

Kennis delen in een professionele leergemeenschap

Een onderzoek naar de invloed van organisatorische condities voor een PLG op de impliciete kennisdeling tussen leerkrachten



Naam: Ayse Sarihan
Radboud Universiteit
Master Bedrijfskunde
Groep 51
Studentnummer 1032685
Begeleider: Michiel Schoemaker
Tweede lezer/ beoordelaar: Paul Ligthart
Datum: 26 oktober 2022

Voorwoord

Voor u ligt mijn Masterscriptie ter afsluiting van de Master Bedrijfskunde aan de Radboud Universiteit. Het onderzoek en het schrijven van dit rapport heb ik ervaren als een bewogen reis in woelige tijden. Kenmerkend voor de reis waren soms de diepe dalen en de ongebaande paden waarbij hindernissen zich voordeden. Uiteindelijk heb ik door de mensen in mijn omgeving de moed gehad om door te zetten en focus te houden op mijn eindbestemming als lonkend perspectief.

Met dit voorwoord wil ik in de eerste plaats mijn begeleider Michiel Schoemaker heel erg danken voor zijn kennis, support en bovenal zijn geduld. Door mee te denken, prikkelende vragen te stellen en feedback te geven fungeerde hij tijdens de woelige reis als gids om mij naar de eindbestemming te leiden.

Tot slot wil ik mijn ouders bedanken voor de vele momenten dat zij mijn kinderen hebben opgevangen zodat ik verder kon werken aan mijn thesis. Ook wil ik Ruscha Wijdeveld, de opdrachtgever van dit onderzoek bedanken voor de ruimte en de tijd die ik heb mogen nemen om de masterthesis te schrijven. Tot slot wil ik het team van de Franciscus Xaveriuschool waar ik op dit moment leiding aan geef en bedanken voor hun support.

Ik ben trots op het eindresultaat en wens u veel leesplezier!

Ayse Sarihan

Managementsamenvatting

De directeur en het team van de Erasmus hebben een aantal jaren geleden het concept van de professionele leergemeenschap (hierna te noemen PLG) omarmt. In het onderwijs is een PLG een veelbelovend middel voor schoolverbetering. Het richt zich op de professionals die duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren en de resultaten te verhogen Verbiest (2015). In 2017 heeft de directeur een verkennend kwantitatief onderzoek gedaan naar de dimensies van de PLG waarbij zij heeft gekeken naar de aanwezigheid van de verschillende capaciteiten binnen een PLG. Uit dat onderzoek is gebleken dat de capaciteiten op persoonlijk, interpersoonlijk en organisatorisch niveau in voldoende tot hoge mate aanwezig waren en een solide basis vormden om de PLG te vormen.

Gesteld wordt dat de huidige PLG er onvoldoende in slaagt om de impliciete kennisdeling tussen collega's op OBS de Erasmus te bevorderen. Er is behoefte tot meer gedegen diagnostisch onderzoek naar de ondersteunende organisatorische condities voor een PLG en de invloed op de impliciete kennisdeling tussen de leerkrachten. In dat kader is besloten om een praktijkgericht diagnostisch onderzoek uit te voeren op OBS de Erasmus middels een *gap analysis*. De centrale onderzoeksvraag is; Wat is de invloed van organisatorische condities voor de professionele leergemeenschap op de impliciete kennisdeling tussen de collega's van OBS de Erasmus?

Om een antwoord te geven op deze vraag is er literatuuronderzoek verricht waarbij het theoretisch kader is neergezet. Onder vijftien leerkrachten zijn interviews afgenomen om de empirische deelvragen te beantwoorden. Hierbij werd antwoord gegeven op de feitelijke en gewenste situatie m.b.t. de invloed van organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling tussen medewerkers binnen OBS de Erasmus. Twee variabelen zijn hierbij onderzocht; de organisatorische condities voor een PLG als onafhankelijke variabele en de impliciete kennisdeling als afhankelijke variabele. Bij de organisatorische condities zijn de dimensies; ondersteunende bronnen, culturen en systemen onderzocht alsmede een cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties alsook de leiderschap. In de impliciete kennisdeling zijn de dimensies motivatie en mogelijkheden om kennis te delen onderzocht.

Op OBS de Erasmus is het team gemotiveerd om impliciete kennis te delen met elkaar, ook de mogelijkheden als formele en informele leerkanalen zijn voor handen. Dat moet vooral gekoesterd en geborgd worden. Het team zet zich elke dag hard in om het verschil voor de kinderen uit de wijk te maken. Als gemis wordt de tijd voor dialoog en discussie genoemd. Wat als beperkend wordt ervaren is de cultuur op OBS de Erasmus. Medewerkers voelen zich niet veilig genoeg om kennis te delen, dit is m.n. in een grote groep meer zichtbaar dan in een kleinere setting. De schoolleider deelt macht en invloed en toont gedeeld leiderschap. Zij draagt de visie uit en medewerkers voelen zich gezien en gewaardeerd door de schoolleider.

Echter zijn er nog wel een aantal aanbevelingen om de impliciete kennisdeling verder te bevorderen op school. Één van de belangrijkste aanbevelingen is om de cultuur op de school te versterken door te werken aan vertrouwen, respect en positieve relaties. Dit verdient de hoogste prioriteit, zeker tegen de achtergrond van het literatuuronderzoek dat is uitgevoerd. Uit onderzoek is gebleken dat cultuur in een team de sterkst faciliterende factor is van een PLG Bryk *et al.* (1999). Om het impliciete leren tussen medewerkers te bevorderen is het van belang om te zorgen voor verschillende momenten en werkvormen waarbij 'kruisbestuiving' kan ontstaan. Het verdient daarom aanbeveling om tijdens verschillende momenten ruimte te creëren voor de ontmoeting. Om het collectief leren te bevorderen is het daarnaast aan te raden om tijd en ruimte te maken in het rooster en te focussen op de onderwijsinhoud.

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1	7
1.1 Projectkader.....	7
1.2 Doelstelling van het onderzoek	8
1.3 Onderzoeksmodel	8
1.4 Vraagstelling van het onderzoek	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Globaal conceptueel model	10
2.3 Impliciete kennisdeling	11
2.3.1 Definitie impliciete kennisdeling	12
2.4 Dimensies van impliciete kennisdeling.....	12
2.4.1 Motivatie	12
2.4.2 Mogelijkheden om kennis te delen.....	14
2.4.3 Aanvulling variabele	14
2.5 Organisatorische condities voor een PLG	15
2.5.1 Definitie organisatorische condities voor een PLG.....	16
2.6 Dimensies van organisatorische condities voor een PLG	16
2.6.1 Ondersteunende bronnen, structuren en systemen	16
2.6.2 Cultuur.....	17
2.6.3 Leiderschap	18
2.7 Definitief conceptueel model	19
2.8 Verwachtingen	20
2.9 Gewenste situatie.....	20
Hoofdstuk 3 Technisch ontwerp	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Onderzoeksstrategie	23
3.3 Gegevensverzameling en -analyse	23
3.4 Geldigheid en betrouwbaarheid.....	23
3.5 Kwaliteit van onderzoek en ethische reflectie.....	24
3.6 Operationele definities	25
Hoofdstuk 4 Resultaten	27
4.1 Inleiding	27
4.2 Afhankelijke variabele impliciete kennisdeling	27
4.2.1 Intrinsieke motivatie.....	27
4.2.2 Extrinsieke motivatie.....	27
4.2.3 Mogelijkheden om kennis te delen.....	28

4.2.4	Formele leerkanalen	28
4.2.5	Informele leerkanalen.....	28
4.3	Onafhankelijke variabele organisatorische condities voor een PLG.....	28
4.3.1	Organisatorische mogelijkheden	28
4.3.2	Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties.....	29
4.3.3	Transformationeel leiderschap	29
4.3.4	Gedeeld leiderschap	30
4.4	Documenten en observaties.....	30
4.4.1	Intrinsieke motivatie.....	30
4.4.2	Extrinsieke motivatie.....	31
4.4.3	Formele leerkanalen	31
4.4.4	Informele leerkanalen.....	31
4.4.5	Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren	31
4.4.6	Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties.....	31
4.4.7	Transformationeel leiderschap	32
4.4.8	Gespreid leiderschap	32
Hoofdstuk 5	Analyse, conclusies en aanbevelingen	33
5.1	Inleiding	33
5.2	Afhankelijke variabele, impliciete kennisdeling	33
5.2.1	Intrinsieke en extrinsieke motivatie	33
5.2.2	Mogelijkheden om kennis te delen: formeel en informeel.....	33
5.2.2	Onafhankelijke variabele, organisatorische condities voor een PLG	34
5.2.3	Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren	34
5.2.4	Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties.....	35
5.2.5	Transformationeel leiderschap	35
5.2.6	Gedeeld leiderschap	36
5.2.3	Relatie tussen de organisatorische condities voor een PLG en impliciete kennisdeling	37
Hoofdstuk 6	Conclusies en aanbevelingen.....	39
6.1	Intrinsieke motivatie.....	40
6.2	Extrinsieke motivatie.....	40
6.3	Formele en informele leerkanalen.....	40
6.4	Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren	40
6.5	Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties.....	40
6.6	Transformationeel leiderschap	40
6.7	Gedeeld leiderschap	41
6.8	Aanbevelingen.....	41

6.9 Persoonlijke reflectie.....	42
Hoofdstuk 7 Overzicht literatuur.....	43
Bibliografie.....	43
Bijlage 1: Interviewvragen op topic niveau	47

Hoofdstuk 1

1.1 Projectkader

Openbare Basisschool de Erasmus (hierna te noemen OBS de Erasmus) en tevens opdrachtgever voor dit onderzoek is een dynamische en ambitieuze buurtschool in Haarlem. OBS de Erasmus ressorteert onder Stichting Spaarnesant. Spaarnesant is een openbare stichting voor primair onderwijs met een gevarieerd onderwijsaanbod op 26 basisschoollocaties, drie scholen voor speciaal basisonderwijs en twee scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Vanuit een team van bijna 900 medewerkers wordt het onderwijs verzorgd voor ruim 7000 leerlingen in de gemeenten Haarlem en Haarlemmermeer. Spaarnesant heeft een College van Bestuur en een Raad van Toezicht die namens de gemeente Haarlem het wettelijk toezicht op de openbare stichting heeft. OBS de Erasmus telt ruim 300 leerlingen in de leeftijdscategorie van vier tot twaalf jaar en kenmerkt zich veelal door een grote diversiteit aan kinderen. Op OBS de Erasmus is het streven dat ieder kind zich gelukkig, veilig en thuis voelt op school. De missie is om steengoed onderwijs te bieden en kinderen een gelukkige schooltijd te geven. Respect voor elkaar, orde, rust en netheid zijn belangrijke waarden. Ieder kind doet ertoe, ieder kind wil leren en ieder kind kan excelleren.

De directeur en het team van de Erasmus hebben een aantal jaren geleden het concept van de professionele leergemeenschap (hierna te noemen PLG) omarmt. In het onderwijs is een PLG een veelbelovend middel voor schoolverbetering. Het richt zich op de professionals die duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren en de resultaten te verhogen Verbiest (2015). In 2017 heeft de directeur een verkennend kwantitatief onderzoek gedaan naar de dimensies van de PLG waarbij zij heeft gekeken naar de aanwezigheid van de verschillende capaciteiten binnen een PLG. Uit dat onderzoek is gebleken dat de capaciteiten op persoonlijk, interpersoonlijk en organisatorisch niveau in voldoende tot hoge mate aanwezig waren en een solide basis vormden om de PLG te vormen.

In het voorgesprek met de directeur van OBS de Erasmus is er een voorlopige analyse gemaakt waarbij de directeur stelt dat leerkrachten met name individueel bezig zijn met het onderwijs en het delen van kennis niet vanzelfsprekend is tussen leerkrachten. Het gaat hierbij om specifiek werk gerelateerde kennis die is opgebouwd door ervaring, de impliciete kennis. De impliciete kennisdeling is onvoldoende, waardoor er tussen collega's onderling veel verschillen zijn in de uitvoering en resultaten van het werk. Lesgeven is complex en de uitvoering van het werk van de leerkrachten is op OBS de Erasmus door de grote diversiteit onder leerlingen en de Wet Passend Onderwijs complexer geworden. Collega's die goede resultaten behalen, kunnen over het algemeen goede beslissingen nemen en afwegingen maken die de onderwijskwaliteit ten goede komen. Deze kennis is ontstaan door ervaringen en belevenissen in de schoolcontext.

Gesteld wordt dat de huidige PLG er onvoldoende in slaagt om de impliciete kennisdeling tussen collega's op OBS de Erasmus te bevorderen. Er is behoefte tot meer gedegen diagnostisch onderzoek naar de ondersteunende organisatorische condities voor een PLG en de invloed op de impliciete kennisdeling tussen de leerkrachten. In dat kader is besloten om een praktijkgericht diagnostisch onderzoek uit te voeren op OBS de Erasmus. Dit zal door middel van een zogeheten *gap analysis* gedaan worden.

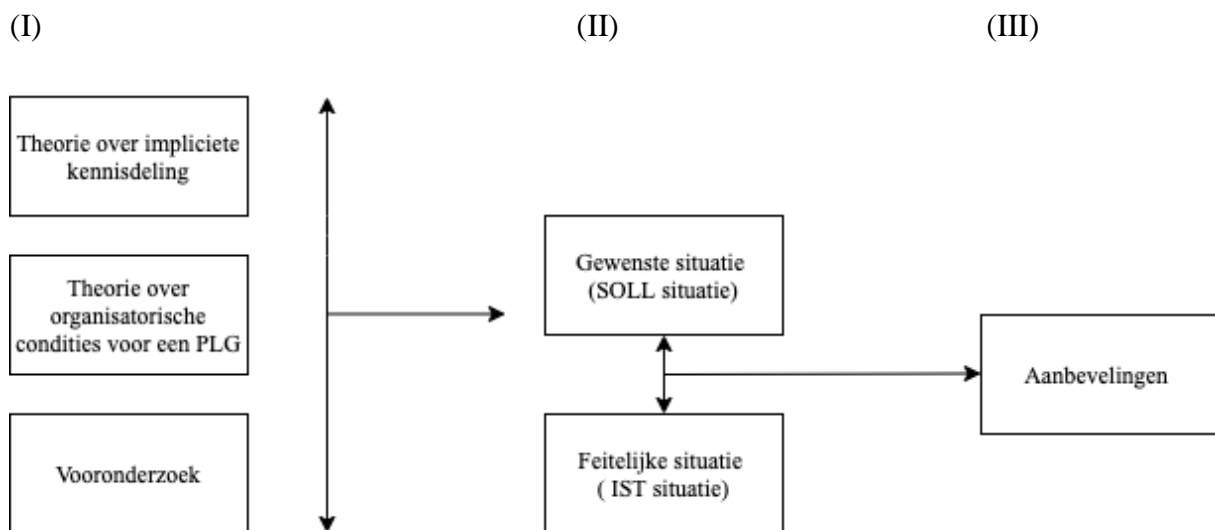
Gegeven de context van het projectkader zal de inhoudelijke oriëntatie op de impliciete kennisdeling, ook wel *tacit* kennis genoemd verder worden onderzocht. Nonaka (2000)

definieert 'tacit knowledge' als *deeply rooted in action, procedures, routines, commitments, ideals, values and emotions*.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van het diagnose onderzoek is om aanbevelingen te doen aan de directeur van OBS de Erasmus voor de verbetering van de impliciete kennisdeling door het maken van een *gap analysis* waarbij inzicht wordt gegeven in verschillen en overeenkomsten tussen de feitelijke en gewenste situatie met betrekking tot de invloed van de organisatorische condities voor een PLG op de impliciete kennisdeling tussen leerkrachten.

