



Lectorale rede

Van innovatie naar duurzame verandering

Dr. Arienne van Staveren



Lectorale rede

Van innovatie naar duurzame verandering

Dr. Arienne van Staveren

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Van innoveren naar duurzaam veranderen	9
2.1	Eigen maken van vernieuwing	9
2.2	Beeld van onderwijs	12
2.3	Welke werkzame principes kennen we al?	15
3.	Het ambacht van veranderen	21
3.1	Tien ambachtelijke dimensies	22
3.2	Pleidooi voor een transsectorale aanpak	26
4.	Werkgericht onderzoek	31
4.1	Het klassieke beeld	31
4.2	Op zoek naar een andere voorstelling	34
4.3	Verdieping op kennis	34
5	Het lectoraat	43
5.1	Een nieuw lectoraat	43
5.2	Thema's en focuspunten	45
5.3	Aan de slag	48
6	Literatuur	51

1. Inleiding

Op de Klimroos¹ experimenteerden we met groepsdoorbrekend werken om te kijken of we zo de vraag naar passend onderwijs konden beantwoorden. We hadden het voor elkaar gekregen bij de schoolleiding om -gedurende een schooljaar- het werken in jaargroepen op vrijdagen te vervangen door een ander programma. De resultaten waren verbluffend. Kinderen die achterbleven, ontpopten zich. We zagen nieuwe kwaliteiten bij elkaar en het was geweldig om te doen. Na afloop van de pilot kwam er geen vervolg. Het jaar daarop waren de vrijdagen weer als vanouds geprogrammeerd.

We kunnen voor onze leerlingen van het Bouw en Techniek college van MBO Middenstad nauwelijks aan stageplaatsen komen. De bouw schreeuwt om personeel maar onze leerlingen willen ze niet hebben. Toen zijn we een experimenteel programma gestart met gepensioneerde ondernemers als mentoren voor de leerlingen. Die mentoren waren het intermediair tussen school en de bedrijven. Dat was een gouden greep. Maar het project wordt niet doorgezet. De schoolorganisatie zegt het niet georganiseerd te krijgen.

Als directie van het Stedelijk Gymnasium zijn we een samenwerking aangegaan met Het Rijnland. Het Rijnland is multiculturele scholengemeenschap, een zwarte school met leerlingen die het thuis niet altijd makkelijk hebben. Met de samenwerking wilden we onze eigen leerlingen socialer en maatschappij bewuster maken. Het zijn immers de jongens en meisjes die het straks voor het zeggen gaan krijgen. In pilots kwamen mooie projecten van de grond. Toch stierf het mooie initiatief in schoonheid. Er was te weinig draagkracht om het breder te trekken.

¹ De namen zijn gefingeerd, de voorbeelden zijn ontleend aan meerdere bestaande praktijken maar vallen daar niet mee samen.



Sterven in schoonheid

Op tal van scholen werken enthousiaste mensen aan innovaties. Middels pilots, proeftuinen en experimenten zijn zij op zoek naar oplossingen voor taaie vraagstukken en naar mogelijkheden voor vernieuwing. Maar hoe vaak sterven al die prachtige initiatieven niet een vroege dood? Men spreekt schamper van vernieuwingswaan, proeftuinballonnetjes en pilotitis - het onvermogen om pilots en proeftuinen op te schalen - als beleidsziekten van deze tijd.

In de praktijk blijkt het geweldig lastig te zijn vernieuwing eigen te maken en duurzaam te integreren in de staande schoolorganisatie. Er is weinig kennis voorhanden over hoe je als onderwijsorganisatie innovaties verduurzaamt. De focus in het onderwijs is primair gericht op de inhoud van vernieuwing. De aandacht voor 21e eeuwse vaardigheden, vakinhoudelijke ontwikkeling en didactiek staan voorop bij het werken aan vernieuwing. Het organisatiekundige perspectief - nodig om te zorgen dat vernieuwing deel wordt van de dagelijkse onderwijspraktijk - is veelal onderbelicht. Eigen maken en bestendigen wordt op de lange baan geschoven en als implementatievraag belegd. Al jaren leer ik mijn studenten dat eigen maken en bestendigen begint op dag één. Maar dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Want hoe doe je dat? We weten er wel iets over. Zo weten we dat werken aan gedragsverandering, leerprocessen organiseren en het maken van condities noodzakelijk zijn. Als je kijkt op de HBO Kennisbank, waar kennis van veel onderzoek is samengebracht, krijg je op verduurzamen, bestendigen of eigen maken van innovaties geen hits. Als ik zoek op innovatie in onderwijs krijg ik inhoudelijke dingen, maar nooit de meta-niveaus: het gaat altijd over *maken* nooit over *eigen maken*. We zullen aan de slag moeten om kennis te genereren voor het eigen maken van vernieuwing in het onderwijs in specifieke zin en voor het sociale domein in bredere zin. Dat is de ambitie van het lectoraat waarin ik met deze rede positie neem.

In het navolgende bespreek ik vier onderwerpen:

- Van innoveren naar duurzaam veranderen
- Het ambacht van veranderen
- Werkgericht onderzoek
- Het lectoraat

2. Van innoveren naar duurzaam veranderen

De focus van het lectoraat is het verduurzamen van vernieuwing. Hoe kunnen we zorgen dat wat we hebben ingezet, doorgaat in de richting zoals we die met elkaar voor ogen hebben? Ook als spelers zijn gewisseld, de context is verschoven en er weer nieuwe vraagstukken en uitdagingen langs komen? Vernieuwing houdt - bij verduurzaming - op *nieuw* te zijn en maakt deel uit van een – inmiddels veranderde - staande praktijk. De overgang van nieuw naar dagelijks blijkt problematisch te zijn. Hoe te komen van vernieuwing naar duurzame verandering? Deze vraag vormt de kernvraag van het lectoraat. In deze rede zal ik de vraag niet beantwoorden maar inleiden. Ik leid de vraag in vanuit wat we wel al weten: we kijken naar de crux (het eigen maken van vernieuwing), de context en de duiding daarvan (het beeld van onderwijs) en de weg waarlangs we het antwoord moeten zoeken (waarnemen en betekenisgeven).

2.1 Eigen maken van vernieuwing

Hoe te komen van vernieuwing naar verandering? Ik ga eerst in op het verschil tussen *innovatie*, *vernieuwing* en *verandering*. De woorden worden in het dagelijks leven door elkaar gebruikt. Dat is niet zonder gevolg. Soms bedoelen we hetzelfde en gebruiken we verschillende woorden of omgekeerd gebruiken we dezelfde woorden maar bedoelen iets anders. Kijkend naar verduurzaming dan is het verschil van betekenis cruciaal.

Innovatie, vernieuwing en verandering²

Ik maak onderscheid tussen de begrippen innovatie, vernieuwing en verandering. *Innovatie* is in essentie een technologisch/economisch begrip tegenover

² De termen veranderen, vernieuwen, innoveren kennen geen eenduidige definities. Ik heb hier gekozen voor eigen definities en onderscheidingen.



verandering als antropologisch begrip. Bij veranderen (in sociale zin) houden we ons bezig met waardencreatie en betekenisonderhandeling (Bruner, 1986)³. Bij innoveren richten we ons op het maken en uitwerken van een inhoudelijk concept en de implementatie daarvan. Ook de literatuur laat daarin twee werelden zien: die van ontwerpen van innovaties en van betekenisconstructie bij verandering.

Het begrip *vernieuwing* lijkt dicht te liggen bij het begrip *innovatie* maar is in de kern anders. Weliswaar gaan beide begrippen over de introductie van een inhoudelijk (nieuw) concept, maar bij vernieuwen ligt de nadruk op het procesmatig ontwikkelen en de maatschappelijke inbedding, terwijl bij innoveren de nadruk ligt op het (technologisch) doorwerken van de inhoud en het creëren van economische waarden. Daarmee hebben we onmiddellijk een spagaat te pakken: de spanning tussen maatschappelijke en economische waarden. Die spagaat zien we ook in de wereld van verandermanagement terug. Michael Beer en Nitin Nohria schreven er een boek over: *Breaking the code of change*. Het onderscheid dat ik maak tussen de begrippen innoveren en vernieuwen zien we niet terug in de onderwijspraktijk. Begrippen worden door elkaar en zonder onderscheid gebruikt.

Maar er is nog een ander verschil. Het innovatiedenken gaat uit van planmatige productontwikkeling, implementatie en borging. Het ontwikkelingsdenken (waar de term vernieuwen naar wijst) kent die volgordelijkheid niet. Vanaf dag nul zijn we bezig met betekenisgeving van het nieuwe concept als we tot duurzame verandering willen komen. Betekenis geven (*sensemaking*) is het toekennen van zin en perspectief aan een vernieuwingsconcept.⁴ Veranderen is - als we bovenstaande redenering doortrekken - de interactie tussen vernieuwing en geleefde werkelijkheid (wereld) waarin vernieuwing collectief van betekenis wordt. Wanneer we dat blijvend doen - dus voortdurend eigen maken, steeds weer en steeds opnieuw - spreken we van bestendigen. Bestendiging leidt uiteindelijk tot een blijvende (duurzame) verandering.

Eigen maken

Om te komen tot duurzame verandering is het nodig dat mensen het nieuwe *eigen* maken. Eigen maken is de crux van vernieuwing om tot verandering te komen.⁵ Ik licht dit toe. Vernieuwen is een proces van handelen (Arendt, 2018)⁶ dat toewerkt naar een betekenisvol concept dat 'werkt'. Maar werken alleen is niet genoeg: we willen dat wat werkt in de wereld komt en er deel van uit gaat maken. Het in de *wereld laten komen* is de betekenisvolle interactie tussen vernieuwing en werkveld. Deze betekenisvolle interactie is het proces

van *eigen maken* en maakt intrinsiek deel uit van het werken aan vernieuwing (of zou dat moeten doen).

De vraag is dan: wat doen we wanneer we zeggen dat we iets eigen maken? Dan kennen we *waarden* toe aan de vernieuwing: waarden die we omarmen omdat ze iets met onszelf te maken hebben. Het zijn waarden die staan voor wat wij goed onderwijs vinden en voor wie we met elkaar (als groep) willen zijn. Weick⁷ (1979) spreekt van *enactment* als een intrinsiek proces waarin betekenis wordt gemaakt tussen mensen. In dat proces spelen waarden een grote rol. Maar die waarden staan niet op zichzelf. Ze zitten vast aan contexten en zijn afhankelijk van condities. Contexten, zoals bijvoorbeeld de sociale, maatschappelijke, of historische context, bepalen wat mensen van waarde vinden. Condities bieden de ruimte en middelen om waarden te laten spreken om vernieuwing te kunnen *eigen maken*.

Het proces van interactie en waarden toekennen is hoe een vernieuwing in de wereld komt en waarmee de wereld anders wordt. Het proces van interactie, betekenisgeven en waarden toekennen is daarin een soort hulpmiddel. In leer- en ontwikkeltaal spreken we van een intermediaïrend artefact (Leontev, 1978⁸, Engeström, 1987)⁹. We gaan van vernieuwen naar veranderen. Ik zie daarin vernieuwing als een fase om tot verandering te komen.

De volgende vraag die voorligt is: *Hoe* geven we betekenis en kennen we waarden toe? Betekenis geven we niet aan een vernieuwing als zodanig maar aan een *vernieuwing in het licht van de bedoeling* ('t Hart, 2012)¹⁰. Bedoelingen zijn hier - in het werkveld waarop het lectoraat zich richt - gekoppeld aan ons

³ De term betekenisonderhandeling komt van Bruner (1986), die hij op zijn beurt ontleent aan Mill (on Liberty, 1975).

⁴ Loek Schoenmakers gaat binnen het lectoraat onderzoek doen naar de vraag wat scholen die al langer vernieuwen (5-10 jaar) (anders) doen om de vernieuwing te bestendigen, ondanks de enorme wispelturigheid van de veranderwerkelijkheid en complexiteit waar ze in zitten.

⁵ Zie Brad Hams, B. (2011) over *Ownership thinking*.

⁶ Hannah Arendt (2018) maakt een onderscheid in arbeid, werk en handelen, waarbij handelen gaat over betekenis toekennen.

