

Werken aan onderwijsvernieuwing

Voorwoord

Docenten zijn de centrale actoren in het vorm geven van onderwijsleerprocessen in scholen. In veel onderwijsvernieuwingsprocessen worden ze echter gemarginaliseerd. Dan hebben andere actoren zoals projectleiders, onderwijskundigen, curriculumontwikkelaars of managers een centrale rol, die overigens na implementatie weer over genomen mag (moet?) worden door de docenten.

De aanleiding voor dit boek is de positie en betrokkenheid van docenten bij onderwijsvernieuwingsprojecten. In dit boek nemen de auteurs het standpunt in dat de docent ook in onderwijsvernieuwingsprocessen de centrale actor blijft. Dat heeft wel consequenties voor de wijze waarop vernieuwingsprocessen moeten worden vorm gegeven. We kunnen ons echter niet voorstellen dat veel organisaties de behoefte gevoelen om zich te voegen bij de lijst van mislukte onderwijsinnovaties. Bij complexe onderwijsvernieuwingen is de lijst lang. Ongeveer 70% van deze vernieuwingen mislukt. In dit boek zal duidelijk worden gemaakt waar dat gewoonlijk aan ligt.

Dit boek is geschikt voor iedereen die zich bezighoudt met onderwijsvernieuwing. Het zet aan tot denken over de inhoud van de vernieuwing, maar vooral ook over de veranderaanpak. Iets wat vaak uit het zicht wordt verloren bij onderwijsvernieuwing. Dit boek is niet alleen geschreven voor managers. Het is wel zeker geschikt voor managers. Het is echter vooral geschreven voor de trekkers van de vernieuwingen. Of zij nu projectleider heten of docent, dat maakt niet uit.

Wij (de auteurs) zagen een groot gemis in de literatuur en handboeken rondom (onderwijs)vernieuwing. De meeste literatuur is organisatiekundig en niet specifiek geschikt voor het onderwijs. Die boeken, die zich wel binnen de context van het onderwijs afspelen, zijn vaak beleidsmatig van karakter en Engelstalig, goede uitzonderingen daargelaten uiteraard.

Dit boek is een praktijkboek. Het heeft een theoretische basis maar vermoeit vernieuwers niet met te veel theoretische balast. Wel proberen we in dit boek de complexiteit van vernieuwing te belichten, misconcepties over vernieuwing weg te nemen en oplossingsrichtingen aan te geven bij problemen of stagnatie. We hopen vernieuwers op nieuwe creatieve ideeën te brengen en hen te inspireren in hun koers naar het ontwerpen van een stimulerende krachtige leeromgeving voor hun leerlingen en studenten.

De principes in dit boek, ‘Werken aan Onderwijsvernieuwing’, gelden zowel voor formele leiders als voor informele leiders. Dit boek is vooral een uitkomst voor docenttrekkers, voor wie managementliteratuur te ver afstaat en die zich willen verdiepen in de mogelijkheden om de complexe vernieuwingsprocessen die zij begeleiden te verbeteren.

In het eerste hoofdstuk wordt verantwoord waarom onderwijsvernieuwing vanuit maatschappelijke behoefte noodzakelijk is en hoe misconcepties kunnen ontstaan bij onderwijsvernieuwing. In het tweede hoofdstuk komt de specifieke context van vernieuwing in het onderwijs aan bod. Het derde hoofdstuk gaat vervolgens over de verschillende actoren in de onderwijsvernieuwing en het vierde hoofdstuk gaat over

processen die onderwijsvernieuwing kunnen stimuleren. Tenslotte gaat het vijfde hoofdstuk over het monitoren van vernieuwingsprocessen.

Eindhoven, augustus 2008

Peter Teune, Daniëlle de Boer, Conny de Laat

De context van onderwijsvernieuwing

Verandering in de samenleving vraagt om nieuw onderwijs

Innovaties zijn vernieuwingen. Dat hoeven niet altijd revolutionaire uitvindingen te zijn. Het kan ook gaan om een nieuwe manier van combineren van al bestaande instrumenten of werkwijzen. Denk bijvoorbeeld aan het zogenaamde rekening rijden. Alle technologie is beschikbaar, maar toch moet er nog hard worden gewerkt om de beschikbare technologie zo in rij en gelid te zetten dat het beprijzen van plaats en tijdstip goed gaat werken.

In de afgelopen eeuwen hebben er tal van innovaties plaats gevonden. Uiteraard moest de bevolking met die innovaties leren werken. Onderwijs bereidde de jeugd voor op een later leven met de verworvenheden van de samenleving van die tijd. Men zegt ook wel eens dat het onderwijs lang de kenmerken heeft vertoond van de industriële samenleving. In fig. 1 zien we dat de levensduur van innovaties korter wordt en dat de vernieuwingen steeds complexer worden. Dat vraagt om een beroepsbevolking die kan omgaan met complexe problemen en tegelijkertijd met veranderingen.

In de wereld van nu die wordt gekenmerkt door mondialisering en informatisering, is kennis de belangrijkste grondstof geworden. Of we het willen of niet, we leven in een kennissamenleving. Belangrijk daarin is het vermogen om kennis te verwerven, om te vormen en te gebruiken voor *innovaties*. Of met andere woorden: producten bestaan grotendeels uit toegepaste kennis. Het is dus van belang dat in een samenleving waar kennis een centrale rol speelt, het onderwijs het beste in mensen naar boven weet te brengen. Leerlingen moeten, meer dan vroeger, creatief met kennis kunnen omgaan; zich snel nieuwe kennis kunnen eigen maken en zich kunnen bewegen in een informatiemaatschappij. Dat vraagt veel van het onderwijs. Eigenlijk zou het onderwijs permanent in verandering moeten zijn om leerlingen voor te bereiden op de maatschappij van morgen. Het onderwijs zou in de frontlinie van de kennissamenleving moeten staan.

De onvermijdelijkheid van onderwijsvernieuwing vloeit voort uit de snelle verandering van onze maatschappij. Betekent dit nu ook dat deze onvermijdelijkheid centrale sturing van de overheid vraagt? Of kunnen onderwijsvernieuwingen juist alleen door bestuurders en managers worden bedacht? Wanneer men denkt dat iedereen hetzelfde moet weten en kunnen, is dat een redelijke veronderstelling. Maar wanneer men accepteert dat de samenleving complex is en dat iedereen zijn talenten maximaal moet kunnen ontplooiën, is onderwijsvernieuwing op kleinere schaal misschien beter.

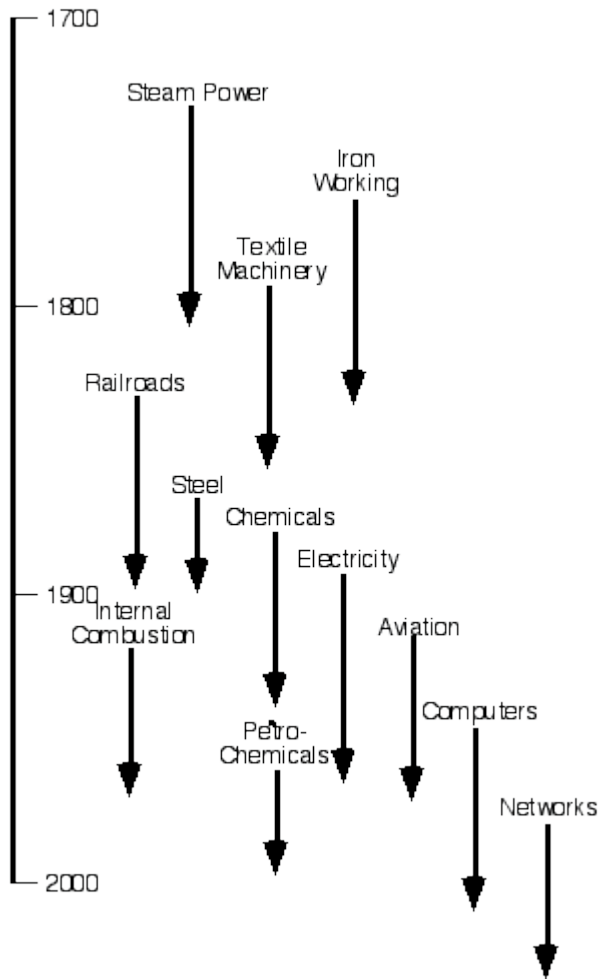


Fig. 1. Innovaties met maatschappelijke gevolgen

Verandering als organisatieprobleem

Vaak wordt onderwijsvernieuwing gezien als een organisatieprobleem. En het is een oplosbaar probleem, want het is in TOKIG-termen te definiëren. TOKIG is de afkorting voor tijd, organisatie, kwaliteit, informatie en geld. Er wordt een projectleider aangesteld, er wordt een stuurgroep samengesteld en het werk kan beginnen. De projectleider maakt een planning van de activiteiten, hij moet het werk organiseren door mensen te motiveren en besluitvormingsprocessen vast te stellen. Hij bewaakt de kwaliteit van het op te leveren product, zoals dat door de opdrachtgever van tevoren is vastgesteld. Hij informeert alle betrokkenen en zorgt dat documentatie voor iedereen beschikbaar is. Tenslotte houdt de projectleider ook de kosten in de hand. Het mag niet meer kosten dan is afgesproken.

Onderwijs vernieuwen lijkt dus een peulenschil, maar het proces heeft vaak meer weg van een bananenschil. Zelden wordt het doel bereikt. Van de wat ingewikkelder onderwijsvernieuwingen mislukt ongeveer 70%. Kennelijk werkt de projectsturing niet helemaal goed of zijn er andere factoren die er voor

zorgen dat het resultaat niet wordt gehaald. Kunnen de managers misschien niet goed aangeven wat de onderwijsvernieuwing inhoudt? Of zetten de docenten altijd de hakken in het zand? Of worden docenten geselecteerd op het hebben van een conservatieve visie op onderwijs zodat het blijft zoals het was? Er zijn nog wel meer mogelijkheden te bedenken. In ieder geval blijkt uit internationaal onderzoek dat een top down benadering bijna nooit zal werken.

Soms wordt onderwijsvernieuwing heel eenvoudig voorgesteld. Dan worden er stappenplannen gepresenteerd die slechts gevolgd hoeven te worden om het resultaat te bereiken. Laten we één voorbeeld geven. De Amerikaan Kotter heeft het volgende recept:

1. Creëer een dwingende noodzaak

Geef de organisatie aan dat de verandering noodzakelijk is; dat de verandering het antwoord is op externe ontwikkelingen (Bologna!!)

2. Formeer een krachtige "guiding coalition"

Een z.g. "*guiding coalition*" is van belang om de verandering vorm te geven. De leden van de coalition beschikken over autoriteit, leiderschapskwaliteiten, deskundigheid en geloofwaardigheid.

Leiderschap is belangrijker dan management: leiderschap is gericht op de toekomst en op de lange termijn, terwijl het management uitvoert en controleert.

3. Ontwikkel een heldere visie

De visie op de verandering moet helder zijn en zichtbaar voor de medewerkers, waarbij ook de speelruimte wordt aangegeven.

4. Communiceer die visie

Communicatie is essentieel: de boodschap moet helder consequent worden gebracht.

5. Rust anderen toe om naar de visie te handelen

Medewerkers moeten bij de verandering worden betrokken. Waardeer initiatieven die passen bij de gewenste veranderingen en pak obstructie aan.

6. Plan en zorg voor korte termijn winsten

Creëer meer draagvlak door te laten zien dat de veranderingen tevens verbeteringen zijn.

7. Consolideer de winst en vergroot deze

Het is belangrijk om steeds nieuwe stappen te zetten om het veranderingsproces op gang te houden. Daarom moeten alle deelnemers overtuigd blijven van de "sense of urgency".

8. Institutionaliseer de nieuwe aanpak

Zorg dat veranderingen niet terug gedraaid kunnen worden. Ze moeten deel gaan uitmaken van het dagelijkse handelen.

Wanneer dit recept wordt gevold bij complexe onderwijsvernieuwingen blijkt al snel dat het samenstellen van een “guiding coalition” een subtiele activiteit is. Een “guiding coalition” is een groep mensen die zich de innovatie heeft eigen gemaakt en als stimulator wil optreden bij de invoering in een organisatie. Zijn de topmanagers van een onderwijsinstelling de meest geschikte personen? Dan is de vernieuwing kennelijk een topdown activiteit. Wanneer de “guiding coalition” uit andere mensen bestaat, wie zijn dat dan? Volgens de voorschriften moeten het mensen zijn met autoriteit, leiderschapskwaliteiten, deskundigheid en geloofwaardigheid. In kennisorganisaties zijn dat niet altijd de managers. Heel vaak zien we juist dat er informele leiders zijn, de z.g. *opinieleiders*, die wel over die kwaliteiten beschikken.

Praktijk

Het koffieapparaat

Uitwisseling van echte informatie gebeurt niet in vergaderingen, maar aan het koffieapparaat. Tijdens het tappen van de koffie wordt informeel een oordeel uitgesproken over aangekondigde vernieuwingen. “Je kunt wel merken dat de baas er geen verstand van heeft, want”. Wanneer er aandachtig geluisterd wordt is er een opinieleider aan het woord; wanneer iedereen doorkletst over de voetbalwedstrijd van gisteravond is dat minder het geval. Veel vernieuwingen zijn bij het koffieapparaat gesneuveld omdat bijna alle medewerkers zich voegden naar de mening van een opinieleider die koffie stond in te nemen

Het is echter in een hiërarchisch georganiseerde instelling moeilijk om die opinieleiders op te sporen en een positie te geven. Vaak zal dus een “guiding coalition” bestaan uit de vertrouwde groep van topmanagers. Het gevolg is dat de rest van het stappenplan het eigendom van het management blijft en het veranderingsproces zelden uitkomt waar de bedenkers het hadden willen hebben. De volgende stappen zijn namelijk vanuit de top naar beneden gericht in de organisatie. Ook stap vijf waarbij anderen moeten worden toegerust om mee te doen, lijkt op het ronselen van handlangers. Vanaf de eerste foute stap is het uitermate moeilijk om terug te keren naar een gemeenschappelijk gedragen visie, waar iedereen achter wil gaan staan.

Het volgende voorbeeld (zie figuur 2) laat zien wat er kan gebeuren wanneer een innovatie als een organisatieprobleem wordt benaderd. De invoering van competentiegericht leren zou moeten leiden tot een leeromgeving waar docenten studenten stimuleren om tot diepgaand leren te komen en daarbij steeds verder naar de kern van hun toekomstige beroepsdomein te komen. Bij de invoering vanuit het management, waarbij de innovatie niet echt past bij de opvattingen van de docenten, worden er vaak administratieve veranderingen doorgevoerd, die weinig effect hebben op het dagelijks handelen van de docenten. Dan zijn de prestatie-indicatoren voor het management en niet om het leergedrag van studenten te sturen of assessments op uit te voeren. Dan is de kennisbasis een bureaucratisch instrument dat nauwelijks draagvlak heeft onder docenten. De docenten blijven hun eigen kennisbasis koesteren en de student kiest – uiteraard – eieren voor zijn geld en gaat af op wat de docenten van hem vragen. Uiteindelijk zien we een situatie waar in de uiterlijke vormgeving een innovatie

is doorgevoerd, terwijl in de praktijk hetzelfde werk wordt gedaan onder andere 'vlaggen'.

Uit het onderzoek naar de invoering van complexe innovaties en het voorbeeld, blijkt dat invoering van onderwijsvernieuwingen een proces is dat dichtbij het werk van professionals moet worden uitgevoerd. Zij zijn de belangrijkste actoren in het accepteren en uitvoeren van onderwijsvernieuwing. Uiteraard is er sturing nodig op een gemeenschappelijk resultaat, maar de docenten staan centraal.

Praktijk

Met ICT- vernieuwing de mist in

De verwachtingen van de mogelijkheden om met ICT problemen op te lossen zijn over het algemeen hoog gespannen. Er zijn ook fantastische producten op de markt. Het werken met Thinktank of Mindmanager is een genoegen, wanneer je ze weet in te zetten op de goede momenten en de juiste plekken. Veel organisaties willen echter maatwerk, geen standaard oplossingen. Het maatwerk wordt geleverd door gespecialiseerde bedrijven, die projectmatig werken. Eerst moet een programma van eisen worden geformuleerd. Dat is een probleem omdat het maatwerk geleverd moet worden voor een situatie die nog niet bestaat. Het gevolg is meestal dat de ICT-applicatie precies doet wat in de specificaties wordt gevraagd, maar niet geschikt is als oplossing voor het probleem. Voorbeelden van dit soort vernieuwingen kent iedereen. Eigenlijk is dat niets bijzonders. Het is vrij moeilijk om te bedenken hoe de toekomst er uit ziet en bovendien is het moeilijk om de culturele aspecten van de vernieuwing goed in te schatten en in het plan van aanpak mee te nemen. Het gevolg is dat de vernieuwing vaak maar gedeeltelijk slaagt en er aanvullingen gebouwd moeten worden, waardoor het project financieel en in de tijd gezien uit de rails loopt. Soms kan de vernieuwing mede hierdoor meteen bij de prullenbak worden gezet. Ook komt het voor dat de vernieuwing wordt ingehaald door andere ontwikkelingen en uiteindelijk niet wordt ingevoerd omdat deze in plaats van vooruitgang stilstand zou betekenen.

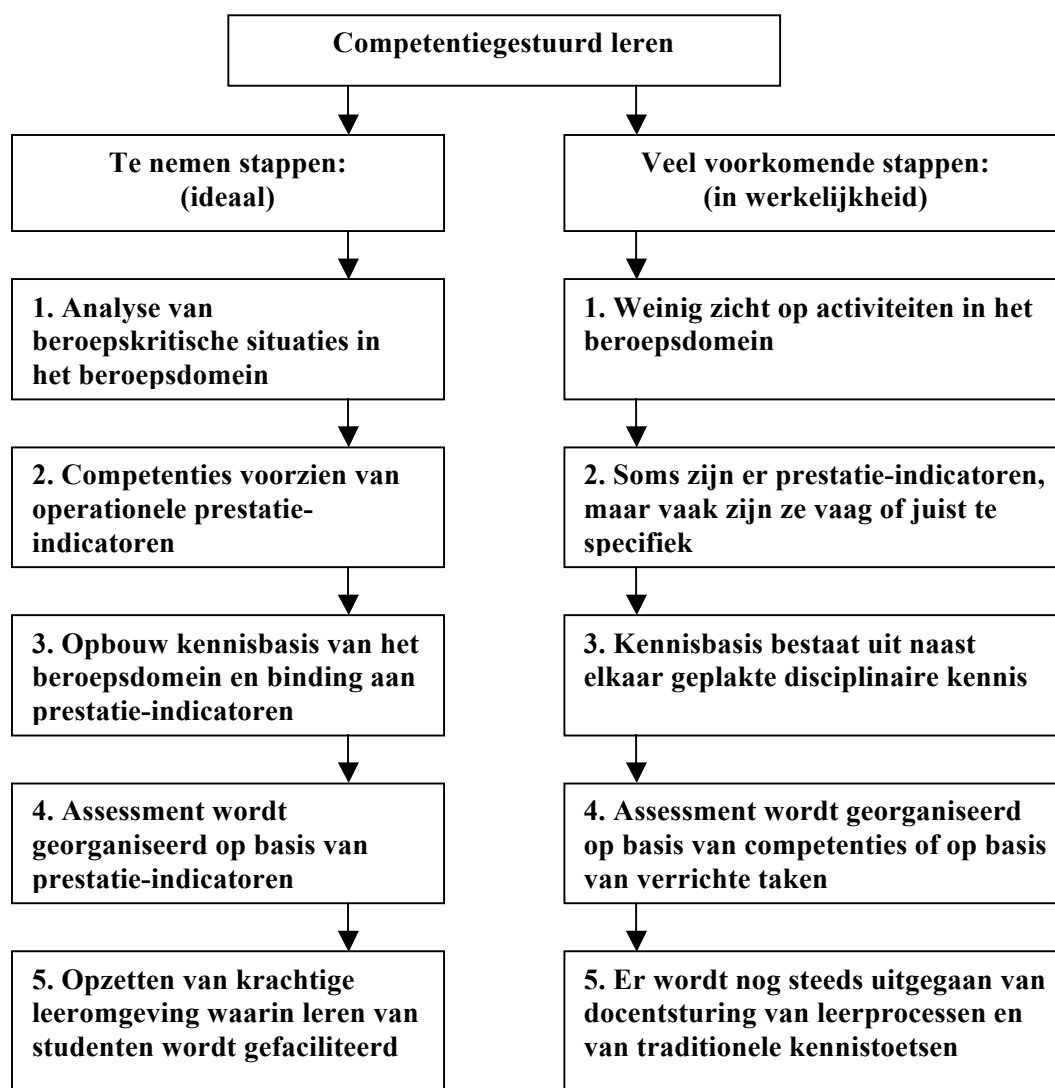


Fig. 2. Onderwijsinnovatie en mogelijkheden voor ontsporing

Praktijk

De topdown benadering van de overheid

Tijdens de afgelopen decennia heeft de overheid onderwijsvernieuwing stelselmatig centraal geregisseerd. De topdown vernieuwingen gingen meestal uit van de veronderstelling dat de vernieuwing vanzelf de structuurverandering zou volgen. Het ministerie zorgde voor de

structuurverandering en de leraren moesten de plannen realiseren waarbij de ontwikkelingsgelden niet werden besteed aan de scholing van de docenten. Budgetneutraal heet dat. Kennelijk moesten docenten dat ook vanzelf kunnen. Deze redenering zou bij ieder andere beroepsgroep tot hoongelach hebben geleid. Stel voor een nieuw vliegtuigtype. "Ach, de piloot is een professional. Dat moet hij kunnen"

En er zijn wat veranderingen geweest. Een paar voorbeelden: gedwongen fusering tussen scholen, leerlingen van verschillend niveau in hetzelfde onderwijs, nieuwe toetsvormen, theoretisering van praktijkonderwijs. Niet alle scholen hebben klakkeloos de vernieuwingen gevolgd. De eigen beleidsruimte maakt het mogelijk om de continuïteit van de didactiek te handhaven. Sommige scholen hebben hier gebruik van gemaakt om de weinig doordachte vernieuwingen te vertragen en het gebrek aan begeleiding op te vangen door zelf het tempo van vernieuwing te bepalen.

Op plaatsen waar de vernieuwing tot grote problemen heeft geleid, zoekt men soms naar de verkeerde oorzaken. Er worden karikaturen gemaakt, waar men zelf dan kritiek op spuit. Denk aan het Nieuwe Leren, waar een aantal scholen sinds het begin van deze eeuw mee bezig is. Het Nieuwe Leren blijkt nu opeens ook verantwoordelijk voor alle mislukkingen van de vorige eeuw. Natuurlijk is er terechte kritiek. Wanneer een leraar 300 leerlingen in de week ziet, kan hij geen band opbouwen en dan wordt het begeleiden van leerlingen nagenoeg onmogelijk. En dat terwijl we weten dat juist begeleiden en feedback grotendeels de kracht van een leeromgeving bepalen.

Budgetneutraal vernieuwen is onmogelijk. Vernieuwen zonder instemming van de professionals ook. Wanneer een structuurverandering er snel doorheen moet, is dat dus een garantie voor het mislukken van een vernieuwing.

Het kan ook doorslaan. Wanneer een rector meent dat hij de komende tien jaar geen vernieuwingen meer wil zien, dan is vergelijking met andere beroepsgroepen op zijn plaats. Kunnen de arts en de piloot ook zeggen dat ze de komende tien jaar geen vernieuwing willen zien in hun praktijk? Natuurlijk niet, maar ze willen ook geen vernieuwing zien waarbij ze zelf niet zijn betrokken.

Verandering als cultuurprobleem

Verandering zet bestaande verhoudingen op losse schroeven. Er zijn maar weinig mensen die dat willen. Er wordt wel eens gezegd door psychologen dat de bevolking voor 10 tot 15% bestaat uit risicozoekers en voor de rest uit risicomijders. Daarmee behoren veranderingen niet tot de favoriete activiteiten van een meerderheid van de bevolking. Tegelijkertijd is echter zichtbaar dat er van alles in de samenleving verandert. Een kleine voorhoede loopt voorop en een groot deel van de bevolking volgt de trendsetters. In reclame wordt dit mechanisme bijvoorbeeld gebruikt door trendsetters gratis te voorzien van een product, waardoor de volgers zich gedwongen voelen om zich hierbij aan te sluiten en dus het product te kopen.

Het wordt ingewikkelder wanneer het niet om een product gaat, maar om een ingrijpende verandering van een organisatie. Dan is het dus niet meer een product waarvoor je wel of niet kunt kiezen, maar een onvermijdelijke aanslag

op je bestaan. Daar blijken echter wel eenzelfde soort mechanismen te werken. Wanneer de *opinieleiders* in een organisatie zich achter de verandering stellen, blijkt een groot deel van medewerkers zich coöperatief op te stellen en mee te willen doen. In tegenstelling tot reclamemakers hebben bestuurders van organisaties vaak niet in de gaten dat het zo werkt en weten ze bovendien niet waar hun opinieleiders te vinden zijn.

Onderwijsvernieuwing is een ingrijpende verandering. Het wordt nog wel eens gevoeld als een ingreep in een existentieel deel van een persoon. In het voorgaande hebben we laten zien dat het management weinig greep heeft op de wijze waarop een onderwijsvernieuwing wordt gerealiseerd. Waarschijnlijk is het verstandiger om uit te gaan van de organisatiecultuur. Vanuit die benadering wordt sterk rekening gehouden met de opvattingen en gevoelens van medewerkers. Ze zijn dan geen uitvoerders van elders bedachte concepten, maar medevormgevers van de onderwijsvernieuwingen.

De cultuur in organisaties kan beschreven worden aan de hand van de dimensies die Hofstede heeft onderscheiden. Deze dimensies geven een gegeneraliseerd beeld van nationale waarden die een rol spelen bij de onderlinge verhoudingen in organisaties.

	Contrasterende dimensies	
1	Kleine machtsafstand	Grote machtsafstand
2	Individualisme	Collectivisme
3	Feminien	Masculien
4	Hoge onzekerheidsvermijding	Lage onzekerheidsvermijding
5	Korte termijn planning	Lange termijn planning

Tabel 1 . De dimensies van de organisatiecultuur van Hofstede

Machtsafstand is een dimensie die iets zegt over de mate waarin medewerkers ongelijke machtsverhoudingen verwachten en accepteren. Bij een kleine machtsafstand verwachten medewerkers dat ze bij beslissingen die hen aangaan worden geraadpleegd. Er is acceptatie voor verschillende rollen, maar minder voor formele posities. In Nederland is de machtsafstand meestal klein.

De mate van individualisme geeft de mate van zelfstandigheid van mensen in een organisatie aan. Nederlanders willen zich verbinden met een organisatie, maar dan wel als individu. Het collectief is niet overheersend.

De dimensie feminien-masculien geeft aan in hoeverre competitie, assertiviteit en materiële rijkdom wordt gewaardeerd. Wanneer dat zo is dan is de cultuur masculien. Ook zien we in die culturen vaak een groot gender verschil. In de feminiene culturen worden relaties en de kwaliteit van leven hoger aangeslagen. Nederland kent vanouds een meer feminiene cultuur, evenals de Scandinavische landen. Het lijkt er op dat in de laatste decennia er een

verschuiving optreedt naar de Angelsaksische cultuur, waarin competitie meer gewaardeerd wordt.

In organisaties met een hoge onzekerheidsvermijding bestaat grote waardering voor regels en structuren. Het zijn niet de organisaties waarin innovaties en eigen initiatief tot de gewoonten behoren. In Nederland hebben organisaties over het algemeen geen hoge onzekerheidsvermijding.

Vroeger was de continuïteit van de onderneming uitermate belangrijk. De werknemers verwachten vaak dat de onderneming langer zou bestaan dan hun eigen werkende leven. Tegenwoordig worden bedrijven vaak geherstructureerd of overgenomen. Aandeelhouderswaarde is steeds belangrijker geworden en daarmee is de tijdshorizon verkort. In Nederland hebben we deze dimensie de laatste jaren zien verschuiven.

De cultuurdimensies van Hofstede gaan niet over individuen, maar over de opvattingen, houdingen en waarden van een organisatie. We noemen dat ook wel *organisatiecultuur* of *corporate cultuur*. Het gaat daarbij dus om de waarden die de gemiddelde medewerker communiceert met de buitenwereld. Onderwijsorganisaties bevinden zich in een omgeving waarin de Nederlander een kleine machtsafstand, een individuele opstelling, een feminie culture, een lage onzekerheidsvermijding en een middenlange termijnplanning normaal vindt.

Onderwijsorganisaties kennen weinig lagen in de organisatiestructuur. De "baas" is meestal "primes inter pares" of met andere woorden: één van ons. De machtsongelijkheid is minimaal. In onderwijsorganisaties was het ook gebruikelijk dat de docent "koning" was in zijn eigen klas. Dat betekent een maximale mate van individualisering in de onderwijsorganisatie. Ook zijn onderwijsorganisaties sterk feminien. Ambitie en competitie behoren niet tot de hoofdkenmerken van de medewerkers van onderwijsorganisaties. Wel ambitie en competitie voor het welbevinden en de prestaties van studenten, maar niet voor hun eigen loopbaan.

Alles bij elkaar betekent dit dat de gemiddelde onderwijsmedewerker betrokken wil worden bij onderwijsvernieuwing; hij zijn persoonlijke verhouding tot de vernieuwing wil bepalen; hij zich afvraagt wat de vernieuwing bijdraagt aan de kwaliteit van het bestaan en hij het ook normaal vindt om er zelf iets aan bij te dragen of juist niet.

Die omgeving verdraagt zich niet met een topdown implementatieproces, waarbij "powerplay" een rol speelt (een grote machtsafstand) en vooral een beroep wordt gedaan op de masculiene eigenschappen van de medewerkers.

Bij een bezoek aan de Universiteit van Leuven lijken we dezelfde taal te spreken. Toegegeven, de Vlamingen verzorgen hun taal wat beter dan wij dat doen, maar het communiceren levert geen probleem op.

Tijdens de goed verzorgde lunch in de Faculty Club vragen de Vlamingen of we bekend zijn met het gordijn dat van west naar oost door Europa loopt en sterker is dan ooit het IJzeren Gordijn was. We zijn daar niet mee bekend, moeten we bekennen. De Vlamingen leggen het ons uit. De grens loopt ten zuiden van jullie landsgrens naar het oosten. Ten zuiden van de grens zijn de mensen gezagsgetrouw en zeggen “ja” tegen hun baas. Ten noorden van die grens zeggen de mensen “je” en “jou” tegen hun baas en vragen naar het “waarom” van een opdracht. Voor het noorden kunnen we het bevestigen. De Vlamingen lachen en zeggen: “Aan de ene kant zijn we jaloers omdat jullie zo vrij in het leven staan, aan de andere kant vinden we jullie hondsbrutaal”. Dat is waarschijnlijk ook de reden waarom we het gordijn nooit hebben gezien.

Innovatiediffusie

Innovaties zijn er in soorten en maten. We onderscheiden *eerste, tweede en derde orde innovaties*.

Bij *eerste orde innovaties* wordt een vernieuwing ingevoerd die geen consequenties heeft voor de werking van de organisatie. Denk bijvoorbeeld aan de invoering van de overheadprojector, waardoor docenten gemakkelijker schema's en complexe blokdiagrammen konden laten zien. Deze vernieuwing paste moeiteloos in de bestaande kaders en deed de manier van werken van docenten geen geweld aan. Over het algemeen zijn eerste orde innovaties gemakkelijk in te voeren omdat iedere deelnemer individueel zijn beslissing over wel of niet accepteren kan nemen.

Tweede orde innovaties zijn innovaties die complex zijn. We noemen ze ook wel systeeminnovaties. Daaruit blijkt al dat het hier niet gaat om individuele beslissingen, maar om een samenhangend geheel waarbij alle onderdelen van een organisatie betrokken zijn. Een voorbeeld is de invoering van competentiegericht leren bij een onderwijsorganisatie. Daar zijn niet alleen docenten bij betrokken: alle systemen van de organisatie moeten mee in de verandering. Dit is niet alleen complex, maar het vraagt vaak ook een cultuurverandering. In het volgende komen we hier op terug.

Bij *derde orde innovaties* is vernieuwing een kenmerk van de organisatie. Daar zijn betrokkenen steeds bezig om te zien waar mogelijkheden zitten om de kwaliteit van de organisatie te verhogen of waar beroepsinnovatie tot de mogelijkheden behoort.

Bij de verspreiding van vernieuwingen door collegiaal contact, ofwel *innovatiediffusie*, hebben we het vooral over tweede orde veranderingen. De veranderingen vragen bij de start grote investeringen. Na verloop van tijd wordt het minder en dan kan het omslagpunt bereikt worden waarbij de investeringen kunnen worden terugverdiend. In de Engelstalige literatuur wordt dat beeldend “the sweet spot” genoemd (zie figuur 3).

