

Lerende scholen, lerende docenten

P.R.J. Simons

Samenvatting

De kenmerken van het goed leren door organisaties en van lerende organisaties worden eerst in algemene zin beschreven. In welke opzichten zijn scholen anders dan andere organisaties? Er worden vier hoofdverschillen aangedragen: de dubbele binding met leren die scholen hebben, de hoeveelheid verschillende klanten, de tegenstrijdige eisen die klanten stellen en de onduidelijke mix van diensten en producten waarop de school gericht is. Daarnaast worden nog enkele afgeleide verschillen besproken. Daarna wordt een overzicht gegeven van specifieke kenmerken van de lerende school: een school die probeert een lerende organisatie te worden en daarbij rekening dient te houden met de hiervoor genoemde verschillen met andere organisaties. Deze kenmerken hebben onder meer betrekking op: leren op alle niveaus als kerncompetentie; uitgebreid klantonderzoek doen, de buitenwereld naar binnen halen, horizontale en verticale netwerken en schoolmanagement met impact op de primaire processen. Tot slot wordt ingegaan op het leren van docenten. Het gaat erom dat zij een uitgebreide professionaliteit ontwikkelen, in teams leren te leren en leren op de werkplek via een combinatie van experimenteren, onderling observeren, intervisie en theoretische verdieping.

1. Inleiding

Kan een school ook een lerende organisatie worden of zijn de specifieke kenmerken van scholen juist een belemmering om die kant op te gaan? Dat is de kernvraag die in deze bijdrage van een positief antwoord wordt voorzien. Juist scholen zullen lerende organisaties moeten willen worden als zij het leren (van docenten leerlingen, groepen en de organisatie als geheel) tot hun kernproces maken.

2. Lerende organisaties

Is een organisatie die goed leert als organisatie, met veel organisatieleer- vermogen, een lerende organisatie? Is een organisatie die de werknemers veel mogelijkheden biedt om te leren, met een leercultuur dus, een lerende organisatie? Nee, er is meer nodig dan alleen goed organisatieleeren of alleen een goede leercultuur om van een lerende organisatie te kunnen spreken. Wat is dan wel een lerende organisatie? Mijn antwoord is dat pas van lerende organisaties gesproken kan worden wanneer er een evenwichtige aandacht is voor organisatieleeren, groepsleeren en individueel leren. Hierbij hanteer ik de volgende omschrijving (zie Germans en Simons, 1996; Simons, 1995):

Een organisatie die er bewust op gericht is het leren en het leer- vermogen van individuen, groepen en de organisatie als geheel op zodanige wijze te vergroten en met elkaar te verbinden dat er continue verandering optreedt op individueel, groeps- en organisatieniveau in de richting van door klanten gewenste en te wensen output van de organisatie.

Een lerende organisatie weet hierbij de tegenstelling tussen leerwensen van onderaf naar boven (van werknemers en teams) en van boven naar beneden (van de organisatiestrategie naar individuen en teams en van het team-belang naar individuele wensen en behoeften) te overbruggen. Door te luisteren naar mensen en hun inbreng en behoeften serieus te nemen, te informeren over en te betrekken bij gewenste veranderingen en betrokkenheid bij de organisatie te creëren slaagt de lerende organisatie erin mensen, teams en de organisatie als geheel een voortdurend veranderings- proces te laten doormaken gericht op wat klanten willen en ervoor zorgend dat (nog) verborgen behoeften van klanten gehonoreerd worden. De organisatiestrategie wordt enerzijds van boven af duidelijk gemaakt om de eenheid te bewaken en te stimuleren. Anderzijds wordt de organisatiestrategie gevoed door werknemers op alle niveaus. Hun ervaring is een bron van kennis voor de organisatie als geheel. Leerervaringen van individuen en groepen moeten bijdragen aan de voortdurende ontwikkeling van de strategie. Men spreekt ook wel van een lerende organisatie- strategie. De kern van de lerende organisatie is dat enerzijds voldoende