⁷ Karl Weick laat (1979) in *The psychology of organizing* zien hoe betekenis in interactie wordt gemaakt.

⁸ Leont'ev (1978) laat zien dat - om te komen van actie tot uitkomst - er altijd hulpmiddelen (intermediërende artefacten) nodig zijn in de vorm van instrumenten of kennisproducten.

⁹ Het activity systemmodel van Engeström (1987) - gebaseerd op het denken van Leontev - laat zien hoe we tot activiteit komen en welke spanningen daarin spelen.

¹⁰ De term *bedoeling* is het afgelopen decennium sterk in zwang gekomen door de populariteit van het boek *Verdraaide organisaties* van Wouter 't Hart (2012) waarin hij het teruggaan naar de bedoeling sterk benadrukt.



beeld van wat onderwijs is en zou moeten zijn. Daarover meer in de volgende paragraaf.

2.2 Beeld van onderwijs

Met vernieuwen begin je niet zomaar. Er is altijd een noodzaak of een aanleiding: problemen die we onmiddellijk moeten aanpakken zoals schooluitval in het voortgezet onderwijs; mismatch tussen beroepsopleiding en samenleving in het mbo; of kinderen die buiten de boot van passend onderwijs vallen in het primair onderwijs. Daarnaast gaan ontwikkelingen zo snel dat we niet weten hoe de samenleving van onze (klein)kinderen er uit zal zien als zij onze leeftijd hebben. Ook dat vraagt om alert te blijven en te blijven vernieuwen. Nieuwe inzichten over wat onderwijs is en waar zij voor bedoeld is, kunnen aanleiding zijn om te voorzien in een behoefte aan vernieuwing. Welk vraagstuk we ook oppakken, altijd moeten we ons de vraag naar de bedoeling stellen: wie of wat wordt er beter van? En is dat wat we voor ogen hebben? Die bedoeling hangt sterk samen met ons beeld van goed onderwijs. In deze rede ga ik daarom in op dat beeld.

Van zaak naar samenleving

Onderwijs is historisch gezien een zaakgedreven¹¹ concept waarin feitelijke (cognitieve) kennis centraal staat en als gereïficeerd beeld (als product) ingeprent kan worden in het hoofd van een mens. Dat proces van inprenten was wat we lange tijd onder leren verstonden. Inmiddels zijn we generaties verder in ons concept van leren. Kennis blijkt maar zeer ten dele zaakgedreven te zijn, en ook te gaan over andere concepten van kennis, zoals impliciete, intuïtieve of belichaamde kennis (Blackler, 1995)¹². Daarnaast is inprenten maar één aspect van leren. Er zijn vele manieren waarop we kennis tot ons nemen (Ruijters, 2016)¹³. Niettemin is de dominante opvatting in het initieel onderwijs grotendeels nog steeds zaakgedreven. Dat is problematisch wanneer we kijken naar het effect van deze opvatting en de bedoeling die we met onderwijs hebben. Want als we werkelijk willen veranderen dan komt daarmee niet alleen de act van vernieuwen in beeld maar ook het bevragen van de bedoeling. Wat willen we met ons onderwijs en hoe draagt de vernieuwing daaraan bij? Wanneer we de bedoeling van onderwijs bevragen, rekt het begrip onderwijs op van kennis over zaken naar ontwikkeling van kinderen en samenleving. Onderwijs is immers niet bedoeld om te leren rekenen en lezen, maar om kinderen een toekomst te geven waarin rekenen en taal helpend zijn¹⁴. Rekenen en taal zijn een *middel* en geen doel op zich. Als kinderen ervaren dat het middel (bijvoorbeeld rekenen) iets met henzelf te maken heeft,

kunnen zij - dat wat ze leren - (op hun manier) betekenis geven. Daarmee is rekenen doelgericht geworden. Het is belangrijk dat kinderen ervaren - en op latere leeftijd begrijpen - wat school met henzelf te maken heeft. Pas dan blijkt leren makkelijker en beter te gaan.¹⁵ Maar de staande praktijk is dat *middel* bij de invoering van het onderwijsbestel eind 19e eeuw als *bedoeling* is geduid en in een neerwaartse modaliteit (Latour, 1987)¹⁶ steeds meer bedoeling is geworden. Cito-toetsen en de examencultuur getuigen daarvan. Cijfers zijn nog steeds belangrijker dan ontwikkeling. We staan veelal nog steeds met lege handen wanneer we een ontwikkeling willen vaststellen en beoordelen. Met de verwording van de bedoeling zijn veel scholen voor veel leerlingen doorgaans plaatsen geworden in plaats van de verblijfplaats die we voor ogen hebben bij het beeld van een goede (inclusieve) school.¹⁷ De school staat weliswaar in de samenleving, maar zij maakt voor een groot aantal leerlingen geen deel vanuit hún samenleving. Zij hebben de school niet *eigen gemaakt*. Hun leren kunnen zij (voor een belangrijk deel) niet bestendigen. In het licht van het eigen maken van vernieuwing is het daarom noodzakelijk het begrip onderwijs op te rekken van *zaak* richting *samenleving*, en *burgerschap*. Wanneer we dat doen maken we ruimte waarin onderwijs betekenis kan krijgen voor de kinderen en jongeren die het betreft.

Het misverstand school

Hoe zou het kunnen zijn? Leren doen we voortdurend en overal met school als verblijfplaats waar we methodisch leren *hoe* we kunnen leren en de plek waar we leren oefenen. We oefenen basale vaardigheden, zoals lezen en schrijven, en leren hoe we kunnen oefenen deel te nemen aan - en deel te zijn van - een wereld die complex, deels irrationeel en chaotisch is. School vindt

¹¹ De term *zaakgedreven* is een eigen term.

¹² Frank Blackler (1995) geeft in een onderzoeksartikel in *Organization Studies* uit 1995 een heldere uiteenzetting over verschillende vormen van kennis.

¹³ Manon Ruijters (2016) laat zien dat het verwerven van kennis op verschillende manieren plaatsvindt en onderscheidt leerstijlen en leerlandschappen.

¹⁴ Voor alle duidelijkheid: *helpend* zijn staat hier - naast de letterlijke vaardigheid - voor leren inductief en deductief te denken, leren abstraheren, leren conceptualiseren en leren denken.

¹⁵ Merk op dat ook dit een proces is van eigen maken en bestendigen.

¹⁶ Bruno Latour (1987) beschrijft in zijn boek *Science in action* hoe feiten worden geconstrueerd door terug te gaan naar de bron (opwaartse modaliteit) waarbij een feit kritisch wordt bevraagd, of door weg te drijven van de bron (neerwaartse modaliteit) waardoor feiten meer feit worden en als gegeven worden aangenomen.

¹⁷ Bert van Velthooven gaat onderzoek doen naar het eigen maken van het idee van de inclusieve school.

Hüseyin Susam doet onderzoek naar verduurzaming in pedagogische maatschappelijke zin waarin de termen school als verblijfplaats en sensitiviteit centraal staan.



zijn oorsprong in de Griekse term *Scholè*, dat letterlijk vrije tijd betekende. De Griekse school had drie belangrijke kenmerken: een gemeenschappelijke plek waar mensen elkaar konden ontmoeten; een oefenruimte voor retorische vaardigheden waarmee mensen leerden zich uit te drukken, en het eigen maken van het gedachtegoed van filosofen waardoor mensen zich konden ontwikkelen. Het ging dus om leren denken, uitwisselen en ontmoeten. De agora was de samenleving in de letterlijke betekenis van het woord: er werd gehandeld, recht gesproken, muziek en theater gemaakt, bestuurd, feest gevierd, én geleerd in de *Scholè*¹⁸. In een eeuwenlange historische ontwikkeling van het instituut school zoals we nu kennen, is leren steeds meer opgeknapt tot losse eenheden die:

- inhoudelijk zijn gedefinieerd;
- een strikte overzichtelijke indeling (vakken/disciplines) kennen;
- en eenduidig meetbaar zijn (toetsen);
- een verplichtend kader kennen.

De oorspronkelijke inbedding van *Scholè* in de agora is losgelaten, maar wordt de laatste decennia steeds meer opnieuw gezocht. De vraag naar burgerschap, passend onderwijs, inclusiviteit, ouderparticipatie en het zoeken naar verbinding met de samenleving laten dat zien.

Er zijn concepten van onderwijs die hierbij aansluiten. Alle vormen van ontwikkelingsgericht onderwijs, zoals Montessori, Dalton, Freinet of nieuwe concepten zoals de School of Understanding of Agora in Roermond stellen ontwikkeling boven inprenting en zien rekenen en taal als middel in plaats van doel. Dan is er de Vrije School, waar het begrip pedagogische kwaliteit¹⁹ zijn intrede heeft gedaan, zowel bij leerkrachten als bij schoolleiders en bestuurders.²⁰

Niettemin houdt het onderwijs zich nog grotendeels op in een (oud) paradigma van maakbaarheid, planbaarheid en controle. Een kleine groep bepaalt wat goed is voor de grote groep. De ruimte voor leerkrachten, leerlingen en ouders, en bestuur is afgebakend en langs protocollen en taakafspraken georganiseerd. Alles wat daarbuiten valt, leidt tot meerwerk en tijdsdruk. En dan zijn we verbaasd dat vernieuwen niet vanzelfsprekend gaat of leidt tot duurzame verandering. Hoe kunnen we binnen deze gegeven context toch aan de slag? Door op zoek te gaan naar richtinggevende voorbeelden en door te kijken op welke werkzame principes we kunnen aanhaken.²¹

2.3 Welke werkzame principes kennen we al?

Het lectoraat richt zich op het eigen maken en bestendigen van vernieuwing. Met deze focus stelt het lectoraat zich in een veranderkundige traditie.²² Ik belicht een aantal werkzame principes die een beeld geven van de richting waarin we verder op zoek zullen gaan. Het zijn principes die deels samen vallen en voortbouwen op de eerdere ambachtelijke dimensies waar het de veranderaar zelf betreft. Het verschil is hier dat ze specifiek ingaan op het eigen maken en bestendigen. De principes zoals hierdoor genoemd zullen in het lectoraat verder worden onderzocht.

Professioneel zelfverstaan

Een belangrijk principe is dat de veranderaar (*teacher leader/ innovator*) altijd zichzelf meebrengt om steeds weer opnieuw beweging te maken over de tijd heen en voor een lange duur. Om te weten hoe hij dat kan doen, is het belangrijk dat hij zijn eigen rol en invloed in de gegeven context op de juiste waarden maar ook in de tijd kan inschatten. Wat is nodig om nu te doen, om te zorgen dat er straks iets gaat gebeuren? Daarvoor is professioneel zelfverstaan nodig (Kelchtermans, 2014)²³.

De energiehuishouding

Mensen houden van maken, van iets nieuws aan te vangen en het innovatieve 'te beleven'. Het eigen maken, continueren en bestendigen van iets nieuws is minder uitdagend en vraagt om een geheel andere energie. Maken, aanvangen en beleven is de energie van de *kick*. Eigen maken is de energie van een *diepe vasthoudendheid en vertrouwen in het eigen (ambachtelijk) kunnen*. Het is het verschil tussen een vernieuwingboost en een lange adem. Voor de vernieuwingsboost is aanvangsenergie en overtuigingskracht nodig. Voor de lange adem is het nodig diep in de materie te zitten (deskundig zijn en het belang kennen). De lange adem vraagt een ambachtelijke grondhouding. In onze energiehuishouding vinden we het lastig de energie die nodig is

¹⁸ Zie ook Jos Kessels (2002) *De Vrije Ruimte*, over filosoferen in organisaties.

¹⁹ Zie de website van NIVOZ.

²⁰ Zie de thesis van Allert de Geus, LESI 2017.

²¹ Zie Loek Schoenmakers (2014) *Happily different* die een paradigma van een relationele oriëntatie voorstelt.

²² De veranderkundige traditie waar hier naar wordt verwezen, is de wereld van OD (Organizational Development). Zie Beer en Nohria (2000) *Breaking the code of change* waarin middels een poging om OD te verbinden met een economisch denken het OD gedachtegoed scherp wordt neergezet. Zie ook: Spiro (2010), Alvesson (2016) en Jones (2012).