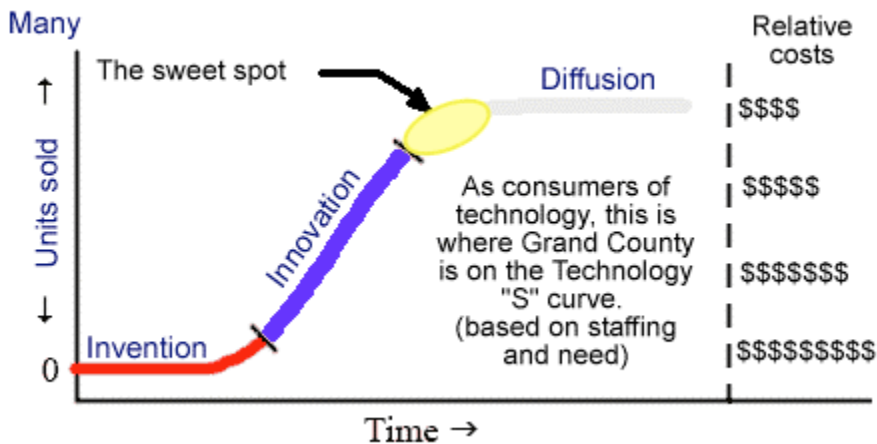


Fig. 3. Het bereiken van “the sweet spot”, na uitvinden en innoveren

Praktijk

De Apple i-phone

Een mobiele telefoon is niets bijzonders meer. Er zijn ongeveer net zo veel mobieltjes als Nederlanders. Toch was de introductie van de i-phone in de Verenigde Staten een gebeurtenis. Apple staat garant voor iets bijzonders en iets innovatiefs. Daar wordt veel geld ingestoken. Apple heeft daardoor een fanclub. De echte enthousiastelingen importeren zelf een i-phone, want de export naar Europa is nog niet gestart. Zonder dat Apple er iets voor hoeft te doen ontstaat de eerste kennismaking met het product. Daar ligt het omslagpunt, de ‘sweet spot’. Vanaf nu komen steeds meer mensen in aanraking met het product en door het zien gebruiken, ontstaat een nieuwe groep potentiële klanten. Voor Apple is het zaak om dan voldoende exemplaren gereed te hebben om aan de vraag te kunnen voldoen.

De verspreiding van innovaties ofwel innovatiediffusie verloopt langs bepaalde patronen. Meestal begint een innovatie met het formuleren van de gewenste vernieuwing. Niet altijd is het beeld helder, noch voor bestuurders, noch voor medewerkers. Met name de “uitvinders” van de innovatie zijn gedreven en zien vaak niet dat het voor anderen een probleem is. Ze verzamelen wel een groep om zich heen die er wel wat in zien en die er mee aan de gang willen gaan. In figuur 4 is zichtbaar hoe de verdeling van dit type groepen in een organisatie gewoonlijk is. De groep van de innovatoren is maar klein, meestal niet meer dan 2,5%. De snelle volgers (early adopters) vormen een iets grotere groep, namelijk 13,5%. Om een innovatie te laten landen, moet de groep die de innovatie gebruikt nog groter worden. We hebben dan de groep van de “early majority” ook nodig. Wanneer die groep gebruiker van de innovatie is, dan is de meerderheid bezig met de vernieuwing. De diffusie van de innovatie is dan geslaagd en de kritische massa is bereikt. Eigenlijk is het dan geen innovatie meer, maar een geaccepteerde praktijk. In een organisatie is het echter voor individuen nog wel een innovatie. Zij moeten de stap nog zetten. De groep van late volgers (de late majority) is nog wel mee te nemen, maar in een organisatie blijven altijd een aantal hardnekkige tegenstanders (de laggards) weerstand bieden.

Die groep kan nog relatief omvangrijk zijn en daarmee kunnen zij het een organisatie nog lastig maken.

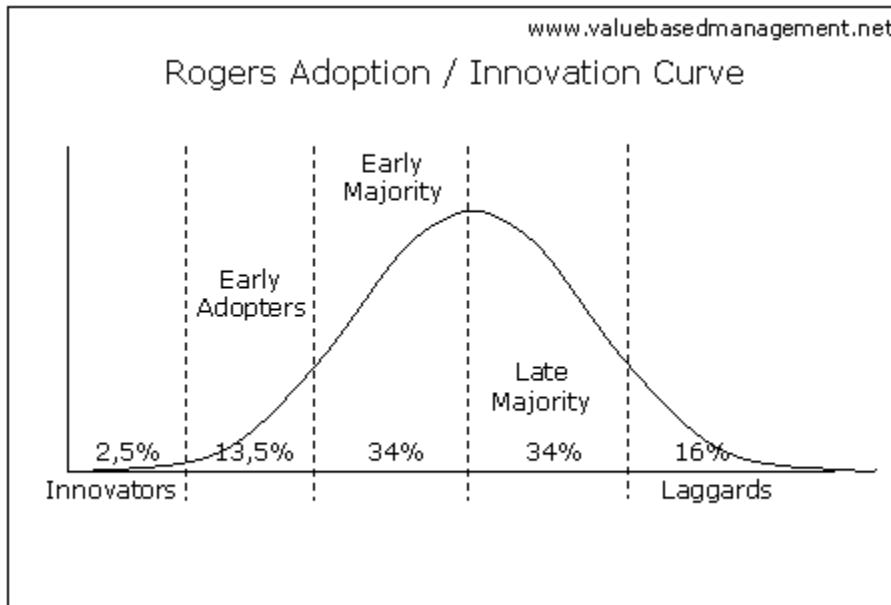


Fig. 4. De gebruikelijke verdeling van volgers van een innovatie in een organisatie volgens Rogers

Praktijk

You've got mail!!

In de begintijd van de e-mail was de capaciteit van de e-mailbox niet al te groot. Wanneer de mailtjes niet op tijd werden verwijderd, liep de mailbox vol en was het onmogelijk om nieuwe berichten achter te laten.

Op een ochtend komt een boze collega binnenlopen met de mededeling dat hij zijn post niet kwijt kon omdat het postvak helemaal vol zat. De aangesproken collega kijkt zeer verbaasd op en sjokt vier trappen af om in zijn gewone postvak te kijken. Nog verbaasder komt hij terug en verklaart ietwat verontwaardigd dat "er helemaal niets in zat". Al weken lang had hij zijn virtuele postvak laten vol lopen, maar was zich niet bewust van het bestaan. In het voorbeeld zien we de botsing tussen een early adopter en een iets langzamere volger.

Het model van Rogers is niet alleen een verklaringsmodel, het biedt ook mogelijkheden om het diffusieproces te beïnvloeden. In figuur 5 zien we dat er mogelijkheden zijn om gebruik te maken van de snelle starters bij een innovatie. In figuur 5 worden de innovatoren de "kampioenen" genoemd. Het is overigens wel zaak om ze die positie ook te geven, want het is ook mogelijk dat ze "nerds" als etiket krijgen opgeplakt. Ook de snelle volgers kunnen een rol spelen. Ze worden hier de "intermediairs" genoemd omdat ze in staat zijn om begrip op te brengen voor zowel de innovatoren als de groep langzamere volgers. De intermediairen kunnen de langzame groep bijscholen en over de brug helpen. Wanneer intermediairs ook opinieleider zijn, hebben ze grote

invloed op de beslissing van de grote groep volgers om deel te nemen. Wanneer dat niet het geval is, kunnen ze in het kamp van de “reserve nerds” terecht komen.

In figuur 5 is zichtbaar dat vooral aandacht uitgaat naar de vroege en de late meerderheid. Aan de groep van achterblijvers wordt geen aandacht besteed.

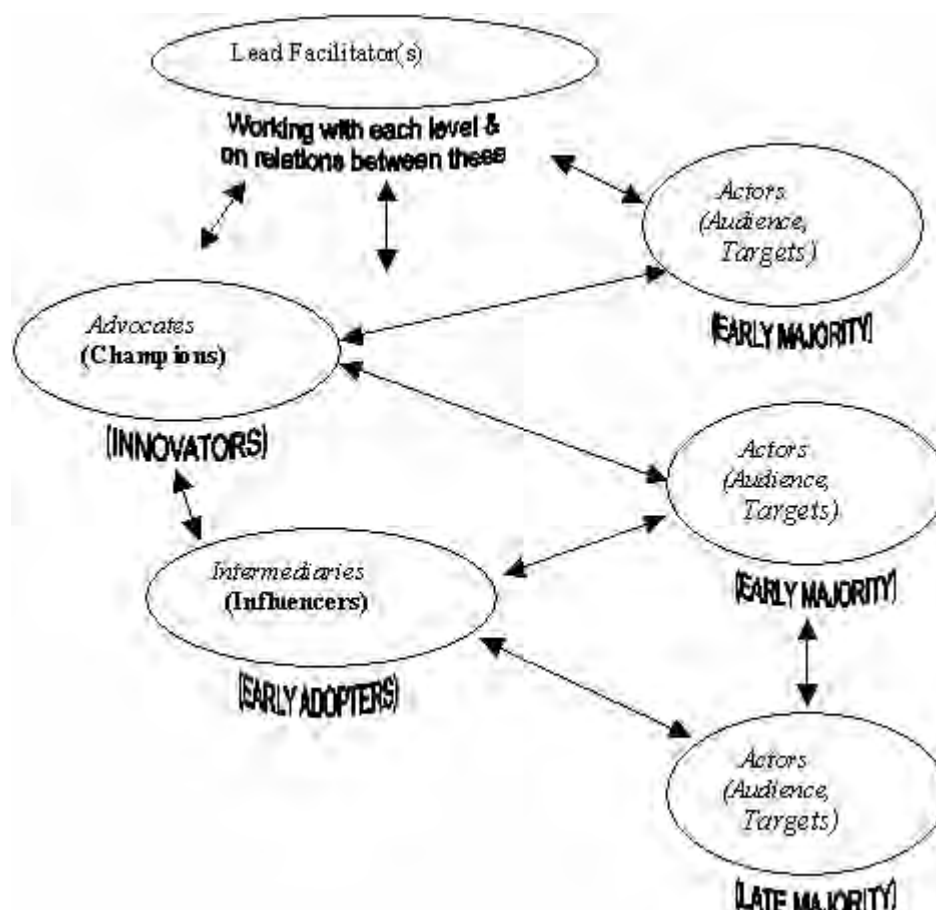


Fig. 5. Relaties tussen de verschillende groepen uit het model van Rogers

Het adoptieproces van een innovatie

Wat maakt iemand tot een snelle of een langzame volger van een innovatie? Daar liggen nogal wat beslissingen aan ten grondslag. Figuur 6 laat zien welke stappen er zijn voordat een innovatie wordt geaccepteerd of verworpen. De eerste stap is dat een innovatie goed in beeld wordt gebracht. Wanneer dat niet het geval is, ontstaan er misconcepties die een eigen leven gaan leiden. In dat geval worden de misconcepties bestreden en de advocaten van de innovatie vragen zich af waar de innovatie gebleven is.

Een containerbegrip leidt al gauw tot verkeerde beelden. Het “nieuwe leren” benadrukt meer aandacht te hebben voor het leerproces van leerlingen. Daarbij zijn andere resultaten en andere leerprocessen belangrijk. Het gaat om meer regulerende vaardigheden om zelf meer invloed op het eigen leren te hebben. Ook is feedback door docenten van belang om de kennisbasis van leerlingen te kunnen laten groeien en beter te organiseren. Binnen de kortste keren bleek er een misconceptie te bestaan waarin “het nieuwe leren” werd afgeschilderd als een vorm van onderwijs die doelloos zou zijn en alle kennisontwikkeling zou verwaarlozen. Dat was uiteraard koren op de molen van alle docenten met hart voor hun leerlingen en studenten. Het weinig helder zijn van het concept bleek zoveel misverstanden op te wekken dat al aan het begin van de innovatie de verwarring te groot was om verder te kunnen gaan.

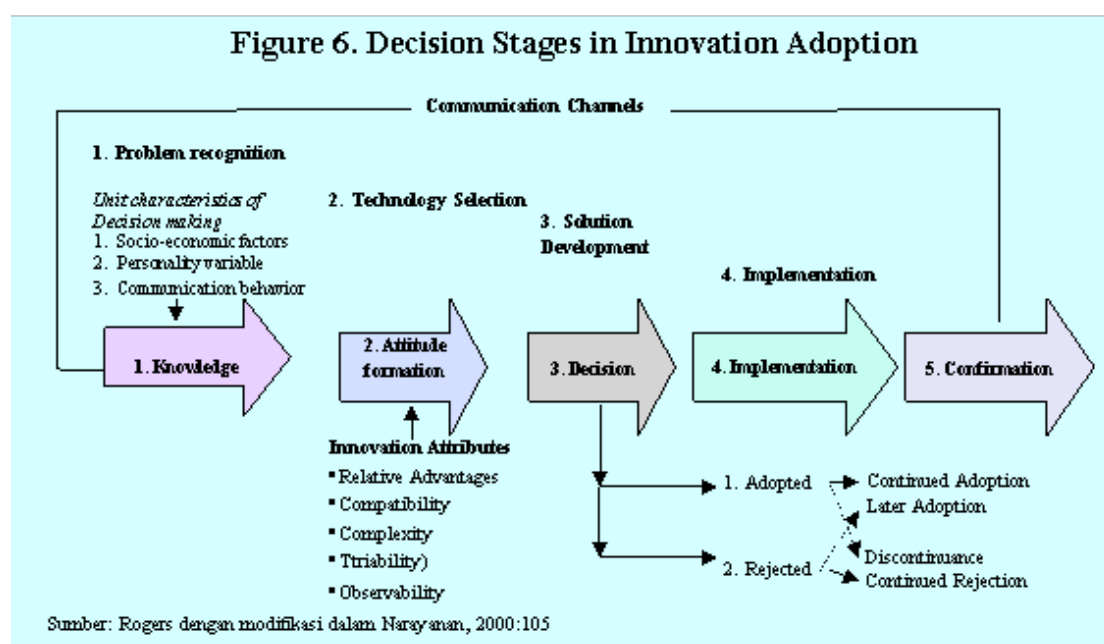


Fig. 6. Stadia in het adoptieproces van een innovatie

Een innovatie vraagt van deelnemers verandering. Dat is niet altijd gemakkelijk. De volgende factoren zijn van invloed op het invoeringsproces van een onderwijsvernieuwing:

Definitie: Overeenstemming in opvatting. Het gaat hierbij om de mate waarin de leidende gedachten van een onderwijsvernieuwing overeenkomen met de opvattingen van medewerkers.

VB Medewerkers van onderwijsorganisaties hebben een opvatting over wat goed onderwijs is. Ze zijn daarin bevestigd door de jarenlange ervaring. Als dat niet zou hebben gewerkt, zouden ze al lang uit het onderwijs zijn vertrokken. Dus hun opvatting over goed onderwijs heeft zichzelf bewezen. Een innovatie is eveneens ingebed in een opvatting over wat wenselijk is voor het onderwijs. Een vernieuwing doe je omdat je denkt dat

het onderwijs daar beter van wordt. Wanneer er geen overeenstemming is tussen de opvattingen van een medewerker en de aard van de innovatie zal er weinig kans zijn dat de medewerker bij de snelle volgers zal worden aangetroffen. Het is verstandig om bij de start van een innovatie na te gaan hoe de medewerkers staan ten opzichte van de kern van de innovatie.

Definitie: De complexiteit van een innovatie. Hoe complexer een innovatie is, hoe moeilijker het zal zijn om een hele organisatie mee te krijgen.

VB: De complexiteit zal veel mensen afschrikken. Ze zullen nieuwe routines moeten ontwikkelen om met de innovatie te kunnen werken en dat vraagt tijd en energie. Ook lopen ze het risico dat ze vroeger een waardevolle medewerker waren, maar dat na invoering van de complexe innovatie hun bijdrage veel minder als waardevol wordt gezien. Kortom de medewerkers kunnen het gevoel krijgen dat er een bedreiging uitgaat van de innovatie.

Definitie: Relatief voordeel hebben van een innovatie. Naarmate het voordeel van een innovatie meer zichtbaar is, zal een innovatie zich gemakkelijker verspreiden

VB: Medewerkers hebben het gewoonlijk druk. Wanneer een innovatie meer werk lijkt op te leveren dan vroeger, zullen medewerkers niet geneigd zijn om de innovatie snel te volgen. Daar kunnen allerlei goedbedoelde motiveringen niets aan verhelpen. Dus "het belang van de organisatie" of "het moet van de Raad van Bestuur" of "de accountant wil het", worden gezien als smoezen om de innovatie er door te drukken.

Het is noodzakelijk om goed zichtbaar te maken welke voordelen verbonden zijn aan het invoeren van een innovatie. Bijvoorbeeld voordelen in de vorm van gemakkelijker werken, een beter resultaat of minder vergaderen. Als de voordelen maar helder worden verbonden met de innovatie.

Definitie: Zichtbaarheid van een innovatie. Hoe minder concreet een innovatie is, hoe minder gemakkelijk een innovatie zich verspreidt

VB: Een innovatie is gemakkelijker te adopteren als je weet wat je in huis haalt. Mensen willen graag zien hoe het werkt en aan ervaren collega's vragen wat het oplevert. Zelfs bij de aanschaf van een mobieltje werkt het op deze manier. Aan de snelle volgers wordt gevraagd wat je allemaal met het apparaat kunt doen en dan volgt gewoonlijk een demonstratie van de mogelijkheden. Vervolgens worden de kosten besproken en de voordelen die je hebt van deze geweldige nieuwe

eigenschappen. Ook bij onderwijsinnovaties werkt het op die manier. Alle medewerkers willen zien dat het ergens al werkt; ze willen de betrokken collega's spreken en het liefst ook studenten. Dan worden er vragen gesteld. Hoe werkt dit en hoe werkt dat? Over doelen, resultaten en toetsing. Ook over de intensiteit van de begeleiding. Ga je er op vooruit of op achteruit? (zie het voorgaande punt).

Definitie: Het kunnen uitproberen. Een innovatie kunnen uitproberen, leidt eerder tot adoptie dan alleen het zien of alleen een omschrijving.

VB: Bij de invoering van complexe onderwijsinnovaties is de sturing vaak top-down. Men gaat er van uit dat de professionele medewerkers de innovatie gewoon invoeren. Deze illusie wordt nog steeds gekoesterd. Bij een verstandige top-down sturing zou de top van een organisatie medewerkers de gelegenheid moeten geven om de innovatie op kleine schaal uit te proberen. In die situatie kunnen medewerkers in een veilige leeromgeving de effecten ervaren. Ze kunnen hun handelingsverlegenheid in de nieuwe situatie bijstellen en testen in hoeverre de innovatie voordelen oplevert. Dit uitproberen is bijna een voorwaarde om de meerderheid van de medewerkers te winnen voor een complexe onderwijsinnovatie. Dat houdt wel in dat top-down sturing moet worden vervangen door top-down facilitering. Er moeten coaches aanwezig zijn die medewerkers kunnen helpen om nieuw gedrag te ontwikkelen.

In een organisatie verloopt het proces van adoptie complexer dan hiervoor beschreven. Meestal is er geen sprake van vrijblijvende beslissingen van individuen. Vanuit de groep wordt druk uitgeoefend. Dat is ook logisch omdat bij een onderwijsvernieuwing veel gemeenschappelijke aspecten zijn. Het resultaat kan zijn dat een innovatie wordt geadopteerd of wordt verworpen. Er zijn nog een paar andere mogelijkheden. In principe zijn er vier mogelijke uitkomsten:

- De innovatie kan worden geadopteerd. Dan gaat de diffusie van de innovatie verder en na verloop van tijd wordt de innovatie ingepast in de normale gang van zaken in een organisatie.
- De innovatie kan worden verworpen. Dan ontstaat er een probleem omdat het een systeeminnovatie is. Veel andere delen van de organisatie zullen zijn gemodelleerd naar de kenmerken van de innovatie. Organisatie-onderdelen waar een innovatie is verworpen, moeten wel extra aandacht krijgen. Dat kan door ze extra tijd te geven voor de omslag; het kan ook extra scholing betekenen of het aantrekken

van extra coaching. Het is noodzakelijk om de signalen serieus te nemen.

- De innovatie kan met een paar aanpassingen worden doorgevoerd. Soms kan met een paar kleine modificaties het proces worden versneld. De medewerkers voelen dat hun inbreng wordt gewaardeerd en stappen over een paar nadelen heen.
- Verder gaat "*reinvention*". Dit proces houdt in dat een innovatie passend wordt gemaakt voor de specifieke situatie. Het gaat niet om kleine aanpassingen, maar om grotere afwijkingen van het oorspronkelijke concept. Zeker bij onderwijsinnovaties is vaak sprake van reinvention. Men wil de studenten niet te kort doen en de professionals proberen de innovatie zo goed mogelijk passend te maken voor de eigen opleiding. Er is weinig bezwaar tegen reinvention, wanneer de kern van de innovatie maar behouden blijft. Reinvention geeft een groter gevoel van eigenaar zijn van de innovatie en deze betrokkenheid is een garantie voor verdere diffusie.

Op plaatsen waar complexe onderwijsinnovaties hebben plaats gevonden, is zichtbaar dat in de beginfase de adoptie een administratief karakter heeft. Dat wil zeggen dat de organisatie de top-down instructies van managers of bestuurders volgt en de uiterlijke kenmerken van de innovatie invoert. Dit zegt echter niets over de werkelijke invoering van de onderwijsinnovaties. Het is dan nog goed mogelijk dat de innovatie de route volgt van de meerderheid van dit soort innovaties, namelijk naar de schroothoop van de vergetelheid. Immers 70% van de complexe onderwijsinnovaties mislukt.

Om de werkelijke stand van adoptie en diffusie aan de weet te komen is het noodzakelijk om de voortgang te monitoren. Er moet gepeild worden of de innovatie verder komt dan de administratieve ombuiging van oude benamingen, die vervolgens dezelfde oude lading dekken.

Onderwijsvernieuwing in fasen

Tijdens onderwijsvernieuwingen is een aantal fasen herkenbaar.

1. In de eerste fase moet een onderwijsvernieuwing helder gedefinieerd worden. Zeker bij complexe onderwijsvernieuwingen moet helder worden gemaakt waar het eigenlijk om gaat. Het is daarbij niet de bedoeling om tot op de millimeter de onderwijsvernieuwing te definiëren, want daarmee wordt de speelruimte voor de medewerkers tot nul gereduceerd. Wanneer men denkt dat een "gietijzeren" definitie de vernieuwing bevordert, is dat een eerste misvatting die al bij het begin de ondergang van de vernieuwing kan inluiden. Gezien de Nederlandse organisatiecultuur en zeker die in onderwijsorganisaties is het van belang om goed te definiëren wat de beoogde ontwikkelrichting is, maar zeker niet de vernieuwing volledig in kaart te brengen.

2. Tijdens de communicatie naar de medewerkers in de organisatie is het belangrijk om de richting van de onderwijsvernieuwing helder in beeld te brengen. Benadruk dat er eigen speelruimte is en dat iedereen dringend is uitgenodigd om een bijdrage te leveren. Het is wel van belang om te testen of de boodschap goed is overgekomen, want een onhelder beeld bij de medewerkers biedt een tweede mogelijkheid tot ontsporing. Medewerkers kunnen bij een verkeerd beeld van de onderwijsvernieuwing enthousiast een verkeerde kant op gaan en echt van mening zijn dat ze een waardevolle bijdrage leveren aan het ontwikkelproces.
3. Bij complexe onderwijsvernieuwingen is het belangrijk dat verschillende onderdelen van de organisatie zich gelijk op ontwikkelen. Het mag niet zo zijn dat de administratieve verwerking van gegevens op de oude manier moet blijven gebeuren voor medewerkers die zich in de voorhoede van de onderwijsvernieuwing bevinden. Zij moeten juist steun ontvangen van de andere onderdelen van de organisatie om hun werk gemakkelijker te maken. Een gevaar is dat de organisatie de voortgang van de onderwijsvernieuwing probeert te fixeren door bureaucratische maatregelen. Een voorbeeld is het benoemen van studieloopbaanbegeleiders in een competentiegerichte leeromgeving. Vaak worden er ook uren aan toegekend, terwijl de kern van de onderwijsvernieuwing nog niet is uitgekristalliseerd. Het gevolg is dat de aandacht ook niet meer uitgaat naar de kern van de vernieuwing omdat de institutionalisering en bureaucratisering de indruk geeft dat de innovatie geaccepteerd is. De voorlopers worden er vaak door gefrustreerd, terwijl de volgers zich vooral richten op de bureaucratische buitenkant van de onderwijsvernieuwing en daarmee de kern van de vernieuwing missen. Het komt vaak voor dat de onderwijsvernieuwing niet verder komt dan een administratieve realisatie, waarbij alles hetzelfde blijft, maar de kenmerken van het onderwijsproces nieuwe namen hebben gekregen. We noemen dat wel een *pseudo adoptie*. Dit is dus een derde mogelijkheid voor het uit de rails lopen van onderwijsvernieuwing.
4. Tijdens het proces van onderwijsvernieuwing is het nodig om medewerkers de mogelijkheid te geven om zich de meest noodzakelijke kennis en vaardigheden van de onderwijsvernieuwing eigen te maken. Het moet dan wel helder zijn wat de meest noodzakelijke kennis en vaardigheden zijn. Vaak zien we dat bij complexe onderwijsvernieuwingen de kern van de vernieuwing verkeerd wordt geplaatst, waardoor professionalisering niet adequaat is en medewerkers worden teleurgesteld omdat ze in de praktijk merken toch niet goed voorbereid te zijn. Wanneer bij competentiegericht leren alle aandacht uitgaat naar studieloopbaanbegeleiding en assessment, terwijl het in de kern gaat om het begeleiden van de kennisverwerving van studenten, lijkt het nieuwe systeem niet te werken. Eigenlijk bestaat het nieuwe systeem niet eens omdat op de verkeerde aspecten de focus ligt. Parallele professionalisering is daarbij de beste remedie omdat de nadruk ligt op de praktijkproblemen van medewerkers met de onderwijsvernieuwing. Parallele professionalisering is een vorm van professionalisering die

uitgaat van de problemen die zich voordoen op de werkvloer. De professional krijgt ter plekke en op het ogenblik dat het nodig is feedback of krijgt steun in vorm van scaffolding (het gedeeltelijk overnemen van de leersituatie). Eigenlijk is die vorm van professionalisering volledig congruent aan het leerproces van studenten. Die vorm van professionalisering is wel duur, omdat ingegaan moet worden op de problemen van de medewerkers zelf. Dat kan zelden in de vorm van een training of een cursus, maar vraagt een vorm van maatwerk waarbij de vragen van de docenten leidend zijn.

5. Het invoeren van een complexe onderwijsvernieuwing is geen lineair proces. Er worden stappen vooruit gezet, maar ook stappen achteruit. Om te zien waar de organisatie staat is een vorm van monitoring een vereiste. Niet om medewerkers af te straffen, maar om medewerkers te helpen om de volgende stappen te zetten (zie ook hoofdstuk 2)

Praktijk

De nieuwste school

De Nieuwste School in Tilburg is niet zo maar een school. Een groep van 12 leraren die voorzichtig bezig zijn met vernieuwen komen op bezoek. Er staan twee leerlingen klaar om de bezoekers rond te leiden. Er vindt een volledige botsing van concepten plaats.

Eén van de leraren wil graag een klas zien. De leerling aarzelt want de school heeft geen klassen. “Bedoel je de huiskamer?”, vraagt hij beleefd. De leraar heeft geen idee waarover hij het heeft, maar knikt en wacht af..

Bij binnenkomst in de huiskamer zien ze een gezellige ruimte waarin gekleurde stoelen en banken staan, waar leerlingen in de puberleeftijd overheen hangen in allerlei standen. Veel leerlingen zijn bezig met een laptopcomputer. In de ruimte is een mevrouw bezig met een aantal leerlingen, die zeer geïnteresseerd over haar schouder hangen. Ze maakt zich los en komt de bezoekers begroeten. Het blijkt de lerares te zijn. Ze geeft geen les in de traditionele zin, maar is bezig om leerlingen verder te helpen bij hun leertaak.

Overall in de school bevinden zich leerlingen zonder docent, die aan het werk zijn. Eén van de docenten vraagt hoeveel uren de leerlingen les hebben. De leerling vertelt bereidwillig dat ze iedere dag in hun stamgroep beginnen en even problemen doornemen als die er zijn en dat ze dan de tijd hebben om aan hun onderzoek van die week te werken. Dat is best moeilijk, vertelt ze, want het formuleren van een goede onderzoeksvraag is best ingewikkeld en de docenten nemen ook geen genoegen met oppervlakkige antwoorden.

De bezoekende docenten zijn volstrekt verbijsterd. Een kind van veertien die uitlegt hoe een onderzoek verloopt. Dat hebben ze nog nooit meegemaakt. Het wordt nog erger wanneer ze de rector spreken. De rector vertelt dat een paar tweedeklassers op bezoek zijn geweest om naar de eindtermen te vragen. In al zijn onderwijsjaren op andere scholen had hij dat nog niet meegemaakt. Na het bestuderen van de eindtermen was één van de leerlingen terug gekomen en had gezegd dat het onzin was om daar zes jaar over te doen. Dat moest ook wel in vier en een half jaar kunnen, vond ze.

Stappenplan

We hebben gezien dat veranderen voor individuen moeilijk is. Het gaat voor veel mensen tegen de natuur in. Ook voor organisaties is het moeilijk. Het gevolg is dat verandermanagement ook een moeilijke zaak is. Management houdt in dat op planmatige wijze een resultaat wordt opgeleverd en dat de manager het proces stuurt en bijstuurt om het gewenste resultaat te bereiken. Daarvoor hebben we allerlei procedures ontwikkeld die hun waarde in het verleden hebben bewezen.

Het lastige van innovatiediffusie is dat deze modellen, deze sturing en deze procedures niet werken. Als we ze toch gebruiken is de logische reactie van snelle adopters dat ze worden tegengewerkt en van de anderen dat ze eindelijk weer weten waar ze aan toe zijn. Vaak is een pseudo adoptie het gevolg. Dan gebruiken we oude procedures en doen we net alsof we de innovatie invoeren.

Het volgende stappenplan moet dus niet worden gelezen als een standaardrecept. Het zijn veeleer aandachtspunten die tijdens de innovatiediffusie voor de organisatie van belang zijn.

- Maak helder wat de kern is van een innovatie. Geef ook aan waar speelruimte zit en waar de “buitenmaten” van de innovatie zitten. Het laatste is van belang om de richting van een innovatie te kunnen vasthouden, zonder de mogelijkheid van aanpassing te verliezen.
- Communiceer standvastig wat de innovatie inhoudt en waarom het belangrijk is dat de organisatie ermee aan de gang gaat. Blijf de communicatie volhouden want de boodschap is complex en lang niet iedereen heeft de boodschap in één keer door.
- Probeer misconcepties op te sporen en corrigeer ze meteen. Zo vermijdt men enthousiaste medewerkers die keihard werken op een verkeerd spoor, terwijl ze in de mening verkeren dat ze de innovatie een goed hart toedragen.
- Breng de aanwezigheid van opinieleiders in kaart en kijk in hoeverre ze de innovatie steunen. Maak gebruik van hun invloed op het volgen van de innovatie.
- Ontwikkel zo snel mogelijk plekken in de organisatie waar de innovatie zichtbaar is. Dat zijn de plekken waar medewerkers de innovatie kunnen bezichtigen en de collega's kunnen bevragen.
- Stel coaches aan die medewerkers kunnen helpen bij de omslag. De coaches moeten in staat zijn om met de medewerkers mee te denken in hun specifieke context en ze advies te geven. Ook moeten de coaches in staat zijn tot het geven van feedback en verbetervoorstellen kunnen doen. Desnoods moeten de coaches demonstraties kunnen geven.
- Geef medewerkers experimenteerruimte. Laat ze in hun eigen situatie op kleine schaal met de innovatie oefenen. Probeer de ervaringen zichtbaar te maken, waardoor andere medewerkers kunnen leren.
- Accepteer reinvention en laat zien wat het resultaat kan zijn van het weloverwogen omgaan met de innovatie. Wees open over de mate waarin de reinvention spoort met de oorspronkelijke bedoelingen.

- Spoor administratieve aanpassingen op en maak duidelijk dat dit niet de bedoeling is.
- Probeer terugval in oude procedures te voorkomen en stimuleer nieuwe procedures die passend zijn bij de innovatie. Straf in ieder geval niet organisatie-onderdelen die ver zijn met de innovatie door ze lastig te vallen met oude procedures.
- Monitor de adoptie van een innovatie en de diffusie er van. Geef vanuit de resultaten aan waar organisatie-onderdelen zijn en stuur waar nodig bij door coaches toe te voegen. De coaches kunnen feedback geven op de ontwikkelingen en mogelijkheden aangeven voor verdere ontwikkeling.