duidelijkheid en structuur wordt geboden zodat werknemers weten waar ze aan toe zijn en de grenzen waarbinnen zij kunnen opereren helder zijn, terwijl er anderzijds voldoende ruimte is voor eigen verantwoordelijkheid en beslissingen, voor eigen talentontwikkeling, creativiteit en bijdragen aan de organisatiestrategie. In een lerende organisatie voelen mensen zich in hun werk uitgedaagd en weten zij dat zij serieus worden genomen, dat hun bijdragen tellen en dat zij voldoende ruimte krijgen om zich te ontplooiën en te leren. De organisatie-ontwikkeling en de individuele ontwikkeling van mensen worden bij elkaar gehouden en op elkaar afgestemd doordat de ontwikkelingen in de markt en de (toekomstige) wensen van klanten voortdurend centraal gesteld worden. Het bouwen aan een gezamenlijke visie die door de hele organisatie wordt gedragen is een belangrijke pijler van de lerende organisatie.

Een lerende organisatie heeft m.i. de volgende kenmerken:

- het streven naar vergroting van het leervermogen op organisatie-, groeps-, en individueel niveau;
- het voeren van een bewust leerbeleid;
- het inkaderen van deze strevens in een gerichtheid op effectiviteit, gedefinieerd in termen van klantwensen;
- het faciliteren van het leren op de drie niveau's;
- het streven naar alignment van de drie niveau's van leren;
- gerichtheid op het handhaven van continuïteit;
- gerichtheid op het handhaven van een eigen richting;
- een vorm van topmanagement die een combinatie van richting aan de organisatie geven en ruimte bieden voor inbreng van onderop realiseert;
- een streven naar een gemeenschappelijke visie;
- het samen op pad gaan: gemeenschappelijkheid creëren;
- een vorm van (lijn)management waarin coachende elementen overheersen;
- een werkstructuur rondom multidisciplinaire teams met zelfsturing;
- een platte organisatie;
- een leerbeleid gericht op alle vormen van team- en individueel leren: begeleid leren, zelfstandig leren, incidenteel leren e.d.;
- een leercultuur;
- een beloningssysteem gericht op leren en leervermogen.

3. Zijn er verschillen tussen schoolorganisaties en andere organisaties?

Verschillen scholen van andere soorten organisaties? Ja, scholen zijn m.i. door de aard van hun taak in enkele opzichten principieel anders dan andere organisaties. Daarnaast zijn er, zo is mijn ervaring, enkele verschillen tussen veel scholen en andere organisaties die minder principieel zijn. Hier gaat het meer om min of meer toevallige bijproducten van de meer principiële verschillen.

Wat betreft de eerste categorie van verschillen kan in de eerste plaats gedacht worden aan *dubbele binding* die scholen met leren hebben. Naast de leerprocessen van de organisatie en de (groepen van) werknemers (docenten) die in alle organisaties voorkomen zijn er de leerprocessen van leerlingen die heel centraal staan in de school. Geconstateerd kan worden dat het in gang zetten, begeleiden en toetsen van leerprocessen bij leerlingen een kerncompetentie van scholen is. Wat betekent dit voor het leren van schoolorganisaties en van docenten(teams)? Is leren in zijn algemeenheid dan niet de kerncompetentie van scholen? Zijn scholen niet haast als vanzelf lerende organisaties? Dat dit niet zo is, vloeit voort uit de dubbele binding met leren die op veel scholen een enigszins schizofreen karakter heeft. Het leren van leerlingen is in de gemiddelde beleving op scholen heel wat anders dan het leren van docenten en de organisatie. Bovendien zijn op veel scholen misvattingen ontstaan over de vraag wat leren eigenlijk is. Leren wordt te veel gelijkgesteld met onderwezen worden.