²³ Geert Kelchtermans (2014) bedoelt met professioneel zelfverstaan het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf.



voor vernieuwingsboost én lange adem goed te kennen, te verdelen en te organiseren.

Oefening, organiserend vermogen, discipline en communicatie

De vier termen die ik hier noem, zijn allen gericht om de vernieuwing waaraan we werken, grondig, bekwaam, netjes en in voortdurend contact met anderen te doen. Oefening is de eindeloze beproeving van het precies maken en bekijken of wat we doen deugdelijk is zodat hetgeen we willen veranderen (en leren) op termijn ook standhoudt. Organiserend vermogen is zorgen dat hoofdzaken van bijzaken onderscheiden worden, dat er netjes gewerkt kan worden en dat de juiste aandacht op het juiste moment kan plaats hebben. Voor organiserend vermogen is een belangrijke factor: tijd. Discipline is het steeds weer opnieuw de juiste energie op weten te brengen om te doen wat nodig is. Communicatie is nodig om te zorgen dat je je als veranderaar en veranderteam voortdurend verstaat tot elkaar, tot iedereen die betrokken is en iedereen die betrokken moet worden.

Collegiale vriendschap

Wat is werken zonder het zout in de pap van collegiale vriendschap? Collegiale vriendschap is meer dan een zakelijk contract. Het is de motor van volhardendheid, geloof en scherpheid. Collegiale vriendschap is zwaar onderschat. Het is de vriendschap die langs de lijn van (1) professionele waardering, (2) het geloof in deskundigheid van de ander en (3) het vertrouwen in vakmatig verschil loopt. Collegiale vriendschap leidt tot collectieve flow en levert kritische feedback en duurzaamheid op.

Meelopende leerlijnen

Er is al veel onderzoek gedaan naar leren in werken en werken aan verandering. Meelopende leerlijnen zijn van cruciaal belang, niet alleen om tot bestendiging te komen maar ook om te zorgen voor een dynamische grondhouding die het continue leren en ontwikkeling in het vizier heeft. Bij meelopende leerlijnen organiseren we feedback, voeren we de dialoog en betrekken we derden die in de toekomst een rol spelen in het uitdragen en verspreiden van een vernieuwend concept. Meelopende leerlijnen zijn geen parallelle processen, maar maken deel uit van het werken aan vernieuwing.

Aandacht voor kwaliteitscultuur²⁴

Kwaliteit is een dynamisch begrip en een werkwoord. Kwaliteit ontstaat vanuit de voortdurende interactie tussen mensen. Kwaliteit wordt niet alleen bepaald door kwaliteits(controle)systemen door enkelen, maar juist ook

door een kwaliteitsbewustzijn van velen. Daarbij wordt kwaliteit vanuit de relationele verantwoordelijkheid voortdurend onderhouden, zonder begin en eindpunt maar wel vanuit een gezamenlijk geformuleerd doel. Zo ontstaat kwaliteitscultuur. Kwaliteitscultuur staat voor een organisatie-ecologie waarin organisatiebreed en bij voortduring wordt geleerd. Kwaliteitscultuur is er niet zomaar en blijft ook niet zomaar: het heeft tijd nodig om werkzame routines toe te eigenen, medewerkers te leren feedback te geven en te ontvangen en de dialoog te omarmen. Het vraagt om onderhoud, ontwikkeling en oefening. Kwaliteitscultuur staat voor het bieden van condities en voor het - als organisatie - in conditie willen zijn en blijven. Conditie die nodig is om vernieuwing te ontvangen en met vernieuwing om te kunnen gaan.

Pedagogische identiteit als motor

Deze notie heb ik meegekregen van mijn promotor en mentor Gerhard Smid. Pedagogische identiteit - en het bewaken daarvan - kan een grote motor voor bestendiging zijn. Zo zien we dat ontwikkelingsgericht onderwijs zich vaak lastig gevallen voelt door interventies vanuit de dominante wereld van inprenting. In termen van vernieuwing zien we dat juist deze scholen enorm bedreven zijn geworden in een 'judo' om hiermee om te gaan, omdat het raakt aan de eigen identiteit. Er is een intrinsieke motivatie ontstaan om *vernieuwend lenig* te zijn en als antwoord op de interventies hun eigen praktijk sterker weten te maken.

Focus op verbinding tussen personen

Ben van der Hilst²⁵ deed onderzoek naar allerlei soorten onderwijs - de sterk geordende wereld van uren, dagen, periodes, jaren - om erachter te komen hoe schoolleiders bij kunnen dragen aan kwaliteit, wendbaarheid, het vermogen om te vernieuwen en werkplezier. Hij heeft daar als aanbeveling voor: *onderscheid het handelen van leraren in de klas en buiten de klas door leraren te groeperen in teams met forse verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Dat leidt tot veel meer innovatiegemak, mits de schoolleider na het installeren van teams ook het eigen gedrag verandert.* Ben geeft aan dat het vooral gaat om de koppeling en verbinding tussen personen in plaats van te focussen op individueel gedrag.

In dit hoofdstuk heb ik een poging gedaan het eigen maken en bestendigen van vernieuwing in te leiden. Begrippen zijn toegelicht en het beeld van

²⁴ José Kersbergen gaat onderzoek doen naar kwaliteitscultuur.

²⁵ Ben van der Hilst hoopt najaar 2019 te promoveren op dit onderwerp.

onderwijs is beknopt historisch geduid. Contouren zijn geschetst van het onderzoeksveld waarop het lectoraat zich richt. In het volgende hoofdstuk ga ik dieper in op het ambacht van veranderen, waar het werken aan vernieuwing deel vanuit maakt.



3. Het ambacht van veranderen

In het voorgaande heb ik betoogd dat eigen maken en bestendigen geen volgtijdelijke 'losse' activiteiten zijn, maar intrinsiek deel uitmaken van het werken aan vernieuwing, nodig om tot duurzame verandering te kunnen komen. In dit hoofdstuk spreek ik van het *ambacht van veranderen*, ontleend aan Richard Sennett (2009)²⁶ omdat:

- er vliegreuen nodig zijn om ervaring op te bouwen en het handwerk te leren;
- er een *body of knowledge* is dat teruggrijpt op onder meer de organisatiekunde, psychologie, systeemdenken, bestuurskunde en ethiek. Die *body of knowledge* helpt ons om als ambachtsman of -vrouw situaties te duiden en veranderkundige keuzes te maken;
- er beroepsgroepen zijn: als veranderaar maak je deel uit van een groep van mensen – een *community of practice* – die hetzelfde ambacht uitvoeren (Wenger, 1998)²⁷;
- er opvattingen zijn over hoe je verandert en waartoe: als veranderaar heb je een visie op hoe je verandert en waarom;
- er methoden, technieken en instrumenten zijn: als ambachtsman werk je met een gekozen instrumentarium, methoden en theoretische inzichten;
- er vakontwikkeling is: als ambachtsman blijf je je op al deze zaken voortdurend ontwikkelen (Sennett 2008)²⁸;
- er kwaliteitsnormen zijn en er vakethiek is.

²⁶ Zie Richard Sennett (2008) *The Craftsman*.

²⁷ Etienne Wenger (1998) introduceerde de term *community of practice* als leergemeenschap met een eigen identiteit waar mensen op verschillende manieren (modes of belonging) lid van kunnen zijn. Het concept gaat terug naar het oorspronkelijke idee van situational learning van Jean Lave en Etienne Wenger. In het onderwijs werkt men graag met de term professionele leergemeenschap (PLG).

²⁸ Zie noot 26.



Naast deze zaken onderscheid ik tien ambachtelijke dimensies die ik hieronder toelicht. Ze zijn ontleend aan mijn eigen beroepspraktijk.

3.1 Tien ambachtelijke dimensies

Ik spreek van ambachtelijke dimensies omdat ze gaan over de act van *veranderend handelen*. Ik ben ze tegengekomen bij het analyseren en duiden van het werken aan vernieuwing. Ambachtelijke dimensies gaan dus niet om methodische inzichten, aanpakken of inhoudelijke kennis van hoe je verandert, maar over de *persoon* van veranderaar in interactie met anderen. Ambachtelijke dimensies geven verdieping in wat veranderen in het sociale domein *is* en waar dat raakt aan jezelf als ambachtelijk wezen in interactie met de omgeving waarin je handelt en de mensen waarmee je dat doet. Voor alle dimensies geldt dat ze zowel intrapersoonlijk als interpersoonlijk zijn.

1. DE PERSOONLIJKE FACTOR

Werken aan verandering betekent iets aangaan waarvan we de uitkomst niet weten, jezelf op het spel zetten en andere meekrijgen. Het betekent de verandering zien als 'mensenwerk'. Het zijn mensen die onderwijs maken voor mensen en ten gunste van mensen (Schoenmakers, 2014). De mens wordt daarbij niet meer gezien als een tandwiel van een machine, maar de menselijke factor wordt gecentraliseerd in het veranderproces. De mens is als soort niet gemaakt voor verandering. We willen het niet anders, maar we willen dat het goed is. Helaas staan die twee zaken vaak op gespannen voet met elkaar. We vinden verandering op voorhand onrustig en soms bedreigend. Het vraagt altijd meer inzet, het kost altijd meer geld en we weten niet wat het voor onszelf betekent. Als veranderaar moet je dat doorbreken. Alleen jijzelf kan iets in beweging brengen. De ander zal niet zomaar veranderen op basis van een goed idee. Jij moet het aanjagen, aangaan en voorleven.²⁹ Jij moet laten zien dat het jou als mens aan het hart gaat en waarom kinderen er beter van worden. Jij zal keer op keer de noodzaak voortdurend onder ogen moeten brengen. Jezelf meebrengen en het persoonlijk maken: dat brengt anderen in beweging.

2. WERKEN MET COMPLEXITEIT EN HET ONGEWISSE

Veel vraagstukken in het onderwijs hebben te maken met tegenstrijdige belangen, uitdagingen en risico's die we niet goed overzien en dilemma's waar we onze keuzes in moeten maken. Denkbeelden en opvattingen over wat goed onderwijs is, verschillen door de rol die we hebben en de achtergrond, kennis en ervaring die we meebrengen. Technologische ontwikkelingen gaan

razendsnel. Onderwijsprofessionals werken keihard om kinderen voor te bereiden op een toekomst die ongewis is. In het werken aan vernieuwing hebben we met al die zaken te maken. Het gaat daarbij niet alleen om inhoudelijke vakken (rekenen en taal etc.) maar ook om Bildung en burgerschap. Alles hangt samen en is voortdurend in beweging. Het is niet maakbaar en planbaar. Het is ongewis waar we naartoe bewegen. We zijn daarin niet eensgezind over de te kiezen koers, omdat we nog niet weten wat de beste richting is. We zijn handelingsverlegen met de trage vragen omdat we eigenlijk wel weten dat een passend antwoord niet voorhanden is.³⁰ Als veranderaars blijven we op zoek naar handelingsperspectieven waarbij we op deze complexiteit moeten inspelen.³¹

3. DE GENERATIEVE DIMENSIE EN HET WAARDEREND PRINCIPE

Generatief werken betekent dat je als veranderaar altijd in ontwikkeling bent, door terug en vooruit te kijken, te reflecteren en feedback op te halen over wat je doet en wat het effect van je handelen is op jezelf, op anderen en op de omgeving.

Generatief werken betekent ook dat je patronen doorbreekt,³² zorgt uit routines te blijven, en samen met anderen voortdurend goed nadenkt wat in belang is van het onderwijs dat je nastreeft en de kinderen die het aangaat. Dus geen pasklare aanpakken, copy-paste of totaaloplossingen, maar maatwerk waarvan we blijven leren. Generatief werken benadrukt het eigen leren in het veranderambacht.

Generatief werken gaat uit van positieve kracht of zoals Cooperrider³³ zegt '*Locating the energy of change*' (Cooperrider, 1987). Vanuit een waarderende aanpak wordt door middel van dialoog en samenwerking het veld van participatie voortdurend uitgebreid en aangepast (Schoenmakers, 2014). Het waarderend principe is ontleend aan *Appreciative Inquiry*³⁴ en vormt de grondslag van het generatief werken zoals ik dat voorsta.

²⁹ Zie ook Vermaak, H. (2017). *Iedereen verandert. Nu wij nog*.