Complexe onderwijsinnovaties vragen veel tijd. Over het algemeen schat men dat volledige integratie in de lopende processen en procedures ongeveer tien jaar kost. Er is dus geen sprake van snelle invoering en overgaan op iets nieuws. Het vraagt geduld van bestuurders en managers. Het vraagt ook consistent gedrag, waarbij medewerkers zien dat de top nog steeds weet waar ze mee bezig zijn. De indruk mag niet worden gewekt dat bijvoorbeeld publicitaire beïnvloeding meteen leidt tot aanpassingen van de oorspronkelijke bedoelingen. Medewerkers moeten zich gesteund weten bij hun moeilijke werk en daarbij hoort dat de bestuurders weten wat ze doen op langere termijn. Ook kan de monitoring en begeleiding niet op korte termijn worden beëindigd. Hierbij geldt dat een innovatie niet na twee of drie jaar is ingevoerd. Na drie jaar kan een organisatie-onderdeel alsnog op een dood spoor belanden. Het is zaak om daar op tijd bij te zijn (monitoring) en meteen maatregelen te nemen (coaching en begeleiding). We komen hierop terug in hoofdstuk 4 over begeleiding van docenten en hoofdstuk 5 over monitoring van vernieuwingen.

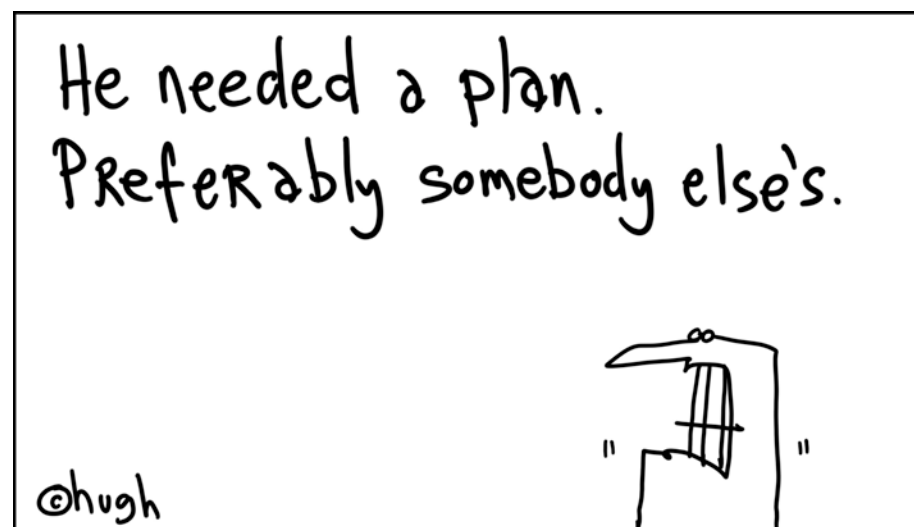
Hfdst 2 “Bij ons werkt het anders”, de specifieke context van het onderwijs

Inleiding

Het startpunt in een veranderingsproces wordt vaak als een gegeven feit beschouwd. Een kritische beschouwing van waar je staat op dat moment, kan veel interessante informatie opleveren, die je beter voorbereidt op wat mogelijk komen gaat. De complexiteit en het risico van vernieuwing vragen om verdieping. Dit hoofdstuk geeft een eerste aanzet tot die verdieping. Het geeft inzicht in bestaande structuren en systemen. Het is realistisch. Het waarschuwt voor misvattingen over sturing en het verandervermogen van je organisatie. Het staat dichtbij. Het raakt onzekerheid en de rol van de professional. Inzichten worden aangereikt om complexe contexten van verandering beter te begrijpen. Een aantal waarneembare aspecten passeren de revue. Als deelnemer in het innovatieproces is het namelijk lastig om het hele innovatieproces te overzien, zeker als je hierin zelf een rol inspeelt. In het laatste hoofdstuk van dit boek, wordt ingegaan op hoe je grip kunt krijgen op lastiger waarneembare ofwel grote complexere patronen in veranderingsprocessen.

Verschillen tussen scholen en bedrijven

Literatuuronderzoek is een eerste mogelijke stap om meer kennis te verzamelen over hoe je een verandering inzet. De literatuur over innovaties is vrijwel onmetelijk in grootte. In een zoektocht naar het vinden van de juiste inzichten, is het daarom belangrijk te beseffen dat scholen andere organisaties zijn dan bedrijven. Richt je aandacht dus op de literatuur rondom veranderprocessen in scholen. Verder bestaan er grote verschillen tussen schoolsystemen. Zo kan bijvoorbeeld een bepaalde veranderaanpak geschikt zijn voor het primair onderwijs en tegelijkertijd minder geschikt zijn voor het hoger onderwijs en andersom. Een veranderaanpak waarbij, waarbij interventies 1:1 worden overgeheveld uit het bedrijfsleven, zijn de klassieke beginnersfouten in het verandermanagement binnen scholen.



Welke specifieke kenmerken van scholen zijn belangrijk om in ogenschouw te nemen vóórdat een veranderingsproces wordt gestart?

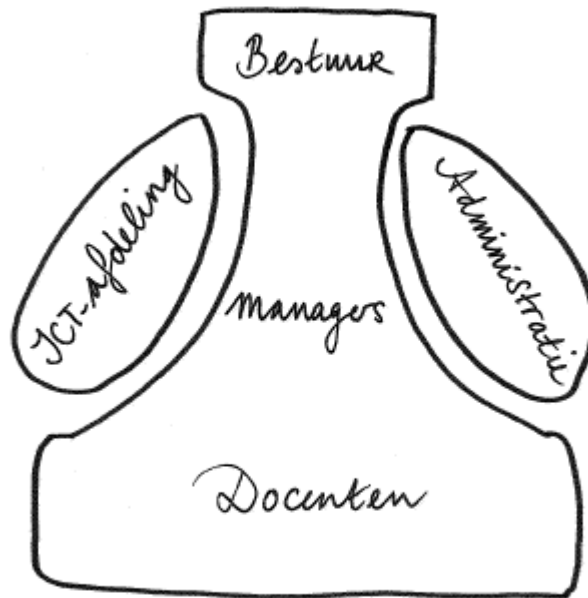
De volgende paragrafen gaan over de aard en structuur van onderwijsorganisaties. Er is een enorme verscheidenheid aan type onderwijsorganisaties in Nederland. Hier zal worden ingegaan op een typering die geldt voor de meeste universiteiten, hogescholen, ROC's en grotere scholen in het voorgezet onderwijs. De informatie in de komende twee paragrafen is dus minder geschikt voor het primair onderwijs. Vooral omdat het primair onderwijs veelal platter en minder gelaagd is georganiseerd. Toch zullen veel elementen ook hier herkenbaar zijn.

De Professionele Bureaucratie

Organisaties zijn door de mens gecreëerde systemen. Organisaties zijn op vernuftige wijze door de mens in het leven geroepen om werk op een systematische wijze te organiseren. Tevens is het een manier om tot een bepaalde standaardisatie van werkprocessen te komen. Vaardigheden van mensen kunnen zo worden ontwikkeld in werkprocessen, waarvan een zekere 'output' is gegarandeerd. Naast het nut van deze gecreëerde systemen, zijn er ook nadelen te bedenken, bijv. het conformeren van mensen, onwenselijke socialisatie en het overorganiseren van processen.

Een veelgebruikt model om scholen te karakteriseren is het systeem of archetype van de *professionele bureaucratie* (Mintzberg, 2006). Dit model verschaft inzichten over hoe scholen werken. Het verklaart waarom macht op een bepaalde manier is verdeeld. Het laat zien dat er verschillende normen en waarden bestaan binnen een schoolsysteem. Het geeft inzicht in de positie van de docent in het schoolsysteem. Andere organisaties die als professionele bureaucratieën worden getypeerd zijn: universiteiten, scholen, ziekenhuizen en grotere advocatenkantoren. Zij zijn in een soortgelijke structuur georganiseerd. De specifieke aard van het werk verschilt natuurlijk wel enorm.

De professionele bureaucratie is een systeem waarin hoogopgeleide professionals de kern van de organisatie zijn. Zij voeren vaak complex werk uit. Zij worden hierin gefaciliteerd door andere medewerkers in de professionele bureaucratie, bijv. een administratieve staf, een financiële staf of een ICT-afdeling. Dit kan als volgt worden weergegeven (Mintzberg, 2006, versimpeld).



Deze afdelingen bezitten vaak andere normen en waardepatronen. Zo bestaan er grote verschillen in normen en waarden over hoe werkprocessen zouden moeten lopen tussen bijvoorbeeld een docent, een accountant, een jurist, een medewerker kwaliteitszorg en een ICT-beheerder van dezelfde school. Dit is vaak ook de reden van het ontstaan van conflicten tussen deze mensen en de afdelingen, waarvan zij deel uitmaken. Ze hebben immers andere uitgangspunten en denkpatronen. Zo kan er bijvoorbeeld een conflict ontstaan tussen een ICT-afdeling en docenten over het organiseren van digitaal lesmateriaal. Of wisselende meningen over de kwaliteit van onderwijs vanuit het perspectief van een docent, of het perspectief van een medewerker kwaliteitszorg verantwoordelijk voor accreditatie of certificering.

Vergeleken met andere organisaties, hebben de professionals (docenten) in de professionele bureaucratie een redelijke vrijheid in hun werk. Ze werken vaak in direct contact met de 'klant' (de student). Dit contact is zo nauw (student-docent) dat niemand direct tussen hen in staat.



(Vervangen voor plaatje Thieme)

De professional kiest in dit contact een eigen weg. Professionals hebben ook sterke professionele normen over hoe dit interactieproces moet geschieden. De keerzijde van deze autonomie en betrokkenheid kan zijn dat docenten zich vooral focussen op hun eigen vak of taak. De behoeften van collegae, de afdeling of organisatie of zelfs van andere studenten worden dan vergeten. Vaak zijn docenten ook sterk gesocialiseerd door hun domein, vakgebied of specialisme (bijvoorbeeld gedurende hun gedegen scholing en in hun werkcontext als expert). Soms zijn zij zelfs de 'belichaming' van hun vak. In het onderwijs kun je dat heel goed terug zien. Docenten hebben veelal een hoge betrokkenheid bij hun studenten, leerlingen of deelnemers. Docenten 'zijn' en leven voor hun vakdiscipline. Ze spreken dezelfde taal met hun vakgenoten. Ook kunnen zij in hevige debatten geraken met andere professionals, die binnen een andere of 'naastgelegen' discipline zijn groot gebracht.

Deze betrokkenheid is bewonderswaardig maar wordt door de 'buitenwereld' vaak als belemmerend gezien. Buitenstaanders noemen het onderwijs dan "te weinig transparant", "te bemoeierend". Ook wordt er vaak geklaagd over de kwaliteit van het onderwijs. Dit komt omdat de controle op 'nauwe interactie' tussen student en docent vaak als laag wordt gezien. Dit resulteert in het creëren van sturingsmechanismen, regels, toezicht en externe controlesystemen door mensen van zowel binnen als buiten de opleiding. Docenten ervaren dit op hun beurt weer als belemmerend voor hun werk. Het werk levert immers geen 'harde' output, is niet makkelijk meetbaar en is vooral dynamisch. Spelers, die de professionals vaak heel direct beïnvloeden, zijn bijv. beroepsorganisaties, politieke partijen, de media en de overheid.



"After thirty years of reforms, we've actually found one that might benefit the state education system."

Verandering in de Professionele Bureaucratie

De vrijheid, die zo kenmerkend is in het dagelijkse werk tussen student en docent, wordt vaak ernstig beperkt in veranderprocessen. De hoogopgeleide professionals hebben vaak te kampen met strategieën en innovaties die top-down zijn opgelegd. Werkman (2006) geeft in haar onderzoek naar het hanteren van veranderprocessen mogelijke verklaringen voor negatieve ervaringen met verandering in professionele bureaucratieën. Zij geeft aan dat bestuurders van scholen over het algemeen weinig gebruik maken van interne en externe professionals, die over kennis en vaardigheden beschikken op het gebied van veranderaanpak en procesbegeleiding. Dit leidt vaak tot frustratie bij deze professionals, die graag oplossingen willen aandragen in het domein waar zij het best in thuis zijn. Komen tot een consensus over de doelen van innovatie tussen het management en professionals en tussen professionals onderling is dan ook moeilijk. Want het management en docenten kunnen ernstig verschillen van mening over wat goed is voor de organisatie.

Geplande top-down innovatie is lastig in elke organisatie, maar in de professionele bureaucratie in het bijzonder. Dat komt vooral door:

De autonomie van de professional

De specifieke culturele normen en waarden

Het bestaan van verschillende waardensystemen binnen één systeem

Deze aspecten maken het verandervermogen van dit soort organisaties laag en het veranderproces langdurig. Laat hier vooral geen vergissing over bestaan. De volle cyclus voor het voltooiën van een verandertraject, waarbij het gaat om een *tweede orde verandering* duurt zoals eerder genoemd gemiddeld acht tot tien jaar.

Pocket innovatie

Een vorm van innovatie, die beter past in dit soort systemen is *pocket-innovatie*. Dat is een vorm van innovatie, die dikwijls wordt geïnitieerd door de professional (bottom-up). Vaak komen deze ideeën voor verandering voort uit de zoektocht naar oplossingen voor problemen in de directe beroepspraktijk. Een valkuil bij bottom-up pocket-innovatie is echter de regie. Het principe van 'duizend bloemen bloeien' kan leiden tot een versnippering van de opbrengsten van innovatie. Vanuit een *innovatiediffusie* oogpunt is het dan ook lastig om mensen eigenaar te maken van de innovatie, als zij niet direct deelnemen aan het ontwikkelproces rondom de innovatie. Bij pocket-innovatie moet dus worden nagedacht over een specifieke aanpak om de *kritische massa* mee te krijgen (voor innovatiediffusie en de kritische massa zie ook hoofdstuk 1). Een bottom-up aanpak is dus een effectievere aanpak in veranderprocessen. Maar dit betekent niet dat een bottom-up aanpak noodzakelijkerwijs een 'makkelijkere aanpak' is.

	Geplande innovatie	Pocket innovatie
Oorsprong	Onderwijsconcept is door de top van de organisatie bedacht	Verschillende onderwijsconcepten zijn bedacht door docent-ontwikkelaars
Richting	Top-down	Bottom-up
Regie	Ligt bij de top	Is niet vanzelfsprekend aanwezig en moet apart worden gecreëerd
Eigenaarschap	Is niet aanwezig en het is lastig om deze te creëren bij docenten	Ultieme vorm van eigenaarschap bij ontwikkelaars
Diffusie van innovatie	<ul style="list-style-type: none">- Lastig omdat het als 'opgelegd' wordt ervaren.- Dit gevoel neem je niet weg.- Eigenaarschap is erg lastig, behalve als je aanpassingen naar de eigen context zou toestaan als management	<ul style="list-style-type: none">- Lastig omdat slechts een klein deel van de organisatie betrokken is bij het innovatieproces.- Als langzaam meer mensen kunnen deelnemen aan het innovatieproces wordt de kans op succes groter.

Bureaucratisering van de verandering

Slagen van 'de-bureaucratisering' zijn gemaakt in het onderwijs, toch blijft verandering altijd onderhevig aan beïnvloeding door de structuur, cultuur en daarmee de historie van een organisatie. Het is belangrijk te beseffen dat residuen van de oude organisatie achterblijven in de nieuwe organisatie. Is het niet in de structuur dan wel in de cultuur of in individuen zelf. Organisaties zijn in de loop der jaren geëvolueerd. Onderwijsorganisaties zijn veelal platter geworden. Veel onnodige managementlagen zijn verdwenen. Een deel van de bureaucratiesering is weggenomen maar een groot deel is vaak nog volop aanwezig. Het heeft alleen een andere vorm gekregen, of een andere naam of het is verschoven naar een andere plek in de organisatie.

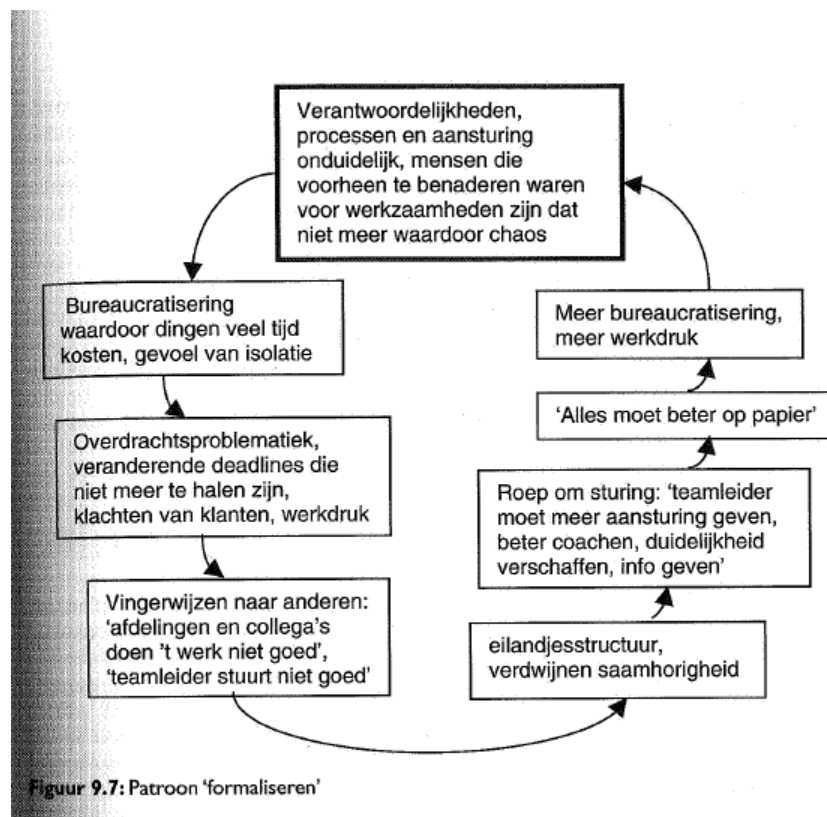
Een gevaar voor organisaties met een bureaucratisch karakter is dat het vernieuwingsproces wordt geformaliseerd. De onzekerheid die ontstaat door verandering wordt dan gecompenseerd door het creëren van bijvoorbeeld een papieren schijnzekerheid, of het rigide vastleggen van werkprocessen in protocollen en reglementen. Vaak ontstaat een dergelijk patroon als de formalisering van processen hoog in het vaandel wordt gehouden in een bedrijfscultuur. Bureaucratisering van vernieuwing kan ook voorkomen als:

Er om verantwoording wordt gevraagd van buiten.
De kwaliteit van het veranderproces ter discussie wordt gesteld.

Compensatie voor slechte communicatie of slechte samenwerkingsverbanden tussen personen verantwoordelijk voor het vernieuwingsproces.

Medewerkers (met hogere administratieve functies) het idee hebben dat het werk van docenten te weinig transparant is. Zij trachten dan het werk van docenten in standaarden en op papier vast te leggen.

Werkman (2006, p.351) geeft ons inzichten in hoe problemen kunnen ontstaan als veranderprocessen geformaliseerd worden:



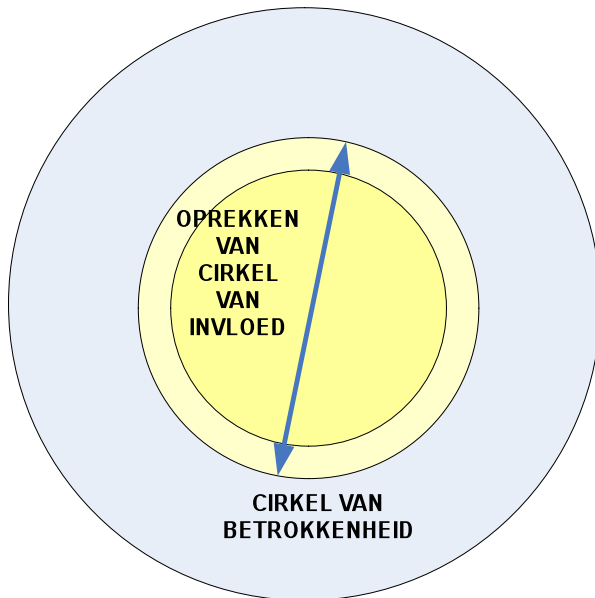
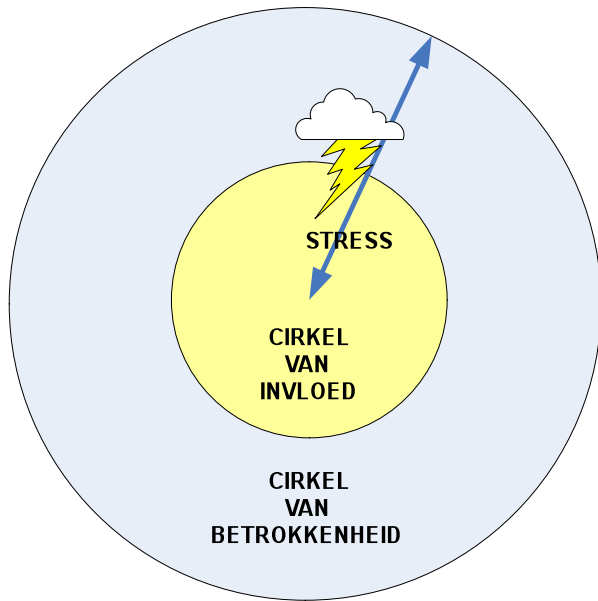
Cirkels van Covey

Veranderprocessen brengen veel onzekerheid met zich mee. Van nature gaan mensen onzekerheid uit de weg. Slechts een klein deel van de mensen voelt zich gemakkelijk bij onzekerheid. Dat zijn zogenaamde risicozoekers, zoals al eerder werd genoemd in hoofdstuk 1. Voor de meeste mensen voelt de onzekerheid van verandering dus niet aan als een warm bad, maar eerder als een koude douche. Het is daarom belangrijk hoe je leert omgaan met deze onzekerheid. Het beter leren scheiden van aspecten waar je invloed op hebt én waar je géén invloed op hebt, is daarin een start. Covey (2004) reikt principes aan om dit te leren. Hij onderscheidt de *cirkel van betrokkenheid* en de *cirkel van invloed*.

Binnen de cirkel van betrokkenheid spelen aspecten van ons leven af, waar we weinig of geen invloed op hebben. Voorbeelden hiervan zijn politieke debatten over de positie van de leraar, wetswijzigingen, maar ook een beoogde grote fusie van je werkgever.

Binnen de cirkel van invloed vallen aspecten, waar je wel directe invloed op hebt. Voorbeelden zijn: een keuze voor een bepaalde werkgever, het bezoeken van familie, de interactie met je studenten en het beheer van je financiën.

Belangrijk is je te richten op de cirkel van invloed en deze trachten te vergroten (o.m. door kracht, macht, zekerheid en ervaring). Daarmee creëer je succeservaringen. Als je je vooral richt op de cirkel van betrokkenheid, zul je op de lange termijn stress ervaren. Als je deelneemt in veranderprocessen, is het belangrijk deze principes in ogenschouw te nemen. Op die manier, kun je je energie richten op die aspecten van de verandering, waar je invloed op hebt. Zo voorkom je stress en zult je sterker staan in het veranderproces, (Covey, 2004, versimpeld):



Praktijk

Terugkeer naar Budapest

Lange tijd was Oost Europa van het Westen gescheiden door het IJzeren Gordijn. Dit was een grens waar weinig mensen doorheen konden en het gordijn was ook een drempel voor veel innovaties. Door de media en verhalen, kregen de mensen in het Oosten de indruk dat alleen bewoners van Hollywood zo leefden als ze op de TV zagen. Na de val van de muur in Berlijn in 1989 golfden de innovaties naar het Oosten.

In 1994 - op bezoek bij een Hongaarse collega - vertelde deze collega: "Ik heb geen auto, ik rij een Trabant". Nadat ik met hem mee was gereden, begreep ik de uitspraak. Iedere tweedehands auto uit het Westen was een innovatie vergeleken met de Trabant. In hetzelfde jaar was het Liszt Tèr plein in Budapest 's avonds een zwart gat. Het plein, waaraan het Ferenc Liszt Conservatorium ligt, was alleen overdag bevolkt. 's Avonds was het er donker. In 2007 bij een bezoek aan Budapest blijkt het Liszt Tèr de centrale "hotspot" te zijn. Het plein is omzoomd met de mooiste restaurants. Het is er geïllumineerd zoals in Europa's modernste steden. DJ's draaien er de nieuwste minimal electro house in lounge bars. De verworvenheden van het Westen zijn binnen enkele jaren opgepikt en hebben zich verspreid door Oost Europa. In de nieuwe constellatie is de cirkel van invloed van de bewoners van Budapest vergroot en dat is direct merkbaar. Vroeger -achter het IJzeren Gordijn- was de cirkel van invloed zeer beperkt en behoorden initiatieven om restaurants en café's te openen niet tot de cirkel van invloed.

Pseudo-innovatie

In onderwijsorganisaties ligt de focus vaak op het realiseren van de innovatie zelf (bijv. het invoeren van een nieuw opleidingsconcept) en niet zozeer op het innovatieproces (bijv. hoe krijgen we de kritische massa mee óf hoe gaan we om met docenten in de weerstand). In het onderwijs wordt betrekkelijk weinig nagedacht over *hoe* je een verandering in een bestaande organisatie zet. Zo kan het voorkomen dat een vernieuwd opleidingsconcept op papier bestaat maar in het primaire proces daarvan nog weinig te merken is. Dit fenomeen noemen we *pseudo-innovatie* (De Boer, 2008). De uiterlijke kenmerken van een innovatie zijn dan op papier aangenomen maar in de onderwijspraktijk is er niets tot weinig veranderd.

Pseudo-innovatie kan om verschillende redenen voorkomen. Het kan een bewust of onbewust proces zijn. Een pseudo-innovatie wordt bewust gerealiseerd om politiek-strategische redenen. Het direct weigeren van de invoering van de innovatie zien medewerkers dan als een motie van wantrouwen naar het bestuur. Om deze relatie goed te houden, worden in dat geval enkel de uiterlijke kenmerken van de innovatie aangenomen. De mogelijkheid om alsnog een eigen koers te blijven varen, blijft dan bestaan, zij het niet openlijk. Onbewust kan pseudo-innovatie voorkomen als er niet genoeg helderheid is over een innovatieconcept en de doelen achter dit concept. De innovatie kan bijvoorbeeld voor de medewerkers te complex zijn.

In zowel bewuste als onbewuste pseudo-innovatie is de innovatie op papier gerealiseerd maar is er in de onderwijspraktijk geen substantiële verandering waar te nemen (De Boer, 2008). Uiteindelijk weet je pas of een innovatie echt is geïmplementeerd als je studenten, leerlingen of deelnemers vraagt naar aspecten van de innovatie in hun leerproces.

Praktijk

Competentiegericht

Een goed voorbeeld van een complexe innovatie is het 'competentiegericht leren'. Om het concept van competentiegericht leren goed te kunnen begrijpen, is verdieping in lastige onderwijskundige achtergronden noodzakelijk. In principe wordt competentiegericht leren gestuurd vanuit een bouwwerk van competenties: het competentieprofiel. De competenties samen beschrijven het gedrag van een beginnening in een beroepsdomein. Om daar handen en voeten aan te kunnen geven, zijn de competenties voorzien van prestatie-indicatoren. De prestatie-indicatoren sturen zowel de leeractiviteiten als de toetsing.

Op veel opleidingen, gebeurt het volgende:

- Een kleine commissie zet het competentieprofiel in elkaar.
- Prestatie-indicatoren worden gekoppeld aan competenties en zijn vaak afgeleid van de vroegere eindtermen.
- Docenten vullen nog steeds zelf de leerprocessen in voor de studenten en voorzien deze van zelfgemaakte toetsen.

Op deze manier heeft vernieuwen geen enkel effect op het gedrag van docenten en studenten. De studenten blijven afhankelijk van de persoonlijke voorkeuren van docenten en zijn niet in staat om hun leren zelf te sturen vanuit het competentieprofiel. Het gevolg is dat competentiegericht opleiden slechts op administratief niveau vorm heeft gekregen. Dat maakt het leven voor de student niet eenvoudiger, want oude praktijken en de nieuwe theorie moeten nu worden verenigd. Er is dan duidelijk sprake van een pseudo-innovatie. In het gunstigste geval is een pseudo-innovatie een tussenstation. Docenten hebben in dat geval meer tijd om het concept te doorgronden en kunnen later de innovatie echt in de praktijk brengen. Het is echter ook mogelijk dat vernieuwing hier "zijn Waterloo" vindt. Monitoring is van belang om deze drempel in de voortgang bloot te leggen (zie hoofdstuk 5, Het Monitoren van veranderingsprocessen). Want vaak wordt een innovatieproces voortijdig gestaakt omdat men denkt dat de innovatie al is ingevoerd. Men stuurt dan slechts op de uiterlijke kenmerken die aanwezig zijn.

De illusie van het planningsdenken

Onderwijsorganisaties hebben over het algemeen een laag verandervermogen. Toch kiezen veel bestuurders en managers voor een instrumentele en dus versimpelde aanpak van vernieuwingsprocessen. Ze gaan er vanuit dat implementeren van een vernieuwing gelijk is aan het realiseren van een project, met een begin, een eind en tussenin verschillende fases. Bij het afsluiten van een fase, komt een vervolgfase. Zo gaat het door en als alle fases zijn voltooid, zou de vernieuwing moeten zijn ingevoerd. Belangrijk om te weten is dat een dergelijke aanpak zelden leidt tot succes.



"I love this room, so many happy memories of killing innovation..."

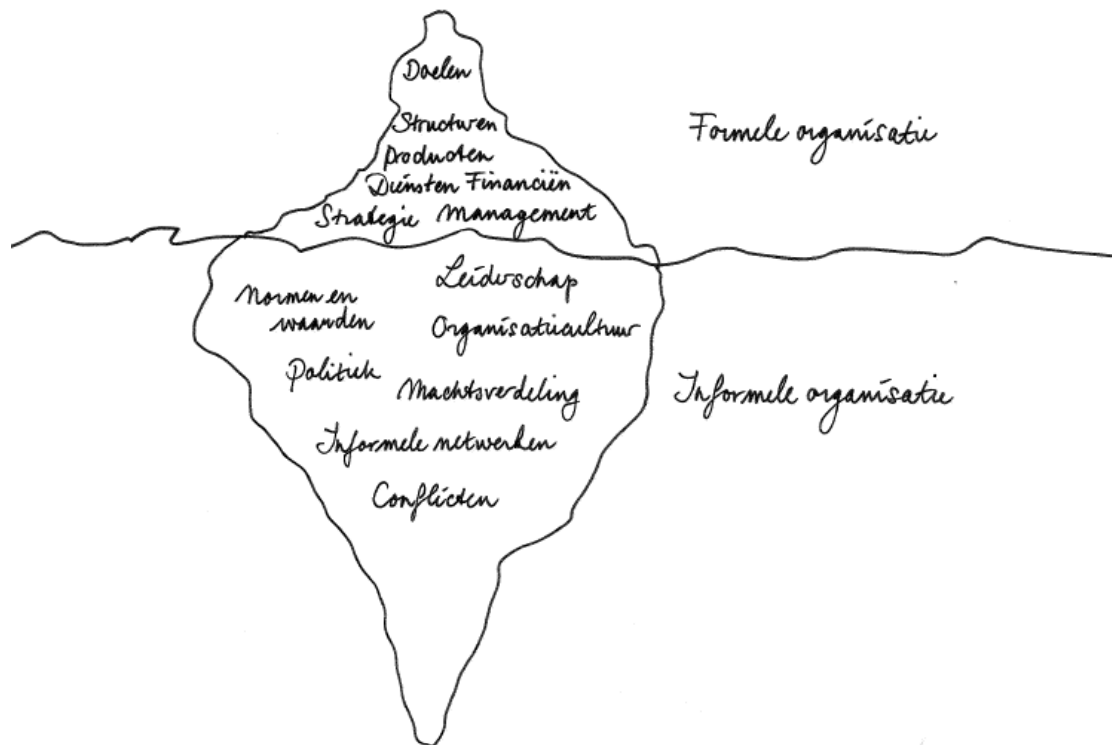
Kunstje of Kunde?