1.3 Onderzoeksmodel



Figuur 1: onderzoeksmodel

De diagnose gerichte onderzoek doorloopt een drietal stappen:

- Stap I; bestudering van theorieën en onderzoeksresultaten op het gebied van impliciete kennisdeling en de PLG, alsmede vooronderzoek- en gesprekken. De bestudering van de literatuur en het vooronderzoek zal leiden tot de SOLL-situatie.
- Stap II; bestaat uit twee verschillende gedeelten. Als eerst wordt de gewenste situatie beschreven (SOLL). De SOLL-situatie wordt met behulp van literatuur samengesteld. Bij het tweede gedeelte wordt empirisch onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek zal een beeld geven van de feitelijke situatie (IST). Op basis van de huidige en de gewenste situatie die bekend zijn, kunnen de verschillen en overeenkomsten tussen beide situaties beschreven worden door het maken van een *gap analysis*.
- Stap III; er wordt met behulp van de vorige stap een advies gegeven aan de directie van OBS de Erasmus over de invloed van organisatorische condities voor een PLG op de impliciete kennisdeling tussen medewerkers op OBS de Erasmus.

1.4 Vraagstelling van het onderzoek

Door gebruik te maken van de methode van het splitsen van het onderzoek model worden de theoretische, empirische en analytische vragen geformuleerd (Verschuren, 2015).

De centrale onderzoeksvraag is; Wat is de invloed van organisatorische condities voor de professionele leergemeenschap op de impliciete kennisdeling tussen medewerkers van OBS de Erasmus?

Theoretische deelvragen

1. Wat is impliciete kennisdeling?

2. Wat is een PLG?

3. Wat is er vanuit de theorie en een kort vooronderzoek bekend over de gewenste situatie met betrekking tot de organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling?

Empirische deelvragen

Wat is de feitelijke situatie van de organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling binnen OBS de Erasmus?

Analytische deelvragen

Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de feitelijke en gewenste situatie m.b.t. de invloed van organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling tussen medewerkers van OBS de Erasmus?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Lesgeven is niet het oudste beroep, maar het is wel één van de eenzaamste beroepen. 'Het onderwijs is één van de laatste beroepen waarin het geoorloofd is om in je eentje te werken in een ruimte die afgeschermd is tegen indringers'. (Rudduck, 1991, p. 31) Deze geïsoleerde situatie komt tegenwoordig nog op veel scholen voor. Die eenzaamheid waarborgt dat leraren in hun eigen klas zelfstandig beslissingen nemen, maar het snijdt hen ook af van de waardevolle feedback op basis waarvan ze verstandige en effectieve beslissingen kunnen nemen. Hargreaves & Fullan (2012) betogen dat lesgeven op profniveau een gezamenlijke en transparante verantwoordelijkheid is. Of je nu alleen voor de groep staat of in een team werkt, er moet de mogelijkheid bestaan om terug te vallen op het vertrouwen, de vaardigheden en de opbouwende kritiek van collega's.

In veel onderzoeken wordt het delen van kennis gezien als een sleutelfactor in organisatieprestaties (Cohen & Levinthal 1990; Dyer & Nobeoka 2000; Osterloh & Frey 2000; Szulanski 1996). Kennis wordt al jaren gezien als een belangrijke factor in organisaties. Stewart (1997) ziet dat kennis in het laatste decennium wordt gezien als primaire bron van duurzaam concurrentievoordeel en volgens Nonaka & Takeuchi (1995) is het cruciaal voor duurzaamheid en succes in organisaties. Door de erkenning van kennis als belangrijke hulpbron van hedendaagse organisaties is er behoefte aan processen die het creëren, delen en benutten van individuele en collectieve kennis vergemakkelijken (Becerra- Fernandez & Sabherwal, 2001; Drucker, 1993).

2.2 Globaal conceptueel model

In dit onderzoek zijn twee variabelen die verder onderzocht worden. De eerste variabele is de onafhankelijke variabele, namelijk de organisatorische condities voor een PLG. De tweede variabele, de afhankelijke variabele is de impliciete kennisdeling tussen leerkrachten. Het verband tussen de twee variabelen wordt in onderstaand globaal conceptueel weergegeven:



Figuur 2: globaal conceptueel model

De verwachting is dat het voldoen aan alle organisatorische condities voor een PLG een positief effect zal hebben op de impliciete kennisdeling tussen medewerkers van OBS de Erasmus.

2.3 Impliciete kennisdeling

In de wetenschappelijke literatuur over kennis wordt onderscheid gemaakt tussen *tacit* en *explicit* kennis (Polanyi, 1958; Nonaka & Takeuchi, 1995). *Explicit* kennis is kennis dat is uitgeschreven en makkelijk te codificeren is. Het is tastbaar en kopieerbaar en te vinden in handleidingen, tekeningen en computerprogramma's. *Tacit* kennis, ook wel *implicit* kennis genoemd is ongrijpbaar en onzichtbaar. Het is informele kennis die ingebed is in mentale processen en wordt verkregen door ervaring en werkpraktijk. Deze kennis wordt overgedragen door het te observeren en toe te passen en is verbonden aan persoonlijke ervaringen, verworven overtuigingen en normen en waarden. Dixon (2000) noemt *common knowledge* als een vorm van stilzwijgende kennis, het soort kennis dat is ontwikkeld door persoonlijke ervaringen. Volgens haar spelen persoonlijke overtuigingen en perspectieven een belangrijke rol in het delen van kennis.

Davenport & Prusak (2000) zien kennis als een mix van ervaringen, waarden, contextuele informatie en deskundige inzichten die een helder kader bieden voor het evalueren en integreren van nieuwe ervaringen en inzichten. Het ontstaat en wordt toegepast in de hoofden van de mensen. In organisaties is het vaak ingebed in organisatieroutines, processen, normen en praktijken. Roberts (2000) verwijst in zijn definitie van kennisdeling naar het proces waarbij kennis van het ene individu naar het andere wordt overgedragen. Nonaka & Takeuchi (1995) definiëren kennis veel breder en beschrijven het als een dynamisch proces van rechtvaardiging van persoonlijk geloof in de richting van de waarheid.

Kennis bestaat in verschillende niveaus van de organisatie. De Long & Fahey (2000) hebben onderscheid gemaakt tussen kennis op het niveau van individuen, groepen en organisaties. Roos & von Krogh (1992) hebben het niveau van afdelingen en divisies toegevoegd. In dit onderzoek wordt kennis op het individueel niveau onderzocht. Volgens Ipe (2003) vormen individuen weliswaar één niveau waarop kennis zich binnen organisaties bevindt, maar zijn zij noodzakelijk voor het creëren, verspreiden en beheren van kennis op alle andere niveaus binnen de organisaties. Nonaka & Takeuchi (1995) bevestigen dit met hun eerste werk, *The Knowledge Creating Company*, en zien het belang van het individu in het proces van kenniscreatie. Kennis wordt volgens hen versterkt en geïnternaliseerd door individuen als onderdeel van een organisatie. Er is toegenomen aandacht voor de rol van het individu in kennisprocessen en interesse in het '*people perspective*' in organisaties. Er is toegenomen empirisch bewijs dat wijst op het belang van mensen en aan mensen gerelateerde factoren als cruciaal voor kennisprocessen binnen organisaties (Andrews & Delahaye, 2000; Quinn, Anderson & Finkelstein, 1996). Lam (2000) definieerde individuele kennis als dat deel van de organisatie dat in de hersenen en lichamelijke vaardigheden van individuen afspelen. Bartol & Srivastava (2002) zien dat kennisdeling cruciaal is voor kenniscreatie, organisatieleren en prestatie. Lin (2007) definieert kennisdeling als een omgevingscultuur van voornamelijk sociale interactie waarbij werknemers hun kennis, ervaringen en vaardigheden delen met de gehele organisatie. Het gaat volgens hem om de bereidheid van een medewerker om actief met zijn collega's te communiceren, het doneren van de kennis en dat hij ook actief overleg voert om collega's van hen te laten leren, het verzamelen van de kennis. Dixon (2000) spreekt van *common knowledge* als het gaat om de bijzondere ervaringskennis van medewerkers. Het gaat er volgens haar om dat medewerkers deze herkennen, goed benutten en onderling delen met elkaar. Kennis ontstaat in de werkomgeving als leeromgeving. Volgens Dixon gaat het bij het delen van kennis om een groep actieve medewerkers die in de context van hun werk probeert te leren van wat elders is gelukt. Dixon (2000) onderscheidt zich met haar *common knowledge* van andere kennisopvattingen, omdat het uitgaat van leren in de praktijk in een sociale omgeving. Sauquet (2004) noemt dit de

kennis die valt onder de noemers 'pragmatisme' en 'gesitueerd leren'. Leren wordt gezien als iets wat in de context plaatsvindt. *Common knowledge* wordt verbonden aan actie. Het komt voort uit actie en kan worden gebruikt in actie. De kennis is onlosmakelijk verbonden met mensen in de organisatie en kan beschouwd worden als persoonlijke bekwaamheid. Malhorta (1998) beschrijft dat kennis gezien kan worden voor actie die niet alleen afhangt van de opgeslagen informatie, maar ook dat er iets met die kennis gedaan moet worden. Een aanvullend sociaal proces bij impliciete kennis is vaak onontbeerlijk. Hendriks (2004) stelt dat kennisdelen niet het heen en weer schuiven van kennis is, maar dat het gaat om een proces dat niet alleen kennis van de brengende partij vraagt, maar ook van de halende partij. Wenger (1991) ziet leren als meer dan het verwerven van kennis. Leren omvat interactie met anderen om kennis uit te wisselen en samen te werken. Leren is fundamenteel sociaal en vindt ergens plaats, het is gesitueerd. Eraut, Alderton, Cole en Senker (1998) laten in hun onderzoek zien dat leren niet primair een individuele activiteit is, maar een activiteit is die in interactie met anderen plaatsvindt en wordt beïnvloed door de microcultuur van de werkplek.

2.3.1 Definitie impliciete kennisdeling

In dit onderzoek wordt impliciete kennis gedefinieerd als informele kennis die ingebed is in ideeën, percepties en mentale processen van individuen en verkregen wordt door ervaringen in een sociale interactie.

2.4 Dimensies van impliciete kennisdeling

Lin (2005) beschouwt kennisdeling als een belangrijk proces in organisaties omdat het fundamenteel is voor het genereren van nieuwe ideeën en het ontwikkelen van nieuwe kansen door middel van socialisatie en het leerproces van kenniswerkers. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat de kennis van medewerker toeneemt wanneer deze wordt gedeeld. Gebaseerd op een reviewstudie dat gerelateerd is aan kennisdeling tussen individuen in organisaties zijn de belangrijkste factoren die de kennisdeling bevorderen; motivatie om te delen, aard van de kennis, mogelijkheden om te delen en de cultuur van de werkomgeving. De cultuur van de werkomgeving wordt in dit onderzoek niet als dimensie van kennisdeling gekozen maar wordt als dimensie bij de ondersteunende condities van een PLG verder onderzocht.

2.4.1 Motivatie

Volgens Lin (2005) kunnen organisaties hun kennisbronnen effectief beheren als medewerkers bereid zijn om hun kennis te delen met hun collega's. Organisaties moeten manieren vinden om medewerkers aan te moedigen kennis te delen met hun collega's zonder te controleren en af te dwingen. Kennis is '*intimately and inextricably bound with people's egos and occupations*' en vloeit niet gemakkelijk in de organisatie (Davenport et al., 1998, p.45). Volgens Stenmark (2001) zullen mensen waarschijnlijk niet kennis delen zonder sterke persoonlijke motivatie. Lin (2005) stelt dat motivatie wordt gezien als een 'trigger' voor kennisdelen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Extrinsieke motivatie omvat de relatie met de ontvanger en de beloningen voor het delen van de informatie. Intrinsieke motivatie richt zich op het plezier en de voldoening die voortvloeien uit een specifieke activiteit. Beide vormen van motivatie beïnvloeden de individuele intenties met betrekking tot een activiteit, evenals de feitelijke gedragingen van individuen (Davis & Bagozzi & Warshaw, 1992; Moon & Kim, 2001; Deci, 1975)

Volgens Ipe (2003) is de intrinsieke motivatie onder te verdelen in de waargenomen macht die aan het delen van de kennis wordt toegekend en de wederkerigheid die het resultaat is van

het delen. Door het toenemende belang en waarde dat organisaties hechten aan kennis en de waarde die wordt toegekend aan individuen die de juiste soort kennis bezitten, wordt het idee van macht rond kennis gecreëerd. Als individuen inzien dat macht voortkomt uit hun kennis, zal dit waarschijnlijk leiden tot het verzamelen van meer kennis dan het delen van kennis (Davenport, 1997; Gupta & Govindarajan, 2000).

Volgens Brown & Woodland (1999) gebruiken individuen hun kennis voor zowel controle als verdediging. Volgens Pfeffer (1980) wordt in een competitieve omgeving het achterhouden van kennis van degenen die als concurrenten worden beschouwd, vaak als nuttig beschouwd om de eigen doelen te bereiken. Weiss (1999) ziet machtspolitiek daarom ook als een belangrijk aspect van kennisdeling in organisaties.

Wederkerigheid, ofwel het wederzijds geven en nemen van kennis kan het delen van kennis vergemakkelijken als individuen zien dat de toegevoegde waarde ervan afhangt van de mate waarin ze hun eigen kennis met anderen delen (Hendriks, 1999; Weiss, 1999). Molm, Takahashi en Peterson (2000) definiëren wederkerige handelingen wanneer individuen elkaar helpen en kennis delen zonder te onderhandelen over voorwaarden en zonder te weten of en wanneer de ander wederkerig zal zijn. Volgens Schultz (2001) impliceert het kennis delen dat individuen moeten anticiperen op de gedachte dat het delen van kennis de moeite waard zal zijn. Ondersteuning voor de relatie tussen wederkerigheid en kennisdeling bleek ook uit verschillende onderzoeken (Hall, 2001; Dyer & Nobeoka, 2000). Wederkerigheid wordt beschouwd als een drijfveer voor het delen van kennis in gemeenschappen waar het delen van kennis resulteert in het vergroten van de expertise van de deelnemers en het bieden van kansen voor erkenning (Bartol & Srivastava, 2002; Orr, 1990). Volgens Empson (2001) kent wederkerigheid ook een negatief aspect, de angst voor uitbuiting van de eigen kennis die een belangrijke bedreiging kan vormen voor kennisdeling tussen individuen. Deze angst wordt gepercipieerd als individuen wordt gevraagd om waardevolle kennis te delen waarbij ze heel weinig of geen voordeel voor terug krijgen.