³⁰ Harry Kunneman (2009) gebruikt de term 'trage vragen' voor problemen die geen antwoorden kennen: we zullen moeten leren met deze vragen om te gaan in plaats van ze te willen op te lossen.

³¹ Zie ook de literatuur over systeemdenken van Senge (1990), Checkland (1990) en Beer (2000).

³² Moeskops (2012) laat zien hoe je organisatiepatronen doorbreekt vanuit een groepsdynamisch perspectief.

³³ David Cooperrider (1987) is de founding father van *Appreciative Inquiry*: een filosofie en veranderaanpak waarin waarderend onderzoeken leidend is.

³⁴ Zie vorige noot.



4. HET MULTIPERSPECTIEF

In het werken aan vernieuwing krijgen we te maken met verschillende perspectieven. Denk daarbij aan leerkrachten, managers en bestuurders, leerlingen en ouders. Elke perspectief draagt nieuwe aanzichten - en daarbij nieuwe inzichten - aan. Allemaal zijn we ervaringsdeskundig. We hebben, met uitzondering van de allerkleinsten, immers allemaal in de schoolbanken gezeten. Maar we willen geen stuurder op de wal. Dat ervaren we als bemoeizucht. In het huidige tijdsgewricht lijkt participatie daarop het toverwoord. Maar meedoen alleen is niet afdoende. Waar het om gaat is dat betrokkenen zich realiseren wat de vernieuwing met hen zelf te maken heeft en dat zij eigenaarschap nemen. Het gaat om werkelijk een stem geven, gezien, gehoord en gewaardeerd worden. Werkelijk mee kunnen beslissen, zien dat je invloed hebt en dat die gebruikt wordt. Van de veranderaar vraagt dat om een metaregie (het moet immers ergens beginnen). Je regisseert dat de regie bij anderen komt te liggen en bewaakt dat aan verschillende perspectieven recht wordt gedaan.

5. DE KRITISCHE HANDELINGSDIMENSIE: HET TRIO CREATIVITEIT, VAKMANSCHAP EN MACHT

Het werken aan vernieuwing vraagt om creativiteit. Creativiteit is het meervoudig en ideematisch kunnen doordenken en uitwerken van een vraagstuk of kans naar een vernieuwing. Om vernieuwing handen en voeten te geven is vakmanschap nodig. Vakmanschap bestaat onder meer uit doorleefde inhoudelijke kennis en beproefde deskundigheid. Maar met creativiteit en vakmanschap alleen komen we er niet. We hebben macht nodig om een vernieuwing in de wereld te zetten en te legitimeren. De inzet van creativiteit, macht en vakmanschap noem ik *de kritische handelingsdimensie* van het werken aan vernieuwing (van Staveren, 2012)³⁵. Het adjectief *kritisch* duidt op het reflecteren op wat een vernieuwing in context betekent en daar bewust naar handelen. Daarin is omgaan met macht, het inspelen op belangen en afhankelijkheden essentieel. Maar ook verwijst het adjectief naar het kritisch en waarden-georiënteerd kunnen kijken naar het eigen (ethisch) handelen: het vraagt om normatief vakmanschap (Kunneman, 2012)³⁶.

6. DE PSYCHOSOCIALE DIMENSIE

Voor verandering is het nodig dat mensen anders gaan kijken, denken en werken. Werken aan vernieuwing betekent sociaal interveniëren: het entameren van leerprocessen, het *reframen* van denkbeelden en het zichtbaar maken van routines en vastgeroeste denkbeelden (Argyris, 1990)³⁷. Dat vraagt om het omarmen van andere mentale modellen, het aanleren van ander gedrag en het

afleren van defensieve routines. Niet alleen zijn dat leerprocessen die iemand zelf moet willen aangaan, maar het vraagt ook om verandering van de groep als geheel en de dynamiek die daar speelt.³⁸ Ik noem dat de psychosociale dimensie van ambachtelijk handelen. Het gaat om een relationele oriëntatie (Kregen, 2009)³⁹ waar je als veranderaar zelf het goede voorbeeld bent.

7. ORGANISEREN VAN ONDERZOEKENDE KWALITEIT

Werken aan vernieuwing vraagt om een methodische verkenningen van: (1) de aanleiding, (2) het probleem of de materie waarop de vernieuwing zich richt, (3) de omgeving zoals school en schoolorganisatie en (4) de inhoudelijke en maatschappelijke context. Op basis van deze verkenningen komen we - steeds weer opnieuw - tot handelingsrichtingen. Methodisch verkennen is een circulair proces waarmee we als veranderaars onderzoekende kwaliteit bij onszelf en bij anderen organiseren. Ik spreek van onderzoekende kwaliteit⁴⁰ wanneer het vermogen van mensen om methodisch te verkennen deel is gaan uitmaken van hun attitude zodat collectief leren plaatsvindt en doorgaat. Een altijd aanwezige onderzoekende attitude maakt dat je blijft kijken, ook als vernieuwing vraagt om verzilveren, doorzetten of opschalen.

8. LEADERFULL PRACTICE

Leiderschap is cruciaal. Zonder aanjagend leiderschap geen vitale cultuur en zonder vitale cultuur geen vernieuwing. Vitale cultuur en aanjagend leiderschap hangen nauw samen. Hier gaat het over het leiderschap van de veranderaar: die zorgt dat er beweging, enthousiasme, draagkracht en organiseervermogen is. Maar het gaat hier ook over formeel leiderschap, dat van schoolleider en bestuur waarmee het werken aan vernieuwing mogelijk wordt gemaakt en er condities zijn die zorgen dat een vernieuwing in de toekomst door kan gaan op een structurele basis.

Tot slot gaat het om leiderschap op het eigen handelen als competentie van alle medewerkers. Het leiderschap dat energie losmaakt, ideeën ontlokt en mensen tot gemotiveerde acties brengt. Raelin (2008) spreekt van *leaderfull*

³⁵ Zie mijn artikel over *Creativiteit en Macht* in: *M&O*, 2012.

³⁶ Zie Harry Kunneman (1996 en 2012) over normatieve professionaliteit en waardenwerk.

³⁷ Zie Argyris, C. (1990) over wat defensieve routines zijn en hoe we er mee om kunnen gaan.

³⁸ Willemijn Schless gaat in het lectoraat onderzoek doen naar de betekenis van groepsprocessen bij het eigen maken van vernieuwing.

³⁹ Zie Ken Gergen (2009) over the relational dimension in: *Relational Being*.

⁴⁰ Gerhard Smid en Etienne Rouwette (2009) laten de rol van onderzoek zien in het handelen van professionals.



practices: zodanig cultuur creëren dat iedereen leiding kan nemen.⁴¹ Met zo'n 'leiderschapscultuur' ontstaat een klimaat waarin we kunnen werken aan vernieuwing. Hargreaves (2014) geeft aan dat daar *uplifting leadership* voor nodig is.⁴² Bekman (2018) laat zien dat zo'n soort leiderschap alleen mogelijk is als de organisatie haar processen horizontaal weet te organiseren.⁴³

9. SENSITIVITEIT VOOR ORGANISEERPROCESSEN EN DE INSTITUTIONELE CONTEXT

Sensitiviteit voor organiseerprocessen betekent: begrijpen en aanvoelen wat mensen in een organisatie nodig hebben⁴⁴ aan condities voor vernieuwing. Als veranderaar ga je op zoek naar activerende en generatieve supportsystemen. Je bekijkt hoe zaken zijn georganiseerd en wat dat te maken heeft (oorzakelijk) met het onderhanden vraagstuk en wat dat betekent (conditioneel en strategisch) voor de beoogde verandering. Denk daarbij aan het kunnen beschikken over mensen en middelen (tijd en geld), infrastructuur en besluitvormingsprocessen die het werken aan de vernieuwing kunnen maken of breken. Soms is daar eerst iets te doen voordat daadwerkelijk het werken aan vernieuwing kan worden aangevangen.^{45 46}

10. ALTIJD WEER IN DIALOOG

Een dialoog is een constructief 'ontwikkelingsgesprek', waarin de bijdrage van iedere deelnemer als onontbeerlijk beschouwd wordt voor de verdere ontwikkeling van individuele deelnemers, de groep of de organisatie. In een dialoog worden denkbeelden gewisseld, ontstaan nieuwe inzichten, productieve fricties en leerzame wrijving. Het zoeken en aangaan van de dialoog zit in het hart van veranderkundig handelen. *Altijd weer in dialoog* is de oproep om het gesprek te zoeken en het verschil aan te gaan. De gedachte daarbij is dat je voor vernieuwing verschil nodig hebt. Verschil brengt je – door dialoog – op nieuwe plaatsen en bij nieuwe zienswijzen en handelingsperspectieven. De dialoog is het gesprek waarin wij – door goed naar elkaar luisteren en authenticiteit te spreken – onze standpunten en ideeën wisselen, verdiepen en verrijken en elkaars denkprocessen kunnen veranderen. In een goede dialoog zetten we onze aannames en vooroordelen aan de kant en delen we onze overtuigingen. Zo kunnen we individueel en als samenleving meer leren over onszelf en anderen (Bohm, 2004)⁴⁷.

3.2 Pleidooi voor een transsectorale aanpak

De tien hierboven genoemde ambachtelijke dimensies zijn niet in beton gegoten en ook niet uitputtend. Ze zijn ontleend aan mijn eigen werkwijze

en onderzoek naar werkwijzen van anderen in onderwijs en andere werkvelden in het sociale domein. Ik heb ze hier genoemd omdat ze relevant zijn wanneer we onderzoek doen naar eigen maken en bestendigen als intrinsieke factor van veranderen.

Naast deze dimensies benadruk ik het belang van transsectoraal werken. Onderwijs, zorg, welzijn of sociale veiligheid kennen vergelijkbare veranderdynamieken. Ik herken daar dezelfde ambachtelijke dimensies in het werken aan vernieuwing, maar zie ook hoe het verschil in sectoren – en het bij elkaar brengen van verschil – van meerwaarde is om tot inzicht en diepgaand leren te komen. Ik heb veel verandertrajecten begeleid en onderzoek gedaan naar *samenwerken vanuit verschil*.⁴⁸ Samenwerken over de grenzen van je eigen kennisgebied, discipline, denkkaders, gedragsrepertoire en routines. In alle ontwikkel-, leer-, onderzoeks- en veranderpraktijken zie ik steeds weer opnieuw de grote kracht van het vakvreemde perspectief, van transsectoraal werken en het benadrukken en inzetten van verschil. Ik pleit er dan ook voor leentjebuur te spelen in het sociale domein bij de wereld van zorg, welzijn en sociale veiligheid. Het zijn werelden die van elkaar verschillen maar wederzijds voldoende herkenning bieden. We kunnen leren van elkaar door de grenzen van de sectoren binnen het sociale domein (en waar zinvol ook daarbuiten) doorlaatbaar te maken. Het biedt ons andere perspectieven en nieuwe aanzichten. Daarnaast zijn er vraagstukken die om inhoudelijke redenen vragen om een uitwisseling en een transsectorale aanpak. Voorbeelden daarvan zijn vraagstukken met betrekking tot passend onderwijs, kinderen die in aanraking komen met politie en justitie, of kinderen die deel uitmaken van een multiprobleem gezin. School, zorg, welzijn en sociale veiligheid komen daarin

⁴¹ Noot 14, 15 en 16 hangen samen: leren op de werkplek (Raelin), het leiderschap wat er bij nodig is (Hargreaves) en de manier waarop de organisatie dat faciliteert door hoe zij is georganiseerd (Bekman).

Zie John Raelin (2008) over *workbased learning*.

⁴² Andy Hargreaves (2014) spreekt van *Uplifting Leadership*, waarmee medewerkers in hun kracht kunnen komen en leerprocessen tot stand kunnen komen.

⁴³ Zie Adriaan Bekman (2018) over *Horizontaal Organiseren* als voorwaarde om tot eigenaarschap en leren te kunnen komen.

⁴⁴ Het zijn mensen die scholen/organisaties maken. Het nieuwe paradigma is *the relational dimension* waar het Sociaal Constructivisme over spreekt. Met en tussen mensen ontstaat verandering, en dat menselijke aspect wordt tot op heden onderschat binnen veranderprocessen en verduurzaming.