Probeer u eens uw organisatie in gedachten te houden bij het doorlezen van de volgende tabel (Boonstra (2005, p.161, aangepast en versimpeld). Kruis 1 van de 2 opties per rij aan, die het best passen bij uw organisatie:

Veranderen als een kunstje		Veranderen als een kunde	
Managers gebruiken vooral macht in het veranderingproces		Managers gebruiken vooral betekenisgeving en samenwerking	
Processen in de organisatie worden gezien als bron van gebreken		Processen in de organisatie worden gezien als bron van ervaring	
De nadruk ligt op wat moet worden bereikt		De nadruk ligt op wat kan worden verbeterd	
Abstracte modellen als basis		Concrete praktijkervaringen als basis	
Lineair veranderingproces		Veranderingproces met verbeterlagen	
Focus op technisch-economische opbrengsten van het proces		Focus op het sociaal-economische opbrengsten van het proces	
Nadruk op kennis van deskundigen		Kijken naar wat werkt in de praktijk	
Scheiding tussen ontwerp van de innovatie en de implementatie ervan		Soepele overgang tussen denken en experimenteren	
Staan de meeste kruisjes in deze kolom? Wist u dat...		Staan de meeste kruisjes in deze kolom? Wist u dat...	
79% kiest voor veranderen als planmatig proces		21% kiest voor veranderen als ontwikkelingsproces	
24% realiseert beoogde doelen of verbeteringen		66% realiseert meetbare verbeteringen	

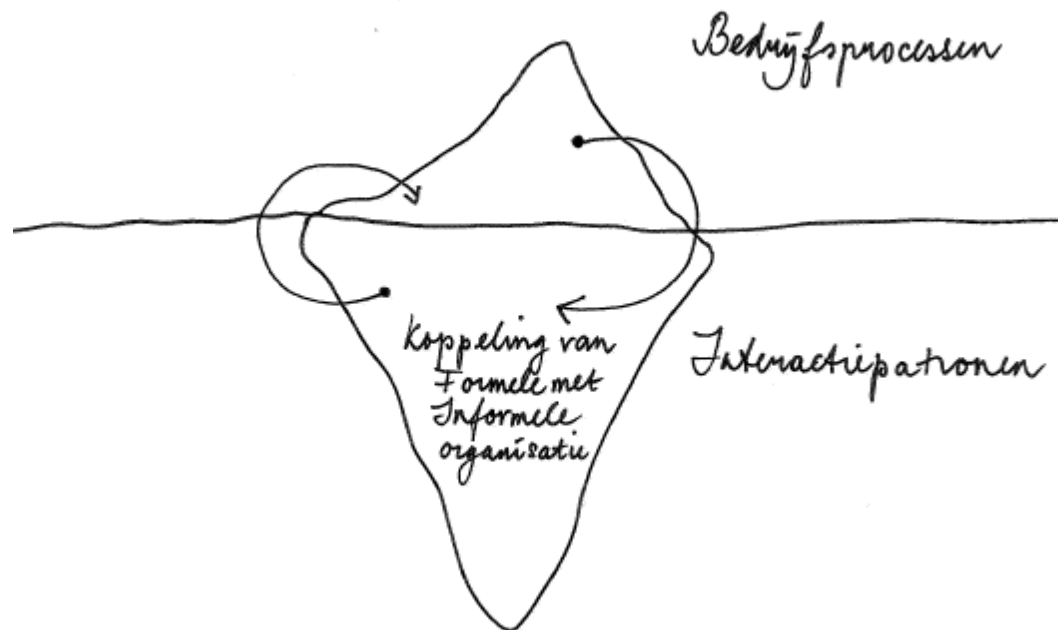
Ijsberg-effect

Boonstra (2005) geeft aan dat maar liefst 79% voor een planmatige aanpak kiest (linker-rij in de voorgaande tabel). Waarom kiest het merendeel van de mensen voor een planmatige aanpak, terwijl onderzoek uitwijst dat dit slechts in een kwart leidt tot beoogde doelen en verbetering? Een verklaring hiervoor wordt geïllustreerd in het volgende plaatje:



Dit plaatje geeft de metafoor 'de organisatie als ijsberg' weer. Het topje van de ijsberg is zichtbaar. Onder de waterlijn spelen zich echter veel meer zaken af, die niet direct waarneembaar zijn. Dit is de informele organisatie. Vaak wordt er te weinig aandacht besteed aan aspecten van de informele organisatie. Men heeft dan alleen aandacht voor aspecten als 'werken een verbeterde communicatie', 'interventies bij conflicten' of 'ontwikkeling van onderwijskundig leiderschap'. Zelden worden verschillende aspecten van de informele organisatie gezamenlijk in een verandertraject aangepakt. Vaak komt het voor dat alleen aan zichtbare aspecten (top van de ijsberg) wordt gewerkt, terwijl informele aspecten (onder de waterlijn) worden onderbelicht.

Managers en docenten die de koppeling tussen interactieprocessen (informele organisatie) en bedrijfsprocessen (formele organisatie) weten te maken, zullen succesvoller zijn in hun verandertraject en kunnen blijvende pseudo-innovatie voorkomen (voorkomen van het *ijsberg-effect*). Het welslagen van *tweede orde verandering* houdt in dat processen “onder de waterlijn” ook veranderen.



In het onderwijs, komt het *ijsberg-effect* veelvuldig voor. Veelal zijn de doelen, structuren, producten en de financiën van de onderwijsvernieuwing uit de top van de ijsberg wel (enigszins) op orde, maar zijn de volgende aspecten minder uitgekristalliseerd:

- Het nadenken over psychologische aspecten van acceptatie van een innovatieconcept
- Creëren van helderheid over het innovatieconcept
- Faciliteren van reflectie over de verandering
- Continue facilitering van het leren van docenten
- Visie-ontwikkeling en verbetering in het handelen m.b.t. onderwijskundig leiderschap
- Honoreren van informeel leiderschap
- Verandering van de organisatiecultuur
- Omgaan met hardnekkige openlijke weerstand

Bij veranderprocessen in onderwijsorganisaties is er vooral veel aandacht voor de inhoud van de vernieuwing. Veel minder aandacht gaat uit naar het laag verandervermogen. Nog weer minder aandacht gaat naar de veranderaanpak, ofwel "hoe zetten we een verandering in". Over de veranderaanpak wordt het minst nagedacht. In verhouding kan dit als volgt worden weergegeven (De Boer, 2008):

Onderwijsconcept

Context van de verandering
veranderaanpak

Weerstand is een effect en niet een oorzaak

Managers in vernieuwingsprocessen klagen regelmatig over docenten in de weerstand. Vaak wordt geïmpliceerd dat weerstand gelijk is aan politiek spel. Soms is dat ook zo. Toch zijn vaak logische oorzaken aan te wijzen van waaruit weerstand kan voortkomen. In scholen wordt betrekkelijk weinig aandacht besteed aan het ontstaan en wegnemen van weerstand. Vaak komen managers, maar ook docentontwikkelaars, niet verder dan een oppervlakkige analyse van weerstand. Vervolgens wordt geen expliciete veranderaanpak bedacht om weerstand te verminderen. Dit komt deels omdat weerstand een lastig principe is om te doorgronden en er bovendien angst bestaat om dit aan te pakken.

Weerstand wordt soms openlijk geuit en soms ook niet openlijk. Verder wordt het aanpakken van weerstand vaak gezien als 'gevaarlijk' en 'politiek'. Het is goed om te bedenken dat de diepliggende oorzaken van weerstand vaak een 'zachter' of beter gezegd een menselijker karakter hebben. Als bestuurder of manager kun je wel degelijk weerstand verminderen of wegnemen. Weerstand kan zich uiten in de volgende vormen:

- Klagen
- Frustratie
- Verdriet
- Agressie
- Verlaagde productiviteit
- Weigeren van medewerking
- Bewust ondermijnen van processen
- Ziekteverzuim
- Passieve houding
- Vertrek van de werknemer

Studies naar de psychologische dimensie van veranderprocessen geven aan dat de belangrijkste oorzaken voor weerstand zijn:

Niet succesvolle innovaties in het verleden
Eenzijdige veranderaanpak
Door macht gedreven top-down aanpak
Eenzijdige aandacht voor bepaalde onderwerpen
Gebrekkige informatieverstrekking
Slechte samenwerkingsverbanden
Angst voor het onbekende
Faalangst
Conservatisme
Traditiegetrouwheid
Onzekerheid
Gewoonte
Vasthoudendheid
Lage tolerantie voor verandering
Angst voor verlies van status of macht
Geen direct voordeel bij de vernieuwing
Geen veiligheid om jezelf te ontwikkelen
Hoge druk van 'peers'
Niet begrijpen van (de beweegredenen achter) de innovatie

Over interventies bij weerstand is veel geschreven. Veel studies gaan over mogelijke interventies bij stagnerende innovatieprocessen. Niet altijd is duidelijk of deze interventies helpen. Duidelijk is wel dat een veranderaanpak waarin rekening wordt gehouden met de volgende aspecten, veel effectiever is dan aanpakken, waarin deze aspecten worden vergeten:

- Leren
- Communicatie
- Samenwerken
- Meer democratie
- Deelname
- Participatie
- Collectieve reflectie
- Experimenteren
- Verhogen van dialoog
- Onderhandelen
- Ervaren
- Reflectie
- Aanpassingen toestaan
- Zichtbaarheid vergroten
- Tijd gunnen
- Ruimte geven
- Beslissingsbevoegdheid geven
- Eigen initiatieven honoreren

Praktijk

De komst van de computer

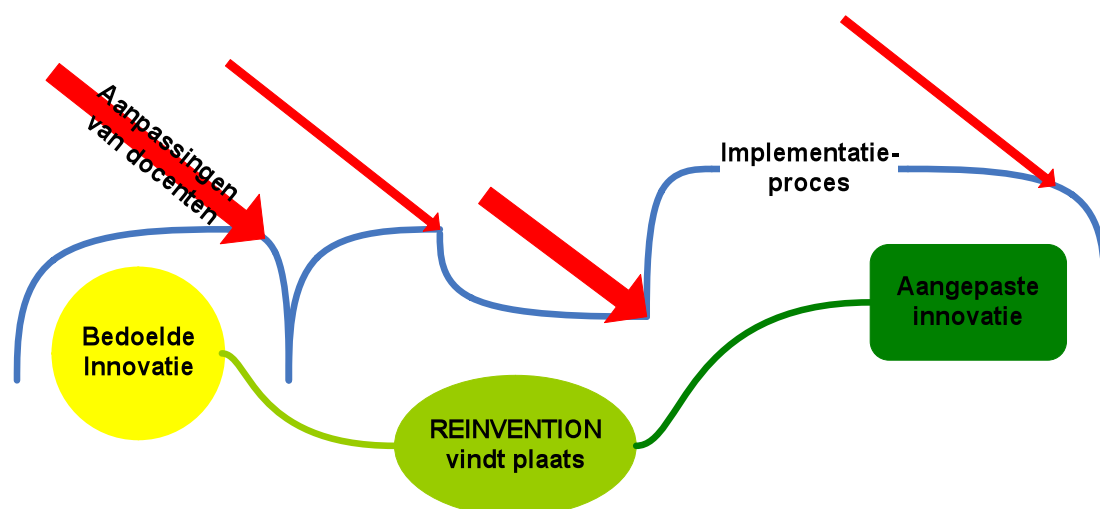
De computer was een innovatie die niet alleen in het onderwijs voor een omwenteling heeft gezorgd. In de jaren tachtig van de vorige eeuw kon voor het eerst met een computer worden gewerkt. Er werd een terminal geplaatst die in verbinding stond met een mainframe van Philips. Met de studenten werd de simulatie "Konijnen op een eiland" gespeeld. Het was een simulatie van de Club van Rome, waarin voor het eerst een relatie werd gelegd tussen bevolkingsgroei, consumptie en milieuproblemen. De studenten genoten niet echt van de simulatie. De weerstand was voelbaar. Er was zorg van hun gezicht te lezen. "Worden we binnenkort vervangen door computers?". De voortgang van de computer was niet te stoppen. Op scholen kwamen computerlokalen. Die lokalen stonden meestal leeg, want de sleutel was in het bezit van een "early adopter" die de rest van de collega's niet met "zijn" computers vertrouwde. Je moest bijna een examen afleggen bij de collega om toelating tot het "heilige der heiligen" te verkrijgen. Hij organiseerde zijn eigen weerstand en dat was een rem op het diffusieproces.

Een andere remming zat in de mensen zelf. De ontwikkeling van een simulatie op de Commodore 64 (64 Kbyte geheugen) was aanleiding voor diffusie. Het programma was getiteld "Honger of erosie" en het simuleerde de relatie tussen bevolkingsgroei, landbouw op berghellingen en klimatologische factoren. Wanneer het mis ging, ontstond er bodemerosie; wanneer het goed ging, kon de bevolking groeien. De simulatie bestond uit één scherm en leerlingen waren in staat om een paar aspecten te beïnvloeden. Precies zoals in de werkelijkheid. De simulatie was een succes. Leerlingen waren enthousiast. Maar een docent was niet blij. Hij was vooral aan het klagen, dat het programma hem 25 uur had gekost om het te doorgronden. Hij wilde alle situaties, die leerlingen tegen konden komen, van tevoren gezien hebben. Kennelijk een docent die niet hoorde bij de "early adopters".

Reinvention

In veranderprocessen wordt te veel gedacht aan een beginsituatie en het behalen van een beoogde eindsituatie. Studies naar het verloop van innovatieprocessen geven aan dat de meeste einddoelen anders eindigen dan oorspronkelijk bedoeld. Dat klinkt misschien wat vreemd maar wat blijkt is dat innovatieconcepten van vorm veranderen gedurende het verloop van het implementatieproces. Dit komt vooral voor bij geplande top-down innovaties. Een concept is dan bedacht door bestuurders. Maar als het concept geïntroduceerd wordt in de organisatie, zijn docenten nog geen eigenaar van het concept. Docenten sleutelen dan aan het voorgedefinieerde concept om het beter te laten passen bij zichzelf en hun specifieke onderwijssituatie. Soms vindt er een minimale 'fine-tuning' of 'tweaking' plaats. Dat zijn minimale aanpassingen op het concept. Docenten zijn dan redelijk trouw aan het concept. Maar vaker nog worden hele delen van een gepland concept geherdefinieerd of zelfs weggelaten. Dit proces van extreme aanpassing om eigenaarschap te vergroten heet *reinvention* (Rogers, 2003; Teune et al. 2008).

Reinvention kan versimpeld als volgt worden weergegeven (figuur De Boer, 2008):



Er is dus maar een kleine kans dat een 'gele bol' (het bedachte concept) ook daadwerkelijk als een 'gele bol' zal eindigen (het beoogde concept). Waarschijnlijker is er een grotere kans dat de 'gele bol' langzaam verwordt tot een 'groene rechthoek met ronde kanten', door verschillende aanpassingen van docenten gedurende het implementatieproces. Reinvention is eigenlijk een heel natuurlijk proces. De psyche van de mens moet zich immers dingen eigen maken. Dat kan vaak niet 1 op 1 maar moet stap voor stap worden geïnternaliseerd. Dat kan bijvoorbeeld door na te denken over het concept en er vervolgens zelf mee aan de slag te gaan. Reinvention is daarvan een mogelijk resultaat. Reinvention is een manier om eigenaarschap van een geplande verandering te vergroten.

Door docenten meer experimenteeruimte te geven, zullen zij ook sneller eigenaar worden van het veranderingsproces. Sommige innovaties lenen zich echter beter voor aanpassing dan anderen. Onderwijsconcepten gebaseerd op competentiegericht opleiden zijn bijvoorbeeld minder vrij aan te passen dan bijvoorbeeld ICT-rijke onderwijsconcepten. Competentiegericht opleiden vraagt namelijk om veel specifieke en essentiële elementen, die je niet zomaar kunt weglaten.

Praktijk **Wetten op maat**

Processen van reinvention komen in allerlei situaties voor. In Amerika wordt de term reinvention vaak gebruikt in het juridische domein. Wetten, die door het Witte Huis zijn opgelegd, kunnen door de verschillende staten worden aangepast. Sommige staten nemen de wet 1-op-1 over. Andere staten passen de wet aan naar hun eigen situatie (reinvention). Weer andere staten wachten tot hun buurstaten iets hebben bedacht en nemen het beste concept integraal over (innovatiediffusie). Een extreem voorbeeld hiervan is de wapenwet in Amerika. Er bestaan veel verschillen in de interpretatie van deze wet en dus ook veel verschillen in de uitvoer ervan.

Praktijk

De aqualong

Sinds zeeonderzoeker Jacques Cousteau een paar decennia geleden een apparaat uitvond, waarmee je onder water kon ademen, heeft deze innovatie heel wat teweeg gebracht. In die tijd was de aqualong een vernieuwing, waardoor onderzoek van de zee mogelijk was. In de loop van de tijd is de duikuitrusting getransformeerd als een toeristische gadget om makkelijk nieuwe plekken onder water te exploreren. Tegenwoordig doe je een korte cursus en huur je overal in de tropen een uitrusting: een "wetsuit", een regulator, een vest, en fles gevuld tot 200 bar, zwemvliezen en eventueel zelfs een masker. Je zorgt voor een buddy en je kunt zweven over riffen en oude scheepswrakken.

De innovatie is de early adopters voorbij. Door reïnvention is het gebruik van de "aqualong" voor grote groepen bereikbaar geworden. De innovatie heeft de majority bereikt. Dat is te zien! Er zijn speciale duikvakanties te verkrijgen. Op de meest afgelegen stranden, staan persluchtinstallaties om de flessen te vullen. Overal instructeurs er instructeurs die duikers naar mooie onderwaterstekken begeleiden. Natuurlijk wordt er volop verder geïnnoveerd. Er zijn nachtduiken, grotduiken, haaiduiken, enz. De duikinnovatie heeft zich zover verspreid dat er een hele toeristenindustrietak op is gebaseerd.

Lotusbloem

Dit hoofdstuk heeft zich vooral gefocust op de context van de gewenste verandering en de veranderaanpak. Met de volgende oefening kun je concreet nadenken over de veranderaanpak van je eigen organisatie. Je kunt de blaadjes van de lotusbloem inkleuren als je denkt dat er in jouw organisatie expliciet rekening wordt gehouden met dat aspect.

Als je de lotusbloem kopieert, kun je de figuur meerdere keren invullen voor het management, de docenten als trekkers van de vernieuwing, en voor de rest van de organisatie. Denk ook aan de verschillende afdelingen, zoals die eerder genoemd zijn in de paragrafen van de professionele bureaucratie. Deze oefening kan ook behulpzaam zijn bij organisaties bestaande uit meerdere opleidingen met verschillende managers (en bijbehorende veranderaanpak) óf als deze opleidingen sterk verschillen in cultuur. Tot slot kun je deze oefening ook goed gebruiken als je management of teamsamenstelling verandert. Op die manier kun je de verschillen tussen teams, de staf en het management bekijken en wellicht leren van de verschillende aanpak. Laat ook anderen de figuur invullen en kijk naar de verschillende visies:

Mogelijke vragen ter reflectie:

Misschien heb je maar één blaadje ingekleurd en je collega meerdere. Welke aanpak ziet je collega dan wel? Ga hierover in discussie.

Misschien kleurt het management andere blaadjes in dan de docenten. Waarop verschillen jullie dan in zienswijze?

Misschien zijn bepaalde blaadjes nog blanco. Je zou kunnen brainstormen hoe je die elementen kan gebruiken voor het veranderproces.

(Tekenaar Thieme: Dit moet in de blaadjes komen te staan. De naam van het blaadje staat in het kader. De drie opsommingen vormen 1/3 van het deel van het blaadje. Mensen moeten een deel van het blaadje kunnen inkleuren)

Blaadje 1: Creëren van eigenaarschap bij docenten

Er is ruimte voor reflectie en verdieping in de onderwijsinnovatie.

Het (diepgaand) leren van docenten wordt gefaciliteerd.

Er zijn mogelijkheden om te experimenteren met de onderwijsinnovatie.

Blaadje 2: Stimuleren van motivatie van docenten

De passie van de docent is gevonden en vanuit die passie worden bottom-up innovatieprojecten bedacht en gesteund.

Wij vieren succeservaringen (hoe klein dan ook).

Wij belonen docenten op verschillende manieren.

Blaadje 3: Teamvorming en samenwerken

Wij betrekken de kritische massa van de opleiding bij de innovatie.

Het ontwerpteam en het implementatieteam zijn niet gescheiden, maar één geheel

Wij bezoeken 'good practices', leren van hun ervaring en proberen niet opnieuw het wiel uit te vinden.

Blaadje 4: Lerende organisatie en het leren van docenten

Wij hebben continue vormen van professionalisering (dus geen incidentele cursussen).

Het onderling leren van docenten wordt gefaciliteerd.

Er is openheid om elkaar echte feedback te geven.

Blaadje 5: Dialoog, Communicatie en Kennis

Docenten hebben de mogelijkheid om te onderhandelen en de innovatie aan te passen naar de eigen context.

Er is consistentie in ideeën over de inhoud van de onderwijsvernieuwing (Wij waaien niet met alle winden mee).

Wij verdiepen ons in de inhoud van de onderwijsinnovatie, vormen een gedegen (op wetenschap gebaseerde) mening over de onderwijsinnovatie.

Blaadje 6: Beheersen van macht, politiek en weerstand

Er is een expliciete aanpak voor weerstandsvermindering.

Ondersteunende diensten hinderen het primaire proces niet maar faciliteren.

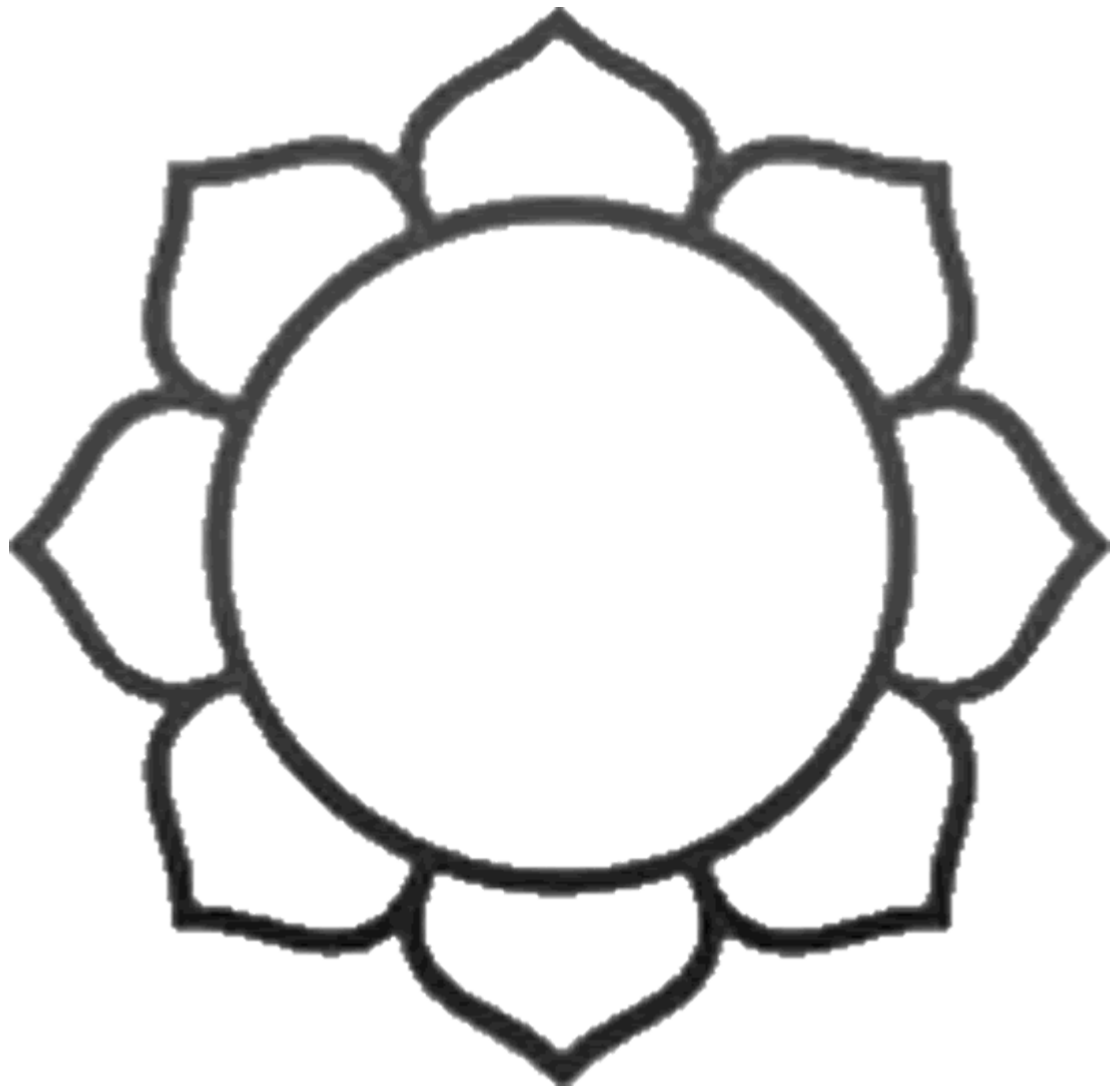
Er wordt rekening gehouden met het feit dat sommige docenten meer macht hebben dan anderen en dus meer invloed (opinieleiders).

Blaadje 7: Leiderschap en informeel leiderschap bij

Onderwijskundig leiderschap is aanwezig in de opleiding.

Informeel leiderschap van docenten wordt gehonoreerd.

Een groot deel van de besluitvorming ligt bij docenten.



WaO.H3 De mogelijkheden voor sturing

De mogelijkheden om sturing te geven aan het proces van innovatie diffusie zijn divers. De wijze waarop de leiding zich positioneert ten opzichte van de onderwijsvernieuwing is belangrijk voor de voortgang. Ook spelen factoren mee als de introductie, de helderheid van het concept, de compatibiliteit met de bestaande opvattingen over onderwijs, de behandeling van de professionals en de mogelijkheden om te experimenteren. Daarnaast is de wijze waarop de omgeving van invloed is op de onderwijsvernieuwing een wezenlijke factor. In dit hoofdstuk gaan we na waar de hefboomen te vinden zijn om het vernieuwingsproces voort te zetten of zelfs te versnellen.

Praktijk

Het Tsjaadmeer, een voorbeeld van innovatiemislukking

Klimaatveranderingen en een intensiever gebruik van water door een groeiende bevolking zorgen voor een verschuiving in de waterbalans. De verschuiving wordt veroorzaakt door een grotere afvoer en een gelijk blijvende toevoer, waardoor de omvang van een meer afneemt. Omdat het Tsjaadmeer ondiep is, zorgt een kleine verschuiving in de waterbalans voor grote afname van het wateroppervlak. Dat is uiteraard dramatisch voor de mensen die aan de rand van het meer een bestaan hebben opgebouwd.

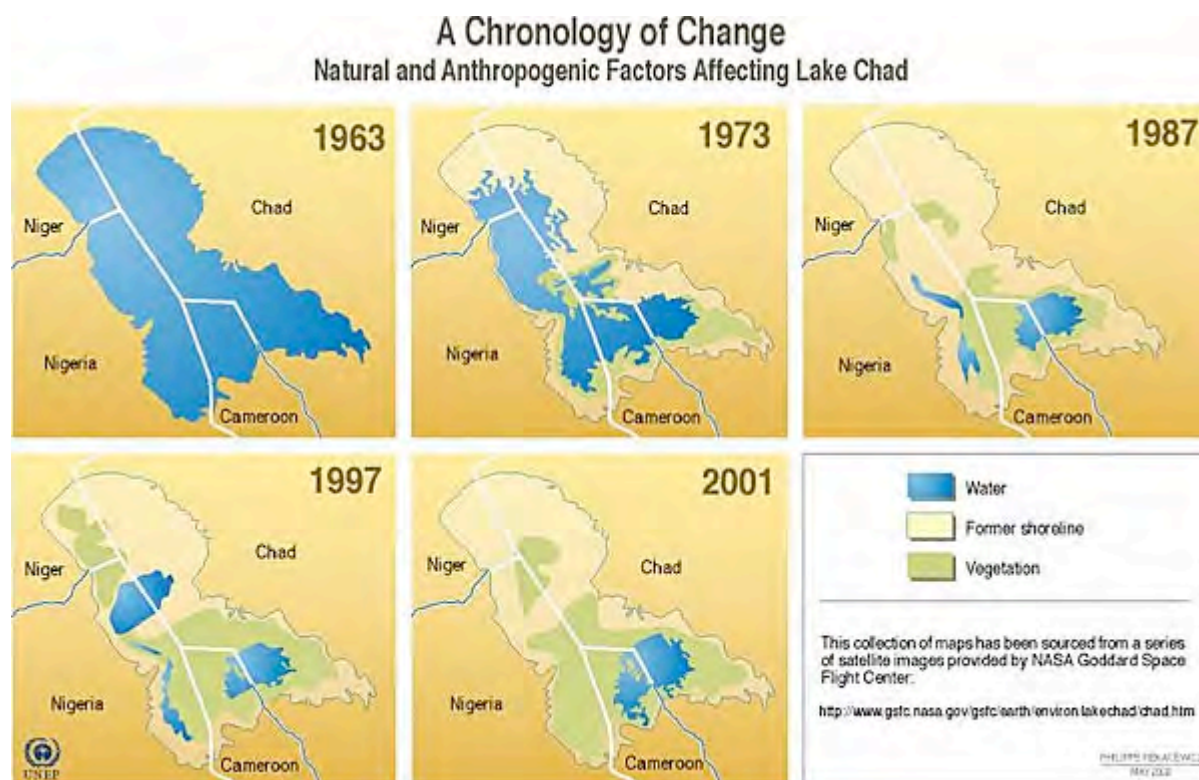


Fig. 1. Veranderingen in de omgeving van het Tsjaadmeer vanaf 1963

Om te proberen de afname van het wateroppervlak tegen te gaan, werd een innovatie ingevoerd. Dat was eigenlijk heel simpel “knowledge-based decision-making”. Ofwel de beslissingen die regeringen nemen, zouden gebaseerd moeten zijn op kennis over de waterbalans van het gebied en nieuwe inzichten daarin. Dat klinkt wel logisch, maar – net als in een organisatie- waren er verschillende belangen, verschillende opvattingen en verschillende interpretaties.

In figuur 1 is zichtbaar dat midden in het Tsjaadmeer het vierlandenpunt ligt, dat markeert dat het water van verschillende groepen is. Allemaal willen ze hun aandeel veilig stellen en het gevolg is dat adoptie van de innovatie door bijvoorbeeld alleen Nigeria vrijwel geen invloed heeft op het uiteindelijke resultaat. Het doel was dus helder, de noodzaak ook. Toch was dat niet voldoende om de innovatie te laten landen. In figuur 1 is ook het resultaat van monitoring zichtbaar. De waterbalans schuift nog steeds de verkeerde kant op. In dit geval met voorspelbaar dodelijk resultaat. Zelfs dat is niet voldoende om adoptie van de innovatie te bespoedigen.

3.1 Leiderschap

Om sturing te geven aan onderwijsvernieuwing is leiderschap nodig. We hebben dat ook in het voorgaande gezien. De vraag is of we dit leiderschap kunnen typeren. Onderwijsvernieuwing geeft onzekerheid. Bestaande patronen werken niet meer: als er zaken mislukken ontstaat onzekerheid over de te volgen route. Globaal kunnen we twee typen leiderschap onderscheiden. De twee typen zijn uitersten waarbinnen talloze combinaties mogelijk zijn, maar gewoonlijk zijn managers en bestuurders wel in grote lijnen onder te brengen bij één van de beide typen.

	Transactioneel	1-5	Transformationeel	1-5
1	Gericht op het uitvoeren van het werk		Gericht op het betekenis geven aan het werk	
2	Bezig met macht en positie		Bezig met doelen, waarden en ethiek	
3	Details en procedures zijn belangrijk		Inspiratie en “empowerment” zijn belangrijk	
4	Opgeslokt door dagelijkse zaken		Overstijgt dagelijkse zaken	
5	Korte termijn oriëntatie		Lange termijn oriëntatie	
6	Problemen en oorzaken worden niet gescheiden		Problemen en oorzaken worden scherp gescheiden	
7	Gericht op reparatie		Gericht op voorkomen van problemen	
8	Gericht op bestaande structuur		Kan omgaan met onzekerheid	
9	Gericht op controleren		Gericht op uitdaging, innovatie en monitoren van processen	
	Totaalscore:		Totaalscore:	

Tabel 3 . Verschillende typen leiderschap

De kenmerken van managers of bestuurders kunnen in tabel 3 gescoord worden op een schaal van 1 tot 5. Door de scores op te tellen, ontstaat een beeld van de mate waarin de manager of bestuurder gericht is op het handhaven van bestaande structuren (*transactioneel leiderschap*) of meer gericht is op lange termijndoelen, waarbij veranderingen niet worden geschuwd (*transformationeel leiderschap*).

Het zal duidelijk zijn dat bij onderwijsvernieuwing de transactionele leider vaker zal terugvallen in oplossingen uit het bestaande repertoire en dat de transformationele leider juist de lange termijndoelen voor ogen blijft houden en bereid is risico te nemen om juist die doelen te bereiken.