Een tweede kenmerkend verschil tussen schoolorganisaties en andere organisaties is dat er veel verschillende soorten klanten zijn. Klanten van scholen zijn ouders die willen dat hun kinderen goed leren en een beetje worden opgevoed. Maar ook het bedrijfsleven is een belangrijke klant: dit wil dat leerlingen beschikken over bepaalde kennis en vaardigheden. Ook de overheid of de samenleving als geheel is een belangrijke klant: bepaalde maatschappelijk belangrijk geachte doelen moeten door scholen gerealiseerd worden. Misschien is dit zelfs wel de belangrijkste klant. Het is immers de klant die betaalt voor de diensten en producten die de school aflevert. Daarnaast is ook het vervolgonderwijs een klantgroep: leerlingen moeten zodanig onderwezen en opgevoed worden dat het vervolgonderwijs kan voortborduren op de verworven kwaliteiten. Tenslotte zijn ook

de leerlingen zelf belangrijke klanten. Scholen moeten er voor zorgen dat ook zij tevreden blijven. Opmerkelijk is verder dat sommige klanten een onduidelijke positie innemen: leerlingen zijn zowel klant als ook werknemer in de zin dat zij samen met de docenten de producten van de school (leer- en opvoedingsresultaten) produceren. De overheid en de ouders zijn tegelijk opdrachtgevers en afnemers van diensten en producten van de school. De overheid betaalt, maar de ouders bepalen of er voldoende leerlingen op de school (blijven) komen en zo bepalen zij hoeveel geld de overheid aan de school gaat geven.

De eisen en wensen van al deze verschillende klantgroepen zijn dikwijls ook nogal verschillend. Ze leggen verschillende accenten of stellen zelfs voor een deel tegenstrijdige eisen. De eisen die op korte termijn worden gesteld zijn niet steeds dezelfde als de langere termijn eisen. De eisen zijn soms ook vaag en inconsistent. Bovendien veranderen ze nogal snel en vaak. Omdat het lang duurt voordat de diensten en producten die de school levert op de markt komen en het heel moeilijk is om de inhoud en werkwijze van scholen te veranderen, ontstaat er een kloof tussen de door klantgroepen gewenste diensten en producten en de geleverde. De relatie tussen onderwijs en arbeid heeft dan ook structureel het karakter van een "mismatch".

Een vierde verschil tussen scholen en andere organisaties is dat er een onduidelijke mix is van diensten en producten. Enerzijds kan gesteld worden dat scholen vooral gericht zijn op het leveren van producten: leerresultaten zoals gemeten op examens. Anderzijds is de school eigenlijk misschien meer een dienstverlenende instelling die er op gericht is bij te dragen aan de kwalificaties en kwaliteiten van leden van de samenleving en werknemers.

Naast deze vier meer principiële verschillen tussen scholen en andere typen organisaties, zijn er, zoals gesteld, nog wat minder principiële verschillen die meer bijproducten zijn van de voorgaande verschillen. Zo onderhouden veel scholen een metwaardige relatie met de overheid. De belangrijkste klant en financier wordt gezien als een uitdeler van circulaire relaties die weinig consistent opereert. De overheid (een van de belangrijkste klanten) wordt door sommige personeelsleden en directies zelfs gezien als de belangrijkste vijand. Welke andere organisatie ziet zijn sponsor en financier tegelijkertijd als vijand? Veel scholen zijn "naar-binnen-ge-

richte" organisaties geworden die weinig oog hebben voor de ontwikkelingen in de samenleving.

Ook is het moeilijk om op scholen personeelsbeleid te voeren door de (te) goed geregelde arbeidsvoorwaarden, de sterke positie van de vakbonden, de verworven rechten (vaak zonder bijbehorende plichten) en de gigantische wachtgeldverplichtingen die met ontslag gepaard gaan.

Nogal wat scholen ondervinden een gebrek aan concurrentie, de concurrentie wordt kunstmatig buitengesloten door afspraken met elkaar te maken of er wordt gedaan alsof deze concurrentie niet bestaat. Soms ook is er sprake van oneerlijke concurrentie, bijvoorbeeld doordat bepaalde scholen kunstmatig in stand worden gehouden op grond van identiteitsoverwegingen of op politieke gronden.

Ook is kenmerkend voor scholen dat er vaak sprake is van een bepaalde vorm van professionele autonomie. De docent is autonoom in de klas en sommige docenten vinden hun vak belangrijker dan didactiek / pedagogiek. In die zin zijn docenten vaak nog geen echte professionals. Ook het management van scholen is vaak typerend anders: de leidinggevers geven geen leiding aan het primaire proces (het onderwijsleerproces); zij beperken zich door de sterke positie van de docenten en hun professionele organisaties en vakbonden tot het personeelsbeleid en het financieel beleid. Op het primaire proces, zo zijn zij gaan geloven, kunnen zij nauwelijks invloed uitoefenen door de genoemde professionele autonomie van de docenten.