⁴⁵ Peter Senge (2011), bekend van de 5e discipline, past zijn denken toe in het onderwijs in *Schools that learn*.

⁴⁶ Zie Filip Dochy over de High performance Organisatie en toekomstig leren.

⁴⁷ David Bohm (2014) gaat in op de rol van dialoog in betekenisgeving en creatie.

⁴⁸ Arienne van Staveren (2007): *Zonder wrijving geen glans*.



tegelijkertijd in beeld. Tot slot vragen alle vernieuwingen - die het onderwijs in de bredere definitie plaatsen van verblijfplaats⁴⁹- ook om een transdisciplinair denken. Vanuit verschillende disciplines zoals onder meer onderwijskunde, psychologie, filosofie en sociologie hebben we de kennis en inzichten nodig om te blijven bouwen en ontwikkelen aan de school van nu en de toekomst. Het transdisciplinair⁵⁰ denken en transsectoraal werken neem ik graag mee in de vraag hoe we van het werken aan vernieuwing kunnen komen tot houdbare en duurzame verandering. In het volgende hoofdstuk ga ik in op hoe we die vraag onderzoeksmatig zullen oppakken.

⁴⁹ De term verblijfplaats is van Hüseyin Susam, die bij het lectoraat als onderzoeker is betrokken.

⁵⁰ Zie ook het artikel van Ton Bruining over Multilevel Boundary Crossing.

4. Werkgericht onderzoek

4.1 Het klassieke beeld

Een ogenschijnlijk overzichtelijk geheel

In de sociale wetenschappen is het klassieke beeld van het doen van onderzoek als volgt. Sociale wetenschap is - in navolging van natuurwetenschappen - gericht op waarheidsvinding middels onderzoek. Er zijn twee hoofdwegen van onderzoek: de kwantitatieve benadering (getalsbenadering) en de kwalitatieve benadering (beeldbenadering). De getalsbenadering gaat over variabelen en eenheden om door deductie te komen tot wetten en algemeenheden. De beeldbenadering gaat over gebeurtenissen en mensen met unieke voorbeelden en praktijken die meer of minder te abstraheren zijn.

Een ander onderscheid is fundamenteel onderzoek en praktijkonderzoek. Fundamenteel onderzoek richt zich op een kennisvraag; praktijkonderzoek richt zich op een praktijkvraag. Zo is een literatuuronderzoek naar de relatie creativiteit en macht een kennisvraag en is een onderzoek naar hoe je innovaties verduurzaamt een praktijkvraag, ook al gaan beide onderzoeken over dezelfde praktijken.

Naast deze twee belangrijke onderscheidingen is de vraag wat je met een onderzoek wilt. Wil je een fenomeen doorgronden en begrijpen? Wil je een denken kritisch bevragen en met nieuwe argumentaties komen? Wil je heel precies door participatie in beeld brengen wat er gebeurt? Wil je grote nieuwe perspectieven schetsen? Wil je iets aantonen waarin je gelooft? Wil je onbevangen en verwonderd zijn? Of wil je vernieuwing aanjagen? Het lijkt een overzichtelijk geheel waarin je door middel van besluiten tot keuzes komt: kwalitatief of kwantitatief, fundamenteel of praktijkgericht verkennend of actiegericht. De tweedeling theorie en praktijk helpt om deze keuzes te kunnen maken. Maar de tweedeling zelf is problematisch. In een dichoto-



misch denken worden theorie en praktijk tegenover elkaar geplaatst en in een spanningsvolle relatie gebracht.

Een spanningsvolle relatie

De relatie tussen theorie en praktijk is een spanningsvolle relatie omdat we ze als tegenpolen zien en organiseren. We zien ze als verschillende werelden waartussen we een kloof ervaren. Hoe is dat zo gekomen? Dat heeft te maken met de ontwikkeling van de samenleving in 'hoog en laag'. De verdeling van mensen die denken (de bovenklasse) en de mensen die doen (de onderklasse). Historisch gezien heeft stratificatie (een van de kernthema's in de sociologie) ook in de wetenschap een vlucht genomen. Zolang we deze voorstelling blijven handhaven, blijven we de relatie lastig en spanningsvol vinden. Dan blijven we energie steken in het overbruggen van de kloof en blijven we de creatie van kennis uitbesteden aan instituties en kenniscentra die we daarvoor in het leven roepen. We blijven onze leerprocessen in aparte trajecten organiseren die vanuit die kenniscentra worden aangeboden. We blijven op zoek naar hoe we theorie en praktijk bij elkaar kunnen brengen. We versterken hiermee het beeld van die twee werelden. In een neerwaartse modaliteit (Latour) raken we steeds meer overtuigd dat het écht lastig is om theorie en praktijk bij elkaar te brengen.

Dat brengt ons bij de vraag of dit is wat we moeten doen: verbindingen maken tussen twee werelden binnen een voorstelling die we als werkelijkheid omarmen met als voertuig het klassieke beeld van sociaalwetenschappelijk onderzoek.

Kurt Lewin

Ik geloof in een werkelijkheid die complexer is dan deze voorstelling en maatschappelijk meer recht doet aan de menselijke verhoudingen van deze tijd. Theorie en praktijk zijn met elkaar verweven op een oneindig complexe wijze. Het uit elkaar trekken en het opdelen van kennis in theorie en praktijk is als 'model' en werksysteem zo sterk geïnternaliseerd en historisch al zo lang beoefend dat we ons nauwelijks een ander denkmodel kunnen voorstellen. Maar als we het werk van menig beoefenaar analyseren dan zien we een mengeling van vaak onbewuste onberedeneerde aanpakken en routines waarvan veel kennis en deskundigheid via ervaring als 'tacit' kennis is verworven. Theorieën en modellen zijn in praktijktoepassingen een eigen weg gaan leiden in een vaak sterk vereenvoudigde vorm, teruggebracht tot handige noties, checklisten, routines en steekwoorden. Dominante modellen zijn in initiële studies er zo ingemasseed dat ze de identiteit van een beroepsgroep voor een belangrijk deel bepalen. En toch blijven we voortdurend spreken van theorie

en praktijk, van wetenschap en alledaagse werkelijkheid, waarin de rol van andere vormen dan cognitieve kennis in de wetenschap onderbelicht blijft en abstracte theoretische kennis in de alledaagse wereld op afstand wordt gehouden. Niettemin sprak Kurt Lewin (1947)⁵¹, een van de grondleggers van de sociaal-psychologie, in 1948 de legendarische woorden: *There is nothing so practical as a good theory*. Met die woorden introduceerde hij - toen al - een radicale breuk met het klassieke sociaalwetenschappelijk denken. Kurt Lewin zie ik als een grondlegger van het gedachtegoed van werkgericht onderzoek. Ik kies nadrukkelijk voor de term *werkgericht onderzoek* in tegenstelling tot de term praktijkgericht onderzoek. De term *praktijkgericht* is 'oude school', gestoeld op het oude gestratificeerde denken: het onderscheid tussen een kenniswereld en een praktijkwereld. Met de keuze voor de term werkgericht onderzoek richt ik mij op professioneel handelen in praktijken waarin de ontwikkeling van kennis altijd speelt. Opgemerkt: ook de wetenschap is in die zin een praktijk.⁵²

Een tweede reden waarom ik kies voor de term werkgericht is dat werk zowel een maatschappelijke kant heeft: het plaatst (professioneel) handelen in context, en het heeft een persoonlijke kant omdat het de verbinding maakt tussen wie je bent en wat je doet. Tot slot een onderwijsgerelateerde opmerking: in de wereld van het onderwijs is de term praktijkgericht onderzoek verwarrend omdat het - onwillekeurig - associeert met de term *praktijkgericht onderwijs*. Ook die term is - om vergelijkbare redenen - slechts geworden, maar dat valt buiten de scope van deze rede.

Regulatieve en empirische cycli

Als lector houd ik mij bezig met sociale theorieën en modellen: samengebalde essenties die iets vertellen over mensen, relaties en groepen. Maar ook houd ik mij bezig met de regulatieve cyclus van praktijkproblemen waaraan ik een bijdrage wil leveren door diagnose en interventie. Ik beweeg mij tussen theorie en praktijk. Ik meander tussen regulatieve cycli waarin ik met veranderen bezig ben en empirische cycli waarin ik data haal uit menselijke gebeurtenissen om tot inzichten en essenties te komen. Het zijn geen gescheiden werelden. In mij en in mijn beeld zijn theorie en praktijk verstrengeld en verweven, het een kan niet zonder het ander bestaan.

⁵¹ Kurt Lewin (1946) was de grondlegger van action research, Gestalttherapie en groepsdynamica.

Kenmerkend voor deze drie wetenschapsgebieden is dat ze allen systemisch denken als vertrekpunt hebben.

⁵² Bruno Latour (1987) deed als wetenschapsfilosoof onderzoek naar de praktijk van wetenschappelijk onderzoek.



4.2 Op zoek naar een andere voorstelling

Werkgericht onderzoek

In het lectoraat zijn we op zoek naar een andere voorstelling om de relatie theorie en praktijk anders en beter te begrijpen en daarmee anders te positioneren op een wijze waarin niet de tweedeling maar het geheel centraal komt te staan. Waarin het verschil tussen theorie en praktijk niet als kloof maar als binding wordt ervaren. Daarbij past een vorm van onderzoek die bijdraagt aan de verandering die we voor ogen hebben, waarbij we kennis vergaren over hoe we kunnen zorgen dat innovaties in de wereld komen en leiden tot duurzame verandering.⁵³ De zoektocht leidt vooralsnog tot een voorstelling die onaf, dynamisch en in ontwikkeling is, maar die een handelingsperspectief lijkt te bieden waarin theorie en praktijk elkaar versterken.

Praktijk en theorie uitgelegd als gebeurtenis en duiding

Theorie, of een theorie, is een duiding van een gebeurtenis waarin de betekenis, de herkomst, de intrinsieke samenhang, het voorspellend karakter of het oorzakelijke verband waarmee zo'n gebeurtenis begrepen kan worden, geopenbaard wordt op wel zo'n manier dat we vergelijkbare gebeurtenissen ook kunnen duiden en begrijpen. Theorie is - in de sociale wetenschap - doorgaans in taal gevat. Wanneer we kiezen voor getallen spreken we van formules, en wanneer we kiezen voor tekeningen spreken we van modellen. (Engeström, 1994)⁵⁴ Theorie is daarnaast ook de generieke term voor een verklaring of een leer. De praktijk is de gebeurtenis, datgene waarop de theorie of leer betrekking heeft. Sociale theorieën en modellen zijn de vruchten van onderzoek naar patronen en naar samenhang van wat we doen en waarom we dat doen. Ze zijn de resultaten van experimenten op basis van ideeën hoe het anders kan. Ze zijn de conceptualisaties van praktijken naar werkzame redeneringen. Of ze zijn producten van nieuwe combinaties, andere ordeningen, perspectiefwisselingen of toevallige uitkomsten. Modellen en theorieën zijn kristallisaties van essenties in het denken over de praktijk. Het zijn creaties van de geest maar altijd vanuit een redenering, een logica.

4.3 Verdieping op kennis

Wanneer we spreken over theorie en praktijk kunnen we niet om het begrip kennis heen. Kennis is de verbinding tussen het een en het ander: kennis wordt gemaakt (theorie) en toegepast (praktijk). In deze simpele voorstelling is theorie de activiteit van conceptualiseren, abstraheren en generaliseren en is de praktijk het situationeel maken en spelen met conceptualisaties. In werkelijkheid zien we dat dit processen zijn die voortdurend afwisselen, elkaar

versterken en elkaar beïnvloeden: theorie en praktijk buitelen over elkaar heen. Om daar meer grip op te krijgen ga ik in op vormen van kennis.

