

ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN DE DOCENT: HANDVATTEN VOOR DE VERNIEUWINGSPRAKTIJK

auteur:
Jos de Kock

kernredactie:
Karin van Herpen
Jos Zuylen

MesoConsult B.v.
Tilburg
november 2007



november 2007

© 2007 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.mesoconsult.nl

WOORD VOORAF

Als je begint met het lezen van hoofdstuk 5 uit deze brochure, vind je precies wat de auteur in de titel van hoofdstuk 5 aangeeft dat je zult vinden: conclusies, aanbevelingen en handvatten voor de vernieuwingspraktijk. Als je dan klaar bent met hoofdstuk 5 en je constateert dat er helder wordt beschreven wat je al wist, zou je kunnen besluiten de hoofdstukken 1 tot en met 4 niet te lezen. “Klaarblijkelijk weet ik het immers al.”

Maar weten is niet voldoende. Ordenend in de taxonomie van Bloom: je moet hetgeen je weet ook begrijpen, je moet er iets mee kunnen, je moet er op toepassingsniveau analytisch en synthetisch mee kunnen omgaan en je moet er (onderbouwd) iets van vinden. Het lezen van de hoofdstukken 1 tot en met 4 helpt je om hetgeen je al weet over onderwijsvernieuwing beter te begrijpen en te onderbouwen. Dat is een belangrijke factor in het realiseren van consistentie bij vernieuwen.

Ik ben bij het bestuderen van de brochure van Jos de Kock netjes bij hoofdstuk 1 begonnen en daarna naar 2. Nadat ik een flink eind in het tweede hoofdstuk was gevorderd, begon ik het toch wel moeilijk te vinden. Wat mij hielp was, om even terug te gaan naar het begin van hoofdstuk 2, meer precies, naar het classificatieschema dat De Kock beschrijft in 2.1. Goed op het netvlies krijgen wat daar staat (zie figuur 1 en 2 in paragraaf 2.1) helpt enorm om te begrijpen wat daarna in de rest van de brochure allemaal nog wordt beschreven.

Jos de Kock schrijft in een periode waarin onderwijsvernieuwing op veel scholen een belangrijk issue is, een zinvolle brochure. Hij heeft aandacht voor een bepaald aspect, namelijk het professionele zelfbeeld van de docent. Terecht beschouwt hij dit als een belangrijke factor bij het realiseren van onderwijsvernieuwing (zie in dit verband hoofdstuk 3). In hoofdstuk 4 vat De Kock onderzoek samen waarin gekeken is of iemands levensbeschouwing een rol speelt bij onderwijsvernieuwing. Als u denkt dat u weet hoe het zit, probeer dat dan eens voor uzelf helder te krijgen en vergelijk daarna wat u denkt met hetgeen Jos de Kock erover schrijft. Tipje van de sluier: het is niet mogelijk in dit soort zaken te generaliseren.

Namens de redactie,

Jos Zuylen

INHOUD

Woord vooraf	3
1 Inleiding: thema en opbouw van dit nummer	7
2 Het nieuwe leren: theorie en praktijk in de bovenbouw van havo en vwo	9
2.1 Leeromgevingen die het nieuwe leren stimuleren	10
2.2 Hoe docenten het nieuwe leren percipiëren en vormgeven	20
2.3 Aan welk type leeromgevingen geven docenten vorm?	26
2.4 Implicaties voor de vernieuwingspraktijk in het perspectief van de docent, het team en de schoolorganisatie	28
3 Onderwijsvernieuwing en de professionele identiteit van de docent	33
4 Illustratief onderzoek in onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs	37
4.1 Van basisvorming naar vernieuwing onderbouw	37
4.2 Levensbeschouwing en onderwijsvernieuwing in het Studiehuis	39
4.3 Implicaties voor de vernieuwingspraktijk	41
5 Conclusie en aanbevelingen: handvatten voor de vernieuwingspraktijk	43
Literatuur	47
Over de auteur	51



1 INLEIDING: THEMA EN OPBOUW VAN DIT NUMMER

In dit nummer in de Studiehuisreeks worden de thema's 'onderwijsvernieuwing' en 'de professionele identiteit van de docent' met elkaar in verband gebracht. De centrale gedachte hierbij is dat vernieuwingen die op de school afkomen of vernieuwingsideeën die op een school leven langs de lijn van de professionele identiteit van de docent praktisch vormgegeven worden in de alledaagse lespraktijk. Deze gedachte betekent in de eerste plaats dat het van belang is dat de 'boodschap' van de vernieuwing voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder moet zijn: waar gaat de vernieuwing precies over, wat is de visie daarachter, op welke onderdelen van het onderwijsleerproces heeft deze betrekking, wat vormt de kern van het idee en wat zijn mogelijke praktische uitwerkingen? In de tweede plaats betekent deze gedachte dat het bij onderwijsvernieuwing op een school van belang is dat er inzicht is in de professionele identiteiten van docenten: wat beweegt een docent, waar gaat hij voor in zijn onderwijs, wat zijn zijn opvattingen over goed onderwijs en wat zijn zijn bijzondere kwaliteiten? In de derde plaats heeft deze gedachte voor leidinggevend en verandermanagers op school de implicatie dat zij actief bezig zijn met de vraag hoe zich de inhoud van de onderwijsvernieuwing verhoudt tot de professionele identiteiten van docenten: waar liggen aanknopingspunten, waar zijn er struikelblokken, welke ontwikkelpunten komen bovendien en op welke wijze kunnen individuele docenten en docententeams het beste gefaciliteerd worden om zich te ontwikkelen in de gewenste richting?

In dit nummer van de Studiehuisreeks wil ik deze thematiek uitwerken door met name in te zoomen op de achtergronden van het 'nieuwe leren' en de wijze waarop dit concept in de vernieuwing van de tweede fase een plaats heeft gekregen. Daarom ga ik in hoofdstuk 2 allereerst in op de theorie en praktijk van het nieuwe leren in de bovenbouw van het havo en vwo. Ik bespreek daarin drie studies die ik in de afgelopen jaren heb verricht naar de achtergronden van het nieuwe leren (2.1), de wijze waarop docenten het nieuwe leren percipiëren en vormgeven (2.2) en de mate waarin docenten leeromgevingen vormgeven die het nieuwe leren ondersteunen (2.3).

De inzichten uit hoofdstuk 2 vormen de basis voor een beknopt conceptueel kader waarin de thema's 'onderwijsvernieuwing' en 'de professionele identiteit van de docent' met elkaar in verband worden gebracht. Dit kader wordt in hoofdstuk 3 beschreven. Vervolgens bespreek ik in hoofdstuk 4 een tweetal recente onderzoe-

ken die illustratief zijn voor dit conceptuele kader en dus voor de centrale gedachte van dit nummer. Het gaat om onderzoek in het kader van de vernieuwing onderbouw en een onderzoek dat zich richt op de wijze waarop levensbeschouwing een rol speelt bij het vernieuwen van onderwijs.

Zowel hoofdstuk 2 als hoofdstuk 4 sluiten af met implicaties van de besproken onderzoeken voor de vernieuwingspraktijk. Op deze wijze wordt het conceptueel kader uit hoofdstuk 3 verder geoperationaliseerd naar concrete aandachtspunten voor hen die in de school verantwoordelijk zijn voor het leidinggeven aan onderwijsvernieuwing. Met het oog daarop wordt dit nummer afgesloten met hoofdstuk 5 waarin de belangrijkste inzichten nog eens onder elkaar worden gezet in de vorm van handvatten voor hen die actief zijn in de vernieuwingspraktijk.

2 HET NIEUWE LEREN: THEORIE EN PRAKTIJK IN DE BOVENBOUW VAN HAVO EN VWO

In dit hoofdstuk staan de achtergronden van het 'nieuwe leren' en de wijze waarop dit concept in de vernieuwing van de tweede fase een plaats heeft gekregen centraal. De drie studies die in dit hoofdstuk worden besproken zijn alle opgenomen in mijn proefschrift 'Arranging learning environments for new learning: educational theory, practical knowledge, and everyday practice' (De Kock, 2005). Het gaat om een studie naar de achtergronden van het nieuwe leren (2.1), een studie naar de wijze waarop docenten het nieuwe leren percipiëren en vormgeven (2.2) en een studie over de mate waarin docenten vormgeven aan leeromgevingen die het nieuwe leren ondersteunen (2.3).

Paragraaf 2.1 gaat in op de definiëring van het 'nieuwe leren' en de consequenties van deze visie op leren voor het vormgeven van leeromgevingen in het onderwijs. Veel recente onderwijsvernieuwingen hebben op een of andere wijze een verbinding met dat 'nieuwe leren'. Het meest misschien nog wel de invoering van de Studiehuisgedachte in de bovenbouw van het havo en vwo. In allerlei bijdragen in wetenschappelijke fora, in vakbladen en op opiniepagina's van grote dagbladen en niet te vergeten op de werkvloer op de scholen bestonden en bestaan vele verschillende visies op wat dat 'nieuwe leren' nu is. Deze wirwar van verschillende betekenisverleningen kan echter snel een obstakel vormen voor een goede doorvertaling naar de klassenpraktijk. Het onderzoek dat besproken wordt in paragraaf 2.1 wil meer lijn brengen in de betekenis van het concept 'nieuwe leren'.