3.1.1 Onderwijskundig leiderschap

Een onderwijsvernieuwing is moeilijk zichtbaar te maken. Het is proces en product tegelijkertijd. Bovendien is het niet van één individu, maar het is een gezamenlijk proces en een gezamenlijk product van een heel team. Dat proces en product staat niet meteen van de eerste dag goed. Dat vraagt om subtiel manoevreren, dit wil zeggen de juiste dingen op het juiste tijdstip doen. Soms volgt er een terugslag. Dan is het van het grootste belang dat er iemand is die in staat is om de deelnemers moed in te spreken, de kenmerken van de onderwijsvernieuwing nog eens helder te laten zien en creatief genoeg is om de theorie met de praktijk te verbinden. Hier wordt dus gevraagd om een transformationeel leider, die ook nog eens verstand van onderwijs heeft.

Ook moeten de leiders in staat zijn om administratieve en bureaucratische belemmeringen op te ruimen. Dit soort mensen dat richting weet te geven, helderheid weet te creëren, voorbeelden kan verzinnen en belemmeringen weet op te ruimen, noemen we *onderwijskundige leiders*. Voor deelnemers aan een vernieuwing is dat een vertrouwenwekkende omgeving omdat ze daar niet het gevoel hebben dat ze met een onderwijsvernieuwing worden opgezadeld, waarbij ze zelf de barrières moeten slechten. Goed onderwijskundig leiderschap maakt dus verschil.

De onderwijskundig leider

Een *onderwijskundig leider* biedt een onderwijsorganisatie en haar docenten een vorm van leiderschap dat er op gericht is om ruimte te geven aan ontwikkelingsgericht werken en leren. Het staat voor 'ontwikkelingsgericht leiderschap'. Iets wat bij veranderprocessen absoluut noodzakelijk is om vernieuwingen succesvol te kunnen implementeren.

Een ontwikkelingsgericht leider:

- is gevoelig voor kansen die zich in de buitenwereld voordoen, zoekt daar actief naar en probeert ze zelf ook te creëren;
- is in staat om flexibel en kritisch met zijn eigen mentale modellen (lees: overtuigingen) om te gaan;
- gaat op zoek naar de mentale modellen die zijn docenten hanteren, inspireert en bemoedigt hen om die overtuigingen af en toe eens los te laten;
- heeft vertrouwen in zijn docenten en geeft hen alle benodigde ruimte, zodat ontwikkelingsgericht leiderschap ook dienend leiderschap is.

(naar: Louis Steeman, Leidinggeven aan zelfsturing, blz. 47 ev)

3.1.2 Nieuw onderwijskundig leiderschap

Tegenwoordig, worden leiderschapskwaliteiten niet alleen toegekend aan de formeel aangestelde individu, de manager. In deze visies wordt leiderschap minder beschouwd in termen van competenties en in rollen, zoals we in voorgaande paragraaf zagen. Leiderschap in dit nieuwe concept, ook wel verdeeld leiderschap genoemd, wordt veelal gezien als een dynamisch en organisch geheel (*zie ook James Spillane, Distributed leadership*):

Kenmerken van deze nieuwe visie op leiderschap zijn

dat het leiderschap bij diverse mensen kan liggen;

dat dit collectieve leiderschap zowel managementkwaliteiten als visionaire en begeleidende eigenschappen omvat; en

dat een leider niet perse als formeel leider hoeft te zijn aangesteld.

In deze visie is onderwijskundig leiderschap dus met name een collectief leiderschap. Het collectief bezit en daarbij dus alle specifieke kwaliteiten van een onderwijskundig leider, en de bijbehorende kwaliteiten kunnen zijn verdeeld over diverse personen. Het onderzoek naar deze opvatting over leiderschap en hoe je dit het beste organisatorisch kunt vormgeven maar ook wat de effecten hiervan zijn, staat nog in de kinderschoenen. Wel kun je nu al stellen dat er sprake is van een duidelijke tendens om leiderschap niet langer uitsluitend te bezien vanuit het perspectief van een formeel aangestelde leider.

Zeker in complexe onderwijsorganisaties als het hbo en mbo speelt dit verdeeld leiderschap een sterke rol. Adjunct directeuren zijn vaak geen projectleider van een innovatietraject. Zij stellen hiervoor een projectleider of meerdere projectleiders aan. Deze docenten nemen dan in deze trekkersrol het leiderschap over. Docenten met een voortrekkersrol in de organisatie moeten dan over tal van leiderschapskwaliteiten beschikken om het innovatietraject met goede resultaten te kunnen vervullen.

3.1.3 Taken van een (onderwijskundig) leider

Leidinggevend aan onderwijsprofessionals moet bij onderwijsvernieuwing vooral een inspirerende en faciliterende begeleider van werkprocessen te zijn (zie kader).

De zes taken van een (onderwijskundig) leider

Hieronder volgen de zes belangrijkste taken van iemand die leiding geeft aan een groep professionals: (*vrij naar Mathieu Weggeman, blz. 141-170*)

Taak 1: Het participatief ontwikkelen van een collectieve ambitie:

Faciliteer het liefst in een heftige maar constructieve interactie met elkaar het proces waarin het docententeam tot een collectieve ambitie komt en participeer zelf hierin actief en inhoudelijk.

Taak 2: Het inspireren van mensen:

Inspireer je docenten op zó'n manier dat zij –net als jijzelf- erin geloven dat hun collectieve ambitie geen fata morgana is. Geïnspireerde mensen zijn meestal zelfsturende mensen en zelfsturende professionals worden als vanzelf zelforganiserend.

Taak 3: Er zijn, goed waarnemen en echt communiceren:

Ben als leidinggevende vooral jezelf; probeer vanuit deze authenticiteit je omgeving goed waar te nemen en communiceer vervolgens helder naar je omgeving over de dingen die je om je heen ziet gebeuren.

Taak 4: Durven differentiëren (sturen op output, tenzij...):

Als leidinggevende aan professionals is het een absolute must om te differentiëren: in een kennisintensieve omgeving als het onderwijs, bevinden zich geen gelijke monniken en dus moet er gedifferentieerd worden qua aandacht en aansturing..

Taak 5: Willen functioneren als 'hitteschild' voor de ruis van boven:

Zorg voor organisatorische rust door als leidinggevende je professionals zoveel mogelijk af te schermen van de ruis van boven: een professional wil namelijk het liefst op output worden gestuurd en in alle (organisatorische) rust aan de realisering daarvan kunnen werken.

Taak 6: Praktiseren van een gezaghebbende maar dienende attitude:

Wie geen verstand heeft van inhoudelijke zaken, krijgt van zijn professionals geen gezag waardoor er van leidinggeven weinig terecht komt. Gezag krijg je als je als leidinggevende deskundigheidsmacht bezit en heel goed weet waar het op de onderwijsvloer over gaat. Zoals dokters gemanaged moeten worden door een dokter, zo moeten docenten geleid worden door docenten.

3.2 De begeleiding van een team

Voor docenten is begeleiding vaak de kern van hun eigen uitvoerende onderwijstaken, waarbij zijzelf ook vaak begeleid worden bij de uitvoering van hun werk:

door het management (coachend leidinggeven),
door stafdiensten (onderwijs- en ict-consultants),
door collega-professionals (mentoren, supervisoren),
door externen (onderwijs-adviseurs en externe coaches),
of
op collegiale basis (intervisie en collegiale consultatie).

Ook vernieuwen moet je leren: de complexiteit, dynamiek en de tijdelijke chaos zorgen ervoor dat veranderingen om begeleiding vragen. In deze paragraaf proberen we antwoord te geven op de vraag hoe je inspirerend én effectief leiding en begeleiding kunt geven aan de collega's in je team of organisatie.

Verlangen

Wanneer je een schip wilt gaan bouwen,
breng dan geen mensen bijeen,
om timmerhout te sjouwen, of te tekenen alleen,
voorkom dat ze taken ontvangen,
deel evenmin plannen mee,
maar leer eerst de mensen te verlangen,

naar die eindeloze zee...
(Naar Antoine de Saint-Exupéry)

3.2.1 Een goed begin is het halve werk

Al in de startfase van een (complexe) onderwijsvernieuwing moet de projectleiding daarom helder communiceren waar het bij de innovatie nu eigenlijk om draait. Dat is vooral niet een uitwerking tot op het kleinste detail, die alle creativiteit en inventiviteit bij het docententeam in de kiem smoort, maar wel heldere kaders, waarbinnen de ontwikkeling als geheel moet plaatsvinden. Het is daarbij de kunst om het evenwicht te vinden tussen aan de ene kant het vasthouden van de ontwikkelrichting van de vernieuwing en aan de andere kant het bieden van zoveel mogelijk ontwikkelruimte aan de deelnemende docenten.

Praktijk: Helder en duidelijk

“Als er iets binnen mijn opleiding gaat veranderen, dan wil ik dat niet op de gang van een collega horen, maar rechtstreeks van de leiding. Waarom wordt de vernieuwing ingevoerd en waartoe moet ie leiden? Welke visie heeft de leiding hierbij? Binnen welke termijn moet een en ander plaatsvinden? En welke ruimte krijgen wij, docenten, om te behouden wat goed is en te vernieuwen wat aan vernieuwing toe is? Hoe krijgen we feedback hierop en kunnen wij zelf ook onze feedback geven op onderdelen van de vernieuwing? Ik wil niet vernieuwen om het vernieuwen, maar ik wil wel het onderwijs beter maken voor onze studenten. Om dat te kunnen, moet ik vooral weten waar ik aan toe ben. Kortom, ik wil helderheid en duidelijkheid”.

Jozien (tutor en studieloopbaanbegeleider).

Het waarnemen van nieuwe onderwijsplannen is vaak een kwestie van perceptie. Vraag een paar docenten om een beschrijving van een nieuw onderwijsconcept te geven, en je krijgt waarschijnlijk zeer uiteenlopende verhalen te horen. Het is daarom een goed idee om als team de individuele percepties van de gewenste vernieuwing onderling uit te wisselen. Onder tijdsdruk hebben we wel eens de neiging om onszelf hiervoor niet de tijd te gunnen. Door hier wel nadrukkelijk de tijd hiervoor te vragen en ook te nemen, creëer je helderheid (*clarity*) te creëren. Zo kunnen al in een vroegtijdig stadium de eerste misverstanden uit de weg worden geruimd.

Bijkomend voordeel van zo'n feedbacksessie is, dat het iedereen helpt om zelf nog eens goed en in alle rust op een rijtje te zetten wat de vernieuwing nu eigenlijk precies in houdt, waartoe deze dient en onder welke condities het een en ander moet plaatsvinden. Want ook hier geldt:

Neem de tijd

“Als ik zit, dan zit ik. Als ik sta, dan sta ik. Als ik ga, dan ga ik”, sprak de wijze man. “Maar dat doe ik toch zeker ook”, onderbrak de andere man hem. “Nee”, reageerde de eerste man: “Als jij zit, dan sta je al. Als jij staat, dan loop je al. En als jij gaat, dan ben je er al...” (Arabische wijsheid)

3.2.2 Leer elkaars verwachtingen kennen

Onuitgesproken verwachtingen zorgen al snel voor ruis in de communicatie: het risico bestaat dat mensen dan vanuit uiteenlopende invalshoeken (als het ware in verschillende ‘talen’) met elkaar gaan praten. Miscommunicatie is daarvan vaak het gevolg. Het is daarom zaak om als team op de hoogte te zijn van elkaars visies en opvattingen over onderwijs, zonder te verzanden in oeverloze discussies over wie het gelijk aan zijn/haar kant heeft.

Afstand doen van een oude vertrouwde jas, die je om het lijf gegoten zit, is moeilijk. Ook al besef je nog zo goed dat die jas aan vervanging toe is. Oók docenten doen niet graag afstand van het oude vertrouwde, want je weet vaak niet wat je ervoor terug krijgt. Onzekerheid over wat komen gaat, heeft de neiging al snel te ontaarden in weerstand tegen nieuwe concepten en ideeën. Het is dan ook het beste om vanaf het begin op zoek gaan naar de overeenkomsten tussen heersende onderwijsopvattingen onder docenten en de eigenschappen van de geplande onderwijsvernieuwing (*complementariteit*). Vaak ligt daar het startpunt van de onderwijsvernieuwing

Zoek als het ware de juiste ingang: de toegang die ervoor zorgt dat de onderwijsvernieuwing verbinding krijgt met bestaande opvattingen waardoor gegarandeerd meer positieve energie in het vernieuwingsproces komt, dan het proberen te bekeren van collega's die er andere ideeën op nahouden. Als je vertrekt vanuit het hier en nu, blijf je bovendien realistisch en loop je minder kans het contact met de onderwijsrealiteit van alledag te verliezen.

**Man with head in clouds,
has no feet on ground,
unless very tall man...**

Tatanka-lyotanka, Sioux chieft van de Lakota indianen.

Praktijk: Niets meer en ook niets minder

“Binnen onze opleiding schakelen we over van projectonderwijs naar competentiegestuurd onderwijs, waarbij de docent de studenten gaat coachen op competentieontwikkeling. Als ik dan sommige docenten hoor praten over deze te maken stap, bekruipt me het gevoel dat ze het over iets heel anders hebben als ik. Volgens mij hebben ze het idee dat de hele organisatie op z'n kop gaat, terwijl we in mijn ogen alleen een logische volgende stap maken in de begeleiding van onze studenten. In het nieuwe concept formaliseren we als het ware de begeleidende rol van de docent. Niets meer en ook niets minder. Ik heb volgens mij een belangrijke kans gemist door deze stap te brengen als een vernieuwing en niet als een verbetering van het bestaande. *Hanneke (opleidingsmanager)*.”

3.2.3 Creëer een positieve sfeer rond het proces van vernieuwing

Docenten zijn professionals. En professionals laten zich niet graag door anderen de wet voor schrijven. Ze bepalen liever zelf wat ze doen. Niet voor niets gaf Mathieu Weggeman zijn boek over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie als titel mee “*Leidinggeven aan professionals? Niet doen!*”.

Docenten vallen ook in deze categorie professionals: het zijn kenniswerkers bij uitstek. Voor veel kenniswerkers geldt dat innoveren een belangrijk deel van hun taak is. In zekere zin is het dagelijkse kost voor docenten omdat nu eenmaal geen dag in het onderwijs hetzelfde is. Op het moment dat docenten enig voordeel zien in een vernieuwing of in de gevolgen van die vernieuwing (*relative advantage*), zullen zij dan ook geneigd zijn om ook daadwerkelijk zelf aan de innovatie deel te nemen. Op hun eigen manier, dát wel. Als de relevantie voor het onderwijs wordt onderkend, neemt de binding tussen docent en innovatie toe; docenten zien dan de toegevoegde waarde van de op stapel staande vernieuwing en accepteren eerder hun eigen rol daarin, wat leidt tot een hogere betrokkenheid bij het proces en dus tot meer innovatiekracht.

Voor veel professionals kan het ook motiverend werken om eens een kijkje te mogen nemen in een situatie waarin de innovatie al gedurende langere tijd in de praktijk wordt gebracht. Het actief observeren van voorbeeldsituaties (*'observability'*) zorgt er vaak voor dat de voorgestelde, nog abstracte papieren innovatie praktische handen en voeten krijgt, waardoor de motivatie stijgt om ermee aan de slag te gaan.

Praktijk: Verweggistan

“Toen ik voor het eerst hoorde van de innovatieplannen van de directie, stond ik daar gevoelsmatig mijlenver vanaf. Ik had echt het gevoel van ‘Verweggistan’ en dat het wel zou loslopen. Dat het een en ander als pilotproject al was uitgetoetst bij een ander instituut, vond ik al interessanter om te horen. Mijn teamleider polste me of ik belangstelling had om deel te nemen aan een ontwikkelgroep. Ik twijfelde en hield de boot wat af. Ze stelde toen voor dat ik eens een dagje zou meelopen om bij dat collega-instituut de sfeer te proeven en wat nieuwe ervaringen op te doen. Met het verzoek om mijn ervaringen terug te rapporteren aan onze eigen organisatie. Dat heb ik gedaan en ik heb daar echt een inkijkje gekregen: van de dingen die goed gaan, maar ook van de knelpunten waarop we straks zelf alert moeten zijn! Ik voel me nu veel gemotiveerder om met onze eigen vernieuwingsplannen aan de slag te gaan” *Jeanine (docente en onderwijsontwikkelaar)*.

3.2.4 Ondersteun het kritisch experimenteren

Als docenten weten wat de innovatie inhoudt, er geen misverstanden meer heersen over de te volgen ontwikkellijn en zij een kijkje in andermans onderwijskeuken hebben kunnen nemen, lijkt de tijd rijp voor het experiment. Docenten kunnen dan binnen de eigen onderwijsorganisatie de innovatie gaan uitproberen en ervaring opdoen met de effecten ervan op leerprocessen. Tijdens dit experimenteren blijft het belangrijk om de vinger aan de pols te houden en de veranderprocessen te monitoren ([zie ook hoofdstuk 5](#)): bij problemen halen docenten immers al snel oude oplossingen uit de kast omdat ze daarmee vertrouwd zijn.

Belangrijk in deze fase is het creëren van ruimte voor de deelnemende docenten, zodat deze binnen de aangegeven kaders ook kunnen

experimenteren. De ervaring leert dat tijdens experimenten welwillende docenten aanlopen tegen restanten van de oude organisatie, waardoor de voortgang van de innovatie gefrustreerd wordt. Tijdens de experimenteerfase komen dergelijke problemen boven tafel en is het noodzakelijk om deze uit het onderwijssysteem te verwijderen.

Praktijk: In the winning mood

“Een groepje docenten ging vorig jaar enthousiast aan de slag met een pilot waarbij een onderwijsproject competentiegericht werd ingericht. Na de gebruikelijke startproblemen kregen de docenten de smaak te pakken en pikten zij hun rol als competentiegericht begeleider voortvarend op. De handleidingen voor studenten en docenten waren tiptop in orde en de studenten gingen met de competentiematrix in de hand lekker aan de slag. We waren zagezegd in ‘the winning-mood’. Tot het moment naderde van de beoordeling. Het ontbreken van tentamens en daarmee van klip-en-klare argumenten om tot een studentenbeoordeling in de vorm van een ‘hard’ cijfer te komen, brak menig docent op. Ons hele cijfersysteem was bovendien nog niet berekend op feedback in woorden in plaats van met cijfers. De inderhaast opgetrommelde onderwijsconsultant kwam met een bruikbaar alternatief, wat een bereidwillige ict-consultant vervolgens heeft uitgewerkt. Het enthousiasme van de deelnemende docenten heeft door dit gedoe wel een gevoelige deuk opgelopen”. *Margriet (teamleider en onderwijsontwikkelaar)*.

3.2.5 Blijf communiceren!

Na de hectiek van de eerste maanden sluipen vaak allerlei nieuwe ad hoc zaken de organisatie binnen. De aandacht voor de vernieuwing dreigt dan naar de achtergrond te geraken. Ook bij docenten is dit vaak het geval: allerlei operationele zaken vragen hun aandacht. Het is daarom zaak om aan *agendasetting* te doen: probeer het onderwerp onderwijsinnovatie op ieders ‘agenda’ te houden door te blijven communiceren wat de vernieuwing inhoudt en waarom het zo belangrijk is dat eenieder met de innovatie aan de slag gaat. Bovendien is de boodschap van een onderwijsvernieuwing vaak nogal complex omdat deze geheel nieuwe competenties van de docent vraagt. Herhaalde uitleg en verheldering van het concept is dan noodzakelijk. Dit om misconcepties te voorkomen. Het samenkomen van docenten in bijeenkomsten, die gaan over de verheldering van de kern van het concept kunnen hierbij aan bijdragen.

Praktijk: Verbaasd...

“Omdat ik zelf zo intensief met het hoe en waarom van een onderwijsvernieuwing aan de slag was gegaan, ging ik er onbewust vanuit dat de innovatie bij al mijn mensen hoog op de agenda stond. Dat iedereen –net als ikzelf- er alles over had gelezen en elk symposium had gevolgd. Ik stond eerlijk gezegd in persoonlijke gesprekken en bij personeelsbijeenkomsten regelmatig verbaasd over de mate waarin mijn teamleden geïnformeerd waren, of beter gezegd: niet geïnformeerd waren. Hoe kun je van je mensen verwachten dat ze meedoen als ze onvoldoende op de hoogte zijn van het hoe en waarom? Dát probleem hebben we nu in ieder geval opgelost door

een tweewekelijkse nieuwsbrief uit te geven en een speciaal forum te starten waarop docenten interactief informatie uitwisselen met elkaar en met het management. Ook let ik er nu op dat ik ondanks de hectiek van alledag met mensen in gesprek blijf." *Ruud (onderwijsmanager)*.

3.2.6 Hulpmiddelen

Een ondervernieuwing brengt voor docenten vele onzekerheden met zich mee. Zoals onbekende leersituaties waarop je als docent een antwoord moet zien te vinden. Dat is niet altijd makkelijk. Soms weet je als docent werkelijk niet wat je in een bepaalde onderwijssituatie moet doen (*'handelingsverlegenheid'*) en voel je je onbekwaam. Dat vinden de meeste docenten geen fijn gevoel. Hulp krijgen ligt dan voor de hand, maar niet iedere docent vraagt even makkelijk om hulp.

Daarom is het belangrijk om als begeleider van onderwijsvernieuwing hulp in allerlei vormen en maten paraat te hebben:

Hulp in de vorm van informatie (via nieuwsbrieven, een interactief forum of anderszins);

Hulp in de vorm van het faciliteren van het leren van elkaar (via intervisie of collegiale consultatie);

Hulp via het bieden van de helpende reflecterende hand van een coach of supervisor; maar ook:

Hulp van de begeleider zelf!

Het is belangrijk om als begeleider niet langs de kant te blijven staan, maar ook zelf actief mee te doen. Om –zoals dat zo mooi heet- meewerkend voorman te zijn. Ook voor managers zou dat een goed idee zijn. De begeleider wordt dan vooral deelnemer en geeft zelf het goede voorbeeld aan het team.

3.3 Systemen

Bij vernieuwing van onderwijs kunnen zowel studenten als docenten veel last hebben van systemen die zijn afgestemd op de oude situatie. Vaak moeten ze toch blijven meedoen met de vertrouwde manier van werken ("omdat we het altijd zo doen"), terwijl dat een belemmering is voor de voortgang van de vernieuwing. We zien hier het strijdperk van de transactionelen en de transformationelen. De boekhouders versus de avonturiers. De boekhouders willen vastleggen hoe de bedrijfsprocessen verlopen. Ze schermen met de accountants die zo lastig zijn. De avonturiers willen verder exploreren en voelen zich door de administratieve verplichtingen geremd in hun innovatieve handelen. Een onderwijskundig leider die hier een goede weg weet te bewandelen, is goud waard.



Fig. 2. Onderwijsinnovatie en leiderschap, gezien door sceptici

3.4 De rol van de docent: Professionalisering of deprofessionalisering?

Hoewel het onderwijs de indruk wekt dat er zelden iets verandert, zien we dat de rol van de docent de laatste jaren wel is veranderd:..

1. In de afgelopen decennia zijn de onderwijsprofessionals steeds meer gaan leunen op externe deskundigen. Er wordt gebruik gemaakt van handboeken in het hoger onderwijs en van methoden in het voortgezet onderwijs. Vaak is een team van specialisten betrokken bij de productie hiervan en de onderwijsprofessional krijgt het gevoel dat hij niet kan concurreren met de deskundigheid in de boeken en DVD's.
2. Een tweede ontwikkeling is dat het onderwijs in toenemende mate aan schaalvergroting onderhevig is. Met alle specialisatie, functiedifferentiatie en het afsplitsen van taken, die daarbij gepaard gaat. Voor de onderwijsprofessional bleef het primaire proces over. Zijn werk was gebonden aan studentcontact en omdat er taken zijn afgesplitst voor de andere spelers, zoals de leerplanontwikkelaars en de managers, kunnen er meer uren besteed worden aan de studentcontacten.
3. Een derde ontwikkeling is de instroom van zogenaamde zij-instromers. Dat zijn medewerkers uit andere sectoren die tijdens het uitvoeren van hun werk scholing krijgen om als gediplomeerd professional aan het werk te kunnen in het onderwijs. Dat dit in veel beroepen, zoals piloten, artsen, fysiotherapeuten, niet gebeurt, zegt veel over de professionaliteit van de onderwijsprofessionals.

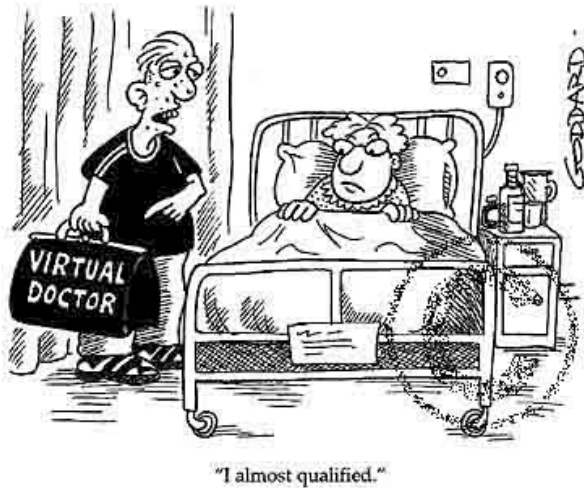


Fig. 3. Een zij-instromer aan het werk op de praktijkleerplek

Zijn deze ontwikkelingen nu tekenen van een professionaliseringsbeweging of een deprofessionaliseringsbeweging? De laatste jaren lijkt de deprofessionalisering de overhand te krijgen. Docenten lijken minder te hoeven leren en minder aan curriculumontwikkeling te hoeven doen. Bestuurders nemen genoegen met docenten met minder opleiding en proberen ze in te zetten als assistent of als instructeur. In het kader van onderwijsvernieuwing lijken docenten gedegradeerd te zijn tot uitvoerders van elders bedachte modellen. In de voorgaande hoofdstukken hebben we gezien dat deze benadering tot tegenvallende prestaties leidt bij tweede orde onderwijsvernieuwingen. Waarschijnlijk is het zo dat hoog opgeleide professionals beter in staat zijn om sturing te geven aan onderwijsvernieuwing omdat ze meer los kunnen komen van de dagelijkse lespraktijk.

Praktijk

Oorlogvoering, snelle innovatie en professionalisering

Als het gaat om de verspreiding van technologie is de snelheid bij defensie en oorlogvoering ongeëvenaard. Nu staat de noodzaak zelden ter discussie. Er zijn tal van voorbeelden van innovaties in verleden.

Een eerste voorbeeld is het gebruik van strijdagens, getrokken door paarden. Dit bood aanvallers zoveel voordelen dat deze innovatie zich omstreeks 1700 v. Chr. zeer snel verspreidde door centraal Azië en het Midden Oosten. Later zien we ook innovaties als een staand leger met getrainde professionals en een strategie zich verspreiden, evenals de gewoonte om een stad te ommuren.

Innovatiediffusie is hier eigenlijk een vorm van culturele evolutie. Het voortbestaan was afhankelijk van de capaciteit om de innovatie te adopteren. Zeker bij de technologie voor oorlogvoeren en defensie ligt het voortbestaan voor de hand. Bij andere innovaties is gewoonlijk het directe voortbestaan niet aan de orde.

3.5 Richting en ruimte

Tweede orde innovaties, waaronder complexe onderwijsvernieuwingen horen, hebben richting en ruimte nodig. Daarmee wordt bedoeld dat de vernieuwing een bepaald kenmerk heeft en dat kenmerk tijdens het veranderproces moet behouden. Tegelijkertijd heeft een onderwijsvernieuwing ruimte nodig. Dat wil zeggen dat de innovatoren, de early adopters en de early majority de mogelijkheid moeten hebben om de onderwijsvernieuwing voor eigen gebruik aan te passen. Het vereist enig evenwichtskunst om veranderingen toe te staan en zelfs te stimuleren en tegelijkertijd het doel van de onderwijsvernieuwing in het oog te houden. Voor de sturing is het handig als het management de buitenmaten van de innovatie kan aangeven. Het gaat om het vastleggen van een grens waarbinnen aanpassingen zijn toegestaan en waarbuiten de innovatie een essentieel ander karakter krijgt. Buiten deze buitenmaten hebben we met een andere innovatie te maken. Het is wel zaak om deze buitenmaten te bewaken. Het is al talloze malen voorgekomen dat een innovator enthousiast werd benaderd door een collega, die hem complimenteerde met de fraaie onderwijsvernieuwing en graag liet zien waarmee hij bezig was. Bij nadere bestudering bleek al snel dat deze collega slechts een paar aspecten had meegenomen, maar volstrekt buiten de bedoelingen van de innovatie bezig was. Dat zijn pijnlijke situaties. Het is beter om de richting en de ruimte van de innovatie zo helder mogelijk te communiceren en dat ook te herhalen. Tijdens het diffusieproces is het noodzakelijk om te monitoren. Anders zijn er geen gegevens om ongewenste ontwikkelingen bij te sturen (zie hoofdstuk 5)

Bij de sturing van onderwijsvernieuwingen is het evenwicht van belang tussen vasthouden van de richting en toch ruimte geven aan je docenten. Het vergt onderwijskundig leiderschap om deze balans in evenwicht te houden.

3.6 Docent en student als bondgenoten

Bij onderwijsvernieuwing doet zich een merkwaardig fenomeen voor: de conservatieve student. De beginnende student heeft een beeld van zijn toekomstige beroep en van zijn opleiding. Beide beelden zijn gevormd door eerdere ervaringen. Dat betekent dat studenten die leraar willen worden, het door henzelf ervaren onderwijs voor ogen hebben. We noemen deze perceptie van het toekomstige beroep *het subjectieve concept*. Dit subjectieve concept bestaat uit twee delen: een beroepsgericht gedeelte en een opleidingsgericht gedeelte.

Het is uitermate belangrijk om tijdens de opleiding aan te sluiten bij het subjectieve concept van de studenten. Het is bekend dat studenten in een eerste jaar van een opleiding slechts die onderdelen serieus bestudeerden die aansloten bij hun subjectieve concept. De rest vonden ze eigenlijk gewoon onzin.

Een onderwijsvernieuwing zorgt per definitie voor een wijze van onderwijs geven waar beginnende studenten niet vertrouwd mee zijn. Vaak hebben ze een beeld van onderwijs dat bestaat uit het ontvangen van opdrachten, deze opdrachten zo goed mogelijk uitvoeren en daar vervolgens een cijfer voor krijgen. Beginnende studenten zijn niet vertrouwd met concepten als zelfverantwoordelijk leren, competenties ontwikkelen, een kennisbasis

opbouwen, enz. Dat betekent ook dat een goede sturing van onderwijsvernieuwing zeker inhoudt dat ook gelet wordt op het bijstellen van het subjectieve concept van studenten bij zowel het beroepsdeel als het onderwijsdeel.

Praktijk

Passen bij je perceptie

Een mooi voorbeeld hoe je verbeelding wordt gestuurd door je bestaande conceptuele structuren is het volgende: een sociale wetenschapper en een geoloog lopen door de Vogezes. Opeens rijst aan de rechterkant van het pad een stenen wal op. De sociale wetenschapper wordt erg opgewonden. Hij bekijkt de stenen wal van meer dan honderd meter en stelt voor om de ingang te zoeken. De geoloog begrijpt er niets van en vraagt: "De ingang van wat?" De sociale wetenschapper kent de geschiedenis van het gebied en ziet in de stenen wand de gewapend betonconstructie van de Maginot linie. De geoloog denkt er het zijne van en loopt mee zonder iets te zeggen.

Na verloop van tijd blijkt de ingang wel heel erg goed verstopt te zijn en het complex bovendien heel erg groot. De geoloog besluit met zijn oplossing te komen. Het "gewapend beton" is een zogenaamd conglomeraat dat ontstaat in verwilderde rivieren. Het is ontstaan in een woestijnperiode lang geleden (Triasperiode) toen Europa in de woestijnzone lag en er verwilderde wadi's bestonden. De afzetting staat bekend als Bontzandsteen. Op sommige plekken is het verwaaid woestijnzand, maar op de toppen van de Vogezes vinden we conglomeraten. De indruk van gewapend beton was ontstaan omdat de laag was gebroken door bewegingen van de aardkorst. De breuk was kaarsrecht en wekte daardoor de indruk dat het materiaal was geconstrueerd. Voor de sociale wetenschapper was het – vanuit zijn subjectieve concept -onvoorstelbaar dat de natuur beton kon leveren. Voor de aardwetenschapper was het – vanuit zijn subjectieve concept - onvoorstelbaar dat men het product van de natuur voor een bunker kon verslijten.

