

De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties

Een verkenning op basis van literatuur

Lilian van der Bolt
Frank Studulski
Anne Luc van der Vegt
Denise Bontje
Sardes

juni 2006

Inhoudsopgave

1.	Inleiding	3
1.1	Onderzoeksvragen	3
1.2	Werkwijze	4
1.3	Leeswijzer	5
2.	Beleidscontext: de ontwikkeling van de leraar als professional	6
2.1	Inleiding	6
2.2	Kanteling van het beleid.....	6
2.3	Professionalisering van het beroep van leraar	6
2.4	Conclusie	9
3.	Innovatie van het onderwijs	10
3.1	Vernieuwing en innovatie	10
3.2	Aanleidingen en initiatief voor innovatie.....	11
3.3	Trends in de geschiedenis van de onderwijsinnovatie	14
3.4	Conclusie	17
4.	Individueel innovatief gedrag van docenten	19
4.1	Inleiding	19
4.2	Invloed van de innovatiestrategie.....	19
4.3	De autonome positie van leerkrachten	20
4.4	Opvattingen over het beroep van leraar	21
4.5	Psychologische factoren.....	23
4.6	Verandercompetenties	27
4.7	De leerkracht in nieuwe innovatiestrategieën	29
4.8	Conclusie	35
5.	Leren en innoveren van teams.....	37
5.1	Inleiding	37
5.2	De schoolorganisatie	37
5.3	Vaksecties en teams	38
5.4	Conditie voor innovaties in teamverband.....	42
5.5	Visie en leiderschap	44
5.6	Conclusie	47
6.	Transfer van kennis en innovaties	49
6.1	Inleiding	49
6.2	Verticale en horizontale kennisstroom.....	49
6.3	Kennisgemeenschappen	51
6.4	Conclusie	56
7.	Conclusie	57
7.1	Algemene conclusies.....	57
7.2	Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen	57

1. Inleiding

De aandacht voor de professional staat op dit moment weer bovenaan de agenda. De landelijke onderwijsinnovaties van de laatste jaren hebben veel aandacht gevraagd voor bestuurlijke vernieuwing en vernieuwing van het vak. Nu wordt gesignaleerd dat de professional meer aandacht verdient. Bij de innovaties van de afgelopen jaren is er relatief veel aandacht uitgegaan naar de betekenis van innovatie op het niveau van de school. De rol van de leraar is enigszins onderbelicht gebleven, terwijl recente onderwijsinnovaties wel duidelijke consequenties hebben voor hun beroepspraktijk. Het ministerie van OCW is om die reden gestart met het project 'De onderwijsprofessional centraal'. Het doel daarvan is beter zicht krijgen op wat leraren en andere onderwijsprofessionals motiveert bij de ontwikkeling en vernieuwing van hun onderwijs. De rol van onderwijsgevend personeel verandert, het ministerie wil daarover in gesprek gaan met de beroepsgroep. Dit zal gebeuren binnen het traject 'Onderwijs aan het woord', dat georganiseerd wordt door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren.

Het initiatief voor dit traject is voor het ministerie van OCW aanleiding geweest om Sardes te verzoeken een literatuurstudie te verrichten naar de betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. De literatuurstudie richt zich op de vraag wat de succesvolle en belemmerende factoren zijn voor docenten bij het verbeteren en vernieuwen van onderwijs. Het onderzoek dient een overzicht te geven van de beschikbare kennis uit onderzoeksliteratuur. Het gaat daarbij om ervaringen in het primair en voortgezet onderwijs, daar waar er zinvolle leerervaringen zijn uit het beroepsonderwijs, zijn deze ook gebruikt.

1.1 Onderzoeksvragen

Bij de verkenning van het onderwerp worden de volgende onderwerpen onderscheiden:

1. Het innovatief gedrag van individuen; innovatieve competenties
2. Het innovatief gedrag van teams en afdelingen (collectief leren); het gaat om werkplaatscondities voor innovatieve teams (en individuen)
3. De transfer van innovaties, binnen de school (organisatieleren), maar ook tussen docenten en scholen onderling; randvoorwaarden aan de transfer van innovatieve praktijken

Bij elk van deze drie onderwerpen zijn enkele onderzoeksvragen geformuleerd, die we hieronder noemen.

De leraar

Docenten hebben competenties, maar ook verschillende persoonlijkheidskenmerken, verschillende manieren van leren en zij bevinden zich in verschillende fases in hun beroepsloopbaan. Het is zinvol om individueel leer- en innovatiegedrag van docenten nader te analyseren. Het gaat daarbij om de vragen:

1. Wat stimuleert leraren om te vernieuwen?
2. Wat belet leraren om te innoveren?
3. Welke persoonlijke *incentives* (instrumentele motieven) ervaren docenten bij het vormgeven van innovatieve praktijken?
4. Zijn er verschillen in de rol van docenten bij innovaties tussen de sectoren (een vergelijking tussen bijvoorbeeld vmbo en bovenbouw havo/vwo)?

5. Welke factoren spelen een rol in verschillende fasen van de onderwijsvernieuwing (adoptie, implementatie, incorporatie van innovaties)?

Het team

Vervolgens is het zinvol te bezien welke kenmerken van innovatieve teams en kenmerken van innovatieve organisatiecultuur er zijn en welke omgevingsfactoren het lerend en innovatief gedrag bij docenten kunnen uitlokken. Met andere woorden: wat is een krachtige leeromgeving voor een docent en hoe kan daaruit een innovatieve situatie ontstaan? Wat zijn goede werkplaatscondities? De vraag is hierbij welke rol de schoolorganisatie speelt bij het faciliteren van innoverende docenten en teams. Onderzoeksvragen die hierbij horen zijn:

1. Welke condities zijn nodig voor innovatieve teams?
2. Wat bevordert een actieve en leidende rol van leraren(teams)?
3. Hoe kan de schoolleiding innovatieprocessen op school bevorderen?
4. Welke rol speelt *Human Resource Management* in het innovatieve gedrag van scholen?

De transfer

Voor het derde deel van de literatuurstudie richten we ons op de vraag hoe de transfer van innovatieve praktijken het beste kan worden ingericht. De opstelling van docenten en de school als organisatie zijn daarin van belang. De onderzoeksvragen zijn derhalve:

1. Waar halen leraren inspiratie en goede, bruikbare ideeën vandaan?
2. Welke voorzieningen zijn nodig in de kennisinfrastructuur rond scholen om innovaties in scholen te ondersteunen?

Een algemene vraag die door de hele literatuurstudie heen speelt is: Wat kunnen we leren van de historie van de onderwijsinnovatie?

1.2 Werkwijze

Bij deze literatuurstudie is gebruik gemaakt van verschillende soorten literatuur: overzichtsartikelen, publicaties over empirisch onderzoek en casebeschrijvingen van vernieuwingsprocessen. De overzichtsartikelen zijn gebruikt als uitgangspunt voor de literatuurstudie.

Daarbij is gezocht naar aanwijzingen die actueel, praktisch en effectief zijn.

Casebeschrijvingen geven veel informatie over het beroep van leraar en innovatieve processen. In dit rapport worden drie case studies beschreven, voor de sectoren primair en voortgezet onderwijs.

Na het zoeken, het analyseren en het verwerken tot een document, is een reflectiesessie ingebouwd met drie experts: Fred Korthagen, bijzonder hoogleraar in de didactiek van het opleiden van leraren, Ton Kallenberg, lector Educatie aan de Hogeschool Leiden en Marion de Bie, projectcoördinator bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

Bovendien is schriftelijk op het concept gereageerd door dr. Jeroen Imants, hoofddocent bij UNILO, de lerarenopleiding van de Radboud Universiteit, en Pieter Leenheer, van het Coördinatiepunt Leerwegen en Netwerken (CLN) en redacteur van Meso Magazine. De experts hebben tevens aanvullende suggesties gedaan voor de bestudering van literatuur op het terrein van onderwijsinnovatie. De suggesties van de experts zijn meegenomen bij het bijstellen van de concepttekst.

Eén van de dingen die uit het verloop van het literatuuronderzoek en het gesprek met de experts duidelijk werd, is dat de literatuur op lang niet alle vragen antwoord geeft. Met name over recente ontwikkelingen in het denken over onderwijsvernieuwing door leraren, is er nog weinig literatuur voorhanden. Enkele experts hebben er op gewezen dat er in de praktijk heel veel gebeurt waar in de wetenschappelijke literatuur niets over te lezen valt. Wetenschappelijk onderzoek richt zich over het algemeen meer op duidelijk afgebakende, welomschreven innovaties. Om goed zicht te krijgen op ervaringen in de school, is het van belang om in gesprek te gaan met leraren, zoals het ministerie ook van plan is in het kader van het traject ‘Onderwijs aan het woord’.

Daarnaast wees een van de experts erop dat het ook zinvol is om een gesprek te entameren met ervaren onderwijsbegeleiders, omdat zij vaak aan den lijve ervaren welke succes en faalfactoren van belang zijn bij een onderwijsinnovatie in een school. Ook deze ervaringen worden niet altijd gedeeld in de vakbladen, omdat dit tot hun *professional toolkit* behoort.

1.3 Leeswijzer

In de nu volgende tekst besteden we eerst aandacht aan de beleidscontext, om de aandacht voor het beroep van leraar een plaats te geven. Vervolgens is er een apart hoofdstuk over het begrip innovatie en implementaties van onderwijsinnovatie.

In hoofdstuk 4, 5 en 6 komen achtereenvolgens de drie onderwerpen van de studie aan de orde, namelijk de leraar, het team en de transfer. Afsluitend worden in hoofdstuk 7 conclusies getrokken.

2. Beleidscontext: de ontwikkeling van de leraar als professional

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de beleidscontext geschetst van het beroep van leraar en de positionering van de school ten opzichte van het landelijk beleid. Daarbij gaan we in op de recente ‘kanteling’ van het beleid, waarbij de overheid zich terugtrekt, de scholen meer autonomie hebben gekregen en er meer aandacht is gekomen voor de professionaliteit van het beroep van leraar.

2.2 Kanteling van het beleid

De grote onderwijsinnovaties van de laatste tijd richtten zich op het onderwijsbestel en de schoolorganisatie: Weer Samen naar School, de REC-vorming, de Basisvorming, de Tweede Fase en het Studiehuis en de herstructurering van het VMBO. Een bijkomend kenmerk van deze onderwijsinnovaties was dat zij een sterk politiek, *top-down* karakter hadden. Hoewel bij de implementatie van de landelijke innovaties veel verschillende instrumenten zijn ingezet, zoals websites, procesmanagements, netwerken, handboeken, speeches van de minister, bijeenkomsten, etc. heeft dat niet direct geleid tot een onverdeeld succes.

Na deze ‘grote onderwijsprojecten’ wordt kritisch nagedacht over de *grand designs*, en wordt gezocht naar manieren om het veld en de docenten meer (inter)actief te betrekken bij de verbeteringsvoorstellen, onder andere door breed samengestelde werkgroepen (bijvoorbeeld commissie Meijerink), regionale debatten en prijsvragen. Daarnaast wordt verwacht dat meer innovatie vanuit de werkvloer zou kunnen ontstaan. De Koers-debatten hebben dit bevestigd (OCW, 2004).^{1,2}

De aandacht voor de school als zelfstandige professionele organisatie, met een eigen beleidsruimte bestaat al langer. Dat bleek ook al uit de beleidsbrieven die onder minister Hermans uitgingen. Hierin werd de aansturing van het onderwijs min of meer gekanteld, door te pleiten voor sterke instellingen, een goede kwaliteitsbewaking en een overheid die meer op afstand stond.^{3,4} Verschillende maatregelen, zoals de invoering van de lump-sum (nu ook in het primair onderwijs), integraal personeelsbeleid en het kwaliteitszorgbeleid (Q*Primair voor primair onderwijs en Q5 voor voortgezet onderwijs) hebben dit ook ondersteund. Scholen krijgen een toenemend beleidsvoerend vermogen en de vraag is nu of zij ook een innovatief vermogen kunnen ontwikkelen.

2.3 Professionalisering van het beroep van leraar

De bovengenoemde onderwijsinnovaties trokken in de jaren negentig veel aandacht, maar toch was er altijd een zelfstandig beleidsspoor dat tegelijkertijd aandacht vroeg voor de

¹ Ministerie van OCW (2004). *Koers VO, De leerling geboeid, de school ontketend*, Den Haag: OCW.

² Ministerie van OCW (2004). *Ruimte voor de school*, Den Haag: OCW.

³ Ministerie van OCenW (1999). *Sterke instellingen, verantwoordelijke overheid*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

⁴ Ministerie van OCenW. (2000). *Onderwijs instelling, kracht en creativiteit voor de kennissamenleving*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.

ontwikkeling van het beroep van leraar. Daarbij lag het accent op zaken als het imago en de status van het beroep, niet zozeer op de rol van de leraar bij onderwijsvernieuwingen.

Een belangrijk moment was het verschijnen van het rapport ‘*Het gedroomde koninkrijk*’ (1993) van de Commissie Van Es⁵, waarin aandacht werd gevraagd voor het beroep van de leraar. ‘De opdracht was te adviseren over de rol, positie en waardering van het leraarschap op langere termijn en de daarmee samenhangende vraagstukken rond lerarenopleidingen en beroepsvereisten.’ Het advies van deze commissie wees op meer taak- en functiedifferentiatie, functiewaardering, beoordeling, beloning en mobiliteit om het beroep aantrekkelijker te maken en de zittende leraren te verfrissen. De beleidsreactie van het ministerie heette ‘Vitaal Leraarschap’ (Ministerie van OCenW, 1993) waarin de meeste adviezen werden overgenomen, zoals de ontwikkeling van de school als professionele arbeidsorganisatie. Voor veel scholen was dit een cultuuromslag. Het betekende namelijk dat scholen voor het eerst serieus personeelsbeleid konden gaan voeren.

In 1998 volgt nog de voortgangsrapportage ‘Verder met Vitaal Leraarschap’ (OCenW). De professionalisering van het beroep verloopt via drie sporen, namelijk met de maatregelen voor de startende leraar, de zittende leraar en door passend arbeidsvoorwaardenbeleid. De adviezen leveren diverse initiatieven op die op enigerlei wijze moesten bijdragen aan de professionaliteit van de leraar. Een organisatie als Forum Vitaal leraarschap heeft hierin een belangrijke taak gehad. Voorstellen uit die tijd om de status van het beroep te verhogen zijn een lerarenregister en het ontwikkelen van een beroepsstandaard.

Om functiedifferentiatie, beloning en in het algemeen personeelsbeleid meer handen en voeten te geven, is getracht de elementen van het beroep van leraar meer in beeld te brengen door competenties te benoemen. Twisk, Daniëls en Bolweg (1999)⁶ geven een opzet voor tien competenties van het beroep van leraar aan de hand waarvan docenten kunnen worden beoordeeld, geschoold en vervolgens beloond, om te komen tot ‘integraal personeelsbeleid’, hetgeen overeenkomt met competentiebeloning.

Ook de SBL heeft een overzicht van bekwaamheden en competenties ontwikkeld. Deze eisen zijn ontwikkeld mét docenten en hebben inmiddels een wettelijke status (www.lerarenweb.nl).

Overzicht competenties Lerarenweb / SBL

	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met zichzelf
Interpersoonlijk	Interpersoonlijke competenties (omgaan met leerlingen)	Het werk van collega's is goed op elkaar afgestemd en sluit aan bij de schoolorganisatie	Samenwerking met de omgeving is goed geregeld (ouders, instanties)	Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt na over zijn beroepsopvattingen en bekwaamheid en is voortdurend bezig zich verder te ontwikkelen en professionaliseren
Pedagogisch	Sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen, ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen			
Vakinhoudelijk & didactisch	Ontwikkelen van krachtige leeromgeving in de klas			
Organisatorisch	Overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer			

(<http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/matrix.swf>)

⁵ Commissie van Es, (1993). *Het gedroomde Koninkrijk*. De toekomst van het leraarschap. Culemborg: EPN.

⁶ Twisk, Th. F., Daniëls, J.J.M.C., Bolweg, J.F. (1999). *Competenties van leren*, Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs, Utrecht: Berenschot.

Waar het gaat om de rol van leraren bij innovaties is het overzicht van competenties tamelijk algemeen. Het wordt als een competentie van leraren gezien dat ze zich ontwikkelen. Hoe ze dat moeten doen, vertelt het model niet. Dat is overigens ook niet de pretentie van het model. Ook door middel van voorlichting streeft het ministerie van OCW ernaar het imago van het beroep te verbeteren. Er zijn voorlichtingscampagnes voor het primair en voortgezet onderwijs ('Je groeit in het onderwijs').

Scholing van leraren

De professionalisering van het beroep van leraar is de laatste jaren op verschillende manieren ter hand genomen. Een belangrijk onderdeel van professionalisering is scholing. Tussen 1993 en 1998 werd het nascholingbudget fasegewijs overgedragen aan de scholen. Met een eigen budget voor nascholing hebben scholen een krachtig instrument voor de ontwikkeling van de professionaliteit van de docenten en integraal personeelsbeleid.⁷

Scholen worden in een betere positie gebracht om deze professionalisering zelf vorm te geven, bijvoorbeeld door eigen personeelsbeleid en een eigen nascholingbudget. Nieuwe ontwikkelingen zijn bijvoorbeeld experimenten op het terrein van de samenwerking tussen pabo's/lerarenopleidingen en basisscholen in de regio. Kallenberg (2004)⁸ noemt dit naar Amerikaans voorbeeld Professional Development schools.

Scholing en de professionalisering van het beroep van leraar staan niet los van elkaar. Door het in beeld brengen van beroepscompetenties konden aangrijpingspunten worden geformuleerd voor professionalisering.

Scholen en leraren als dragers van onderwijsvernieuwing

Als de overheid zich terugtrekt en de school wordt de motor van onderwijsvernieuwing, welke rol speelt de docent daar dan in? Wanneer sturing vanuit de overheid wegvalt, betekent dat niet automatisch dat school en leraren het stokje overnemen. Onder invloed van de implementatietrajecten voor de grote onderwijsinnovaties was een beeld ontstaan van scholen die niet wilden en docenten die weerstand boden. In een scherpe verwoording geeft Kallenberg dat als volgt weer: 'Het beroep van leraar is gedegradeerd tot uitvoerder van wat anderen bedacht hebben en bezwijkt onder het gewicht van de reuzen die op zijn schouder rusten: het beleid, de educatieve infrastructuur en de schoolleiders.' (Kallenberg, 2004, p. 14)⁹. De praktijk heeft uitgewezen dat het bieden van meer beleidsruimte in eerste instantie een roep om meer regels teweeg brengt, omdat 'er niets is geregeld'. Pas daarna ontdekken scholen dat er meer en andere mogelijkheden zijn.

Het ministerie moedigt scholen nu ook aan te innoveren (zie de nota *Vooruit! Innoveren in het voortgezet onderwijs*, 2004, 2005)¹⁰. Er is een beperkt budget dat inmiddels ook is uitgebreid en scholen die willen, kunnen zich melden. De nota 'Vooruit!' (2004), geeft drie uitgangspunten:

1. het gaat om leren in plaats van onderwijs
2. scholen innoveren zelf

⁷ Louwes, W., H. Senders, M. Vermeulen & R. Vink. (1999). Vraaggestuurde nascholing krijgt vorm: een evaluatie-onderzoek naar de nieuwe financieringssystematiek nascholing, tussenrapportage 1997/1998. Tilburg: IVA.

⁸ Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling. Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Leiden: Hogeschool (lectorale rede).

⁹ Kallenberg, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling. Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Leiden: Hogeschool (lectorale rede).

¹⁰ Ministerie van OCenW (2004, 2005). *Vooruit! Innoveren in het voortgezet onderwijs*, Den Haag: OCenW.

3. ontwikkeling van een krachtige beweging van initiëren, verbreden, verankeren en consolideren van innovaties.

Ook vanuit de sector worden initiatieven genomen om innovatie te stimuleren. De instelling van een nieuw innovatieplatform in het onderwijs (2006) en het innovatieplan van Schoolmanagers-VO (2005) passen bij deze benadering.

Inmiddels hebben verscheidene schoolbesturen de ruimte aangegrepen om te innoveren. De inspiratie hiervoor komt veelal van publicaties over het 'nieuwe leren', bijvoorbeeld van Van Emst (2002)¹¹ en Kok (2003).¹² Daarnaast zijn ook Slash/21 (KPC, Gankema (2001)¹³ en De nieuwste school (Van Hout en Verheggen, 2003)¹⁴ bekend. Het nieuwe leren is een containerbegrip en daardoor is er in de media een strijd ontbrand over de realiteitszin van het concept¹⁵. Van der Werf (2005)¹⁶ gaat in haar oratie in op de veronderstellingen van het sociaal constructivisme met betrekking tot het leren en de inrichting van de leersituatie. Zij geeft aan dat deze niet door empirisch onderzoek kunnen worden onderbouwd. Hoe er ook over het nieuwe leren wordt gedacht: duidelijk is dat het hier om een innovatie gaat die zich uitbreidt als een olievlek, terwijl hij niet is opgelegd door de overheid. Dat biedt een nieuw perspectief op de vernieuwingskracht van het onderwijs.

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is gebleken dat de laatste tien jaar steeds meer aandacht ontstaat voor het beroep van leraar, door de zorg over de zogenaamde statusdaling als ook het tekort aan leraren. De aandacht voor het beroep van leraar heeft sinds het advies van de commissie Van Es meer en meer vorm gekregen. Op allerlei manieren is er aandacht voor het beroep gekomen: door professionalisering van het beroep, en het ontwikkelen van competenties. Bovendien zijn scholen in een positie gebracht om zelf meer invulling te geven aan het beroep en de uitoefening van de functie door personeelsbeleid en financiële autonomie. De rijksoverheid stimuleert scholen gebruik te maken van hun grotere autonomie. Soortgelijke initiatieven zijn genomen vanuit de sector, door Schoolmanagers_VO en door schoolbesturen.

Of dit alles leidt tot een meer actieve betrokkenheid van docenten bij onderwijs-vernieuwingen, is nog niet duidelijk. Enkele ontwikkelingen die in dit hoofdstuk zijn beschreven, zijn wel bedoeld om de positie van de leraar meer aandacht te geven, maar dat deze ontwikkelingen werkelijk aansluiten bij de behoefte van leraren, is daarmee nog niet gezegd.

¹¹ Emst, A.C. van, (2002). *Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. APS: Utrecht

¹² Kok, J. (2003) *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. 's-Hertogenbosch: Fontys.

¹³ Gankema, H. (2001). Slash/21. Innovatie in de klas door verandering van de school. In: *Vernieuwing*, jrg. 60, nr. 10, p. 18-20.

¹⁴ Hout, F. van & Verheggen, I. (2003). *De nieuwste school. Ontwerp voor betekenisvol onderwijs*. Ontwikkeld door OMO en APS. Utrecht: APS .

¹⁵ Voorbeeld: Gerbrandy, P. (2005). Met het nieuwe leren naar het Stenen Tijdperk. In: *De Groene Amsterdammer*, 6 mei 2005.

¹⁶ Werf, G. van der (2005). *Leren in het studiehuis, consumeren, construeren of engageren?*, Oratie, Groningen.

3. Innovatie van het onderwijs

In dit hoofdstuk gaan we in op het fenomeen onderwijsinnovatie. Een belangrijke vraag is natuurlijk: waar hebben we het over als we spreken over innovatie? Vervolgens gaan we kort in op de aanleidingen voor innovaties en op de trends in onderwijsinnovaties.