Paragraaf 2.2 gaat in op de bevindingen van interviewonderzoek onder een aantal docenten uit de bovenbouw van het havo en vwo. Hieruit wordt duidelijk hoe docenten 'op de werkvloer' verschillende visies kunnen hebben op wat het 'nieuwe leren' voor hen betekent en hoe dat vorm krijgt in hun concrete handelen in de klassenpraktijk. Deze bevindingen geven aanwijzingen voor het belang van de rol van professionele identiteiten bij het vormgeven aan onderwijsvernieuwing.

Paragraaf 2.3 gaat vervolgens in op de resultaten van een grootschalig vragenlijstenonderzoek onder docenten in de bovenbouw van het havo en vwo. Dit vragenlijstenonderzoek had als doel te achterhalen welke type leeromgevingen docenten zeggen vorm te geven 5 jaar na invoering van de nieuwe tweede fase en in hoeverre deze overeenkomsten vertonen met de principes van het nieuwe leren zoals uiteengezet in paragraaf 2.1.

Paragraaf 2.4, tot slot, gaat in op de belangrijkste implicaties van deze drie studies voor de praktijk van onderwijsvernieuwing. De inzichten uit dit hoofdstuk vormen bij elkaar de basis voor een conceptueel kader waarin de thema's 'onderwijsvernieuwing' en 'de professionele identiteit van de docent' met elkaar in verband worden gebracht. Dit kader is onderwerp van hoofdstuk 3.

2.1 LEEROMGEVINGEN DIE HET NIEUWE LEREN STIMULEREN¹

Veel recente onderwijsvernieuwingen, ook die van de vernieuwing in de tweede fase, hebben op een of andere wijze een verbinding met het concept 'nieuwe leren'. Er bestaan verschillende visies op of interpretaties van wat dat 'nieuwe leren' nu eigenlijk is. De centrale vraag in het onderzoek dat ik in deze paragraaf wil bespreken was dan ook: hoe kunnen leeromgevingen, gericht op het nieuwe leren, worden getypeerd en hoe verschillen deze van meer traditionele leeromgevingen die minder gericht zijn op dit nieuwe leren? Voor een volledig verslag van dit onderzoek verwijs ik naar De Kock, Slegers en Voeten (2004).

Het nieuwe leren kan worden beschreven als een concept dat teruggaat op drie principes met betrekking tot leren, namelijk²: (a) leren is een constructieve activiteit, (b) leren is een gesitueerde activiteit en (c) leren is een sociale activiteit. Hieronder worden deze drie principes verder uitgewerkt.

Leren is een constructieve activiteit

Het nieuwe leren wordt vaak in verband gebracht met het zogenaamde constructivisme dat leren ziet als meer dan alleen het opnemen en verwerken van informatie. Leren wordt in het constructivistisch gedachtegoed vooraleerst gezien als een actieve en persoonlijke constructie van kennis (zie De Jong, 1995). Het principe dat leren een constructieve activiteit is, is gebaseerd op het idee dat het alledaagse leren vooral plaatsheeft, daar waar problemen moeten worden opgelost en daar waar men met het alledaagse werk bezig is. Het alledaagse leren is veelal niet verbonden met het schoolse leren maar vooral met buitenschoolse contexten. Bij deze vorm van leren ligt het accent niet op de verwerking van kennis maar veel meer op een actieve en persoonlijke constructie van kennis en vaardigheden en de ontwikkeling

¹ Deze paragraaf is voor een groot deel gebaseerd op het artikel 'New learning and the classification of learning environments in secondary education' in *Review of Educational Research* (De Kock, Slegers & Voeten, 2004) en op een gelijknamig hoofdstuk in De Kock (2005, pp. 15-51)

² zie Jonassen & Land, 2000; Kanselaar, de Jong, Andriessen & Goodyear, 2000; Perkins, 1992; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000

van competenties. De meeste aanhangers van het constructivistisch gedachtegoed betogen dan ook dat de belangrijkste leerdoelen binnen de school zouden moeten zijn: probleemoplossing, argumenteren, kritisch denken, actief en reflectief gebruik van kennis en zelfregulatie (zie bijvoorbeeld De Jong, 1995; Driscoll, 2000). Vanuit dit perspectief bezien is het leerproces van leerlingen niet slechts een middel, maar is het het meest belangrijke leerdoel en een zeer belangrijke onderwijsdoelstelling geworden (Land & Hannafin, 2000; Simons et al., 2000). Belangrijke condities voor het leren op basis van constructivistische assumpties zijn, volgens Driscoll (2000, p. 382-383), de aanwezigheid van complexe, realistische en relevante omgevingen die voorzien in de mogelijkheid tot sociale interactie en zelfsturing van het leerproces.

Het principe dat leren een constructieve activiteit is heeft vooral implicaties voor de leerdoelen die worden nagestreefd. Deze leerdoelen hebben alle gemeen dat ze het zogenoemde 'leren leren' als doel in zichzelf zien. Simons (2000) werkt deze leerdoelen die betrekking hebben op het leerproces uit door te spreken over verschillende leerfuncties, namelijk cognitieve, affectieve en metacognitieve leerfuncties. Leerfuncties zijn op te vatten als mentale handelingen waarbij de leerling specifieke kennis, vaardigheden en houdingen gecombineerd inzet om te komen tot een leerproduct. Verderop in deze paragraaf zullen een aantal voorbeelden van deze leerfuncties worden gegeven.

Leren is een gesitueerde activiteit

Het tweede principe, namelijk dat leren een gesitueerde activiteit is, benadrukt vooral dat 'kennen' niet gescheiden moet worden van 'doen', omdat een dergelijke scheiding zou leiden tot kennis die te sterk is gedecontextualiseerd (Driscoll, 2000). Onder dit principe ligt de gedachte dat het menselijk denken is aangepast aan de (sociale) omgeving (Clancey, 1997). "What people perceive, think, and do develops in a fundamentally social context" (Driscoll, 2000, p. 155-156). De leerdoelen die een rol spelen bij leren dat is vormgegeven als een gesitueerde activiteit, bevinden zich veelal op het vlak van 'betekenisverlening' of op het gebied van het doorgronden van specifieke concepten door deze concepten actief te gebruiken. Gesitueerd leren kan het beste plaatsvinden in zogenoemde 'practice fields', ofwel: leersituaties waarbij van leerlingen wordt gevraagd om bepaalde type activiteiten in praktijk te brengen die ze in een buitenschoolse context ook zouden moeten ondernemen. Instructieprincipes die samenhangen met deze vorm van leren zijn coaching, het modelleren van denkvaardigheden en het werken in relevante praktijken (Barab & Duffy, 2000). Relevante praktijken staan ook centraal in de gesitueerde leertheorie van Lave en Wenger (1991) die veronderstellen dat "... the mastery of knowledge

and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community" (p. 29).

Het principe dat leren een gesitueerde activiteit is heeft in het onderwijs implicaties voor de verdeling van rollen tussen docenten en leerlingen. In een meer traditionele leersituatie reguleert de docent het leerproces en de leerling voert vooral de instructies van de docent uit. Het leren vindt veelal niet plaats in een context waarin praktische toepassingen worden verlangd en is daarom als 'gedecontextualiseerd' te typeren. Leerlingen worden niet uitgedaagd om zelfstandig te leren, omdat een relevante gebruikerscontext ontbreekt waarbinnen zij kunnen voortborduren op eigen leerpraktijken. Zij zijn dan voor hun leren voor een groot gedeelte afhankelijk van de docent. In leeromgevingen die meer gesitueerd leren bevorderen, is het leerproces gesitueerd in een praktische toepassingscontext, kunnen leerlingen veel meer voortborduren op eigen leerpraktijken en hebben zij de mogelijkheden om relevante concepten en pas geleerde vaardigheden toe te passen. De verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt hierbij stap voor stap verlegd van de docent naar de leerling. Procesgerichte instructie is een vorm van instructie die is gebaseerd op een dergelijk gesitueerd perspectief op onderwijzen en leren (Simons et al., 2000; Vermunt, 1994, 1995). Deze vorm van instructie vraagt van de docent dat hij denkprocessen en vaardigheden modelleert; dat hij leerlingen bijstaat in het monitoren en reguleren van het eigen leren en de eigen denkstrategieën; en dat hij leerlingen stimuleert te reflecteren op het eigen leren (Simons et al., 2000). De leerling heeft hierbij dus in toenemende mate een zelf-regulerende rol. Dit betekent dat er niet, zoals in meer traditionele leersettings, een grote externe controle op het leerproces is maar dat er juist sprake is van een grote interne controle van het leerproces, uitgevoerd door de leerlingen zelf.