4. Een lerende school?

Hoe ziet een school als lerende organisatie, gezien de bijzondere kenmerken van schoolorganisaties uit de vorige paragraaf, er dan uit? Welke andere accenten zal een lerende school moeten leggen dan andere organisaties?

In het algemeen zal een lerende schoolorganisatie moeten voldoen aan de algemene kenmerken van lerende organisaties zoals die hiervoor werden gedefinieerd. Dus (ook) een lerende school streeft ernaar om continue te leren op organisatie-, groeps- en individueel niveau en het leren van teams en individuen aan te laten sluiten bij het organisatieleeren, zowel "top-down" als "bottom-up". Er zijn echter enkele specifieke uitwer-

6

kingen mogelijk en nodig waarin een lerende school zich onderscheidt van andere typen lerende organisaties. Deze sluiten aan bij de in het voorgaande beschreven kenmerken van schoolorganisaties. Hieronder wordt een (tamelijk willekeurige) overzicht gegeven van enkele specifieke aandachtspunten voor de lerende school.

a) *voorbeeldig zijn in leren en leermogensen*

Vanwege de dubbele binding met leren zullen schoolorganisaties het goede voorbeeld moeten geven in alle vormen van leren. De kerncompetentie van een lerende school is immers leren op alle niveaus en van alle betrokkenen. Dus nog meer dan andere lerende organisaties is de lerende school het aan zijn stand verplicht om het goede voorbeeld te geven. Dat betekent vooral dat schoolleiders en docenten moeten kunnen laten zien op welke wijze zij zelf in staat zijn te leren. Als scholen en docenten al niet kunnen leren, welke organisaties en professionals zullen dit dan wel kunnen?

b) *continue onderzoek naar klantstatisfactie in brede zin*

Omdat er zoveel verschillende klantgroepen zijn met zoveel tegenstrijdige wensen en belangen, is voor schoolorganisaties goed klantonderzoek van wezenlijk belang. Het naar-binnen-gericht zijn kan alleen via de klantgroepen veranderen. Vragen waar het hierbij om gaat zijn onder meer: 1) Hoe doen leerlingen het in het vervolgonderwijs?; 2) Wat verwachten ouders van de school?; 3) Hoe doen leerlingen het in het bedrijfsleven?; 4) Wat verwachten het bedrijfsleven, de overheid en het vervolgonderwijs van de kwalificaties van uitstromende leerlingen? 5) Wat vinden de leerlingen van het genoeten onderwijs?

Laat ex-leerlingen eens vertellen aan docenten wat zij van de school vonden, wat zij gemist hebben en wat zij zouden veranderen in de school. Laat de ouders eens met elkaar en met docenten praten over hun wensen en ervaringen. Typerend voor ouderavonden op nogal wat scholen is dat de docenten daar niet komen!

c) *open organisatie zijn naar andere scholen, ouders, werkgevers, werknemers, overheid.* De lerende school stelt zich kwetsbaar op naar de verschillende klantgroepen en nodigt hen geregeld uit om in de school te komen kijken en mee te denken over de gewenste vernieuwingen. Al die contacten leveren mogelijkheden op om als organisatie (of als individu of team) te leren.

7

d) *contact organiseren met de buitenwereld: docentstages; docenten uit de samenleving naar binnen*

Om de schoolorganisatie meer naar buiten-gericht te maken en het leren op de drie niveaus op elkaar betrokken te laten vloeien via klantcontacten is het belangrijk om docenten naar buiten te sturen, bijvoorbeeld via docentstages in het bedrijfsleven of het vervolgonderwijs. Anderzijds is ook het naar binnen halen van de buitenwereld een goed manier om deze klantcontacten te organiseren. Waarom kunnen er niet veel meer gastdocenten ingeschakeld worden? Waarom kunnen er geen structurele contacten worden gelegd met bedrijven en andere organisaties uit de regio die, liefst met gesloten beurs, bereid zijn om gastcolleges te verzorgen, leerlingen en docenten te ontvangen en tegenprestaties van de kant van de school krijgen in de vorm van cursussen voor hun werknemers, coaching van medewerkers, vernieuwingsprojecten met inschakeling van leerlingen en docenten?