Wanneer de eerste fase van innovatiediffusie voorbij is en de bedoeling van de onderwijsvernieuwing helder, kunnen studenten een rol spelen bij verder gaande diffusie. Studenten kunnen functioneren als aanjagers van de vernieuwing. Sommige studenten zijn innovatoren en willen daar best op worden aangesproken. Ze kunnen bijvoorbeeld een belangrijke rol spelen bij het diffusieproces in de praktijkleerplekken. Ouderejaars studenten kunnen daar optreden als *change agent*. In deze benadering zie je deze studenten als collega's die nog iets verder naar de periferie van het beroepsdomein staan, maar die door hun innovatieve werk opschuiven naar de kern van hun community of practice (gemeenschappelijke beroepsdomein). De opleiding kan hun werk in de beroepspraktijk wel waarderen in de vorm van het leveren van bewijslast voor hun competentieontwikkeling.

Praktijk

Naar de PABO

Eerstejaars studenten krijgen een DVD te zien van modern onderwijs. De kinderen op de DVD zijn ingespannen bezig met LEGO en met puzzels. Ze

zijn aan het overleggen bij de zandtafel. Er zijn geen klassen en leerlingen maken afspraken over de activiteiten die ze gaan verrichten. Een aantal studenten zit wat verdwaasd naar de beelden te kijken. “Zo leren ze toch niks” poneert één van de studenten. Een docent vraagt om een toelichting. “Dat is logisch” vindt de student, “er is nog geen leerkracht geweest die instructie heeft gegeven”. Nogmaals vraagt de docent naar een toelichting. De student heeft als opvatting dat het leren altijd begint met een opdracht die verstrekt wordt door een docent. Hij wordt daarin bevestigd door medestudenten, die als subjectief concept het beeld koesteren van een eigen groep kinderen die afhankelijk is van een centraal staande leerkracht. De docent kaart het probleem aan of dat beeld nog wel dertig jaar houdbaar is en of ze niet bang zijn dat hun beeld van onderwijs in de toekomst grondig gaat veranderen. Daar zijn de meeste studenten niet zo bang voor. Aan de rand van hun beroepsdomein zien beginnende studenten soms een achterhaald beeld van het beroep. Het ter discussie stellen van hun subjectieve concept en het laten zien hoe ervaren beroepsbeoefenaars werken, zijn effectieve methoden om studenten mee te trekken naar de kern van het beroepsdomein.

3.7 Stappenplan

Sturing geven aan onderwijsvernieuwing is gemakkelijk wanneer een nieuwe opleiding wordt opgezet. Trek mensen aan die er in geloven, laat een gebouw neerzetten dat aan de eisen voldoet en begin. Het verhaal wordt al anders wanneer een onderwijsvernieuwing in een bestaande organisatie plaats vindt. Dan zijn er bestaande praktijken, gegroeide praktijken en een gevestigde cultuur. Dan is een complexe onderwijsvernieuwing een ware uitdaging voor een organisatie. De organisatie kan sturen op diverse aspecten:

- Breng de onderwijsvernieuwing zo goed mogelijk in beeld
- Leg nadruk op de kern van de vernieuwing
- Geef aan waar de buitenmaten zich bevinden
- Kijk of er voorbeelden te vinden zijn die medewerkers kunnen gebruiken
- Organiseer experimenten
- Onderzoek de overeenstemming in opvattingen van medewerkers en de aard van de onderwijsvernieuwing
- Blijf communiceren
- Inventariseer de aanwezigheid van onderwijskundig leiderschap
- Breng de innovatoren en de opinieleiders in kaart
- Organiseer scholing op de kernpunten van de vernieuwing
- Organiseer consultancy om medewerkers te steunen bij hun eigen onderwijsvernieuwing op de werkplek
- Monitor vanaf het begin de diffusie van de innovatie
- Geef permanent feedback en vraag ook permanent feedback
- Ga bewust om met het bijstellen van het subjectieve concept van studenten
- Betrek de praktijkleerplekken bij de onderwijsvernieuwing
- Communiceer de ontwikkelingen naar medewerkers en studenten
- Vier een feestje als de kritische massa is bereikt.

4. Stimuleren van vernieuwingsprocessen

In hoofdstuk 1 hebben we gezien dat de wereld in een steeds hogere versnelling verandert. Dat vraagt veel van de mensen die in die snelle verandering hun werk moeten doen. Het vraagt om mensen die veranderbereid zijn, die flexibel zijn, zich snel in een nieuwe situatie kunnen inwerken en die risico's willen nemen. De vraag is hoe organisaties en medewerkers er in slagen om deze veranderingen mee te maken. Eigenlijk is het antwoord uitermate simpel: zorg dat ze blijven leren. In dit hoofdstuk wordt eerst een beschrijving gegeven van organisaties die leren centraal stellen, en vervolgens worden verschillende mogelijkheden van het stimuleren van vernieuwingsprocessen behandeld.

4.1 Organisaties in een snel veranderende wereld

De succesfactoren van organisaties vroeger waren gebaseerd op beheerste standaardoutput. De succesfactoren van nu worden gevonden rondom dienstgeoriënteerde kennisontwikkeling. De organisaties van vroeger moesten het veel meer hebben van mensen die wisten hoe ze hun vaste baan geroutineerd moesten invullen, terwijl van de huidige werknemers steeds beroepsinnovatie verwacht wordt.

	Vroeger	Nu
1	Omvang van de organisatie	Snelheid van aanpassen
2	Vaste rolpatronen	Flexibele rollen
3	Specialisatie	Integratie
4	Controle	Innovatie

Tabel 1 . Succesfactoren van organisaties vroeger en nu

De moderne organisatie moet zich snel aanpassen aan veranderende omstandigheden. Daarom moeten medewerkers flexibel zijn. Specialistische kennis is geïntegreerd in de bedrijfsprocessen en medewerkers zijn gericht op het innoveren van product en proces. In die moderne organisatie wordt dus permanent geleerd. Daar moet je wel iets voor doen. Als iedereen individueel leert, heeft de organisatie als geheel daar niet veel aan.

Hoe ziet dit type organisatie er uit? Zijn er kenmerken die we er op kunnen plakken? Veel kenmerken van organisaties zijn beschreven vanuit verschillende perspectieven. Tabel 2 geeft een voorbeeld. Het voorbeeld is te gebruiken om de eigen organisatie een score te geven en in meer of mindere mate te karakteriseren als een organisatie waar leren centraal staat.

	Kenmerk	Vraag: In welke mate	Min				Max
1	Organisatie cultuur	stimuleert de cultuur leren?					
2	Competentie	wordt op teamniveau leren gefaciliteerd?					
3	Sturing	heeft het management					

		een expliciete visie op leren?					
4	Structuur	wordt via de organisatie leren gestimuleerd?					
5	Verander vermogen	wordt leren aangemoedigd in de alledaagse werkprocessen?					
6	Leiderschap	vertonen managers betrokkenheid bij het leren van medewerkers en geven ze ruimte om te leren?					

Tabel 2 . De mate waarin een organisatie is ingericht op het bevorderen van leren

Uit tabel 2 blijkt dat er meerdere aangrijpingspunten in een organisatie zijn om het leren te stimuleren. Hetzelfde geldt uiteraard voor het werken aan onderwijsvernieuwing. Ook is zichtbaar dat een onderwijsvernieuwing vraagt om een integrale aanpak. Daar zijn veel actoren bij betrokken.

In dit hoofdstuk staat de docent centraal. Waar moet je aan denken bij de rolverandering die noodzakelijk is voor een docent tijdens een onderwijsvernieuwing? Dat is vaak een ingrijpende verandering, die vaak te licht wordt voorgesteld in het geheel van de verandering. Dat is te wijten aan de manier waarop organisatieverandering wordt bekeken. In tabel 3 worden drie mogelijkheden geschetst

	Centrale sturing	Verbetering van werkprocessen	Organisatie ontwikkeling
Keuze	75%	20%	5%
Succes	Een derde	De helft	Het grootste deel
Kenmerken	Gestuurde verandering Lineair Bureaucratische insteek Modelmatige aanpak	Iteratief veranderingsproces Uitgangspunt is de bestaande praktijk Experimenteren en daarvan leren Ervaring van medewerkers serieus nemen	Verandering als doorlopend proces Improviseren en expliciteren Veranderen en leren vallen samen
Soort begeleider	His masters voice	Expert, verleider	Actieve deelnemer, spoorzoeker

Tabel 3 Verschillende zienswijzen op verandering in een organisatie

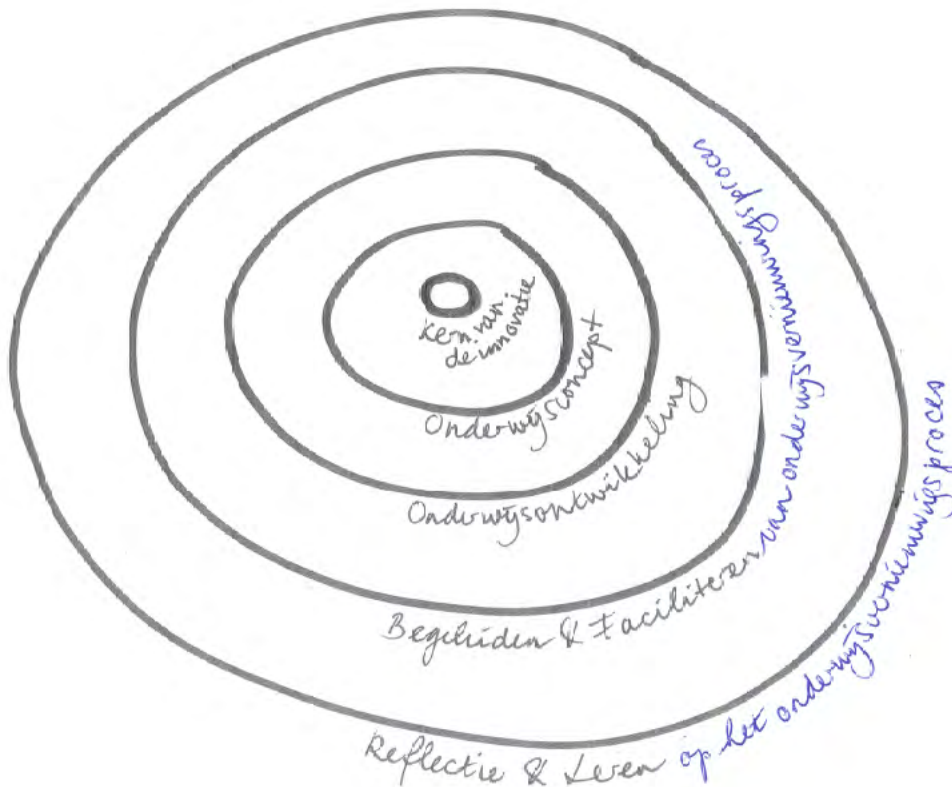
Bij verandering kiezen de meeste mensen voor gestuurde verandering. Zelfs als men weet, dat het grootste deel van deze veranderingen mislukt. Uit de praktijk blijkt onderwijsvernieuwing een complex veranderingsproces te zijn. Daarbij zijn docenten niet alleen de uitvoerders zijn van elders bedachte vernieuwingen, ze zijn mede vormgever bij onderwijsvernieuwing. Gestuurde verandering is dus per definitie bijna onmogelijk. Wanneer het management echter deze visie hanteert ligt mislukking voor de hand.

Tijdens het onderwijsvernieuwingsproces heeft een docent te maken met verschillende aspecten. Allereerst moet hij zich de kenmerken van de onderwijsvernieuwing eigen maken. Vervolgens moet hij gefaciliteerd worden bij het verwerven van nieuwe kennis en vaardigheden en tenslotte moet hij de doorontwikkeling van de onderwijsvernieuwing met zijn teamgenoten vorm geven (zie figuur 1). In de volgende paragrafen zullen we op ieder van deze aspecten ingaan.

4.2 De kern van het vernieuwingsproces

Een onderwijsvernieuwing brengt voor docenten vele onzekerheden met zich mee. Onbekende leersituaties bijvoorbeeld waar je als docent een antwoord op moet vinden. Dat is niet altijd makkelijk. Soms weet je als docent werkelijk niet wat je, in een bepaalde onderwijssituatie, moet doen (*'handelingsverlegenheid'*). Het gevoel ontstaat dat je onbekwaam voor je werk. Dat vinden de meeste docenten geen fijn gevoel. Het is dus belangrijk om greep te krijgen op de kern van het vernieuwingsproces. Maar wat is nu de kern van het vernieuwingsproces? In het vorige hoofdstuk werd dit al eerder in **figuur X** weergegeven. Laten nog even terugpakken op deze eerder gegeven figuur:

Houd deze figuur in gedachten gedurende de loop van dit hoofdstuk. Je zult zien dat bepaalde processen thuishoren binnen bepaalde schillen. Het is belangrijk om deze schillen strikt gescheiden te houden. Besef welk proces instrumenteel is aan welk ander proces.



4.2.1 Helderheid creëren

Voor alle betrokkenen in het vernieuwingsproces is het essentieel dat er een gemeenschappelijk beeld is van de kern van de vernieuwing. Als het beeld niet helder is werken mensen aan verschillende prioriteiten. Zo kunnen de systeemkenmerken niet aan sluiten op prioriteiten die docenten zelf hebben gesteld bij de vernieuwing. Daarom is helderheid een eerste voorwaarde.

Het waarnemen van nieuwe onderwijsplannen is vaak een kwestie van perceptie. Vraag een paar docenten om een beschrijving van een nieuw onderwijsconcept te geven, en je krijgt waarschijnlijk zeer uiteenlopende verhalen te horen. Het is daarom belangrijk om als team de individuele percepties van de gewenste vernieuwing onderling uit te wisselen. Onder tijdsdruk hebben we wel eens de neiging om onszelf hiervoor niet de tijd te gunnen. Door hier nadrukkelijk de tijd voor te vragen en te nemen, creëer je helderheid (*clarity*). Zo kunnen in een vroegtijdig stadium de eerste misverstanden uit de weg worden geruimd.

Een bijkomend voordeel van de onderlinge uitwisseling is, dat het iedereen helpt om zelf nog eens op een rijtje te zetten wat de vernieuwing nu eigenlijk precies inhoudt, waartoe deze dient en onder welke condities de verandering moet plaatsvinden. Want ook hier geldt:

Neem de tijd

“Als ik zit, dan zit ik. Als ik sta, dan sta ik. Als ik ga, dan ga ik”, sprak de wijze man. “Maar dat doe ik toch zeker ook”, onderbrak de andere man hem. “Nee”, reageerde

de eerste man: “Als jij zit, dan sta je al. Als jij staat, dan loop je al. En als jij gaat, dan ben je er al...” (Arabische wijsheid)

4.2.2 Expliciteren van bestaande waardenpatronen

Afstand doen van een oude vertrouwde jas, die je om het lijf gegoten zit, is moeilijk. Ook al besef je nog zo goed dat die jas aan vervanging toe is. Ook docenten doen niet graag afstand van oude vertrouwde patronen. Je weet vaak niet wat je ervoor terug krijgt. Onzekerheid over wat komen gaat, kan ontaarden in weerstand tegen nieuwe concepten en ideeën. Het is dan ook het beste om vanaf het begin te zoeken naar overeenkomsten tussen heersende onderwijsopvattingen en de eigenschappen van de geplande onderwijsvernieuwing (*complementariteit*). Dit kan het begin zijn van het beter begrijpen van de kern van de innovatie.

Net als bij het leren van studenten ligt het leren van docenten in de zone van nabije ontwikkeling. Wanneer de opvattingen van docenten over goed onderwijs en de kenmerken van een onderwijsvernieuwing ver uiteen lopen, is de kans groot dat een onderwijsvernieuwing een brug te ver is. Als de onderwijsvernieuwing in de zone van nabije ontwikkeling ligt, kan gezocht worden naar de juiste ingang. Het gaat daarbij om de toegang die ervoor zorgt dat de onderwijsvernieuwing verbinding krijgt met bestaande opvattingen. Door meer positieve energie in het vernieuwingsproces wordt het “bekeren” van collega’s, die er andere ideeën op nahouden, vergemakkelijkt. Docenten die betrokken zijn bij onderwijsvernieuwing kunnen bijvoorbeeld vanuit hun ervaring vaak vertellen wat werkt en niet werkt. Het is bij vernieuwing belangrijk om allerlei opvattingen, hoe verschillend ook, serieus te nemen. Weerstand is niet prettig voor vernieuwers, maar het is wel een signaal voor een grote afstand tussen het nieuwe concept en de opvattingen van docenten over “goed onderwijs”. Zonder meer doorgaan is dan uiterst onverstandig.

**Man with head in clouds,
has no feet on ground,
unless very tall man...**

Tatanka-lyotanka, Sioux chieft van de Lakota indianen.

Praktijk: Niets meer en ook niets minder

“Binnen onze opleiding schakelen we over van projectonderwijs naar competentiegestuurd onderwijs, waarbij de docent de studenten gaat coachen op competentieontwikkeling. Als ik dan sommige docenten hoor praten over deze te maken stap, bekruipt me het gevoel dat ze het over iets heel anders hebben als ik. Volgens mij hebben ze het idee dat de hele organisatie op z’n kop gaat, terwijl we in mijn ogen alleen een logische volgende stap maken in de begeleiding van onze studenten. In het nieuwe concept stimuleren we als het ware de begeleidende rol van de docent. Niets meer en ook niets minder. Ik heb volgens mij een belangrijke kans gemist door deze stap te brengen als een vernieuwing en niet als een verbetering van het bestaande vanuit de kracht van de docent zelf. *Hanneke (opleidingsmanager)*.”

Praktijk: Kenmerken van goed onderwijs

Onderwijsvernieuwing heeft als doel het onderwijs te verbeteren. Goed onderwijs wordt bepaald door de leerresultaten van studenten. Het proces voldoet meestal aan een paar eenvoudige principes. Dat zijn de volgende principes:

1. Communiceer naar je studenten een hoog verwachtingsniveau (ambitieuze doelen)
2. Ga uit van het talent van je student
3. Accepteer verschillende wijzen van leren
4. Stimuleer contacttijd en nabijheid tussen docenten en studenten
5. Versterk actieve leersituaties
6. Moedig samenwerking tussen studenten aan
7. Geef veel feedback en laat studenten elkaar feedback geven
8. Benadruk dat tijdsinvestering een belangrijke voorwaarde is om ergens goed in te worden

Als bij onderwijsvernieuwing enkele van deze principes niet van toepassing zijn, mag getwijfeld worden aan de kwaliteit van de vernieuwing. We zien bij bestaand onderwijs en bij sommige onderwijsvernieuwingen diverse principes vanuit beheersoptiek achter de horizon verdwijnen. Op die momenten is het zaak om alert te blijven.

4.2.3 Zichtbaarheid van de vernieuwing

Voor veel professionals kan het ook motiverend werken om eens een kijkje te mogen nemen in een situatie waarin de innovatie al gedurende langere tijd in de praktijk wordt gebracht. Het actief observeren van voorbeeldsituaties ('*observability*') zorgt er vaak voor dat de voorgestelde, nog abstracte papieren innovatie praktische handen en voeten krijgt, waardoor de motivatie stijgt om ermee aan de slag te gaan. Het is ook de situatie waarin docenten collega's kunnen vragen hoe ze bepaalde zorgpunten hebben opgelost. Het is ook een manier om te zien hoe ze door de fase van onzekerheid en handelingsverlegenheid zijn heen gekomen. De contacten met ervaringsdeskundigen zijn zeer waardevol om een onderwijsvernieuwing goed op waarde te kunnen schatten. Veel docenten met ervaring geven aan dat de weg goed is, maar veel inspanning vraagt. Deze inspanning wordt door het management niet altijd op waarde geschat. Soms wordt het afgedaan met de dodelijke zinsnede: "Dat moet je kunnen als professional". Wie durft dan nog te zeggen dat hij er moeite mee heeft? Voor beginners kunnen deze contacten waardevol zijn om dit soort valkuilen te vermijden. De ervaringsdeskundigen hebben kennelijk hier een weg in gevonden. Hoe ziet die er dan uit en is die weg bruikbaar voor de eigen situatie?

Praktijk: Verwegistan

"Toen ik voor het eerst hoorde van de innovatieplannen, stond ik daar gevoelsmatig mijlenver vanaf. Ik had echt het gevoel van 'Verwegistan' en dat het wel zou loslopen. Dat het een en ander als pilotproject al was uitgetoetst bij een ander instituut, vond ik al interessanter om te horen. Mijn teamleider polste me of ik belangstelling had om deel te nemen aan een ontwikkelgroep. Ik twijfelde en hield de boot wat af. Ze stelde toen voor dat ik eens een dagje zou meelopen om bij dat collega-instituut de sfeer te proeven en wat nieuwe ervaringen op te doen. Met het verzoek om mijn ervaringen terug te rapporteren aan onze eigen organisatie. Dat heb ik gedaan en ik heb daar echt een inkijkje gekregen: van de dingen die goed gaan, maar ook van de knelpunten waarop we straks zelf alert moeten zijn! Ik voel me nu veel gemotiveerder om met onze eigen vernieuwingsplannen aan de slag te gaan"

Jeanine (docente en onderwijsontwikkelaar).

4.2.4 Ga op zoek naar de toegevoegde waarde

Onderwijsvernieuwingen doen we niet voor niets. Er zou een voordeel aan vast moeten zitten voor de deelnemers. Het liefst een kwaliteitsverbetering van het onderwijs voor de studenten. Een effectievere wijze van werken voor de docenten mag ook. Minder mooi is het als het voordeel slechts ligt bij de organisatie. Dan heb je als organisatie een probleem.

Bij een onderwijsvernieuwing moet dus goed worden nagedacht over wie welk voordeel heeft bij de vernieuwing. Docenten zijn professionals. En professionals laten zich niet graag door anderen de wet voor schrijven. Ze bepalen liever zelf wat ze doen. Niet voor niets gaf Mathieu Weggeman zijn boek over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie als titel mee "*Leidinggeven aan professionals? Niet doen!*". Docenten vallen ook in deze categorie professionals: het zijn kenniswerkers bij uitstek. Voor veel kenniswerkers geldt dat innoveren een belangrijk deel van hun taak is. Op het moment dat docenten enig voordeel zien in een vernieuwing of in de gevolgen van die vernieuwing (*relative advantage*), zullen zij dan ook geneigd zijn om daadwerkelijk zelf aan de innovatie deel te nemen. Op hun eigen manier, dát wel. Als de relevantie voor het onderwijs wordt onderkend, neemt de binding tussen docent en innovatie toe; docenten zien dan de toegevoegde waarde van de op stapel staande vernieuwing en accepteren eerder hun eigen rol daarin, wat leidt tot een hogere betrokkenheid bij het proces en dus tot meer innovatiekracht.

4.2.5 Zelf ervaring opdoen

Als docenten weten wat de innovatie inhoudt; er geen misverstanden meer heersen over de te volgen ontwikkelingslijn en een kijkje is genomen in andermans onderwijskeuken, lijkt de tijd rijp voor een experiment. Docenten kunnen dan binnen de eigen onderwijsorganisatie de innovatie gaan uitproberen en ervaring opdoen met de effecten ervan op leerprocessen. Tijdens dit experimenteren blijft het belangrijk om de vinger aan de pols te houden en de veranderprocessen te monitoren (*zie ook hoofdstuk 5*): bij problemen halen docenten immers al snel oude oplossingen uit de kast, omdat ze daarmee vertrouwd zijn.

Belangrijk in deze fase is het creëren van ruimte voor de deelnemende docenten, zodat deze binnen de aangegeven kaders ook kunnen experimenteren. De ervaring leert dat tijdens experimenten welwillende docenten aanlopen tegen restanten van de oude organisatie, waardoor de voortgang van de innovatie wordt gefrustreerd. Tijdens de experimenteerfase komen dergelijke problemen boven tafel en is het noodzakelijk om deze belemmerende factoren uit het onderwijssysteem te verwijderen.

Praktijk: In the winning mood

“Een groepje docenten ging vorig jaar enthousiast aan de slag met een pilot waarbij een onderwijsproject competentiegericht werd ingericht. Na de gebruikelijke startproblemen kregen de docenten de smaak te pakken. Zij pikten hun rol als competentiegericht begeleider voortvarend op. De handleidingen voor studenten en docenten waren tiptop in orde en de studenten gingen met de competentiematrix in de hand lekker aan de slag. Ze waren zozegd in ‘the winning-mood’. Tot het moment naderde van de beoordeling. Het ontbreken van heldere prestatie-indicatoren voor studentenbeoordeling was een handicap. Op zulke momenten blijkt dat het consequent doordenken van de onderwijsvernieuwing belangrijk is om te voorkomen dat dan paniek uitbreekt. De inderhaast opgetrommelde

onderwijsconsultant deelde simpel mee dat competentiegericht onderwijs niet kan worden afgesloten met traditionele toetsen. Hij gaf ook aan dat de prestatie-indicatoren verbeterd moesten worden om zowel voor studenten als assessoren criteria te hebben voor de te verwachten leerprestaties. De introductie van een digitaal portfolio was een bruikbare oplossing om leerprestaties en goede prestatie-indicatoren met elkaar te verbinden. Het enthousiasme van de deelnemende docenten heeft door de steun bij moeilijke momenten opnieuw een impuls gekregen". *Margriet (teamleider en onderwijsontwikkelaar).*

4.3 Leren op de werkplek

Tijdens het invoeren van onderwijsvernieuwingen is het gebruikelijk geworden dat het "budgetneutraal" moet gebeuren. In het gunstigste geval krijgen docenten extra tijd en worden er wat trainingen georganiseerd. De vraag is wat nu echt nodig is bij het faciliteren van onderwijsvernieuwing.

Het in de vingers krijgen van een onderwijsvernieuwing, komt feitelijk neer op het opbouwen van nieuwe competenties op de werkplek. De werkplek zelf is daarvoor natuurlijk de meest geschikte leeromgeving; cursussen en trainingen op een externe locatie zijn daarvoor minder geschikt en dienen hooguit als aanvullende en ondersteunende activiteiten bij het leren op de werkplek.

Voor leren op de werkplek zelf zijn twee groepen van factoren van belang:

Factoren die het leren stimuleren, zoals:

- uitdaging op en waarde van het werk
- steun en feedback krijgen
- vertrouwen hebben in de goede afloop en
- betrokkenheid bij het leren van de professionals

Factoren in de context van het werk:

- ontmoetingen met anderen en relaties met collega's op het werk
- de structuur van het werk
- individuele deelname aan het werk
- verwachtingen met betrekking tot voortgang en presteren.

(Naar Eraut ea, 2004)

Figuur 2 (figuur 4 van Gaby: in vliegtuig)

Een aanvulling op de factoren van Eraut is de factor "tijd". Docenten die werken aan onderwijsvernieuwing hebben tijd nodig om zich een nieuw gedragsrepertoire aan te leren. Dat vraagt uitproberen, heroverwegen, overleggen met collega's, advies vragen aan externe deskundigen, de bureaucratie passend maken, enz. Wanneer deze factor niet serieus wordt genomen en dus de onderwijsvernieuwing in de hobbysfeer terecht komt, zullen tweede orde onderwijsvernieuwingen een stille dood sterven, wanneer de hobbyisten er de brui aan geven.

Binnen de context-factoren springt met name de structuur van het werk er boven uit. Deze structuur bepaalt namelijk of er überhaupt uitdagingen beschikbaar zijn, in hoeverre men met (meer ervaren) collega's kan samenwerken en welke mogelijkheden er zijn om goede feedback te krijgen. Wat dat betreft werkt het leren

bij docenten precies eender als het leren van studenten! (*zie ook Stimuleren van leren, 2008*). Binnen de factoren die het leren stimuleren, is met name het vertrouwen belangrijk dat docenten in de goede afloop hebben. Docenten bouwen dit vertrouwen op naarmate ze vaker succesvol zijn bij het aangaan van uitdagingen op hun werk. De steun die zij hierbij ontvangen uit hun omgeving (collega's én leidinggevenden) blijkt van wezenlijk belang bij het realiseren van succes.

4.3.1 Ruimte en communicatie

In de startfase van een (complexe) onderwijsvernieuwing moet gecommuniceerd worden over waar het bij de innovatie nu eigenlijk om draait. Dat is vooral niet een uitwerking tot op het kleinste detail, die alle creativiteit en inventiviteit bij het docententeam in de kiem smoort, maar wel heldere kaders, waarbinnen de ontwikkeling als geheel moet plaatsvinden. Het is daarbij de kunst om het evenwicht te vinden tussen aan de ene kant het vasthouden van de ontwikkelrichting van de vernieuwing en aan de andere kant het bieden van zoveel mogelijk ontwikkelruimte aan de deelnemende docenten. Helderheid over de "buitenmaten" hoort daarbij. Ook is tijd nodig om met elkaar het beeld van de vernieuwing te expliciteren en daarbij de eigen nieuwe rol te verkennen. Belangrijk is dat de docenten zich "eigenaar" gaan voelen van de onderwijsvernieuwing. Wanneer het hun vernieuwing is in plaats van die van het management is de invoering al half geslaagd

Praktijk: Assessments

In de afgelopen jaren op veel plaatsen competentiegericht leren ingevoerd. Merkwaardig is dat er beelden zijn ontstaan over het "hoe" van competentiegerichte leren en dat die beelden klakkeloos worden gekopieerd. Zo bevat het "recept" de uitvoering van assessments, die bovendien valide en betrouwbaar moeten zijn. Daarvoor wordt organisatorisch alles uit de kast gehaald. Vrijwel niemand vraagt zich meer af of assessments op deze wijze wel bijdragen aan de realisatie van de vernieuwing. Volgens grootschalige reviews weten we dat feedback op leerprestaties het belangrijkste sturingsmiddel zijn voor het leren van studenten. Dit wordt ook wel "formatief assessment" genoemd. Dit type assessment heeft echter heel andere kenmerken. Het is een onderdeel van het leerproces; het richt studenten op diepgaand leren (*zie ook Stimuleren van leren*); het dient frequent plaats te vinden; het moet aansluiten bij het leren van de studenten, enz. Daarmee is het complementair aan het andere assessment. Het benadrukken van afsluitende (summatieve) assessments leidt de aandacht af van de belangrijkste formatieve assessments. Soms hoor je in die situaties dat voor de formatieve assessments geen tijd is. Dan is het duidelijk dat de onderwijsvernieuwing "uit de rails" gelopen is. Dan mag geconcludeerd worden dat de kaders niet helder genoeg zijn geweest. Wanneer in deze situaties weerstand ontstaat, is dat eigenlijk een compliment voor de professionaliteit van de docenten.

4.3.2. Hulp bij experimenteren

Voor veel docenten is een onderwijsvernieuwing een avontuur dat gepaard gaat met onzekerheid over hun handelen in de nieuwe situatie. Via experimenteren kan op kleine schaal ervaring opgedaan worden met het nieuwe onderwijs. Hulp daarbij is soms wenselijk. Wanneer er een deskundige in de nabijheid is waar men vertrouwen in heeft, kan men de onzekerheden benoemen. De expert kan oplossingen aandragen, nieuw gedrag voordoen, feedback geven, deelnemen aan team teaching en als mede-ontwerper van leerarrangementen fungeren. Van belang is dat deze

expert het vertrouwen van de docenten geniet en bereid is om als mededocent zijn collega's te inspireren, vaardigheden te trainen en als vraagbaak te dienen. Op deze manier kan tijdens het uitvoeren van de onderwijsvernieuwing worden geleerd om het handelingsrepertoire in een veilige omgeving te oefenen. Tevens kan de expert relaties leggen naar de theoretische achtergrond van de vernieuwing en bestaande mythes ontmaskeren. In principe is deze situatie congruent aan het leren van studenten op de werkplek.

Tijdens het experimenteren kan men tot de conclusie komen dat de onderwijsvernieuwing niet helemaal geschikt is voor de eigen situatie, dan is het aanpassen aan de behoefte noodzakelijk. Het proces van "reïnvention" is een geschikt middel om een onderwijsvernieuwing te laten slagen. Reïnvention kan echter pas in stelling worden gebracht wanneer docenten echt eigenaar zijn van de vernieuwing en het vertrouwen hebben dat hun adviezen serieus worden genomen.

Mits de uitgangspunten van de innovatie duidelijk zijn én gehandhaafd blijven, zouden leidinggevenden reïnvention moeten toejuichen. Het willen aanpassen van innovaties aan de eigen specifieke onderwijssituatie getuigt immers van betrokken docenten die via kritisch experimenteren gaandeweg het proces, met vallen en opstaan, eigenaar zijn geworden van een onderwijsvernieuwing. De innovatie als levend en lerend onderwijsconcept!

4.4. Procesbegeleiding

Als de kaders van een vernieuwing helder zijn en inhoudelijk zijn verankerd, is het zaak om docenten en begeleiders te begeleiden bij de invoering van de vernieuwing. Dit is maatwerkbegeleiding waarmee docenten aan de slag kunnen met de problemen die zij in de praktijk van de onderwijsvernieuwing tegenkomen.