Het principe dat leren een gesitueerde activiteit is heeft ook duidelijke implicaties voor de leerdoelen die worden nagestreefd: de nadruk ligt hierbij op het actief gebruiken van kennis die op dat moment in de leersituatie centraal staat. Op deze manier zouden leeropbrengsten meer duurzaam, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht zijn (Simons et al., 2000, p. 1). Met andere woorden, een grotere nadruk op leren als een gesitueerde activiteit moet ook bevorderen dat de transfermogelijkheden van de leeruitkomsten worden vergroot.

Leren is een sociale activiteit

Het derde principe heeft als centraal uitgangspunt dat leren een sociaal proces is. Het principe dat leren een sociale activiteit is impliceert dat kennis een sociaal construct is dat door een groep van lerenden of, met andere woorden, door een gemeenschap, wordt voortgebracht (Van der Linden, Erkens, Schmidt, & Renshaw,

2000). De principes van leren als een gesitueerde activiteit en leren als een sociale activiteit benadrukken het belang van de sociale context of gemeenschap bij het proces van leren. Het principe dat leren een gesitueerde activiteit is legt vooral de nadruk op het gebruik van relevante kennis en vaardigheden binnen een specifieke context; het principe dat leren een sociale activiteit is benadrukt vooral de participatie van deelnemers binnen een gemeenschap of groep van lerenden. Participatie binnen een gemeenschap veronderstelt interactie tussen de leden van die gemeenschap en daarom is volgens dit derde principe van leren belangrijk dat aandacht wordt geschonken aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden zoals elkaar helpen en met elkaar overleggen. Verondersteld wordt dat dit soort vaardigheden aan de basis ligt van het construeren van kennis: lerenden moeten met elkaar samenwerken met het oog op het realiseren van gedeelde leerdoelen.

Het principe dat leren een sociale activiteit is heeft vooral implicaties voor de rollen die leerlingen ten opzichte van elkaar hebben. In leeromgevingen waarin het sociale leerprincipe wordt toegepast, wordt leren niet beschouwd als slechts een individuele activiteit maar ook als een activiteit die vraagt om coöperatie tussen leerlingen. Johnson en Johnson (1999) beschrijven de rollen die leerlingen ten opzichte van elkaar hebben in drie verschillende leersettings, namelijk competitieve, individuele en coöperatieve leersituaties. In een competitieve situatie is het leren van een leerling slechts voordelig voor hemzelf en niet voor zijn medeleerlingen. In een individuele leersituatie is het leren van een leerling voordelig voor hemzelf en heeft zijn leren verder geen duidelijke verbinding met het leren van anderen. Lerenden hebben in deze situatie opzichzelfstaande individuele rollen. In een coöperatieve leeromgeving daarentegen, is het leren van een leerling op de een of andere wijze gunstig voor elk lid van de groep waarbinnen hij participeert. In een dergelijke leeromgeving werken leerlingen, ook waar het om het leerproces gaat, met elkaar samen. Grofweg kunnen we zeggen dat in meer traditionele leersituaties leerlingen vooral individuele en soms competitieve rollen ten opzichte van elkaar hebben. In leeromgevingen die meer gericht zijn op het nieuwe leren worden vooral coöperatieve rollen voor leerlingen nagestreefd.

Een classificatieschema

De principes van leren als een constructieve, gesitueerde en sociale activiteit hebben, zoals hiervoor uitgewerkt, belangrijke gevolgen voor drie hoofdaspecten van leeromgevingen, namelijk: (a) leerdoelen, (b) de verdeling van leerkracht- en leerlingrollen en (c) de rollen die leerlingen ten opzichte van elkaar aannemen. Op basis van deze drie hoofdaspecten kan een classificatieschema van leeromgevingen worden geconstrueerd dat anders is dan de meeste tot dusver bestaande classificatieschema's van (aspecten van) leeromgevingen. Op basis van een review

van bestaande classificatieschema's kon in mijn onderzoek namelijk worden geconcludeerd dat de meeste bestaande classificatieschema's slechts gebaseerd zijn op leerdoelen. Betrekkelijk weinig schema's hadden oog voor de rolverdeling tussen leerkracht en leerlingen of voor de rollen van leerlingen ten opzichte van elkaar. Bovendien bleek geen van de classificatieschema's gebaseerd te zijn op alle drie genoemde aspecten van leeromgevingen gezamenlijk. Voor een uitgebreide verantwoording hiervan verwijs ik naar het reviewartikel van De Kock, Slegers en Voeten (2004). In het nieuw ontworpen classificatieschema hebben de uitgangspunten van het nieuwe leren nadrukkelijk een plaats gekregen en het schema is georganiseerd rond de drie zojuist genoemde hoofdaspecten van leeromgevingen. Figuur 1 geeft een overzicht van het fundament van het classificatieschema.

1 Leerdoelen		
Leerproducten		
Kennis van de leerinhoud		
Kennis van het leerproces		
Attitude t.a.v. de leerinhoud		
Attitude t.a.v. het leerproces		
Cognitieve leervaardigheden		
Affectieve leervaardigheden		
Sociale leervaardigheden		
Transfervaardigheden		
Leerproces		
Vorbereidende leerfuncties	Cognitief	Affectief Metacognitief
Uitvoerende leerfuncties	Cognitief	Affectief Metacognitief
Afsluitende leerfuncties	Cognitief	Affectief Metacognitief
2 Verdeling van leerkracht- en leerlingrollen		
Behavioristische model	Ontwikkelingsgerichte model	Meester-gezel-leerling model
3 Leerlingrollen ten opzichte van elkaar		
Competitieve rollen	Individuele rollen	Coöperatieve rollen

Figuur 1 Drie basisaspecten van leeromgevingen, onderverdeeld in verschillende categorieën 3

Wat betreft het eerste aspect, de leerdoelen, kan een onderscheid aangebracht worden tussen leerdoelen die vooral gericht zijn op het product van leren en leerdoelen die vooral gericht zijn op het proces van leren. Productdoelen hebben betrekking op kennis, attitudes en specifieke leervaardigheden, waarvan de belangrijkste in figuur 1 zijn opgesomd. De doelen die zijn gericht op het leerproces zijn aangeduid in ter-

³ Deze figuur is overgenomen uit De Kock, Slegers & Voeten (2004, p. 159) en De Kock (2005, p. 40).

men van leerfuncties. Het uitvoeren van leerfuncties heeft te maken met een geïntegreerd gebruik van een verzameling specifieke kennis, leervaardigheden en attitudes (Simons, 2000). Voorbeelden van voorbereidende leerfuncties zijn 'achterhalen van voorkennis die nodig is' (cognitief), 'uitdagingen vinden' (affectief), en 'oriëntatie op leerdoelen' (metacognitief). Voorbeelden van uitvoerende leerfuncties zijn 'oefenen en toepassen' (cognitief), 'blijven opbrengen van motivatie en zelfvertrouwen houden' (affectief), en 'achterhalen van oorzaken voor problemen of falen' (metacognitief). Voorbeelden van afsluitende leerfuncties zijn 'bedenken van toepassingsmogelijkheden in de toekomst en voorwaarden voor transfer' (cognitief), 'attributie van leerprestaties' (affectief), en 'evaluatie van het leerproces en de leeruitkomsten' (metacognitief).

Het tweede aspect, de rolverdeling tussen docent en leerlingen, is gebaseerd op drie instructieparadigma's en de daarmee samenhangende modellen van leren zoals onderscheiden door Farnham-Diggory (1994): het behavioristische, het ontwikkelingsgerichte en het meester-gezel-leerling model. In het 'behavioristische model' instrueert de docent de leerling teneinde de leerling bekwaamer te laten worden op een bepaald vakgebied. De docent maakt de leerling duidelijk welke inhoud op welke wijze het beste kan worden geleerd. De leerling past deze aanwijzingen toe om zich te bekwamen in de vakinhoud. In dit model speelt de beloning van leerlingactiviteiten (b.v. in de vorm van cijfers of complimenten) een belangrijke rol. Dit element van beloning is typisch voor prestatiegerichte leeromgevingen waarin veelal een behavioristisch model van docent-leerling rollen voorkomt.

Leeromgevingen die meer georiënteerd zijn op het ontwikkelen van leerprocessen gaan veelal uit van het tweede model, het ontwikkelingsgerichte model. Binnen dit model is sprake van een rolverdeling waarbij de leerling leert met hulp van een docent die de leerlingen bevraagt, confronteert en aanmoedigt om eigen persoonlijke theorieën te expliciteren en kritisch te bezien. De leerling reguleert zijn eigen leren met hulp van de leerkracht die als expert de leerling als coach bijstaat. In het derde model, het meester-gezel-leerling model, participeren de leerling en de docent in een gedeelde context van een specifiek vakgebied. De docent is expert in dit vakgebied en modelleert zijn expertise. De leerling probeert de kunst van de expert af te kijken en imiteert de activiteiten van de leerkracht. Op deze wijze probeert de leerling een aantal domein-gerelateerde praktijken onder de knie te krijgen.

Het derde aspect, de rollen van leerlingen ten opzichte van elkaar, is onderverdeeld in de categorieën competitieve, individuele en coöperatieve rollen, zoals voorgesteld door Johnson en Johnson (1999) en zoals eerder in dit artikel al toegelicht. Op basis van dit fundament is een classificatieschema van leeromgevingen ontworpen dat in figuur 2 is weergegeven.