Vormen van kennis

In ons werk en in ons dagelijks leven maken we voortdurend gebruik van kennis. Kennis zit in hoe we handelen, hoe we denken en hoe we omgaan met anderen en met onze omgeving. Ons leven en hoe we ons daarin ontwikkelen kun je zien als een groot leerproces waarin al het geleerde een vorm van kennis is. Ontwikkelingspsychologen als Dewey, Piaget en Vygotsky hebben al vroeg in de vorige eeuw uitvoerig onderzoek gedaan in hoe kinderen en volwassenen (en ook dieren) zich ontwikkelen en hoe ze leren. Wat vanzelfsprekend lijkt, zoals het leren spreken, leren lopen en leren omgaan met anderen, is dat niet. De moeite die het kost om als volwassenen (opnieuw) te leren spreken of lopen maakt dat zichtbaar. Maar is elke ontwikkeling een leerproces? Doorgaans beschouwen we een ontwikkeling alleen als leerproces wanneer we een positieve verandering kunnen vaststellen. Anders gezegd: wanneer je kunt vaststellen dat wie leert, bekwaamder wordt. Daarmee is leren normatief geworden, want wie bepaalt wat bekwaamder worden is? En is bekwaamder worden dan: kennis eigen maken?

Om die vraag te beantwoorden maak ik een kleine verkenning naar wat kennis is. In de kennisleer is kennis geordend en gedefinieerd naar de aard van kennis, zoals bijvoorbeeld feitelijke kennis of toegepaste kennis; in hoe je het verwerft, zoals bijvoorbeeld oefenen of afkijken (Ruijters, 2009), en op welke menselijke aspecten er aanspraak wordt gemaakt, zoals bijvoorbeeld cognitie, sociale vaardigheid of intuïtie. Er zijn vele soorten kennis en vele duidingen en ordeningen daarvan. Een ordening die ons dichterbij brengt bij de vraag hoe theorie en praktijk zich tot elkaar kunnen verstaan is die van Frank Blackler (1995), die kennis als het ware 'lokaliseert'.

Zo onderscheidt hij kennis die een vanzelfsprekend onderdeel van ons functioneren als mens is geworden en die we intuïtief toepassen, bijvoorbeeld wanneer we fietsen of taal gebruiken in spreken en schrijven. Dat is kennis die we ons al zoveel eigen gemaakt hebben dat we er niet meer voortdurend over nadenken. Deze 'belichaamde' kennis (*embodied knowledge*, Blackler,

⁵³ Zie ook Andersson 1999 en zie ook: Schuiling, G., Andriessen, D., Van Rosmalen, B., Jacobs, G., Kwekkeboom, R. Collette, J., & Breukel, A. (2012). Reviewen van praktijkgericht onderzoek: Een methode voor peer review in het hbo (2012). <http://www.regieorgaan-sia.nl/binaries/content/documents/sia-nl/algemeen/documenten/reviewen-van-praktijkgericht-onderzoek/reviewen-van-praktijkgericht-onderzoek/subsites%3Adocument>.

⁵⁴ Engeström ontwikkelde een overzicht van vijf basisoriëntaties: algoritme (rekenregel), advanced organizer (checklist), prototype (showmodel), germcel (groeikern).



1995) kan niet los gezien worden van degene die de kennis bezit. Duidingen die we tegenkomen voor dit type kennis zijn: onbewuste kennis, impliciete kennis, *tacit knowledge* (Polanyi, 1967) en geïnternaliseerde kennis.

Een tweede type kennis is kennis die gaat over wie we zijn en hoe we handelen. Dat is kennis die we door reflectie eigen maken. Door te kijken wat we doen en wat het effect van ons handelen op de omgeving is, leren we hoe we ons gedrag kunnen bijsturen, hoe we onze emoties kunnen begrijpen en hoe we met anderen om kunnen gaan. Duidingen die gaan over dit type kennis zijn sociale kennis, reflectieve kennis (Schön, 1987)⁵⁵ en emotionele kennis. Kennis die we doorgaans als 'kennis' herkennen, is kennis die iemand over een bepaald onderwerp of vraagstuk naar voren kan brengen. Het verwerven, hebben en toepassen ervan is afhankelijk van conceptuele en cognitieve vaardigheden omdat deze kennis zich manifesteert in abstracte categorieën, generalisaties, modellen en systemen. Het gaat hier over begrijpen, inzien, ordenen en positioneren van informatie. Duidingen voor dit type kennis zijn rationele kennis, *gebranded knowledge* (Blackler, 1995), cognitieve kennis en expliciete kennis (Takeuchi & Nonaka, 2019)⁵⁶.

Een specifieke variant hiervan is kennis die door middel van tekens en symbolen overgedragen kan worden, bijvoorbeeld een geschreven tekst. Dit is kennis die via een medium zoals een boek, een film of een college aangeboden wordt zonder dat er iets van de boodschap verloren gaat. Het is cognitieve kennis die als het ware los komt van zijn eigenaar en over wordt gedragen op iemand anders. Blackler noemt dit *encoded knowledge* (Blackler, 1995).

Dan zijn er nog vormen van kennis die niet te herleiden zijn op een individu. Bijvoorbeeld kennis die tot uiting komt in organisatorische systemen, in de betekenis van formele procedures en feitelijk geaccepteerde routines. De kennis zelf wordt als zodanig niet geduid. Het gaat hierbij om de duiding van de manifestatie van deze kennis in zaken die een organisatie kenmerken. Deze vorm van sociale kennis wordt ook wel *embedded knowledge* (ingebodde kennis) genoemd (Blackler, 1995).

Een andere hiergenoemde vorm gaat over kennis in sociale systemen of groepen. Blackler noemt dit *encultured knowledge*. Dat is informatie die door een groep of samenleving is toegeëigend en van betekenis is voorzien. Uitgangspunt is dat betekenisgeving nooit als iets puur individueel gezien kan worden, maar altijd binnen een bepaalde sociale context plaatsvindt. De uitleg hierbij is dat kennisvorming volgens auteurs een sociaal proces is. De samenleving bepaalt wat kennis is en wat niet.

Samenballingen van kennissoorten

Een kennissoort staat eigenlijk nooit op zichzelf. Zo gaan ge-encodeerde kennis en cognitieve kennis hand in hand: als wetenschapper of professional conceptualiseer je gebeurtenissen en maak je daarbij gebruik van bestaande gestapelde kennis. Tegelijkertijd bevind je je in een voortdurend proces van reflectie (Schön, 1987), gebruik je geïnternaliseerde kennis om cognitieve kennis eigen te maken, en maak je deel uit van een groep of systeem waarin bepaalde opvattingen en ideeën sturend zijn in je denken en handelen (en-cultured knowledge).

In de wetenschap zijn embrained en encoded knowledge dominant, niettemin spelen de andere kennisvormen altijd een rol. Het is een kwestie van voor- en achtergrond. Elke kennisvorm heeft zo zijn eigen verklarende mechanismen en routines. Bij embodied knowledge noemen we dat vaardigheid, bij embedded knowledge noemen we dat systeem, bij reflectieve kennis noemen we dat wijsheid, bij embrained knowledge noemen we dat kunde en bij encoded knowledge noemen we het een leer. Als verzameling spreken we van theorie. Een theorie waarin de kennissoorten de verschillende rollen van weten en kunnen spelen in voor- en achtergrond, met *ware kennis* voorop als wetenschappelijke claim.

Een van de redenen waarom we een kloof tussen theorie en praktijk ervaren, is omdat het verschil in wat als voorgrond en achtergrond gezien wordt afhankelijk is van de positie die je inneemt als praktijkmens of theoreticus. Wanneer we vanuit abstracte theoretische kennis kijken naar concrete praktijken zien we iets anders dan wanneer we vanuit concrete praktijken op zoek gaan naar bruikbare theoretische inzichten of wanneer we bestaande praktijken conceptualiseren. Je zou het ook zo kunnen formuleren: de wetenschap is een andere wereld dan de praktijk omdat kennis er een andere rol en betekenis heeft.⁵⁷

⁵⁵ Zie: Donald Schön, *The reflective practitioner* en zie: Andrews (2010) over de invloed van 'the reflective practitioners' in scholen.

⁵⁶ Takeuchi en Nonaka (2019) ontwikkeld het SECI-model: een kennismodel dat toegepast wordt op alle niveaus van een organisatie.

⁵⁷ In zijn latere werk stelt de filosoof Husserl dat de oorsprong van kennis in de zogenaamde leefwereld of de voorwetenschappelijke wereld ligt. Daarom zegt Merleau-Ponty (2003), die Husserl aanhaalt om zijn pleidooi voor waarnemen neer te zetten, moeten we terugkeren naar een niveau dat voorafgaat aan een zogenaamde 'wetenschappelijke manier van handelen' die los is komen te staan van de leefwereld. Merleau-Ponty spreekt van 'être au monde' waarmee hij zoveel wil zeggen als: in de wereld zijn maar er ook toe (blijven) behoren.



Levende theorieën en modellen

Sociale theorieën en modellen vinden hun oorsprong in praktijken. Soms zijn die praktijken voorstelbaar omdat ze aansluiten bij onze eigen beleavingswereld; ze zijn minder voorstelbaar als ze verder afstaan van onze eigen beleveniswereld of een hogere mate van abstractie kennen. Soms zijn theorieën en modellen mentale constructies of abstracte concepten waarin de dagelijkse werkelijkheid niet goed meer is te herkennen, teruggebracht tot een figuur of een formule. Maar hoe abstract een theorie ook is, ergens is er een lijntje, een verbinding, een schakel naar een realiteit, een praktijk door wie dan ook beleefd of beschreven.

Deze notie is voor de hand liggend maar belangrijk om bij stil te staan: opdat wij ons realiseren dat elke theorie en elk model *levend* is. Levend in de zin van 'in het leven staande, geleefd of een kiem van leven dragend'. Daarmee zijn sociale theorieën en modellen in essentie menselijk, ook al lijken ze daar soms ver vandaan te zijn. Het is juist deze essentie (het levend en menselijk zijn) die de werkzaamheid van theorieën en modellen in zich draagt. In het levend zijn van de modellen ontstaat de mogelijkheid te spelen met betekenis en toepassing. In het menselijk zijn van de modellen en theorieën ligt een mogelijkheid tot herkenning en identificatie besloten.

Het gebruik van logica

Het begrip logica is cruciaal in deze en vraagt om enige toelichting. Als suffix van het woord 'logos' verwijst het woord logica naar woorden als 'gedachte', 'taal', 'rede', 'principe' of 'leerstelling'. Maar vooral duidt het woord logica op een navolgbare en betekenisvolle samenhang die in de taal is geconstrueerd. Anders dan ideeën, beelden, verlangens of expressies kennen modellen en theorieën een interne logica. Een logica die causaal of dialectisch is, of haar wortels heeft in serendipiteit⁵⁸. Logica helpt om in gebeurtenissen op zoek te gaan naar essenties en patronen. Logica zorgt ervoor dat gebeurtenissen tot abstracties en concepten kunnen worden teruggebracht. Logica maakt theorieën en modellen generiek toepasbaar op een navolgbare, verklarende en onderbouwde wijze. Daarmee komen zij los van persoon en plaats (al is het maar voor een specifieke situatie) en komt zij los van tijd (al is het maar even). Het is juist deze generieke, abstracte en navolgbare essentie wat logica tot een hulpmiddel maakt om de wereld om ons heen te begrijpen.

Betekenisvol en gevaarlijk

Maar pas op! Het generieke karakter van logische modellen en theorieën brengt ons in de verleiding hen oneigenlijk te gebruiken. Want in het generieke karakter schuilt de mogelijkheid om een model of een theorie te laten

samenvallen met praktijken waarop we ze projecteren of waarin we ze gebruiken. En zo kunnen we theorieën en modellen gaan ervaren als een ideologie, een normatief systeem of een eigen werkelijkheid. Dan is bijvoorbeeld elke tegenslag een verlies met een rouwproces (Kübler-Ross)⁵⁹ of wordt alles teruggebracht tot context en potentie als het om leren gaat (zie Karpov 2014 over Vygotsky)⁶⁰. Dan is het model onze werkelijkheid geworden die ons eenzijdig een enkel perspectief laat zien van een gebeurtenis of - erger - ons verleidt, manipuleert en bedriegt. De eigenlijke functie: een (tijdelijke) constructie als hulpmiddel om de werkelijkheid te begrijpen is veranderd in een geloof waarmee de wereld gedictieerd wordt. De scheidslijn tussen begrijpen en geloven is een kritische grens die we blijvend moeten ondervragen.