"Het eerste jaar dat ik als assessor betrokken was bij een performance-assessment vroeg ik me echt af of ik dat nu wel zou kunnen, assessor zijn. We hadden als groep docenten een training voor assessoren gehad, maar omdat het me toen nog ontbrak aan assessmentervaring (ik wist eerlijk gezegd niet eens precies wat een assessment nu eigenlijk was), bleef die training voor mij toch vooral in het luchtledige hangen. Pas na de eerste assessments werd mijn eigen leerbehoefte duidelijk: ik wilde leren werken met de STARR-methodiek ([zie De docent als competentiegericht opleider, blz. 46](#)) en daarnaast wilde ik graag persoonlijke feedback krijgen op de manier waarop ik dat in de praktijk bracht. Na de STARR-training en de persoonlijke feedback van een assessment-coach voelde ik me dan ook een stuk zekerder. Wel denk ik dat ik nog maar een stukje van het competentiegerichte leren te pakken heb".
Jan (assessor).

4.4.1 Faciliteer docenten om te leren van elkaar: collegiale consultatie en intervisie

Sommige docenten gaan na de introductiefase enthousiast aan de slag met de invoering van een onderwijsvernieuwing ([Zie hoofdstuk 1](#)). Soms zo enthousiast, dat ze bepaalde essentiële aspecten van de vernieuwing over het hoofd zien en dus heel hard aan het werk zijn aan de verkeerde zaken. Niets is zo frustrerend als na een uur hard lopen ontdekt dat je de verkeerde afslag hebt genomen en daardoor verder van de finish bent geraakt. Onderwijsvernieuwers die doen aan intercollegiale consultatie en intervisie weten dit soort misconcepties vaak vroegtijdig op te sporen en

bespreekbaar te maken, waardoor erger wordt voorkomen. (zie ook *De docent als competentiegericht opleider*, blz. 65).

Eén van de meest voor de hand liggende hulpbronnen om het leren van docenten te ondersteunen, is gebruikmaken van de feedback van hun collega's. In informele zin gebeurt dat dagelijks: een gesprek met een collega levert vaak nuttige informatie op. Maar er zijn ook twee methodieken die de leiding kan faciliteren om zo het leren van het docententeam te stimuleren en de invoering van een innovatie voor docenten te vergemakkelijken:

collegiale consultatie;
intervisie;

Met deze methodieken leren docenten elkaar op een systematisch manier feedback gegeven. Het is echter **essentieel** dat een veilige cultuur (trust) heerst in de school, waarbinnen de mogelijkheid en ruimte is om ook de moeilijke aspecten van veranderen en innoveren te kunnen bespreken. Fullan (1999) geeft aan dat de kwaliteit van onderlinge relaties centraal staat aan het succes van verbeteringen in de school. Succes is alleen mogelijk als de leden van een organisatie 'trust' ontwikkelen en compassie voor elkaar (p.37). Bryk en Schneider (2000, p.116) zien 'trust' als een concept wat het leren van studenten niet direct beïnvloedt. Maar het bevordert wel een aantal condities in de organisatie, sommige structureel en andere socio-psychologisch, die het makkelijker mogelijk maken voor individuen om bepaalde activiteiten te initiëren en te continueren om uiteindelijk meer productieve verbeteringen teweeg te brengen. Als je meer wilt lezen over het creëren van een lerende docenten gemeenschap en faciliteren van trust, zijn de volgende boeken en artikelen aanraders:

Literatuur over het leren van docenten

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. (New York: Russell Sage Foundation)

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). Professional Learning Communities at work: Best practices for enhancing student achievement. (Bloomington, IN: National Education Service)

Fullan, M. (1999). Change forces: The sequel. (Philadelphia: Falmer Press)

Fullan, M. (2003). Change forces with a vengeance. (New York: RoutledgeFalmer)

Hord, S. M., (Ed.). (2004). Learning together, leading together: Changing school through professional learning communities. (New York: Teachers College Press; Oxford, OH: National Staff Development Council)

Collegiale consultatie

Bij *collegiale consultatie* leren docenten van en met elkaar. Tijdens een onderwijsvernieuwing nodigt een docent één of meer collega's uit om mee te denken over een specifieke nieuwe werksituatie waarover vragen zijn gerezen. Door de vragen en ideeën van collega's krijgt de docent vervolgens zelf meer zicht op probleem dat hij heeft ingebracht, en hoe hij hierin kan handelen.

COLLEGIALE CONSULTATIE IS EEN METHODE WAARBIJ GELIJKWAARDIGE COLLEGA'S LEREN VAN ELKAARS ERVARINGEN IN DE DAGELIJKE ONDERWIJSPRAKTIJK.

Situaties voor collegiale consultatie

Regelmatig georganiseerde collegiale consultatie kan in een aantal situaties erg effectief zijn:

- als follow-up bij algemene vaardigheidstrainingen waarbij collega's de toepassing van het in de training geleerde onderling bespreken en toetsen aan de praktijk van alledag;
- als ondersteuning bij onderwijsvernieuwingen waarbij collega's ervaringen uitwisselen en werken aan een nieuwe 'state of the art';
- als methode voor teamontwikkeling waarbij collega's leren om in alle openheid en met respect over individuele leervragen te praten en te leren van elkaars problemen in de nieuwe onderwijssituatie;
- als methode voor kwaliteitszorg waarbij collega's leren van en met elkaar.

Bij collegiale consultatie kan een kijkje in de onderwijspraktijk van een ander, het bespreken van video- of geluidsopnamen van (bijvoorbeeld) een coachgesprek of een case-beschrijving het uitgangspunt vormen voor een leervraag. Hoe concreter je je leervraag maakt, hoe beter je je collega's zult kunnen 'consulteren' en hoe groter het effect is. Door samen met collega's het praktisch toepassen van een onderwijsinnovatie te bestuderen, ontstaan veel nieuwe inzichten en ideeën. Een concreet voorbeeld is het opnemen van een eerste uitvoering van een nieuw leerarrangement als onderdeel van een onderwijsvernieuwing. Tijdens het nabespreken van het leerarrangement kunnen collega's de activiteiten, interventies van de docent, de gegeven feedback en het gedrag van de studenten toetsen aan de uitgangspunten van de onderwijsvernieuwing. Ook het toetsen aan achterliggende theorie is nuttig om het leerarrangement in het juiste kader te beoordelen. Essentieel in dit soort werkvormen is diepgaande reflectie in combinatie met feedback. Dit bevordert het leren van docenten. Essentieel is wel dat er een veilig klimaat heerst om elkaar feedback te geven.

Intervisie

Bij *intervisie* komen docenten gedurende een afgesproken periode structureel met een groep collega's bij elkaar. Eén docent legt een probleem aan een aantal collega's voor met de vraag om dit probleem te analyseren en te reflecteren op je professionele handelen in de ingebrachte situatie. Het professionele handelen wordt hier bekeken ten opzichte van een expliciet gemaakte verwachting van het professionele handelen in de nieuwe situatie. Na afloop van de intervisie bepaal je zelf met welk inzicht (of advies) je aan de slag gaat. Die keuze wordt gemaakt omdat

het beter is om aan een concrete verbetering te werken dan aan alle aspecten, die misschien minder duidelijk expliciet gemaakt kunnen worden.

INTERVISIE IS EEN GESTRUCTUREERDE METHODE WAARBIJ JE EEN LEERVRAAG VOORLEGT AAN EEN GROEP COLLEGA'S MET DE BEDOELING OM DEZE LEERVRAAG TE ANALYSEREN EN TE REFLECTEREN OP HET EIGEN PROFESSIONELE HANDELEN.

Intervisiegroepen bestaan meestal uit 4 tot 7 deelnemers, die de intervisie zelfstandig uitvoeren. Eén of meer personen brengen tijdens de bijeenkomst een concrete leervraag in. De inbrenger bepaalt hoelang zijn case-bespreking duurt en hoe diepgaand de case wordt besproken. De andere deelnemers stellen gerichte vragen, denken actief mee en geven feedback, suggesties en soms ook mogelijke oplossingen. Aan het einde van de intervisie vertelt de inbrenger van welke punten hij wat heeft opgestoken en waarmee hij concreet aan de slag gaat

Wat levert intervisie op bij onderwijsvernieuwingen?

- Intervisie vergroot het probleemoplossend vermogen. De inbrenger combineert de verschillende invalshoeken en ervaringen van collega's om zelf tot nieuwe inzichten, aanpakken en oplossingen te komen. De onderwijsinnovatie loopt hierdoor minder snel vast.
- Intervisie verbetert de reflectieve vaardigheden. De inbrenger én de overige deelnemers reflecteren op een concrete probleemsituatie en onderzoeken het professioneel handelen dat hieraan ten grondslag ligt. De nieuwe inzichten kunnen leiden tot reïnvention (*zie hoofdstuk 1*) waardoor de vernieuwing weer op gang komt.
- Intervisie maakt het professionele handelen effectiever. Door te reflecteren op eigen handelen krijgen deelnemers meer greep op hun eigen leerprocessen en denkprocessen. Dit komt de effectiviteit van hun handelen en dus ook de onderwijsvernieuwing ten goede.
- Intervisie verbetert de communicatieve vaardigheden. Een efficiënte uitwisseling van kennis en ervaringen door onderwijsprofessionals komt een innovatie enorm ten goede.

4.4.2 Coaching en supervisie

Bij onderwijsinnovaties kom je als docent continu in voor jou onbekende leersituaties terecht. Meestal kun je op basis van opgebouwde ervaring nieuwe invalshoeken kiezen of originele ideeën ontwikkelen om effectief met de nieuw ontstane onderwijssituatie aan de slag te kunnen gaan. Op andere momenten vraag je een collega om feedback, al dan niet via -de al eerder genoemde- intervisie en/of collegiale consultatie. Maar het kan ook zijn dat je het prettiger vindt om je leervragen voor te leggen aan een interne of externe coach of supervisor. Coachen en supervisie zijn termen die in de onderwijspraktijk nogal eens door elkaar worden gehaald. In deze paragraaf vind je eerst korte beschrijvingen van beide begeleidingsvormen, waarna coachen en supervisie als begeleidingsvorm onderling worden vergeleken (*zie ook De docent als competentiegericht opleider, blz. 71*).

Coachen

Vraag een groep coaches om de methodiek coachen inhoudelijk te bespreken en je zult waarschijnlijk net zoveel beschrijvingen krijgen als er coaches zijn. Vast staat dat coachen een vorm van competentiegerichte begeleiding is. Het wordt vaak gezien als een kortdurende begeleidingsvorm die gericht is op het verbeteren van vaardigheden. Anderen voegen hieraan toe dat het gaat om adequaat functioneren in een organisatiesetting. Bij coachen gaat het dus vooral om het verbeteren (lees: effectiever maken) van feitelijk gedrag. Bij een onderwijsvernieuwing wordt het gedrag uiteraard afgezet tegen het gedrag dat bij de onderwijsvernieuwing hoort. Dat houdt meteen in dat de coach goed op de hoogte moet zijn van het gedrag in die nieuwe situatie, anders heeft het coachen weinig zin.

COACHEN IS EEN METHODE WAARBIJ DE BEGELEIDING IS GERICHT OP HET VERBETEREN VAN PRESTATIES IN DE UITVOERING VAN HET BEROEP OF DE FUNCTIE. HET ACCENT WORDT DAARBIJ GELEGD OP PERSOONLIJKE OF OP VAKMATIGE DOELEN, OF OP EEN COMBINATIE VAN BEIDE.

Stappen in een coachtraject

- het opstellen van één of meer concrete leervragen:
- wat moet het coachtraject opleveren?
- het onderzoeken van de situatie waarop de leervraag betrekking heeft:
- welke acties heb je ondernomen en welke gevolgen hadden die acties?
- welke acties werkten wel en welke niet?
- het brainstormen over mogelijke oplossingen:
- welke acties zijn mogelijk?
- het onderzoeken van mogelijke oplossingen:
- welke acties hebben jouw voorkeur en waarom?
- welke acties roepen weerstand op en waarom?
- het kiezen van een oplossing:
- welke acties kies je?
- hoe bepaal je achteraf of je acties succesvol zijn geweest?
- wat helpt je bij de uitvoering van je acties?
- hoe kan de coach je ondersteunen bij deze acties?

Bij de invoering van onderwijsvernieuwingen kan een coach goede diensten bewijzen. Zeker waar het gaat om coaching-on-the-job, waarbij docenten concrete onderwijsleersituaties en bijbehorende leervragen aan hun coach voorleggen. Coachen maakt het mogelijk om te oefenen en zo profijt te halen uit het reflecteren op het eigen professionele handelen.

Supervisie

Waar coachen vooral een competentiegerichte begeleidingsvorm is, is supervisie bij uitstek een vorm van persoonsgerichte begeleiding. Onder begeleiding van een supervisor sta je bij onderwijssupervisie gedurende langere tijd stil bij het reflecteren op eigen werkervaringen. Je bepaalt zelf wát je wilt leren en je levert daarom voor elk supervisiegesprek een reflectieverslag in met een actuele case. Met behulp van deze case kun je als supervisant je eigen professionele handelen tegen het licht houden.

Hierdoor krijg je inzicht in je eigen handelen als docent en kun je je professionaliteit duurzaam verhogen. Supervisie kan individueel plaatsvinden of in een groep van maximaal vier supervisanten.

SUPERVISIE IS EEN GESTRUCTUREERDE METHODE WAARBIJ DE SUPERVISANT ONDER BEGELEIDING VAN EEN SUPERVISOR LEERT DOOR TE REFLECTEREN OP EIGEN WERKERVARINGEN.

Doelen van supervisie

- Het leren reflecteren op het eigen handelen als professional: wat doe ik? (leren van je werk)
- Het versterken van zelfinzicht: hoe ben ik als persoon in mijn vak? (leren als persoon)
- Het zichzelf leren kennen als lerende professional om zo de eigen ontwikkeling zelfstandig ter hand te kunnen nemen: hoe leer ik? (leren leren).

De kern van supervisie is leren middels reflectieverslagen en case-besprekingen. Door continu in te zoomen op concrete werksituaties die je zelf hebt ingebracht, ga je binnen een supervisiegesprek aan de slag met het onderzoeken van je eigen professionele handelen. Door deze aanpak kan ook supervisie bij de invoering van onderwijsvernieuwingen goede diensten bewijzen, omdat docenten al reflecterend leren van eigen ervaringen op de onderwijsvloer.

Coachen of supervisie?

In onderstaande figuur vind je de verschillen tussen coachen en supervisie nog eens overzichtelijk op een rijtje:

Supervisietraject	Coachtraject
Doel is het leren reflecteren op het eigen professionele handelen om daarmee de eigen deskundigheid te bevorderen; het versterken van zelfinzicht; en het supervisor worden van je eigen leerproces!	Doel is het verhogen van je eigen prestaties; het verbeteren van je vaardigheden en van je persoonlijke effectiviteit; en het beter functioneren in je organisatie.
Vooraf gericht op leren en het verkrijgen van inzicht in eigen professioneel handelen, waarvan verandering van gedrag een gevolg kán zijn.	Vooraf gericht op verandering van gedrag, waarvan leren en inzicht een gevolg kán zijn.
Vaak gekoppeld aan beroepsprofiel.	Vaak gekoppeld aan competentieprofiel.
Bereidheid om onder begeleiding van een supervisor zelfonderzoek aan te gaan.	Bereidheid om onder begeleiding van een coach nieuwe competenties c.q. vaardigheden aan te leren.

Je krijgt in principe géén adviezen.	Je kunt adviezen krijgen.
10 à 15 bijeenkomsten.	5 tot 9 bijeenkomsten.
Voorgeschreven werkwijze.	Vrijheid qua werkvormen.
Erkende supervisors zijn gecertificeerd en geregistreerd bij de beroepsvereniging LVSB.	Coaches kennen (nu nog) geen certificering. Een beroepscode is in de maak.

Tabel 4 Verschillen tussen supervisie- en coachtraject

Het initiatief voor een supervisie- of coachtraject ligt meestal bij de docent zelf: die heeft dan één of meer leervragen waarbij de hulp van een professionele coach of supervisor gewenst is. Soms ligt het initiatief echter bij je leidinggevende die vindt dat een docent baat heeft bij een dergelijk begeleidingstraject. Zowel coachen als supervisie zijn echter vormen van leren en leren onder dwang is niet mogelijk. Daarom heeft coachen en superviseren alleen zin als de gecoachte of de supervisorant voor de volle honderd procent achter zo'n coach- of supervisie-traject staat.

Tips bij dit hoofdstuk:

Communiceer helder en in hoofdlijnen de kaders waarbinnen de docenten aan de vernieuwing kunnen werken.

Organiseer een feedbackronde waarin je terugkijkt op de startbijeenkomst. Laat docenten terug vertellen wat ze gehoord hebben en hoe ze op dat moment tegen de vernieuwing aan kijken. Ga met elkaar hierover in gesprek zonder de uitgangspunten van de innovatie uit het oog te verliezen.

Organiseer voorafgaande aan de innovatie een confrontatiedag oid waarop je als docententeam inventariseert wat er goed gaat in je onderwijs en wat minder goed gaat.

Elke organisatie kent zo z'n eigen opinieleiders: collega's die invloed hebben op de heersende opinie over tal van zaken binnen de organisatie. Als deze opinieleiders de innovatie een warm hart toedragen, kan dat een positieve invloed hebben op de acceptatie. Breng daarom in kaart welke opinieleiders op welke terreinen een positieve bijdrage kunnen leveren aan de invoering van een innovatie.

Maak een eenvoudig intern communicatieplan, waarin je aangeeft wie wanneer waarover geïnformeerd moet worden en op welke manier dat het beste kan. Let daarbij op de mogelijkheden van interactiviteit.

Kies bij eventuele scholing voor een combinatie van leren op de werkplek en op maat trainingen en sluit in de timing van deze activiteiten aan bij het ontstaan van de leerbehoefte bij je docenten.

Ondersteuning op de werkplek door experts en coaches leveren vaak veel meer rendement op dan losse cursussen. Ook een combinatie met intervisie of collegiale consultatie kan voor docent én organisatie een aantrekkelijke optie zijn.

Faciliteer het docententeam bij het opstarten van inhoudelijke constructie van de onderwijsvernieuwing, bijbehorende intervisie en intercollegiale consultatie. Zorg voor beschikbaarheid van uren en een prettige ruimte waarin gewerkt kan worden..

Voorbeelden van activiteiten die onderwijsvernieuwing kunnen stimuleren.

Vanuit de organisatie als geheel:

Steunen van experimenten

Monitoren van ontwikkelingen om feedback te kunnen geven

Praktijkgericht onderzoek doen

Overleggen met de beroepsdomeinen

Vanuit de structuur:

Vrijplaatsen faciliteren, die even niet meedoen met de staande bureaucratische verantwoording

Medewerkers niet vastleggen in een urenverantwoordingsysteem, maar ruimte geven om een resultaat te bereiken

Praktijkleerplekken anders gaan gebruiken dan voor de traditionele stages

Vanuit het management:

Verhelderen van de innovatie door steeds de kern te benadrukken

Ruimte creëren door reinvention mogelijk te maken

Aangeven binnen welke kaders geëxperimenteerd kan worden

Steeds opnieuw feedback geven op de ontwikkelingen

Steeds opnieuw de missie en de waarden uitdragen naar de beroepsdomeinen waarvoor gewerkt wordt

Vanuit de docenten:

Zelf de verantwoordelijkheid nemen om helderheid te krijgen over de kern van de onderwijsvernieuwing

Geen genoegen nemen met topdown vastgelegde innovaties

Ruimte vragen voor experimenten

Feedback vragen aan het management en feedback geven aan het management

De begeleiders op de praktijkleerplekken meenemen in het vernieuwingsproces

Literatuurlijst

'Er gaat meer boven je pet dan eronder' (Toon Hermans)

Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. (New York: Russell Sage Foundation)

Coenen (B) en Meijers (S), Begeleidingskunde: contextualiteit en mogelijkheden voor baanbrekend handelen bij begeleiding van professionele organisaties, Uitgeverij Nelissen, Soest, 2003.

Fonderie-Tierie (L.), Hendriksen (J.), Begeleiden van docenten (reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs), PM-reeks, Uitgeverij Nelissen, Baarn, 1998.

Laat (Conny de), De docent als competentiegericht opleider student, Uitgeverij Thieme Meulenhoff, Utrecht, 2006.

Laat (Conny de), De competentiegerichte student, Uitgeverij Thieme Meulenhoff, Utrecht, 2006.

Ofman (Daniel), Bezieling en kwaliteit in organisaties, Uitgeverij Servire, Cothen, 1992.

Spillane (James), Distributed leadership, Uitgeverij John Wiley and Sons Ltd, 2006.

Steeman (Louis) & Weijers (Frank), Leidinggeven aan ontwikkelingsgericht leren, in MESOfocus nr. 51, Uitgeverij Kluwer, Alphen aan den Rijn, 2003.

Weggeman (Mathieu), Leidinggeven aan professionals? Niet doen!, Uitgeverij Scriptum, Schiedam, 2007.

WAO.H5

Het monitoren van veranderingsprocessen

Omgaan met onzekerheid en complexiteit

Veranderingsprocessen worden om verschillende redenen in een organisatie geïntroduceerd. Soms er is een intrinsieke beweegreden tot verandering, een praktijkprobleem of juist een economisch probleem, bijv. Dalende studentaantallen; Mensen komen dan vaak zelf in beweging bijvoorbeeld uit onvrede met de huidige stand van zaken. Vaak ook bedenkt het management een 'grote boze wolf' van buiten om mensen aan te zetten tot verandering. Wat de oorzaak van verandering ook mag zijn, in alle gevallen blijft verandering een onzeker proces, waar mensen instappen zonder te weten waar ze zullen eindigen. Iedereen weet dat verandering onzekerheid met zich meebrengt, maar die onzekerheid wordt in een veranderproces vaak snel uit het oog verloren. Dit hoofdstuk gaat over het monitoren van veranderprocessen. In de kern gaat het over het omgaan met onzekerheid op een constructieve manier ofwel het varen van een open koers naar een nog onbekende eindbestemming.

Complexiteit is niet waarneembaar met het blote oog

Eerder in dit boek is de complexiteit van het veranderproces aan bod gekomen. Veranderprocessen werden hierin gekarakteriseerd als

complex,
in hoge mate onzeker,
dynamisch en
vooral moeilijk stuurbaar.

Aangegeven werd dat het veranderproces zich afspeelt op verschillende niveaus en binnen een complex web van spelers. Deze visie op veranderprocessen impliceert veel voor de sturing van deze processen: een conventionele aanpak van leidinggeven gebaseerd op controle en planning is niet werkbaar, vooral omdat dit uitgaat van rationaliteit en beheersbaarheid en niet van onzekerheid, *reinvention* en dynamiek.

Het opvatten van innovatie als een complex proces betekent dat informatie over het veranderproces niet objectief en betrouwbaar waarneembaar is met het 'blote oog'; zeker niet door een betrokken deelnemer die zich midden in het veranderproces bevindt. Complexiteit is dan te vergelijken met een wirwar van interacties, die niet altijd logisch beredeneerbaar zijn. Er wordt soms beweerd dat verandering een random proces is. Toch zijn er wel degelijk patronen te herkennen in de complexiteit van een veranderproces. Als opleiding, wil dan op zoek gaan naar die patronen, die kenmerkend zijn voor jouw eigen handelen.

Het is dus belangrijk om op een objectieve manier inzicht te krijgen in de complexiteit van het veranderproces. Bijvoorbeeld om oorzaken van stagnatie op te sporen, goede praktijkvoorbeelden te vinden en je successen te vieren. In de volgende paragrafen gaan we in op het nut en de noodzaak van monitoren. Ook zullen we enkele voorbeelden geven over hoe je je eigen innovatiepraktijk nader kunt onderzoeken.

Monitoren, waarom?

Monitoringsonderzoek is simpel gezegd een manier om een ontwikkeling gedurende een bepaalde periode te kunnen volgen. Let op, het is *geen* specifiek type onderzoek. Verschillende typen onderzoek en verschillende methoden en technieken van onderzoek kunnen deel uitmaken van monitoringsonderzoek. Met de term 'onderzoek' wordt aangegeven, dat objectief, op een systematisch en gefundeerde manier wordt gekeken naar het veranderproces. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld evaluaties en zelfevaluaties, accreditatieprocessen en andere processen van kwaliteitszorg, die geen wetenschappelijke basis hebben en bovendien in hoge mate afhankelijk zijn van de beoordelaar. Uiteraard dienen dit soort evaluaties hun eigen doel. Zij geven over het algemeen te weinig inzicht in onderliggende veranderprocessen. In het beste geval krassen deze evaluaties over het oppervlak van een interessant proces, wat meer aandacht zou verdienen. De term 'onderzoek' impliceert dus ook een diepgaandere analyse, op basis van bestaande theorie en bewezen studies. Dat klinkt wellicht zwaar. Maar in principe komt het neer op het analyseren van processen in je eigen organisatie op basis van bestaande kennis om beter inzicht te krijgen op wat er in je eigen organisatie gebeurt. Aan het einde van dit hoofdstuk geven we werkbare voorbeelden van onderzoek. Onderzoek naar het veranderproces in je organisatie kan de volgende opbrengsten opleveren:

Het beter volgen en begrijpen van een complex ontwikkelingsproces

Diepere inzichten over ontwikkeling en procesgang

Op het spoor komen van kritische incidenten

Het vinden van 'good practices'

Het honoreren en vieren van succeservaringen

Koersbepaling en meer mogelijkheid om regie te houden

Management fads

Scholen geven vaak aan dat ze hun veranderproces monitoren of evalueren. Vaak zijn dit echter instrumentele aanpakken, die inzicht lijken te geven in werkprocessen. Het tegengestelde is echter waar. Veel evaluaties, die worden gehouden op scholen, zeggen weinig over de inhoud van het onderwijs en vrijwel niets over het verloop van het onderwijsproces. Vaak zijn deze evaluaties bedoeld als externe legitimering voor een opleiding richting de overheid.

Gebruikt je organisatie één van de volgende systemen of werkwijzen?:

Performance targets;

Performance indicatoren;

Performance contracten;

Output targets;

Performance-related pay (PRP);

Total Quality Management (TQM);

Continuous Quality Improvement (CQI);

Business Process Reengineering (BPR);



"Face it, you've changed. The man I married would never subject his family to an annual cost-benefit analysis."

Het is belangrijk om te beseffen dat deze systemen of werkwijzen belemmerend zijn voor de vrije dynamiek van innovatieprocessen. Ze worden *management fads* genoemd. Deze instrumenten zijn veelal in de jaren 70 ontstaan en werden gedurende de jaren 80 en 90 verder ontwikkeld. De stroming, die *New Public Management* wordt genoemd, heeft tot doel scholen meer competitief, ondernemend en marktgeoriënteerd te maken, met als uiteindelijk doel dat deze organisaties meer effectief en efficiënt worden. Belangrijk om te weten is dat deze instrumenten afkomstig zijn uit het bedrijfsleven. Het bedrijfsleven wordt sinds jaar en dag als voorbeeld afgespiegeld voor scholen. Scholen zouden meer als bedrijven moeten functioneren. In hoofdstuk 2 zagen we al dat scholen in de kern totaal anders zijn dan bedrijven. Dat betekent dat een aanpak, die geschikt is voor een bedrijf, helemaal niet hoeft te werken in een school. Managers, die zelf geen directe ervaring hebben in het onderwijs, kunnen al snel in deze valkuil stappen.

Scholen zijn niet te vergelijken met bedrijven.

Birnbaum (2001, p.215) geeft dit mooi weer in de volgende metafoor: "Ik heb twee honden en drie katten. Ze hebben allemaal een vacht, vier poten en een staart. De fysiologie en biochemie van beide soorten zijn vrijwel gelijk. Honden komen naar je toe als je ze roept; ze zoeken affectie en aandacht en waarschuwen je wanneer vreemden naderen. Katten komen naar je toe als zij er zin in hebben en verstoppen zich onder het bed als ze verrast worden door vreemden. Waarom is een kat niet zoals een hond? Wat goed is voor de ene organisatie hoeft niet goed te zijn voor de andere organisatie."

Birnbaum vertelt dat deze interventies, die gekopieerd zijn uit het bedrijfsleven, vooral zijn bedoeld voor managers. Het is vaak een manier om een politieke lobby in gang te zetten. Studies wijzen uit dat deze instrumenten op geen enkele wijze bijdragen aan verbetering van het onderwijsproces. Het inschatten van het werkelijk doel van een evaluatie of monitoring en wat deze beoogt, is dus van essentieel belang.

Focus van monitoringsonderzoek

Zoals eerder werd aangegeven, bestaat er niet één juiste aanpak van monitoringsonderzoek. Wel is er een gemeenschappelijke component te ontdekken. Een goed monitoringsonderzoek heeft de volgende essentiële uitgangspunten:

Het focust zich zowel op het innovatieproduct als het veranderproces, en vaak ook de relatie tussen deze twee
Het heeft meerdere meetpunten gedurende de loop van het veranderproces

Het start soms eerder dan het veranderproces en loopt in ieder geval parallel aan het veranderproces

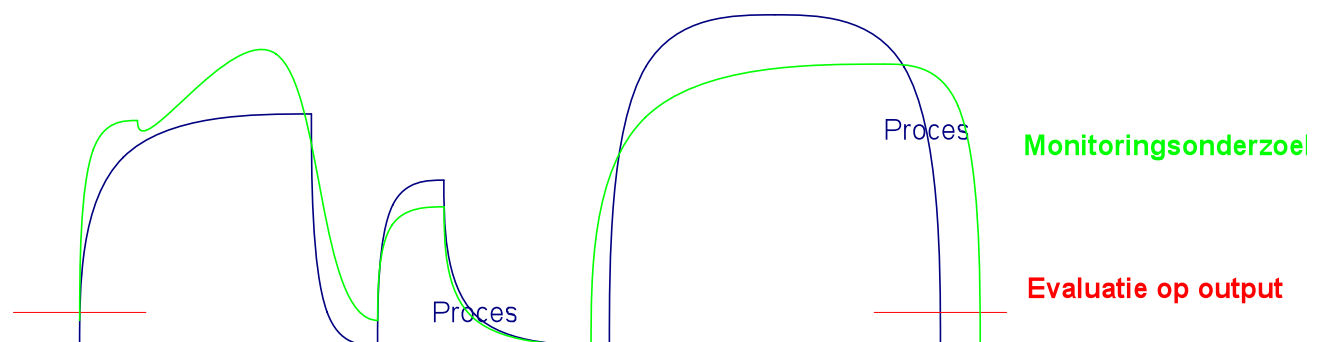
Er worden meerdere methoden en technieken gebruikt om de innovatie te volgen

Het meet op- en neergang van een bepaalde (verander)koers gedurende een langere periode

Er wordt vaak feedback teruggegeven aan de (leden van de) organisatie

Besluitvorming is gekoppeld aan de monitoring van de innovatie

Het verschil tussen monitoringsonderzoek en evaluatie op basis van output (zoals bij *management facts* het geval is) wordt hieronder in een figuur weergegeven:



Deze figuur geeft aan dat monitoringsonderzoek het veranderproces in een organisatie op meerdere momenten in de tijd tracht te volgen. Het reële proces is echter lastig te vangen en dus zullen er meetfouten optreden. Dit geeft de figuur ook aan. De ambitie is het proces zo goed mogelijk te volgen. Het meten van output zegt overigens weinig over het gelopen proces.