e) *horizontale en verticale netwerken laten ontstaan waarin geleerd kan worden*

Het gaat er niet alleen om dat docenten en scholen als geheel gaan leren van andere vergelijkbare scholen en docenten (horizontale netwerken), ook verticale netwerken zijn belangrijk voor de lerende school. Hieronder worden netwerken verstaan waarin wordt geleerd samen met juist afwijkende (school)organisaties en docenten. Gedacht kan bijvoorbeeld worden aan netwerken van basisonderwijs, voortgezet onderwijs, MBO, HBO en universitair onderwijs. Ook netwerken van scholen, onderzoeksinstituten, consultants en bedrijven vormen interessante mogelijkheden. Voor docenten gaat het om netwerken vanuit verschillende vakgebieden (taal/docenten met wiskunde en zaakvakdocenten) en schooltypen (bijvoorbeeld netwerken van VBO, Mavo, Havo en Vwo docenten op een bepaald vakgebied). Ook hier zijn netwerken van docenten, onderzoekers en toepassers mogelijk. Idealerweise leveren de netwerken op docentniveau bijdragen aan de netwerken op schoolniveau en omgekeerd. Het gaat dus zowel om interne als ook om externe netwerken.

f) *gemeenschappelijkheid creëren: samen op weg*

Schoolorganisaties kunnen alleen lerende organisaties worden wanneer zij er in slagen om een zekere mate van gemeenschappelijkheid te ontwikkelen. Alleen organisaties waarvan de leden het over essentiële

zaken met elkaar eens zijn en het gevoel hebben bij elkaar te horen, betrokkenheid ondervinden, kunnen flexibel inspelen op alle veranderde wensen en eisen. Gemeenschappelijke normen en waarden zijn voor alle organisaties van groot belang, voor schoolorganisaties met hun individuele autonomie van de docent in de klas en het gebrek aan leiderschap m.b.t. het primaire proces is dit dubbel belangrijk.

g) *schoolmanagement met invloed op het primaire proces*

Waar de gewoonte is ontstaan dat het schoolmanagement zich bezig houdt met het personeelsbeleid, de financiën en de lange termijn strategie en het personeel volledig autonoom is in de klas kan geen vernieuwing worden georganiseerd. In zo'n situatie is het onmogelijk een lerende school te worden. Daarvoor is nodig dat het personeel zich betrokken gaat voelen bij de strategie, deze mede gaat bepalen en gaat vertalen in de dagelijkse gang van zaken in de klas. Het schoolmanagement zal daartoe invloed moeten krijgen op het primaire proces. De schoolleiding is niet de instantie die het beleid bepaalt en vervolgens moet vechten tegen de bierkaai om de consequenties van deze strategie ingevoerd te krijgen. De situatie in scholen waar ik kom waar de leiding wordt getolereerd zolang zij zich buiten het primaire proces houdt is het belangrijkste obstakel voor vernieuwing. In plaats hiervan is een vorm van coachend leiderschap nodig waarin de coach middelen in het primaire proces staat, daarbij ook vuile handen maakt en de professionals aanzet om samen met hen de organisatiestrategie te ontwikkelen (en steeds maar weer aan te passen).

h) *personeelsbeleid gericht op vernieuwing van personeel: taakdifferentiatie, job-rotation, uitwisseling met andere organisaties*

Om een lerende school te kunnen worden is het noodzakelijk om regelmatig ook een deel van het personeel te vernieuwen. Ook is het belangrijk dat personeelsleden niet vastroesten en van tijd tot tijd nieuwe ervaringen kunnen opdoen en nieuwe uitdagingen aan kunnen gaan. Waar dit om rechtstreeks redenen niet kan moet toevlucht worden gezocht tot middelen als taakdifferentiatie, job-rotation en uitwisseling van personeel met andere (school)organisaties.

