisgemeenschap werd door de deelnemers gewaardeerd. Volgens de deelnemers onderscheidt de kennisgemeenschap zich hierdoor van andere netwerken, die over het algemeen homogeen zijn samengesteld. De diversiteit in de samenstelling leidde bijvoorbeeld tot een scherpere bevraging van de ervaringen van schoolleiders, waar een homogeen netwerk van schoolleider veelal vooral tot herkenning leidt.

De open werkwijze en de respectvolle manier van communiceren met elkaar werd als zeer waardevol ervaren. De deelnemers ervaren hierdoor de ruimte (en tijd) om met elkaar kennis en ervaringen te bespreken.

Het zoeken naar een centraal thema heeft in deze kennissamenleving de nodige tijd gekost. Sommige deelnemers ervaren deze flexibiliteit (zelf een thema kunnen vaststellen en eventueel weer kunnen herzien) als prettig, voor anderen heeft het te lang geduurd en is er te vaak afgeweken. Het zoekende karakter van de kennissamenleving had ook te maken met de discussie over de opbrengst. Aanvankelijk werd gekoerst op een gemeenschappelijk product voor 'buitenstaanders'. Dit idee is in de loop van de tijd verlaten. Een belangrijk inzicht vanuit de evaluatie was, dat het werken in een kennissamenleving om een andere manier van werken vraagt die meer gericht is op collectief leren dan op individueel leren. Collectief leren vraagt om meer kennisdelen, samen nieuwe ervaringen en kennis opdoen, meer terugkoppeling van nieuwe ervaringen en inzichten.

#### **Meer informatie**

Schoolmanagers\_VO is nu onderdeel van de VO-raad, [www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl).

#### **Titel 3**

Ontwikkeling Technasium

#### **Organisatie**

Stichting Oberon

#### **Looptijd**

2006-2007

#### **Centrale onderwerp**

De ontwikkeling van het Technasium

#### **Deelnemers**

23 deelnemers: 18 technatoren (leraren), drie adviseurs, één onderzoeker en één facilitator

#### **Evaluatie**

De deelnemers van de kennissamenleving Technasium waren zeer positief over de uitwisseling van ervaringen. Deze kennissamenleving had, anders dan de andere twee, een veel duidelijker praktijk-



gericht karakter. De deelnemende docenten stellen een praktische werkwijze ook zeer op prijs, hoewel ze de inbreng van experts (van universiteiten) ook hebben gewaardeerd. Men sprak hierover vooral in termen van: een 'frisse blik van buiten', 'schept ruimte', 'geeft een andere kijk op de zaak'. Voor de technatoren heeft de kennissamen- schap vaak direct geleid tot concrete aanwijzingen in hun eigen praktijk van het Technasium bijvoorbeeld met betrekking tot het vergroten van het draagvlak in de school, het geven van sturing aan een innovatieproces.

**Meer informatie**

Stichting Oberon, [www.oberon-o-a.nl](http://www.oberon-o-a.nl), contactpersoon Pieter Appelhof.

Technasium, [www.technasium.nl](http://www.technasium.nl)

# Onderzoeksreeks

- 1 Waaronder leraren de sector verlaten**  
Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs
- 2 Investeren en Terugverdienen**  
Kosten en baten van onderwijsinvesteringen
- 3 Investeren en Terugverdienen**  
Inverdien- en welvaartseffecten van onderwijsinvesteringen
- 4 Pabo's gezocht!**  
Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijker voor mannen
- 5 Onderwijspersoneel in het vmbo en praktijkonderwijs**
- 6 De keuze voor de lerarenopleiding en het lerarenberoep**
- 7 Regelruimte regelen**  
Flexibel omgaan met problemen in de personeelsvoorziening op scholen voor voortgezet onderwijs
- 8 Leraren leren**  
Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren
- 9 Professionalisering van startende docenten in de bve-sector**
- 10 De begeleiding van startende leraren**  
In het voortgezet en het basisonderwijs
- 11 MBO'ers op de pabo**  
Knelpunten en oplossingen bij de overgang van MBO naar pabo en leraarschap
- 12 Hoe vergaat het de onderwijsassistent?**  
Arbeidsmarkt- en beroepsperspectief van de onderwijsassistenten in het primair onderwijs
- 13 Functiedifferentiatie in het primair onderwijs**  
Verkennd onderzoek naar mogelijke belemmeringen
- 14 Werken in teams in het primair onderwijs**  
Een onderzoek naar de mogelijkheden en gevolgen voor personeel
- 15 Waaronder stoppen zoveel allochtone studenten met de pabo?**  
Samenvatting van vijf studies

## **16 Schoolbesturen en raden van toezicht een afspiegeling van de samenleving?**

Feiten en opvattingen over de diversiteit van onderwijsbesturen

## **17 Onderzoek doen in kennisgemeenschappen**

Ervaringen in het voortgezet onderwijs



Sectorbestuur  
Onderwijsarbeidsmarkt

Postbus 556  
2501 CN Den Haag

T 070 - 376 57 70  
F 070 - 345 75 28

Lange Voorhout 13  
2514 EA Den Haag

E [sbo@caop.nl](mailto:sbo@caop.nl)  
I [www.onderwijsarbeidsmarkt.nl](http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl)