

Kennis delen onder leraren: Een onderzoek naar de relaties tussen occupational self-efficacy, werkbevoegdheid, human resource management en kennis delen.

M. Vermeulen, P. Runhaar, J. Konermann en K. Sanders

Samenvatting

Kennis delen is een vorm van professionele ontwikkeling en een van de kernprocessen binnen professionele leergemeenschappen. In deze studie wordt - gebruikmakend van het AMO (Ability, Motivation, Opportunity) raamwerk - onderzocht hoe en in welke mate kennis delen door leraren samenhangt met hun occupational self-efficacy (OSE), opgevat als de individuele overtuiging van de leraar opgewassen te zijn tegen allerlei mogelijke problemen binnen het werk) en werk-bevoegdheid (WB), opgevat als de toestand tijdens het werk van ervaren vitaliteit, toewijding en absorptie en hun perceptie van human resource management (HRM, hier specifiek opgevat als personeelsbeleid gericht op het verhogen van de betrokkenheid van leraren bij de organisatie). Survey data zijn verzameld onder 126 leraren van een school voor voortgezet onderwijs. HRM, WB en OSE blijken allen positief gerelateerd aan kennis delen. De relatie tussen WB en kennis delen wordt versterkt door een hoge HRM, mits er tegelijk sprake is van een lage OSE. Bij een lage HRM geldt dat een als hoog ervaren OSE de relatie tussen WB en kennis delen versterkt.

1 Inleiding

Kennis delen, ofwel het uitwisselen van informatie, ervaringen en advies door medewerkers (Podolny & Baron, 1997; Van Woerkom & Sanders, 2010), wordt tegenwoordig als een belangrijke succesfactor van organisaties gezien. Zo is kennis delen positief gerelateerd aan teamprestaties en verhoogde organisatie-opbrengsten (b.v. Collins & Smith, 2006; Mesmer-Magnus & DeChurch, 2009). Kennis delen is dan ook een terugkerend onderwerp in organisatiekundige literatuur, waarin onder-

zoek veelal wordt uitgevoerd in sectoren buiten het onderwijs. Hoewel het belang van kennis delen ook voor schoolorganisaties wordt onderkend – het wordt bijvoorbeeld als een voorwaarde gezien om de hoogte te kunnen blijven van maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen (Van Weert, 2006; OECD, 2009, 2011) – is het proces van kennis delen binnen de onderwijskundige literatuur veel minder vaak expliciet onderwerp van onderzoek. Het onderzoek dat wel beschikbaar is over kennis delen bij leraren, vindt meestal plaats in het kader van on-line samenwerken (Hew, & Hara, 2007) en wordt dan beschouwd als een van de processen die spelen in online ‘learning communities’ of ‘communities of practice’ (Hou, Chang, & Sung, 2011; Lin, Lin, & Huang, 2008). Terwijl in het onderzoek naar professionele leergemeenschappen kennis delen een belangrijke rol speelt, ligt in deze onderzoekstraditie de focus meer op de reflectieve dialoog (Bryk, Camburn, & Louis, 1999) of de professionele dialoog (Horn & Little 2010; Lomos, Hofman & Bosker, 2011) die onderdeel vormen van het proces samenwerken en samen leren. Kennis delen als onderdeel van samenwerken wordt soms ook als zodanig benoemd (bijvoorbeeld Bryk, Camburn & Louis, 1999; Admiraal, Lockhorst, & Pol, 2012), maar het begrip als zelf wordt niet expliciet geoperationaliseerd. Een andere invalshoek, ook gebruikt in recent Nederlands onderzoek betreffen de processen van kennis creëren in netwerken van leraren mentoren en opleiders. Soms is dit onderzoek gesitueerd tussen scholen en andere partners zoals universiteiten (Cornelissen, 2011, Vandyk, De Graaff, Pilot, & Beishuizen, 2012); soms betreft het netwerken binnen een school (zie bijvoorbeeld Moolenaar, Slegers, Daly, 2012). Ook voor deze onderzoeken geldt dat zij niet expliciet focussen op de processen van kennis delen en

de relatie met bijvoorbeeld persoonsfactoren.

Voortbouwend op de traditie van onderzoek naar kennis delen in organisaties en sectoren buiten het onderwijs (zie voor een overzichtsstudie Wang & Noe, 2010), zijn recentelijk enkele internationale onderzoeken gepubliceerd met de focus op het kennis delen binnen onderwijsorganisaties (Chen, 2011; Ramayah, Yeap & Ignatius, 2013). Deze onderzoeken baseren zich op reeds eerder ontwikkelde kwantitatieve instrumenten in sectoren buiten het onderwijs en trachten meer inzicht te ontwikkelen in de factoren die samenhangen met kennis delen. Onderhavig onderzoek sluit aan bij deze onderzoekslijn. Met behulp van het zo geheten 'Ability Motivation Opportunity' (AMO) model (zie bijvoorbeeld Boxall & Purcell, 2008) wordt onderzocht hoe individuele en organisatiefactoren samenhangen met het delen van kennis onder leraren.

In het AMO-model wordt het functioneren van medewerkers (in dit artikel opgevat als kennis delen) beschouwd als een functie van hun vermogen (A) en motivatie (M) om te functioneren en van de gelegenheid (O) die hen ertoe geboden wordt. Vermogen (A) is door ons vertaald in 'occupational self-efficacy', waarmee we doelen op de overtuiging van een individuele medewerker dat hij of zij kan omgaan met de problemen binnen het werk (Bandura, 1995). Als indicator voor motivatie (M), wordt in dit onderzoek de mate van werkbevoegdheid voor het werk van de leraar gebruikt. Werkbevoegdheid is een vorm van motivatie (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006), en kan worden gedefinieerd als een positieve, werkgerelateerde 'state of mind' die wordt gekenmerkt door vitaliteit, toewijding en absorptie. Met betrekking tot de gelegenheid (O) om deel te nemen in het proces van kennis delen tijdens de werksituatie, zijn de structuur van het werk en de werkomgeving belangrijk (Boxall & Purcell, 2008): deze kunnen meer of minder mogelijkheden bieden. Gelegenheid vatten we in deze studie op als 'High-Commitment-Human Resource Management (HC-HRM)', en is gedefinieerd als een 'bundel' van hulpbronnen en praktijken die door de organisatie worden ingezet om de vaardigheid, motivatie, informatie en

empowerment van de medewerker te vergroten (Whitener, 2001). In reactie op deze praktijken vertonen medewerkers een grotere betrokkenheid bij de organisatie en haar doelstellingen (Arthur, 1994), vandaar de benaming High Commitment HRM.