5. Lerende docenten

Omdat docenten te lang en te vaak alleen zijn aangesproken op hun vakinhoudelijke professionaliteit en te weinig op hun communicatieve en didactisch-pedagogische professionaliteit is het belangrijk in een lerende school een nieuw beeld te ontwikkelen van de gewenste professionaliteit van docenten. Deze uitgebreide professionaliteit (zie Slegers, Giesbers en Bergen, 1990) moet, m.i. *leergericht* zijn: hoe ontwikkelt de professionele docent zich tot een steeds beter didactisch, pedagogisch en communicatief. Aansluitend bij de uitgebreide professionaliteit is het in een lerende school belangrijk om het leren van docenten op specifieke wijze in gang te zetten en te faciliteren. Docenten zijn aan de ene kant hoogwaardige en hoog opgeleide professionals, aan de andere kant zijn zij door hun te grote professionele autonomie vaak nog beginners in niet aan hun vak gebonden vormen van leren (vergelijk het onderzoek van Bolhuis en Kluivers, 1996). Hoeveel docenten nemen kennis van nieuwe theorieën over leren en onderwijzen, over nieuwe opvattingen over klantgerichte docenten lezen bladen als *Didactief en School*? Hoeveel docenten experimenteren met nieuwe didactische werkvormen of met vormen van zelfstandig werken en zelfstandig leren door leerlingen? Hoeveel docenten doen aan *intervisie*? Hoeveel docenten die aan *intervisie* doen komen hierin weinig verder omdat ze op theoretisch niveau prachtig kunnen uitwisselen zonder dat dit binding heeft met de concrete lespraktijk? Hoeveel docenten doen aan *onderling lesbezoek* om zo een concreter basis voor *intervisie* te verkrijgen? Naar mijn mening is het voor een lerende school van levensbelang om een combinatie van experimenteren, *onderling observeren*, *erover reflecteren* in *intervisie* en *gevoed worden door nieuwe theoretische inzichten* (via lezen, congresbezoek, cursussen, coaching) te organiseren.

Welke vormen van leren op de werkplek kunnen worden onderscheiden? Zonder de pretentie te hebben volledig te zijn, volgen hieronder vier typen van leren en vier typen personen die hierbij een rol spelen (zie figuur 1).

Figuur 1: Schema van leeractiviteiten op de werkplek

reflectie	zelf denken	collegae	experts	klanten
feedback	zelfbeoordeling	intervisie	supervisie	klantgericht proberen te zijn
visie-ontwikkeling	lezen	peer-coaching	expert-coaching	klantevaluatie
uitproberen	experiment	discussie	training	markt gericht proberen te zijn
		project	oefening	met klanten samen vernieuwen

De eerste is kritische reflectie op het eigen functioneren die plaats vindt in veilige, kleine groepen waarin collega's praten over hun werk (*intervisie* en *netwerken*). *Intervisie-gesprekken* dreigen echter dezelfde defensieve patronen op te leveren als individuele reflectie (zie boven). Juist vanwege de defensieve opstelling waar Argyris (1991) op doelde is het noodzakelijk dat *intervisie* wordt aangevuld met *supervisie* en *feedback* van anderen op het functioneren. Zonder *feedback* lopen professionals en managers snel in gezamenlijke valkuilen van defensiviteit, *scapegoating* en tussen beleden visie en praktische realisatie. *Intervisie* gecombineerd met georganiseerde *feedback* (bijvoorbeeld op basis van observatie) is echter op zich zelf ook nog niet effectief. Om echt te vernieuwen is m.i. ook input van buiten noodzakelijk. Nieuwe inzichten en theorieën zijn nodig om het *intervisie-* en *feedback-proces* gaande te houden en steeds nieuwe impulsen te geven. Uitgaande van de nieuwe inzichten, de kritische reflectie op basis van *feedback* en *intervisie*, zijn tenslotte ook *uitprobeerprojecten* van belang, waarin nieuwe ideeën worden uitgetoetst, *veranderingsvoorstellen* worden beproefd en resultaten van *intervisie-gesprekken* worden toegepast. Daardoor zijn er steeds weer nieuwe impulsen voor de *intervisie* en *feedback*.