Eén van de externe factoren die de motivatie om kennis te delen vergroot is de relatie tussen de zender en de ontvanger. Relatie met de ontvanger bestaat uit twee kritische elementen; vertrouwen en de macht en status van de ontvanger. Volgens Ghoshal & Bartlett (1994) is vertrouwen één van de vier primaire dimensies in organisaties die de acties van individuen beïnvloeden. Huemer, von Krogh en Roos (1998) voerden verder aan dat, hoewel de verdeling van macht van belang is in organisaties, vertrouwen belangrijker is. Vertrouwen vergemakkelijkt het leren en het nemen van beslissingen. Andrews en Delahaye (2000) versterken dit met hun onderzoek. Vertrouwen staat centraal in de manier waarop individuen kennis delen met elkaar. Hun studie bevestigt dat in afwezigheid van vertrouwen, formele kennisdelingsprocessen onvoldoende zijn om individuen aan te moedigen om kennis te delen in hun werkomgeving.

Beloningen en straffen die voortkomen uit het delen of het niet delen van kennis beïnvloeden het kennisdelingsproces. De relatie tussen kennisdelen en beloningen is ondersteund door verschillende studies (Gupta & Govindarajan, 2000; Quinn et al., 1996). Zij constateerden in hun onderzoeken dat er significante veranderingen moesten worden aangebracht in het systeem om individuen aan te moedigen hun kennis te delen, met name via op technologie gebaseerde netwerken in organisaties. Hoewel er mensen zijn die beloningen en prikkels als onmisbaar beschouwen voor het delen van kennis, voerden anderen aan dat tastbare beloningen alleen niet voldoende zijn om het delen van kennis tussen individuen te stimuleren. Bartol & Srivastava (2002) hebben een relatie tussen verschillende typen kennis

en beloningen in geld onderzocht. Zij identificeerden vier verschillende mechanismen van kennisdeling; de individuele bijdrage aan de databases, de formele interacties tussen en in de teams, kennisdelen tussen units en kennisdelen door informele interacties. Bartol & Srivastava (2002) suggereren dat financiële beloningen ingesteld zouden kunnen worden voor de eerste drie mechanismen, terwijl informele kennisdeling beloond zou moeten worden met immateriële prikkels zoals het vergroten van de expertise en erkenning van individuen.

2.4.2 Mogelijkheden om kennis te delen

Mogelijkheden om kennis te delen in organisaties kunnen zowel formeel als informeel zijn. Formele mogelijkheden omvatten trainingsprogramma's, gestructureerde werkteams en op technologie gebaseerde systemen dat het delen van kennis faciliteren. Bartol & Srivastava (2002) zien deze vormen als formele interacties en Rulke & Zaheer (2000) noemen het '*purposive learning channel*' die zijn ontworpen om expliciet kennis te verwerven en te verspreiden. Informele mogelijkheden omvatten meer persoonlijke relaties en sociale netwerken die het leren en delen van kennis vergemakkelijken (Brown & Duguid, 1991; Nahapiet & Ghoshal, 1998) Rulke & Zaheer refereren naar deze informele mogelijkheden als '*relational learning channels*'. Formele interventies en mogelijkheden creëren niet alleen een context om kennis te delen maar bieden individuen ook tools die nodig zijn om kennis te delen. Kennis die via formele kanalen wordt gedeeld is vooral expliciet van aard (Nonaka & Takeuchi, 1995; Rulke & Zaheer, 2000) Het voordeel van formele kanalen is dat het makkelijk is om een groot aantal individuen te bereiken door de snelle verspreiding van kennis, vooral door het elektronische netwerk en andere technologische systemen. Hoewel formele kanalen een belangrijke rol spelen in het verspreiden van kennis, geeft onderzoek aan dat een groot hoeveelheid kennis in een informele setting wordt gedeeld (Jones & Jordan, 1998; Pan & Scarborough, 1999; Truran, 1998) *Relational learning channels* faciliteren het face to face communicatie wat op zijn beurt kan helpen met het bouwen aan het vertrouwen wat cruciaal is in het delen van kennis. Volgens Nahapiet & Ghoshal (1998) helpen deze informele mogelijkheden individuen om respect en vriendschap op te bouwen die het gedrag kunnen beïnvloeden. Granovetter (1992) noemt dit de '*relational embeddedness*', het soort persoonlijke relatie wat mensen ontwikkelen wanneer ze interactie hebben met elkaar gedurende een bepaalde periode. Brown & Duguid (1991) analyseerden dat leren zich afspeelt in complexe samenwerkingspraktijken waarbij informele netwerken binnen de gemeenschap betrokken zijn. Stevenson & Gilly (1991) ontdekten dat zelfs als er duidelijk aangewezen communicatiekanalen bestaan in organisaties, individuen de neiging hebben om meer te vertrouwen op informele relaties voor communicatie.

2.4.3 Aanvulling variabele

Op basis van het literatuuronderzoek over kennisdeling wordt de afhankelijke variabele aangevuld met dimensies die hierboven beschreven zijn.



Figuur 3: aanvulling op de afhankelijke variabele

2.5 Organisatorische condities voor een PLG

Verbiest (2015) spreekt van een PLG als onderwijsprofessionals in een school duurzaam, individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren. Hij onderscheidt daarbij drie capaciteiten die dit proces versterken; de persoonlijke, interpersoonlijke en organisatorische capaciteit. De aanwezigheid van deze capaciteiten versterken het leren van de leerkrachten ten behoeve van het leren van de leerlingen. Als mensen waarden, perspectieven, praktijken van handelen delen en ontwikkelen ontstaan er volgens Wenger (1998) ‘*communities of practice*’ waarbij men zich meer of minder deelgenoot voelt van gemeenschappen waarbij kennis een integraal onderdeel is van deze gemeenschap. Deze gemeenschappen dragen bij aan het analyseren en ondersteunen van informeel leren, collegiale ondersteuning en leren in netwerkverband. Wenger (1998) stelt dat informele leerprocessen en de ontwikkeling van *communities of practice* zich niet laten verbeteren door ze te instrumentaliseren. In zijn theorie gaat hij uit van vier vooronderstellingen; mensen zijn sociale wezens, kennis is een zaak van competentie met betrekking tot een klus, kennis is een zaak van participeren in de beoefening van dergelijke klussen en zingeving. Als we samen met anderen iets willen leren, moeten we daar iets voor over hebben, niet alleen door kennis en ervaring in te brengen, maar vooral ook om te investeren in de onderlinge relaties en voort te bouwen op inzet van anderen. Raakvlak met de theorie van Verbiest (2015) is dat mensen *communities of practice* vormen om nagenoeg altijd hun handelen in de praktijk te willen verbeteren.

Figuur 4: drie dimensies die het leren van de leerkrachten beïnvloeden Verbiest (2015)

Capaciteit	Dimensie	Toelichting
Persoonlijke capaciteit (PC)	PC 1: Actief, reflecterend en kritisch kennis (re)construeren.	De individuele teamleden reflecteren op het eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen; ze onderzoeken hun handelen en streven naar verbetering ervan, dit alles met het oog op het verbeteren van het leren van leerlingen.
	PC 2: Actuele inzichten uit wetenschap en praktijk gebruiken.	De teamleden maken gebruik van wetenschappelijke inzichten en goede praktijkvoorbeelden in het verbeteren van hun kennis.
Interpersoonlijke capaciteit (IC)	IPC 1: Gedeelde waarden en visie op leren en op de rol van de leerkracht.	Teamleden en schoolleiding delen de visie van de school, die een sterke gerichtheid heeft op het verbeteren van het leren van de leerlingen; ze ondersteunen en volgen de gemeenschappelijk vastgestelde gedragsnormen die beslissingen over leren en onderwijzen sturen.
	IPC 2: Collectief leren en gedeelde praktijken	Teamleden delen en evalueren samen informatie en werken en leren samen in het plannen, oplossen van problemen en verbeteren van het leren van leerlingen.
Capaciteit	Dimensie	Toelichting
Organisatorische capaciteit (OC)	OC 1: Ondersteunende condities: bronnen, structuren en systemen.	Er zijn mogelijkheden (organisatorisch, financieel en materieel) die teamleden in staat stellen praktijken te onderzoeken en individueel en collectief te leren.
	OC 2: Ondersteunende condities: cultuur.	Er is sprake van respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties, er is een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school.
	OC 3: Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap.	De schoolleiding ondersteunt en stimuleert de leerkrachten en deelt invloed en autoriteit.

Tabel 1: Kenmerken van een professionele leergemeenschap (Uit: Verbiest, 2012, p. 21)

In dit onderzoek zal de focus op de organisatorische capaciteit liggen waarbij wordt gekeken naar de ondersteunende condities die er op OBS de Erasmus zijn voor het delen van de impliciete kennis tussen leerkrachten.

Lieskamp (2015) stelt dat voor een goed draaiende PLG een sterke organisatorische capaciteit een voorwaarde is. Zij onderschrijft het belang van structuur en cultuur als voorwaarde voor een PLG. Zowel de systemen, structuren en bronnen dienen goed georganiseerd te worden zodat mensen samen werken en samen leren. Er moet voldoende tijd, gelegenheid en ruimte

zijn om het professionele gesprek met elkaar te kunnen voeren. Simons (2011) stelt dat er in de nabije toekomst vooral het gericht organiseren van *communities of practice*, lerende teams, netwerken en minicompanies het leren door sociale interactie een nieuwe impuls kunnen geven.

2.5.1 Definitie organisatorische condities voor een PLG

In dit onderzoek wordt de volgende definitie voor de organisatorische conditie voor een PLG gehanteerd; het vermogen om de organisatie zo in te richten dat de structuren, systemen, cultuur en leiderschapsstijl de impliciete kennisdeling tussen leerkrachten bevorderen. De organisatiecapaciteit bestaat uit culturele en structurele voorwaarden om het individuele en interpersoonlijke leren mogelijk te maken.

2.6 Dimensies van organisatorische condities voor een PLG

Bij een gemeenschap van leerkrachten zijn een groep van leerkrachten betrokken die sociaal onderling afhankelijk zijn, samen participeren in discussies en besluitvorming. Zij delen kennis en bouwen aan groepsidentiteit, hebben een gedeelde visie en doelen met betrekking tot interactie hoe leraren in een groep met elkaar omgaan. Volgens Wenger (2002) kan een zorgvuldig gekozen ontwerp de evolutie van gemeenschappen stimuleren. Faciliteren is relevant, vooral in het onderwijsdomein. *'The context in which teachers generally work are not conducive to the natural flourishing of'* (Palincsar *et al.* 1998, p. 17). Door de geïsoleerde uitoefening van het vak van de leerkrachten blijven onderwijsproblemen onder de oppervlakte en wordt er onvoldoende mate expertise gedeeld. Uit verschillende onderzoeken blijkt het belang van gemeenschappen in het onderwijs. Als leerkrachten deelnemen in een gemeenschap dan heeft dit positieve uitkomsten voor zowel de leerkrachten als de leerlingen (Bolam, 2005; Jackson, 2009; Skerret, 2010; Levine & Marcus, 2010; Little, 2003; Imants, 2003). Dit bewijs zorgt ervoor dat een gemeenschap een beloofde leeromgeving is waarin voortdurende samenwerking tussen leerkrachten wordt gestimuleerd. Wenger en Snyder (2000) impliceren dat het starten van kleine gemeenschappen in de school kan leiden tot diepere vormen van leren en dat dit uiteindelijk bijdraagt aan het sociale leersysteem binnen de school. In dit hoofdstuk worden de ondersteunende condities voor een gemeenschap met betrekking tot de impliciete kennisdeling tussen leerkrachten beschreven.

2.6.1 Ondersteunende bronnen, structuren en systemen

Volgens Verbiest & Vanderberghe (2002) wordt de geïsoleerde positie van de leerkracht verminderd door een bepaalde structuur op te zetten waarin leerkrachten met en van elkaar kunnen leren. Mitchell & Sackney (2011) zien de organisatorische capaciteit als het voornemen deuren voor leerkrachten te openen en muren tussen hen af te breken. Het is noodzakelijk om leerkrachten in staat te stellen elkaar te ontmoeten, samen te werken en inzichten te delen (Kwakman, 2003; Little, 1990; Louise *et al.*, 1996; Mitchell & Sackney, 2011; Stoll *et al.*, 2006) Bolam *et al.* (2005), Hord (1997) en Verbiest en Vanderberghe (2002) beschrijven de ondersteunende condities als integrale kenmerken van een PLG. Uit het onderzoek van Kruse *et al.* (1994) blijkt een aantal structurele voorwaarden noodzakelijk te zijn voor de ontwikkeling van een PLG; voldoende tijd voor reflectie en discussies, fysieke nabijheid creëren middels gemeenschapsruimtes of teamkamers, het formaliseren van groepen waarin leraren samenwerken en een communicatiestructuur middels vaste overlegmomenten, al dan niet via een computernetwerk. Ook wordt er financiële ruimte gecreëerd om extra formatie en invalleerkrachten in te zetten om de reflectieve dialoog, een gedeelde klassenpraktijk en ophalen van kennis te stimuleren. Effectieve samenwerking vindt plaats wanneer overleg structureel wordt ingericht met aandachtspunten voor didactiek en toetsing die leiden tot verbeterde leerresultaten (Levine & Marcus, 2009; Doppenberg *et al.*,

2012) De structurele voorwaarden kunnen een gemeenschap naar het niveau van het structureren van kennis naar het niveau van kenniscreatie brengen (Borg, 2012; Paavola *et al.*, 2004). Dimmock (2014) voegt het expliciteren van impliciete kennis door middel van wetenschappelijke methoden toe aan de structurele voorwaarden.

2.6.2 Cultuur

Volgens de Long & Fahey (2000) is cultuur niet alleen onzichtbaar en ongrijpbaar, maar wordt het ook weerspiegeld in waarden, normen en praktijken. Cultuur beïnvloedt wat wordt gezien als bruikbaar, belangrijk of geldige kennis in een organisatie. Cultuur geeft vorm aan wat een groep omschrijft als relevante kennis en heeft direct invloed op de kennis waar individuen zich op richten. De cultuur bepaalt uiteindelijk hoe effectief een organisatie kan zijn in het creëren, delen en toepassen van kennis. Volgens Davenport & Prusak (2005) hebben waarden en overtuigingen van mensen een krachtige invloed op de kennis van een organisatie. Volgens Nonaka & Takeuchi (1995) vormt de organisatiecultuur de geest, de toestand en het handelen van elke medewerker. Shein (1985) definieert cultuur als een patroon van basisveronderstellingen dat ontwikkeld is door een groep in de organisatie. Shapira-Lischinsky (2009) definieert teamcultuur als gedeelde overtuigingen en waardensystemen met betrekking tot de sociale relatie inclusief doelstellingen, besluitvormingsprocessen, leiderschapstijl, evaluatie en motivatie.