3.1 Vernieuwing en innovatie

Innovatie wordt door Lagerweij omschreven als een planmatige poging om het onderwijs te verbeteren in relatie tot bepaalde gewenste doelen.¹⁷ Die behoefte aan vernieuwing komt vooral voort uit onvrede met de vigerende praktijk en de confrontatie met problemen. Innovatie kan worden ervaren als een (gehele of gedeeltelijke) breuk met de traditie. In deze omschrijving wordt het onderscheid tussen verbeteringen en innovatie duidelijk. Het is mogelijk het onderwijs te verbeteren, zonder het systeem te veranderen. Het gaat dan om het optimaliseren van de huidige praktijk. Een voorbeeld daarvan is: het volgen van intervisie om didactische vaardigheden te verbeteren. Innovatie daarentegen is een gehele of gedeeltelijke breuk met de traditie. Het systeem wordt veranderd. Ter illustratie: de Innovatiemonitor voortgezet onderwijs (2006)¹⁸ geeft de meest genoemde innovaties in het voortgezet onderwijs aan:

- de nieuwe onderbouw, herstructurering onderbouw, vernieuwing onderbouw (13%)
- activerende didactiek, activerend leren, samenwerkend leren, actief leren, natuurlijk leren (12%)
- competentiegericht onderwijs, competentiegericht leren (5%)
- werkplekkenstructuur, open leercentrum, leerwerktuinen (5%)
- (kern)teams van docenten (4%)
- integratie van vakken, leergebieden, vakoverstijgende projecten (3%)
- aantrekkelijker, attractiever onderwijs voor leerlingen (3%)
- betere aansluiting op beroepenveld, vervolgonderwijs, doorlopende leerlijnen naar ROC, oriëntatie op de toekomst (4%)
- meer aandacht voor science en techniek (4%).

Eerste en tweede orde veranderingen

Het verschil tussen verbeteren en innoveren is ook benoemd als het verschil tussen eerste en tweede orde veranderingen¹⁹. Bij verbeteren spreken we over eerste orde veranderingen (single-loop-learning; verbeteren binnen de bestaande kaders), bij innoveren spreken we over tweede orde veranderingen (double-loop-learning; veranderen van de kaders). Vervolgens is er nog transformatie (triple-loop-learning), waarbij het bestaan of het wezen van de organisatie ter sprake wordt gebracht. Cuban (1988)²⁰ definieert tweede orde veranderingen

¹⁷ Lagerweij, N.A.J. (1987) Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: J.A. van Kemenade e.a. (red.) *Onderwijs: bestel en beleid 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

¹⁸ Busman, L., Klein, T., Oomen, C. mmv Bongaards, M. & Pastoor, A. (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs, (Innovatiemonitor)*, Utrecht: Schoolmanagers_VO.

¹⁹ Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning*, Reading, Mass, Addison-Wesley; Argyris, C. (1992). *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum.

²⁰ Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform, in: *Phi Delta Kappan*, 70 (5), p. 341-344

als duurzame veranderingen in de schoolstructuur en cultuur, die consequenties hebben voor opvattingen, attitudes en gedrag van mensen en voor hun onderlinge relaties.

Volgens Fullan zijn de meeste veranderingen in het onderwijs eerste orde veranderingen (1991, p. 29)²¹. Tweede orde verandering vraagt andere concepten en gedrag, daarom is het zo moeilijk.

Een vergelijkbaar onderscheid maakt Daft (1995, p. 264). Hij spreekt van het onderscheid tussen incrementele verandering en radicale verandering. Incrementele verandering is een soort voortgaande verandering. Radicale verandering veronderstelt dat een soort sprong in de ontwikkeling gemaakt wordt.

Een andere visie op innovatie wordt verwoord door vertegenwoordigers van de sector. Schoolmanagers_VO definiëren innovatie als een continue schoolontwikkeling in voldoende wisselwerking met de maatschappij, om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en verbeteren. Volgens Hetteema van Schoolmanagers_VO is de stapsgewijze verandering van wezenlijk belang. Een kleine verandering kan grote gevolgen hebben voor het functioneren van een school. Het gaat er eigenlijk om dat er een cultuur in het onderwijs kan ontstaan, waar verandering en verbetering als positief wordt gezien, dat het probleemeigenaarschap ook bij de school ligt en dat uitgelegd wordt in het eigen belang. (Hetteema in: Studulski, 2005).²² Met andere woorden: verbeteringen kunnen samen een innovatie tot stand brengen. Dit betekent dat innovatie niet per se een planmatige poging tot vernieuwing hoeft te zijn, zoals de definitie van Lagerweij eist.

In de volgende paragraaf gaan we uitvoeriger in op de wijze waarop innovaties tot stand komen. Wat zijn de aanleidingen, wat geeft de aanzet tot een innovatie?

3.2 Aanleidingen en initiatief voor innovatie

Een interessante vraag is hoe vernieuwingen en innovaties tot stand komen.

Innovaties in het primair onderwijs

Van Wonderen en Klein (2005)²³ hebben onderzoek verricht naar innovatie in het primair onderwijs. Zij maken een onderscheid tussen externe en interne factoren die een aanleiding zijn voor vernieuwing. Als externe factoren worden o.a. genoemd:

- Rapportages van derden (bijvoorbeeld de Onderwijsinspectie);
- Adviezen door bijvoorbeeld de landelijke pedagogische centra of de schoolbegeleidingsdienst.

Interne factoren zijn bijvoorbeeld:

- Tegenvallende resultaten (Cito);
- Ontevreden ouders en/of docenten.

Van Wonderen en Klein (2005) zien in basisscholen drie onderwerpen van onderwijsvernieuwing:

1. inhoudelijk en didactisch
2. de keuze van de onderwijsorganisatie
3. personeelsbeleid

²¹ Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*, Cassel, Londen.

²² Studulski, F. (2005). Een nieuwe innovatiefilosofie voor het voortgezet onderwijs. Interview met Pieter Hetteema, in: *Vernieuwing*, jrg. 64, nr. 7, p. 6-8.

²³ Wonderen, R. van & Klein, T. (2005). Innovatie in het primair onderwijs, in: *School en begeleiding, vaktijdschrift voor onderwijsadviseurs*, nr. 2, maart 2005

Wat betreft inhoudelijke vernieuwingen scoort 'leermethoden vervangen' met 86% als hoogste. Daarna komt ICT (omgang met de computer, met 43%). Gesignaleerd wordt dat veel scholen bezig zijn met vernieuwingen, met name kind- en ontwikkelingsgericht onderwijs, ander personeelsbeleid of differentiatie. Toch stellen de auteurs vast dat de reikwijdte van wat scholen als vernieuwingen beschouwen beperkt is. Het zijn meestal geïsoleerde vernieuwingen, geen innovaties of 'second order changes'.

Uit deze eerste inventarisatie kunnen we al voorzichtig afleiden dat scholen weliswaar bezig zijn met ontwikkelen en verbeteren van hun onderwijs, maar weinig aanleiding zien om radicaal te innoveren.

Innovaties in het voortgezet onderwijs

De Innovatiemonitor (2006)²⁴ richt zich op innovaties in het voortgezet onderwijs. In de onderstaande tabel wordt aangegeven wat de aanleiding was voor de innovatie in scholen in het voortgezet onderwijs.

Aanleidingen voor innovatie, naar schooltype (n=295) (meerdere antwoorden mogelijk)

In percentages	Totaal	Praktijk- onderwijs categoraal	vmbo	Havo / vwo	Gymnasium categoraal	Brede scholen gemeenschap
Veranderende omgeving / maatschappij	63	68	67	58	40	69
Veranderende leerlingpopulatie	46	51	50	39	35	50
Wens van het personeel	34	43	33	38	35	29
Uitkomsten inspectie / evaluatie	25	27	30	29	25	20
Wens van ouders	4	11	0	5	5	3

Innovatiemonitor, 2006, p. 21

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat de aanleiding voor innovaties in het voortgezet onderwijs voornamelijk bij veranderingen in de omgeving en de maatschappij moet worden gezocht. In de Innovatiemonitor wordt geconcludeerd dat bijna alle scholen aan innovatie werken. De meeste innovaties vinden plaats in het praktijkonderwijs, de kader- en beroepsgerichte leerweg in het vmbo en de onderbouw van vmbo-t, havo en vwo en gymnasium. In de bovenbouw in deze laatstgenoemde onderwijstypen en de gemengde leerweg van het vmbo vinden relatief de minste innovaties plaats.

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat de oriëntatie op de omgeving heel belangrijk is geworden voor de school.

We noemen vier aanleidingen voor innovatie in het onderwijs. De eerste twee hebben vooral met de leerlingen te maken, de derde en de vierde meer met de dynamiek van het docententeam.

Innovaties ontstaan vaak vanuit *crisis-situaties* of omstandigheden die door leraren als zodanig worden ervaren. Het is het gevoel dat er al lange tijd dingen niet goed zitten of er meerdere dingen gaan stapelen. Een voorbeeld daarvan is de situatie op veel VMBO scholen. VMBO scholen hebben nogal eens te maken met weinig gemotiveerde leerlingen, een onveilig klimaat en een negatieve beeldvorming. Leerlingen zijn ontevreden en hebben een laag gevoel van eigenwaarde. Ze hebben het idee buiten de boot te vallen, omdat het in de samenleving naar hun idee draait om slim zijn en goed kunnen leren. Hun talenten doen er

²⁴ Busman, L., Klein, T., Oomen, C. mmv Bongaards, M. & Pastoor, A. (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs, (Innovatiemonitor)*, Utrecht: Schoolmanagers_VO.

niet toe, zo denken zij. Veel VMBO leraren zijn gaan beseffen dat deze houding en beeldvorming leerlingen veel schade berokkent. Zij proberen nu in hun onderwijs andere accenten te leggen, bijvoorbeeld meer praktische, en zich in het onderwijs te richten op andere talenten en op andere competenties.

Een tweede conditie is door *nieuwe werkwijzen, theoretische inzichten en technologie*. Dan gaat het niet alleen om het bekende voorbeeld van de ICT, maar ook nieuwe pedagogisch-didactische werkwijzen. In het onderwijs wordt momenteel veel gepraat en geschreven over 'het nieuwe leren'. Leraren die de vakliteratuur en ontwikkelingen op theoretisch terrein goed bijhouden en toegang hebben tot de juiste informatie kunnen overtuigd raken van het betoog van experts over nieuwe didactische inzichten en daar vervolgens mee aan de slag willen. De aanleiding is meestal dat er behoefte is ontstaan aan een meer aansprekende vorm van onderwijs, omdat men het idee heeft dat het onderwijs de kinderen niet meer bereikt (ook een vorm van crisis). Daarom is er een gezamenlijke speurtocht ontstaan (dat is waarschijnlijk het nieuwe leren) naar aansprekende nieuwe en activerende didactiek.

Een derde impuls voor innovatie kan ontstaan door de komst van *nieuwe leraren*. Zo heeft het gebrek aan leraren geleid tot de komst van 'zij-instromers'. Daarmee kwamen mensen die niet van jongs af aan in het onderwijs werkten in het onderwijs. Mensen uit andere beroepen die via een verkorte opleiding konden instromen in het onderwijs. Zij verbaasden zich over de manieren waarop de zaken soms geregeld werden. Dat leidt tot nieuwe inzichten en tot nieuwe ideeën over hoe het beter of anders kan.

Een vierde conditie op grond waarvan innovatie tot stand kan komen, is door *samenwerking*. In de wetenschappen kan interdisciplinaire samenwerking leiden tot nieuwe inzichten en ontdekkingen. Leraren hebben veel kennis en ervaring die in principe onbesproken blijft. Veel leraren zijn zich vaak niet eens bewust van eigen kwaliteiten; zij zijn 'onbewust bekwaam' (Hargreaves, 1998, p.28)²⁵. Leraren hebben een critical friend nodig die hen een spiegel voorhoudt en feedback geeft over hun werkwijze; tegelijkertijd kunnen zij anderen ook een spiegel voorhouden en op deze wijze van elkaar leren. Leraren die met intervisie starten en bijvoorbeeld met video-interactie, ontdekken vaak vanzelf allerlei verander-, of verbeterpunten in hun eigen werk.

Verschillen tussen sectoren

Als het om innovatie gaat, zijn er grote verschillen tussen sectoren te benoemen.

In het primair onderwijs zijn de condities voor innovatie op schoolniveau nog niet optimaal. Door bestuurlijke schaalvergroting ontstaan nu bovenschoolse bestuurlijke constructies die innovatief werk uit handen nemen van de school en de docent. Daardoor ontstaat een soort beleidsreplica van de voorgaande periode, waarmee 'Den Haag' is vervangen voor een regionaal bestuur. Er is een grote diversiteit onder scholen voor primair onderwijs.

In het voortgezet onderwijs wordt de verantwoordelijkheid voor innovatie gestimuleerd door de al eerder genoemde regeling en het Innovatieplan. Er heeft de laatste tijd schaalvergroting plaats gevonden in het voortgezet onderwijs, waardoor ook de mogelijkheden van scholen zijn vergroot. De uitwerking van de grotere innovatieprojecten bood ook ruimte voor scholen om zelf uitwerking te geven aan deze verbeteringen. Door de lumpsum zijn scholen in het voortgezet onderwijs meer zelfstandig geworden en hebben zij beleidsvoerend vermogen

²⁵ Hargreaves, D. (1998) *Creative professionalism*. London: Demos.

ontwikkeld. Kwaliteitszorgbeleid, wat een belangrijke bron voor innovatief beleid kan zijn, wordt nu breder opgepakt.

De ROC's zijn al enige tijd geleden uitgegroeid tot grote instellingen. Beroepsonderwijs heeft een volwassen studentenbevolking en een direct contact met de arbeidsmarkt en bedrijven, waardoor impulsen van klanten en de omgeving ook direct kunnen worden omgezet in nieuwe praktijken. De omvang van de instellingen biedt ook voordelen voor het ontwikkelen van experimenten. Een goed voorbeeld van een innovatie is bijvoorbeeld het veranderen van de verantwoordelijkheid voor de leerprocessen. Door de studenten als groep verantwoordelijk te maken voor een klus, met een externe realistische opdrachtgever, kan de drop-out rate verminderd worden. De betrokkenheid van de studenten wordt vergroot en is ook passend voor de leeftijd van de studenten. Van docenten vraagt dit echter het uit handen geven van de verantwoordelijkheid.

3.3 Trends in de geschiedenis van de onderwijsinnovatie

Grootschalige vernieuwing van het onderwijs stamt uit de jaren vijftig. De grote aanjager van veranderingen in het onderwijs (in de VS) was het Sputnik succes van de Sowjet-unie (1957). Voor de periode die daarna komt heeft Fullan (1991, p. 5)²⁶ vier fases onderscheiden. De eerste drie waren: adoptie (zestiger jaren), falen van implementatie (1970-1977), en implementatie succes (1978-1982). In deze periode ging het voornamelijk om nieuwe curricula en materialen. Vervolgens kreeg onderwijsverandering in 1983 weer een aanzet door het verschijnen van 'A nation at risk', een kritisch rapport over het onderwijs in de Verenigde Staten. De vierde fase heet: intensificatie versus restructurering (1983-1990).

Kenmerkend voor de verschillende perioden is de ontwikkeling van het RDD-paradigma: Research, Development en Diffusion, een top-down benadering waarbij veranderingen en vernieuwingen op universiteiten en hogescholen werden bedacht en geïmplementeerd op scholen. Deze ontwikkelingen zien we ook terug in veel andere (Westerse) landen waaronder Nederland. Voorbeelden van Nederlandse RDD-innovaties zijn het adaptief onderwijs in het basisonderwijs, de basisvorming en het studiehuis in het voortgezet onderwijs en de vernieuwing van de kwalificatiestructuur in het middelbaar beroepsonderwijs.

Beperkingen van het RDD-model

In de jaren zeventig overheerste sterk het denken in maatschappelijke systemen en staat in de onderwijsinnovatie de implementatie centraal. Veranderingen in onderwijs werden als blauwdrukken (buiten het onderwijs) bedacht. Het RDD-model is in feite dominant gebleven tot op de dag van vandaag. Holmes (1998) stelt dat het onvermijdelijk is dat innovaties 'top-down' worden ingevoerd.²⁷ Leraren kunnen hooguit een veto-recht krijgen. Toch is er alle reden om na te denken over alternatieve modellen voor innovatie dan het RDD-model. Daarvoor zijn er te veel voorbeelden van niet-geslaagde innovaties volgens het RDD-model. Stevens (2004)²⁸ geeft aan dat in de laatste decennia verschillende onderwijsinnovaties zijn gepasseerd en dat de meeste geen aanwijsbare effecten hebben gehad in het onderwijs. Hij verwijst naar Slavin (1989) die een aantal onderwijskundige veranderingen als modetrends ziet passeren. Daar komt bij dat het tempo van de vernieuwingen erg hoog ligt. Op het

²⁶ Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*, Cassel, Londen.

²⁷ Holmes (1998) Change and tradition in education: the loss of community. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.), *International Handbook of educational change* (pp. 558-575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

²⁸ Stevens, R.J. (2004). Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? In: *Teaching and teacher education*, 20, p. 389-396.

moment dat de ene vernieuwing is geïmplementeerd, staat de volgende al weer te wachten, waarbij het niet is uitgesloten dat het een inhoudelijk volstrekt andere (of tegengestelde) benadering is. Stevens geeft een aantal opmerkelijke redenen voor het falen van innovaties in het onderwijs, namelijk: docenten krijgen eigenlijk heel weinig kennis aangereikt in hun opleiding over leren, instructie en motivatie van kinderen, en ook schoolleiders hebben weinig kennis van leerpsychologie, maar ook van evaluatie van de eigen processen en opbrengsten in de school.

Zoals al in het vorige hoofdstuk werd gesteld, is de tijd van ‘grand designs’ en blauwdrukken voorbij. Illustratief hiervoor is de publicatie ‘Change forces’ van Michael Fullan.²⁹ Fullan (1993, p. 21/22) geeft een achttal lessen uit wat hij noemt ‘het nieuwe paradigma van verandering’. Deze lijstjes geven het huidige denken over vernieuwen en implementatie goed weer.

1. mensen kunnen niet veranderd worden
2. verandering is een reis en geen blauwdruk
3. problemen zijn onze vrienden
4. visie en strategische planning komen later
5. individualisme en collectivisme moeten in balans zijn
6. centralisatie en decentralisatie werken allebei niet
7. verbinding met de brede omgeving is zeer belangrijk
8. iedere persoon is een ‘change agent’

Deze opsomming geeft al heel duidelijk aan dat verandering in het onderwijs een zeer complexe zaak is, die niet eenvoudig ‘van boven’ is te regelen. Fullan ziet de toenemende complexiteit van de samenleving als een belangrijke factor die ook veranderingsprocessen beïnvloedt. Het denken over verandering en school improvement is sterk in beweging, door ideeën over verandering en moderne organisaties. In 1999 (p. 18-30)³⁰ presenteert Fullan daarom enkele nieuwe ‘lessen’. Een daarvan luidt: ‘Er is niet één oplossing: ontwerp je eigen theorieën en acties door een kritische consument te zijn.’ In Nederland hebben we inmiddels ook de nodige lessen getrokken uit de grootschalige onderwijsvernieuwingen die in de afgelopen periode van bovenaf op het onderwijs zijn losgelaten. Ook hier is het denken over veranderprocessen in het onderwijs daardoor gewijzigd, in de richting van de ideeën van Fullan.

Ook Daft (1995, p. 285)³¹ geeft een aantal technieken die implementatie kunnen bevorderen.

1. Ga na wat de werkelijke behoefte aan verandering is (doe navraag bij de doelgroep).
2. Vind een idee dat past bij het probleem (veel nieuwe technische ideeën worden bedacht zonder dat er een probleem is).
3. Zorg voor ondersteuning van de top.
4. Ontwerp een traject voor incrementele implementatie. Een te snelle en radicale verandering kan een averechts effect hebben. Daarom is het beter de tussenstappen te benoemen.
5. Ontwikkel plannen om weerstand tegen te gaan. Dit kan gaan om vraaggericht werken, communicatie, participatie en involvering van de betrokkenen en soms is enige druk nodig.

²⁹ Fullan, M.G. (1993), *Change forces. Probing the depths of educational reform*, Londen: The Falmer Press.

³⁰ Fullan, M.G. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Taylor & Francis/Falmer.

³¹ Daft, R.L. (1995, 5^e dr). *Organization theory & design*, St. Paul MN: West Publishing Company

6. Creëer veranderingsteams: meestal is een projectgroep of een team nodig dat een implementatie laat gebeuren.
7. Koester de persoon met de ideeën. Dit zijn meestal bevlogen mensen die ook in hun vrije tijd bezig zijn met de innovatie.

Ook bij andere auteurs vinden we ondersteuning voor het idee dat innovatie niet alleen het realiseren van grootse plannen is, maar stapsgewijs kan verlopen. Een citaat: ‘Vernieuwen is in haar beste vorm een evolutionair proces dat van binnenuit, stap voor stap wordt ontwikkeld en langzaam maar zeker geïntegreerd raakt in het functioneren van de school’ (Van den Berg & Vernooy, 2000, p. 38)³².

Kwaliteit van de leraar centraal

Hoewel de bovengenoemde auteurs de beperkingen van het top-down-denken beseffen, gaan ze er nog steeds van uit bij het denken over onderwijsvernieuwing. Er is aandacht voor mogelijke weerstand bij leraren en voor het actief betrekken van leraren bij de vernieuwing, maar het initiatief voor de vernieuwing komt nog steeds van ‘boven’. Het is daarom de vraag of werkelijk sprake is van een nieuw paradigma, zoals Fullan dat noemt. Korthagen pleit ervoor om hiermee te breken. Hij wordt hierbij geïnspireerd door *positive psychology*, die niet meer uitgaat van tekortkoming bij mensen, maar van hun kracht.³³

De consequentie hiervan is dat er gekozen wordt voor ‘bottom-up’ vernieuwen, vanuit de wensen en behoeften van de leraar. Hun ‘kernkwaliteiten’ zijn de basis voor vernieuwingen. Verwant hieraan zijn de ideeën van McIntyre en Hagger, die het begrip ‘development’ centraal stellen. Het is volgens hen niet voldoende om gebruik te maken van kwaliteiten van leraren bij de implementatie van vernieuwingen, het zijn die kwaliteiten zelf die centraal staan en verder dienen te worden ontwikkeld.³⁴

Over deze ontwikkeling is tot nu toe veel minder gepubliceerd dan over innovatie die past binnen het RDD-paradigma. Voor een deel is de verklaring daarvoor dat het om een tamelijk recente ontwikkeling gaat. Een andere verklaring is dat er over vernieuwingen vanuit de praktijk minder snel wordt gepubliceerd, omdat artikelen schrijven niet tot het dagelijks werk van leraren behoort. Wanneer er meer wetenschappelijke interesse voor deze vorm van vernieuwing ontstaat, zal er hoogstwaarschijnlijk ook meer over gepubliceerd worden.

Synthese tussen verschillen benaderingen van innovatie

Volledig top-down innoveren is niet haalbaar gebleken. Maar wanneer de balans volledig doorslaat naar bottom-up werken, brengt dat ook risico’s met zich mee. Het is daarom wenselijk dat een synthese tussen beiden wordt bereikt. Nelissen (2003)³⁵ maakt onderscheid naar drie benaderingen van innovatie en implementatie. De top-down-benadering is het meest herkenbaar in de RDD-aanpak. Daarnaast bestaat ook een bottom-up benadering, waarbij de initiatieven en innovaties van scholen en instellingen afkomstig zijn. Het RDD-model heeft min of meer afgedaan omdat het veelal niet aansloot bij de opvattingen van de praktijk. Het extreme bottom-up model is ook niet wenselijk, omdat de autonome school soms de neiging

³² Berg, R. van den & Vernooy, K., Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering, in: Creemers, B.P.M. & Houtveen, A.A.M. (2000). *Onderwijsinnovatie, onderwijskundig Lexicon*, Alphen aan den Rijn: Kluwer.

³³ Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, jrg. 55, nr. 1, pp. 5-14.

³⁴ McIntyre, D. & Hagger, H. (1992) Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, jrg. 40, nr. 3, pp. 264-283.