Vaak onbewust, of uit onwetendheid - niet gekend in wat een model is of niet beseffend dat het hier slechts een mogelijke constructie betreft - vindt deze verwarring van model en werkelijkheid vaak en veel plaats. De wijze waarop onze organisaties en instituties functioneren, de wijze waarop de samenleving en de markt is ingericht of waarop mensen en groepen elkaar bevechten is onder meer een gevolg van deze verwarring. Een verwarring die maar al te vaak door bewuste misleiding van goedgelovige professionals, naar zekerheid zoekende mensen of wanhopende bestuurders met beide handen wordt aangegrepen. Want vereenvoudiging van een probleem is aantrekkelijker dan de complexiteit onder ogen te zien. Wanneer we de voorstelling van een organisatie als hark, de samenleving als geweldsarena of een ministerie als bureaucratie als waarheid aan gaan nemen, creëren we problemen in plaats van ze op te lossen.

Een theorie of model is een kennisinstrument en als zodanig betekenisvol en gevaarlijk. Een theorie of model is in mijn overtuiging *a priori* niet waar of onwaar maar bruikbaar in specifieke situaties. En tegelijkertijd realiseer ik mij dat ik mij daarmee op glad ijs begeef. Want zijn theorieën en modellen als de vruchten van wetenschap niet in de eerste plaats bedoeld voor waarheidsvinding? En ondermijnen we die vinding niet als we voortdurend een slag om de arm houden en zeggen: dit is niet de werkelijkheid maar alleen maar een manier om hem te begrijpen? Ontstaat niet juist in de act van het begrijpen dat wat we werkelijkheid noemen?

⁵⁸ Serendipiteit is een soort wetenschappelijk toeval: het oog hebben voor hetgeen je toevalt ook al was je er niet naar op zoek (zie: Merton 2003).

⁵⁹ Elisabeth Kübler-Ross ontwikkelde een theorie over fasen van rouwverwerking.

⁶⁰ Vygotsky spreekt van *Zones of proximal development*, een leertheorie over context en potentieel van leren (zie: Karpov 2014).



Hier komen we in een 'Lewisiaans' woordenspel waarin Alice in Wonder- of Spiegelland croquet speelt⁶¹ met de begrippen waarheid, werkelijkheid, praktijk en realiteit. Waar begint het verschil tussen begrijpen en geloven en waar ligt de grens? We beginnen al in het moeras onze ankers vast te maken wanneer we spreken over logica: pur sang een theoretisch construct in zichzelf. Het wordt nog ingewikkelder als we niet de theorie of het model als uitgangspunt nemen om de werkelijkheid te begrijpen, maar juist de werkelijkheid als vertrekpunt om tot nieuwe concepten en ideeën te komen waarbij we zelf theorieën en modellen gaan maken om zicht te krijgen op waar we mee bezig zijn. Het omarmen van die ingewikkeldheid en daarbinnen op zoek naar werkzame noties is wat we in het lectoraat Leren Innoveren willen doen. We willen daarmee bijdragen aan de wereld van het onderwijs op een wijze die recht doet aan de toekomst van onze kinderen en de samenleving waar zij deel vanuit maken. We gunnen, zoals Hüseyin Susam het zo mooi zegt, alle leerlingen scholen waar ze kunnen verblijven en zijn, waar ze zich kunnen ontwikkelen en waar ze leren wat de meerwaarde van verschil is.

⁶¹ Lewis Carroll *Alice in wonderland* en *Through the looking glass*.

5. Het lectoraat

5.1 Een nieuw lectoraat

In dit laatste hoofdstuk sta ik stil bij het lectoraat zelf. Wat gaan we doen en wie doen er mee? Wat is de inhoudelijke focus en aan welke thema's komen aan de orde? Als lector richt ik mij op de vraag hoe we vernieuwing daadwerkelijk eigen kunnen maken en uit kunnen dragen zodat vernieuwing verduurzaamt. Het lectoraat Leren Innoveren is gericht op kennisontwikkeling voor en kennisbijdrage aan noodzakelijke en/of relevante vernieuwing in onderwijsorganisaties. Middels onderzoek willen wij met bruikbare inzichten komen voor onderwijsprofessionals en goede voorbeelden ontsluiten voor derden. Daarnaast willen wij een denken op gang brengen dat bijdraagt aan kwaliteitsbewustzijn en dat laat zien dat het werken aan verandering meer is dan een goed plan, een innovatieteam, een pilot of een proeftuin.

Het lectoraat bestaat uit een groepje gedreven mensen die elkaar op gezette tijden ontmoet. De kring van onderzoekers bestaat uit mensen met ieder een eigen verhaal, een eigen gezicht en een eigen manier van kijken en handelen. Wat ons bindt, is nieuwsgierigheid, betrokkenheid op onderwijs en de samenleving en het werken aan complexe vragen. Wat we delen is een ontwikkelingsgerichte houding en een collectieve ambitie.

Het gaat hier om een nieuw lectoraat in opstartfase. Het lectoraat maakt onderdeel uit van het Marnix Innovatiecentrum. Het lectoraat is verbonden aan de gelijknamige Master *Leren en Innoveren* die inmiddels tien jaar bestaat. Het lectoraat beoogt een wisselwerking en integratieve praktijken van onderwijs en onderzoek. De master is eigendom van vijf hogescholen, te weten: Marnix Academie in Utrecht, tevens penvoerder en onderwijsplaats, Hogeschool de Kempel in Helmond, iPabo in Amsterdam, Iselinge Hogeschool in Doetinchem en Katholieke Pabo Zwolle. Deze hogescholen participeren allen door het



beschikbaar stellen van onderzoekscapaciteit en door zitting te hebben in een klankbordgroep.

Het lectoraat heeft nadrukkelijk een veranderkundige en organisatiekundige focus. Niet de inhoud van vernieuwing staat centraal – dat is meer het werkveld van onderwijskundigen – maar het hoe, het waarom, de condities en de context van ‘onderwijswerk’.

Het lectoraat doet zoals gezegd werkgericht onderzoek waarin het werkveld actief participeert en waarin leerprocessen meelopen. Werkgericht onderzoek is onderzoek waarin het vorm en inhoud geven aan ‘onderwijswerk’ en de organisatie van dat onderwijswerk het vertrekpunt is. Om het werkveld optimaal de gelegenheid te geven proactief aan te haken, heeft het lectoraat een inclusieve inkleuring. Dat houdt in dat het lectoraat openstaat voor iedereen die zich wil bezighouden met werkgericht onderzoek binnen het centrale thema. We hanteren daarbij de volgende uitgangspunten:

- Onderwijs kunnen we niet los zien van het sociale domein en de samenleving als geheel. Ons *bezig zijn* als onderzoekers zien we in het licht van een groter sociaal systeem.
- We verstaan ons tot het dogma theorie en praktijk: twee werelden die elkaar bestrijden en nodig hebben. Voor veel professionals, die op zoek zijn naar concrete handvatten, is het onderscheid een wezenloze abstractie: iets wat als een betekeniswolk om het doen van onderzoek heen hangt. Als onderzoekers gaan we bewust om met de tweedeling. Theorie is iets anders dan praktijk, theorie is noodzakelijk, maar niet noodzakelijkerwijs een losgezongen denkwereld die kennis produceert. *Waar zijn we mee bezig* is de vraag die de reflectie in dat dogma organiseert.
- De focus op kennis(ontwikkeling) is meervoudig. Meerdere kennisvormen dragen bij aan onze opdracht.
- Onderwijs en innovatie is een problematische relatie. Onderwijs is historisch gezien een constituerend instituut. Elke poging tot innovatie ontregelt die constitutie. Als een zelfreinigend systeem zijn scholen bezig om innovatie systematisch naar buiten te werken en orde en constantie in het systeem te organiseren⁶². Elke poging om van onderop te veranderen kan alleen in het meebewegen van de ademhaling van het systeem. Wanneer we onderzoek doen dat ook zelf bijdraagt aan verandering, moeten we ons hiervan bewust zijn.
- Het lectoraat is een inclusief lectoraat, en staat open voor iedereen om met een passend idee of verlangen te participeren.

Het lectoraat richt zich, zoals de naam zegt, in brede zin op leren innoveren: het lerend werken aan vernieuwing in schoolorganisaties. Het onderzoeksthema voor lectoraatsperiode 2019-2022 is verduurzaming.

Het lectoraat richt zich daarbinnen op het eigen maken van vernieuwing in onderwijsorganisaties en het bestendigen en uitdragen daarvan. Het lectoraat richt zich op alle onderwijssoorten (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en hoger onderwijs) en zoekt tevens naar inzichten die het sociale domein als geheel aangaan. De aanname daarbij is dat kennis over verduurzaming de grenzen van de domeinen overstijgt en dat werkvelden daarin van elkaar kunnen leren.

5.2 Thema's en focuspunten

Bij het kernthema *verduurzamen van innovaties* hebben we drie werkthema's benoemd. De werkthema's zijn ontleend aan eerdere studies (van Staveren, 2018)⁶³ in het sociale domein (zorg, onderwijs, welzijn, sociale veiligheid). Uit het onderzoek zal blijken waar de thema's specifiek voor het onderwijs inkleuring krijgen en waar ze generiek zijn voor het sociale domein als geheel.⁶⁴ De drie werkthema's zijn:

• Thema 1. Klimaat voor vernieuwing

Om vernieuwing eigen te maken is een omgeving nodig waarbinnen vernieuwing kan plaatsvinden en het werken aan vernieuwing wordt gefaciliteerd. We noemen zo'n omgeving een klimaat voor vernieuwing. Dat is een klimaat waarin we breed inzetten op continue kwaliteitsontwikkeling in brede zin. Kwaliteit zien we als een werkbegrip voor de ontwikkeling van een vernieuwingsklimaat in de school. Kwaliteit is daarmee een dynamisch begrip geworden, waarbij kwaliteitsbewustzijn een belangrijke dimensie is (van Staveren, 2014)⁶⁵. Focuspunten zijn: kwaliteitsontwikkeling van processen, vakmanschap, organisatie en de rol van leiderschap.

⁶¹ Lewis Carroll *Alice in wonderland* en *Through the looking glass*.

⁶² Jaap van 't Hek en Leike van Oss over de onveranderbaarheid van organisaties.

⁶³ Arienne van Staveren (2015, 2018, 2019) over vernieuwing in de langdurige zorg en opvang van kwetsbare daklozen.

⁶⁴ Naast onderzoek in het lectoraat Leren Innoveren is er vanuit Sensework (een kennisnetwerkorganisatie in het sociale domein) op het moment van schrijven een onderzoek gaande naar vernieuwing in de zorg (Radical vernieuwing verpleeghuiszorg ism LOC /VWS).

⁶⁵ Arienne van Staveren (2014) over kwaliteitsbewustzijn en verantwoording van kwaliteit.



• Thema 2. Zicht op bedoelingen en stoppers

- Bij bedoelingen is de vraag leidend: is deze vernieuwing in de geest van wat we met elkaar voor ogen hadden? We onderscheiden drie focuspunten: impact, ervaren baat en continuïteit. Wie of wat is er beter van geworden (*impact*)? Hoe wordt de vernieuwing gepercipieerd (*ervaren baat*)? Hoe zorgen we dat de vernieuwing doorgaat in de geest van de bedoeling (*continuïteit*)?
- Bij stoppers gaat het om wat verduurzamen van vernieuwing tegenhoudt, kijkend naar wat de vernieuwing zelf aan stoppers oproept. Het kan daarbij gaan om de volgende focuspunten: obstakels, dilemma's, defensieve routines of falende samenwerking.

• Thema 3. Zicht op werkwijzen⁶⁶

Dit thema verkent en benoemt wat helpend is in het eigen maken van vernieuwing. We onderscheiden verschillende typen werkwijzers zoals: maken van aansluiting, adequate duiding, sensitief vakmanschap en maatgevende verantwoording. De typen werkwijzers verwijzen naar verschillende aspecten van eigen maken en bestendigen. Daarnaast onderscheiden we professionele dimensies waarbij we kijken naar de volgende focuspunten: mensbeeld & visie, handelen en mentaliteit & gedrag. De professionele dimensies zijn onderliggend aan de werkwijzers.