Het doel van deze studie betrof het verkrijgen van inzicht in de (onderlinge) relaties tussen occupational self-efficacy (OSE), werkbevoegdheid (WB) en de mate van High Commitment-HRM (HC-HRM) enerzijds en het delen van kennis door leraren binnen hun werksituatie anderzijds om zo handvatten te kunnen formuleren, voor managers en HRM medewerkers die kennisdeling in hun onderwijsinstelling wensen te stimuleren. Het onderzoek heeft plaatsgevonden binnen één school voor voortgezet onderwijs. Er is gebruik gemaakt van gegevens van 126 leraren verspreid over 12 teams, om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *"In welke mate en op welke wijze beïnvloeden occupational self-efficacy (OSE), werkbevoegdheid (WB) en high commitment HRM (HC-HRM) het proces van het delen van kennis van leraren in hun werksituatie?"*

2 Theoretisch kader en hypotheses

De verwachting was dat leraren meer kennis zouden delen naarmate zij meer OSE ervoeren. Een belangrijk argument voor deze verwachting was het feit dat medewerkers, door kennis te delen, bepaalde risico's lopen. Ten eerste kan kennis delen leiden tot kritiek of negatieve feedback. Immers, door tips en adviezen te geven, geeft men impliciet inzicht in aannames die ten grondslag liggen aan de eigen werkwijze, waar vervolgens discussie over kan ontstaan (Ashford, Blatt, & VandeWalle, 2003). Om mogelijk negatieve reacties te voorkomen kunnen medewerkers terughoudend zijn in het delen van kennis (e.g., Schön, 1983; Argyris, 1999). Ten tweede kan het zijn dat medewerkers, uit angst om hun unieke positie, of meerwaarde voor de organisatie kwijt te raken hun kennis voor zichzelf houden (Renzi, 2008). We verwachtten dan ook dat naarmate OSE van leraren hoger zou zijn, bovenstaande

risico's minder een reden zouden vormen om kennis delen uit de weg te gaan. Immers, hoe hoger OSE, hoe minder groot de impact van negatieve feedback op het zelfbeeld is, vanwege de overtuiging dat van negatieve feedback te leren valt (Bandura, 1982). Verder, hoe hoger OSE, hoe beter men in staat is om op te komen voor zichzelf en om te gaan met conflicten (Ergeneli, Camgoz, & Karapinar, 2010). Het risico dat er verkeerd gebruik gemaakt wordt van gedeelde kennis of andere negatieve bijeffecten zou op die manier minder een reden vormen om kennis voor zichzelf te houden. De eerste hypothese werd dan ook als volgt geformuleerd: (H1) Occupational self-efficacy (OSE) is positief gerelateerd aan kennis delen.

Kennis *durven* delen is één, kennis *willen* delen is een tweede. We verwachtten dat leraren meer gemotiveerd zouden zijn tot de uitwisseling van tips en ideeën, naarmate de werkbevoegdheid van deze leraren hoger zou zijn. Immers, bevoegen medewerkers tonen meer inzet, streven hogere prestatienormen na en nemen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen professionele ontwikkeling dan minder bevoegen medewerkers (Bakker & Schaufeli, 2008). Daarnaast zijn bevoegen medewerkers vaak intrinsiek gemotiveerd voor hun werk (Salanova & Schaufeli, 2008) en doen zij vaak meer dan expliciet gevraagd wordt (Bakker & Schaufeli, 2008). Kennis delen kan een manier zijn om nog meer inhoudelijke bevrediging uit het werk te halen en kan enthousiaste reacties uit de omgeving losmaken, wat de motivatie om te delen nog eens extra versterkt (Gagné, 2009). Hoewel eerder onderzoek de positieve relatie tussen motivatie en kennis delen heeft aangetoond (Gagné, 2009; Wang & Noe, 2010; Ipe, 2003) is voor zover bekend nog geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen werkbevoegdheid en kennis delen bij leraren. De tweede hypothese was dan ook: (H2) Werkbevoegdheid is positief gerelateerd aan kennis delen.

In het Nederlandse onderwijs lijkt HRM steeds meer te worden ingezet, echter de effecten van HRM op de medewerkers is nog niet of nauwelijks onderzocht (Runhaar & Sanders). Uit eerder onderzoek, uitgevoerd buiten de onderwijssector, blijkt dat HC-HRM een positief effect heeft op organisatorische

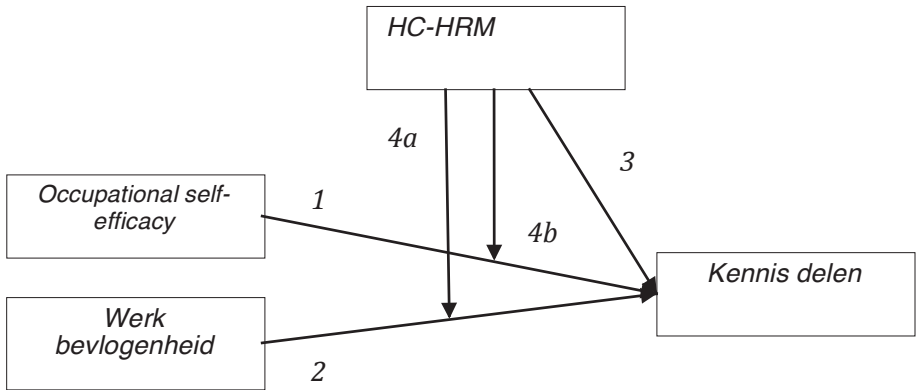
prestaties, ongeacht de organisatiesetting, organisatiestrategie en nationale context (Gould-Williams, 2004). Meer in het bijzonder blijkt HC-HRM de inzet van medewerkers te vergroten (Agarwala, 2003) en medewerkers meer gefocust te maken op organisatiedoelen (Gould-Williams, 2004). Bovendien zorgt HC-HRM ervoor dat medewerkers het gevoel hebben dat zij eerlijk worden behandeld (DeConinck & Stilwell, 1996). De positieve effecten van HC-HRM kunnen worden verklaard door middel van de Social Exchange Theory (SET) (Blau, 1964; Cropanzano & Mitchell, 2005). De SET stelt dat relaties gebaseerd zijn op wederkerigheid en dat wanneer mensen ervaren dat een ander hen goed behandelt, zij een psychologische verplichting ontwikkelen om iets goeds terug te doen. Vertaald naar HC-HRM in organisaties betekent dit dat wanneer medewerkers ervaren dat hun werkgever goed voor hen zorgt (door middel van HC-HRM), zij – als wederdienst – meer inzet vertonen. Deze inzet kan zich vertalen in meer kennis delen, omdat dit de organisatie kan versterken. Eerder onderzoek laat inderdaad zien dat de mate waarin medewerkers hun kennis delen met collega's afhangt van de mate waarin zij wederkerigheid ervaren tussen hen en collega's (Schulz, 2001) of tussen hen en de organisatie (Hall, 2001). Op basis van theorie en onderzoek formuleerden we onze derde hypothese als volgt: (H3) High-Commitment HRM is positief gerelateerd aan kennis delen.

Terwijl in de eerste drie hypothesen de directe relaties tussen de drie factoren en kennis delen centraal stonden, ging de vierde hypothese in op de wijze waarop de drie voorspellers op elkaar inwerken, namelijk de verwachting dat HC-HRM de relaties tussen OSE en WB enerzijds en kennis delen van medewerkers anderzijds zou versterken. Van HR-praktijken, die gericht zijn op het versterken van een lange termijn relatie tussen medewerker en organisatie, en die gebaseerd zijn op wederkerigheid, wordt in zijn algemeenheid aangenomen dat ze leiden tot een collectieve betrokkenheid van medewerkers bij de organisatie en elkaar. Wat vervolgens leidt tot coöperatief gedrag van medewerkers naar elkaar toe (Mossholder, Richardson, &

Settoon, 2011). In die zin kan de aanwezigheid van HC-HRM de hierboven beschreven risico's die aan kennis delen gerelateerd zijn, verminderen. Ook kan HC-HRM ervaren worden als een vorm van steun die leraren helpt om te kunnen omgaan met de eventuele negatieve bijeffecten van kennis delen die we hiervoor beschreven. Vandaar dat we verwachtten dat HC-HRM als extra stimulans gezien zou worden door die leraren die op basis van een hoge OSE al meer geneigd zouden zijn tot kennis delen.

Verder kan HC-HRM opgevat worden als een van de middelen waarmee de organisatie communiceert welk gedrag wordt verwacht en beloond en is aldus te beschouwen als een belangrijk onderdeel van de context waarin

medewerkers functioneren (Bowen & Ostroff, 2004). De impliciete boodschap die een school met HC-HRM uitzendt – namelijk dat het gewaardeerd wordt wanneer leraren kennis delen en zo inzet tonen en meedenken over hoe het onderwijs verbeterd kan worden – kan door leraren, die op basis van hun hoge werkbevoegdheid al meer geneigd zijn tot kennis delen, als een extra stimulans worden ervaren. En aldus wordt de neiging van leraren vergroot tot het delen van kennis. Vandaar dat de laatste hypothese geformuleerd werd als: (H4) HC-HRM versterkt de relaties tussen occupational self-efficacy (OSE) (4a) en Werkbevoegdheid (WB) (4b) enerzijds en kennis delen anderzijds.



Figuur 1:
Onderzoeksmodel

3 Methode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op één school voor voortgezet onderwijs. De keuze voor één school is gemaakt omdat op deze wijze de schoolorganisatorische omstandigheden en daarmee ook de HRM-praktijken een constante factor zijn in dit onderzoek. Dit is van belang vanwege de onderzoeksvraag naar ervaren omgevingsfactoren en de mate waarin deze gerelateerd zijn aan individuele kenmerken. Ook is er, vanwege de veronderstelde relatie tussen HC-HRM en de andere variabelen, gezocht naar een school waar van

bekend was dat op actieve wijze vorm gegeven werd aan HRM-beleid. In totaal hebben 126 respondenten verspreid over 12 teams (respons = 36%) een bruikbare vragenlijst geretourneerd. Van de respondenten was 53 procent man. De gemiddelde leeftijd was 45,94 jaar (SD = 11,26). De ondervijverservaring in de school varieerde van minder dan vijf jaar (25%), 6-10 jaar (25%), 11-15 jaar (14%), 16-20 jaar (7%) tot meer dan 20 jaar (29%).

Leraren ontvingen een vragenlijst waarin ook de doelstellingen van het onderzoek uiteen waren gezet. Daarnaast ontvingen zij aan-

vullende informatie over de onderwerpen opgenomen in de vragenlijst en de verzekering dat de grootst mogelijke betrouwbaarheid in acht werd genomen. Respondenten hadden vier weken de tijd om de vragenlijst digitaal in te vullen. Om de respons te verhogen is na twee weken een herinneringsmail verzonden.

3.1 Instrumenten

In totaal werden er vier schalen gebruikt, te weten: kennis delen, occupational self-efficacy (OSE), werkbevoegenheid (WB) en high commitment HRM (HC-HRM). Deze schalen zijn allen eerder gebruikt, maar, behalve de WB schaal (e.g. Hakenen et al., 2006), nog niet eerder in de onderwijssector. Aan respondenten werd gevraagd hun reacties te scoren op een 5-punt Likert-schaal lopend van (1) helemaal niet eens tot en met (5) helemaal mee eens.

De schaal met betrekking tot het delen van kennis betrof vijf items uit een bestaande subschaal van een vragenlijst over kritisch reflecterend werkgedrag (Van Woerkom, 2003). Een voorbeeld item betrof: "Ik deel mijn kennis regelmatig met mijn collega's". De betrouwbaarheid van de schaal was goed (Cronbach's $\alpha = .80$).

Werkbevoegenheid werd gemeten met de korte versie van de Utrechts Werk Engagement Schaal (UWES) van Schaufeli en Bakker (2004). Deze schaal bestaat uit drie subdelen: kracht, toewijding en absorptie, met ieder drie items. Het subdeel kracht werd gemeten met behulp van drie items (bijvoorbeeld, "In mijn werk, voel ik dat ik genoeg energie heb"). Toewijding werd gemeten met behulp van drie items (bijvoorbeeld "Mijn werk is een uitdaging"). Absorptie werd gemeten met behulp van twee items (bijvoorbeeld, "De tijd vliegt wanneer ik werk"). Een item (wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig) werd vanwege een lage lading (.32) verwijderd. De betrouwbaarheid van de schaal met de overgebleven acht items, was voldoende (Cronbach's $\alpha = .81$).

OSE werd gemeten met een schaal, die is gebaseerd op het concept van werkgerelateerde self-efficacy (Bandura, 1995; Schyns & Von Collani, 2002) en betrof vijf items. Deze schaal is een operationalisatie van de concep-

ten zelfwerkzaamheid en zelfredzaamheid in de werksituatie. Een voorbeeld item was: "Wat er ook gebeurt in mijn werk, meestal kan ik ermee omgaan". De betrouwbaarheid van de schaal was voldoende (Cronbach's $\alpha = .71$).

HC-HRM werd gemeten met behulp van negen items ontwikkeld door De Vos, Dewit-tinck & Buyens (2008). Twee items werden verwijderd omdat deze in het onderwijs niet van toepassing waren. Het betrof items met betrekking tot (interne) vacatures in de school. Een derde item "Er is een zorgvuldige begeleidingsprocedure voor nieuw benoemde medewerkers" werd vanwege zijn lage lading (.21) verwijderd. Een voorbeeld item uit de overgebleven schaal van zes items was: "Er is samen met mij een duidelijk loopbaanplan opgesteld". De betrouwbaarheid van deze schaal was voldoende (Cronbach's $\alpha = .77$).

De in deze studie opgenomen controlevariabelen betroffen geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. Deze variabelen worden in onderzoek naar kennis delen meestal als controlevariabelen gebruikt (zie bijvoorbeeld Connelly & Kellagey, 2001).

3.2. Analyse

Aangezien de gegevens werden verzameld in 12 teams binnen één school, was controle op vertekening van de resultaten door het teamniveau noodzakelijk. Daartoe werd de intraklasse correlatiecoëfficiënt (Bliese, 2000) berekend. De intraklasse coëfficiënt was .065 voor het delen van kennis, wat betekent dat zes en een half procent van de variantie voor het delen van kennis verklaard wordt door het team. Een waarde van .06 wordt beschouwd als een klein effect (LeBreton & Senter, 2008), dat betekent dat de gegevens geanalyseerd mogen worden door middel van hiërarchische regressieanalyse op individueel niveau. Omdat alle variabelen in deze studie waren gebaseerd op zelfrapportage van gedrag door de leraren en verzameld op één punt in de tijd, werd een Harman's één-factor test gebruikt (Podsakoff & Organ, 1986; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Zo werd de potentiële invloed van 'common-method' variantie nagegaan. Omdat de hier gebruikte instrumenten niet eerder in het

onderwijs of niet eerder in Nederland zijn ingezet is, met een factor analyse nagegaan of de factoren ook daadwerkelijk gevonden werden in de onderzoekspopulatie. Deze 'Principle Component' Analyse PCA met varimax, leidde tot de verwachte vier factoren, die 51 procent van de totale variantie verklaarden. De eerste factor, werkbetrokkenheid, verklaarde 15 procent van de variantie,

gevolgd door occupational self-efficacy met 12 procent, kennisdelen met 13 en HC-HRM met 12 procent. De eerste factor (grootste) was niet groot genoeg voor de meerderheid van de variantie, noch voor de meerderheid van de covariantie in alle betrokken variabelen. Deze resultaten duiden er op dat gemeenschappelijke variantie voor de steekproef (omdat alle leraren van dezelfde school zijn) zeer waarschijnlijk niet aanwezig was.

Tabel 1
Overzicht van de factoranalyse (PCA met varimax), factorladingen per item

	Factor 1 Wb	Factor 2 Ose	Factor 3 HC- HRM	Factor 4 Kd
Op mijn werk bruis ik van energie	.70			
Als ik werk voel ik me fit en sterk	.51			
Als ik 's morgens opsta heb ik zin om aan het werk te gaan	.46			
Ik ben enthousiast over mijn baan	.68			
Ik ben trots op het werk dat ik doe	.70			
Mijn werk inspireert mij	.65			
Ik ga helemaal op in mijn werk	.71			
Mijn werk brengt mij in vervoering	.64			
Ik kan kalm blijven wanneer ik geconfronteerd word met moeilijkheden in mijn werk, omdat ik kan terugvallen op mijn vaardigheden		.71		
Wanneer ik geconfronteerd word met een probleem in mijn werk, dan vind ik meestal verschillende oplossingen		.69		
Wat er ook gebeurt in mijn werk, ik kan het gewoonlijk wel aan		.78		
De ervaringen die ik in het verleden in mijn werk heb opgedaan, hebben me goed voorbereid op mijn huidige werk		.48		
In mijn werk haal ik de doelstellingen die ik mezelf stel		.55		
Er is samen met mij een duidelijk loopbaanplan opgesteld			.79	
Ik vind dat er binnen onze school veel aandacht wordt besteed aan opleidingen			.53	
De opleidingen die ik krijg zijn vooral gericht op het vergroten van mijn doorgroeimogelijkheden binnen onze school			.56	
Tijdens mijn beoordeling krijg ik te horen hoe ik mijn functioneren kan verbeteren			.69	
Er is een sterk verband tussen mijn prestatie in deze baan en mijn kansen op salarisverhoging of bonus			.67	
De beoordeling van mijn functioneren wordt gekoppeld aan doorgroeimogelijkheden			.80	
Ik deel mijn kennis regelmatig met mijn collega's				.65
Ik bespreek met mijn collega's wat ik belangrijk vind in mijn werk				.83
Ik bespreek met mijn collega's onze criteria voor goed functioneren				.81
Ik bespreek problemen in mijn werk met anderen om er van te leren				.73
Ik bespreek met mijn collega's hoe ik me ontwikkeld heb				.56

Uit de tabel blijkt dat alle factorladingen met ruim boven de .40, voldoende lading per factor hebben.

De resultaten voor de hypothesetoetsing

worden gepresenteerd in Tabel 3. In het eerste model (Model 1) werden geslacht en leeftijd toegevoegd als controlevariabelen. In Model 2 werd de onafhankelijke variabele werkbevo-

genheid toegevoegd om de relatie met (H1) kennis delen te testen. De interactie-effecten werden getest met behulp van de methode Aiken en West (1991). Dat wil zeggen dat er nieuwe variabelen werden gecreëerd door de onafhankelijke variabelen te centreren en vervolgens met elkaar te vermenigvuldigen. Deze variabelen werden als laatste in de analyses opgenomen. Om Hypothese 4 te toetsen, HC-HRM versterkt de relaties tussen occupational self-efficacy (OSE) (4a) en Werkbevlogenheid (WB) (4b) enerzijds en kennis delen anderzijds, zijn de variabelen OSE, HC-HRM en de respectievelijke interactie-effecten toegevoegd in Model 3 tot en met 7.

4 Resultaten

Tabel 2 geeft een overzicht van gemiddelen, standaarddeviaties en correlaties voor de variabelen uit deze studie onderzocht. Werkbevlogenheid was positief gerelateerd aan het delen van kennis ($r = .34, p < .01$). OSE was positief gerelateerd aan het delen van kennis ($r = .29, p < .01$), en werkbevlogenheid ($r = .25, p < .05$). Tot slot bleek HC-HRM positief gerelateerd aan het delen van kennis ($r = .27, p < .01$), werkbevlogenheid ($r = .30, p < .01$), en OSE ($r = .32, p < .01$).

Tabel 2
Overzicht van de gemiddelden, de standaarddeviaties en Pearson correlaties

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Geslacht (man= 1, vrouw is 2)	1.47	.50						
2. Leeftijd	45.94	11.26	-.29**					
3. Opleidingsniveau	4.30	.69	ns	ns				
4. Kennis delen	3.69	.59	ns	ns	ns			
5. Werkbevlogenheid	3.75	.43	ns	ns	ns	.34**		
6. Occupational self- efficacy	3.85	.53	ns	.28**	ns	.29**	.31*	
7. HC-HRM	2.71	.67	ns	ns	ns	.27**	.30**	.32**

** $p < .01$

De resultaten van de hiërarchische regressie-analyse zijn weergegeven in Tabel 3. Uit de regressie analyse bleek allereerst dat de controlevariabelen niet significant samenhangen met kennis delen. Wel konden de hypothesen 1 tot en met 3 worden bevestigd. Model 4 tot en met 7 van Tabel 2 laten immers zien dat alle drie de variabelen, HC-HRM, WB en OSE bijdroegen aan het delen van kennis, ook indien interactie-effecten van deze drie variabelen in het model werden meegenomen.

Hypothese 4a – namelijk de verwachting dat HC-HRM de relatie tussen OSE en kennis delen zou versterken – bleken we te moeten verwerpen. Hetzelfde gold voor de hypothese 4b – namelijk de verwachting dat HC-HRM de relatie tussen werkbevlogenheid en kennis delen zou versterken. In beide gevallen was er geen sprake van significante interactie-effecten (respectievelijk $\alpha = .11$ en $\alpha = -.04$ ns).

Tenslotte is er in model 7 een additionele toets uitgevoerd, om te onderzoeken of er

sprake was van een drieweg interactie-effect van HC-HRM, OSE en WB op kennis delen. Er werd een significant drieweg interactie-effect gevonden ($\alpha = -.26, p < .05$).

Dit interactie-effect wordt weergegeven in figuur 2: de relatie tussen werkbevlogenheid en kennis delen werd versterkt door HC-HRM wanneer sprake was van een lage OSE. Wanneer HC-HRM laag was, versterkte een hoge OSE deze relatie. De positieve relatie tussen werkbevlogenheid en kennis delen viel weg wanneer zowel OSE en HC-HRM beide laag of hoog waren.

Tot slot is door middel van de ‘slope-differences-test’ onderzocht of de helling van de verschillende lijnen uit figuur 2 significant van elkaar verschilden (Dawson & Richter, 2006). Tabel 3 laat zien dat de hellingen van de lijnen die de relatie tussen werkbevlogenheid en kennis delen weergeven het steilste zijn in

Tabel 3

Analyseresultaten van de relatie tussen Werkbevlogenheid (WB), occupational self-efficacy (OSE), HC-HRM, op kennis delen van leraren. Het betreft gestandaardiseerde coëfficiënten.

Model	Kennis delen						
	1	2	3	4	5	6	7
Geslacht	.15	.18	.08	.11	.09	.10	.06
Leeftijd	.09	.11	.11	.04	.07	.08	.05
Opleidingsniveau	.15	.16	-.02	-.01	-.02	.00	.00
HC-HRM		.30**	.22*	.21†	.22*	.22*	.26*
Werkbevlogenheid			.28*	.18	.13	.14	.19
Occupational self-efficacy (OSE)				.20†	.23*	.24*	.26*
HC-HRM x OSE					.11	.12	.10
HC-HRM x Werkbevlogenheid						-.04	.00
HC-HRM x OSE x Werkbevlogenheid							-.26*
R ²	.04	.14	.18	.19	.19	.20	.25
Change in R ²		.10	.04	.01	.00	.01	.04

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

geval van een hoge OSE en een lage HC-HRM enerzijds of een lage OSE en een hoge HC-HRM anderzijds. In andere woorden, in deze laatste gevallen draagt werkbevlogenheid meer bij aan kennis delen dan wanneer OSE en HC-HRM beiden hoog of laag zijn.