Kort weergegeven zijn de verschillen tussen de twee aanpakken de volgende:

Evaluatie op output	Monitoringsonderzoek
Resultaatgericht	Procesgericht
Twee meetmomenten (in het slechtste geval één meetmoment)	Meerdere meetmomenten
Veelal numerieke managementgegevens	Patronen en ontwikkelingsprocessen
Genereert informatie over al dan niet behaalde doelen	Genereert informatie over ontwikkelingsverloop
Gebaseerd op de veronderstelling van het kunnen genereren van harde data, calculatie, rationaliteit, orde en lineaire processen	Gebaseerd op het tastbaar proberen te maken van complexe ontwikkelingprocessen met natuurlijke patronen van op en neergang
Voorbeeld van een mogelijk gevolg: -Toekennen 'incentives' of sancties -Ophogen/verlagen van 'targets' - Wel of niet toekennen/afwijzen van financiering - Afrekencultuur	Voorbeeld van een mogelijk gevolg: -Feedback op ontwikkelingsproces -Uitzetten van benodigde leer-/experimenteertrajecten -Inzicht in oorzaken stagnatie of versnelling -Leercultuur

Meet wat waardevol is

Veel onderwijsorganisaties sturen op basis van kosten en output, verkregen uit managementgegevens. Outputgegevens zeggen echter weinig over het ontwikkelingsproces dat een organisatie doorloopt. Kosten en output zijn vaak niet representatief voor het proces. In het slechtste geval is sturing op kosten en output zelfs contraproductief te noemen: Birnbaum (2001) deed hierover een krachtige uitspraak in relatie tot output-gerichte aanpakken:

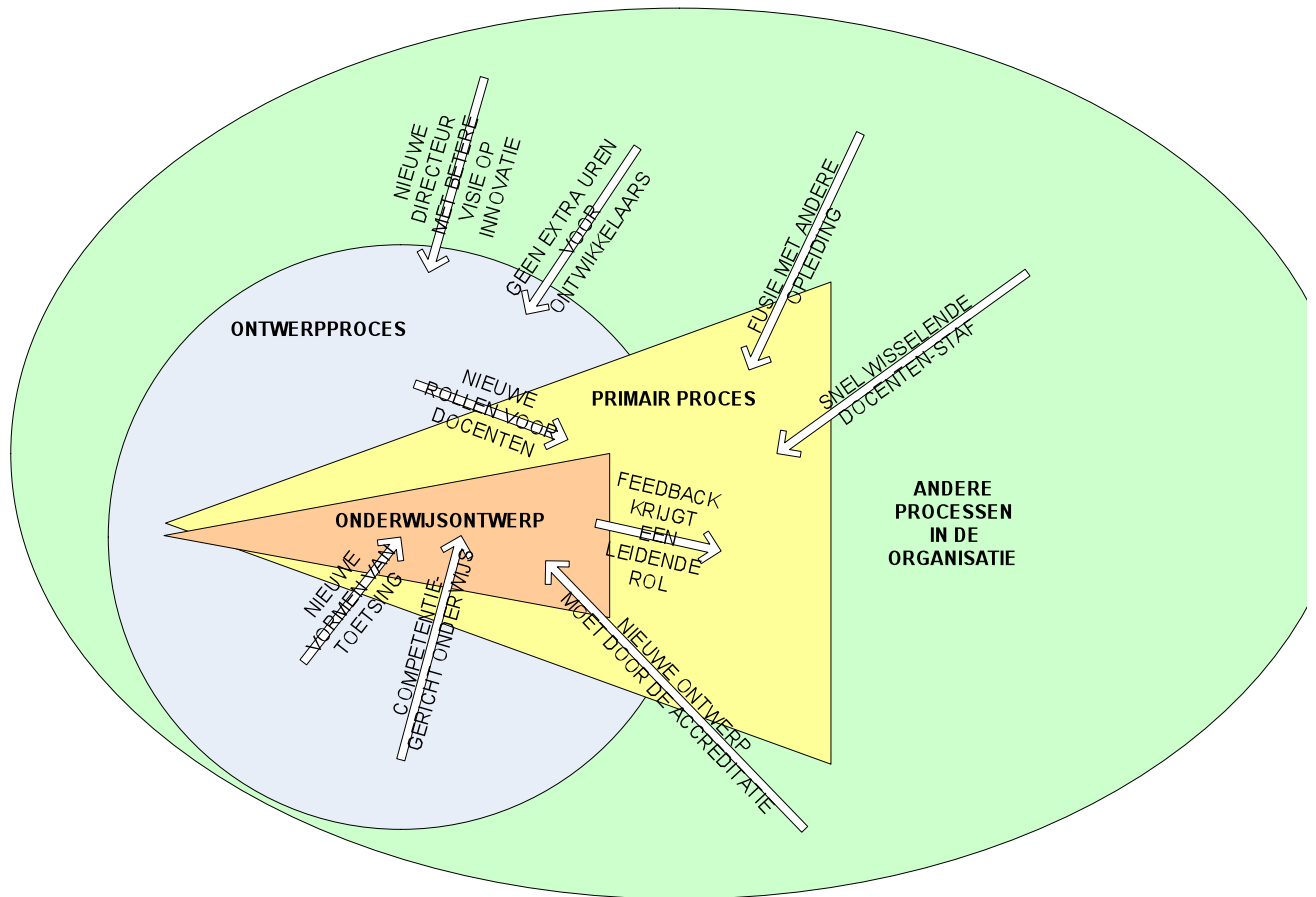
“If we cannot measure what is valuable, we will come to value what is measurable.”

Monitoringsonderzoek is een manier om te komen tot het meten van wat waardevol is. Dat kan bijvoorbeeld het ontwerpproces van een nieuw onderwijsdesign zijn, maar net zo goed het gebruik van oortjes in de klas óf de invoering van podcast-colleges en het leerrendement daarvan bij studenten.

In monitoringsonderzoek is het belangrijk om de volgende niveaus te **onderscheiden maar niet te scheiden**:

1. Het onderwijsontwerp (het product)
2. Het onderwijsontwikkelp proces (het proces)
3. Processen onderliggend aan onderwijsontwikkelp proces (de context)
4. Het primaire proces (de implementatie van de innovatie)

Hiermee wordt bedoeld dat je op deze vier niveaus processen monitort en tegelijkertijd de relatie tussen deze vier legt of op zijn minst beseft. De volgende figuur geeft aan dat er allerlei processen spelen rondom het vormgeven van een nieuw onderwijsontwerp. Sommige processen hebben een directe invloed, andere een meer indirecte invloed.



Oefening

Bepaal je milestones

Wil je meer besef over de voortgang van de innovatie? Probeer dan de belangrijkste milestones van je vernieuwingsproces in kaart te brengen. Om dit in kaart te brengen kun je de volgende stappen nemen:

1. Denk na over de kern van de vernieuwing
2. Probeer het vernieuwingsproces op te splitsen in noodzakelijk te nemen stappen. De eerste stap kan bijvoorbeeld visievorming zijn, een tweede stap het in kaart brengen van de leidinggevende principes van het onderwijs, een derde stap vormgeving van het ontwerp etc... Wees niet te normatief en instrumenteel hierin. Probeer de inzichten uit de praktijk en procesgerichte aanpak van hoofdstuk 2 mee te nemen.
3. Probeer niet alleen te focussen op de inhoud, maar ook op ontwikkelprocessen, en processen in de organisatie (zie hoofdstuk 2, 3 en 4).
4. Probeer deze stappen chronologisch te rangschikken en op verschillende niveaus. Wat komt voor wat? Wat is voorwaardelijk voor wat? Wat is afhankelijk van wat? Etc.
5. Als je langzaam komt tot een hiërarchie in je milestone model, probeer dan de milestone helder te maken. Wat is bijvoorbeeld nodig voor visievorming? Waar is ons onderwijs op gebaseerd? In welke vorm willen wij dat studenten leren?
6. Beschrijf de milestones en hun onderlinge relaties goed. Maak hiervan een visualisatie. Op die manier wordt de vernieuwing en alle te nemen stappen concreet.
7. Probeer nu vorderingen in je eigen veranderproces te volgen in je eigen model. Zo kun je wellicht verklaringen vinden voor stagnaties, bijvoorbeeld de ontdekking dat bepaalde stappen worden overgeslagen. Denk hierin niet instrumenteel of planmatig. Probeer te komen tot een ontwikkelingsgerichte en flexibele aanpak.
8. Als je meerdere opleidingen in één organisatie hebt, kunnen sommige opleidingen verder zijn dan andere. Weer andere opleidingen hebben een andere aanpak gekozen. Door gemeenschappelijke milestones in kaart brengt, kun je van elkaar leren.

Onderzoek van De Boer (2008) evalueert het innovatieproces van een complexe *tweede orde verandering* aan de hand van milestones bij alle 200 opleidingen van Fontys Hogescholen. Het rapport en de bevindingen daarvan zijn in het najaar van 2008 opgeleverd.

Eerst verhelderen dan verbeteren

Monitoringsonderzoek kan bestaan uit verschillende type onderzoek en onderzoeksvragen. Onderzoek is dan niet een doel op zich, maar een middel om een bepaald doel te bereiken, bijv. verbetering van een bepaalde onderwijspraktijk. Het is belangrijk om dit te beseffen. Scholen maken nogal eens de fout om onderzoek als 'laatste redmiddel' te zien voor het oplossen van een diffuse problemen in de onderwijspraktijk. Vervolgens wordt dan de opdracht uitgezet om via onderzoek een oplossing te vinden voor een probleem, waarvan de kern nog niet eens helder is. Dat is als varen naar een onbekende bestemming, waarbij elk mogelijke bestemming een juiste zal zijn.

Vaak wordt te licht gedacht over onderzoek. Al gauw wordt een diepere analyse bestempeld als onderzoek. Dit hoofdstuk leent zich niet voor een discussie over wat nu precies verstaan wordt onder onderzoek. In dit hoofdstuk zien wij onderzoek vooral als een middel om te komen tot een meer fundamentele aanpak van vernieuwingen of om een proces van bewustwording in te zetten. Dit is een manier om te voorkomen dat complexe vernieuwingsprocessen al te veel vereenvoudigd worden tot een projectplan.

Een belangrijke bouwsteen zullen we wel behandelen: de onderzoeksvraag. De basis voor onderzoek ligt in een goede, concrete vraag. Het definiëren van een goede onderzoeksvraag is een kunst op zich. Het vraagt een solide en up-to-date expertise op het onderwerp en een goed definieerde onderzoeksvraag als minimum. In de volgende oefening kun je je onderzoeksvraag screenen op mogelijke gaten:

Screening van je onderzoeksvraag

Is mijn onderzoeksvraag niet al eens eerder onderzocht?
Wie zijn de belangrijkste (inter)nationale autoriteiten op mijn onderzoeksthema?

Wat zeggen deze autoriteiten?

Op welke onderwerpen spreken deze autoriteiten elkaar tegen?

Wat is er bekend en wat is er nog onbekend op mijn thema?

Wat zeggen bekende gegevens over nog onbekende gegevens?

Wat zijn de nieuwste ontwikkelingen op mijn thema?

Wat zijn laatste proefschriften gepubliceerd op mijn thema?

Is mijn onderzoeksvraag origineel of is mijn onderzoeksvraag origineel in een nog niet geëxploreerde context?

Op welke definities zijn de concepten van mijn onderzoeksvraag gestoeld? Waarom heb ik gekozen voor die definities?

Heb ik de juiste concepten voor mijn onderzoeksvraag gekozen? Zijn er andere concepten die mijn onderzoeksvraag beter vormgeven? Hoe zijn de concepten in mijn onderzoeksvraag onderling met elkaar gerelateerd?

Waar gaat mijn specifieke aandacht naar uit? Is mijn onderzoeksvraag dan niet te breed?

Bevat mijn onderzoeksvraag veronderstelde meningen, normen of waarden? Is mijn onderzoeksvraag wel objectief genoeg?

Is mijn onderzoeksvraag meetbaar? Wat zijn mogelijke resultaten?

Levert mijn onderzoek nieuwe theoretische of praktische inzichten op over mijn veranderproces?

Geschikte vormen van onderzoek

Monitoringsonderzoek –zoals hier bedoelt - dient vooral een praktisch doel. Het heeft als doel het veranderproces zo nauwlettend en zo objectief mogelijk te volgen, en daarmee bestaande kennis mee te nemen. In de volgende paragrafen zullen we drie voorbeelden van typen onderzoek nader toelichten. Deze typen onderzoek zijn in het bijzonder geschikt voor onderwijs en betreffen praktijkgericht onderzoek met de mogelijkheid om de docent als onderzoeker in te zetten. Elk type onderzoek dient een eigen doel en heeft zijn eigen specifieke aanpak. De eerder genoemde focus op onderwijsontwerp, onderwijsproces en processen onderliggend aan het onderwijsproces (bijv. veranderprocessen) vind je in de beschrijvingen terug.

Design Research

Design Research is een type onderzoek, dat de laatste jaren steeds meer in opkomst is. Het is ontstaan als een reactie op de kloof, die is ontstaan tussen onderwijstheorie en onderwijspraktijk. Design Research onderzoekt niet alleen het proces van leren maar ook de onderliggende, faciliterende processen, die dit mogelijk maken. Verder focust het zich ook sterk op onderwijsdesign. Soms wordt Design Research ook wel de 'engineering research' van het onderwijs genoemd. De karakteristieken van design research zijn de volgende (vertaald en versimpeld naar Akker, Van den, et al. 2006):

Intervenierend karakter: doelt op het ontwerpen van een interventie in de werkelijkheid (bijvoorbeeld een leerarrangement, een werkvorm of instrument)

Iteratief karakter: heeft meerdere cycli van design, evaluatie en revisie

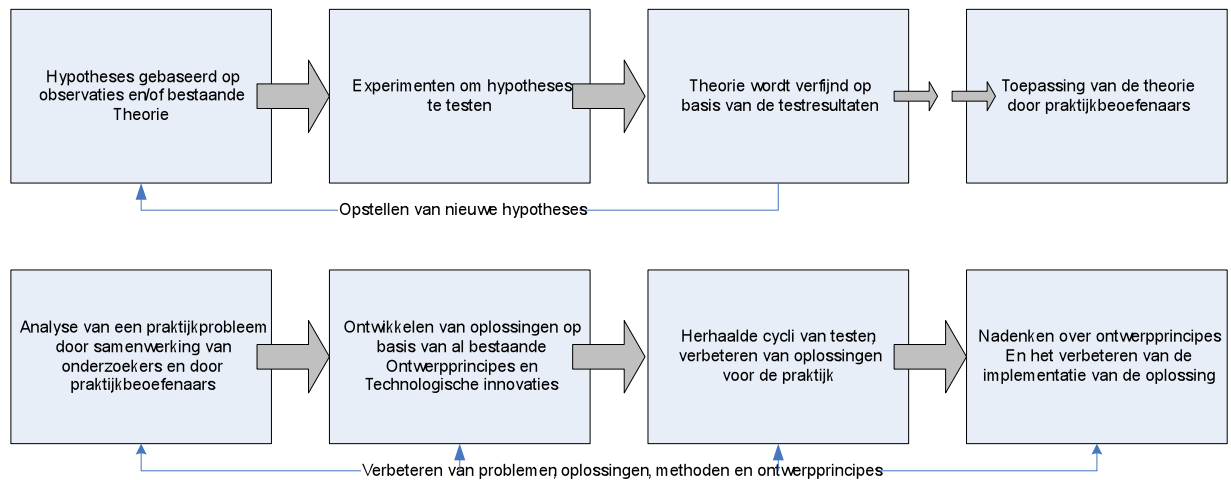
Proces georiënteerd karakter: black-box model, het heeft geen input-output metingen. De focus ligt op het begrijpen en verbeteren van interventies

Gebruik-georiënteerd karakter: de toegevoegde waarde van een design wordt gemeten door het nut voor gebruikers in de echte context

Theorie-georiënteerd karakter: het design berust op theoretische veronderstellingen en veldmetingen dragen bij aan theorievorming.

Een groot deel van het wetenschappelijk onderzoek is meestal van verklarende aard. De vergelijking tussen Design Research en verklarende onderzoek geeft grote verschillen aan in doel en methode van het onderzoek (vertaald en versimpeld naar Akker, Van den, et al. 2006, p.59). De volgende figuur geeft deze verschillen weer:

Verklarend onderzoek



Design Research

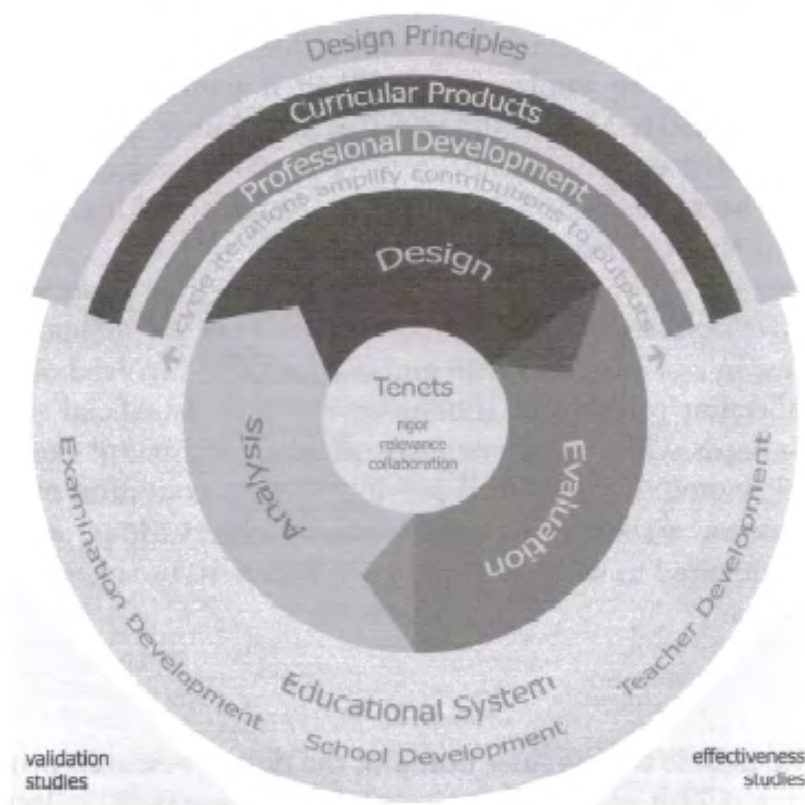
In deze figuur zie je vooral grote verschillen in de nauwe betrokkenheid van de praktijk, opbrengsten voor de praktijk en de methoden waarmee dit wordt bereikt. In de literatuur vinden we noemen tal van aardige voorbeelden van goed Design Research terug. Als je je veel bezighoudt met het ontwerpen van onderwijs, dan loont het zeker de moeite om je in de volgende studies te verdiepen (Van de Akker et al. 2006):

Onderzoek van Squire (1995) over op games gebaseerd leeromgevingen

Onderzoek van Barab et al. (2005) over het Quest Atlantis project over een rijke online leeromgeving, welke leidde tot het ontwikkelen van de 'Learning Engagement Theorie'

Onderzoek van Nelson et al. (2005) River City Science project met MUVEES, Multi-User Virtual Environment Experiential Simulators (zie ook <http://muve.gse.harvard.edu/muvees2003/documents/dedeICLS04.pdf>)

De volgende figuur geeft goed weer hoe Design Research is opgebouwd uit verschillende schillen. Het hart van Design Research wordt gevormd door diepgaande bevraging (rigor), relevantie (relevance) en samenwerking (collaboration). Het ontwerp, de analyse van het ontwerp en de evaluatie van het ontwerp vormen de kern van het onderzoek. Het onderwijssysteem met al zijn elementen is onderliggend aan het onderwijsontwerp. De herhaaldelijke cycli vormen de schil daaromheen. In volgende schillen is aandacht voor de professionele ontwikkeling van docent, de ontwikkeling van producten en ontwerpprincipes. Design research leent zich dan ook goed voor het ontwerpen, analyseren, verbeteren van het design van je onderwijs.



Voor dit hoofdstuk voert het te ver om dieper in te gaan op Design Research. De volgende websites en literatuur kunnen helpen om je nader te oriënteren:

Websites over Design Research

Design-based Research EPSS (online tutorial, online expert interviews en bronnen)

<http://projects.coe.uga.edu/dbr/index.htm>

Design Research Society (multi-disciplinaire portal voor alle Design Researchers:

<http://www.designresearchsociety.org/joomla/index.php>

Reforming Education through Science and Design, Universiteit van Berkeley (de beginselen van design research in het kort)

<http://www.soe.berkeley.edu/sand.html>

Literatuur rondom Design Research

Akker, Van den, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). Educational design research. London: Routledge.

Barab, S.. & Squire, K. (2004). Design-based Research: Putting a Stake in the Ground
<http://inkido.indiana.edu/research/onlinemanu/papers/dbr-jls.pdf>

Hoadley, C. (2004). Options for Students Interested in Doing Research on Educational Technology
<http://www.personal.psu.edu/cmh35/gettingtech.html>

Actie-onderzoek: Het leren en de empowerment van leraren

Een type onderzoek, dat in het bijzonder geschikt is voor het verbeteren van processen in de onderwijspraktijk, is actie-onderzoek. De kracht van dit type onderzoek zit hem ondermeer in de volgende aspecten:

Het onderzoek wordt uitgevoerd door de docenten zelf
Er wordt gewerkt vanuit een team of "community of practice"

Het focust zich sterk op reflectie.

Het heeft een sterk oplossingsgericht karakter.

Het heeft meerdere onderzoekscycli

Het uitgangspunt is een praktijkprobleem en het vinden van oplossingen ter verbetering van deze praktijk.

Het draagt bij aan de professionele ontwikkeling van docenten.

Bij actie-onderzoek analyseren docenten (individueel of in teams) vraagstukken in de eigen onderwijscontext. Zij dragen vervolgens zelf aspecten aan ter verbetering of ontwikkeling van het eigen professionele denken en handelen. Actie-onderzoek is dan ook een voertuig voor professionele groei en het leren van leraren. Kennisverwerving over de eigen praktijk en het zoeken naar mogelijke verbetering van de eigen praktijk geven de leraar vertrouwen om zijn eigen lespraktijk beter te sturen. Grote winst van actie-onderzoek is dan ook de 'empowerment' van leraren die wordt verkregen

Actie-onderzoek heeft een iteratief karakter: herhaaldelijk wordt in cycli samen met het docententeam teruggekomen om bepaalde aspecten van onderzoek, bijvoorbeeld het proces van ondervraging (iterative inquiry).

Petra Ponte (2002) geeft het doel van actie-onderzoekers eenvoudig weer in het volgende citaat: "Wie actie-onderzoek doet wil niet slechts kennis verkrijgen, maar ook dingen (helpen) verbeteren."

Actie-onderzoek maakt net als Design Research deel uit van procesgerichte onderwijs ontwerp, waarin docenten een belangrijke rol spelen. Een essentieel uitgangspunt daarbij is:

Professionele kennis van docenten ontstaat niet uit theorieën en ervaringen van anderen maar uit 'praxis', de eigen praktijkervaring.

De transfer van onderwijstheorie en bijvoorbeeld onderwijskundige of leerpsychologische studies naar eigen onderwijspraktijk is vaak moeilijk te maken voor de docent. Door systematisch te reflecteren op de eigen praktijk, kan een docent echter diezelfde praktijk verbeteren. Docenten reflecteren dan samen op hun eigen praktijk, analyseren deze praktijk en komen zo gezamenlijk tot inzichten die mogelijk leiden tot verbetering.

Actie-onderzoek is interessant als je de ontwikkeling van de docent in het veranderproces wilt volgen. De volgende websites en literatuur kunnen je helpen bij je zoektocht:

Websites rondom Actie-onderzoek

Centre for Collaborative Action Research

<http://cadres.pepperdine.edu/ccar/index.html>

ALARA, Action Learning Action Research Association

<http://www.alara.net.au/home>

ALE, Action Learning Environment

<http://virtualschool.edu/ale/>

Online cursus (elk semester) van Southern Cross University

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/areol/areolhome.html>

Literatuur rondom Actie-Onderzoek

Ponte, P. (2005). *Onderwijs van eigen makelij*. ISBN: 9024416086

Wenger, McDermott, Snyder: *Cultivating Communities of Practice*, 2002

Reason, P. 1995. *Participation in Human Inquiry*. London: Sage.

Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. P. (2004). *Learning professionals: Towards an integrated model*. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Tal van resources en papers op het gebied van Actie-onderzoek:

<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/books.html>

Design Research en actie-onderzoek hebben vanaf hun allereerste begin veel kritiek gekregen op hun onderzoeksaanpak. Critici geven aan dat de wetenschappelijke basis voor dit type onderzoek vaak zwak is. Ondanks deze -in een aantal gevallen terecht- kritiek verwijzen wij toch naar deze typen onderzoek. In dit boek, zien wij Design Research en actie-onderzoek vooral als een toegepaste en toegankelijke manier om docenten dieper te laten vorsen in de onderwijspraktijk. De objectiviteit van de onderzoeker mag daarbij nooit uit het oog worden verloren. Dit blijft een lastige kwestie voor dit type onderzoek. Het is dan ook zaak om je hierin goed te verdiepen voordat je met Design Research en actie-onderzoek begint. Deze vormen van onderzoek lenen zich wel erg goed voor het creëren van eigenaarschap in innovatieprocessen en dragen bij aan het leervermogen van docenten op een meer onderbouwde en minder intuïtieve manier.

Evidence-informed Decision-making

Evidence informed decision-making is een geheel ander type onderzoek. Het heeft niet - zoals Design Research en actie-onderzoek – een basis in procesgerichte onderwijsontwerp. De kern van ‘evidence informed decision-making’ is dat onderzoek en leiderschap zijn vervlecht. Een goed voorbeeld van ‘evidence informed decision-making’ is het onderzoek van de Canadian Health Service Research Foundation (CHSRF), waar onderzoek en beleid samengaan zijn ten behoeve van betere besluitvorming in organisaties in de gezondheidsector, o.m. regionale zorginstellingen. Dit type onderzoek uit een geheel ander domein wordt hier als voorbeeld gebruikt omdat het laat zien hoe weinig de onderwijspraktijk gebruik maakt van evidentie uit de wetenschap.

De metafoor die de CHRSF gebruikt is ‘marrying research and policy’. In dit Canadees voorbeeld werken regionale zorginstellingen samen aan een geïntegreerd zorgsysteem, waarbij leiderschap en de praktijk voortbouwen op dezelfde visie en waarbij ze dezelfde kant op kijken. Concreet betekent dit dat managers regelmatig samenkomen met vooraanstaande wetenschappers. De wetenschappers stellen de managers op de hoogte van nieuw evidentie uit de wetenschap. Op die manier kunnen de managers een betere beslissing maken met betrekking tot hun eigen organisatie. Evidentie uit de wetenschap stuurt dan op een vrij directe manier het beslissingsproces. De Canadese zorgmanagers geven aan dat zonder deze evidentie de hulpverlening er heel anders had uitgezien. Ze geven aan dat zij letterlijk de vertaling van kennis beoefenen in hun instellingen.

De managers van de Canadian Health Service Research Foundation geven aan dat deze omslag niet zonder slag of stoot is gegaan. Lastige aspecten zijn de volgende:

De cultuuromslag

Korte beslissingsmomenten geven niet altijd de mogelijkheid om op basis van evidentie te beslissen

Sommige evidentie is nog niet zo sterk bewezen

Het is de balans vinden tussen objectiviteit en praktijkgerichtheid

Ondanks de soms moeilijk te vinden balans, is evidence informed decision-making toch een goede beslissing, volgens de Canadeze projectleden. Het is letterlijk de kloof overbruggen tussen de wetenschap en de praktijk door gebruik te maken van de laatste studies in de wetenschap. Het partnerschap tussen beslissingsmakers en wetenschappers is dan een concrete vertaling van kennis naar de praktijk in mensen.

Naar aanleiding van dit voorbeeld resteren de volgende vragen aan de onderwijspraktijk:

Waarom maken we weinig gebruik van evidentie uit (recent) onderzoek?

Waar baseren wij onze onderwijspraktijk op? Baseren we ons handelen op wat we aannemen van anderen of door vorderingen in de wetenschap?

Hoe houden we ons op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen over leren?

Hoe integreren we nieuwe kennis in de onderwijspraktijk?

Net als in het Canadees voorbeeld kan een opleiding ook experts betrekken in hun onderwijsontwerp en bij de professionalisering van hun docenten, bijvoorbeeld bij het ontwerpen van een goed toets- en assessmentbeleid of het professionaliseren van docenten bij het geven van adequate feedback (zie ook het boek Stimuleren van het Leren, Teune et al. 2008).

Het is dus essentieel om op de hoogte te blijven van vorderingen in je vakgebied om zo adequaat mogelijk over je eigen onderwijspraktijk te kunnen beslissen. Een goed onderwijskundig leider informeert dan ook naar nieuwe vorderingen in onderwijsonderzoek, probeert up-to-date te blijven door een netwerk aan experts, bezoekt toonaangevende onderwijscongressen om betere beslissingen te kunnen maken over innovatie van de eigen organisatie én is met deze nieuwsgierige en kritische houding een voorbeeld voor zijn/haar docenten.

Website over Evidence Informed Decision-making

Meer informatie over deze 'good practice' is te vinden op: http://www.chsrf.ca/anniversary/index_e.php.

Hier is ook een kort filmpje te vinden over het project. Voorbeelden van evidence informed decision-making in deze context zijn te vinden in de volgende publicatie: http://www.chsrf.ca/pdf/received_wisdoms_e.pdf.

Stappenplan

Design Research, actie-onderzoek en evidence informed decision-making zijn slechts enkele voorbeelden van typen onderzoek, die je kunt gebruiken om je veranderproces op verschillende deelaspecten te volgen. Hoe verschillend onderling ook, de aanpakken zijn alle drie gestoeld op één belangrijk uitgangspunt: vertrouwen (trust). Vertrouwen, veiligheid en open feedback zijn randvoorwaardelijk voor al deze aanpakken. Daarom mogen de onderzochte processen in de organisatie onder geen bedwing als 'goed' of 'fout' worden gecategoriseerd. In dit type onderzoek wordt open gekeken naar processen in de organisatie, dus zonder daarin veroordelend te zijn. Een sfeer van veiligheid en op een constructieve manier omgaan met feedback zijn hierin fundamenteel, waarop het bouwwerk rust.

De volgende stappen helpen je in het monitoringsproces:

Verandering is onzekerheid, onderzoek is een middel om op een constructieve manier om te gaan met die onzekerheid

Complexiteit is niet met het blote oog waarneembaar

Het is belangrijk om verandering te volgen, beter te begrijpen, te analyseren en op evidence te sturen en niet op intuïtie

Ga op zoek naar kritische incidenten van jouw organisatie en het hieraan onderliggende veranderproces

Zoek 'good practices' op, waarvan je kunt leren

Monitoring is koersbepaling en een mogelijkheid voor regie te houden.

Meet wat waardevol is

Probeer je onderzoeksvraag zo goed mogelijk te verhelderen en leg die voor aan experts

Verdiep je in typen onderzoek die zich lenen voor een praktijkgerichte aanpak, waarin je als docent een toegevoegde waarde hebt

Bedenk ook hoe je gebruik kunt maken van onderwijsonderzoek en hoe deze in je praktijk is te integreren

Creëer een sfeer van vertrouwen, veiligheid en openheid van feedback samen met het management. Dat is de eerste bouwsteen.

Samenvattend stappenplan

1. Kennis veroudert. Blijf als organisatie bij de tijd op het gebied van onderwijs als op het gebied van het begeleiden van verandering in je organisatie.
2. Vernieuwingen worden vaak planmatig aangepakt. Dit is een te simpele afspiegeling van een zeer complex proces.
3. Besef dat de Nederlandse cultuur zich kenmerkt door een kleine machtsafstand. Het is vooral gericht op het individu, is feminien, richt zich op onzekerheidsvermijding en de middenlange termijn.
4. Match je handelingspatroon met de complexiteit van de verandering. Bij een eerste orde verandering, hoort een ander begeleidingsproces dan bij een tweede orde verandering.
5. Maak helder wat de inhoud van de innovatie is, zonder daarbij de speelruimte te beperken. Faciliteer en stimuleer reflectie.
6. Test of de boodschap is overgekomen. Leg misconcepties bloot. Maak gebruik van evidentie uit de wetenschap.
7. Geef een duidelijke en goed doordachte richting aan. Communiceer hierin standvastig. Geef de buitenmaten aan. Waai niet met alle winden mee.
8. Communiceer de visie niet alleen naar het onderwijzend personeel. Licht de hele organisatie in en betrek ze actief in het proces
9. Werk samen met verschillende afdelingen. Probeer elkaar niet tegen te werken. Verbureaucratiseer de innovatie niet. Werk aan betekenisgeving in deze samenwerkingsverbanden.
10. Laat parallele en continue vormen van professionalisering lopen voor een naast het veranderproces.
11. Probeer terugval naar oude procedures en pseudo-innovatie te voorkomen.
12. Creëer ruimte voor bottom-up exploreren en experimenten om eigenaarschap te vergroten. Zorg voor een soepele overgang tussen denken, experimenteren en innoveren.
13. Geef continue feedback op de ontwikkelingen.
14. Honoreer ook informele vormen van leiderschap.
15. Werk aan het bijstellen van het subjectief concept van studenten. Besef dat studenten ook aanjagers kunnen zijn van de vernieuwing.
16. Betrek praktijkleerplekken bij de vernieuwingen.
17. Gebruik onderzoek om dieper te vorsen in de eigen handelingspraktijk
18. Gebruik experts uit de wetenschap om het onderwijs met een solide basis van evidentie te onderbouwen. Stuur op evidentie en niet op intuïtie.
19. Meet wat waardevol is. Laat onderzoek naar je eigen vernieuwingsproces parallel lopen aan de vernieuwing. Verhelder je onderzoeksvraag goed en leg deze voor aan experts. Spoor tijdens het onderzoek kritische momenten en good practices op.
20. Creëer een veilige omgeving om feedback te krijgen, te geven en te experimenteren.