Van Emst (1996) was één van de eersten in Nederland die een visie op een professionele schoolcultuur ontwikkelden. Hij onderscheidt drie soorten schoolculturen; de ambtelijke cultuur, de politieke cultuur en de professionele cultuur. In de ambtelijke cultuur zijn documenten heilig en heerst een sterke vergadercultuur. Het nauwkeurig beschrijven van te volgen procedures is een kenmerk van de ambtelijke cultuur. Processen verlopen traag en de aandacht gaat naar beheersing. Het gaat niet om de kwaliteit van het onderwijs, maar om het doorlopen van de juiste routines en procedures. In de politieke cultuur is de democratie kenmerkend, iedereen heeft evenveel recht van spreken in de school. In deze cultuur gaat het om het vormen van bondjes en coalities, er wordt onderhandeld en er worden compromissen gesloten. Het gaat in deze cultuur uiteindelijk om macht, het is winnen of verliezen en wie het voor het zeggen heeft in de organisatie. In de professionele cultuur bestaat het principe van de erkende ongelijkheid. Vanuit dit principe gezien is iedereen als mens gelijkwaardig, maar als professional niet. Besluiten worden genomen door experts en anderen vertrouwen hen op hun expertise. Kwaliteit van het onderwijs staat in deze cultuur op de eerste plaats en het is van belang om kwaliteiten van iedereen goed te benutten.

Volgens Verbiest (2015) is er sprake van respect, vertrouwen en positief zorgende relaties, er is een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school. Een argument om gemeenschappen van leerkrachten te promoten in het onderwijs is dat het een manier is om samenwerking tussen leerkrachten in te bedden in de cultuur van de school. Vescio (2008) stelt dat wanneer leergemeenschappen deel uitmaken van de cultuur van de school de samenwerking meer is dan incidentele uitwisseling tussen leraren. Seashore *et al.* (2016) stellen dat samenwerking in een cultuur van gemeenschappen eerder wordt verwacht, inclusief, oprecht en doorlopend is. Volgens Mitchell & Sackney (2011) zijn de normen, de verwachtingen, interacties en communicatiepatronen bepalend voor het leren van leerkrachten. Bryk *et al.* (1999) stellen zelfs dat sociale veiligheid in een team de sterkst faciliterende factor is van een PLG.

Het concurrent waardemodell van Quin & Cameron (1999) geeft inzicht in de typen organisatiecultuur. Zij hebben een OCAI-kwadrant ontwikkeld waarbij op de ene as de mate van formele controle (flexibel- stabiel) en op de andere as het aandachtsgebied (intern-extern) wordt. Het kwadrant kent vier organisatieculturen; (1) de adhocratie cultuur, (2) de marktcultuur, (3) de hiërarchiecultuur en de (4) familiecultuur. Deze verschillende vormen van cultuur hebben ieder hun eigen invloed op de kennisdeling tussen organisaties.

De adhocratie cultuur is extern gericht en legt de focus op flexibiliteit en vrijheid. De werkomgeving is creatief met innovators als leiders. Experimenten en innovaties worden in deze cultuur gestimuleerd. Individueel initiatief en zelfstandigheid worden gevormd in deze cultuur, maar wordt gekenmerkt door elkaar mogelijk tegenwerkende kenmerken m.b.t. kennisdeling stelt Hendriks (2004). Door de zelfstandigheid is de cultuur veelal taak- dan mens georiënteerd, wat op zijn beurt weer een belemmering kan vormen voor kennisdeling. In de marktcultuur gaat het om het halen van specifieke markt- en financiële doelen. De relatie tussen organisatie en de professional is puur contractueel. Kennisdeling zal alleen plaatsvinden als er een beloning tegenover staat die strookt met wat er contractueel is vastgesteld. De geslotenheid, taak- en resultaatgerichtheid van de cultuur zijn volgens Hendriks (2004) een strak kader waarbinnen alleen bepaalde vormen van kennisdeling kansrijk zijn. Leiders in deze cultuur worden gezien als jagers. Reputatie en succes zijn belangrijk.

De hiërarchische cultuur kenmerkt zich door regels en vaste, vaak oude werkmethoden. Deze cultuur is intern gericht en legt de focus op de stabiliteit en beheersbaarheid. Men houdt zich aan regels en beleidsstukken en de werkomgeving is gestructureerd met coördinatoren als leiders. Volgens Hendriks (2004) gaat het in dit soort culturen meer om informatie delen dan kennisdelen via de geldende hiërarchie. Kennisdeling tussen werknemers is problematisch volgens de Long & Fahey (2000). De geslotenheid van de cultuur en de sterkere nadruk op taken dan personen zullen deze alleen maar versterken. De familiecultuur is intern gericht en legt de focus op vrijheid en flexibiliteit. Traditie, loyaliteit, socialisatie en teamwerk, verbondenheid en sociale controle zijn aspecten die deze cultuur kenmerken. De onderlinge sociale band in het werk is belangrijk waarbij goed samenwerken op verschillende gebieden prioriteit heeft. Deze vorm van cultuur is op mensen gericht en Hendriks (2004) stelt dat daardoor een *push* van kennis zal ontstaan, er zal altijd worden stilgestaan of bepaalde kennis wellicht nuttig is voor collega's. Deze cultuur is net als de hiërarchische cultuur gesloten, zij het op een andere manier. Medewerkers vergaren liever kennis in een *face to face* ontmoeting met een collega in de organisatie dan via een medium als internet of kennissysteem.

2.6.3 Leiderschap

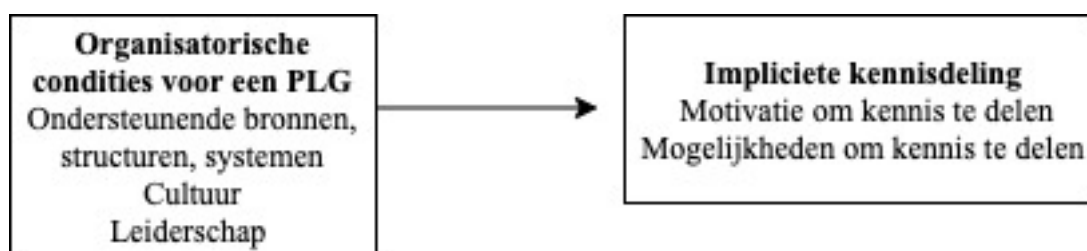
Volgens Verbiest (2015) is er een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleider. Volgens hem onderneemt de schoolleider activiteiten met het oog op de capaciteitsontwikkeling in de school. De schoolleider is een sleutelfiguur in het ontwikkelen en ondersteunen van een PLG (Cranston, 2009; Lunenburg, 2010). Ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap vormt de derde organisatorische dimensie voor een PLG (Sleegers *et al.*, 2013; Verbiest, 2016) Met deze dimensie wordt de mate waarin de schoolleiding de ontwikkeling van leerkrachten ondersteunt en stimuleert, verantwoordelijkheden overdraagt en invloed, autoriteit en leiding deelt met het team beschreven. Spillane & Seashore Louis (2005) stellen dat gespreid leiderschap essentieel is voor de vorming van een PLG. Volgens Harris (2015) kan in gespreid leiderschap een verdeling van macht en besluitvorming ontstaan, waardoor op bepaalde momenten de schoolleider geen autoriteit heeft qua positie of expertise.

In de literatuur worden drie kenmerken van gespreid leiderschap beschreven; (1) leiderschap is niet alleen een formele positie waarbij acties worden uitgevoerd; (2) leiderschap wordt niet opgelegd aan ‘volgers’; (3) leiderschap gaat niet om de acties van individuen, maar om de gezamenlijke interactie. De rol van de schoolleider wordt veelal het creëren van omstandigheden waardoor anderen kunnen leiden, de leidinggevende is nog steeds verantwoordelijk voor strategiebepaling en het ontdekken en inzetten van talenten en leiderschapstalenten van anderen om de school verder te brengen (Harris & Muijs, 2006; Smylie, Mayrowetz & Seashore Louis, 2008). Een andere term die aan gespreid leiderschap wordt gelinkt is die van de *‘teacher leader’*, volgens Muijs & Harris (2006) beperkt dit begrip zich conceptueel gezien meer tot de leiderschapsrollen van een leraar. Er worden meerdere definities gegeven van *‘teacher leadership’* in de literatuur, waarbij het meestal neerkomt op een compromis tussen formele leiderschapsrollen van leraren en informele rollen zoals het opzetten van een onderzoeksgroep, een nieuwe werkgroep oprichten of het coachen van nieuwe collega’s. In de literatuur bestaat brede overeenstemming dat naast het gespreid leiderschap de invloed van het transformationeel leiderschap op het leren van de leerkrachten binnen PLG’s groot is (Geijsel *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2008; Stoll *et al.*, 2006; Thoonen *et al.*, 2011; Vanblaere & Devos, 2016; Verbiest 2016; Verbiest & Vanderberghe, 2003).

Zowel transformationeel leiderschap als gespreid leiderschap voldoen aan de organisatorische PLG-dimensie ‘ondersteunend, stimulerend en gedeeld leiderschap’ en beïnvloeden het leren van leerkrachten binnen PLG’s. Transformationeel leiderschap richt zich op het versterken, ontwikkelen en verheffen van mensen binnen organisaties (Bass & Avolio, 1994; Burns, 1978) Transformationele leiders sturen aan op (cultuur) verandering door onder andere een nieuwe visie te ontwikkelen. Transformationeel leiderschap stimuleert het samenwerkend leren van leerkrachten en kent de volgende drie dimensies; (1) identificeren en initiëren van een schoolvisie, individuele ondersteuning en intellectuele stimulatie. Deze drie dimensies worden in veel onderzoeken naar transformationeel leiderschap op scholen gehanteerd (Geijsel *et al.*, 1999; Geijsel *et al.*, 2009; Leithwood & Jantzi, 2006; Nguni, Slegers & Denessen, 2006).

2.7 Definitief conceptueel model

Op basis van de definitie en geïdentificeerde dimensies kan het conceptueel model verder ingevuld worden.



Figuur 5: definitief conceptueel model

2.8 Verwachtingen

Op basis van het literatuuronderzoek en het definitief conceptueel model worden acht verwachtingen geformuleerd waarbij de verwachte relaties tussen de dimensies wordt beschreven.

1. De aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
2. De aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden heeft een positieve invloed op de mogelijkheid om kennis te delen.
3. Een cultuur van vertrouwen heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
4. Een cultuur van vertrouwen heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.
5. Gespreid leiderschap heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
6. Transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.
7. Gespreid leiderschap heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
8. Transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.

2.9 Gewenste situatie

Op basis van de invulling van de afhankelijke en onafhankelijke variabele wordt een gewenste situatie beschreven met betrekking tot de organisatorische condities voor een PLG in relatie tot de impliciete kennisdeling tussen medewerkers van OBS de Erasmus.

Variabele	Kernbegrip	Dimensie	Topics	Gewenste situatie
Afhankelijke variabele	Impliciete kennisdeling	Motivatie om kennis te delen	Intrinsieke motivatie Extrinsieke motivatie	In de gewenste situatie zijn de individuen in de organisatie zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd om hun kennis te delen. Bij intrinsieke motivatie gaat het om de waargenomen macht en de wederkerigheid van het kennisdelen. Bij extrinsieke motivatie gaat het om de relatie tussen zender en ontvanger en de beloning die medewerkers ontvangen.

		Mogelijkheden om kennis te delen	Formele leerkanalen Informele leerkanalen	In de gewenste situatie zijn er zowel formele als informele leerkanalen om impliciete kennisdeling tussen collega's te bevorderen.
Onafhankelijke variabele	Organisatorische condities van een PLG	Ondersteunende bronnen, structuren en systemen	Organisatorische mogelijkheden	<ul style="list-style-type: none"> - In de gewenste situatie beschikken medewerkers over voldoende tijd voor reflectie en discussie en wordt fysieke nabijheid gecreëerd door gemeenschapsruimtes of teamkamers. - Groepen worden geformaliseerd waarbij leraren samenwerken. - Er zijn vaste overlegmomenten die zijn vastgesteld in een communicatiestructuur. - Teambijeenkomsten zijn vooral met onderwijsinhoudelijke onderwerpen geagendeerd.
		Cultuur	Vertrouwen	In de gewenste situatie is er sprake van respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties en is er een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school. De cultuur van de school beïnvloedt het sociale leerproces.
		Leiderschap	Gespreid en transformationeel leiderschap	In de gewenste situatie worden leerkrachten in staat gesteld om leiding te geven aan ontwikkelingen en veranderingen omtrent leren en lesgeven binnen de school. De schoolleider

				ondersteunt en stimuleert de leerkrachten en invloed en autoriteit worden gedeeld.
--	--	--	--	--

Hoofdstuk 3 Technisch ontwerp

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is met behulp van literatuuronderzoek antwoord gegeven op de theoretische deelvragen en is het conceptueel model weergegeven. In het model staat beschreven wat het verband is tussen de variabelen organisatorische condities voor een PLG en impliciete kennisdeling. Aan de hand van dit model is de feitelijke situatie met betrekking tot de impliciete kennisdeling op OBS de Erasmus beschreven.

3.2 Onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek is de enkelvoudige *casestudy* gekozen als onderzoeksstrategie, waarbij de ‘organisatorische condities voor de PLG’ en ‘impliciete kennisdeling’ binnen de natuurlijke omgeving worden bestudeerd. De *casestudy* is enkelvoudig omdat er geen organisatie (onderdelen) met elkaar vergeleken worden. Daarnaast heeft de *casestudy* als bijkomend voordeel dat het een wendbare strategie is waardoor tijdens het onderzoek nog van richting veranderd kan worden (Verschuren, 2015). Het onderzoek is daarnaast te typeren als praktijkgericht, kwalitatief en deductief. De resultaten worden vergeleken met de kennis die verkregen is uit het voor dit onderzoek uitgevoerde literatuuronderzoek. Omwille van de haalbaarheid is het onderzoek afgebakend. Vanwege de beschikbare tijd is gekozen voor het interviewen van vijftien medewerkers van OBS de Erasmus. Bij de selectie van de medewerkers is gekeken naar de vertegenwoordiging van iedere bouw in de school.