5 Conclusie en discussie

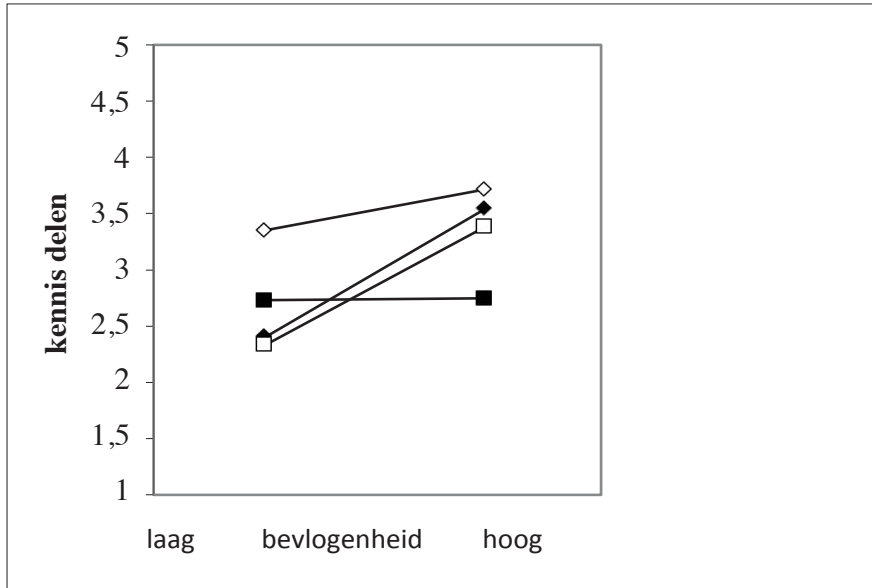
Het proces van kennis delen onder leraren binnen de schoolorganisatie is een belangrijk proces voor zowel de concurrentiekracht van organisaties alsmede voor de professionele ontwikkeling van leraren. Ook is het een centraal proces in het functioneren van professionele leergemeenschappen en lerende netwerken. Dit onderzoek bouwt voort op empirische studies, kwantitatief van aard naar het gedrag van kennis delen door medewerkers in sectoren buiten het onderwijs.

Het doel van deze studie was om meer

inzicht te krijgen in de relaties tussen individuele factoren – namelijk werkbevlogenheid (WB) en occupational self-efficacy (OSE) – en omgevingsfactoren – namelijk High-Commitment Human Resources Management (HC-HRM) – enerzijds en kennis delen anderzijds. Hiertoe is onderzoek gedaan onder 126 leraren, verspreid over 12 teams behorende tot een school voor voortgezet onderwijs.

Onze verwachting was dat zowel OSE, WB als HC-HRM positief zouden samenhangen met kennis delen. Deze verwachtingen waren voor een groot deel gestoeld op de inherente risico's van kennis delen. Immers, hoewel kennis delen in potentie positieve effecten heeft voor degene die kennis deelt en degene die kennis ontvangt, kan er bijvoorbeeld ook misbruik gemaakt worden van gedeelde kennis of kan er negatieve feedback gegeven worden op gedeelde kennis. We veronderstelden dat een hoge mate van OSE,

- ◇— Hoge OSE, Hoge HC-HRM
- ◆— Hoge OSE, Lage HC-HRM
- Lage OSE, Hoge HC-HRM
- Lage OSE, Lage HC-HRM



Figuur 2:

Drieweginteractie tussen werkbevlogenheid (WB), occupational self-efficacy (OSE), en HC-HRM, op kennis delen door leraren

WB en HC-HRM de leraren zouden kunnen helpen om zich niet door de risico's te laten belemmeren maar zich eerder door de positieve effecten te laten stimuleren. Onze resultaten bevestigden onze veronderstellingen. We vonden inderdaad positieve relaties tussen OSE, WB, HC-HRM enerzijds en kennis delen anderzijds.

Naast deze directe positieve relaties, ver-

wachten we ook dat HC-HRM – als belangrijke omgevingsvariabele – de relaties tussen OSE en werkbevlogenheid enerzijds en kennis delen anderzijds zou versterken. Dit mechanisme past bij een interactionistisch perspectief, waarin individuele en contextuele factoren met elkaar interacteren (Woodman, Sawyer & Griffin, 1993; Schneider, 1983). Onze verwachting kwam echter niet uit. Een

Tabel 4

'Slope difference tests' voor de voorspelling van het gedrag van kennis delen op bevlogenheid, gemodereerd door hoge of lage occupational self-efficacy (OSE) en hoge of lage ervaren HC-HRM

de variabelen paren die een helling vormen voor de 'slope difference test'	Kennis delen
(1) Hoge SE, hoge HC-HRM / (2) hoge SE, lage HC-HRM	$t = -1.74^*$
(1) Hoge SE, hoge HC-HRM / (3) lage SE, hoge HC-HRM	$t = -1.29$
(1) Hoge SE, hoge HC-HRM / (4) lage SE, lage HC-HRM	$t = .76$
(2) Hoge SE, lage HC-HRM / (3) lage SE, hoge HC-HRM	$t = .18$
(2) Hoge SE, lage HC-HRM / (4) lage SE, lage HC-HRM	$t = 2.38^{**}$
(3) Lage SE, hoge HC-HRM / (4) lage SE, lage HC-HRM	$t = 2.01^{**}$

* $p < .10$, ** $p < .05$

additionele analyse liet zien dat het modererende effect van HC-HRM ingewikkelder in elkaar bleek te zitten. Namelijk: HC-HRM versterkte de relatie tussen werkbevoegdheid en kennis delen alleen bij leraren met een relatief lage OSE. De tegenstrijdig lijkende combinatie van hoge OSE met lage HC-HRM of omgekeerd kan worden verklaard uit de 'self determination theory' (Ryan & Deci, 2000). Er bestaat geen behoefte aan externe stimuli zoals het creëren van meer organisatorische mogelijkheden om kennis te delen, omdat de autonome motivatie (werkbevoegdheid) in combinatie met de OSE hoog genoeg is om kennis te delen. Met andere woorden: deze groep leraren is vanuit zichzelf zo bereid om kennis te delen, dat er geen andere prikkels (HC-HRM) nodig zijn en deze prikkels dit gedrag eerder verstoren dan versterken. Het gevonden resultaat kan ook worden verklaard uit het wederkerigheidmechanisme van SET (social exchange theory). Als bevoegen medewerkers ervaren dat de kennis die ze delen wordt gewaardeerd en voor henzelf een meerwaarde oplevert, dan is er minder ervaren OSE nodig. In andere woorden als er voldoende beloning is (zowel waardering van anderen als een eigen ervaren meerwaarde), dan is er minder beroepsmatige self-efficacy bij leraren nodig om kennis te delen met collega's. Een soortgelijk resultaat werd eerder gevonden (Runhaar, Sanders, & Yang, 2010). Uit dit onderzoek bleek dat leerkrachten met een sterke leer-doeloriëntatie niet gebaat waren bij een transformationeel leider, terwijl transformationeel leiderschap wel effectief bleek te zijn voor leerkrachten met een lagere leer-doeloriëntatie.