Binnen en tussen deze drie thema's zullen we op zoek gaan naar aansluitingen, logische verbindingen, paradoxen en dilemma's. In een kopstudie (een van de onderzoekslijnen) wordt dat verder uitgewerkt.

Thema's Onderzoeksprogramma Eigen maken en bestendigen van vernieuwing

Thema 1. Klimaat voor vernieuwing

Kwaliteit als werkbegrip voor het werken aan klimaat voor vernieuwing

waarbij we kijken naar (focuspunten):

- vakmanschap
- organisatie
- processen
- rol van leiderschap

Thema 2. Zicht op bedoelingen en stoppers

Wat we willen bereiken (bedoelingen), wat ons tegenhoudt (stoppers) en wat we nodig hebben (condities) bij het eigen maken van vernieuwing

Bedoelingen

waarbij we kijken naar (focuspunten):

- Impact
- Ervaren baat
- Continuïteit

Stoppers

waarbij we kijken naar (focuspunten):

- Obstakels
- Defensieve routines
- Dilemma's, bedreigingen, valkuilen

Thema 3. Zicht op werkwijzers

Wat helpend is voor eigen maken van vernieuwing:

Type werkwijzers

waarbij we kijken naar (focuspunten):

- Maken van aansluiting
- Adequate duiding
- Sensitief vakmanschap
- Maatgevende verantwoording

Professionele Dimensies

waarbij we kijken naar (focuspunten):

- Mensbeeld en visie
- Handelen
- Mentaliteit en gedrag

⁶⁶ Ton Bruining wil binnen dit thema in het lectoraat onderzoek doen naar de rol van teacher leaders en hun bijdrage aan normatieve professionalisering.



5.3 Aan de slag

Hoe te beginnen?

Wat te doen met alles wat ik hier besproken heb? Als lectoraat willen we niet op zoek naar allesomvattende inzichten maar naar lokale inzichten, beproefde praktijken en werkzame conceptualisaties. Door zowel de kracht als het gevaar van theorievorming te onderkennen en in die dynamiek de verbinding met praktijken te maken, opent zich de mogelijkheid om bouwend en construerend te begrijpen. Door de ruimte te zoeken tussen de woorden *werkelijkheid* (als betekenisconstructie), *realiteit* (de wereld waaraan we betekenis verlenen), de praktijk (de concrete setting waarin we ons bevinden) of *waarheid* (wat echt is) ontstaat een mogelijkheid om paadjes in het moeras te vinden of een doorgang te forceren in de jungle van onoverzichtelijkheid. Door dat samen met mensen uit de praktijk te doen brengen we leerprocessen op gang. *Begin maar ergens* is al sinds lange tijd een adagium geweest om tot handelen te kunnen komen. Het moeras is immers eindeloos en de jungle niet te overzien.

Beginnen zoals een kind een spel begint, met datgene wat voorhanden is. Vaak weten we niet meer hoe we moeten spelen als we beginnen na te denken. Dan barst ons hoofd en verknopen onze hersens. Maar juist de lenigheid in het hoofd geeft ruimte voor het intellectuele spel. Samen met anderen het ontwikkelen van en leren spelen met modellen, ze zien als tijdelijke hulpmiddelen en wegwerpvoorwerpen, ze uitvergroten, bewerken, ontleden of beknutselen, helpt om uit de verleiding van modelmatig handelen weg te blijven en ontwikkelingsgericht (dus niet beheersmatig) aan de slag te gaan. Door zelf te experimenteren, te modelleren, te conceptualiseren en te bouwen leren we de aard van wenkende perspectieven en richtinggevende voorbeelden kennen. We leren de betekenis van theorieën en modellen zien, ze te herkennen en te gebruiken en we kunnen op zoek naar inzichten die ons passen en die we ons toe willen eigenen. Zo ontwikkelen we een eigen palet en een eigen kenniswereld. We kiezen op welke schouders we willen staan van hen die ons voorgingen - en betekenisvol waren - om zo door te bouwen aan een vak, aan een kennislichaam en aan een eigen professioneel beeld. Daarbij maken we graag gebruik van andere lenzen dan we gewend zijn. Zo leren we gaandeweg om in de jungle paadjes te hakken of een weg in het moeras te vinden.

De paradox ben jezelf

In de jarenlange begeleiding van ervaren mensen die onderzoek deden naar hun eigen werkpraktijk, en die de inzichten daaruit beschikbaar wilde maken

voor vakgenoten, werd de relatie zichtbaar tussen eigen onvermogen (de witte vlek, de eigen leervraag), en vakinhoudelijk fascinatie. Anders gezegd: de zoektocht naar persoonlijke vragen levert grote deskundigheid op over het onderwerp. Dat is een paradox. Licht autistisch of onverstoorbaar, gedisciplineerd of gevangen in mijn eigen structuur, ongevoelig voor prikkels of met professionele distantie, losgezongen of vrij - je kunt het negatief of positief duiden - ben ik mijn hele leven op zoek naar hoe je met anderen interacteert. Voor mij geen vanzelfsprekendheid maar wel een verworvenheid. Vanuit mijn onvermogen om samen te vallen met de ander heb ik enige deskundigheid opgebouwd hoe je dat moet doen.

Dit lectoraat beoogt een ontmoetingsplaats en verblijfplaats te zijn voor kennisbeoefenaars en professionals in de zoektocht naar de trage vragen rond het werken aan vernieuwing en het creëren van duurzame verandering. Vanuit de notie dat betekenisvol werk altijd te maken heeft met wie je bent en wat je fascineert, zie ik bovengenoemd eigen onvermogen en fascinatie als een belangrijk vertrekpunt voor de opdracht die het lectoraat zich stelt. Vanuit de vraag '*wat heeft wat je wilt veranderen met jezelf te maken?*' kunnen we diepgaand en betekenisvol leren en op zoek gaan naar inzichten om die vervolgens beschikbaar te maken voor derden. Zo hopen we bij te dragen aan duurzame verandering.



6. Literatuur

- Akkerman, S & Bruining, T. (2016) *Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership*, Journal of the Learning Sciences, 25:2, 240-284.
- Alvesson, M., & Svenningsson, S. (2016). *Changing Organisational Culture*. Londen: Taylor & Francis Ltd.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). *The New Paradigm Wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?* Educational Researcher, 28(5), 12-21.
- Andrews, D. (2010). *School, Change and Development, the influence of a reflective practitioner*. Saarbrücken: Vdm Verlag.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organisational Defenses*. Upper Saddle River, Prentice Hall, Inc.
- Bekman, A. (2018). *Horizontaal Organiseren*. Amsterdam: Cichorei.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). *Breaking the code of change*. Harvard Business Review Press.
- Bennebroek Gravenhorst, K.M. (2015). *De veranderversneller*. Den Haag: Academic Service.
- Bohm, D., & Weinberg, R.A. (2004). *On dialogue*. Londen: Taylor & Francis Ltd.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruining T. (2016). *Duurzaam ontwikkelen met de activiteitentheorie: in gesprek met Yrjö Engeström*, O&O nr.3, Vakmedianet.
- Bruining T. (2014). *Vakmanschap in de frontlinie van publieke dienstverlening*, O&O, nr.5, Vakmedianet.
- Carroll, L. (2018). *Alice in Wonderland*. Wordsworth Editions.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). *Appreciative inquiry in organizational life*. W.P.R. Woodman. *Research in organization change and development*, 1(1),



- 129-136. Greenwich, CT: JAI Press.
- Dochy, F. (2018). *Creating Impact through future learning*. Londen: Taylor & Francis Ltd.
 - Engeström, Y. (1994). *Training for a change: New Approach to instruction and learning in working life*. Geneva: ILO.
 - Blackler, F. (1995). *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation*. *Research Article*, 16 (6), 1021-1046. <https://doi.org/10.1177/017084069501600605>.
 - Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership*. John Wiley & Sons Inc.
 - Hams, B. (2011) *Ownership thinking: How to end entitlement and create a culture of accountability, purpose and profit*. McGraw-Hill Education - Europe.
 - Hek't J, Oss, van L. (2008). *Onveranderbaarheid van Organisaties*. Haarlem: Mediawerf.
 - Jones, G.R., Phyllis, J. & Jones, P. (2012). *Organizational Theory, Design & Change*. Londen: Pearson Education Limited.
 - Karpov, Y.V. (2014). *Vygotsky for educators*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Kelchtermans, G., Pot, L. (2014). *Schoolleiderschap*. Leuven: Acco C.V. Uitgeverij.
 - Kessels, J. Boers, E. en & Mostert, P. (2002). *Vrije Ruimte, filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.
 - Kunneman, H. (1996). *Normatieve professionaliteit, een appel. Sociale Interventie*, 5, 107-112.
 - Kunneman, H. (2012). *Normatieve professionalisering. Introductie community for good practices*. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=OwMgmuNC4Rk>.
 - Latour, B. (1987). *Wetenschap in actie*. Amsterdam: Bert Bakker.
 - Leont'ev A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. NJ: Prentice Hall.
 - Merleau-Ponty, M. (2003). *De wereld waarnemen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
 - Merton, R.K (2003). *The travels and adventures of Serendipity*. Princeton University Press.
 - Moeskops, O. (2014). *Doorbreken van organisatiepatronen*. Amsterdam: RoodPurper Publicaties.
 - Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
 - Raelin, J.A. (2008). *Work-Based Learning, Bridging Knowledge and Action in the Workplace*. John Wiley And Sons Ltd.
 - Ruijters, M. (2016). *Liefde voor Leren*. Vakmedianet Management B.V.
 - Salcedo Garcia A., Morisson, K. (2014). *Managing Complex Change in School*. Routledge.
 - Schoenmakers L. (2014). *Happily different*. Ohio: TAOS Worldshare Books.
 - Schuiling, G., Andriessen, D., Van Rosmalen, B., Jacobs, G., Kwekkeboom, R. Collette, J., & Breukel, A. (2012). *Reviewen van praktijkgericht onderzoek: Een methode voor peer review in het hbo*. Breda: Avans Hogeschool.
 - Senge P. (1990). *The fifth discipline: The art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
 - Senge, P.M. & Mc. Cabe, M. C. (2011). *Schools that learn*. John Murray Press.
 - Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.
 - Smid, G., Rouwette, E. (2009). *Ruimte voor onderzoekende professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
 - Spiro, J. (2010). *Leading Change Step-by-step*. John Wile & Sons Ltd.
 - Staveren , A. (2007). *Zonder wrijving geen glans*. Assen: Van Gorcum.
 - Staveren, A. van (2012). *Macht en Creativiteit in: M&O, 2012, nr3*. Alphen aan den Rijn: Wolters Kluwer.
 - Staveren, A. van, K. Runia (2013). *Werkpraktijk van Schoolleiders in het PO*. Utrecht: Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI).
 - Staveren. A. van, Runia, K. (2014) *Kwaliteit als werkbegrip, kwaliteitsbewustzijn en externe verantwoording in de langdurige zorg*. Utrecht: Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI).
 - Staveren, A. van (2018). *Aanpak kwetsbare daklozen*. Utrecht: Landelijk Expertisecentrum Sociale Interventie (LESI).
 - Susam, H. (2018). Een leerbiografisch perspectief. Het belang van de transformatie van persoonsvormende ervaringen naar de beroepsvormende activiteiten. In G. Geerdink, & F. De Beer, *Kennisbasis voor Lerarenopleiders katern 6: Vorming in de lerarenopleiding*. Breda: Velon.
 - Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



Colofon

Tekst: Arienne van Staveren

Meelezen en feedback: Gerhard Smid, Johannes Bongers en leden onderzoeksteam:
José Kersbergen, Hüseyin Susam, Bert van Velthooven, Ton Bruining, Loek Schoenmakers,
Emma Nitert en Willemijn Schless.

Vormgeving: Het Firmament, communicatie vormgeving, Amsterdam

Afbeeldingen: Johannes Bongers

Correcties: Arenda Vermeulen

Uitgave: Marnix Academie

© 2019



marnix academie

Radiant
Lerarenopleidingen

Hogeschool
iPabo
centrum voor primair onderwijs

IselingeHogeschool
voltijd, deeltijd en academische pabo

 **deKempel**
Hogeschool

opleiding
onderzoek
ontwikkeling  **Katholieke**
Pabo Zwolle