³⁵ Nelissen, J.M.C. (2003). Opvattingen over innovatie en implementatie, in: *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, jrg. 21, nr. 4, p. 14-21.

heeft zich af te schermen van inhoudelijke informatie. Het meest aantrekkelijk vindt Nelissen een mengvorm, namelijk ontwikkelingsonderzoek. Dat zouden bijvoorbeeld kennissgemeenschappen kunnen zijn. Bepalend voor het huidige denken over onderwijsinnovatie en implementatie is het begrip *reculturing* (Hargreaves en Fink, 2000; Fullan, 2000, Doyle, 2002)³⁶. Dit veronderstelt een betrokken en lerende gemeenschap. Daarnaast geeft Fullan aan dat verandering moet gebeuren op verschillende dimensies tegelijk, namelijk:

- Nieuwe materialen, waaronder curricula, leerlijnen en handleidingen
- Nieuwe benaderingen (didactiek, theorie over leerprocessen)
- Nieuwe *beliefs*, ideeën, theorieën, overtuigingen.

Vooraf de laatste categorie mag niet worden onderschat; dan gaat het om de emotionele kant van vernieuwing. Alle bovenstaande ontwikkelingen gaan uit van een implementatie van innovaties waarbij de school (in meer of mindere mate betrokken) samenwerkt met instellingen rond de school, die de vernieuwing hebben bedacht, een nieuw leerplan of een nieuwe methodiek hebben ontwikkeld. Geen van de bovengenoemde schoolontwikkelingsmodellen gaat er van uit dat de school zelfstandig, alleen, vorm geeft aan innovatie. Bovendien zijn de drie dimensies ook hecht met elkaar verbonden.

3.4 Conclusie

Wat is innovatie: een planmatige poging tot verbetering, waarbij het bestaande systeem, of delen daarvan, wordt gereviseerd, of het resultaat van een continue schoolontwikkeling die stapsgewijs leidt tot een grote verandering? Er zijn verschillende definities in omloop. Waar wel overeenstemming over is, is dat een innovatie meer is dan incidentele verbetering of verandering van het onderwijs.

Voor innovatie kunnen verschillende aanleidingen zijn, binnen en buiten de school. *Maatschappelijke ontwikkelingen, veranderingen in de leerlingenpopulatie en samenwerking binnen het lerarenteam kunnen de aanzet geven tot onderwijsinnovaties.* Er zijn daarbij wel verschillen tussen sectoren. Het middelbaar beroepsonderwijs is meer naar 'buiten' gericht dan het funderend onderwijs, door de contacten met het bedrijfsleven.

Bij de meeste onderwijsinnovaties vanaf de jaren vijftig van de twintigste eeuw werd gewerkt volgens een 'top-down' innovatiestrategie: vernieuwingen die door de overheid werden geïnitieerd en waarvan verwacht werd dat ze door onderwijsinstellingen zouden worden geïmplementeerd. In de jaren negentig was duidelijk geworden dat deze innovatiestrategie zijn beperkingen heeft. Het bleek dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat veranderen als de architecten van ambitieuze innovaties verwacht hadden. Innovatie-experts als Fullan wezen er op dat de leraar meer als een 'change-agent' dient te worden gezien en niet alleen als uitvoerder van vernieuwingen. Nog verder op dit pad gaan onderwijskundigen die bepleiten dat als uitgangspunt van innovatie de kwaliteiten van de leraar dienen te worden genomen, niet de plannen van buitenstaanders.

Deze trends weerspiegelen de verschillen die er zijn in de definitie van innovatie: een planmatige ontwikkeling of een geleidelijke ontwikkeling, bepaald door de leraren. Wellicht is er een synthese mogelijk tussen beide opvattingen.

³⁶Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership, in: *Educational leadership*, vol. 61, nr. 7, p. 8-13; Fullan, M. (2000). The three stories of education reform, in: *Phi Delta Kappan*, 4, 581-584.

Doyle, L.H. (2002). Leadership and inclusion: reculturing for reform. In: *International journal of educational reform*, vol. 11, nr. 1, p. 38-62.

In de nu volgende hoofdstukken wordt de betrokkenheid van docenten bij innovaties onderverdeeld in:

- Gedrag van docenten
- Werken in teams en collectief leren
- Transfer van kennis en ervaring tussen scholen.

4. Individueel innovatief gedrag van docenten

4.1 Inleiding

Er is veel over veranderingsprocessen en implementaties geschreven. Veel minder is er geschreven over de rol die de beleving van de leraar speelt bij veranderingen. Het belang van de beleving van leraren bij innovatieprocessen wordt wel steeds meer onderkend. Michael Fullan (1991)³⁷ omschrijft de leraar als een belangrijke, misschien zelfs wel de meest fundamentele ‘change agent’. In dit hoofdstuk staat het perspectief van de individuele leraar centraal: de drijfveren, belemmeringen, randvoorwaarden, aspecten van de psychologische toestand en competenties die een rol spelen bij de veranderingsbereidheid en de veranderkracht van docenten.

We gaan eerst op de invloed die de topdown innovatiestrategie op de leerkracht heeft en op de autonome positie van leerkrachten. Vervolgens geven we verschillende visies op het leraarschap van leraren die vooral betrekking hebben op veranderingsprocessen die van bovenaf werden gestuurd. Daarna komen psychologische factoren en verandercompetenties aan de orde.

Vervolgens gaan we in op recente opvattingen over hoe innovaties tot stand kunnen komen, meer vanuit de leraar zelf, rekening houdend met de eigen ervaringen en behoeften van docenten, bijvoorbeeld in de vorm van werkplekleren.

4.2 Invloed van de innovatiestrategie

Een interessante vraag is wat de houding van leraren met betrekking tot onderwijsvernieuwing betekent voor de innovatiestrategie. Als we kijken naar de geschiedenis van de onderwijsinnovatie, dan zien we dat veel van de landelijke innovaties geïnitieerd zijn door mensen buiten het onderwijs (zie hoofdstuk 3). Deze sluiten vaak niet direct aan bij de werkbeleving van de docent en scholen. We gaan daarom in deze paragraaf eerst in op de vraag hoe de weerstand tegen top-down innovaties verklaard kan worden.

Innovaties volgens het RDD-model

Leidende gedachte in dit perspectief is dat ontwikkelde lespakketten verspreid moeten worden en aanvaard moeten worden door de docent. Het is een sterk blauwdruk-denken, gebaseerd op een rationele, technologische planning. De RDD-aanpak had een duidelijk top-down karakter, waarbij centraal aangestuurd onderzoek aanleiding gaf voor de implementatie van nieuwe onderzoekspraktijken (zie ook paragraaf 3.3).

De Implementatie-strategie die gehanteerd wordt bij het RDD-model is vaak gericht op het slaan van een bruggenhoofd naar de school, in de hoop dat de vernieuwing dan vanzelf verspreid zou worden door de school. Dat gebeurde lang niet altijd. Veel innovaties vloeiden te weinig voort uit het initiatief van leraren waardoor leraren ook gaan twijfelen aan de kwaliteit van hun werk. Dat leidt tot collectief gevoel van onmacht, verlies van doelmatigheid en onzekerheid (Ashton & Webb 1986 in Fullan, 1991)³⁸. Leraren hebben vaak het gevoel

³⁷ Fullan, M.G. (1991), *The new meaning of educational change*, Londen: Cassel.

³⁸ Ashton, P. & Webb, R. (1986) *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

vast te lopen, waardoor hun leerproces verslechtert en stagneert (Rosenholtz, 1989)³⁹. Al met al voelen leraren zich slachtoffer van opgelegde veranderingen. Aanvankelijk enthousiasme voor de innovatie verdwijnt vaak snel onder druk van hoge verwachtingen. Leraren voelen zich speelbal en hebben zelf geen stem in het veranderingsproces, zo is de kern van het betoog van Van Veen (2003)⁴⁰ die een proefschrift schreef over de emotionele beleving van leraren bij innovatieprocessen. Gevoelens van de leerkracht spelen een cruciale rol bij veranderingsprocessen.

Bergen en Van Veen (2004)⁴¹ stellen dat het uiterst moeizaam is gebleken om de ontwikkeling van leraren krachtig te bevorderen tijdens de beroepsuitoefening en in opleiding en scholing. Als de docent het niet de moeite waard vindt om er in te investeren, volgens een eenvoudig economisch principe (effectiviteit), dan is de innovatie gedoemd te mislukken (Doyle en Ponder, 1977).

Top-down-implementaties, werkend vanuit het zogenoemde '*expertmodel*' (experts en wetenschappers ontwikkelen een innovatie en bedenken de implementatie, de inhoud van de scholing) (Bergen en Van Veen, 2004, p.31), staan haaks op het '*craft model*' (Bergen en Van Veen, 2004, p.30) waarin de praktijkkennis van de leerkracht centraal staat en de praktische aspecten van het lesgeven als basis dienen voor professionele ontwikkeling en vernieuwingen. Het leren vindt plaats door reconstructie van kennis over praktijksituaties, waarbij leraren leren van eigen ervaringen en ervaringen van de ander. Deze benadering wordt ook wel de *bottom-up* ofwel 'inside out' (Fullan, 1991) benadering genoemd.

4.3 De autonome positie van leerkrachten

De weerstand tegen vernieuwingen die van bovenaf worden opgelegd, is ook verklaarbaar vanuit het belang dat gehecht wordt aan de autonomie van de leraar. De eigen werkwijzen van de docent, die hij zich eigen heeft gemaakt, zijn richtinggevend voor het handelen. Die autonome instelling is diep verankerd in de cultuur en wordt leraren aangeleerd op de opleiding. Het is kenmerkend voor de professie van de docent. Doordat er weinig expliciet beleid is, is het beleidsvoerend vermogen van de school ook gering. Fullan (1991) betoogt dat leraren eigenlijk in een soort isolement opereren. Door dat isolement worden zij afgesloten van bronnen van feedback en ondersteuning. Lortie, die al in 1975 onderzoek deed naar de oorzaak van stagneringen van een innovatieproces in Amerikaanse scholen, vond dat onderwijs een 'cellulaire organisatie' is, waarbij autonomie al onderdeel uitmaakt van de vakopleiding en dat er sprake is van sterke fysieke isolatie, terwijl leraren in zijn onderzoek wel de wens uitten om hulp te krijgen van collega's.⁴²

Autonomie van de leerkracht heeft ook een relatie met het begrip *collegialiteit*. Die heeft tevens effect op professionele ontwikkeling en groei en is afhankelijk van inhoudelijke betrokkenheid van de contacten. Little (1990, zoals vermeld in Clement e.a., 1993, p. 23-24)⁴³

³⁹ Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the sociale organization of schools*. New York: Longman.

⁴⁰ Veen, K. van, (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

⁴¹ Bergen, T. & Veen, K. van (2004) Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4) 2004. p. 29-39.

⁴² Lortie, D. (1975) *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

⁴³ Little, J.W. (1982) Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, pp. 325-340.

onderscheidt vier verschillende niveaus met een oplopende graad van betrokkenheid op collega's en het werk van collega's. Het is een continuüm waarbij onafhankelijkheid en afhankelijkheid de uiterste waarden zijn. Little onderscheidt 'storytelling and scanning for ideas', 'aid and assistance', ten derde 'sharing' ('Door het uitwisselen van materialen binnen een dergelijke context wordt onderwijzen meer een publieke en minder een private aangelegenheid' (Clement e.a., 1993, p. 24; Flinders, 1988; Kallenberg, 2004))⁴⁴, en als vierde 'joint work'. Bij deze laatste vorm spreken we over een gedeelde verantwoordelijkheid voor het lesgeven en gedeelde opvattingen over autonomie en het ondersteunen van initiatieven van collega's.

Interessant in de gehele discussie over autonomie van scholen is dat collegialiteit en autonomie samen een spanningsveld vormen waarin leraren een kwetsbare positie hebben (Kallenberg, 2004).

4.4 Opvattingen over het beroep van leraar

Restricted en extended professionaliteit

Leraren hebben beroepsopvattingen die bepalend zijn voor hun professionele ontwikkeling, maar die ook de interactie tussen de docent en de ontwikkeling van de school als geheel beïnvloeden. Het gaat om het onderscheid tussen *individuele en gedeelde* professionaliteit (Van Wessum 1997)⁴⁵, oftewel *restricted en extended* professionalism (Hoyle, 1975, 1989)⁴⁶. De restricted professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch (Clement e.a., 1993, p. 17)⁴⁷. De extended professional is meer vakoverstijgend georiënteerd en vooral gericht op het functioneren van de leraar in de school als gemeenschap.

In samenhang met de verschillende visies op leraarschap zijn er verschillende ideeën over competenties die men van leraren verwacht (ontleend aan Wise, 1984). Wise⁴⁸ onderscheidt vier visies:

- leraarschap als arbeid, waarbij het hanteren van lesdoelen en uitvoeren van lesplannen die door anderen ontworpen zijn centraal staat
- leraarschap als ambacht, waarbij technieken en vaardigheden die door training verworven kunnen worden aan de orde zijn

⁴⁴ Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leraren gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 12-32. Flinders, D.J. (1988) Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), pp. 17-29.

Kallenberg, A.J. (2004) *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling*. Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.

⁴⁵ Wessum, L. van. (1997). Professionaliteitsopvattingen. In: L. van Wessum, *De sectie als eenheid. Samenwerking en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Utrecht: ISOR onderwijsonderzoek.

⁴⁶ Hoyle, E. (1975). Leadership and decision-making in education. In M.G. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds). *Managing Education: The system and the institution*. London: Holt, Rinehart & Winston.

Hoyle, E. (1989). The primary school teacher as professional. In M. Galton & E. Blyth (Eds). *Handbook of primary education in Europe*. (pp. 415-432). London: David Fulton (In association with the Council of Europe).

⁴⁷ Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leraren gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 12-32.

⁴⁸ Wise, A.E. e.a. (1984) *Teacher evaluation: a study of effective practice*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- leraarschap als professie, waarbij ook persoonlijke beslissingen over wanneer en hoe technieken en vaardigheden moeten worden ingezet een rol spelen
- leraarschap als kunst waar ook creativiteit en inspiratie van de leraar worden gevraagd (Hoban 2002)⁴⁹

In de laatste twee visies wordt er van leraren meer verwacht en gaat het om begrippen waar de eigenzinnige kwaliteit (Lengkeek en Rozemond, 2004)⁵⁰ en de intrinsieke motivatie in het spel is, die ook van belang is bij innovatieprocessen. Hargreaves (1998) spreekt in dat verband van *creative professionalism*.

Verschillende auteurs, waaronder Lortie (1975)⁵¹ en Rosenholtz (1989),⁵² beschrijven de subjectieve realiteit van de leerkracht. Daarbij ontstaat een beeld alsof de beroepsopvatting van leraren tamelijk ‘restricted’ is. Het beeld dat door hen wordt geschetst, is dat van leraren die onzeker zijn over hoe ze hun leerlingen kunnen beïnvloeden, vooral waar het om non-cognitieve aspecten gaat. Veel beslissingen worden op pragmatische gronden genomen en er wordt nauwelijks op gereflecteerd, leraren worden geconfronteerd met veel dagelijkse verstoringen zoals conflicten die een druk leggen op handhaving van de discipline. Ook buiten de klas zijn er veel besognes, zoals met ouders, directie en andere teamleden. De tijdsdruk die leraren ervaren is enorm, en vaak worden ze slechts beloond met het gevoel van af en toe een succesvolle dag of een succesverhaal met een klein aantal leerlingen (Fullan, 1991, p. 33).

De druk die leraren ervaren wordt veroorzaakt doordat de dingen die gebeuren vaak vragen om onmiddellijke en heel praktische oplossingen, terwijl het gaat om onvoorspelbare en vaak complexe gebeurtenissen waarvan er veel tegelijkertijd gebeuren. Bovendien vraagt de omgang met leerlingen heel veel persoonlijke aandacht van de leraar. Deze omstandigheden maken dat leraren werken met de waan van de dag, en dat ze weinig kunnen reflecteren op hun omstandigheden, wat hen isoleert van andere leraren. Volgens deze redenering zijn innovaties zulke rationeel abstracte processen dat ze door leraren niet te matchen zijn met hun dagelijkse realiteit. Het docentschap wordt in die zin soms ook een *overlevingsberoep* genoemd, waarbij het openstellen voor nieuwe werkwijzen en alternatieven onzekerheid geeft. Investeren in innovaties betekent voor leraren een onzeker avontuur, dat veel van hen vraagt in termen van energie en tijd, terwijl de opbrengsten veelal onduidelijk zijn. Innoveren is voor leraren te beschouwen als een ‘*act of faith*’, een soort *overgave* voor het beroep.

Het hierboven geschetste beeld geldt niet voor elke leraar. Uit een studie van Van Veen (2003) blijkt dat leraren heel verschillende professionele opvattingen hebben, terwijl in het onderwijsbeleid vaak wordt verondersteld dat leraren in hun beroepsopvatting niet verschillen.⁵³ Zo bleken leraren verschillende opvattingen te hebben over lesgeven (de leerling centraal versus de stof centraal), over onderwijsdoelen (cognitieve ontwikkeling versus brede, persoonlijke ontwikkeling), en over de eigen rol binnen de schoolorganisatie

⁴⁹ Hoban, G.F. (2002) *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

⁵⁰ Lengkeek, G. & Rozemond (2004) Eigenzinnige kwaliteitszorg en het integrale van personeelsbeleid. In: *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Deventer: Wolters Kluwer.

⁵¹ Lortie, D. (1975) *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

⁵² Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.

⁵³ Veen, K. van, (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

(gericht op de eigen groep/klas (restricted) versus gericht op school en team (extended). Van Veen vond dat progressieve opvattingen over lesgeven (leerlinggerichte opvatting) en onderwijsdoelen (persoonlijke ontwikkeling) samenhangen met een uitgebreide schoolorganisatorische opvatting (extended professionalism) en dat traditionele opvattingen samenhangen met beperkte organisatorische opvattingen.

Beeldvorming over leraren

Vernieuwingsgezindheid van leraren kan ook worden beïnvloed door de beeldvorming met betrekking tot het beroep bij de 'buitenwacht'. Leraren hebben te maken met negatieve beeldvorming, rond het onderwijs en rond onderwijsinnovaties.

Volgens Snoek (2004) (zie ook Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)⁵⁴ staan leraren bekend als onwillig, eigenwijs, en onhandelbaar en bovendien moeilijk te veranderen, terwijl daar feitelijk geen bewijzen voor bestaan. Als de innovatie slaagt wordt nogal vaak gevonden dat dat ligt aan de verandering en als de innovatie mislukt, denkt men onevenredig vaak dat dat ligt aan de leraar (Fullan, 1991). Ook Van Veen (2003)⁵⁵ merkt op dat leraren die kritisch zijn en vernieuwingen niet gelijk omarmen worden getypeerd als traditioneel, conservatief, vernieuwingsmoe of ongemotiveerd, terwijl docenten legitieme redenen kunnen hebben om zich ertegen te verzetten.

Het is voorstelbaar dat dergelijke beeldvorming docenten de lust tot innoveren kan benemen. Wat in ieder geval dodelijk is voor de wil tot veranderen is de negatieve berichtgeving rond onderwijsvernieuwingen. Leenheer (2006)⁵⁶ windt zich op over de ongenuanceerde, slecht onderbouwde en terloopse opmerkingen van columnistten als Prick, Mak, Kuitenbrouwer en Van Doorn, over alle narigheid rond onderwijsinnovaties. Hij noemt de berichtgeving rond het Studiehuis ter illustratie van zijn betoog en spreekt zelfs van 'de tragedie van de onderwijsjournalistiek' (p. 13).

4.5 Psychologische factoren

Verscheidene onderzoekers hebben gewezen op het belang van de rol die de leerkracht speelt bij innovaties (o.a. Fullan, 1991; Geijsel e.a., 2001; Van Veen, 2003; Kwakman, 2003; Frost, 2000)⁵⁷. Van den Berg en Vernooij (2001)⁵⁸ wijzen op het belang van de *persoonlijke beleving*

⁵⁴ Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004) *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.

Snoek, M. (2004) Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren. Lectorale rede. HVA: Amsterdam.

⁵⁵ Veen, K. van, (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

⁵⁶ Leenheer, P. (2006) Het studiehuis stinkt; de tragedie van onderwijshervormingen in de pers en publieke opinie. *Meso Magazine*, 28, 147, Pp. 10-14.

⁵⁷ Geijsel, F., Slegers, P. e.a. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 37, 1, pp. 130-166.

Veen, K. van, (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Kwakman, K. (2003) Factors affecting teachers participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 149-170.

Frost, D., J. Durrant, M. Head & G. Holden (2000). *Teacher-Led School Improvement*. New York: Routledge Farmer.

van leraren in kaart te brengen. Zij betogen dat reacties en problemen voortkomen uit de betekenis die personen geven aan een nieuwe situatie die bij vernieuwing ontstaat, en dat we die gecreëerde betekenissen moeten proberen te begrijpen. Feiten, situaties of voorvallen zijn vaak minder belangrijk dan de beleving van de docent (Kelchtermans, 1996)⁵⁹. Clement (1995)⁶⁰ spreekt in dat geval van de ‘persoonlijke realiteit’ van de leerkracht als centraal fenomeen van studie (Van den Berg en Vandenberghe, 1995)⁶¹.

Doelmatigheidsbeleving en onzekerheid

Fullan besteed in zijn werk uitgebreid aandacht aan de psychologische factoren (psychological state) van docenten die innoverende kracht in de weg staat. Ashton en Webb (1986), Hopkins (1990), Huberman (1991), Rosenholtz (1980)⁶² bevestigen allen dat het gevoel van efficacy (doeltreffendheid), zelf-actualisatie, controle, motivatie en de zin in veranderen enorm varieert tussen leraren.

Vooraf naar de ‘sense of efficacy’ van leraren is veel onderzoek verricht. In het Nederlands is dit begrip vertaald met ‘doelmatigheidsbeleving’. In een overzichtsartikel laat Tschannen-Moran zien dat een gevoel van doelmatigheid bij docenten van groot belang is voor het slagen van vernieuwingen en voor de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen.⁶³

Vernooy (2001) betoogt dat *onzekerheid* (zie ook Geijsel en Slegers, 2001)⁶⁴ bij veel leraren over de uitkomsten van innovaties een grote rol speelt en de angst om te vernieuwen verhoogt. Daarnaast is de gevoeligheid voor reacties van de leerlingen groot. Wanneer deze ontevreden zijn over de veranderingen en leerlingen zelf het gevoel hebben dat zij er slechter mee af zijn, is dat voor leraren moeilijk te hanteren.

⁵⁸ Berg, R. van den & Vernooy, K. (2001) Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In: Creemers, B.P.M & Houtveen, A.A.M (red.) *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

⁵⁹ Kelchtermans, G & K. Ballet (2002) The micropolitics of Teacher Induction: A narrative-biographical study on teachers socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 105-120.

⁶⁰ Clement, M., Slegers, P. & Vandenberghe, R. (1995) Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In: R. van den Berg & R. Vandenberghe. *Wegen van betrokkenheid; reflecties op onderwijsvernieuwing*. Pp. 190-209. Tilburg: Zwijsen.

⁶¹ Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995) *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.

⁶² Ashton, P. & Webb, R. (1986) Making a difference: Teachers’ sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.

Hopkins, D. (1990) Integrating teacher development and school improvement. In: B. Joyce (Ed.) *Changing school culture through staff development*. Pp. 41-67. Alexandria, VA: Association for Supervision and curriculum Development.

Huberman, M. (1991) Teacher development and instructional mastery. In: A.Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development*. London: Cassell.

Rosenholtz, S. (1989). Teachers’ workplace: the sociale organization of schools. New York: Longman.

⁶³ Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy A. & Hoy, W.K. (1998).Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.

⁶⁴ Vernooy, K. (2001) De leraar als spil van onderwijsinnovatie. In: Creemers, B.P.M & Houtveen, A.A.M (Red.) *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon*, pp. 42-55. Alphen aan den Rijn: Kluwer. Geijsel, F., Slegers, P. e.a. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*. 37, 1, pp. 130-166.