Alvorens over te gaan tot het formuleren van praktische implicaties van de bevindingen, wordt aandacht geschonken aan een aantal beperkingen van deze studie. Allereerst blijken de schalen die vaker zijn gebruikt in organisatieonderzoek in de onderwijssetting items op te leveren die een te lage lading hebben. Nader onderzoek onder een grotere respondentengroep zou kunnen worden gedaan naar de oorzaak en de verbetering van de meetinstrumenten voor werkbevoegdheid en HC-HRM voor de specifieke situatie van leraren.

Een tweede beperking komt voort uit de keuze voor een individuele perceptie van het concept kennisdelen. Bovendien waren de resultaten gebaseerd op zelfrapportages van gedrag. Hoewel Harman's één factor test aantoonde dat gemeenschappelijke methode variantie beperkt was, kan bias als gevolg van zelfrapportage niet volledig worden uitgesloten. Vervolgonderzoek kan hierop ingaan door collega's in het team of de teamleider te bevragen over de manier waarop zij de kennis delen van hun individuele collega's en of het hele team waarnemen. Toekomstig onderzoek zou zowel objectieve als subjectieve kennisuitwisseling kunnen combineren, bijvoorbeeld door te onderzoeken hoe kennisdeling convergeert met een systeem van kennisbeheer (Wang & Noe, 2010).

De keuze om het onderzoek op één school te laten plaatsvinden, heeft als voordeel dat de organisatieomstandigheden, zoals HRM voor alle respondenten hetzelfde zijn. Tegelijkertijd zit daar ook een belangrijke beperking. Immers, het is niet mogelijk om zomaar te generaliseren naar bredere populaties, zoals scholen binnen de vo-sector of andere onderwijssectoren. Elke school vult het HRM beleid immers op zijn eigen wijze in. Dit kenmerk zal dan ook meer verschillen tussen scholen dan de individuele kenmerken die we in onze studie gemeten hebben. Hoewel er dus een positieve samenhang is geconstateerd tussen de mate waarin docenten meer high-commitment kenmerken in het HRM beleid herkennen en de mate waarin zij kennis delen, is het aan te bevelen om in toekomstig onderzoek meerdere scholen te laten participeren en het onderzoek dan ook in alle onderwijssectoren uit te zetten.

De onderzoekspopzet is beperkt tot het kennis delen binnen de school, los van het al dan niet aanwezig zijn van een of meer professionele leergemeenschappen in de school, of van een of meerdere netwerken met andere partners buiten de school. De uitkomsten van dit onderzoek hebben daarom geen betrekking op de processen van kennis delen die in professionele leergemeenschappen dan wel in netwerken tussen partners spelen. In toekomstig onderzoek zou hier wel aandacht aan besteed kunnen worden omdat de samenhang

met factoren als werkbevoegenheid en de ervaren HRM anders zou kunnen zijn.

In deze studie kunnen, vanwege de cross-sectionele aard van de gegevens, niet de oorzakelijke relaties tussen de variabelen worden bepaald. Misschien ontstaan werkbevoegenheid en OSE wel als een gevolg van kennis delen. Om causaliteit vast te stellen is een longitudinaal of experimenteel onderzoekontwerp noodzakelijk. Tenslotte kan nader onderzoek worden uitgevoerd naar welke factoren de OSE en de werkbevoegenheid van leraren positief beïnvloeden, bijvoorbeeld welke functietekenen (Bakker & Demerouti, 2008), organisatietekenen en HRM-instrumenten, OSE en werkbevoegenheid bij leraren versterken.

Ondanks deze beperkingen blijkt uit de resultaten dat zowel individuele als contextuele factoren gerelateerd zijn aan kennis delen. Het belang van OSE in relatie tot gewenst arbeidsgedrag werd in andere arbeidsmarktsectoren al aangetoond. Deze factor blijkt ook bij leraren van belang. Het versterken van OSE kan door directe ondersteuning (coaching en mentoring), maar ook door opleiding, duidelijke feedback en het laten blijken van waardering voor goed functioneren. Andere aspecten die van invloed zijn op het functioneren van leraren, zoals een differentiatie in leiderschapsstijl en transformatief leiderschap zouden werkbevoegenheid en OSE van leraren kunnen versterken. Verder onderzoek zou hier meer inzichten in kunnen bieden.

Ten slotte wordt door de gevonden complexiteit waarmee de variabelen op elkaar inwerken benadrukt dat het stimuleren van gewenst gedrag ook bij leraren maatwerk vereist. Dat betekent dat het inzetten van HRM zal moeten verschillen op die kenmerken. Een maatregel die iedereen stimuleert ('one size fits all') lijkt er op dit punt niet te zijn. Vooral in het geval van hoge werkbevoegenheid en een lage OSE, zou de juiste inzet van HRM voor een verschil in kennisdeling van leraren kunnen zorgen. HC-HRM lijkt een factor van betekenis te zijn.

Literatuur

- Admiraal, W., Lockhorst, D., & Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research, 15*(3), 345-361.
- Agarwala, T. (2003). Innovative human resource practices and organizational commitment: An empirical investigation. *International Journal of Human Resource Management, 14*(2), 175-197.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Business.
- Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal, 37*(3), 670-687.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & VandeWalle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management, 29*, 773-799.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*, 209-223.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 147-154.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37* (2), 122-147.
- Bandura, A. (1995). Exercises of personal and collective efficacy in changing societies. In: A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: WU.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In: K. J. Klein & S. Kozlageski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp. 349-382). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2008). *Strategy and Human Resource Management* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.

- Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding the HRM-firm performance linkages: The role of the "strength" of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29(2), 203-221.
- Bryk, A. S., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781
- Chen, C. C. (2011). Factors affecting high school teachers' knowledge-sharing behaviors. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 993-1008.
- Collins, C. J., & Smith, K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of hote-technology firms. *Academy of Management Journal*, 49(3), 544-560.
- Connelly, C. E., & Kellageay, E. K. (2003). Predictors of employees' perception of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 294-301.
- Cornelissen, L. J. F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks* (Doctoral dissertation). Retrieved from: <http://alexandria.tue.nl/extra2/719512.pdf>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31, 874-900.
- Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: Development and application of a slope difference test. *Journal of Applied Psychology*, 91, 917-926.
- DeConinck, J., & Stilwell, C. D. (1996). Factors influencing the organizational commitment of female advertising executive. *American Business Review*, 14(2), 80-88.
- De Vos, A., Dewittinck, K., & Buyens, D. (2008). The professional career on the right track: a study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European journal of work and organizational psychology*, 18, 1, 55-80.
- Ergeneli, A., Camgoz, S. M., & Karapinar, P. B. (2010). The relationship between self-efficacy and conflict-handling styles in terms of relative authority positions of the two parties. *Social behavior and Personality*, 38, 13-28.
- Gagné, M. (2009). A model of knowledge-sharing motivation. *Human Resource Management*, 48(4), 571-589.
- Gould-Williams, J. (2004). The effects of high commitment HRM practices on employee attitude: The views of public sector workers. *Public Administration*, 82(1), 63-81.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of Social Psychology*, 43, 495-513.
- Hall, H. (2001). Input-friendliness: Motivating knowledge sharing across intranets. *Journal of Information Science*, 27(3), 139-146.
- Hew, K., & Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research And Development*, 55(6), 573-595.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010) Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers'work-place interactions. *American Educational Research Journal* 47(1), 181-217.
- Hou, H., Chang, K., & Sung, Y. (2011). Exploring knowledge sharing discussion behavioural patterns in e-learning communities: a comparison of peer-assessment and problem solving strategy. *International Journal Of Continuing Engineering Education And Life Long Learning*, 21(1), 25-41.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *HRM Development Review*, 2(4), 337-359.
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11, 815-852.
- Lin, F., Lin, S., & Huang, T. (2008). Knowledge sharing and creation in a teachers' professional virtual community. *Computers & Education*, 50(3), 742-756.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, J.R. (2011) Professional communities and student achievement - a meta analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(2), 121-148.
- Mesmer-Magnus, J. R., & DeChurch, L. A. (2009). Information sharing and team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94, 535-546.

- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28, 251-262.
- Mossholder, K. W., Richardson, H. A., & Settoon, R. P. (2011). Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective. *Academy of Management Review*, 36, 33-52.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organization for economic co-operation and development.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: Organization for economic co-operation and development.
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Relationships and resources: Social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 62, 673-693.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. L., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical view of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Ramayah, T. Yeap, J.A.L., & Ignatius, J. (2013) An empirical inquiry on knowledge sharing among academicians in higher learning institutions. *Minerva*, 51, 131-154.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206-220.
- Runhaar, P., & Sanders, K. (2013). Implementing Human Resources Management (HRM) within Dutch VET institutions: Examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education and Training*, 65 (2), 236-255.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1154-1161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schneider, B. (1983). Interactional psychology and organizational behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 1-31). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schultz, M. (2001). The uncertain relevance of newness: Organizational learning and knowledge flages. *Academy of Management Journal*, 44(4), 661-681.
- Schyns, B., & Von Collani, G. (2002). A new self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241.
- Vandyk, I., De Graaff, R., Pilot, A. & Beishuizen, J. J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school-university partnership. *Learning Environments Research*, 15(3), 299-318.
- Van Weert, T. J. (2006). Education of the twenty-first century: New professionalism in lifelong learning, knowledge development and knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 217-237.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflections at work. Bridging individual and organizational learning*. Enschede: Printpartners Ipskamp.
- Van Woerkom, M., & Sanders, K. (2010). The romance of learning from disagreement. The effect of cohesiveness and disagreement on knowledge sharing behavior and individual performance within teams. *Journal of Business and Psychology*, 25, 139-149.

- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20, 115-131.
- Whitener, E.M. (2001). Do high commitment human resource practices affect employee commitment? *Journal of Management*, 27(5), 515-535.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffm, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18, 293-321.

Manuscript aanvaard op: 21 november 2014

Auteurs

Marjan Vermeulen is als universitair hoofddocent verbonden aan de Open Universiteit en als senior adviseur/onderzoeker in dienst bij de KPC-groep. **Piety Runhaar** is als universitair docent verbonden aan de leerstoelgroep Educatie & Competentie Studies van de Wageningen Universiteit. **Judith Konermann** is werkzaam als senior manager bij Philip Morris International en verantwoordelijke voor Global Organization Effectiveness Accenture, en lid van het Management Team van Talent & Organization (Management Consulting). **Karin Sanders** is als hoogleraar Organisational Behaviour & Humann Resources Management verbonden aan de Australian School of Business, UNSW, Sydney, Australia. Daarnaast is ze verbonden als hoogleraar Organisatiepsychologie aan de Universiteit Twente

Correspondentieadressen: e-mail: marjan.vermeulen@ou.nl

fected by occupational self-efficacy (OSE), work engagement and High Commitment HRM (HC-HRM). In investigating these relations the AMO framework is used. The research data were obtained by 126 teachers from one secondary school. However from the regression analyses it was learned that the relationship between the variables OSE, HC HRM and work engagement with knowledge sharing was more complex than expected. Additional analyses by means of a three-way interaction analysis suggests that the combination of high experienced HC-HRM and low experienced OSE or the other way around is, related to more knowledge sharing. The findings are important for managers who want to promote processes of knowledge sharing in their school organization.

Abstract

Teachers' knowledge sharing: a study on the influence of work engagement, occupational self-efficacy and Human Resources Management on knowledge sharing.

Knowledge sharing is one of the professionalization processes and is an important factor in the competition between organizations and for innovation processes to sustain. In this study the central theme is the way knowledge sharing is af-