3.3 Gegevensverzameling en -analyse

Om diepgang te bereiken in het onderzoek is methodetriangulatie toegepast, waarbij naast semigestructureerde interviews (zie bijlage 1) en observaties ook twee documenten zijn geanalyseerd. Bij de documentenanalyse is gebruik gemaakt van het jaarplan en het jaarverslag van OBS de Erasmus (schooljaar 2020-2021). De observaties hebben tijdens formele vergadermomenten in de school plaats gevonden. Er is gekozen voor semi gestructureerde interviews en afhankelijk van de diepte van de beantwoording was de duur van de interviews tussen de 45 minuten en 1,5 uur tijd. Van elk interview is een digitale geluidsopname gemaakt, welke vervolgens letterlijk is uitgetypt. De afgenomen interviews zijn gecodeerd door fragmenten gestructureerd te koppelen aan de uit het literatuuronderzoek geselecteerde indicatoren. Met behulp van een schema zijn de interviews in een samenvatting gemaakt. De resultaten van het onderzoek zijn verkregen door een samenvattend verslag te maken van de feitelijke situatie per topic en per bron. Uiteindelijk is een algemeen samenvattend verslag per topic gemaakt met aandacht voor de relatie tussen de topics van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Tot slot is op basis van de algemene resultaten een topic analyse uitgevoerd waarin per topic de feitelijke situatie wordt vergeleken met de gewenste situatie. Middels een invloedanalyse is daarna een vergelijking gemaakt tussen de verwachting van de invloed van de topics van de onafhankelijke variabele op de topic van de afhankelijke variabele en de feitelijke situatie met betrekking tot deze invloed.

3.4 Geldigheid en betrouwbaarheid

Zoals eerder beschreven betreft dit onderzoeksstrategie een *casestudy* dat praktijkgericht is. Het resultaat van dit onderzoek hoeft dus niet extern valide te zijn maar dient wel intern valide te zijn. Dit betekent dat de context van de onderzochte groep en de causale relaties niet te generaliseren zijn. Het resultaat zal dus niet generaliseerbaar zijn voor andere groepen. Om de validiteit te borgen, zullen de indicatoren zo opgesteld worden dat ze representatief zijn aan de indicatoren die in de feitelijke situatie beschreven zijn.

De betrouwbaarheid van het onderzoek is getoetst middels het vergelijken van de resultaten. Om de metingen te toetsen op betrouwbaarheid zijn de resultaten uit de interviews, observaties en inhoudsanalyse met elkaar vergeleken om te beoordelen of deze in lijn waren met elkaar.

De methodologie is op een transparante manier omschreven om bij te dragen aan het onderzoek. De stappen die zijn gevolgd om de betrouwbaarheid te vergroten zijn omschreven in de vorige paragraaf. Om het effect van multi-interpreteerbaarheid te verkleinen heb ik mijn thesisbegeleider gevraagd om mee te denken over de vraagstelling om zo de richting te bepalen.

3.5 Kwaliteit van onderzoek en ethische reflectie

Het onderzoek is op een zodanige wijze beschreven en uitgevoerd dat de verzamelde data en de deelnemers aan het onderzoek niet te herleiden zijn naar individuele medewerkers. De interviews zijn geanonimiseerd en de onderzoeker heeft een geheimhoudingsplicht om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen. De resultaten zullen op groepsniveau worden weergegeven.

3.6 Operationele definities

Kernbegrip	Dimensie	Topic	Indicatoren
Impliciete kennisdeling	Motivatie om kennis te delen	Intrinsieke motivatie	Medewerkers zijn intrinsiek gemotiveerd om kennis te delen met elkaar. Zij ervaren een bepaalde macht en wederkerigheid door kennis te delen met collega's.
		Extrinsieke motivatie	Medewerkers zijn extrinsiek gemotiveerd door beloningen of de relatie met de ontvanger.
	Mogelijkheden om kennis te delen	Formele leerkanalen	-Trainingsprogramma's - Snelle verspreiding van kennis door elektronisch netwerk en systemen -Tools om kennis te delen
		Informele leerkanalen	-Sociale interactie door face to face communicatie
Organisatorische condities voor een PLG	Ondersteunende bronnen, structuren en systemen	Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren	-Overleg en communicatiestructuur -Afspraken over functies en taken -Roosterafspraken; tijd voor overleg over onderwijsinhoudelijke thema -Afspraken over scholing - Toereikende systemen in de school
	Cultuur	Respect, vertrouwen en positieve relaties	-Professionalisering in de school als vanzelfsprekendheid -Relaties tussen medewerkers

	Leiderschap	Transformationeel leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> -Uitdragen van de schoolvisie -Intellectuele uitdaging van medewerkers - Aandacht voor persoonlijke behoeften van de medewerkers
		Gespreid leiderschap	<ul style="list-style-type: none"> -Medewerkers betrekken bij het schoolbeleid - Verdeling van macht en besluitvorming - Ontdekken en inzetten van talenten

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de empirische vraagstelling van dit onderzoek: Wat is de feitelijke situatie van de organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling binnen OBS de Erasmus? Deze vraagstelling geeft antwoord op de feitelijke situatie van de organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling binnen OBS de Erasmus. Ook worden de resultaten uit de bestudering van het document 'schooljaarplan 2020-2021' en de observaties van twee vergaderingen verwerkt.

4.2 Afhankelijke variabele impliciete kennisdeling

De resultaten van de verschillende topics van impliciete kennisdeling worden in onderstaande paragrafen verder uiteengezet.

4.2.1 Intrinsieke motivatie

Alle vijftien geïnterviewde medewerkers geven aan dat ze gemotiveerd tot zeer gemotiveerd zijn om hun kennis te delen. Er worden uiteenlopende redenen genoemd die vanuit intrinsieke motivatie worden gedreven; hoe meer opgedane kennis wordt gedeeld met elkaar, hoe sterker het team is. Alle geïnterviewden geven aan dat je het samen met elkaar doet waarbij het hoofddoel voor het delen van de kennis het leren van de leerlingen is. Twee van de vijftien geïnterviewden geven aan liever kennis te delen in een kleine groep dan in een grote groep. Acht van de vijftien geïnterviewden geven aan dat de relevantie van de kennis belangrijk is en dat dit een afweging is om kennis te delen. Zeven van de vijftien geïnterviewden noemen wederkerigheid in het delen van de kennis als een belangrijke intrinsieke motivatie.

'Ik vind het fijner en leuker om bijvoorbeeld mijn eigen kennis te delen met iemand die ook open is. En dat zij ook al hun eigen kennis delen, dan dat ik alleen maar een gever ben en niks terugkrijg.'

Één geïnterviewde geeft aan dat de afweging om geen kennis te delen is het niet hebben van vertrouwen en het niet krijgen van het vertrouwen.

4.2.2 Extrinsieke motivatie

Zeven van de vijftien geïnterviewden zijn daarnaast ook extrinsiek gemotiveerd en vinden de relatie in het delen van de kennis heel belangrijk.

'Ik zou mijn kennis niet kunnen delen met een collega waar ik niet mee kan samenwerken.'

Alle geïnterviewden zien het ontvangen van een beloning niet als extrinsieke motivatie om kennis te delen. Zij geven aan dit in het belang van de organisatie te doen. *'Het is niet alleen dat ik het wil, maar het is goed voor de school en de organisatie'*.

Twee van de geïnterviewden geven aan dat vertrouwen een rol speelt in het delen van kennis; als andere mensen niet vertrouwen op hun kennis, dan zijn zij niet de aangewezen persoon om het te delen. Eén geïnterviewde geeft aan dat bij het ondervinden van weerstand het een uitdaging is om kennis delen. Eén geïnterviewde geeft als voorwaarde aan dat zij zich veilig moet voelen bij het delen van de kennis.

4.2.3 Mogelijkheden om kennis te delen

In de volgende twee paragrafen worden de topics voor de dimensie mogelijkheden om kennis te delen verder uitgewerkt.

4.2.4 Formele leerkanalen

Alle vijftien geïnterviewden geven aan dat zij werken met SharePoint en Teams om hun kennis te delen. Daarbij geven alle geïnterviewden aan dat er genoeg mogelijkheden zijn om hun kennis via formele leerkanalen kennis te delen. Kennis wordt ook gedeeld door de mail. Een enkeling geeft aan ook externe platforms als LinkedIn, Gynzy of Pinterest te gebruiken om hun kennis te delen of kennis op te halen. Trainingsprogramma's worden door het bestuur gefaciliteerd alsmede door scholing op studiedagen. De mogelijkheden worden gezien als groot.

4.2.5 Informele leerkanalen

Alle vijftien geïnterviewden geven aan dat zij het liefst 'spontaan' en 'face to face' kennis delen. Dit varieert van op de gang, in de klas, tijdens de pauzes en na schooltijd door binnen te lopen bij een collega. Het ligt voor een enkeling wel aan de persoon of er kennis gedeeld wordt. Volgens twee geïnterviewden loop je vaker binnen bij de mensen waar je een band mee hebt.

4.3 Onafhankelijke variabele organisatorische condities voor een PLG

In onderstaande paragrafen worden de resultaten van de interviews op de onafhankelijke variabelen beschreven.

4.3.1 Organisatorische mogelijkheden

Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er weinig tot geen tijd is om hun kennis te delen. Er is niet altijd tijd voor reflectie en discussie. Op een carrousselvergadering is er wel meer tijd om in een kleine groep te praten over de onderwijsinhoud maar dat er weinig interactie is. Zo zegt één geïnterviewde: *'Ik heb altijd het gevoel dat drie kwartier, want dat is het vaak, heel kort is en dat diegene dit het onderwerp behandelt voornamelijk zendt en daarna is er vrij weinig tijd over. Daardoor blijft er weinig ruimte over voor inbreng.'*

Over tijd voor reflectie en discussie in de school zegt een andere geïnterviewde: *'Maar het is niet vaak dat er een discussie op gang komt, en als er discussie op gang komt, wordt het ook vaak wel weer afgekapt.'*

De fysieke nabijheid om kennis te delen wordt door acht van de vijftien geïnterviewden niet ervaren. Dat er drie klassen aan de overkant van de school zitten, maakt het voor medewerkers lastig om kennis te delen. Vier van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er genoeg ruimte en tijd is voor scholing.

Zo zegt één geïnterviewde: *'Het charmante aan deze school is, als je wil, dan kan er heel veel, alleen je moet er duidelijk over zijn. Er zijn best mogelijkheden, maar je moet ze wel pakken.'*

Alle geïnterviewden geven aan dat er een vast vergaderrooster is, maar dat dit door de komst van corona, veelal niet meer gevolgd wordt. Er is tijd voor parallel overleggen, commissiegroepen en specialisten. Volgens alle geïnterviewden zijn er geen afspraken over

functies en taken. Zo zegt één geïnterviewde; *'Ik weet op een gegeven moment niet meer naar wie ik wel en niet moet luisteren. Wie heeft nu zeggenschap hierover'?*

Acht van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er voldoende mogelijkheden zijn om hun kennis te delen in de organisatie. De overige zeven geïnterviewden geven aan dat er geen genoeg mogelijkheden zijn om kennis te delen. Onderzoeken en verbeteren in de school wordt m.n. gedaan door experts en het afnemen van enquêtes.

4.3.2 Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties

Drie van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er een cultuur heerst van openheid en positieve relaties. Één collega omschrijft de cultuur als flexibel, sociaal en openhartig en geeft aan dat ze samen één team vormen. Collega's helpen elkaar als er een moeilijke situatie is en problemen worden dan meteen opgelost.

Één geïnterviewde vindt dat de cultuur op school af en toe goed is.

'Ik denk dat wij op zich een bereidwillig en hardwerkend team hebben. Ik denk ook dat wij een veelzijdig team hebben, maar ook gewoon goede leerkrachten, maar ook heel veel goede onderwijsassistenten. Voorheen waren er echt meer strubbelingen en onenigheden dan dat er nu zijn'.

Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er geen positieve relaties onderling zijn. Zo zegt één geïnterviewde: *'Er wordt een hoop onderling besproken en te weinig uitgesproken. Het wordt wel vaak benadrukt en gezegd, dat je dingen moet uitspreken en dat je naar diegene toe moet gaan en er wordt ook echt door collega's gezegd; joh, je hebt nu een probleem met die en die en loop even naar hem of haar toe en praat het uit. Het wordt wel gezegd, maar het wordt niet gedaan'.*

'Een cultuur meer in de vorm van kleine groepjes en negativiteit, onwijs veel negativiteit. Schoppen en mopperen en praten, maar behalve tegen degenen om wie het gaat, dat is de cultuur.' Volgens één collega gaat het aanspreken via *'een omweg'*. *Ingeslepen gewoontes, verwachtingspatronen en dat is toch lastig om te veranderen'.*

4.3.3 Transformationeel leiderschap

Het uitdragen van de visie door de schoolleider wordt door acht van de vijftien geïnterviewden als positief ervaren. Geïnterviewden geven aan dat de schoolleider het veel over de schoolvisie heeft en dat deze d.m.v. posters door de school hangen. Vier geïnterviewden geven aan dat de schoolvisie niet voldoende wordt geïnitieerd. Één geïnterviewde beweert dat de schoolvisie door de schoolleider is geschreven en niet samen met het team. Zo zegt de geïnterviewde: *Ik heb niet het idee dat we allemaal met de neuzen dezelfde kant op staan'*. Twee geïnterviewden reageren neutraal op het uitdragen van de visie door de schoolleider.

De intellectuele uitdaging van medewerkers door de schoolleider wordt door acht geïnterviewden positief ervaren. Er is ruimte om je te ontwikkelen en er wordt gestimuleerd om te leren en cursussen te volgen. Één geïnterviewde geeft aan dat de schoolleider het *'zo goed mogelijk doet en dat zij ervoor zorgt dat iedereen zichzelf kan ontwikkelen en ontplooiën en alle mogelijkheden krijgt om zichzelf te zijn'*. Één geïnterviewde geeft aan dat de schoolleider heel goed heeft gezien wat zij op dat moment nodig had in haar ontwikkeling. *'Ze geeft heel veel complimenten waardoor ik mij ook echt wel goed thuis voel hier'*. Drie

geïnterviewden geven aan dat ze niet intellectueel gestimuleerd worden en vier collega's waren relatief neutraal.

Zes van de vijftien geïnterviewden geeft aan gezien te worden en persoonlijke aandacht en begeleiding van de schoolleider te krijgen. Zo zegt één geïnterviewde: *'Ze neemt echt de tijd voor je'*. Zeven van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er geen aandacht is voor persoonlijke behoeften van de medewerkers. Zo geven twee geïnterviewden aan dat *'je soms hard moet roepen om gehoord te worden'*. Drie geïnterviewden zijn neutraal en geven niet expliciet antwoord op deze vraag.

4.3.4 Gedeeld leiderschap

Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat zij worden betrokken bij het schoolbeleid. De schoolleider betreft de medewerkers door studiedagen, (carrousel)vergaderingen en mails te versturen over het beleid. Zo zegt één geïnterviewde: *'Je mag inbreng geven in een carrouselvergadering over een bepaald onderwerp, maar er wordt geen tijd genomen om dat eens lekker uit te diepen, om daar lekker over door te zagen. Dus ja, er is inspraak, maar meestal is dat dan genoeg'*.