Economische afwegingen

Als de docent het niet de moeite waard vindt om in een vernieuwing te investeren, volgens een eenvoudig economisch principe (effectiviteit), dan is de innovatie gedoemd te mislukken. De economische afwegingen zijn eenvoudig: werkt het voor mij, kost het niet te veel tijd, werkt het voor de leerling? Op zich geen nieuwe constatering. Al in 1977 hebben Doyle en Ponder erop gewezen dat leraren hun eigen afwegingen maken met betrekking tot de zin van vernieuwingen, in hun artikel 'The ethic of practicality'.⁶⁵ Voor leraren enthousiast worden voor een vernieuwing, willen ze een bevredigend antwoord krijgen op de volgende vragen: Is de vernieuwing duidelijk beschreven? Passen de ideeën achter de vernieuwing bij mijn eigen opvattingen over goed onderwijs? Welke investering vraagt de vernieuwing en wat levert hij mogelijk op? Om succesvol te zijn, moet een vernieuwingsstrategie hier rekening mee houden.

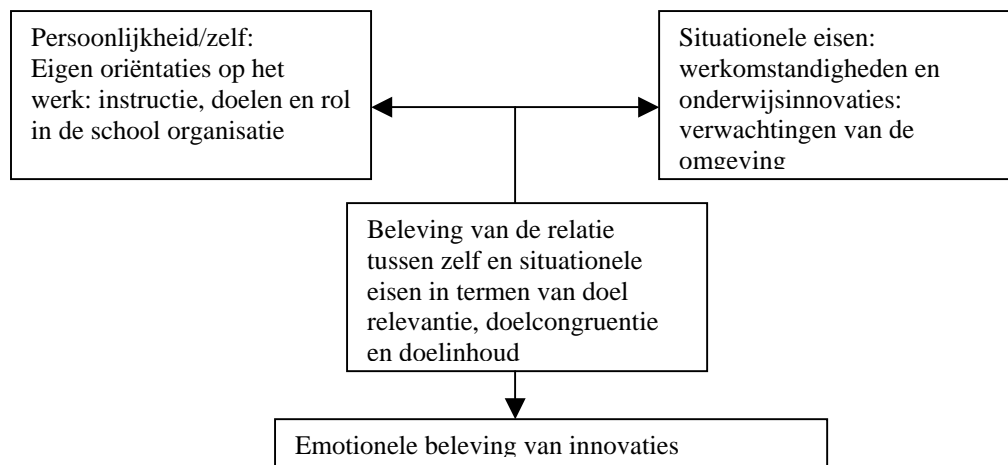
Rekening houden met de zorgen van leraren

Het Concerns Based Adoption Model (CBAM), ontwikkeld in de jaren tachtig in de Verenigde Staten is ontwikkeld om bij de innovatiestrategie rekening te houden met datgene waar leraren zich zorgen over maken. De houding van leraren wordt niet gezien als weerstand, maar als een *zorg*, die past bij een bepaald stadium in de adoptie en implementatie van een vernieuwing. De CBAM-benadering gaat er vanuit dat er bij organisatorische veranderingen aandacht besteed dient te worden aan de betrokkenheid en de beleving van de docent. Binnen het model worden zeven Stages of Concern onderscheiden, die elkaar in de tijd opvolgen. Dit begint met stadium 0, waarin de leerkracht (nog) niet betrokken is bij een vernieuwing, tot stadium 6, waarin hij de vernieuwing niet alleen heeft ingevoerd, maar ook ideeën heeft voor verdere ontwikkeling. Het model is voor het Nederlandse taalgebied bewerkt door Van den Berg en Vandenberghe (1995)⁶⁶. Zij onderscheiden drie stadia van betrokkenheid: 1. zelfbetrokkenheid, 2. taakbetrokkenheid en 3. anderbetrokkenheid. Het belang voor de strategie bij innovaties is, dat er niet onmiddellijk 'taakgericht' gewerkt kan worden. Leraren hebben op de eerste plaats zorgen die met hun eigen functioneren te maken hebben: 'Kan ik dit wel?' 'Past dit bij mijn manier van lesgeven?', 'Hoeveel tijd gaat de vernieuwing mij kosten?' – vragen die lijken op de criteria van de 'ethic of practicality' van Doyle en Ponder. Pas als deze zorgen enigszins onder controle zijn, worden leraren meer taakgericht. Vervolgens, als ze die taak enigszins in de vingers hebben, wordt hun voornaamste zorg hoe de vernieuwingen uitwerkt bij de anderen, i.c. de leerlingen, en hoe ze de vernieuwing moeten aanpassen voor een optimaal effect.

⁶⁵ Doyle, W & Ponder, G. (1977) The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, jrg. 8, nr. 3, p 1-12.

⁶⁶ Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995) *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.

Van Veen (2003)⁶⁷ schetst het volgende model over hoe de beleving van de leerkracht over innovaties tot stand komt:



Van Veen behandelt in zijn proefschrift een casus van een vernieuwingsgezinde docent die te maken krijgt met een innovatie van bovenaf waarbij de situatieve eisen en verwachtingen onduidelijk zijn en weinig aansluiten bij zijn eigen omstandigheden en ervaringen. Ondanks de open en verwachtingsvolle houding van de docent moet deze leerkracht erkennen dat de innovatie voor hem persoonlijk mislukt lijkt.

Verschillen tussen leraren

De psychologische factoren die hierboven zijn beschreven, gelden niet voor alle leraren in dezelfde mate. Bij iedere innovatie is er wel een groep voorlopers ('innovators' of 'early adopters' – adoptiemodel Rogers). Zij zijn vaak op zoek naar nieuwe dingen en willen graag meedoen. Daarachter zit een grote groep die economische afwegingen maakt (Levert het me wat op? Helpt het de ontwikkeling van de leerlingen?) of meer met de waan van de dag leeft en door allerlei omstandigheden minder goed in is staat te reflecteren op het eigen werk, plannen te maken, vooruit te denken, en dingen in een breder perspectief te zien. Daarnaast is er ook nog een groep achterlopers en mensen die weerstand hebben (Diephuis & Van Kasteren, 2004)⁶⁸. Vaak is die groep moeilijk te veranderen omdat het niet past in hun persoonlijke levensstijl of levenssituatie. Sommige innovaties moeten georganiseerd worden zonder betrokkenheid van leraren die weerstand hebben, of deze leraren vertrekken zelf in het zicht van de implementatie, of de school overweegt of ze kunnen worden herplaatst. Veel aandacht geven aan deze laatste groep is vaak een verloren investering.

Veel is afhankelijk van de positie die voorlopers, middenmoters of mensen met weerstand hebben in het team. Wanneer voorlopers tegelijkertijd mensen zijn die in de organisatie veel te zeggen hebben, is de kans groter dat zij andere teamleden kunnen overhalen tot innoveren en draagvlak kunnen scheppen voor de innovatie.

Belangrijk in dit kader zijn processen van 'group think'. De manier waarop docenten denken over vernieuwing heeft sterk te maken met de mate waarin zij zich betrokken voelt tot het team en in hoeverre er sprake is van een 'wij-gevoel'. Wanneer de betrokkenheid met het team sterk is, zullen groepsprocessen ook een sterkere invloed hebben op de beleving van

⁶⁷ Veen, K. van, (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, p.20.

⁶⁸ Diephuis, R. & Kasteren, R. van (2004). Voortgangsrapportage 2004. "De initiatiefrijke school", in opdracht van het ministerie van OC en W, Culemborg/Enschede: Diephuis & Van Kasteren.

innovaties. Bekend is dat binnen de groep het enthousiasme over innovatie kan leiden tot overschatting en het niet meer goed in perspectief zien van de kosten en baten van een vernieuwing. Dit verschijnsel staat bekend als de 'risky shift'. Van de andere kant kan een hechte groep die gevoelens van weerstand heeft tegen de vernieuwing ook belemmerend werken op het enthousiasme van het individu.

4.6 Verandercompetenties

In het voorgaande hebben we vooral stilgestaan bij reserves en weerstand van leraren om te innoveren. Wanneer die reserves zijn overwonnen, over welke competenties moeten innoverende leraren dan beschikken? Volgens Snoek (2004)⁶⁹ vereist veranderingsbekwaamheid kwaliteiten als creativiteit en ontwerpend en contextspecifiek handelen van docenten. Snoek hanteert een beschrijving van verandercompetenties waarin dergelijke mentale componenten een belangrijke rol spelen. Deze componenten worden ook door andere auteurs in andere competentiemodellen genoemd zoals bij het ijsbergmodel waar componenten als kennis, vaardigheid, zelfconcept, stabiele persoonlijkheidskenmerken, motieven en intenties 'onder' de waterspiegel zitten (Spencer en Spencer, 1993; Merriënboer et al. 2002).⁷⁰

Het ui-model (Korthagen, 2004) representeert een holistische visie op professionele ontwikkeling, waarin zowel externe factoren als kwaliteiten van de leraar zelf een plaats hebben. Het gaat erom dat ontwikkeling ontstaat van de eigen kwaliteiten van leraren. De ontwikkeling vindt plaats van binnen uit. De binnenste laag van de ui is betrokkenheid, daarom zitten de lagen identiteit en overtuiging. De buitenste lagen van de ui zijn bekwaamheden, gedrag en omgeving. Wanneer leraren zich bewust worden van de diepere lagen, helpt dat om alle lagen 'op één lijn' te krijgen. Deze benadering heet *multi-level learning*. Er ontstaat volgens Korthagen dan een toestand van *flow*, waarbij de ontwikkeling haast vanzelf lijkt te gaan.⁷¹

Dat helpt leraren om zelf te leren en om vervolgens hun leerlingen te begeleiden bij hun leerproces.

In een werkmodel onderscheidt Snoek de volgende aspecten van het begrip competentie: gedrag, kennis/vaardigheden/houdingen, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Deze zijn vervolgens uitgewerkt tot de kenmerken van een veranderingsbekwame leraar (p. 43-44). We noemen enkele voorbeelden:

Kennis	Tradities van je eigen vakgebied kennen. Beschikken over de nodige kennis
Vaardigheden	Reflectievaardigheden, feedback kunnen organiseren, hoofdzaken en bijzaken van elkaar kunnen onderscheiden

⁶⁹ Snoek, M. (2004) Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren. Lectorale rede. HVA: Amsterdam.

⁷⁰ Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993) *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.

Merriënboer, J. van, Klink, M.R. van der & Hendriks, M. (2002) *Competenties: van Complicaties tot Compromis; over schuifjes en begrenzers*. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.

⁷¹ Korthagen, F. & Vasalos, A. (2006) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. In druk.

Houding	Oog hebben voor het rendement van een verandering, openstaan voor impulsen van buiten (interesse, nieuwsgierigheid), open leerstijl, experimenteren
Overtuigingen	Onderwijs als een samenhangend complex systeem zien, vertrouwen hebben in bekwaamheden van collega's
Identiteit	Je beperkingen kennen, vertrouwen in jezelf hebben, fouten durven maken
Betrokkenheid	Jezelf zien als deel van het geheel

Uit het overzicht blijkt dat veel verschillende factoren een rol spelen bij veranderings-competenties en er veel gevraagd wordt van de leerkracht als het gaat om innovatiekracht.

Verschillende manieren van veranderen vragen van leraren ook verschillende competenties, waarbij het in het top-down model vooral erop neerkomt dat leraren de werkwijzen voor verandering goed weten toe te passen en uit te voeren, terwijl veranderingen van binnenuit een groter beroep doen op het *eigen initiatief en creativiteit* van professionals. Snoek (2004, p. 51) betoogt dat bij leren verschillende leerstijlen worden onderscheiden (Kolb, 1984; Vermunt, 1992)⁷² en vraagt zich af of er niet naar analogie van deze leerstijlen ook verschillende veranderstijlen zijn bij docenten, met andere woorden, dat leraren verschillende strategieën (en competenties) gebruiken om zich veranderingen eigen te maken of zelf te veranderen. De laatste tijd komt er meer en meer aandacht voor de kwestie hoe leraren deze competenties kunnen leren en oefenen. Suggesties hiervoor worden uitgewerkt in de volgende paragraaf.

Praktische opdrachten in het studiehuis (Bergen en van Veen, 2004)⁷³.

Op een scholengemeenschap in Zuid-Oost Nederland heeft een klein groepje leerkrachten gedurende een jaar samengewerkt om greep te krijgen op het fenomeen 'praktische opdrachten' in het studiehuis van hun school. De leerkrachten hebben op basis van hun ervaringen nieuwe kennis en inzichten verzameld omtrent praktische opdrachten in het studiehuis. De docenten doorliepen dezelfde vier fasen die leerlingen bij de praktische opdrachten moeten doorlopen, namelijk: (1) de oriënterende fase, (2) de voorbereidende fase, (3) de uitvoerende fase en (4) de reflectiefase. Dit leverde voor de leerkrachten zelf veel inzicht op over hun eigen planning en organisatie én de complexiteit van dit soort 'praktische opdrachten'. Docenten namen hiervoor hun eigen praktische opdrachten als onderwerp. Al snel bleek dat de praktische opdrachten van de vier leraren onderling sterk verschilden en dat vooral het 'leerlingen samen laten werken' moeilijk voor elkaar te krijgen is. Bij de uitvoering (fase 4) bleek vooral dat de eigen planning niet altijd te handhaven is door onvoorziene veranderingen (in het lesrooster, door lesuitval etc.). Dit had tot gevolg dat leerlingen ook niet aan plannen toekwamen. Tot slot concludeerden de leerkrachten bij de reflectie dat deze manier van werken in de praktijk tegenvalt. De opdracht moet wel een mate van complexiteit hebben, wil je de fasen kunnen doorlopen. Uit dit traject bleek dat er verschillende ideeën bestonden over praktische opdrachten binnen de school, de vormgeving van de praktische opdrachten verschilden en de beoordelingscriteria waren ook verschillend wat betreft inhoud, planning, samenwerking en vormgeving.

⁷² Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en Sturen van Leerprocessen in het Hoger Onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.

⁷³ Bergen, T. & K. van Veen (2004) *Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is dat zo moeilijk?* VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg 25 (4) 2004.

Ook bleek dat er geen rekening werd gehouden met de transfer van eerder geleerde vaardigheden/kennis, dat de doelen van de praktijkopdrachten (de voorbereiding op het profielwerkstuk) niet duidelijk waren en dat de vakspecifieke afstemming van de praktische opdrachten een probleem is. Volgens de leerkrachten moest er eerst binnen de profielen afstemming van de praktische opdrachten gerealiseerd worden.

Voorts bleek de begeleiding van de praktische opdrachten voor leraren een probleem. Dit was wellicht nog relevanter dan de vormgeving van de opdracht.

Na dit jaar werden de opgedane ervaringen middels workshops aan collega's gepresenteerd. Bij deze implementatie bleek dat het lastig was om eigen ervaringen middels workshop te laten landen bij collega's, De vier docenten waren 'de experts' geworden en er was sprake van een overdrachtsituatie waarin werd verteld wat leerkrachten moesten doen om de praktische ervaringen te verbeteren. Na de workshops werden geen follow-up activiteiten georganiseerd in de vorm van coaching, begeleiding of evaluatie. Uiteindelijk bestaat de indruk dat de ingezette onderwijsinnovatie geen concreet vervolg heeft gehad in de zin dat er grote wijzingen zijn doorgevoerd.

Waarom leverde deze onderwijsinnovatie uiteindelijk weinig tot niets op? Bij de start is er immers gebruik gemaakt van eigen kwaliteiten van leerkrachten. Zij hebben zelf ervaren welke problemen zich voordeden bij het werken met praktische opdrachten. Op basis daarvan is bepaald welke wijzigingen noodzakelijk waren om het een en ander te verbeteren (het craftmodel: bottom up). Echter, bij het vervoltraject kregen de overige leerkrachten niet de mogelijkheid zelf dit proces te doorlopen en te ervaren wat de problemen zijn met de praktijkopdrachten. Door de resultaten middels workshops aan de overige leerkrachten te presenteren als 'de manier om de praktische opdrachten te verbeteren', worden de vier voorlopers beschouwd als experts en is er sprake van een mini RDD-model (top-down).

Het is de vraag in hoeverre de overige leerkrachten op deze school zich aangesproken voelden door 'het probleem' en zich actief betrokken voelden bij de vernieuwde aanpak die door de voorlopers waren gepresenteerd. Aangezien daarnaast geen sprake is geweest van vervolgbijeenkomsten of begeleiding, ontbreekt niet alleen de ondersteuning en support die noodzakelijk is voor het doorzetten van veranderingen. Ook lijkt het erop alsof men zich niet heeft gerealiseerd hoe belangrijk het 'zelf ervaren' is bij de invoering van een vernieuwing.

4.7 De leerkracht in nieuwe innovatiestrategieën

Tegenwoordig zijn de ogen steeds meer gericht op de eigen innovatiekracht van leerkrachten en de manier waarop innovaties meer van onderop tot stand kunnen komen. Hier komt aan de orde welke werkwijzen, factoren en randvoorwaarden hierbij een rol spelen.

Werken aan betrokkenheid

De *intrinsieke motivatie* van leraren is een belangrijk thema voor de drijfveer tot vernieuwing en ontwikkeling van professionaliteit volgens het eerder aangehaalde interactieve model van veranderen. Deze intrinsieke motivatie is gerelateerd aan de *betrokkenheid*, zoals beschreven in het Concerns Based Adoption Model (Van den Berg en Vandenberghe, 1995)⁷⁴ van docenten. Vervolgens gaat het erom hoe de betrokkenheid van leraren het beste gemobiliseerd

⁷⁴ Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995) *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.

kan worden. Inzichten over goed onderwijs aan leerlingen kunnen hier model staan voor professionalisering van leraren.

Stevens (1997)⁷⁵ is van mening dat voor echt leren en dieper inzicht van leerlingen het onderwijs en de leeromgeving (het geheel aan onderwijsactiviteiten) moet voldoen aan drie essentiële basisbehoeften van mensen, namelijk de behoefte aan *autonomie* (het gevoel van 'ik ben iemand'), *competentie* (het gevoel van 'ik kan wat') en *relatie* (het gevoel van 'ik hoor erbij'). Om aan deze behoeften tegemoet te komen, moeten leraren onderwijs en activiteiten aanbieden die *betekenisvol* zijn voor leerlingen en een relatie hebben met het echte leven en de realiteit, die *samenwerking* tussen leerlingen bevorderen en die leerlingen *activeren* en aanzetten tot handelen, doen, onderzoeken en experimenteren.

Praten we over het bevorderen van betrokkenheid bij leerprocessen en de innovatiekracht van docenten dan impliceert dit analoog aan de zojuist genoemde begrippen, dat er rekening moet worden gehouden met:

- de persoonlijke betekenis die de innovatie voor de leraar heeft;
- de mate waarin deze de leraar activeert en aanzet tot experimenteren, onderzoeken en handelen;
- de mate van verbondenheid hierover en samenwerking met andere teamleden.

Een zogenoemd '*krachtige leeromgeving*' in de school vormt de basis van waaruit de leraar tot innovatie en veranderingen in de eigen werkwijze komt. Krachtige leeromgevingen hebben de drie kenmerkende aspecten van betekenisvol, activerend en samenwerkend. Het concept van de krachtige leeromgeving kan ook worden herkend in de 'learning enriched schools' (Rosenholtz, 1989 in Fullan, 1991, p. 77)⁷⁶.

In een krachtige leeromgeving zijn volgens Bergen en Van Veen (2004, zie ook Griffin, 1987; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996)⁷⁷ de volgende aspecten, die allen verband houden met de drie begrippen van betekenisgeving, activering en samenwerking van belang:

- Inbedding van de leeractiviteiten in de unieke context van de school
- Actieve deelname van de leraren in het leerproces
- Het gebruiken van praktijkervaringen van de leraren als uitgangspunt bij het aanbieden van de theorie
- Een focus op samenwerking en collegialiteit
- De mogelijkheid voor leraren om te experimenteren binnen de context van reële lessituaties
- Het geven van steun en feedback
- Het zien van gedragsveranderingen als een langdurig en continu leerproces
- Het reflecteren van leraren op hun eigen onderwijssituatie door het doen van praktijk nabij onderzoek

⁷⁵ Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. 's-Gravenhage: PMPO.

⁷⁶ Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the sociale organization of schools*. New York: Longman.

Fullan, M.G. (1991), *The new meaning of educational change*, Londen: Cassell.

⁷⁷ Bergen, T. & Veen, K. van (2004) Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (4) 2004. p. 29–39.

Griffin, G.A. (1987) *The School in Society and Social Organization of the School: Implications for Staff Development*. In: M.F. Wideen & J. Andrews (Eds.) *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher*. Pp. 19-37.

Sprinthall, N.A., Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1996) *Teacher professional development*. In: J. Sikula (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Pp. 666-703. New York: Mcmillan Library Reference.

In de volgende passages zullen we uitgebreider op de begrippen betekenisvol leren in betekenisvolle contexten en activerende contexten ingaan. In het hoofdstuk over teamleren wordt uitgebreid stilgestaan bij contexten van samenwerking en samenwerkend leren.

Betekenisvolle context

In een betekenisvolle context gaat het erom een *verbinding* tot stand te brengen tussen *theorie* (expert knowledge; denkwereld) en *praktijk* (craft model, doe-wereld) van de docent, waardoor betrokkenheid ontstaat bij het eigen leerproces (Melisse, 2004)⁷⁸. Het moet de docent duidelijk zijn in hoeverre de innovatie in werkelijkheid een *verbetering* oplevert voor leerlingen. Verder moet de innovatie haalbaar en realistisch zijn en op praktische inzichtelijke wijze zijn uitgewerkt. Betekenisvol wordt een veranderingproces ook wanneer deze aansluit bij de *eigen ervaring* van docenten en bij zijn behoeften, opvattingen, belangstelling, eigen werkwijzen, voorkeuren en omstandigheden. Op deze manier worden nieuwe inzichten *ingebed in bestaande inzichten*, waardoor de innovatie soepeler en geleidelijker kan verlopen. De leraar is immers geen onbeschreven blad, en het zou jammer zijn niet van zijn ervaringen gebruik te maken. Bovendien voelen mensen zich gepasseerd wanneer hen niet gevraagd wordt naar hun mening op grond van hun ervaring. Dat kweekt bepaald geen goodwill. Ook Van den Berg en Vernooy (2001)⁷⁹ bepleiten *meer afstemming en aansluiting bij de eigenheid van de leraar*. Zij stellen dat vernieuwing moet aansluiten bij opvattingen en behoeften van leraren, en bij hun dagelijkse praktijk en handelen. Vernieuwing moet bruikbaar gevonden worden voor toepassing. Verder telt wat de leraar inschat wat ze zullen terugkrijgen voor hun investering in termen van promotie en resultaten bij de leerlingen, persoonlijke tevredenheid en effect op hun privé-situatie. Ook moeten scholen de complexiteit van vernieuwingen kunnen reduceren tot haalbare werkwijzen.

Van den Berg en Vandenberghe (1995) betogen dat leraren kunnen veranderen als ze in hun 'eigenheid' worden gekend en dat het proces van betekenisgeving erom draait dat betrokkenen *ervaringen* kunnen opdoen waardoor men de kans krijgt zichzelf in relatie met zijn taken en gegeven een bepaalde context te herdefiniëren en een 'subjectieve onderwijstheorie' op te bouwen (p.310).

Maar het gaat nog verder: van belang is dat leraren niet alleen verantwoordelijk zijn voor de implementatie van de innovatie maar ook een grote rol spelen bij de initiatie, ontwikkeling en vormgeving van veranderingsprocessen in hun school.

Ownership is hierbij een heel belangrijk uitgangspunt (Bergen en Van Veen, 2004). Leraren voelen zich eigenaar en voelen zich verantwoordelijk wanneer zij zelf de innovatie hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, in de planning, de uitwerking, en de uitvoering van de verandering. Hoe meer leraren zich 'eigenaar' voelen (in plaats van geraadpleegd, of in het ergste geval slechts geïnformeerd, bijvoorbeeld) hoe groter de betrokkenheid, verantwoordelijkheid voor het welslagen, persoonlijke betekenis, aansluiting bij competenties en ervaringen en verbondenheid met teamleden er is (Geijssels, Slegers e.a., 2001). Interessant in deze context is de publicatie van Bron (2006)⁸⁰ over actief burgerschap waarin de auteur betoogt dat betrokkenheid, verantwoordelijkheid en participatie cyclisch met elkaar samenhangen en elkaar versterken. Deze factoren zijn verantwoordelijk voor het *gemeenschapsgevoel*, het gevoel deel uit te maken van een groter geheel

⁷⁸ Melisse, R. (2004) *Actieleren*. Interne publicatie. Utrecht: Sardes.

⁷⁹ Berg, R. van den & Vernooy, K. (2001) Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In: Creemers, B.P.M & Houtveen, A.A.M (red.) *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon*.

⁸⁰ Bron, J. (2006) Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor funderend onderwijs. Enschede: SLO.

(bijvoorbeeld een team) en bepalen in hoeverre de leraar zijn beroep invulling geeft in termen van 'extended professionalism'.

Van den Berg en Vernooij (2001) benadrukken dat leraren het gevoel moeten hebben zelf *macht* te houden over de vernieuwing.

Activerende contexten

Een tweede kenmerk van de krachtige leeromgeving is het *activerende karakter* ervan. Hier gaat het om de manier waarop het leren vorm krijgt.

In een krachtige leeromgeving ligt de nadruk op 'doen' en 'handelen' in plaats van op denken en theorie uit de boekenkast. De dagelijkse praktijk en het handelen van de leraar wordt als uitgangspunt genomen voor het leren. Hierdoor is er een mogelijkheid om als leraar zelf als onderzoeker van de eigen leersituatie op te treden en te experimenteren met verschillende oplossingen en werkwijzen (Berg en Van Veen, 2004). Dit sluit aan bij de visie dat leren beter lukt in *realistische situaties* dan in gesimuleerde en bedachte trainingssituaties. Een ander kenmerk van activerend leren is dat het in de eerste plaats gericht is op het proces van het leren en op de persoonlijke factoren die daarbij een rol spelen, in plaats van direct op de uitkomst van het leerproces. Het geeft inzicht in de manier waarop de leraar leert (persoonlijke leerstijl).

Met behulp van activerend leren kan betrokkenheid van leraren bij hun eigen leerproces ook echt vorm krijgen. *Reflectie* speelt bij dit proces een belangrijke rol (Korthagen e.a. 2002)⁸¹. Het dagelijks handelen vormt constant input voor reflectie: 'Wat doe ik? Waarom heb ik dat zo gedaan? Kon ik het ook anders doen?' et cetera.

Korthagen (1998, p.13)⁸² denkt dat een realistische benadering van de lerarenopleiding vooral gebaseerd is op reflectie op praktijksituaties. Reflectie wordt opgevat als het zelf structureren van de eigen ervaringen in de praktijksituaties. Dit is een belangrijk verschil met de zogenaamde technisch-rationalistische benadering waarin verondersteld wordt dat de bagage van de docent vooraf wordt aangedragen als handelingsbasis. Er wordt geleerd in een context, via reflectie door *interactie* tussen de lerenden. Aspecten die een rol spelen bij het leren in de onmiddellijke onderwijssituatie zijn volgens Korthagen: gevoelens, vroegere ervaringen, waarden, rolopvattingen, routines en behoeften of concerns. Samen vormen deze zes aspecten een Gestalt, een samenhangend geheel.

Voor het reflecteren van docenten heeft Korthagen (1982, 1998b)⁸³ een *spiraalmodel* ontwikkeld. Deze cyclus is vergelijkbaar met de welbekende 'plan-do-check-act' cyclus van Deming.

Het komt nogal eens voor dat docenten (onbewust) standaardoplossingen hebben ontwikkeld voor wat zij als probleem ervaren en dat de bijbehorende oplossingsstrategieën 'bevroren' raken: zij staan niet meer ter discussie, laat staan de ooit gemaakte analyse van de

⁸¹ Korthagen, F.A.J., Koster, B., Melief, K en A. Tigchelaar (2002) Docenten leren reflecteren. Soest: Nelissen.

⁸² Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs*, geïnspireerd door Ph. Kohnstamm, Amsterdam: Vossiuspers AUP.

⁸³ Korthagen, F. (1982). *Leren reflecteren als basis voor de lerarenopleiding, een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 's/Gravenhage.

Korthagen, F.A.J. (1998b). Leren reflecteren: naar systematiek in het kerk van je werk als docent, in: Fonderie-Tierie, L. & Hendriksen, J. (red), (1998). *Begeleiden van docenten, reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs*, Baarn: Nelissen.

problematiek (Schön, 1983)⁸⁴. Hamel en Prahalad (1994)⁸⁵ hameren er op dat een bedrijf voortdurend een groot deel van zijn verleden moet afleren. Het was al langer bekend dat *unfreezing* een belangrijk onderdeel van het veranderingsproces is.

Hiermee wordt bedoeld dat de leden van een organisatie hun routines loslaten. Dit gebeurt wanneer zij een discrepantie ervaren tussen wat ze willen bereiken en wat ze in feite bereiken. (Imants, 2004).⁸⁶ Volgens Imants sluit het beeld van *unfreezing* goed aan bij de ervaring dat het los moeten laten van routines voor veel leraren sterke emoties en gevoelens van onzekerheid met zich meebrengt. Of docenten daadwerkelijk loskomen van hun routines zal dan ook mede afhangen van de wijze waarop zij met hun emoties omgaan.

Hargreaves (1998)⁸⁷ omschrijft het begrip ‘tacit knowledge’, volgens Hargreaves een belangrijk gedeelte van het intellectueel kapitaal van de school. Activerend leren is een manier om deze kennis in beeld te krijgen en dit als uitgangspunt te nemen om het actief te integreren met explicit knowledge zodat nieuwe kennis wordt gecreëerd (Nonaka en Takeuchi, 1995).

Een zekere rol is weggelegd voor de *expert van buiten* die kan coachen en begeleiden, expert knowledge kan aandragen, kennisinput kan leveren, ondersteuning kan bieden, bijsturing kan geven, vragen kan stellen en impulsen kan geven op momenten wanneer dat nodig is (empowerment). Bij activerend leren krijgen trainingsbijeenkomsten een minder belangrijke plaats toebedeeld dan coaching en professionele begeleiding op de werkvloer (empowerment), of collegiale consultatie en observatie van elkaars werkwijze (*sharing experience*).

Activerend leren wordt onder andere uitgewerkt in het concept van *werkplekleren of werkleren* (Bolhuis en Simons, 1999, p.16)⁸⁸.

‘Werkleren is het ontstaan of tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houdingen en vaardigheden op het gebied van werk en in het vermogen om te leren op het gebied van werk; deze veranderingen resulteren – mits de condities daartoe aanwezig zijn – in veranderingen in arbeidsresultaten en arbeidsprocessen bij individuen, groepen en/of de organisatie waar deze individuen en groepen werkzaam zijn.’ Leren kan daarbij ook worden opgevat als betekenisgeving (p. 83).

Onstenk (2001)⁸⁹ beschrijft leren op de werkplek als op *ervaring* gebaseerd leren, een actief constructief en grotendeels zelfgestuurd proces dat plaatsvindt in de reële werksituatie als leeromgeving met werkelijke problemen uit de werkpraktijk als leerobject (zie Bergen en Van Veen, 2004).

Volgens Bolhuis en Simons (1999, p.25) zijn er verschillende aanleidingen voor een individu om zelf te leren of te veranderen. Het leren vindt plaats uit eigener beweging, een probleem of een situatie vormt de aanleiding voor het leren en de omgeving dwingt tot leren. Het zijn juist deze laatste aanleidingen voor leren waar men in werkplekleren naar op zoek is. In het

⁸⁴ Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York.

⁸⁵ Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994). *Competing for the future breakthrough strategies for seizing control of your industry and creating markets of tomorrow*, Harvard Business Schoolpress

⁸⁶ Imants, J. (2004). De lotgevallen van onderwijsvernieuwingen in scholen. Lezing voor de Panama conferentie, Noordwijkerhout, 14-16 januari 2004.

⁸⁷ Hargreaves, D. (1998) *Creative professionalism*. London: Demos.

⁸⁸ Bolhuis, S. & Simons, R.J. (1999) *Leren en werken*. Groningen: Kluwer.

⁸⁹ Onstenk, J.H.A.M. (2001) Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek. *Pedagogische Studieën*, 78, 134-140.

onderzoek gaat het om spontane leerprocessen, en wisselingen van perspectief, socialisatie, afleren, kritisch leren, leren in botsing van culturen (zie Bolhuis en Simons, 1999, p. 30/31), en daarmee niet door sturing van buitenaf.

Praktijkvoorbeeld onderwijsinnovatie in het basisonderwijs

Dat betrokkenheid van leerkrachten een belangrijke factor is voor het succes van een vernieuwing, blijkt uit het volgende praktijkvoorbeeld van basisschool Het Mozaïek in Vlaardingen. In 1987 kreeg het Mozaïek te maken met een nieuwe doelgroep leerlingen, met een achterstand in de Nederlandse taal. De school wilde zich als ‘Taal-school’ gaan profileren; een school waar kinderen gedurende hun gehele schoolloopbaan gericht bezig zijn met de taalontwikkeling. En het bleef niet bij een goed voornemen.

Basisontwikkeling en de doorgaande lijn in het taalonderwijs

De school is een onderwijskansenschool en er was dus een zekere druk van buitenaf is om verbeteringen door te voeren. In dat kader moest er ook gewerkt gaan worden aan VVE. De school, en vooral het onderbouwteam stond daar niet afwijzend tegenover. De eerste stappen werden gezet met de invoering van Basisontwikkeling voor VVE in de onderbouw, in combinatie met ‘Kansrijke taal’. De keuze voor Basisontwikkeling werd genomen door het gehele onderbouwteam, de directie en de IB’er. Basisontwikkeling begint al vroeg aan het werken aan de actieve houding van leerlingen en aan zelfstandigheid van leerlingen. Consequentie van die keuze was dat onderbouwleerkrachten heel bewust moesten leren omgaan met de nieuwe visie. Het volgen van een cursus was daarbij niet voldoende: de nieuwe werkwijze verlangde ook dat dagelijks handelen in de klas werd aangepakt.

Wat de teamleden vooral aansprak was het interactieve karakter van Basisontwikkeling en de brede aandacht voor taal en woordenschat; in alle thema’s en in alle ‘vakgebieden’. Dat bleek goed aan te sluiten bij de natuurlijke en vanzelfsprekende manier van leren van de kleinsten. De leerkrachten merkten al snel dat leerlingen sterk veranderden onder invloed van de methode. Het vervolgonderwijs paste niet meer bij de nieuwe onderbouwleerling. Ook de methoden van midden- en bovenbouw moesten dus logischerwijs op de schop. Bovendien was de nieuwsgierigheid en het enthousiasme voor de doorgevoerde vernieuwingen ook bij de teamleden van midden- en bovenbouw gewekt.

Het werken met Basisontwikkeling heeft voor de frisse wind gezorgd in de school en sinds enkele jaren ligt het gemiddelde van Cito taalscores van Het Mozaïek boven het landelijke gemiddelde niveau en staat de school in Vlaardingen bekend als een school die het beste uit achterstandsléerlingen weet te halen. Op dit moment geeft het team aan dat het werken met Basisontwikkeling weer toe is aan vernieuwing, doordat er nieuwe leerkrachten in de onderbouw zijn gekomen. Daarnaast bestaat er voor de allerjongsten bij Het Mozaïek de mogelijkheid om te starten in groep 0. In deze groep kunnen kinderen vanaf 3 jaar terecht om te wennen aan het werken met Basisontwikkeling. De school is niet verbonden met een peuterspeelzaal maar weet op deze manier vorm te geven aan de doorgaande lijn voorschool-basisschool. De komende tijd is het team hier druk mee.

Wat maakt deze onderwijsinnovatie succesvol?

De onderwijsvernieuwing op basisschool Het Mozaïek is een goed voorbeeld van een onderwijsinnovatie die bottom-up heeft plaatsgevonden. De vernieuwing is ontstaan door druk van buitenaf *in sterke samenhang* met het gevoel van noodzaak en behoefte van

leerkrachten. De veranderingen naar interactief taalonderwijs werden ingezet in de onderbouw, waar de noodzaak het meest werd gevoeld en in eerste instantie ook het meeste draagvlak was voor de verandering. Dankzij de bevologenheid van enkele voortrekkers zoals de intern begeleider, de locatieleider, en enkele van de teamleden wist Het Mozaïek zich inderdaad als taalschool op de kaart te zetten. De beste elementen uit een succesvolle werkwijze heeft men weten te destilleren en concreet te vertalen naar de andere bouwen. Er zijn geen breuken meer in de doorgaande lijn.

Daarnaast hebben de docenten en de directie als team gefunctioneerd en samen (met hulp van experts van buiten) besloten welke onderwijsaanpak past bij de school. Het is mede door de vanzelfsprekende, behoeftegestuurde wijze van invoering dat de doorgaande lijn van de taalaanpak nu goed is geregeld. Leerkrachten hebben een actieve opstelling waarin zij voortdurend streven naar verbetering en verandering, vastgelegd in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Om dat te bereiken hebben zij elkaars professionele ondersteuning hard nodig. Men ervaart het niet als bedreiging maar juist als verrijking als leerkrachten bij elkaar in de lessen kunnen kijken en elkaar tips geven. Leerkrachten samen weten meer dan één. Ook is er het besef dat een ieder zijn steentje bijdraagt aan de school als organisatie in het geheel. Niet alleen het eigen werk in eigen klas of groep telt, maar juist het geheel waarin leerkrachten samen verantwoordelijk zijn voor het taalleren van leerlingen.

De leerkrachten zijn zich bewust van de rol die zij in het proces spelen en hebben een actieve houding ten aanzien van de school en de veranderende omstandigheden. Niet alleen hun houding ten opzichte van leerlingen is veranderd maar daarmee ook hun opvattingen over hun eigen rol als leerkracht. Natuurlijk was er ook weerstand bij sommige teamleden: zij konden zich niet vinden in de nieuwe ideologie waarmee de taalschool zichzelf profileerde. Ook eiste de nieuwe werkwijze een flinke investering, waardoor van teamleden gevraagd werd langer te werken en akkoord te gaan met contractuitbreiding: voortaan moest er ook na kwart over drie nog gewerkt worden. In 1994 haakten enkele collega's af; zij konden zich niet vinden in de veranderde werkwijze en/of uitbreiding van uren. Men bleef achter met een sterk team, vol enthousiasme en vertrouwen in de toekomst. Ze zijn zich ervan bewust dat er voortdurend aan de kwaliteit van het (taal)onderwijs moet worden gewerkt, om te zorgen dat de aandacht niet verslapt.

4.8 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de rol van de docenten in onderwijsinnovaties centraal. Veel literatuur gaat in op problemen met implementaties en de rol van docenten in implementatieprocessen. Opvallend is dat de grote meerderheid van de literatuur gaat over implementatieprocessen en *niet* over het innoverende gedrag van docenten *zelf*. Kennelijk heeft de aandacht in het onderzoek tot nu toe niet gelegen bij de individuele autonome competenties van docenten tot het concipiëren van innovaties.

Bij 'top-down' innovaties van het onderwijs wordt weinig rekening gehouden met de beleving van de leerkracht en psychologische factoren. Veel van deze innovaties zijn dan ook weinig succesvol. Ze negeren de persoonlijke betekenis voor leraren en stuiten daardoor op weerstand. Daarnaast is de autonomie van de leerkracht in het geding: deze werkt vaak belemmerend en staat op gespannen voet met collegialiteit.

Natuurlijk is van belang hoe het beroep van leraar wordt gezien: is de leraar vooral uitvoerder (restricted professionalism) of denkt hij vakoverstijgend en is hij betrokken bij het onderwijs op de hele school (extended professionalism).

Leraarschap wordt vaak ervaren als een overlevingsberoep, waarbij door de alledaagse problemen weinig wordt gereflecteerd op de ontwikkeling, maar in de praktijk blijkt dat leraren van elkaar verschillen in hun beroepsopvattingen. Psychologische factoren, zoals doelmatigheidsbeleving en onzekerheid, zijn bepalend voor de vernieuwingsgezindheid van leraren. Daarnaast is het van belang te erkennen dat leraren hun eigen afwegingen maken met betrekking tot het praktische nut van vernieuwingen. Bij vernieuwingen zijn er verschillende stadia van betrokkenheid: eerst is de leraar vooral met zichzelf bezig, daarna met de taak en vervolgens met de ander (de leerling).

Als het gaat om de competenties die nodig zijn om te veranderen, wordt er in recente publicaties niet alleen gewezen op kennis en vaardigheden, maar vooral op het belang van stabiele persoonlijkheidskenmerken. Volgens de benadering van *multi-level learning* moeten deze met elkaar in overeenstemming zijn, om ontwikkeling mogelijk te maken.

Voor een succesvolle innovatiestrategie is het van belang rekening te houden met de stadia van betrokkenheid. In de school zou een krachtige leeromgeving voor leraren moeten worden gecreëerd. Betekenisvolle contexten, waarbij een link wordt gelegd tussen vernieuwingen en de 'eigenheid' van de leraar, bevorderen dat leraren weerstanden overwinnen en het praktische nut van een vernieuwing ervaren. Methoden om dit te bevorderen zijn reflectie en werkplekleren, waarbij de eigen beroepspraktijk van de leraar centraal staat.

5. Leren en innoveren van teams

5.1 Inleiding

Een belangrijke vraag is welke wisselwerking individuele leerprocessen hebben met de leerprocessen in de groep, ofwel het team van docenten van een school. Het gaat hier om de condities die van invloed zijn op de leerprocessen van dat team.

In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillende aspecten die betrekking hebben op de samenwerking tussen leraren en de plaats van samenwerking binnen de schoolorganisatie.

5.2 De schoolorganisatie

Aan het begin van de jaren zeventig ontstond in Nederland veel belangstelling voor de school als organisatie. Omdat de school als organisatie een tamelijk unieke constellatie was, leverde de beschrijving en typering van de school als organisatie veel verschillende ideeën op. Hier kwamen benaderingen uit voort zoals de typologieën van Marx (1975)⁹⁰, Organisation Development (OD), de school als lerende organisatie (Senge, 1990)⁹¹, schooldiagnose-modellen⁹², en de ideeën over schoolontwikkeling.

Scholen werden gezien als bijzondere organisaties, die niet makkelijk vergelijkbaar zijn met andere professionele organisaties. Volgens Vandenberghen en Van der Vegt (1992)⁹³ werden scholen gekenmerkt door:

- De overwegend informele invloedsverhoudingen
- Het lage profiel van het beleid van de school
- De weinig uitgesproken regeling van besluitvorming
- De geringe wederzijdse afhankelijkheid van de leraren
- De zwakke koppeling van doelstellingen en werkpraktijk

Op basis van onderzoeken in de jaren zeventig in de VS ontstaat in de jaren tachtig de 'effectieve schoolbeweging', die er van uitgaat dat 'de school ertoe doet' (Edmonds, 1979). Daartoe werden allerlei factoren statistisch onderzocht en geselecteerd op hun toegevoegde waarde. Voor elk onderdeel in de school zijn factoren aan te wijzen die tot meer resultaten kunnen leiden.

Tot slot is er het schoolverbeteringsperspectief dat aan het begin van de jaren tachtig ontstond door onderzoek van de OECD (International School Improvement Project, ISIP, 1982-1986). Schoolverbetering wordt door ISIP omschreven als: een systematische, langdurig volgehouden poging gericht op het veranderen van de condities voor het leren en andere daaraan gekoppelde voorwaarden in een of meer scholen met het uiteindelijke doel de

⁹⁰ Marx, E.C.H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

⁹¹ Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline, de kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum books.

⁹² Bijvoorbeeld: Voogt, J.C. (1989). *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose*. De Lier: ABC.

⁹³ VandenBerghe, R. & Vegt, R. van der (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

effectiviteit van de beoogde onderwijsdoelstellingen te verhogen⁹⁴. Dit onderzoek verenigde een aantal perspectieven. Men ging er van uit dat de verschillende onderdelen van de school samenhangen en bepalend zijn voor de kwaliteit en de resultaten: zowel de schoolorganisatie, het personeelsbeleid, het onderwijzen, het schoolwerkplan en de leerlingresultaten. Belangrijke en bepalende factor hierin is ruimte voor beleidsvoerend vermogen van de school (de *capacity*).

In de jaren negentig ontstond langzamerhand het idee dat de school zelf de eenheid van verandering zou moeten zijn. In deze periode wordt herstructurering veel als veranderingsinstrument gebruikt. Er wordt meer autonomie aan de school toegekend. Tegelijkertijd komt meer nadruk te liggen op ‘*self improvement*’ (Hopkins, 1998, p. 1036)⁹⁵. Deze gedachte ontstaat door de vele mislukte grootschalige onderwijshervormingen en implementaties (zie Fullan, 1991). Kleinschaligheid zou meer perspectieven bieden. Vergroting van de autonomie stelt scholen ook in staat zelf meer vorm te geven aan innovatie. Schoolontwikkeling wordt een meer systematische en samenhangende aanpak waarin de school als geheel het uitgangspunt is. ‘Schoolontwikkeling is het voortdurend proces van het toevallig autonoom en/of bewust veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school’ (Lagerweij, 2000, p. 22). Schoolverandering blijkt minder onderwijs-specifiek. Steeds meer wordt inspiratie ontleend aan inzichten uit het bedrijfsleven.

5.3 Vaksecties en teams

Samenwerking tussen docenten is van belang om vernieuwingen succesvol in te voeren. Het belangrijkste argument is dat samenwerking gelegenheid biedt aan docenten om van elkaar en met elkaar te leren. Als groepen van docenten zich professioneel aan elkaar verbinden om hun kennis en ervaring met elkaar te delen met betrekking tot het verbeteren van het onderwijs, ontstaat een collegiale samenwerkingscultuur in scholen. Men noemt dit ook wel ‘*professional communities*’ (Geijsel en Slegers, 2000, p. 65).

Vaksecties

In de organisatie is er een groot verschil tussen primair en voortgezet onderwijs. Scholen voor primair onderwijs hebben één team, dat voornamelijk bestaat uit groepsleerkrachten. Op een traditioneel georganiseerde school voor voortgezet onderwijs is dat team verdeeld in verschillende vaksecties. ‘Vaksecties zijn hechte werkverbanden van specialisten met overeenkomstige competenties, zeker wat betreft vakinhoudelijke expertise (...) en onderwijskundige bekwaamheden.’ (Van Vilsteren, 1998, p. 4)⁹⁶. De basis voor de vorming van vaksecties wordt gelegd in de opleiding. Een vaksectie richt zich hoofdzakelijk op de ontwikkeling van het eigen vak (Nederlands, wiskunde, etc.) en de afstemming van de leerstof tussen de verschillende collega’s van de eigen sectie, die in verschillende leerjaren doceren. Vaksecties kunnen een eigen subcultuur vormen in de schoolorganisatie: ‘tamelijk gesloten

⁹⁴ Uit : Lagerweij, N.A.J., Met het oog op vernieuwing. De ontwikkeling in het denken over onderwijsvernieuwing, in: Creemers, B.P.M. & Houtveen, A.A.M. (2000). *Onderwijsinnovatie, Onderwijskundig Lexicon*, p. 19.

⁹⁵ Hopkins, D. (1998). Tensions in and prospects for school improvement. In: A. Hargreaves et al (eds). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher. (p. 1035-1045).

⁹⁶ Vilsteren, C. van. (1998). ‘*Opportunity to learn*’ in de contacten tussen schoolleiders en docenten, Paper Onderwijs Research Dagen 1998. Symposium: ‘het leren opleiden van docenten in veranderende schoolorganisaties’. Twente: afdeling Onderwijsorganisatie en management. Faculteit Toegepaste Onderwijskunde. Universiteit Twente.

groepen met eigen codes, gedragspatronen, mythen en beeldvorming over andere groepen' (Maderrom en Struik, 1992, p. 55)⁹⁷. Een kenmerk wat met het functioneren van vaksecties samenhangt, is dat vaksecties zich niet bemoeien met de beleidsvorming op schoolniveau. Vaksecties hebben ook verschillende functies binnen een school. Door de vaksecties houdt men namelijk voeling tussen de betrokken docenten, men kan op vaksectieniveau de schoolleiding adviseren en de vaksectie geeft ook sturing aan de samenwerking tussen docenten (Marx & Satter, 1994, p. 37/8)⁹⁸.