Doelen	D-L rol	L-L rol	18 typen leeromgevingen
Prod	Behav	Comp	1 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Prod	Behav	Indiv	2 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Prod	Behav	Coop	3 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.
Prod	Ontw	Comp	4 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Prod	Ontw	Indiv	5 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Prod	Ontw	Coop	6 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.
Prod	MGL	Comp	7 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Prod	MGL	Indiv	8 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Prod	MGL	Coop	9 Leren is vooral gericht op leerproducten. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.
Proc	Behav	Comp	10 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen

Doelen	D-L rol	L-L rol	
			volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Proc	Behav	Indiv	11 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Proc	Behav	Coop	12 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stuurt grotendeels leerprocessen van leerlingen; leerlingen volgen de instructies van de docent op. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.
Proc	Ontw	Comp	13 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Proc	Ontw	Indiv	14 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Proc	Ontw	Coop	15 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent stelt zich op als een coach van het leerproces; leerlingen reguleren zoveel mogelijk hun eigen leerproces. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.
Proc	MGL	Comp	16 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een competitieve manier.
Proc	MGL	Indiv	17 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een individuele manier.
Proc	MGL	Coop	18 Leren is vooral gericht op leren leren. De docent modelleert zijn expertise; leerlingen participeren met de leerkracht in een concrete context en proberen de docentactiviteiten te imiteren. Leerlingen leren vooral op een coöperatieve manier.

Figuur 2 Classificatieschema van leeromgevingen 4

Note: D-L rol = Rolverdeling tussen docent en leerlingen, L-L rol = Rollen van leerlingen ten opzichte van elkaar, Prod = Leerproducten, Proc = Leerproces, Behav = Behavioristisch model, Ontw = Ontwikkelingsgerichte model, MGL = Meester-gezel-leerling model, Comp = Competitieve rollen, Indiv = Individuele rollen, Coop = Coöperatieve rollen (zie figuur 1).

Donker-grijsgemarkeerde rijen betreffen typen leeromgevingen die waarschijnlijk weinig werkelijkheidsgehalte kennen.

- 4 Deze figuur is overgenomen uit De Kock, Slegers & Voeten (2004, p. 162-163) en De Kock (2005, p. 44-46)

Het classificatieschema is bedoeld om een referentiekader te bieden om zowel meer traditionele als meer vernieuwende leeromgevingen te kunnen typeren. Daarom zijn in het schema nieuwe categorieën van leerdoelen zoals metacognitieve leerfuncties en sociale leervaardigheden opgenomen. Daarnaast zijn wat betreft de verdeling van leerkracht- en leerlingrollen het ontwikkelingsgerichte en het meester-gezellering model in het schema opgenomen. Deze beide modellen zijn van belang voor het arrangeren van leeromgevingen die het nieuwe leren zouden moeten bevorderen. Met betrekking tot de rollen die leerlingen ten opzichte van elkaar hebben zijn in het schema coöperatieve leerling-rollen opgenomen die karakteristiek zijn voor vernieuwende leeromgevingen; in tegenstelling tot competitieve en individuele leerling-rollen, die kenmerkend zijn voor meer traditionele leeromgevingen.

Het uiteindelijke classificatieschema bestaat uit 18 theoretisch mogelijke typen leeromgevingen op basis van de drie hoofdaspecten van leeromgevingen en de categorieën die daar onder hangen. Leeromgevingen die het meest voldoen aan de kenmerken van het nieuwe leren zijn type 15 en 18. De leeromgevingen die het meest daarvan af staan zijn typen 1 en 2. De vier grijs gemarkeerde typen leeromgevingen in figuur 2 worden aangemerkt als niet voorstelbaar in de praktijk.

Conclusies en implicaties voor de vernieuwingspraktijk

Deze paragraaf heeft ingezoomd op een nadere uitwerking van het concept 'nieuwe leren' en de implicaties van dit concept voor het arrangeren van leeromgevingen in het onderwijs. Zoals gezegd, leven in allerlei bijdragen in wetenschappelijke fora, in vakbladen en op de werkvloer op scholen verschillende visies op wat dat 'nieuwe leren' nu is. Deze wirwar van verschillende betekenisverleningen kan een obstakel zijn voor een goede doorvertaling van het vernieuwingsidee naar de klassenpraktijk. De conceptualisering in deze paragraaf beoogt meer lijn te brengen in de betekenis die het nieuwe leren kan hebben voor het vormgeven van leeromgevingen in het onderwijs. Het is namelijk van belang dat de 'boodschap' van een vernieuwing voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder moet zijn: waar gaat de vernieuwing precies over, wat is de visie daarachter, op welke onderdelen van het onderwijsleerproces heeft deze betrekking, wat vormt de kern van het idee en wat zijn mogelijke praktische uitwerkingen? Het classificatieschema is bedoeld om de bezinning op deze 'boodschap' te ondersteunen. Het laat zien langs welke aspecten van leeromgevingen de idee van het nieuwe leren kan worden vormgegeven: het hoeft niet alleen te gaan om mogelijk andere accenten op het gebied van leerdoelen (denk bijvoorbeeld aan het veelvoorkomende 'kennis vs. vaardigheden' debat); het kan net zo goed ook gaan om accentverschuivingen in hoe leerlingen al dan niet samen optrekken in het leren en in welke verhouding zij staan tot hun docent. Het schema laat bovendien zien welke andere typen leeromgevingen nog meer gereali-

seerd kunnen worden, naast meer traditionele en vernieuwende typen ook gemixte configuraties: tussen 'traditioneel' en 'nieuw' in. Daarnaast laat het classificatieschema zien dat het nieuwe leren op het gebied van de rolverdeling tussen docent en leerling globaal op twee manieren kan worden uitgewerkt, namelijk via het ontwikkelingsgerichte model waarbij de docent zich vooral als coach van leerprocessen opstelt en via een meester-gezel-leerling model waarbij de docent of expert vooral identificatiefiguur is in een toepassingscontext.

Deze twee verschillende uitwerkingen vragen elk om een andere praktische vormgeving van het onderwijs terwijl ze beide hun wortels hebben in de uitgangspunten van het nieuwe leren. De vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo zijn vooral gericht geweest op het ontwikkelen van leervermogen van leerlingen waarbij de docent in toenemende mate een coachende rol op zich neemt en die de leerling in toenemende mate zijn eigen leerproces laat reguleren. In het Studiehuis staat 'leren leren' centraal. Niet slechts de verwerving van geïsoleerde kennis en vaardigheden maar juist ook zelfstandig het leerproces ter hand kunnen nemen wordt nagestreefd. Bovendien zou de nieuwe tweede fase een groter beroep moeten doen op groepswork, waarbij leerlingen elkaar helpen en ondersteunen. Het gaat dus in termen van het classificatieschema idealiter vaak om leeromgevingen met een ontwikkelingsgericht model van docent-leerling rollen en een streven naar samenwerking tussen leerlingen.

Voor de sector van het havo en vwo lijkt te gelden dat een rolverdeling volgens het meester-gezel-leerling model veel minder aanwezig is. Het werken aan domeinspecifieke activiteiten vraagt veelal om een doorbreking van grenzen met andere contexten dan de schoolse context. Docenten modelleren wel in hun lessen maar dat spitst zich voornamelijk toe op het gebied van het toepassen van leerstrategieën en vaak niet op het gebied van domeinspecifieke activiteiten. Het gaat in dat geval dus nog steeds om gedecontextualiseerde kennis en vaardigheden, die niet in het kader staan van realistische doelen. Het onderwijs speelt op deze manier slechts een 'simulerende rol'.

De Jager (2002) komt op basis van haar onderzoek naar het onderwijzen van begrijpend lezen in het basisonderwijs tot de conclusie dat er een wezenlijk verschil is tussen een realistisch meester-gezel-leerling model en een gesimuleerd meester-gezel-leerling model in een onderwijscontext. Wat in een gesimuleerde situatie met name gemist wordt is het proces van enculturatie: het inwijden in een gemeenschap.

In het beroepsgerichte onderwijs komt een realistisch meester-gezel-leerling model sterker naar voren. Voor het beroepsonderwijs ligt een uitwerking van het concept 'nieuwe leren' via dit type rolverdeling veel meer voor de hand. Denk daarbij aan praktijkstages die leerlingen voor een langere tijd lopen binnen een 'werkgemeenschap'. Ook kan gedacht worden aan het principe van duaal leren. In het beroeps-onderwijs zie je een sterke ontwikkeling om het toekomstige werkveld van leerlingen (verschillende 'werkgemeenschappen') te betrekken bij het onderwijs, door participatie van leerlingen aan dergelijke gemeenschappen (bijvoorbeeld door middel van stages) als onderdeel te zien van het reguliere onderwijsprogramma. Bij het vormgeven aan onderwijsvernieuwing is het dus goed om vooraf helder te krijgen en te communiceren wat wordt bedoeld met het centrale concept (b.v. 'het nieuwe leren') in termen van leeromgevingen en welke praktische consequenties men voor ogen staat.