Een andere geïnterviewde zegt; *'Er wordt snel besloten en niet goed over nagedacht soms. Is het wel de juiste manier en willen wij het daadwerkelijk op die manier doen?'* De geïnterviewde heeft het idee dat daar af en toe nog een beetje snel aan wordt voorbijgegaan, dat komt volgens haar meestal door het enthousiasme. Drie geïnterviewden geven aan dat zij niet worden betrokken in het schoolbeleid. Twee geïnterviewden geven aan dat het wisselend is hoe medewerkers worden betrokken bij het schoolbeleid. Zeven van de vijftien geïnterviewden geven aan dat de macht en besluitvorming wordt gedeeld. Dit gebeurt o.a. door de inzet van specialisten, IB'er en commissiegroepen. De specialisten krijgen een grote verantwoordelijkheid. Één geïnterviewde zegt over specialisten; *'Die worden ook wel een beetje soort van de leider van dat onderwerp'*. Vier geïnterviewden geven aan dat er geen gedeelde besluitvorming is en vier geïnterviewden ervaren dit punt als wisselend.

4.4 Documenten en observaties

Het ordenen en bewerken van documenten die van belang zijn voor dit onderzoek zijn onderzocht. De bijlagen die hiervoor gebruikt zijn; het jaarverslag 2019-2020 en het jaarplan 2020-2021. De passages uit de documenten zijn geordend, bewerkt en samengevat per topic. Dit geldt ook voor de observaties van vergaderingen (carrouselvergadering in een kleine groep en teamvergadering) waarbij enkele trefwoorden zijn geschreven die bij bepaalde topics horen. De korte notities zijn uitgewerkt, geordend en bewerkt.

4.4.1 Intrinsieke motivatie

Uit het jaarverslag en het jaarplan blijkt dat teamleden het belangrijk vinden om zichzelf te blijven ontwikkelen en professionaliseren. Zij willen leren om goed op zichzelf te reflecteren teneinde hun handelen continue te verbeteren. Zo heeft het team van de Erasmus een visie geschreven vanuit hun plezier en passie:

“Wij vinden het belangrijk om onszelf te blijven ontwikkelen en te professionaliseren zowel in de klas als daarbuiten. Wij willen graag leren om goed op onszelf te reflecteren teneinde ons handelen continue te verbeteren. Wij gaan collegiaal met elkaar om en willen veel samen werken. Wij vertoeven graag in een fijne sfeer op school. Op de Erasmus zetten wij graag onze eigen talenten in en helpen de talenten van de kinderen te ontdekken en te ontwikkelen”.

4.4.2. Extrinsicieke motivatie

Bij de documentenanalyse en observaties is de topic extrinsicieke motivatie niet waargenomen.

4.4.3 Formele leerkanalen

In het jaarverslag wordt beschreven dat de scholen die vallen onder het bestuur van Spaarnesant een verbetercultuur hebben. Iedereen maakt gebruik van de expertise die binnen Spaarnesant aanwezig is. Het bestuur heeft een Spaarnesant academie waarbij medewerkers gebruik kunnen maken van formele leerkanalen en deel kunnen nemen aan netwerkbijeenkomsten en leergemeenschappen. In observaties wordt er gesproken over SharePoint en het delen van documenten onder teamleden.

4.4.4 Informele leerkanalen

In de observatie bij de teamvergadering is er minder sprake van kennisdeling dan in een kleine setting als de carrouselvergadering. In een carrouselvergadering wordt meer informeel kennis gedeeld. In het jaarplan wordt niet gesproken over informele momenten die dienen als momenten om kennis te delen.

4.4.5 Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren

Uit de documentanalyse komt naar voren dat er altijd inhoudelijk en gericht op verbetering wordt vergaderd. In kleine PLG's wordt het onderwijs continue verbeterd. De school wordt aangestuurd door experts, intern begeleiders en directie waarbij de inhoud en kwaliteit leidend zijn. De EDI expert die is aangesteld op de school gaat een opleiding Lesson Study volgen en onderzoekt of het maatjesleren passend is bij de school. De specialisten worden verantwoordelijk gesteld voor de kwaliteit en de inhoud van hun expertise. De adjunct directeur acteert als 'teambegeleider' en begeleidt starters, nieuwe collega's en hun POP-processen. POP staat in deze voor persoonlijk ontwikkelplan.

Op de Erasmus wordt gewerkt met expert- leerkrachten die zich hebben gespecialiseerd in hun vakgebied. Zij begeleiden de leerkrachten inhoudelijk door studiedagen te verzorgen, met leerkrachten in gesprek te gaan, klassenobservaties uit te voeren en vakinhoudelijk te vergaderen. Niet door de leerkracht te beoordelen, maar verder te helpen door te coachen met een heldere leerlijn voor ogen. De vergaderingen zijn altijd inhoudelijk en gericht op de verbetering van de onderwijskwaliteit. Tijdens de twee observaties die gedaan zijn bij de vergaderingen valt op dat voorgenoemde in een kleine setting, de zogeheten carrouselvergadering met inhoudelijke thema's meer ruimte bieden om onderwijsinhoudelijk met elkaar aan de slag te gaan. Tijdens een teamvergadering is er minder ruimte om de diepte in te gaan en worden m.n. organisatorische zaken besproken.

4.4.6 Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties

Zoals in de visie beschreven vinden medewerkers het fijn om te vertoeven in een fijne sfeer op school. Er wordt gesteld dat er collegiaal met elkaar wordt omgegaan en dat er de wil is om veel samen te werken. Uit beide observaties is deze wil om collegiaal met elkaar om te gaan zichtbaar en werken mensen samen teneinde het leren van de leerlingen te verbeteren. Opvallend is dat er vooral tijdens de teamvergadering in een grote vergadering niet veel respons en interactie is. In de beschrijving van het jaarplan wordt gesproken over een veilige en open cultuur waarbij medewerkers zich kwetsbaar durven op te stellen.

4.4.7 Transformationeel leiderschap

In het jaarplan wordt gesteld dat het team met medewerkers centraal staat. Zij maken allen het verschil voor de kinderen. In het jaarplan wordt beschreven dat er een grote mate van betrokkenheid is van het management bij het onderwijsleerproces van de kinderen. Het management faciliteert de structuur om het leren van en met elkaar te bevorderen.

4.4.8 Gespreid leiderschap

Gespreid leiderschap wordt met name beschreven door de inzet van verschillende experts in de school. Medewerkers worden betrokken bij het schoolbeleid door verdeling van macht en besluitvorming door experts in de school. In de observaties tijdens de vergaderingen spelen de experts een rol door het voorzitten van hun vakgebied en delen zij het besluit omtrent bepaalde zaken als begrijpend lezen, EDI en woordenschat. In de visie wordt ook gesproken van het benutten van de eigen talenten en die van de collega's onderling.

Hoofdstuk 5 Analyse, conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de analytische vraagstelling: Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de feitelijke en gewenste situatie m.b.t. de invloed van organisatorische condities voor een PLG op impliciete kennisdeling tussen de collega's binnen OBS de Erasmus? De analyse kent twee vormen; één op topicniveau en de ander op invloedanalyse. Bij de analyse van de afhankelijke en de onafhankelijke variabele wordt eerst de gewenste situatie geschetst en daarna de huidige situatie. De topicanalyse en de invloedanalyse worden in een totaalplaatje visueel weergegeven. In één oogopslag kan dan gezien worden hoe de huidige situatie is.

5.2 Afhankelijke variabele, impliciete kennisdeling

Op topicniveau wordt een analyse gemaakt van de afhankelijke variabele impliciete kennisdeling. De topics zijn motivatie; intrinsieke en extrinsieke motivatie, formele en informele kanalen.

5.2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

In de gewenste situatie zijn de individuen in de organisatie zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd om hun kennis te delen. Bij intrinsieke motivatie gaat het om de waargenomen macht en de wederkerigheid van het kennisdelen. Bij extrinsieke motivatie gaat het om de relatie tussen zender en ontvanger en de beloning die medewerkers ontvangen.

Het lijkt erop dat er een relatief klein verschil is tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot 'intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie'. Alle vijftien geïnterviewden geven aan dat ze gemotiveerd tot zeer gemotiveerd zijn om hun kennis te delen. Alle geïnterviewden geven daarnaast aan dat het delen van kennis als hoofddoel heeft om de kinderen verder te helpen. Opvallend is dat twee van de vijftien geïnterviewden aangeven liever kennis te delen in een kleine groep. Er is angst om het verkeerde te zeggen en één geïnterviewde geeft zelfs aan dat ze daardoor bang is dat mensen niet dingen aannemen van haar.

Als basisvoorwaarde wordt de veiligheid en het vertrouwen in het team door meerdere geïnterviewden genoemd. Zeven van de vijftien geïnterviewden noemen wederkerigheid in het delen van de kennis als een belangrijke intrinsieke motivatie. Zeven van de vijftien geïnterviewden zijn daarnaast ook extrinsiek gemotiveerd en vinden de relatie in het delen van de kennis heel belangrijk. Opvallend is dat alle geïnterviewden het ontvangen van een beloning niet zien als extrinsieke motivatie om kennis te delen maar dit in het belang van de organisatie doen. Documentanalyse en observaties bevestigen het beeld van een team dat zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd is om het beste uit zichzelf en de kinderen te halen. Uit observaties blijkt dat collega's in een kleinere setting meer aan het woord zijn dan in een grote groep.

5.2.2 Mogelijkheden om kennis te delen: formeel en informeel

In de gewenste situatie zijn er zowel formele als informele leerkanalen om impliciete kennisdeling tussen collega's te bevorderen. Het lijkt erop dat er een relatief klein verschil is tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot 'formele leerkanalen'. De mogelijkheden worden als groot gezien. Alle geïnterviewden geven aan dat zij werken met formele leerkanalen zoals Teams, SharePoint en de mail. Een enkeling gebruikt daar ook de

mail voor. Er wordt via de mail en SharePoint meer expliciete kennis gedeeld dan impliciete kennis. Iedere vrijdag ontvangen de medewerkers wekelijkse post variërend van mededelingen tot aan onderwijsinhoudelijke onderwerpen. Eén geïnterviewde geeft aan dat de lessen Close Reading van SharePoint worden gehaald. Via Teams wordt er meer impliciete kennis gedeeld. Twee geïnterviewden geven aan dat het bestuur trainingsprogramma's of cursussen aanbiedt. In de documentanalyse en de observaties wordt het beeld bevestigd van het delen van de kennis. Er lijkt in mindere mate sprake te zijn van het delen van impliciete kennis, maar de mogelijkheden zijn er wel.

Het lijkt erop dat er een relatief klein verschil is tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot 'informele leerkanalen'. Alle vijftien geïnterviewden aan dat zij het liefst 'spontaan' en '*face to face*' kennis delen. Dit varieert van elkaar op de gang spreken, in de klas, tijdens de pauzes en na schooltijd door binnen te lopen bij een collega. Tijdens dit soort momenten wordt er meer impliciet kennis gedeeld, bijvoorbeeld over wat er op een de dag is voorgevallen of een aanpak met betrekking tot gedrag. Het ligt voor een enkeling wel aan de persoon of er kennis gedeeld wordt. Volgens twee geïnterviewden loop je vaker binnen bij de mensen waar je een band mee hebt. Zes geïnterviewden geven aan dat zij bij het delen van de kennis vooral dezelfde persoon of bouw opzoeken. Documentanalyse en observaties bevestigen het beeld dat er met name met dezelfde mensen kennis wordt gedeeld.

5.2.2 Onafhankelijke variabele, organisatorische condities voor een PLG

Op topicniveau wordt een analyse gemaakt van de onafhankelijke variabele organisatorische condities voor een PLG. De topics zijn; organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren, een cultuur van respect/ vertrouwen en positieve relaties, transformationeel leiderschap en gespreid leiderschap.

5.2.3 Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren

In de gewenste situatie beschikken medewerkers over voldoende tijd voor reflectie en discussie en wordt fysieke nabijheid gecreëerd door gemeenschapsruimtes of teamkamers. Groepen worden geformaliseerd waarbij leraren samenwerken. Er zijn vaste overlegmomenten die zijn vastgesteld in een communicatiestructuur. Teambijeenkomsten worden vooral met onderwijsinhoudelijke onderwerpen geagendeerd.

Het lijkt erop dat er een relatief groot verschil is tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot 'organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren'. Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er weinig tot geen tijd is om hun kennis te delen. Er is niet altijd tijd voor reflectie en discussie en als die wel op gang komt, wordt dit al snel afgekapt. Op een carouselvergadering is er wel meer tijd om in een kleine groep te praten over de onderwijsinhoud maar dat er wel weinig interactie is.

De fysieke nabijheid om kennis te delen wordt door acht van de vijftien geïnterviewden niet ervaren. Dat er drie klassen aan de overkant van de school zijn, maakt het voor medewerkers lastig om kennis te delen en fysieke nabijheid te ervaren. Vier van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er genoeg ruimte en tijd is voor scholing. Er is tijd voor parallel overleggen, commissiegroepen en de specialisten. Volgens alle geïnterviewden zijn er geen afspraken over functies en taken. Acht van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er voldoende mogelijkheden zijn om hun kennis te delen in de organisatie. De overige zeven geïnterviewden geven aan dat er geen genoeg mogelijkheden zijn om kennis te delen. Onderzoeken en verbeteren in de school wordt m.n. gedaan door experts en het afnemen van

enquêtes. Documentanalyse en observaties bevestigen dit beeld. Er is niet veel tijd om echt de diepte in te gaan en tijd te nemen voor de discussie en dialoog.

5.2.4 Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties

In de gewenste situatie is er sprake van respect, vertrouwen en positieve zorgende relaties en is er een cultuur van kritisch onderzoeken en verbeteren in de school. De cultuur van de school beïnvloedt het sociale leerproces.

Er lijkt een groot verschil te zijn tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot een 'cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties'. Drie van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er een cultuur heerst van openheid en positieve relaties. Één collega omschrijft de cultuur als flexibel, sociaal en openhartig en geeft aan dat ze samen een team vormen. Collega's helpen elkaar als er een moeilijke situatie is. Één geïnterviewde vindt de cultuur op school af en toe goed. Één geïnterviewde geeft aan dat de cultuur vroeger minder goed was. Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat er geen positieve relaties onderling zijn. Zij geven aan dat er een hoop onderling wordt besproken en te weinig uitgesproken. De schoolleider benadrukt dat collega's elkaar moeten aanspreken. Volgens één geïnterviewde wordt het wel gezegd, maar wordt het niet gedaan. Meerdere geïnterviewden geven aan dat er geen openheid is in het team. In de beschrijving van het jaarplan wordt gesproken over een veilige en open cultuur waarbij medewerkers zich kwetsbaar durven op te stellen. Uit de observaties die gedaan zijn in de vergaderingen is het kwetsbaar opstellen van medewerkers niet waargenomen. Dit is niet waargenomen. Opvallend is dat er vooral tijdens de teamvergadering niet veel respons is op voorstellen en dat er weinig interactie is.