Vanuit het perspectief van onderwijsinnovatie is samenwerking binnen vaksecties vooral van belang voor vakinhoudelijke vernieuwing. Docenten kunnen profiteren van elkaars ervaring en expertise, die op hetzelfde vakgebied ligt. Voor zover onderwijsinnovaties betrekking hebben op de vakdidactiek, kan samenwerking binnen de sectie een belangrijke functie hebben bij de ontwikkeling en implementatie van vernieuwingen.

Wanneer het gaat om innovaties die de hele school betreffen, is het de vraag of de indeling in vaksecties bijdraagt aan de vernieuwingsgezindheid. Van Vilsteren betoogt dat 'de structuur van vaksecties nauwelijks geschikt is om substantieel bij te dragen aan de school als een 'lerende organisatie'. Nu is een lerende organisatie iets anders dan schoolontwikkeling of innovatie. Toch liggen de begrippen wel in het verlengde van elkaar. Van Vilsteren onderzocht de relatie tussen schoolleiding en vaksecties, waarbij de vraag was in hoeverre schoolleiders gelegenheid bevorderen of creëren voor vaksecties om uit te groeien tot een lerende organisatie. Op grond van zijn onderzoek concludeert Van Vilsteren: 'Vaksecties staan nauwelijks open voor uitwisseling van competenties' (...) 'Vaksecties vertonen alle kenmerken van opgesloten, geïsoleerde groepen vakspecialisten, die daardoor een belemmering vormen voor de uitgroei tot een lerende organisatie'. (Van Vilsteren, 1998, p. 13). Ook Imants signaleert dat sterke vaksecties een obstakel kunnen zijn voor het schoolbeleid, wanneer de schoolleiding geen duidelijk beleid voert met betrekking tot de secties.⁹⁹ Met het oog op de ontwikkeling op schoolniveau is afstemming tussen vaksecties van groot belang.

In aanvulling hierop concluderen ook Maderrom en Struik (1992, p. 62) dat 'het bestaan en de invloed van subgroepen (...) in de meeste literatuur waarin effectiviteit van de organisatie centraal staat, als nadelig [wordt] ervaren'.

Maar ook Marx en Satter (1994) geven aan dat de traditionele organisatie van scholen niet gezien kan worden als een *broedkamer van innovatie*. Enerzijds door de structurering van de schoolorganisatie, anderzijds door de beroepsopvattingen van de docenten. Indien ruimte wordt gegeven aan het beleidsvoerend vermogen van scholen, dan treden tenminste drie veranderingen op in de werksituatie van docenten. Ten eerste vraagt het van hen extra inspanningen, ten tweede ontstaat er meer onzekerheid en ten derde komt het er op aan dat docenten meer samenwerken. Deze drie veranderingen kunnen zowel als een uitdaging of een bedreiging worden gezien. De cultuur van de school (die mede door de schoolleider beïnvloed kan worden) is van invloed op de attitude van de docenten ten opzichte van deze veranderingen.

⁹⁷ Maderrom, B. & Struik, S. (1992). Belangentegenstellingen en subculturen. In: W. Koot & I. Hogema. *Organisatiecultuur, fictie en werkelijkheid*. Muiderberg: Couthino.

⁹⁸ Marx, E. & Satter, J. (1994). Zien we het zitten? De schoolorganisatie in het perspectief van toenemend beleidsvoerend vermogen. Mesofocus 19, Houten: Educatieve Partners Nederland

⁹⁹ Imants, J. (1993) De interne organisatie van scholen in het voortgezet onderwijs. *Onderwijskundig Lexicon II*, Alphen aan de Rijn: Samsom.

Zelfsturende teams

In veel scholen wordt inmiddels al gewerkt met een moderner organisatorisch verband dan de vaksectie, namelijk het zelfsturende team of het kernteam. Van der Zwaal (2001)¹⁰⁰ omschrijft een zelfsturend team als 'een beperkte groep docenten die gezamenlijk de verantwoordelijkheid dragen voor een beperkte groep leerlingen en daartoe de noodzakelijke mogelijkheden en bevoegdheden krijgen. Het zijn teams die gebonden zijn aan een bepaald onderdeel van de school, bijvoorbeeld de brugklassen of de basisvorming. De teams zijn samengesteld uit leraren van verschillende disciplines. De afstemming ontstijgt dus noodzakelijkerwijs de vakinhoud. Meestal is er een middenmanager die als een primus inter pares leiding geeft aan een dergelijk team. De term zelfsturend zegt al dat zij in grote mate zelf verantwoordelijk zijn voor de interne afstemming.

Zelfsturing houdt in dat een docententeam eigen beslissingen kan nemen, uiteraard binnen de vastgestelde beleidskaders van de school en de kaders van de teamverantwoordelijkheid. Het doel van zelfsturende teams is docenten hun verantwoordelijkheid en betrokkenheid terug te geven en de breuk tussen het primaire proces en schoolorganisatorische kwesties te verkleinen. Dat deze teams vaak gekoppeld zijn aan een bepaalde groep leerlingen is ook een manier om met de groeiende complexiteit in het onderwijs om te gaan (vooral na een periode van fusie). Op deze manier krijgen leerlingen in de basisvorming les van een kleine groep leraren, waardoor de overgang tussen primair en voortgezet onderwijs minder drastisch wordt. Van de schoolleiding vraagt het werken met zelfsturende teams durf en vertrouwen, zodat docenten kunnen experimenteren. Maar tegelijkertijd vraagt het van docenten dat zij verantwoordelijkheid nemen: de verantwoordelijkheid komt lager in de organisatie te liggen. Een nadeel is dat hiermee een nieuwe managementlaag wordt gecreëerd. Een risico van het werken in zelfsturende teams is bovendien dat zij de neiging kunnen hebben om invloeden van buiten af te schermen.

De vraag blijft of dit soort verbanden werkelijk een verbetering zijn ten opzichte van de vaksecties als het gaat om het beleidsvoerend vermogen van de school. Ook in de zelfsturende teams is sprake van een hoge mate van autonomie, waarbij het de vraag is of het team zich werkelijk bekommert om het beleid van de school en innovaties kan entameren die het team overstijgen. Net als een meer traditioneel georganiseerde school kan een school met zelfsturende teams zich ontwikkelen tot 'eilandencultuur'.

Teamonderwijs op maat als voorbeeld

(Bronnen: 'Wat is TOM' In: *Zorg primair*, nummer 9, p. 131-137 en de website: www.teamonderwijs.nl)

In het basisonderwijs wordt door verschillende scholen binnen het project Teamonderwijs op Maat (TOM) gewerkt aan nieuwe manieren van werken in teams en daarmee ook aan innovatie van didactische werkvormen en differentiatie.

TOM is een integrale aanpak voor verandering en vernieuwing: het geeft invulling aan eigentijds onderwijs. Met meer individuele aandacht voor leerlingen en een gemotiveerd en inspirerend onderwijsteam. Het project speelt in op actuele ontwikkelingen met betrekking tot de maatschappij, arbeidsmarkt (lerarentekort), en onderwijsontwikkelingen zoals het nieuwe leren. TOM bestrijkt drie pijlers, waaronder (1) de inzet van personeel, (2) de organisatie van het onderwijs en (3) de inrichting van een krachtige omgeving. Daaromheen hangt als een

¹⁰⁰ Zwaal, I. van der, (2001). Weer zelf verantwoordelijk. Zelfsturende docententeams. In: *Vernieuwing*, 61^e jrg, nr. 7, p. 21-23.

schil het proces van verandering (de randvoorwaardelijke zaken). Hieronder valt bijvoorbeeld de cultuur van de school, het leidinggeven, de communicatie en de financiën.

Binnen het project krijgen scholen (teams) bouwstenen aangereikt om tot verandering te komen. Het is een project dat vooral uitgaat van de praktijk. In de periode 2001-2004 hebben 14 basisscholen geëxperimenteerd met TOM en sinds 2003 werken er 24 scholen met TOM.

SBO de Bolster is een school waarbij TOM de omslag heeft ondersteund die de school heeft gemaakt (Bron: A. Linschoten, in: *Kader Primair, maart 2006, p. 30-33.*). De school werkt sinds een half jaar met het klassenoverstijgende unitonderwijs. Uitgangspunt is dat leerkrachten en onderwijsassistenten meer gaan samenwerken. Aanleiding was de verhuizing naar een nieuw gebouw. Het team vroeg zich af hoe ze het onderwijs wilden vormgeven en een werkgroep heeft zich hierop gestort. De omslag betekende een heel proces voor het team. De werkgroep heeft de kaders voor unitonderwijs opgesteld en met het team werd het onderwijs praktisch ingevuld. Binnen het nieuwe model vormen 2 of 3 klassen een unit. Als unitteam heb je samen de verantwoordelijkheid voor de kinderen. Samen praat je over de leerlingen en wordt afgesproken welke rol je als leerkracht of onderwijsassistent hebt. Het is een grote cultuuromslag om elkaar daarop aan te spreken, maar nu het unitonderwijs gestart is, blijkt er behoefte te bestaan aan feedback over de organisatie en over het functioneren. Als pluspunt wordt genoemd dat leerkrachten gebruik maken van elkaars kwaliteiten.


Voor het traject is gestart heeft de directeur formeel en informeel gesproken met leden van zijn team: wat is het idee, wat zijn de mogelijkheden etc. de directeur heeft bewust gezocht naar een evenwicht tussen jonge teamleden met ambities en oudere leerkrachten met een ander soort energie. Daarnaast was de sfeer op de school erg belangrijk. Het project TOM sluit goed aan op de omslag die de school aan het maken is. Daarbij gaat de school binnenkort naar een nieuw gebouw. Al met al zullen de veranderingen, volgens de directeur van de school nog een extra impuls krijgen.

Ook op de basisschool de Rank in Schoonhoven is men aan de slag gegaan met TOM. Het team worstelde al met vragen over zelfstandig werken en de rol van ICT en het inzetten van een doorgaande lijn. TOM bleek geen vaststaand format te zijn en de school kon op haar manier de verandering aanpakken. Binnen het TOM-project is gestart vanuit de vragen van de school. Met de werkvorm 'de Carroussel' is informatie ingewonnen over de manier waarop leerkrachten over bepaalde thema's (zoals de doorgaande lijn) dachten. Bij elke thema moesten ze drie vragen beantwoorden: hoe vind je dat het nu gaat, wat zou je willen en wat heb je nodig om dit te bereiken. Dit leverde zoveel informatie op dat er een gezamenlijk actieplan kon worden geschreven wat de basis vormde voor TOM. Het krachtige hieraan is dat collega's met eigen woorden hadden aangegeven wat ze wilden en wat ze nodig hadden om dit te bereiken. Hierdoor had TOM een stevige basis in het thema. Alvorens daadwerkelijk met TOM aan de slag te gaan is er een bijeenkomst georganiseerd voor teamleden waarop zij moesten aangeven of ze met TOM aan de slag wilden gaan. Met collega's die twijfelden of het nog niet zagen zitten is gepraat en zijn afspraken gemaakt om te wennen aan TOM. Ook met de ouders is over TOM gesproken en zij bleken soms meer bezwaren te hebben tegen TOM. De bezwaren werden ondervangen door het geven van ouderavonden en een nieuwsbrief om ouders te informeren over de voortgang. Inmiddels werkt de school met faseonderwijs in groep 1 t/m 4, zijn ze in de bovenbouw gestart met 'rekenen op maat' en wordt er gewerkt met onderwijsassistenten. (Bron: *'Wat is TOM' In: Zorg primair, nummer 9, p. 131-137.*

5.4 Conditie voor innovaties in teamverband

Een belangrijke vraag is welke condities collectieve leerprocessen faciliteren. Volgens Teurlings, Vermeulen en Wiersma (2004, p. 65)¹⁰¹ zijn de huidige personeelsinstrumenten eigenlijk allemaal gericht op individuele werknemers. Nieuwe instrumenten zijn nodig om teams te ondersteunen in hun functioneren en hun ontwikkeling. Teamontwikkelplannen en teambeloningen zijn hiervan voorbeelden.

Imants (2003) noemt een tweetal mechanismen die het leren in een professionele gemeenschap kunnen beïnvloeden in de gewenste richting.¹⁰² Het eerste is *feedback*, waarbij de resultaten van de leerlingen, zoals bijvoorbeeld te vinden in leerlingvolgsystemen, gebruikt worden om successen en problemen van leerkrachtgedrag zichtbaar te maken. Hiermee kunnen leerprocessen worden gestart die de gegeven kaders overstijgen. Het tweede mechanisme is *interactie met collega's*. Over de aard van die interactie is het een en ander te zeggen op basis van onderzoek.

Uit onderzoek van Slegers e.a. (1997)¹⁰³ blijkt dat het innovatief vermogen van scholen gerelateerd is aan verschillen in aard en de intensiteit van samenwerking. Het onderzoek geeft aan dat op scholen waar ambitieuze innovaties worden uitgevoerd er sprake is van actieve samenwerking en van een grotere behoefte bij individuele docenten aan samenwerking in de werkomgeving. Opmerkelijk is dat de tevredenheid over de samenwerking omgekeerd evenredig is aan het innovatieve gehalte van het team: docenten op laag-innovatieve scholen zijn over het algemeen tevreden over de (geringe) samenwerking, terwijl docenten op hoog-innovatieve scholen juist aangeven meer en beter te willen samenwerken dan ze al doen. De hechtheid van de samenwerking wordt ook wel uitgedrukt als de mate van *interdependentie*, de wederzijdse afhankelijkheid van leraren. Imants (2001) onderscheidt vier maten van interdependentie bij docenten: (1) elkaar vertellen van verhalen en uitwisseling van ervaringen (lage mate van interdependentie), (2) uitwisseling van riales en advies geven (minder vrijblijvende vorm van interdependentie), (3) onderlinge afstemming van de pedagogisch didactische aanpak, bv. samen maken van plannen voor het onderwijs (intensieve vorm van interdependentie), (4) gezamenlijk oplossen van problemen (meest intensieve vorm van interdependentie).¹⁰⁴ Van Wessum (1997) heeft in haar onderzoek naar samenwerking tussen docenten in vaksecties in het voortgezet onderwijs een zelfde soort indeling gemaakt in maten van interdependentie. Zij onderscheidt (1) overleg, (2) afspraken, (3) hulp en assistentie en (4) gezamenlijk werk. Pas bij meer intensieve vormen van interdependentie kunnen leraren elkaars professionele ontwikkeling stimuleren. Als de samenwerking niet meer inhoudt dan uitwisseling en afstemming, kan dat niet verwacht worden. Bij teams die gezamenlijk het onderwijs ontwerpen kan dus eerder verwacht worden dat leraren elkaar stimuleren in hun ontwikkeling dan bij een traditionele organisatie, waarbij leraren per vaksectie de inhoud afstemmen.

¹⁰¹ Teurlings, C., Vermeulen, M., en Wiersma, H., Werken aan onderwijsvernieuwingen: implicaties voor personeelsbeleid. In: Teurlings, C., Vermeulen, M. (red), (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties*, Mesofocus, Alphen aan den Rijn: Kluwer.

¹⁰² Imants, J. (2003) Two basic mechanisms for organisational learning in schools *European Journal of Teacher Education*, jrg. 26, nr. 3, pp. 293-311.

¹⁰³ Slegers, P., Berg, R. van den, Geijssels, F. (1997). The innovative capacity of schools and collaboration between teachers. Chicago: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association conference (AERA).

¹⁰⁴ Imants, J. (2001). Professionalisering en innovatie. In B. P. M. Creemers & A. A. M. Houtveen (Eds.), *Onderwijskundig lexicon III, Onderwijsinnovatie* (pp. 75-98). Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Vreugdenhil-Tolsma e.a. (2004, p. 71)¹⁰⁵ geven aan dat teamleren geen optelsom van het leren van individuen is. Het gaat om collectieve leerprocessen met collectieve uitkomsten/opbrengsten. Op basis van verschillende onderzoeken van het IVA¹⁰⁶ (Vermeulen, 2004, p. 72) worden zeven factoren benoemd die het teamleren bevorderen. Het gaat dan om:

1. Vaardigheden: kritisch kunnen discussiëren, dialoogvaardigheden, respecteren, reflecteren;
2. Heterogene samenstelling van het team; teamleden hebben verschillende rollen;
3. Aansturing van het team en projectmatig werken (structuur, procedures; taakverdeling). Een coördinator, taakverdeling en goede informatieoverdracht zijn belangrijk;
4. Transformatief leiderschap (zie volgende paragraaf);
5. Gezamenlijke doelen;
6. Organisatorische condities: werktijd, ruimte en middelen;
7. Organisatiecultuur: krachtige leer- en samenwerkingscultuur gericht op vernieuwing.

Bekeken vanuit de vernieuwing binnen een zelfsturend team lijkt het verstandig om teams zo veel mogelijk zeggenschap en autonomie te geven. Daar zijn echter ook weer kanttekeningen bij te plaatsen. Wanneer een schoolorganisatie bestaat uit een verzameling onafhankelijke zelfsturende teams, is dat niet bevorderlijk voor het delen van kennis binnen de organisatie.

Diephuis en Van Kasteren (2004)¹⁰⁷ rapporteerden over het project van de initiatiefrijke scholen (een project van minister Hermans met 30 scholen, rond 2000). Bij de implementatie bleek het van belang te zijn dat de directie een enthousiaste medewerker selecteert, dat er een projectgroep komt, en dat informatie over de innovatie zo snel mogelijk wordt verspreid in de organisatie. Verder bleek vernieuwing ook te vragen om een omslag van cultuur, bijvoorbeeld feedback geven aan elkaar, elkaar ondersteunen, vakliteratuur bijhouden, niet kijken op een extra uurtje, belangstelling hebben voor elkaar, met elkaar systematisch discussiëren over nieuwe ideeën, etc.

De initiatiefrijke scholen die Diephuis en Van Kasteren onderzochten gaven de volgende factoren aan die voor een sterke impuls voor een beleidsrijke ontwikkeling zorgden:

- De verschuiving bij leraren van solowerk naar samenwerking in teams
- Verbeteren van schoolinterne communicatie (intervisie, coaching, ontwikkelgroepjes, interne presentaties)
- Via verbouwing verbeteren van de leer- en werkomgeving voor leerlingen en leraren.
- De instroom van nieuwe jonge leraren
- Het vieren van kleine succeservaringen
- Het zien (en het aangrijpen) van nieuwe 'kantelpunten' in het proces van ontwikkeling ('windows of opportunity')

¹⁰⁵ Vreugdenhil-Tolsma, B., Vermeulen, M., en Wiersma, H., Wolput, B. van, Op weg naar teamleren, in: Teurlings, C., Vermeulen, M. (red), (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties*, Mesofocus, Alphen aan den Rijn: Kluwer.

¹⁰⁶ Vermeulen, M., Vink, R., Wiersma, H. Moors, H., Hienen, H. van, Linthorst, M, & Kleiss, C. (2004). *Teamontwikkeling en teambeloning in het voortgezet onderwijs, drie experimenten. 'Voorbij het individu naar resultaatverantwoordelijke teams'*. Eindrapportage. Tilburg, IVA.

¹⁰⁷ Diephuis, R. & Kasteren, R. van (2004). Voortgangsrapportage 2004. 'De initiatiefrijke school', in opdracht van het ministerie van OC en W, Culemborg/Enschede: Diephuis & Van Kasteren.

5.5 Visie en leiderschap

Leiderschap en visie zijn sterk met elkaar verbonden en beide zijn van belang voor innovatie op scholen. Wassink en Slegers (2003)¹⁰⁸ betogen dat visie een ingewikkeld begrip is. Zij definiëren visie als ‘de formulering van een vernieuwend beeld of patroon, dat wordt gebruikt om een complexe situatie in de werkelijkheid te duiden en te koppelen aan een nastrevenswaardig en inspirerend doel.’ Visie heeft volgens de auteurs twee basiscomponenten, namelijk de cognitieve component, die betrekking heeft op de wijze waarop de schoolleider zelf betekenis toekent aan zijn situatie (interpretatie) en de sociale component, die betrekking heeft op de wijze waarop de schoolleider in de praktijk op basis van die visie aan de slag gaat (handeling).

Geijssel en Slegers (2000, p. 71) geven aan dat docenten meer initiatieven durven nemen om zich professioneel te ontwikkelen als schoolleiders zorgen voor een visie die richting geeft aan de toekomst van de school. Het is ook denkbaar dat een school gaat vernieuwen zonder visie. Men kan bijvoorbeeld proberen aan te sluiten bij de laatste trends. De kans dat de schoolleiding de noodzaak tot vernieuwing op een inspirerende wijze uitdraagt, is dan echter niet groot.

Volgens de Innovatiemonitor (2006)¹⁰⁹ is het met de visie op scholen voor voortgezet onderwijs niet slecht gesteld. Op vrijwel alle scholen (99%) geeft men aan dat er aan de innovatie een visie ten grondslag ligt. Op 88% van de scholen is de visie ook vastgelegd. Op vrijwel alle scholen is het schoolteam betrokken geweest bij de ontwikkeling van de visie. Visie op onderwijs wordt als succesfactor genoemd voor innovatie (12%).

Volgens de Innovatiemonitor (2006, p. 22) speelt de directie bij een innovatie vooral een faciliterende rol, door randvoorwaarden te scheppen (88%), en een initiërende, aanjagende rol (82%). De combinatie van beide rollen stelt docenten in staat het onderwijs te vernieuwen.

Leiderschap in de organisatie van de school is van cruciaal belang. Het is belangrijk dat de schoolleiding het team steunt, dat de schoolleiding ruimte geeft aan vernieuwingen en de mensen die daarmee betrokken zijn steunen en stimuleren. Op deze manier is een visie geen éénpersoonsgebeuren meer (de schoolleider) maar meer een gemeenschappelijk vraagstuk. Uit de probleemsignalering wordt een plan bedacht, dat een antwoord geeft op de vraag hoe die situatie verbeterd kan worden. Die visie is een soort wijde blik op de toekomst. Uit die visie kunnen doelstellingen worden afgeleid. In de visie staat waar de school voor staat en welke vernieuwingen de school wil gaan aanbrengen. In grote lijnen staan er dus ook doelen in genoemd. In de visie wordt een nieuwe situatie gecreëerd. Een visie is belangrijk, omdat het een beeld creëert dat mensen kan motiveren om mee te doen. Dat is van belang om mensen te betrekken en draagvlak te vinden.

De schoolleiding speelt een nadrukkelijke, maar ook een indirecte rol in het ontwikkelen van een resultaatgeoriënteerde schoolcultuur. Toch is dat leiderschap niet direct verbonden aan de persoon van de schoolleider. Dat constateert ook Imants (1996)¹¹⁰ in zijn onderzoek naar het verband tussen leiderschap en taakdifferentiatie in het basisonderwijs.

¹⁰⁸ Wassink, H. & Slegers, P. (2003). De ontwikkeling en het gebruik van visie in de dagelijkse praktijk van schoolleiders, in: *Meso magazine*, 23^e jrg., nr. 131, p. 3-8.

¹⁰⁹ Busman, L., Klein, T., Oomen, C. mmv Bongaards, M. & Pastoor, A. (2006). *Beweging in beeld. Feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs*, (Innovatiemonitor), Utrecht: Schoolmanagers_VO.

¹¹⁰ Imants, J. (1996). *Leiding geven aan onderwijs! Onderwijskundig leiderschap en taakdifferentiatie in basisscholen*. Leiden: Vakgroep onderwijsstudies, DSWO Press.

Transformatief leiderschap

Voor het leiderschap in scholen en voor het geven van leiding aan teams wordt door sommigen veel verwacht van het zogenaamde transformatief leiderschap.