2.2 HOE DOCENTEN HET NIEUWE LEREN PERCIPIËREN EN VORMGEVEN⁵

In deze paragraaf wordt een interviewstudie besproken waarin de volgende vraagstelling centraal stond: welke keuzes maken docenten in de bovenbouw van het havo en vwo met betrekking tot het arrangeren van leeromgevingen? En, in het bijzonder, welke keuzes maken zij om het nieuwe leren te arrangeren? In deze studie werd dus vooral gekeken naar de praktijkkennis van docenten met betrekking tot het arrangeren van leeromgevingen en in het bijzonder leeromgevingen die gericht zijn op het nieuwe leren. Om de keuzes van docenten te analyseren is gebruikt gemaakt van het classificatieschema zoals ontwikkeld in de eerste studie (zie paragraaf 2.1). Het onderzoek bestond uit interviews met 15 docenten uit de bovenbouw van het havo en vwo van diverse scholen en die diverse vakken gaven. Voor een volledig verslag van dit onderzoek verwijs ik naar De Kock, Slegers en Voeten (2005).

De interviews met docenten hebben uitgewezen dat er drie aspecten van leeromgevingen kunnen worden getraceerd waaraan de keuzes van deze docenten met name zijn gerelateerd: (1) de rolverdeling tussen leerkracht en leerlingen, (2) leerdoelen en (3) leermaterialen. Ditzelfde bleek te gelden voor het arrangeren van leeromgevingen die in de ogen van deze docenten het nieuwe leren zouden stimuleren. Op het niveau van categorieën (keuzerichtingen binnen aspecten) werden echter spe-

⁵ Deze paragraaf is voor een groot deel gebaseerd op het artikel 'New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments' in *Teaching & Teacher Education* (De Kock, Slegers & Voeten, 2005) en op een gelijknamig hoofdstuk in De Kock (2005, pp. 53-80)

cifieke keuzes zichtbaar in relatie tot het streven naar het nieuwe leren. We zullen deze bevindingen hieronder kort toelichten.

Over de rolverdeling tussen docent en leerlingen

Docenten noemden vier manieren waarop de rolverdeling tussen leerkracht en leerlingen kan zijn ingevuld. De meest genoemde varianten zijn (a) docent stuurt leerproces – leerling voert leerproces uit en (c) leerling stuurt leerproces – docent begeleidt. Deze varianten representeren twee extremen van de rolverdeling tussen docent en leerlingen. Daartussenin ligt een categorie die slechts heel sporadisch werd genoemd, namelijk (b) leerling en docent zijn partners in het leerproces, ofwel: een vorm van gedeelde sturing. In termen van het classificatieschema van leeromgevingen (zie figuur 2) is categorie (a) een uitdrukking van het behavioristische model: de docent vertelt de leerling wat en hoe zaken geleerd zouden moeten worden en de leerling volgt deze instructies op. Een voorbeeld daarvan is dat leerlingen aan verwerkingsopdrachten werken en deze op gezette tijden bij de docent moeten inleveren die zodoende controle en sturing houdt op de voortgang van het leerproces. In termen van het classificatieschema is categorie (c) een uitdrukking van het ontwikkelingsgerichte model: de leerling reguleert zijn eigen leren en de docent fungeert hierbij als coach. In tegenstelling tot het behavioristische model ligt het initiatief voor de uitvoering van delen van het leerproces veel meer bij de leerling zelf. Categorie (b) kan gezien worden als een vorm van rolverdeling die tussen het behavioristische model en het ontwikkelingsgerichte model in ligt. Dit model van gedeelde verantwoordelijkheid is een aanvulling op het oorspronkelijke classificatieschema. Een vierde categorie van rolverdeling die door docenten naar voren gebracht werd was (d) docent als model – leerling imiteert. Deze categorie werd zeer sporadisch genoemd en is een uitdrukking van wat in het classificatieschema is aangeduid als het meester-gezel-leerling model. Volgens dit model participeren de leerling en de docent in een gedeelde context van een specifiek vakgebied waarbij de leerling leert door imitatie van de expertise die door de docent wordt gemodelleerd.

De vraag doet zich vervolgens voor hoe docenten de bovenstaande rolverdelingen tussen docent en leerling al dan niet in verband brengen met leeromgevingen die op het nieuwe leren zijn gericht. Voor categorie (c), ofwel het ontwikkelingsgerichte model, geldt dat docenten deze rolverdeling in alle gevallen in verband brachten met leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. Onderwijsvernieuwingen in verband met de nieuwe tweede fase werden door de docenten steeds in verband gebracht met het belang van leerlingen die hun eigen leerproces sturen. Voor categorie (a), ofwel het behavioristische model, ligt dat anders. Dit type rolverdeling werd soms in verband gebracht met meer traditionele leeromgevingen van voor de

tweede fase vernieuwing en soms juist in verband gebracht met leeromgevingen gericht op het nieuwe leren sinds de intrede van de tweede fase vernieuwing. Deze laatste bevinding komt nogal eens voort vanuit de gedachte dat je ook in het Studiehuis leerlingen van tijd tot tijd heel expliciet moet sturen in wat ze doen. Soms wordt door de geïnterviewde docenten ook de gedachte geuit dat leerlingen nog niet capabel zijn om hun eigen leerproces grotendeels te sturen. Op deze wijze kan het gebeuren dat, bij wijze van tegenreactie, docenten juist meer traditionele rolverdelingen in verband brengen met een 'vernieuwde' onderwijsleersituatie.

Over leerdoelen

Wat betreft het aspect van leerdoelen kan vastgesteld worden dat docenten uitsluitend spreken over leerdoelen die overeenkomen met de categorie van leerproducten zoals gedefinieerd in het classificatieschema. De meest genoemde leerdoelen waar docenten veelal op gericht zijn, zijn 'kennis van de leerinhoud' (veelal verwoord als 'leren van theorie') en 'cognitieve leervaardigheden' (bijvoorbeeld het leren zoeken naar informatie). De vraag is ook hier vervolgens hoe docenten de verschillende leerdoelen al dan niet in verband brengen met leeromgevingen die op het nieuwe leren zijn gericht. Zonder uitzondering brengen de geïnterviewde docenten cognitieve leervaardigheden in verband met 'nieuwe' leeromgevingen: dit type leerdoel is in de beleving van alle geïnterviewde docenten illustratief voor leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. Docenten geven bijvoorbeeld aan dat zij meer dan voor de intrede van het Studiehuis leerlingen stimuleren om zelf te achterhalen waar oorzaken liggen van problemen die ze ondervinden gedurende hun leerproces. Voor het leerdoel 'kennis van de leerinhoud' zien we dat deze zowel verbonden wordt met meer traditionele leeromgevingen als leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. Hoewel docenten aangeven dat de focus in nieuwere leeromgevingen niet meer slechts op kennis ligt, blijft adequate kennis van de vakinhoud van belang. Wel wordt aangegeven dat die vakinhoud in leeromgevingen gericht op het nieuwe leren meer flexibel is dan voorheen en deels kan afhangen van individuele voorkeuren van leerlingen. Al met al laten de interviews zien dat docenten vooral spreken over leerdoelen in termen van leerproducten en niet in termen van leerprocessen (d.i. leerfuncties).

Over leermaterialen

Wat betreft leermaterialen noemen docenten uiteenlopende zaken, maar het meest van al noemt men het boek (b.v. tekstboek, grammaticaboek of woordenboek) en de studieplanner of studiewijzer, hét instrument dat leerlingen moet helpen hun zelfstandig werk te structureren en te plannen. De studieplanner wordt door alle geïnterviewde docenten verbonden met leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. Uiteraard, aangezien deze middelen op grote schaal geïntroduceerd werden

bij de invoering van de tweede fase. Docenten geven er blijk van dat de intrede van studiewijzers een behoorlijke impact heeft gehad op de wijze waarop zij hun leeromgevingen vormgeven.

Wat betreft het gebruik van 'het boek' in het onderwijs is het beeld verdeeld. Aan de ene kant zien docenten 'het boek' als een exponent van meer traditionele leeromgevingen waarbij het primair gaat om het verwerven van kennis. Aan de andere kant behoudt 'het traditionele boek' nog zijn functie in vernieuwende leeromgevingen, echter die functie heeft een ander accent. Het boek is niet meer de enige bron van informatie naast de docent, maar is er een in een rij van vele, waaronder internet een hele belangrijke is geworden. Daarnaast stuurt het tekstboek veel minder dan vroeger het onderwijsleerproces; het is veel meer een bron geworden die ten dienste staat van het bieden van informatie.

Tot slot valt op dat een aantal docenten expliciet verwijst naar de toename van gebruik van antwoordboeken in het Studiehuis. Het gebruik van antwoordboeken door leerlingen ondersteunt volgens de geïnterviewden het proces van verantwoordelijkheid geven aan leerlingen zelf voor het sturen van hun eigen leerproces.