5.2.5 Transformationeel leiderschap

In de gewenste situatie worden leerkrachten in staat gesteld om leiding te geven aan ontwikkelingen en veranderingen omtrent leren en lesgeven binnen de school. De schoolleider ondersteunt en stimuleert de leerkrachten en invloed en autoriteit worden gedeeld.

Er lijkt minder verschil te zijn tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot transformationeel leiderschap. Het uitdragen van de visie door de schoolleider wordt door acht van de vijftien geïnterviewden als positief ervaren. Geïnterviewden geven aan dat de schoolleider het veel over de schoolvisie heeft en dat deze d.m.v. posters door de school hangen. Vier geïnterviewden geven aan dat de schoolvisie niet voldoende wordt geïnitieerd. Eén geïnterviewde beweert dat de schoolvisie door de schoolleider is geschreven en niet samen met het team is vormgegeven. Eén geïnterviewde geeft aan dat zij het gevoel heeft dat niet alle neuzen dezelfde kant op staan. Twee geïnterviewden reageren neutraal op het uitdragen van de visie door de schoolleider.

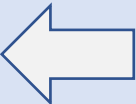
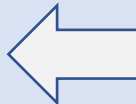






De intellectuele uitdaging van medewerkers door de schoolleider wordt door acht geïnterviewden positief ervaren. Er is ruimte om je te ontwikkelen en er wordt gestimuleerd om te leren en cursussen te volgen. Volgens één geïnterviewde doet de schoolleider het zo goed mogelijk en een ander geeft aan dat de schoolleider heel goed heeft gezien wat de medewerker op dat moment nodig had in de ontwikkeling. Drie geïnterviewden geven aan dat ze niet intellectueel gestimuleerd worden en vier collega's waren relatief neutraal. Zes van de vijftien geïnterviewden geeft aan gezien te worden en persoonlijke aandacht en begeleiding van de schoolleider te krijgen. Verder wordt er wisselend antwoord gegeven op de vraag of er wordt voldaan aan de persoonlijke behoeften van de medewerkers.

Uit het jaarplan en de observaties tijdens vergaderingen wordt het beeld bevestigd dat de schoolleider het leren bevordert door een structuur op te zetten om het leren van en met elkaar te bevorderen.

5.2.6 Gedeeld leiderschap

Er lijkt geen verschil te zijn tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot 'gedeeld leiderschap'. Elf van de vijftien geïnterviewden geven aan dat zij worden betrokken bij het schoolbeleid. De schoolleider betreft de medewerkers door studiedagen, (carrusel)vergaderingen en mails te versturen over het beleid. Wel wordt het component tijd genoemd als belemmering door een aantal geïnterviewden waardoor er geen diepgang is in het leren. Ook geeft één geïnterviewde aan dat er soms te snel wordt besloten zonder goed na te denken. Drie geïnterviewden geven aan dat zij niet worden betrokken in het schoolbeleid. Twee geïnterviewden geven aan dat het wisselend is hoe medewerkers worden betrokken bij het schoolbeleid. Zeven van de vijftien geïnterviewden geven aan dat de macht en besluitvorming wordt gedeeld. Dit gebeurt o.a. door de inzet van specialisten, IB'ers en commissiegroepen. De specialisten krijgen een grote verantwoordelijkheid. Vier geïnterviewden geven aan dat er geen gedeelde besluitvorming is en vier geïnterviewden reageren wisselend. Drie geïnterviewden geven aan dat er tegenwoordig meer betrokkenheid in het beleid wordt gegenereerd. Documentenanalyse en observaties bevestigen het beeld van gedeeld leiderschap in de school.

Figuur 6 matrix van de topicanalyse

Topic	Kleine gap			Grote gap
Intrinsieke motivatie				
Extrinsieke motivatie				
Formele leerkanalen				
Informele leerkanalen				
Organisatorische mogelijkheden				
Cultuur				
Transformationeel leiderschap				
Gedeeld leiderschap				

In bovenstaande matrix zijn de relatief grote en relatief kleine verschillen/ overeenkomsten weergegeven. De matrix toont dat de grootste *gaps* tussen de gewenste en de feitelijke situatie naar alle waarschijnlijkheid voorkomen bij de topics ‘organisatorische mogelijkheden’ en ‘cultuur’. Dat betekent dat de resultaten van de interviews, documentenanalyse en observaties indiceren dat de organisatorische mogelijkheden en de cultuur op OBS de Erasmus veel verschillen van de gewenste situatie om onderling kennis te delen.

Er lijkt geen verschil tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot ‘intrinsieke en extrinsieke motivatie, formele leerkanalen en gedeeld leiderschap’. Er lijkt minder verschil te zijn tussen de gewenste en de feitelijke situatie met betrekking tot ‘transformationeel leiderschap’. Er is minder verschil tussen de feitelijke situatie met betrekking tot ‘informele leerkanalen’.

5.2.3 Relatie tussen de organisatorische condities voor een PLG en impliciete kennisdeling

Een invloedanalyse richt zich op het analyseren van de invloed van de topics van de onafhankelijke variabele op de topics van de afhankelijke variabele. De invloedanalyse is alleen gebaseerd op interviewresultaten.

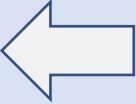
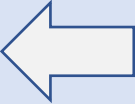
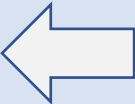
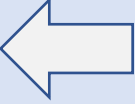
De geformuleerde verwachtingen zijn als volgt:

1. De aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
2. De aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden heeft een positieve invloed op de mogelijkheid om kennis te delen.
3. Een cultuur van vertrouwen heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
4. Een cultuur van vertrouwen heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.
5. Gedeeld leiderschap heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
6. Transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op de motivatie om kennis te delen.
7. Gedeeld leiderschap heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.
8. Transformationeel leiderschap heeft een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.

Alle medewerkers zagen een positieve invloed van de aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden op de motivatie om kennis te delen.

Alle medewerkers zagen een positieve invloed van de aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden op de mogelijkheden om kennis te delen. Medewerkers denken wel verschillend over de informele leerkanalen. De mate waarin collega's in wisselende groepen hun impliciete kennis delen is groot. Een cultuur van vertrouwen heeft een positieve invloed op de mogelijkheden op de motivatie en de mogelijkheden om kennis te delen vinden drie geïnterviewden. Elf van de vijftien medewerkers geven aan dat er op dit moment een negatieve invloed is op de motivatie en de mogelijkheden om kennis te delen en dat dit hen belemmert om hun kennis te delen. Een geïnterviewde kon niet zeggen of de cultuur wel of niet van invloed was om kennis te delen. Gedeeld leiderschap heeft volgens alle geïnterviewden een positieve invloed op de motivatie en de mogelijkheden om kennis te delen. Transformationeel leiderschap heeft volgens alle medewerkers een positieve invloed op de mogelijkheden om kennis te delen.

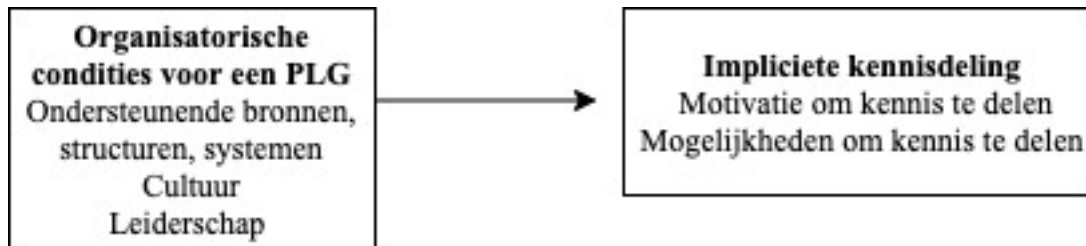
Figuur 7 matrix van de invloedanalyse

Invloed	veel			weinig
Aanwezigheid van meerdere organisatorische mogelijkheden				
Cultuur van vertrouwen, respect en positieve relaties				
Gedeeld leiderschap				
Transformationeel leiderschap				

In bovenstaande matrix is een vergelijking gemaakt tussen de verwachting van de invloed van de topics van de onafhankelijke variabele op de topic van de afhankelijke variabele en de feitelijke situatie met betrekking tot deze invloed. Medewerkers geven aan dat de invloed van meerdere organisatorische mogelijkheden een positieve invloed heeft op de motivatie en mogelijkheden om kennis te delen. Medewerkers zien in de huidige situatie een negatieve invloed van de topic ‘cultuur’ op de motivatie en mogelijkheden om kennis te delen. Gedeeld leiderschap en transformationeel leiderschap hebben volgens de medewerkers een positieve invloed op de motivatie en de mogelijkheden om kennis te delen.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de centrale hoofdvraag; wat is de invloed van organisatorische condities voor de professionele leergemeenschap op de impliciete kennisdeling tussen de collega's van OBS de Erasmus? In deze casestudie zijn twee variabelen onderzocht; de organisatorische condities voor een PLG en de impliciete kennisdeling. In onderstaand figuur is het definitief conceptueel model weergegeven met de bijbehorende dimensies. Bij de organisatorische condities zijn de dimensies; ondersteunende bronnen, culturen en systemen onderzocht alsmede een cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties alsook de leiderschap. In de impliciete kennisdeling zijn de dimensies motivatie en mogelijkheden om kennis te delen onderzocht.



Figuur 8 definitief conceptueel model

In de eerste plaats is het juist om te benadrukken dat de conclusie van het onderzoek steeds moeten worden gezien in het licht van de coronapandemie en de daarbij behorende (on)mogelijkheden om impliciete kennis te delen. Uit de analyses van de interviews, de bestudeerde documenten en de observaties komt naar voren dat bijna alle medewerkers aangeven dat de huidige cultuur en de ondersteunende bronnen, systemen en culturen een negatief invloed hebben op de impliciete kennisdeling. Medewerkers voelen zich niet veilig genoeg om kennis te delen, dit speelt m.n. meer in een grote groep dan in een kleinere setting. Het merendeel van de medewerkers ziet de cultuur als belemmerend en deelt daardoor minder of geen kennis. In een grote groep is de invloed van cultuur op het kennis delen groter dan in een kleinere groep. Dit is tijdens de observaties ook waargenomen. Medewerkers lijken in een teamvergadering minder interactie te hebben dan in een kleinere setting. De organisatorische mogelijkheden om kennis te delen zijn wel aanwezig, maar tijd wordt met name gezien als een belemmerende factor om kennis te delen. De medewerkers geven aan dat er niet of onvoldoende tijd is om inhoudelijk de dialoog en de discussie te voeren op onderwijsinhoud. Dit wordt als gemis ervaren door meerdere medewerkers. In deze casestudy kan gesteld worden dat de dimensies cultuur en ondersteunende bronnen, structuren en systemen in onvoldoende mate aanwezig zijn om de impliciete kennisdeling tussen medewerkers van OBS de Erasmus te bevorderen.

Op OBS de Erasmus zijn alle medewerkers gemotiveerd om impliciete kennis te delen met elkaar, ook de mogelijkheden als formele en informele leerkanalen zijn voor handen. De schoolleider deelt macht en invloed en toont gedeeld leiderschap. Zij draagt de visie uit en medewerkers voelen zich gezien en gewaardeerd door de schoolleider. Zowel gedeeld als transformationeel leiderschap hebben een positieve invloed op de mogelijkheden en de motivatie om kennis te delen. Bij enkele geïnterviewden wordt dit als wisselend ervaren.

Alle medewerkers geven daarnaast aan dat er voldoende formele leerkanalen zijn om hun kennis te delen en dat dit een positieve invloed heeft op het delen van kennis.

6.1 Intrinsieke motivatie

De topic ‘intrinsieke motivatie’ geeft een eenduidig beeld. Medewerkers zijn intrinsiek gemotiveerd om kennis te delen om de leerlingen verder te helpen. Er worden uiteenlopende redenen genoemd die vanuit intrinsieke motivatie worden gedreven; hoe meer opgedane kennis wordt gedeeld met elkaar, hoe sterker het team is. De wens van de grootte van de groep om kennis te delen wisselt: soms klein, soms groot. De relevantie van de kennis die aan bod komt in deze groepen is belangrijk, dit is een afweging is om kennis te delen. Geconcludeerd kan worden dat intrinsieke motivatie een belangrijke rol speelt in kennisdeling.

6.2 Extrinsieke motivatie

De topic ‘extrinsieke motivatie’ geeft een wisselend beeld. Medewerkers zijn extrinsiek gemotiveerd en vinden de relatie in het delen van de kennis heel belangrijk. Het ontvangen van een beloning wordt niet als motivatie genoemd. Medewerkers geven aan dat zij hun kennis delen in het belang van de organisatie. Vertrouwen speelt een belangrijke rol in het delen van kennis. Geconcludeerd kan worden dat extrinsieke motivatie een relatief belangrijke rol speelt in kennisdeling.

6.3 Formele en informele leerkanalen

De topic ‘formele en informele leerkanalen’ laat een eenduidig beeld zien. Medewerkers geven aan dat zij werken met formele leerkanalen zoals Teams, SharePoint en de mail waarbij zij kennis delen. Medewerker delen hun kennis ‘spontaan’ ‘*face to face*’. Dit varieert van elkaar op de gang spreken, in de klas, tijdens de pauzes en na schooltijd door binnen te lopen bij een collega. Tijdens dit soort momenten wordt er meer impliciet kennis gedeeld, bijvoorbeeld over wat er op een de dag is voorgevallen of een aanpak met betrekking tot gedrag. Geconcludeerd kan worden dat er voldoende formele en informele leerkanalen zijn en dat deze een belangrijke rol spelen in kennisdeling.

6.4 Organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren

Er is over het algemeen weinig tot geen tijd is om kennis te delen. Of er voldoende mogelijkheden zijn om kennis te delen in de organisatie wordt wisselend ervaren. Medewerkers geven aan dat er veel wordt ‘gezonden’ en er weinig ruimte is voor participatie waardoor het collectief leren onvoldoende tot uiting komt. Aan de andere kant zijn er wel meer mogelijkheden om individueel te leren in de organisatie, er is veel ruimte en mogelijkheid tot het volgen van scholing. Fysieke nabijheid om kennis te delen wordt niet ervaren. Geconcludeerd kan worden dat er beperkingen zijn in de organisatorische mogelijkheden om individueel en collectief te leren.

6.5 Cultuur van respect, vertrouwen en positieve relaties

De topic ‘cultuur’ laat een eenduidig beeld zien. Medewerkers geven aan dat er veel onderling wordt besproken en te weinig uitgesproken. Er is volgens de medewerkers geen positieve relaties en vertrouwen. De schoolleider stimuleert de medewerkers om dit wel te doen, maar dit gebeurt nog onvoldoende in de praktijk. Geconcludeerd kan worden dat de cultuur een grote beperking is in het delen van de kennis.