Transformatief leiderschap heeft volgens Vreugdenhil-Tolsma e.a. (2004, p. 76) de volgende kenmerken (gebaseerd op: Leithwood en Verbiest 2002; Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001):

- In staat zijn een visie te ontwikkelen en anderen op basis daarvan te inspireren
- Zorgen voor gemeenschappelijke doelen
- Hoge verwachtingen stellen aan de kwaliteit van het onderwijs
- Zorg en ondersteuning bieden aan individuele docenten
- De professionele ontwikkeling van leraren stimuleren
- Als voorbeeld functioneren op gebieden als ontwikkeling, betrokkenheid bij de school en veranderingsbereidheid
- Goed werk van teamleden belonen (o.a. Via informatieve feedback)
- Een structuur ontwikkelen die participatie en betrokkenheid stimuleert
- Groepsprocessen kunnen begeleiden

We zien dat de kenmerken grotendeels overeenkomen met de kenmerken die worden benoemd door Van den Berg en Vandenberghe: 'Transformatieve leiders (...) zijn (...) pro-actief en anticiperen op nog komende veranderingen en problemen'. (Van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 129)¹¹¹.

De schoolleider is van belang voor het innovatief vermogen van een school. Op basis van onderzoek geeft Slegers (2000)¹¹² aan dat er een samenhang is en transformatief leiderschap vooral wordt aangetroffen op scholen die sterk innovatief zijn. Op minder innovatieve scholen zien we ook minder transformatief leiderschap.

Uit deze onderzoeken blijkt ook dat transformatieve schoolleiders invloed hebben op de bereidheid van docenten om te veranderen en zich professioneel te ontwikkelen en op het vermogen van de school om als organisatie om te leren.

Ook op basis van kwalitatief vooronderzoek (46 interviews) naar de invoering van de basisvorming concluderen Van den Berg, Slegers, Bakx en Van den Eerden (1994)¹¹³ dat schoolleiderschap cruciaal is bij de ontwikkeling van het innoverend vermogen van de school. Door de samenwerking tussen docenten te stimuleren worden docenten gemotiveerd en gestimuleerd in de beleidsvorming te participeren. Het personeelsbeleid is daar een weerspiegeling van. De schoolleiding is laagdrempelig voor de docenten.

Lerende organisatie

In de jaren negentig werd het concept lerende organisatie populair. Bomers (1989)¹¹⁴ stelt dat de lerende organisatie alleen tot stand kan komen als de organisatie bewust beleid voert haar lerend vermogen te vergroten. Leerprocessen van individuen en hun sociale omgeving hangen sterk samen. Professionals functioneren in een groep of een team.

¹¹¹ Berg, R. van den & R. Vandenberghe (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties, investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

¹¹² Slegers, P. (2000). Leiding geven aan leren, in: *Meso magazine*, nr. 110, p. 2-8.

¹¹³ Berg, R. van den, Slegers, P. Bakx, E. en Eerden, E. van der, (1994). Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief vooronderzoek, in: *Pedagogische Studiën*, (71), p. 402-419.

¹¹⁴ Bomers, G.B.J. (1989). *De lerende organisatie*, Rede gehouden ter gelegenheid van de opening van het academisch jaar 1989/1990, Nijenrode: Universiteit voor bedrijfskunde.

Een lerende organisatie is volgens Tjepkema (1993, p. 92)¹¹⁵: 'een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterend of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren. Leren vindt plaats door dat organisatieleden op alle niveaus continu, gezamenlijk en spontaan leren en deze leerervaringen ten goede doen komen aan de organisatie'.

Ook Tjepkema benadrukt daarmee dat het gaat om het leervermogen van individuen in de organisatie. Aan de omschrijving wordt echter nog toegevoegd dat het ook gaat om het faciliteren van het leren op alle drie de niveaus: organisatie, groep en individu. Essentieel is het begrip 'alignment', waarmee het leren op de drie niveaus in elkaars verlengde komen te liggen en elkaar versterken en een gerichtheid op het voldoen aan de bestaande of mogelijke wensen van klanten.

Duidelijk is dat binnen het idee van de lerende organisatie de impulsen voor innovatie van verschillende kanten kunnen komen: van buiten, maar ook van binnen de school.

Senge (1992) onderscheidt vijf disciplines van een lerende organisatie, namelijk:

1. Systeemdenken;
2. Persoonlijk meesterschap;
3. Mentale modellen (veronderstellingen, generalisaties en beelden die bepalen hoe mensen denken en handelen);
4. Een gemeenschappelijke visie opbouwen;
5. Teamleren.

De eerstgenoemde discipline, systeemdenken, zou de verschillende disciplines moeten integreren tot een samenhangend geheel van theorie en praktijk. Het gaat er steeds om dat het geheel groter is dan de som der delen (Senge, 1992, p. 17). De lerende organisatie kan niet worden gezien als een einddoelstelling of een identificeerbare entiteit. Het gaat er veel meer om dat mensen in een organisatie zich bekwamen in de verschillende disciplines en zo de organisatie als geheel beter laten functioneren. *Feitelijk kun je alleen maar op weg zijn naar een ideale organisatie, je kunt het nooit worden.*

Het concept van de lerende organisatie is in korte tijd verworpen tot een soort ideaalbeeld van een organisatie. Toch moeten we voorzichtig zijn met het concept. Het SCO-Kohnstamm instituut deed onderzoek naar de vraag in hoeverre basisscholen lerende organisaties konden zijn. In dit onderzoek (Karsten e.a., 1998, p. 8-10) worden de volgende kenmerken van een lerende organisatie onderscheiden: informatie opnemen, verwerken, interpreteren, opslaan en gebruiken; beschikken over een organisatiegeheugen; onderscheiden van cognitieve ontwikkeling en gedragsverandering (kennis van individuen hoeft niet te leiden tot gedragsverandering); de complexiteit of ingrijpendheid van de uitkomsten. Hoewel Karsten e.a. erg kritisch zijn over de lerende organisatie, worden wel een aantal kenmerken (1998, 29-38) onderscheiden die de ontwikkeling van de school als lerende organisatie kan stimuleren. Het schoolgebouw moet ruimte bieden voor overleg en contacten met de buitenwereld, er moet een gedeelde missie zijn, er moet een cultuur zijn die naar buiten is gericht, feedback/interdependentie, uitgebreide professionaliteit en een open houding ten aanzien van

¹¹⁵ Tjepkema, S. (1993). Profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie, Enschede: Universiteit Twente.

leren, een platte structuur, transformatief leiderschap, en ook het karakter van het primaire proces zal moeten veranderen.

Simons (1997)¹¹⁶ wijst op een aantal specifieke aandachtspunten voor de lerende school, namelijk dat scholen continu onderzoek zouden moeten doen naar klantsatisfactie (ouders en leerlingen), dat er nieuw beleid ontwikkeld moet worden voor de ontwikkeling van uitgebreide professionaliteit, dat lerende docenten een combinatie van experimenteren, observatie, intervisie en theorie zullen moeten toepassen, dat teams de bouwstenen zijn van een lerende organisatie, dat er personeelsbeleid is dat gericht is op vernieuwing van het personeel: taakdifferentiatie, job-rotation, uitwisseling met andere organisaties en ten slotte coachend leiderschap.

Community of practice

Van belang voor het ontwikkelen van leerprocessen in de groep is het ontwikkelen van een *community of practice* (bijvoorbeeld een arbeidsorganisatie of een beroepsgroep (Bolhuis en Simons, 1999¹¹⁷, p. 93, Wenger, 1998¹¹⁸). Bij het onderdeel leren in de groep gaat het om het identificeren van groepsleerprocessen (wat is er veranderd?) en het benoemen van factoren die het mogelijk hebben gemaakt dat die leerprocessen ook daadwerkelijk plaats konden vinden.

Om een school een lerende organisatievorm te geven, wordt het vormen van ‘*professional learning communities*’ gezien als een mogelijkheid. In een dergelijke gemeenschap ligt de focus op leren in plaats van onderwijzen, werkt men samen en houdt men zich verantwoordelijk voor de resultaten. De ontwikkeling van professionele lerende gemeenschappen wordt ook gezien als een manier de cyclus van steeds maar weer starten met nieuwe vernieuwingen – zonder die af te maken – te doorbreken.

Een professionele lerende gemeenschap betekent dat men zich er voor inzet dat alle leerlingen resultaat behalen. Gegevens kunnen worden gebruikt om vorderingen zichtbaar te maken, om precieze doelstellingen te stellen (DuFour, 2004)¹¹⁹. Hoewel professionele leergemeenschappen mogelijkheden bieden voor de ontwikkelingen van scholen en leraren, is het niet zo dat die ontwikkeling zich altijd in de gewenste richting zal voltrekken. Sterke professionele gemeenschappen hoeven niet altijd vernieuwend te zijn (Imants 2000).¹²⁰ Ze kunnen er ook toe leiden dat leraren bij elkaar ondersteuning krijgen voor traditionele opvattingen over onderwijs en bevestigd worden in hun aarzelingen en weerstand tegen bepaalde vernieuwingen.

5.6 Conclusie

De inzet van dit hoofdstuk is aan te geven dat innovatie in scholen geen solo-gebeurtenis is. De leraar ontwikkelt zich en vernieuwt binnen de context van de school. Hij handelt in een team en interacteert met leerlingen, collega's en ouders. Voor het belang van de

¹¹⁶ Simons, P.R.-J. (1997). De school als lerende organisatie, Alphen aan den Rijn: Samsom Tjeenk-Willink, p. 37-57 (BRON).

¹¹⁷ Bolhuis, S.M. en Simons, P.J.R. (1999). *Leren en werken*, Deventer, Kluwer.

¹¹⁸ Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University press.

¹¹⁹ DuFour, R. (2004). What is a ‘professional learning community’?, in: *Educational Leadership*, vol. 61, nr. 6, p. 6-11.

¹²⁰ Imants, J., (2000). *Two basic mechanisms for organizational learning in schools*. Paper presented at the 25th annual conference of the Association for teacher education in Europe, August 28-September 2, Barcelona.

schoolorganisatie is meer aandacht gekomen sinds de jaren zeventig, onder andere door de schooleffectiviteits- en schoolverbeteringsbeweging. Inmiddels wordt de school niet meer als een unieke organisatie gezien.

Samenwerking op scholen voor voortgezet onderwijs vindt traditioneel plaats binnen vaksecties. Deze zijn van belang voor vakinhoudelijke en vakdidactische ontwikkeling, maar kunnen remmend zijn op de ontwikkeling van de school als geheel. Een alternatief vormen vakoverstijgende kernteams. Dit kunnen zelfsturende teams zijn, die eigen verantwoordelijkheid hebben en eigen beslissingen nemen. Een dergelijke organisatie doet een groter beroep op de betrokkenheid van leraren bij de school.

Een andere schoolorganisatie zorgt niet automatisch voor een actievere rol van leraren bij innovaties. Er dient gericht aandacht besteed te worden aan mechanismen die ontwikkeling bevorderen, zoals feedback geven en interactie met collega's. De intensiteit van samenwerking hangt af van de wederzijdse afhankelijkheid van docenten. Ervaringen en adviezen uitwisselen is niet voldoende. Pas als leraren gezamenlijk problemen moeten oplossen, kunnen we verwachten dat ze elkaars professionele ontwikkeling stimuleren. De rol van de schoolleiding is van groot belang. In de eerste plaats bij het ontwikkelen en uitdragen van een onderwijskundige visie, in samenspraak met de leraren. In hoog-innovatieve scholen wordt meer *transformatief leiderschap* aangetroffen. Dat houdt in dat de schoolleiding niet alleen een visie uitdraagt, maar bijvoorbeeld ook hoge verwachtingen heeft, actief leraren ondersteunt, en betrokkenheid stimuleert.

De bovengenoemde positieve kenmerken passen binnen een lerende organisatie. Een lerende organisatie is altijd in ontwikkeling, door de op vernieuwing gerichte samenwerking van schoolleiding en docenten. Een school met een lerende cultuur staat open voor nieuwe impulsen en kan die ook een plek geven, maar het is een fragiel bouwwerk, waarin de verschillende condities nauw op elkaar afgestemd zijn.

6. Transfer van kennis en innovaties

6.1 Inleiding

Innoveren doen leraren niet alleen. In het vorige deel zijn we ingegaan op de context van de school. Wat is de rol van het schoolmanagement, van de organisatie van de school, van collega-docenten? Samenwerking in teams, met een inspirerende schoolleiding, kan van een school een lerende organisatie maken. Een nog actievere rol voor docenten kan worden bereikt wanneer ze zelf op zoek gaan naar inspiratie. Daarbij kunnen docenten gebruik maken van schooloverstijgende netwerken. Daarover gaat het vooral in dit hoofdstuk.

Hoe kunnen goede praktijken (good practice) worden overgedragen? hoe kunnen andere scholen ontdekken dat een school een goed voorbeeld heeft ontwikkeld en is het mogelijk dit goede voorbeeld te verspreiden. Is het echt een goed voorbeeld of is er alleen sprake van een goede publiciteit?

In feite is een wezenlijke verandering gaande als het gaat om vernieuwing en innovatie (en de bijkomende kennisontwikkeling) in het onderwijs.

De implementatiepiramide wordt omgekeerd, het gaat van top-down naar bottom-up, of horizontaal, of: *grassroot*-innovatie. Om deze vorm van onderwijsvernieuwing te ondersteunen hebben we eigenlijk nog geen goed instrumentarium, behalve een paar transferpunten, conferenties, de onderwijsbladen en het internet. Side-based management (Van den Berg & Vernooy, 2000, p. 30) sluit aan bij de innovaties die vanuit een cultureel-individueel perspectief worden opgezet, met management dat leraargericht is met een democratisch functionerende schoolleiding.

Maar er worden bijvoorbeeld nog geen criteria aan goede voorbeelden of overdracht gesteld. Het is ook geen verantwoordelijkheid van de individuele scholen om zorg te dragen voor de overdracht naar andere scholen. Een individueel leer- en innovatieproces op iedere school wordt een zeer kostbaar proces.

6.2 Verticale en horizontale kennisstroom

In netwerken wordt een *horizontale* kennisstroom tot stand gebracht: van de ene docent naar de andere. Dat is op zich al vernieuwend. Zoals we in de vorige hoofdstukken hebben gezien, is het veel gebruikelijker om kennis *verticaal* te laten stromen, volgens het RDD-model. In een recente studie van de Universiteit Twente worden de gebruikelijke modellen geschetst, die beschrijven hoe binnen het onderwijs kennis wordt benut.¹²¹ Deze modellen zijn ontleend aan Burkhardt en Schoenfeld.¹²² De meeste zijn variaties op het RDD-model: kennis wordt 'gemaakt' aan de universiteit en vervolgens verspreid en toegepast in het veld. Pieters en De Vries wijzen erop dat deze modellen weinig oog hebben voor onderlinge samenwerking tussen mensen uit de praktijk, terwijl de decentralisatie en autonomievergroting in het onderwijs daar wel om vragen. De RDD-modellen vertegenwoordigen in hun woorden een *mechanistische* kijk op onderwijsinnovatie.

¹²¹ Pieters, J.M. & B.de Vries (2005) *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld: een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente. De besproken modellen zijn ontleend aan: Burkhardt, H & A.H. Schoenfeld (2003) Toward a more useful, a more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, jrg. 32, nr.9, p. 3-14.

¹²² Burkhardt, H. & A.H. Schoenfeld (2003) Toward a more useful, a more influential, and better funded enterprise. *Educational Researcher*, Vol. 32, nr. 9, p. 3-14.

Van de RDD-aanpak zijn legio voorbeelden. In dit hoofdstuk laten we deze onbesproken, omdat we vooral geïnteresseerd zijn in inspirerende, gelijkwaardige samenwerking tussen de docent en zijn omgeving. Voordat we hier uitvoeriger op ingaan, eerst nog iets over de invloed van de schoolomgeving op de school (en docenten).

Invloed van de schoolomgeving op de school

Niet alleen de wetenschap, ook andere ‘stakeholders’ kunnen van invloed zijn op innovaties in het onderwijs. Stichting Rekenschap heeft recent geïnventariseerd hoe de omgeving van de school een rol kan spelen bij onderwijsinnovaties.¹²³ Dit past bij het overheidsstreven naar minder verticale verantwoording en meer horizontale interactie. Stakeholders van het voortgezet onderwijs zijn in de eerste plaats leerlingen en ouders/verzorgers. Ook de lokale omgeving is van belang. Hierbij kan worden gedacht aan werkgevers, verenigingen, maatschappelijke organisaties, politie/justitie, ondernemers, jeugdzorg, media en de lokale overheid. Het belang van een bepaalde stakeholder hangt af van de onderwijssector. Het bedrijfsleven is bijvoorbeeld een belangrijke stakeholder voor het beroepsonderwijs (zie verderop in dit hoofdstuk de passage over competentie gericht leren), maar speelt vrijwel geen rol in het basisonderwijs.

Wederzijdse belangen blijken cruciaal voor de invloed van stakeholders op onderwijsinnovatie. Op grond van de inventarisatie wordt geconcludeerd dat stakeholders een vernieuwende vonk kunnen doen overslaan, maar dat de motor voor veranderingen in de eerste plaats binnen de school moet worden gezocht. Eén van de instrumenten die de stakeholders sterker maken is een kennisnetwerk. In het vervolg van dit hoofdstuk kijken we in het bijzonder naar kennisnetwerken en kennisgemeenschappen. De focus is daarbij: op welke manier zijn deze netwerken inspirerend voor de docent.

Uit de Innovatiemonitor voortgezet onderwijs (2006, p. 27) blijkt dat scholen verschillende informatiebronnen gebruiken om op de hoogte te blijven voor onderwijsinnovatie. De volgende bronnen worden genoemd:

Informatiebronnen voor onderwijsinnovatie (n= 281), meerdere antwoorden mogelijk

	Percentage
Netwerken	75
Tijdschriften	63
Conferenties	55
Organisaties	38
Websites	36
Onderzoeksrapporten	17
Overig	7

Opvallend is dat netwerken hier zeer hoog scoort, evenals tijdschriften.

Voorts wordt ook vastgesteld in de Innovatiemonitor dat driekwart van de scholen ondersteuning krijgt bij het realiseren van de innovatie van diverse externe experts. 65% van de scholen krijgt ondersteuning van een landelijk pedagogisch studiecentrum. Scholen worden daarnaast in mindere mate ondersteund door onderzoeksinstituten/adviesbureaus (26%), vervolgoopleidingen (25%), onderwijsbegeleidingsdiensten (20%) en bedrijfsleven / non-profitinstellingen (18%).

¹²³ Bijlert, J.B.W. van, Albeda, H.D. & Lankhorst, P.A. (2005) *Loslaten om te verbinden: verkenning naar de rol van stakeholders bij de innovatie in het VO*. Stichting Rekenschap.

6.3 Kennisgemeenschappen

Tegenover de RDD-benadering kan een meer *interactieve* benadering geplaatst worden. Zo'n benadering wordt nagestreefd met de *community of practice* ofwel *kennisgemeenschap*, in de jaren negentig geïntroduceerd door Etienne Wenger.¹²⁴

In het advies *Kennis van onderwijs* pleit de Onderwijsraad voor kennisgemeenschappen van drie groepen: kennisontwikkelaars (b.v. universiteiten, hogescholen), intermediairs (b.v. lerarenopleidingen, onderwijsondersteuners, educatieve uitgeverijen) en onderwijsinstellingen.¹²⁵ De aanduiding van deze drie groepen lijkt te verwijzen naar een RDD-benadering, maar de Onderwijsraad ziet ook mogelijkheden voor netwerkvorming op gelijkwaardige basis. De onderwijsinstellingen zijn dan niet alleen gebruikers van elders ontwikkelde kennis, maar dragen ook bij aan die kennisontwikkeling.

Pieters en De Vries definiëren een kennisgemeenschap als volgt: 'een informeel dan wel formeel georganiseerde groep mensen werkzaam in hetzelfde domein, die (...) vanuit optimalisatievraagstukken of innovatiedoelen gezamenlijke activiteiten ondernemen om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen.'

Een kennisgemeenschap in het onderwijs kan bestaan uit zowel praktijkmensen als onderwijskundigen en lerarenopleiders, maar dit is geen noodzaak. Ook een netwerk van docenten valt onder de definitie van kennisgemeenschap.

Voorbeelden van kennisgemeenschappen in het onderwijs

In het advies van de Onderwijsraad worden verschillende voorbeelden gegeven van samenwerking tussen onderzoekers, intermediairs en onderwijsinstellingen. Niet bij al die voorbeelden is sprake van een echte kennisgemeenschap. Volgens Leenheer (2003) geldt dat – voor zover het de voorbeelden van de Onderwijsraad betreft – alleen voor de ontwikkeling van Probleem gebaseerd onderwijs (PGO) in het technisch beroepsonderwijs en studeerbaarheidsprojecten in het hoger onderwijs. Daar werken onderzoekers en praktijkmensen samen, vindt wederzijdse terugkoppeling plaats, gericht op ontwikkeling van kennis ten behoeve van de beroepspraktijk.

Pieters en De Vries hebben een inventarisatie gemaakt van kennisgemeenschappen in het Nederlandse onderwijs. Ze onderscheiden verschillende soorten kennisgemeenschappen. In de eerste plaats zijn er kennisgemeenschappen die zich uitsluitend op professionals richten. Een voorbeeld daarvan zijn de Communities en Groepen van Kennisnet, opgericht om de uitwisseling van ideeën, ervaringen en lesmaterialen te stimuleren. Een ander voorbeeld zijn de netwerken rondom vernieuwingsonderwijs, die een ontmoetingsplatform zijn voor docenten die werkzaam zijn op traditionele vernieuwingscholen (Montessori, Jenaplan, Freinet, Dalton). Binnen deze netwerken vindt uitwisseling plaats van informatie. Er wordt o.a. gebruik gemaakt van digitale discussiefora en digitale prikborden.

Meer heterogene kennisgemeenschappen zijn de kenniskringen die zijn ingericht rond lectoraten. Op verscheidene hogescholen zijn de afgelopen jaren lectoren aangesteld. Het doel van de lectoraten is het slaan van een brug tussen onderzoek, opleiding en praktijk. De kenniskringen houden zich bezig met het ontwikkelen, verspreiden en toepassen van kennis. Activiteiten zijn b.v. het ontwikkelen van educatieve materialen, onderzoeksprojecten en uitwisselen van ervaringen. Zoals gezegd zijn de kenniskringen heteroog samengesteld: aan

¹²⁴ Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

¹²⁵ Onderwijsraad (2003), *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.

de kenniskringen wordt deelgenomen door docenten van de betreffende hogeschool en docenten in het primair en/of voortgezet onderwijs.

Behalve de voorbeelden die Pieters en de Vries noemen, zijn er nog andere kennisnetwerken. In het PO zien we bijvoorbeeld de regionale samenwerkingsverbanden rond leerlingzorg en 'weer samen naar school'. In het voortgezet onderwijs zijn er de scholennetwerken, die zijn gestart naar aanleiding van de vernieuwingen in de bovenbouw van HAVO/VWO, de invoering van het vmbo en het herontwerp basisvorming. Deze netwerken bestaan sinds 1994. Aanvankelijk was het doel vooral kennisoverdracht, later werd agenda steeds meer bepaald door de deelnemers aan de netwerken.¹²⁶

We gaan hieronder iets uitvoeriger in op twee voorbeelden van kennisnetwerken: regionale netwerken onderwijsinnovatie voor het voortgezet onderwijs en netwerken rond de invoering van competentiegericht leren in het mbo.

Scholennetwerken in het voortgezet onderwijs

Vanaf 1994 hebben in het voortgezet onderwijs scholennetwerken gefunctioneerd. Het gaat hier om een niet-hiërarchisch samenwerkingsverband, waarin leraren gezamenlijk kennis delen en ontwikkelen. In deze netwerken wordt gewerkt aan onderwijsinnovatie aan de hand van *constructivistische leerprincipes*. Er wordt leraren niet verteld hoe ze het onderwijs moeten vernieuwen, ze doen ideeën op door met elkaar van gedachten te wisselen. Een voorwaarde daarvoor is een open houding. Voor leraren die alleen komen 'halen' en niet willen 'brengen' zijn dergelijke netwerken niet geschikt.