Conclusies en implicaties voor de vernieuwingspraktijk

De theorie van het nieuwe leren en de veronderstelling over leeromgevingen die dat nieuwe leren zouden moeten ondersteunen, gaan uit van een verschuiving van sturing van het leerproces door de docent naar sturing van het leerproces door de leerling. Toch zien we in de interviews een verdeeld beeld hieromtrent: docenten brengen de categorie docent stuurt leerproces – leerling voert leerproces uit zowel in verband met nieuwe als meer traditionele leeromgevingen. Hoewel deze categorie van rolverdeling vanuit theoretisch perspectief typisch is voor meer traditionele leeromgevingen, kan deze bevinding verstaan worden door te bedenken dat het voor docenten erg moeilijk is om traditionele rolpatronen die zo diep geworteld zijn in de schoolcultuur te veranderen (zie Windschitl, 2002). Docenten hadden ten tijde van de interviews nog betrekkelijk weinig ervaring met de verwachte nieuwe rollen, hetgeen soms leidde tot de vooronderstelling dat leerlingen hun vrijheid die samenhangt met die nieuwe rolverdeling zouden misbruiken. Op deze wijze vallen docenten nogal eens terug in de rol van aanstuurder van het leerproces, ook na de intrede van het Studiehuis. Daarnaast valt op te merken dat docenten ook weinig tijd en gelegenheid lijken te hebben om te reflecteren op hun onderwijsleerpraktijken, hetgeen gepaard kan gaan met het 'gewoon veronderstellen' dat hun gedrag grotendeels in lijn ligt met de bedoelingen achter het nieuwe leren. Ofwel: een traditionele rolverdeling tussen docent en leerlingen wordt dan niet gepercipieerd als inconsistent met het ontwikkelingsgerichte of het meester-gezel-leerling model

dat eigenlijk vanuit het perspectief van het nieuwe leren zou moeten worden nagestreefd⁶.

Met betrekking tot de leerdoelen zien we ook een dergelijk verdeeld beeld als het gaat om de categorie 'kennis van de leerinhoud'. Deze categorie blijkt zowel verbonden te worden met meer traditionele leeromgevingen als leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. In de vernieuwingsretoriek wordt vaak benadrukt dat het doel van onderwijs moet verschuiven van slechts het werken aan kennisverwerving naar de ontwikkeling van cognitieve, affectieve en metacognitieve leerfuncties die nodig zijn voor een levenlang leren. We zien echter in de interviews dat docenten kennisverwerving soms ook gewoon nog koppelen aan nieuwe leeromgevingen. Hoewel docenten aangeven dat de focus in nieuwere leeromgevingen niet meer slechts op kennis ligt, blijft adequate kennis van de vakinhoud volgens hen van belang. Wel wordt aangegeven dat die vakinhoud in leeromgevingen gericht op het nieuwe leren meer flexibel is dan voorheen en deels kan afhangen van individuele voorkeuren van leerlingen. Daarin zit dus wel een zekere accentverschuiving. Dezelfde redenering gaat op voor het aspect van leermaterialen. Docenten zien het traditionele studieboek nog steeds als een belangrijk middel in leeromgevingen gericht op het nieuwe leren. Maar dit middel staat dan wel temidden van een grote variëteit aan andere leermaterialen, waaronder studieplanners, antwoordboeken en ICT middelen.

Een heel opvallende bevinding van de interviewstudie is dat leerdoelen op het gebied van cognitieve leervaardigheden sterk in verband worden gebracht met leeromgevingen gericht op het nieuwe leren maar dat docenten niet spreken over leerfuncties zoals in het classificatieschema verondersteld. Docenten spreken dus uitsluitend in termen van leerproducten en niet in termen van leerprocessen. Het uitvoeren van leerfuncties is nu juist typerend, zo wordt verondersteld, voor het nieuwe leren. Een verklaring voor deze bevinding kan zijn dat de geïnterviewde docenten nog steeds sterk bezig zijn met het realiseren van meer traditionele leerdoelen en dat de ontwikkeling naar een Studiehuis dit nog onberoerd heeft gelaten. Deze verklaring ligt in lijn met de redenering van Land en Hannafin (2000) die vaststelden dat leerdoelen die docenten stellen vaak niet zo 'constructivistisch' zijn als de invulling van de rolverdeling tussen docent en leerlingen. Ook Van Velzen (2002) concludeert voor het beroepsonderwijs dat de aandacht van docenten voor het leerproces erg laag is. Hun gedrag is vooraleerst gefocust op de inhoud van het leerproces, iets dat wordt bevestigd in een studie naar de concepties van docenten

⁶ In dit verband geldt ook voor docenten dat reflecteren de kern van leren is. Anders gezegd: als er niet wordt georganiseerd dat docenten zuivere feedback krijgen op hun professionele handelen, is het voor hen moeilijk te veranderen (red.).

over 'leren leren' door Waeytens, Lens and Vandenberghe (2002). Op basis van interviews met 53 docenten in het voortgezet onderwijs concluderen deze onderzoekers dat het merendeel van de docenten een erg smalle visie heeft op 'leren leren'.

Voorts is opvallend dat in de praktijkkennis van docenten twee kenmerken van leeromgevingen, die van bijzondere betekenis zijn voor het nieuwe leren, afwezig zijn, namelijk: aandacht voor kennis van het leerproces als een expliciet leerdoel en aandacht voor coöperatieve leerling-rollen. Het principe dat leren een sociale activiteit is zou in leeromgevingen uitgewerkt kunnen worden in coöperatieve rollen van leerlingen ten opzichte van elkaar. Docenten zouden deze rollen kunnen stimuleren en tegelijkertijd kunnen waken voor een overaccentuering van individuele of zelfs competitieve leerlingrollen. Het interviewmateriaal geeft echter sterk de indruk dat docenten niet bewust bezig zijn met het toekennen van deze coöperatieve rollen. Überhaupt spreken docenten heel weinig over het aspect van leerlingrollen als het gaat om keuzes die zij maken in het vormgeven van leeromgevingen. Twee verklaringen zouden hiervoor gegeven kunnen worden. De eerste is dat docenten in de lerarenopleiding en de loopbaan daaropvolgend slechts sporadisch worden geconfronteerd met de mogelijkheden van coöperatief leren. Zodoende hebben docenten wellicht weinig praktijkkennis opgebouwd ten aanzien van deze vorm van leren. De tweede verklaring kan zijn dat docenten wel de mogelijkheden weten om coöperatief leren toe te passen, echter deze vorm van leren niet inzetten vanwege de afwezigheid van een stimulerende context (zowel sociaal-cultureel als materieel) in hun school of een gebrek aan voldoende vaardigheden om methoden van coöperatief leren toe te passen (Bolhuis, 2000).

De interviews laten al met al dus verschillen zien in concepties van docenten op wat een 'nieuwe leeromgeving' gericht op het nieuwe leren zou zijn: zowel verschillen tussen docenten en verschillen tussen praktijkkennis en theoretische veronderstellingen. Deze bevindingen geven aanwijzingen voor het belang van de rol die de professionele identiteit van een docent kan spelen bij het vormgeven aan onderwijsvernieuwing. Er bestaan namelijk verschillende percepties over of bepaalde onderdelen van leeromgevingen nu wel of niet als 'nieuw' kunnen worden bestempeld; deze verschillende percepties komen mogelijk voort uit verschillende manieren waarop docenten in hun vak staan. Deze studie illustreert ook het genoemde belang dat de 'boodschap' van de vernieuwing voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder moet zijn. De geïnterviewde docenten hadden namelijk het leerproces als leerdoel en coöperatieve leerlingrollen in de leeromgeving niet nadrukkelijk in het vizier als zij spraken over de implicaties van het nieuwe leren. Toch komen deze elementen van het nieuwe leren wel vaak voor in de retoriek en de theorie rond het nieuwe leren en worden ook in termen van beleid van scholen

nagestreefd. Ze blijken in deze studie echter nauwelijks een plek te hebben 'in de hoofden van docenten'. Dat is een belangrijk aandachtspunt bij het vormgeven aan onderwijsvernieuwingen gericht op het nieuwe leren.

2.3 AAN WELK TYPE LEEROMGEVINGEN GEVEN DOCENTEN VORM?⁷

Deze paragraaf gaat in op de resultaten van een grootschalig vragenlijstenonderzoek onder docenten in de bovenbouw van het havo en vwo. Dit vragenlijstenonderzoek had als doel te achterhalen welke type leeromgevingen docenten zeggen vorm te geven 5 jaar na invoering van de nieuwe tweede fase en in hoeverre deze overeenkomsten vertonen met de principes van het nieuwe leren zoals uiteengezet in paragraaf 2.1. Ik wil kort stilstaan bij de belangrijkste resultaten uit dit empirische onderzoek en vervolgens ingaan op de implicaties ervan voor de vernieuwingspraktijk⁸.