De kernactiviteiten die hiervoor zijn beschreven zijn reflectie, *feedback* krijgen, visie-ontwikkeling en *uitproberen* / *innoveren*. Mijn boodschap is dat een combinatie van alle vier deze vormen van leren noodzakelijk zijn om tot gedragsverandering en vernieuwing te komen. Deze vier vormen kunnen worden gecombineerd en vernieuwd te komen. Deze vier vormen vorm krijgen in individuele trajecten, met collega's, met experts en met klanten. In individuele vorm is er sprake van respectievelijk denken, je zelf beoordelen, lezen (studies) en experimenteren. Samen met collega's aan deze kernactiviteiten werken noemen we *inter-*

visie, peer-coaching, discussie en deelnemen aan gemeenschappelijke vernieuwingsprojecten. Wanneer we deze activiteiten verrichten onder leiding van een expert (chef, deskundige, begeleider) spreken we respectievelijk van supervisie, expert-coaching, training en oefenen. Ook samen met klanten vinden leeractiviteiten plaats, respectievelijk reflecteren door klant-gericht proberen te zijn, feedback krijgen van klanten via klantevaluaties, visie-ontwikkeling door nieuwe klanten op te zoeken (marktgericht zijn) en uitproberen door samen met klanten aan vernieuwing te werken.

Het schoolmanagement staan verschillende wegen open om aan deze vormen van leren op de werkplek sturing te geven. Zij kunnen bijvoorbeeld:

- * Intervisie organiseren;
- * Het docententeam overtuigen van de noodzaak van intervisie en onderlinge lesobservaties;
- * Lesobservatie verplicht stellen en inroosteren;
- * Coaches inhuren;
- * Zelf als supervisor / coach optreden;
- * Taakuren geven voor uitprobeerprojecten;
- * Literatuur verspreiden m.b.t. ontwikkelingen in de theorievorming over leren;
- * Discussie organiseren over leren en instructie;
- * Groepen vormen voor intervisie en lesobservatie;
- * Contacten met klanten organiseren;
- * Leerlingenquêtes houden;
- * Afgestudeerden laten ondervragen en de resultaten hiervan terugkoppelen naar docenten;
- * De diverse klantengroepen laten meedenken over de gewenste veranderingen;
- * Vernieuwingsprojecten opzetten;
- * Leren op de agenda van functioneringsgesprekken zetten;

In lerende organisaties zijn teams de bouwstenen (zie Bomers, 1989). Juist in individueel gericht schoolculturen is dit een grote stap, mede ook door de individuele autonomie van docenten. In de literatuur worden vaak heterogene groepen (qua leersijl, teamrol en ervaring) voorgestaan, omdat deze tot grotere leermogelijkheden leiden. Zo kunnen team-leden

elkaar aanvullen en als team meer presteren dan in meer homogene groepen. In schoolorganisaties zijn we echter meer gewend aan homogene teams (vaksecties). Wellicht is een combinatie de beste oplossing: leren in homogene teams kan zorgen voor de nodige veiligheid die voor intervisie belangrijk is. Daarnaast zijn heterogene teams nodig voor de broodnodige nieuwe impulsen.

Literatuur

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review, 99-109.
- Bolhuis, S., & Kluvers, C. (1996). Op weg naar zelfstandig lerende leerlingen. SVO-rapport. Nijmegen: vakgroep onderwijskunde.
- Bomers, G.B.J. (1989). De lerende organisatie. Rede gehouden ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar. Nijenrode: Universiteit voor bedrijfskunde.
- Germans, J. & Simons, P.R.J. (1996). De lerende organisatie. In J.J.J. van Dijk (Red.), Leiderschap bij ingrijpende organisatieveranderingen, 193-217. Tilburg: Tilburg University Press.
- Simons, P.R.J. (1995). Learning in organisations. Comportamento Organizacional E Gestao, 1, 173-186
- Sleegers, P., Bergen, TH., & Giesbers, J. (1990). Functioneren van docenten en schoolleiding. In C.Aarnoutse en M. Voeten (Red.), Gaat en onderwijst (pp. 183-198. Tilburg: Zwijssen.