Alleen al in het VMBO zijn er verschillende soorten netwerken, op verschillende niveaus. Leraren participeren actief in de ontwikkelnetwerken van het Coördinatiepunt Leerwegen en Netwerken (CLN). Tijdens de introductie van het vmbo zijn met behulp van stimuleringsubsidies diverse netwerken van scholen ontstaan waarin diverse onderwijsinnovaties zijn en worden uitgevoerd, onder meer de invoering van intrasectorale programma's. De ontwikkelnetwerken zijn te onderscheiden in *vrije netwerken* en *sleutelnetwerken*. De vrije netwerken zijn door scholen zelf gestart en betreffen vooral implementatie van het VMBO en pedagogisch-didactische thema's. In de sleutelnetwerken werden door de overheid aangewezen thema's uitgediept die essentieel waren voor de elementaire invoering van het VMBO. Thema's waren: examendossier, sectorwerkstuk, en isp sece (intrasectoraal programma school examen centraal examen).

Netwerken proeftuinen Competentiegericht Onderwijs in het MBO

In het middelbaar beroepsonderwijs wordt een nieuwe kwalificatiestructuur ontwikkeld, waarbij competentiegericht leren centraal staat. Het gaat er in het MBO om dat deelnemers beroepshouding, kennis en vaardigheden in onderlinge samenhang leren. Hoe die onderlinge samenhang er uitziet, wordt bepaald door de beroepspraktijk. Het competentiegerichte leren moet er voor zorgen dat het MBO beter voorbereid is op de beroepspraktijk.¹²⁷

Voor docenten in het MBO heeft deze vernieuwing vergaande consequenties. Van de docenten wordt gevraagd niet meer in de eerste plaats te denken vanuit hun eigen vak, maar vanuit de competenties die deelnemers moeten leren. Een realistische of reële beroepssituatie roept leervragen op, waarmee de deelnemers bij diverse experts terecht kunnen. Docenten die een bepaald vak geven bepalen niet meer onderling hoe een lessenserie er uitziet, maar

¹²⁶ Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van, Kwakman, K (2003) *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

¹²⁷ Onstenk, J. (2004) Competentiegericht leren in het beroepsonderwijs. *Vernieuwing*, jrg. 63, nr. 7, p. 10-12.

werken intensief samen met andere kerndocenten van de opleiding. Dit vraagt om een grondige herziening van het onderwijs. Traditionele methoden zijn vaak niet meer bruikbaar, er wordt gekozen voor andere, meer praktische werkvormen. Ook voor het toetsen heeft competentiegericht leren vergaande consequenties. Portfolio en proeven van bekwaamheid komen in de plaats van toetsen en examens. De samenwerking met het bedrijfsleven wordt nog belangrijker dan deze al was. Bij de ontwikkeling van nieuwe materialen en werkwijzen is de praktijk in het bedrijfsleven de toetssteen.

Samenvattend: het gaat hier om een veelomvattende innovatie, die het primaire proces van het onderwijs ingrijpend verandert. Al sinds jaren zijn er in de BVE-sector initiatieven om voorbeelden van deze innovatie te tonen en kennis en ervaringen uit te wisselen. Een aantal ROC's hebben zich aangemeld als 'proeftuin' (later 'experiment') voor het ontwikkelen van competentiegericht onderwijs. Er vindt uitwisseling plaats tussen de proeftuinen, bijvoorbeeld met betrekking tot de invoering van competentiegericht leren en het ontwikkelen van materiaal. De projectleiders van de proeftuinen vormen dan een netwerk, dat stimulerend kan werken bij het vernieuwingsproces. Er worden bijvoorbeeld gezamenlijk producten ontwikkeld, om te voorkomen dat ieder ROC voor zichzelf het wiel moet uitvinden.¹²⁸ Voorbeelden van dergelijke producten zijn onderwijs- en examenreglementen, materiaal voor de beroepspraktijkvorming en beoordelingsinstrumenten. Bij de ontwikkeling van deze instrumenten gebruiken de deelnemers aan het netwerk elkaar als klankbord.

De intensiteit van de samenwerking varieert. Er zijn voorbeelden van netwerken waarin werkelijk *gezamenlijk* producten worden ontwikkeld, in andere netwerken werkt ieder voor zich en beperkt de samenwerking zich tot het onderling uitwisselen van de ontwikkelde producten. Bij een intensieve samenwerking zijn de deelnemer meer afhankelijk van elkaar dan bij uitwisseling. Dat werkt alleen goed als alle partijen veel belang hebben bij deze producten. Is bij sommige deelnemers aan het netwerk dit belang niet groot, dan wordt hun inzet of de kwaliteit van hun bijdrage minder zeker.

Een ander probleem blijft de overdracht van producten binnen de eigen instelling. Wanneer een netwerk van projectleiders van verschillende ROC's materiaal ontwikkelt, is het 'eigenaarschap' van de vernieuwing minder vanzelfsprekend dan wanneer dat gedaan is door een werkgroep van docenten van de eigen school. Het is voor de projectleiders soms al moeilijk het eigen team mee te krijgen in de vernieuwing. Nog lastiger is het doorgaan om een succesvolle transfer naar andere afdelingen binnen het ROC voor elkaar te krijgen. Ondersteuning vanuit het management blijkt van groot belang voor een succesvolle transfer.

Effectiviteit van kennisgemeenschappen

Op basis van onderzoeksliteratuur¹²⁹ noemen Pieters en De Vries de volgende voordelen van kennisgemeenschappen:

- interactie staat centraal, dat is van wezenlijk belang omdat leren een sociaal proces is;
- naast innovatie is er ook aandacht voor optimalisatievraagstukken;
- er is aandacht voor het hele proces van onderwijsverandering, tot en met evaluatie op de langere termijn;

¹²⁸ Hermanussen, J. (2005) *Kenniskring handelen van opleiders in CLOP*.

¹²⁹ Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hammersley, M. (2005) What can literature on communities of practice tell us about educational research? Reflections on some recent proposals. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol 28, nr. 1, p. 5-21.

- kennisgemeenschappen zijn een geschikte vorm voor een lange-termijnaanpak, ze zijn niet alleen bruikbaar binnen de context van een project.

Wat kan verwacht worden van samenwerking door docenten in netwerken? Volgens de literatuur over kennisgemeenschappen gaat het vooral om uitwisseling van kennis en reflectie op die kennis. Voorbeelden van de opbrengst zijn: opdoen van nieuwe inzichten, een grotere betrokkenheid bij vernieuwing van het onderwijs. Soms worden binnen netwerken materialen ontwikkeld, maar doorgaans hebben de netwerken niet als doel een concrete vernieuwing te implementeren. Daarvoor is de opzet in de regel te informeel. Netwerken kunnen innovaties wel ondersteunen, maar zijn onvoldoende als drijvende kracht voor een vernieuwing. Die kracht moet gezocht worden binnen de school als organisatie. De verwachte opbrengst is dus eerder een positieve houding ten aanzien van onderwijsvernieuwing, dan de implementatie van concrete innovaties.

Op basis van onderzoek naar scholennetwerken in het voortgezet onderwijs formuleren Leenheer e.a. enkele vereisten voor een effectief netwerken:¹³⁰

- De deelnemers bepalen de gang van zaken in het netwerken, niet externe deskundigen. Alleen dan kun je verwachten dat de netwerken iets voor de werkvloer gaan betekenen.
- Er moet evenwicht zijn tussen ‘halen’ en ‘brengen’; dit evenwicht wordt vaak pas bereikt op de wat langere termijn, samenwerking in netwerken vraagt dus wat geduld van de deelnemers.
- Naast uitwisseling van kennis en ervaring dient er ruimte te zijn voor collegiaal leren, door middel van feedback, intervisie, bij elkaar in de klas kijken. Dit vergroot de kans op transfer.

Ondanks de positieve ervaringen is er al met al nog niet veel empirisch bewijs voor de effectiviteit van kennisgemeenschappen. In zijn oratie ‘de vrolijke wetenschap’ concludeert J. Beishuizen dat er nog weinig relevant onderzoek is verricht. Hij verwacht effecten op kennis en motivatie, maar of die effecten optreden zal nog moeten blijken.¹³¹

Diephuis en Van Kasteren (2004, p18)¹³² geven aan dat de ontwikkelingen in de ene school niet zonder meer toepasbaar zijn in de andere school. Scholen kunnen veel van elkaar leren, maar weinig van elkaar overnemen. Naarmate onderzoek, ontwikkeling en opleiding meer terug de school in worden gehaald is het probleem van kennisuitwisseling tussen scholen belangrijker. Zij identificeren drie aspecten aan de transfer, namelijk kijken of iets werkt, kijken hoe iets werkt en kijken hoe je iets kunt aanpassen. Diephuis en Van Kasteren signaleren dat scholen en initiatiefrijke scholen er toch toe neigen het wiel zelf weer uit te gaan vinden.

Het is echter de vraag of dit voorkomen kan worden omdat scholen en teams ook samen een leerproces doormaken, waardoor de innovatie kan plaatsvinden.

¹³⁰ Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van, Kwakman, K (2003) *De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

¹³¹ Beishuizen, J.J. (2004) *De vrolijke wetenschap: over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers* (oratie). Amsterdam: Vrije Universiteit.

¹³² Diephuis, R. & Kasteren, van (2004). *Voortgangsrapportage 2004 ‘De initiatiefrijke school*, Culemborg/Enschede.

Succesfactoren

In een artikel over de kracht en zwakte van netwerken noemen Lieberman en McLaughlin een aantal factoren die het succes van een netwerk bevorderen.¹³³

Focus: effectieve netwerken gaan niet over van alles en nog wat, maar over afgebakende thema's.

Variëteit aan activiteiten: workshops, conferenties, stages, discussiebijeenkomst; de mogelijkheid om te kiezen uit verschillende soorten activiteiten bevordert dat deelnemers kunnen bepalen hoe hun leerproces vorm krijgt. Dat is weer gunstig voor de motivatie.

Uitwisseling: wanneer docenten onderling ervaringen uitwisselen, leren ze volgens de principes van het *constructivisme*. Ze zijn zowel aan het leren als aan het onderwijzen. Dit motiveert hen en het is een principe dat ze goed in hun eigen onderwijs kunnen toepassen.

Leiderschap: Het is positief als docenten ervaring kunnen opdoen met een rol waarin ze binnen een groep docenten het voortouw nemen. Ze kunnen daarvan profijt hebben bij de overdracht naar hun eigen school.

In aanvulling hierop kunnen nog andere factoren worden genoemd, bijvoorbeeld *gelijkwaardigheid*. Op basis van zijn ervaringen met 'scholennetwerken', waarin scholen, leraren, onderzoekers en ondersteuners participeren, concludeert Leenheer dat een belangrijke succesfactor voor kennisgemeenschappen dat externe partners de scholen zien als gelijkwaardige partners.

Leenheer stelt dat samenwerking tussen onderzoek en praktijk vooral vruchtbaar kan zijn als het om kennis van *onderwijsprocessen* gaat (en minder als het gaat om kennis van de *onderwijsinhoud*.¹³⁴)

Problemen met het leren in een netwerk

Het leren in netwerken heeft ook z'n beperkingen. We noemen enkele problemen, ontleend aan het eerder aangehaalde artikel van Lieberman en McLaughlin:

Controle op kwaliteit: Binnen het netwerk ligt het initiatief bij de docenten. Zij bepalen wat ze leren en hoe ze dat leren. Bij die vrijheid past geen strak monitor- of evaluatiesysteem. Daardoor is het minder eenvoudig om de koers van het netwerk bij te sturen.

Toepasbaarheid op de school: Deelnemers aan netwerken leren buiten de context van hun eigen school. Willen ze het geleerde toepassen op school, dan zullen ze het naar hun eigen situatie moeten vertalen. Nog lastiger kan het zijn om de schoolleiding en collega's mee te krijgen bij het verbeteren van het eigen onderwijs. Voor een deel kan dit worden opgelost door ervoor te zorgen dat docenten niet alleen op persoonlijke titel deelnemen aan een netwerk, maar dat zij afgezant zijn van een schoolteam.

Vaststellen van de opbrengst: Wanneer is een netwerk succesvol? De opbrengst kan niet worden afgemeten aan resultaten die bij leerlingen worden gemeten. Eerder moet gedacht worden aan motivatie en vernieuwingsgezindheid van docenten, maar ook aan de behoefte aan zelfsturing, visie en richtinggeving (het zelf kunnen bepalen van doelen).

Doelgerichtheid: De prijs voor vrijheid binnen een netwerk is dat er niet van buitenaf doelstellingen kunnen worden opgelegd. De deelnemers bepalen de doelen van het netwerk, dat is juist wat een netwerk aantrekkelijk maakt voor docenten.

¹³³ Lieberman, A. & M.W. MC Laughlin (1992) Networks for Educational Change: Powerful and Problematic. *Phi Delta Kappan*, p. 673-677.

¹³⁴ Leenheer, P. (2003) De harde kern van kennisgemeenschappen: Kanttekeningen bij 'Kennis van Onderwijs. Ontwikkeling en benutting. *MESO magazine*, Jrg. 23, nr. 131, p. 27-29.

6.4 Conclusie

Leraren ontwikkelen zich niet alleen binnen de context van de school, maar ook binnen een bredere context. Stakeholders als ouders, maatschappelijke organisaties laten hun invloed gelden in het onderwijs. Het is voor scholen en leraren van belang dat ze ook actief gebruik maken van mogelijkheden buiten de school om de ontwikkeling te bevorderen.

Kennisgemeenschappen of netwerken hebben de mogelijkheid in zich om docenten te stimuleren bij het vernieuwen en verbeteren van onderwijs. In een kennisgemeenschap stroomt de kennis niet verticaal (zoals in het RDD-model), maar horizontaal, van leraar naar leraar. Daarbij is het aanbevelingswaardig als behalve docenten ook universiteiten, hogescholen en onderwijsondersteunende instellingen betrokken zijn. Om een kennisgemeenschap werkelijk inspirerend te laten zijn voor docenten, dienen zij zelf de agenda te bepalen voor de bijeenkomsten. Verder is het wenselijk dat de thematiek afgebakend is en dat er gebruik gemaakt wordt van verschillende vormen van uitwisseling, zo praktisch mogelijk.

Er zijn voorbeelden van kennisgemeenschappen in alle sectoren van het onderwijs. Veel empirische aanwijzingen voor de opbrengst van kennisgemeenschappen zijn er (nog) niet. Wel is duidelijk dat het als instrument beter past bij vernieuwingsstrategieën die uitgaan van de vernieuwingskracht van de leraar dan bij traditionele 'top-down' strategie.

7. Conclusie

In dit laatste hoofdstuk komen we terug op de door ons getrokken conclusies in de meer algemene zin en de relatie met de onderzoeksvragen, die met deze literatuurstudie beantwoord dienden te worden. De beantwoording van de onderzoeksvragen doen we per thema: de leraar, het team en de transfer.

7.1 Algemene conclusies

Bij het literatuuronderzoek is gekeken naar het vernieuwend gedrag van leraren bij onderwijsinnovaties. We denken daarbij aan ingrijpende veranderingen van het onderwijssysteem, die meer inhouden dan een incidentele verbetering of verandering van het onderwijs. Uit deze literatuurstudie wordt in ieder geval duidelijk dat er over een belangrijk gedeelte van de meer recente innovatie-initiatieven binnen het onderwijs, weinig onderzoeksliteratuur bestaat. Het gaat om studies die de successen en het ‘what works’ van veranderingsprocessen van binnenuit de school beschrijven. Dit zijn de meer recente ontwikkelingen, waarvan de inzichten dus nog niet overdrachtelijk zijn gemaakt. Ook experts hebben op dit hiaat gewezen. Wetenschappelijk onderzoek richtte zich tot nu toe vooral op veranderingsprocessen van bovenaf en duidelijk omschreven innovaties volgens een vast stramien. Er zijn ook, vooral de laatste jaren, veranderingsprocessen die veel meer op maat zijn, afgestemd op de ervaringen en werkwijzen binnen de school. Dit maakt het ook lastiger om in algemene termen iets te kunnen zeggen over meer recente veranderingsprocessen. Meer onderzoek is nodig. In aanvulling daarop laat het Ministerie het ‘Onderwijs aan het woord’, in het gelijknamige traject.

7.2 Conclusies naar aanleiding van de onderzoeksvragen

De leraar

1. Wat stimuleert leraren om te vernieuwen?
2. Wat belet leraren om te innoveren?
3. Welke persoonlijke *incentives* (instrumentele motieven) ervaren docenten bij het vormgeven van innovatieve praktijken?
4. Zijn er verschillen in de rol van docenten tussen de sectoren (een vergelijking tussen bijvoorbeeld VMBO en bovenbouw HAVO/VWO)?
5. Welke factoren spelen een rol in verschillende fasen van de onderwijsvernieuwing (adoptie, implementatie, incorporatie van innovaties)?

Veel literatuur gaat in op problemen met implementaties en de rol van docenten in implementatieprocessen. Opvallend is dat de grote meerderheid van de literatuur gaat over implementatieprocessen en *niet* over het innoverende gedrag van docenten *zelf*. Kennelijk heeft de aandacht in het onderzoek tot nu toe niet gelegen bij de individuele autonome competenties van docenten tot het concipiëren van innovaties.

In de literatuur zijn enkele factoren aangetroffen die inzicht geven in de factoren die vernieuwend gedrag van docent bevorderen of belemmeren:

- *opvattingen over het beroep van leraar*: is de leraar alleen uitvoerder (restricted professionalism) of denkt hij/zij vakoverstijgend en is hij/zij betrokken bij het onderwijs op de hele school (extended professionalism). Als leraren die zichzelf alleen als uitvoerder

zien kan dat belemmerend zijn voor onderwijsvernieuwing, als ze betrokken zijn bij de school is dat een stimulans voor vernieuwingen.

- *psychologische factoren*: leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving zijn vernieuwingsgezind, leraren die zich onzeker voelen over hun functioneren niet. Leraren maken hun eigen economische afwegingen met betrekking tot het nut van vernieuwingen: wat levert het op en wat kost het mij? Deze afweging kan uitvallen ten gunste of ten nadele van een bepaalde vernieuwing. Verder zijn er verschillende stadia van betrokkenheid te onderscheiden, die passen bij verschillen fasen van een vernieuwingsproces. Voor een goed verloop van vernieuwingen is het raadzaam met deze stadia rekening te houden.
- *verandercompetenties*: niet alleen kennis en vaardigheden, maar vooral stabiele persoonlijkheidskenmerken zijn van belang bij onderwijsvernieuwing. Wanneer deze met elkaar in overeenstemming zijn, wordt volgens de benadering van multi-level learning ontwikkeling mogelijk gemaakt.

Bij 'top-down' innovaties van het onderwijs wordt weinig rekening gehouden met de genoemde psychologische factoren. Meer beloftevol is een aanpak waarbij in de school een krachtige leeromgeving voor leraren creëren. Betekenisvolle contexten, waarbij een link wordt gelegd tussen vernieuwingen en de 'eigenheid' van de leraar, bevorderen dat leraren weerstanden overwinnen en het praktische nut van een vernieuwing ervaren. Deze individuele factoren gelden voor verschillende sectoren binnen het onderwijs. Verschillen spelen vooral een rol als we kijken naar de rol van het team en de schoolorganisatie. In veel onderzoeksliteratuur wordt geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende fasen van een vernieuwing (adoptie, implementatie, incorporatie). Het model Concerns Based Adoption Model (CBAM), waarin de stadia van betrokkenheid worden beschreven, doet dat wel. In eerste instantie zijn leraren op zichzelf gericht, daarna op de taak en tenslotte op de ander: leerlingen en collega's. Het is dus niet verstandig om in de aanvangsfase van een innovatie meteen heel concreet en taakgericht van start te gaan.

Het team

1. Welke condities zijn nodig voor innovatieve teams?
2. Wat bevordert een actieve en leidende rol van leraren(teams)?
3. Hoe kan de schoolleiding innovatieprocessen op school bevorderen?
4. Welke rol speelt *Human Resource Management* in het innovatieve gedrag van scholen?

Innovatie in scholen is geen solo-gebeurtenis. De leraar ontwikkelt zich en vernieuwt binnen de context van de school.

Samenwerking op scholen voor voortgezet onderwijs vindt traditioneel plaats binnen vaksecties. Deze zijn van belang voor vakinhoudelijke en vakdidactische ontwikkeling, maar kunnen remmend zijn op de ontwikkeling van de school als geheel. Een alternatief vormen vakoverstijgende kernteams of zelfsturende teams. Om te bevorderen dat dit innovatieve teams zijn, moet gedacht worden aan het volgende:

- Aandacht voor mechanismen die ontwikkeling bevorderen, zoals *feedback* geven en *interactie* met collega's.
- De intensiteit van samenwerking hangt af van de *wederzijdse afhankelijkheid* van docenten. Ervaringen en adviezen uitwisselen is niet voldoende. Pas als leraren gezamenlijk problemen moeten oplossen, kunnen we verwachten dat ze elkaars professionele ontwikkeling stimuleren.
- Andere factoren die in de literatuur worden genoemd zijn o.a.: heterogene samenstelling van het team, gezamenlijke doelen, een organisatiecultuur gericht op vernieuwing.

De rol van de schoolleiding is van groot belang. In de eerste plaats bij het ontwikkelen en uitdragen van een onderwijskundige visie, in samenspraak met de leraren. In hoog-innovatieve scholen wordt meer *transformatief leiderschap* aangetroffen. Dat houdt in dat de schoolleiding niet alleen een visie uitdraagt, maar bijvoorbeeld ook hoge verwachtingen stelt, actief leraren ondersteunt, en betrokkenheid stimuleert.

De bovengenoemde kenmerken van innovatieve teams en transformatief leiderschap passen binnen een lerende organisatie. Een lerende organisatie is altijd in ontwikkeling, door de op vernieuwing gerichte samenwerking van schoolleiding en docenten. Een school met een lerende cultuur staat open voor nieuwe impulsen en kan die ook een plek geven, maar het is een fragiel bouwwerk, waarin de verschillende condities nauw op elkaar afgestemd zijn.

De transfer

Voor het derde deel van de literatuurstudie richtten we ons op de vraag hoe de transfer van innovatieve praktijken het beste kan worden ingericht. De opstelling van docenten en de school als organisatie zijn daarin van belang. De onderzoeksvragen zijn derhalve:

1. Waar halen leraren inspiratie en goede, bruikbare ideeën vandaan?
2. Welke voorzieningen zijn nodig in de kennisinfrastructuur rond scholen om innovaties in scholen te ondersteunen?

Netwerken vormen voor docenten de belangrijkste informatie over onderwijsinnovatie.

Andere bronnen zijn tijdschriften en conferenties.

Netwerken hebben de laatste jaren vaak de vorm van *kennism gemeenschappen*, waarin leraren onderling kennis en ervaringen uitwisselen. Het is aanbevelingswaardig dat behalve docenten ook universiteiten, hogescholen en onderwijsondersteunende instellingen betrokken zijn, mits de leraren de regie voeren en de agenda bepalen. Andere succesfactoren voor kennism gemeenschappen zijn een afbakening van de thematiek en het gebruik maken van verschillende vormen van uitwisseling, zo dicht mogelijk bij de onderwijspraktijk.

Een algemene vraag die door de hele literatuurstudie heen speelt is: *Wat kunnen we leren van de historie van de onderwijsinnovatie?*

De ervaringen en literatuur over onderwijsinnovatie worden gedomineerd door de beschrijvingen van effectiviteit van implementaties in het onderwijs. De geschiedenis van de onderwijsinnovaties en implementaties is echter geen erg succesvol relaas.

Een van de belangrijkste redenen blijkt te zijn dat onderwijs innovaties door anderen, buiten het onderwijs worden bedacht en dat docenten niet betrokken zijn bij de vernieuwing; politiek ongeduld en wispelturigheid spelen ook een rol.

Over het algemeen wordt betoogd dat er een wending is waar te nemen van een technisch-rationele benadering naar een cultureel-individueel perspectief in het denken over implementaties. Er wordt ook wel gesproken van top-down, naar interactief. De interactie tussen top-down en een ondersteunende infrastructuur en een bottom-up betrokkenheid blijkt namelijk een cruciale combinatie.