Resultaten van een grootschalig vragenlijstenonderzoek

Aan het grootschalige vragenlijstenonderzoek dat in deze paragraaf centraal staat namen docenten aardrijkskunde, engels en natuurkunde uit de bovenbouw van het havo en vwo deel. Het doel was om voor deze docenten vast te stellen welke typen leeromgevingen op dat moment (2003) dominant waren in de bovenbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Voor deze studie is gebruik gemaakt van de VALO (Vragenlijst Arrangeren van Leeromgevingen) die bestaat uit zes schalen die iets zeggen over de aspecten 'rolverdeling tussen leerkracht en leerlingen' (drie schalen), 'rollen van leerlingen ten opzichte van elkaar' (een schaal) en leerdoelen (twee schalen). Op basis van clusteranalyses konden twee groepen docenten worden getraceerd die twee algemene typen leeromgevingen weerspiegelen.

Leeromgevingen volgens het eerste type bleken meer in lijn te zijn met kenmerken van het nieuwe leren, in tegenstelling tot het tweede type. Het eerste type representeert docenten die, meer dan de docenten van het tweede type, streven naar intrinsiek gemotiveerde competentie van leerlingen, zelfregulatie, sociale vaardigheden en samenwerking tussen leerlingen. Docenten van het eerste type realiseerden ook meer het ontwikkelingsgerichte en meester-gezel-leerling model in vergelijking met docenten van het tweede type. Binnen de eerste groep docenten

⁷ Deze paragraaf is voor een groot deel gebaseerd op het hoofdstuk 'New learning and types of learning environments in upper secondary education in De Kock (2005, pp. 81-104).

⁸ Voor een volledig verslag van het genoemde onderzoek verwijst ik naar De Kock (2005, pp. 81-104)

bleek men bovendien het meest gericht op het realiseren van het ontwikkelingsgerichte model en binnen de tweede groep docenten bleek men het meest gericht op het realiseren van het behavioristische model.

Docenten van het tweede type kenmerkten zich al met al meer door het arrangeren van leeromgevingen in lijn met kenmerken van het 'traditionele leren'. Het verschil tussen de beide clusters docenten met betrekking tot de mate waarin het behavioristische model werd gerealiseerd, bleek echter gering.

Bij deze laatstgenoemde bevinding willen we in het verband van deze bijdrage bijzonder stilstaan. Er is kennelijk een zeer gering verschil wat betreft het toepassen van het behavioristische model tussen de groep docenten die leeromgevingen creëert die meer in lijn zijn met het nieuwe leren en de groep docenten die leeromgevingen creëert die meer typisch zijn voor het 'traditionele leren'. Dit zou betekenen dat docentgedrag dat in lijn ligt met het behavioristische model van rolverdeling en daarmee ook het streven naar kennisverwerving geen indicator is voor de mate waarin een docent 'nieuw leren gezind' is. Ofwel: binnen het cluster docenten dat meer gericht is op het nieuwe leren zijn zowel docenten te vinden die hoog scoren als docenten te vinden die laag scoren met betrekking tot het behavioristische model. Ditzelfde principe geldt voor het cluster docenten dat veel minder gericht is op het nieuwe leren.

Voorts bleek er geen significante relatie te zijn tussen de verdeling van docenten over twee groepen aan de ene kant en het vak dat een docent gaf aan de andere kant. Wel was er een significant verschil tussen de twee groepen voor wat betreft het leerjaar waarvoor een docent de vragenlijst invulde. Voor de hogere leerjaren bleken leeromgevingen te worden gearrangeerd die meer in lijn zijn met de principes van het nieuwe leren (type 1). Hoewel het eerste cluster docenten relatief meer in lijn lag met de principes van nieuwe leeromgevingen, bleken ook deze docenten over het geheel genomen slechts een beperkte aandacht te hebben voor de principes van het nieuwe leren. Dit wordt bevestigd door andere onderzoeken uitgevoerd door Bolhuis en Voeten (2001) en Van Amelsvoort (1999).

Conclusies en implicaties voor de vernieuwingspraktijk

Binnen het cluster docenten dat meer gericht is op het nieuwe leren zijn zowel docenten te vinden die hoog scoren als docenten die laag scoren met betrekking tot het behavioristische model. Hetzelfde principe geldt in dezelfde mate voor het cluster docenten dat veel minder gericht is op het nieuwe leren. Er blijkt dus geen sterke relatie te zijn tussen enerzijds het streven naar het nieuwe leren en anderzijds het afzakken van de meer traditionele rolverdeling tussen docent en leerlingen. Deze

twee, in de retoriek vaak tegengestelde zaken, kunnen 'in de hoofden van docenten' dus nog wel samengaan, zo kan uit deze vragenlijststudie afgeleid worden. Deze bevinding onderstreept het belang van het in het oog houden van de professionele identiteiten van docenten: 'dat wat in de hoofden zit'. Het gevaar van oppervlakkige gesprekken en communicatie met docenten door leidinggevendenden is dat het kan leiden tot ontorechte stempels in de zin van wel of niet vernieuwingsgezind. De werkelijkheid kan echter genuanceerder in elkaar steken dan de indruk die anderen op het eerste gezicht hebben en genuanceerder dan theoretische onderscheidingen lijken te veronderstellen.

2.4 IMPLICATIES VOOR DE Vernieuwingspraktijk in het perspectief van de docent, het team en de schoolorganisatie ⁹

De drie studies die in de vorige paragrafen zijn besproken hebben iets laten zien van hoe theoretische noties van het nieuwe leren en de implicaties daarvan voor het arrangeren van leeromgevingen zich verhouden tot de daadwerkelijke keuzes die docenten op dit gebied maken en in hoeverre zij, volgens hun percepties, in de praktijk daadwerkelijk leeromgevingen gericht op het nieuwe leren arrangeren. Ten aanzien van het arrangeren van onderwijsvernieuwingen in de school kunnen mede op basis van de bevindingen uit deze studies mijns inziens twee perspectieven worden aangedragen. Ten eerste het leerkracht perspectief: over het belang van reflectie op de praktijkkennis van en door docenten. Ten tweede het (school)organisatie perspectief: over het belang van kritisch reflecteren op de heersende cultuur in een school die zowel bevorderend als een 'sta-in-de-weg' kan zijn voor het streven naar nieuwe leeromgevingen.

Implicaties in het perspectief van de individuele docent en docententeams

De introductie van het nieuwe leren brengt docenten in de positie van curriculumontwikkelaar: zij dienen nieuwe leeromgevingen te ontwerpen die het nieuwe leren moeten stimuleren. Docenten zélf zijn de onderwijsvernieuwers en hebben de taak en mogelijkheid om het onderwijs te herarrangeren in de richting van leeromgevingen die het nieuwe leren stimuleren. Ook Hoogveld et al. (2002) betogen dat het streven naar het nieuwe leren van docenten niet alleen een coachende rol in de klas vraagt maar ook de rol van 'ontwikkelaar' van leertaken die het leren van leerlingen stimuleren. Daarvoor is nodig dat docenten expertise ontwikkelen in het werken in deze rol, hetgeen zal helpen om de betrekkelijk abstracte vernieuwingsideeën te vertalen naar concrete leeromgevingen.

⁹ Delen in deze paragraaf zijn gebaseerd op het hoofdstuk 'Summary, discussion, implications' in De Kock (2005, pp. 105-126).

Twee zaken zijn daarvoor in ieder geval nodig. In de eerste plaats moeten docenten een bepaald idee hebben van de gewenste situatie waarnaar toegewerkt moet worden bij het ontwikkelen van nieuw onderwijs, ofwel: gedegen inzicht over wat een nieuwe leeromgeving tot een nieuwe leeromgeving maakt. Docenten moeten dus weten wat concreet wordt beoogd als een concept als het nieuwe leren binnen de school als kern van een onderwijsvernieuwing wordt aangemerkt. Windschitl (2002) betoogt dat deze kennis een expliciet doel van verandering moet zijn. In dit verband kan een onderscheid gemaakt worden tussen eerste orde veranderingen (minimale veranderingen in de organisatie van de klas en het curriculum) en tweede orde veranderingen die betrekking hebben op een verandering in denkwijze, visie en intentie m.b.t. doceren en leren, ofwel betrekking hebbend op de redenen waarom überhaupt eerste orde veranderingen zouden moeten plaatsvinden (Richardson & Placier, 2001, p. 908). Zonder aandacht voor deze kennis over het nieuwe leren dreigen veranderingen beperkt te blijven tot eerste orde veranderingen. Bij deze aandacht voor kennis dient zowel aandacht te zijn voor theoretische inzichten, als voor de praktijkkennis van docenten als de wijze waarop deze twee zich tot elkaar verhouden.

In de tweede plaats is nodig dat docenten in staat zijn te reflecteren op hun eigen functioneren als docent, en in het bijzonder op de professionele identiteit waarmee zij in hun docentschap staan en die het vormgeven van leeromgevingen mede kan bepalen. Richardson and Placier (2001) benadrukken dat "learning from experience often leads to changes in tacit knowledge that becomes expressed only through reflection – a process that is enhanced through dialogue" (p. 909). Het classificatieschema zoals gepresenteerd in de eerste paragraaf is mede bedoeld om de genoemde kennisontwikkeling en reflectie te ondersteunen en van input te voorzien; een middel om als docenten met elkaar in gesprek te zijn over de gewenste onderwijsvernieuwing. Door het concept van het nieuwe leren uiteen te leggen in drie aspecten van leeromgevingen kan het classificatieschema helpen om een persoonlijk pad uit te stippelen om tot verandering te komen.