6.6 Transformationeel leiderschap

De topic ‘transformationeel leiderschap’ laat een wisselend beeld zien. Medewerkers geven aan dat het uitdragen van de schoolvisie door de schoolleider wordt geïnitieerd, maar nog niet voldoende wordt doorleefd door collega’s. Geconcludeerd kan worden dat transformationeel leiderschap een relatief grote rol speelt in het delen van de kennis. Medewerkers geven aan

dat zij intellectueel gestimuleerd worden en dat er veel ruimte is om jezelf te ontwikkelen en te leren. Er wordt wisselend gereageerd door medewerkers op de mate waarin de schoolleider persoonlijke aandacht en begeleiding geeft.

6.7 Gedeeld leiderschap

De topic ‘gedeeld leiderschap’ laat een eenduidig beeld zien. De schoolleider betreft de medewerkers bij het schoolbeleid door op studiedagen, middels (carrousel) vergaderingen en mails te sturen over het beleid. Tijd wordt door de medewerkers gezien als een belemmering om kennis te delen. Volgens medewerkers zorgt tijdgebrek voor minder diepgang in de discussie en de dialoog. Geconcludeerd kan worden dat gedeeld leiderschap een belangrijke rol speelt in de kennisdeling.

6.8 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden een aantal aanbevelingen geformuleerd om te voldoen aan de doelstelling van het diagnose onderzoek, namelijk het doen van aanbevelingen voor de verbetering van de impliciete kennisdeling tussen medewerkers op OBS de Erasmus. Dit onderzoek heeft laten zien dat de dimensie ‘ondersteunende bronnen, structuren en systemen’ bij de ‘variabele organisatorische condities voor een PLG’ met de dimensie ‘mogelijkheden tot kennis delen’ bij de variabele impliciete kennisdeling in de casestudy (interviews) soms tot onduidelijkheden leidden. Het verdient aanbeveling om, in een eventueel vervolgonderzoek, deze dimensies inhoudelijk scherper af te bakenen.

1. Om het informele leren tussen medewerkers te bevorderen is het van belang om te zorgen voor verschillende momenten en werkvormen waarbij ‘kruisbestuiving’ kan ontstaan in het delen van de impliciete kennis. De ervaringen van medewerkers is dat zij met name kennis delen met de eigen bouw of de vaste collega’s. Het verdient daarom aanbeveling om tijdens verschillende momenten ruimte te creëren voor de ontmoeting.
2. Het bevorderen van een cultuur van vertrouwen, respect en positieve relaties verdient de hoogste prioriteit. Het is daarom aan te bevelen dat er voldoende maatregelen worden genomen om ervoor te zorgen dat het onderlinge vertrouwen groeit. Op korte termijn betekent dit dat er extra aandacht moet worden geschonken aan het creëren van mogelijkheden voor medewerkers om hun mening hierover te geven en hen te betrekken bij de verbetering van de cultuur. Op de lange termijn verdient het aanbeveling om organisatiebeleid te formuleren dat gericht is op het waarborgen van vertrouwen en positieve relaties. Het gaat daarbij vooral om het verbeteren van het professionele gedrag. Op de lange termijn betekent dit ook om tijdens bijeenkomsten en vergaderingen dit punt onder het personeel te blijven benadrukken.
3. Om het collectief leren te bevorderen is het aan te raden om tijd en ruimte te maken in het rooster om extra aandacht te besteden aan de onderwijsinhoud. Dit kan op korte termijn gerealiseerd worden in een rooster waarbij de onderwijsinhoud leidend is. De carrouselvorm wordt door veel medewerkers als prettig ervaren, maar er is onvoldoende diepgang omwille van de tijd. Op korte termijn is het daarom aan te bevelen om ervoor te zorgen dat er tijdens die momenten in een kleine setting veel interactie is en medewerkers de ruimte krijgen om de dialoog en discussie te voeren. Medewerkers geven aan dat er veel wordt ‘gezonden’ in bijeenkomsten en het is op de lange termijn aan te bevelen om de balans te herstellen tussen enerzijds zenden en participeren.

6.9 Persoonlijke reflectie

In deze laatste paragraaf sta ik graag stil bij mijn rol als onderzoeker. Het opzetten, uitvoeren en analyseren van kwalitatief onderzoek is een tijdrovende klus die meer tijd in beslag genomen heeft dan ik had verwacht. Het vergde ook heel veel discipline om dit consistent te verwerken en ik merk dat dit mij heel erg tegenviel.

De haalbaarheid van de aanbevelingen die gedaan zijn in dit onderzoek zijn erop gericht om de stap in de goede richting te zetten. Wellicht zou een volgende coronapandemie de haalbaarheid van de fysieke nabijheid kunnen belemmeren. Met betrekking tot de bruikbaarheid van mijn onderzoek heb ik begrepen van de leidinggevende en tevens de opdrachtgever van dit onderzoek dat er een aantal collega's niet meer werkzaam zijn op OBS de Erasmus. Dit kan ook invloed hebben op de aanbevelingen die ik heb gedaan op het gebied van de cultuur op OBS de Erasmus omdat er nu andere medewerkers werken.

Ik heb veel geleerd van dit onderzoek. Het afnemen van de interviews vond ik erg prettig, ook de onderlinge verschillen tussen medewerkers werd daarbij heel duidelijk. Met name het uitvoeren van een onderzoek en het consistent maken van het geheel was een uitdaging. De volgende keer zou ik de data nog sneller uitwerken zodat de kennis die is opgedaan tijdens de studie niet verloren gaat.

Hoofdstuk 7 Overzicht literatuur

Bibliografie

- al., B. e. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities.
- Andrews, K. &. (2000). Influences On Knowledge processes In Organizational Learning: The Psychosocial Filter. *Journal of Management Studies*.
- Bartol, K. S. (2002). Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership and Organization Studies*, 64-76.
- Bass, B. &. (1994). Transformational leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 112-121.
- Becerra-Fernandez R. S., S. R. (2001). Organizational knowledge management: a contingency perspective. *J. Manag. Inform. Syst.*
- Bolam, R. (2005). Students Development during Intensive Practical Work in Schools for the New “ACADEMIA–CLASS” Training Program. *American Journal of Educational Research*.
- Brown, J. &. (1991). Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 40-57.
- Brown, R. W. (1999). Managing knowledge wisely: A case study in organisational behaviour. *Journal of Applied Management Studies*.
- Bryk, A. C. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences . *Educational Administration Quarterly* , 35.
- Cameron, K. S. (1999). Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework. *Addison-Wesley Publishing*.
- Cohen, W. ., (1990). Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*.
- Davenport, T. (1997). Ten principles of knowledge management and four case studies. *Knowledge Management*, 187-208.
- Davenport, T. d. (1998). Successful Knowledge Management Projects. *Sloan Management Review*, 43-57.
- Davenport, T. P. (2000). Knowledge Management and Business Performance: Mediating Effect of Innovation. *Journal of Business and Management Sciences*.
- Davis, F. D. (1992). Extrinsic and intrinsic motivation to use computers in the workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 22.
- De Long, D. a. (2000). Diagnosing Cultural Barriers to Knowledge Management. *Academy of Management Executive*, 113-127.
- Deci, E. (1975). Intrinsic Motivation. *Plenum Press*.
- Dixon. (2000). Common knowledge (book excerpt): how companies thrive by sharing what they know. *Training & Development*.
- Drucker, P. (1993). How to create business value in the knowledge economy: Accelerating thoughts of Peter F. Drucker. *Management Decision*.
- Dyer, H. N. (2000). Creating and managing a high-performance knowledge-sharing network: the Toyota case. *Strategic Management Journal* .
- Dyer, J. a. (2000). Creating and Managing a High Performance Knowledge Sharing Network: The Toyota Case. . *Strategic Management Journal*.
- E. Wenger, W. S. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*.
- Empson, L. (2001). Fear of exploitation and fear of contamination: Impediments to knowledge transfer in mergers between professional service firms. *Human Relations*.
- Eraut, M. A. (1998). Development of knowledge and skills in employment . *University of Sussex Institute of Education*.

- Frey, B. a. (2002). Successful Management by Motivation: Balancing Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Springer*.
- Geijsel, F. S. (1999). Transformational leadership and the implementation of larger-scale innovation programs. *Journal of Educatiponal Administration*, 37.
- Ghoshal, S. B. (1994). Linking organizational context and managerial action: The dimensions of quality of management. *Strategic Management Journal* .
- Granovetter, M. (1992). Problems of Explanation in Economic Sociology. *Harvard Business School Press*.
- Gupta, A. G. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal* .
- Hall, H. (2001). Input-friendliness: motivating knowledge sharing across intranets. *Journal of Information Science*.
- Hargreaves, A. &. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school . *Teachers College Press*.
- Harris, A. M. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*.
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge & Process Management*, 91-100.
- Hendriks, P. (2004). Assessing the role of culture in knowledge sharing. *Business*.
- Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement. *Southwest Educational Development Lab*.
- Jones, N. J. (1998). Knowledge, policy and power Six dimensions of the knowledge–development policy interface. *ODI*.
- Kruse, S. S. (1994). Building Professional Community in Schools. *Issues in Restructuring Schools*.
- Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers’ Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*, 149-170.
- Lam, A. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies* , 21.
- Lave, J. &. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. *Cambridge University Press*.
- Lieskamp, M. (2015). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica Uitgeverij.
- Lin, F. (2007). Knowledge Sharing and Firm Innovation Capability: An Empirical Study. *International Journal of Manpower*, 28.
- Lin, S. (2005). Learning in a Network Economy. *Computational Economics*, 59-74.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers’ Professional Relations. *Teachers College Record*, 509-536.
- M., I. (2003). Knowledge sharing in organizations: a conceptual framework. *Hum. Resour. Dev. Rev.* 2.
- Malhorta. (1998). *Knowledge Management and Business Model Innovation*. Idea Group Publishing.
- Mitchell, C. &. (2006). Profound improvement: Building capacity for a learning community . *New York*.
- Molm, L. D. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*.
- Moon, J. a. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web Context. *Information and Management*, 217-230.
- Nahapiet, J. G. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*.

- Nonaka I., T. K. (1995). *The Knowledge Creating Company*. NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I. . (2000). SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Plan*.
- Paavola, S. L. (2004). Models of Innovative Knowledge Communities and Three Metaphors of Learning. *Review of Educational Research*.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*.
- Pan, S. S. (1999). Knowledge Management in Practice: An Exploratory Case Study. *Business*.
- Pfeffer, J. (1980). Understanding power in organizations . *Harvard Business School Press*.
- Polanyi, M. (1958). Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. *University of Chicago Press* .
- Quin, J. A. (1996). Managing professional intellect: A review of the approach developed by Quinn, Anderson and Finkelstein. *Harvard Business Review*, 71-80.
- Roberts, P. (2001). Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Works of Paulo Freire . *The Journal of Educational Thought*, 4.
- Roos, J. v. (1992). Figuring out your competence configuration. *European Management Journal*.
- Rudduck, J. (1991). Innovation and Change. *Modern Educational: Thought Series*, 01.
- Rulke, D. L. (2000). Sources of managers' knowledge of organizational capabilities. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Sauquet, A. (2004). Learning in organizations: Schools of thought and current challenges. *Dynamics of organizational change and learning*, 371-385.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Seashore, L. M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement* .
- Shapira- Lischinsky, O. (2009). Israeli teachers' perceptions of mentoring effectiveness. *International Journal of Educational Management*.
- Simons, R. B. (2011). *Naar een breder begrip van leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Stenmark, D. (2001). Leveraging Tacit Organizational Knowledge. *Journal of Management Information Systems*, 17.
- Stevenson, W. B. (1991). Information processing and problem solving: The migration of problems through formal positions and networks of ties. *Academy of Management Journal*.
- Stewart, T. (1997). Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations. *Doubleday/Currency*.
- Stoll, e. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*.
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal* .
- Thoonen, E. S. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly* .
- Truran, W. (1998). Pathways for Knowledge: How Companies Learn Through People. *Engineering Management Journal* .
- van Emst, A. (1996). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Meppel: APS.
- Vanblaere, B. D. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: a multilevel analysis. *Teaching and teacher education*.

- Vandenberghe, R. V. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Kenniskring voor Schoolontwikkeling en Schoolmanagement- Fontys Hogescholen*.
- Verbiest, E. &. (2003). Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op de ontwikkeling van leraar en school. *Basisschoolmanagement*.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen*. Antwerpen: Garant.
- Verschuren, P. D. (2015). Het ontwerpen van een onderzoek . In P. D. Verschuren, *Het ontwerpen van een onderzoek* (p. 311). Nijmegen: Boom uitgeverij.
- Vescio, V. R. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning . *Teaching and Teacher education* , 24.
- von Krogh, G. R. (1998). *Knowing in firms*. London: SAGE Publications .
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning, meaning, and identity. *Cambridge University Press*.
- Wenger, E. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

Bijlage 1: Interviewvragen op topic niveau

Motivatie om kennis te delen

1. Hoe gemotiveerd ben je om kennis in de organisatie te delen? Wat zijn daarbij de afwegingen die je maakt? Kan je je antwoord toelichten?
2. Wat is voor jou een reden om geen kennis te delen met collega's?
3. In hoeverre motiveert de schoolleider jou om kennis te delen?

Mogelijkheden om kennis te delen

4. Welke mogelijkheden zijn er in de organisatie om kennis te delen?
5. Hoe deel je kennis met je collega's?
6. Hoe ondersteunt de schoolleider de mogelijkheden om kennis te delen?

Ondersteunende bronnen, structuren en systemen

7. Welke systemen en bronnen gebruik je voor het delen van kennis met je collega's?
8. Hoe worden overlegmomenten georganiseerd?
9. Is er voldoende tijd gecreëerd voor reflectie en discussie?
10. Waar ontmoet je je collega's om kennis te delen?
11. Welke onderwerpen worden besproken op een teambijeenkomsten?

Cultuur

12. Hoe bevordert de cultuur in de school de motivatie om kennis te delen met elkaar?
13. Hoe bevordert de cultuur in de school de mogelijkheden om kennis te delen met elkaar?
14. Hoe spreken collega's elkaar aan?
15. Welke waarden zijn kenmerkend voor de cultuur in de school?
16. Hoe wordt er onderzocht en verbeterd in de school?
17. Hoe wordt aandacht geschonken aan een werkcultuur van onderling vertrouwen en openheid?
18. Welke afspraken zijn er over scholing?

Leiderschap

19. Hoe betreft de schoolleider de teamleden bij het beleid in school en hoe wordt invloed en autoriteit gedeeld?
20. Hoe stimuleert en ondersteunt de schoolleider de gemeenschappelijke cohesie binnen het team?
21. Hoe draagt de schoolleider de visie van de school uit?
22. Hoe krijg je persoonlijke aandacht, begeleiding en ondersteuning van de schoolleider?
23. Hoe draagt de schoolleider bij aan een veilig en vertrouwd klimaat?