Het classificatieschema kan dus helpen om je bewust te worden van je 'tacit knowledge', deze te expliciteren en te delen met anderen in bijvoorbeeld professionele gemeenschappen. "In these communities, teachers' work is collaborative, coordinated, interdependent, and focused first and foremost on student learning. Teacher professional learning and development is an integral component of the community. Collective as opposed to individual professional autonomy, responsibility, and accountability for student success are guiding forces. Teachers openly discuss problems – their students' and their own – and mutually develop strategies for dealing with them... Their approach to change is collective rather than individualistic"

(Smylie, 1994, p. 165). Dit lijkt mij een belangrijke uitdaging voor de invulling van bijeenkomsten van docententeams. Teamvorming en -ontwikkeling zou dus een krachtig middel moeten kunnen zijn voor het vernieuwen van je onderwijs. Veel ontwikkelprogramma's in het onderwijs gaan uit van een remedie voor zogenaamde tekortkomingen bij docenten of in het onderwijs van docenten; een aanpak die op termijn wellicht eerder leidt tot vermindering dan vermeerdering van de docentpresenties (zie Batten, 1993; Smylie, 1994). Reflecteren door docenten daarentegen, zowel individueel als in teamverband, waarbij eigen praktijkkennis naar voren wordt gebracht, biedt juist kansen voor begrip en waardering en biedt daarmee een betere voedingsbodem voor de implementatie van vernieuwingsideeën.

Implicaties in het perspectief van de schoolorganisatie

Vanuit een organisatieperspectief kan zoets als het classificatieschema helpen om een reflectieproces op gang te brengen op het gebied van de schoolcultuur met betrekking tot leeromgevingen. Richardson en Placier (2001) betogen dat hoewel de relaties tussen de schoolorganisatie enerzijds en veranderingen van docenten anderzijds complex en ambigue zijn, "... changes in school structure and culture are preconditions for meaningful changes in teaching" (p. 929). Niemi (2002) wijst in dit verband op een belangrijk obstakel voor het streven naar het principe van 'actief leren' binnen het onderwijs, een obstakel dat hij aanduidt als een "mutual reinforcing process" in de culturen van lerarenopleidingen en scholen. Niemi legt uit dat een docent een actor is in een context die de tradities en de cultuur van die context voortdurend reproduceert. Docenten opereren in een professionele context die is gevormd door eerdere docenten. Deze cultuur draagt praktijken en concepten met zich mee die niet altijd bevorderend werken voor het stimuleren van 'actief leren'. Daar komt nog bij dat docenten ook nog gevormd zijn door onderwijspraktijken die zij zelf hebben ondervonden in hun kinderjaren maar ook in de lerarenopleiding. Niemi geeft aan dat dit alles ertoe leidt dat een docent is verwickeld in een voortdurende herbevestiging van onderwijspraktijken waardoor een bepaalde leer- of onderwijscultuur niet snel zal worden veranderd. Schoolorganisaties dienen dus zeer actief te zijn in het doorbreken van deze cirkel. Het classificatieschema zou daarbij van dienst kunnen zijn. Tenminste twee voorwaarden kunnen genoemd worden voor schoolorganisaties om hun onderwijs echt een stap verder te brengen.

Ten eerste moet de dialoog tussen docenten ten aanzien van de vernieuwing een hele praktische relevante inhoud hebben. Dan gaat het om inzichten met betrekking tot het vormgeven van leeromgevingen die het nieuwe leren stimuleren. De inzichten uit het classificatieschema kunnen daarbij dienst doen. Ten tweede moet deze dialoog ook een functie hebben, namelijk het stimuleren van reflectie op eigen en andermans functioneren om daarmee eigen kennis en inzichten te expliciteren en

tot acties over te gaan in de richting van de gewenste situatie. Deze acties kunnen per team en per docent verschillen, afhankelijk van de eigen vertreksituatie van een team of docent, en zelfs de gewenste situatie kan vanuit een stuk realiteitszin en een stuk visie verschillen van docent tot docent en van team tot team. In ieder geval gaat het erom dat onderwijsvernieuwing niet slechts gaat over een 'instructieprobleem' maar over fundamentele veranderingen in de concepties van wat leren is (Kirtman, 2002). Ook hierbij kan het classificatieschema helpen. Ofwel: aandacht voor de professionele identiteiten van docenten en de ontwikkeling daarvan is van belang voor een adequate doorvertaling van onderwijsvernieuwingen naar de praktijk van de klas.



3 ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN DE DOCENT

In dit hoofdstuk wil ik een beknopt conceptueel kader schetsen waarin de thema's 'onderwijsvernieuwing' en 'de professionele identiteit van de docent' met elkaar in verband worden gebracht. Er mag worden verondersteld dat de professionele identiteit van de docent (red. zijn zelfbeeld in relatie tot zijn vak) een belangrijke factor is bij het realiseren van onderwijsvernieuwing. De inzichten uit hoofdstuk 2 kunnen gelezen worden als de basis voor dit kader. In hoofdstuk 4 wil ik aan de hand van een tweetal recente onderzoeken het conceptuele kader verder illustreren.

De professionele identiteit van de docent verwijst naar zijn persoonlijke conceptie van wie hij als docent is: het antwoord op de vraag "wat of wie ben ik?". Kelchtermans (1993) beschrijft dat deze identiteit iets zegt over (a) de conceptie die je hebt over wie je bent als docent en (b) een kennisbestand en opvattingen over het lesgeven. In navolging van Kelchtermans, onderscheidt Van Veen (2003) vijf belangrijke aspecten van het professionele zelf van de docent: zelfbeeld, zelfvertrouwen, werkmotivatie, taakperceptie en toekomstperspectief. Met name de taakpercepties binnen de professionele identiteit zijn van belang als we kijken naar de wijze waarop docenten onderwijsvernieuwingen in verband met het nieuwe leren percipiëren. De gedachte van het nieuwe leren heeft namelijk implicaties voor de vormgeving van leeromgevingen in termen van gestelde leerdoelen, rolverdeling tussen docent en leerling en leerlingrollen ten opzichte van elkaar. Zoals betoogd vraagt dit om concrete keuzes in het ontwerp van leeromgevingen die een bepaalde taak van docenten veronderstellen. Het zijn van een coach is iets anders dan een aanbrenner van kennis. En het modelleren van expertise is iets anders dan leerlingen elkaar het juiste voorbeeld laten geven. De wijze waarop docenten concrete keuzes maken in hun lessenpraktijk hangt op een bepaalde manier samen met de wijze waarop zij zichzelf zien als actor in het onderwijsleerproces. Beijaard, Verloop en Vermunt (2000) stellen in dit verband het volgende: "teachers derive their professional identity from (mostly combinations of) the ways they see themselves as subject matter experts, pedagogical experts, and didactical experts" (p. 751). Het jezelf zien als vakinhoudelijk expert betekent dat je de vakinhoud en vakgerelateerde vaardigheden centraal stelt in je professie. Als je jezelf ziet als een didactisch expert dan zie je inzicht en vaardigheid met betrekking tot het plannen, uitvoeren en evalueren van het onderwijsleerproces als kern van je professie. En ziet iemand

zichzelf vooral als pedagogisch expert, dan zal hij eerder verwijzen naar de centrale betekenis van zijn bekwaamheid om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Hoe docenten zichzelf zien, hun professionele identiteit dus, komt integraal mee in het reflectieproces dat op gang komt als docenten zich geconfronteerd weten met onderwijsvernieuwing en die nieuwe weg proberen te bewandelen in de alledaagse klassenpraktijk (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Onder andere gebaseerd op de motivatietheorie van Lazarus betoogt Van Veen (2003) dat emoties van docenten waarneembare indicatoren zijn voor dit reflectieproces dat plaatsvindt onder de oppervlakte van wat je in de alledaagse praktijk kunt zien van het functioneren van een docent. Het resultaat van het reflectieproces is een bepaalde vorm van coping¹⁰ dat een antwoord op de vernieuwingsboodschap vormt en vervolgens leidt tot de daadwerkelijke klassenpraktijk, ofwel: specifieke keuzen in de vormgeving van leeromgevingen. Volgens Coburn (2004) kunnen ten minste vijf vormen van 'antwoorden' worden onderscheiden:

- afwijzing: belangrijke delen van de onderwijsvernieuwing die niet sporen met eigen overtuigingen worden niet overgenomen in het eigen gedragsrepertoire;
- ontkoppeling: de vernieuwing wordt 'aan de buitenkant' vormgegeven maar wordt niet in de kern van het onderwijsleerproces doorgevoerd: een symbolische respons dus;
- parallelle structuren: omdat veel vernieuwingen verschillende parallelle verwachtingen ten aanzien van het vormgeven van leeromgevingen in zich hebben, geven docenten prioriteit aan de ene verwachting, meer dan aan de andere, waardoor een zekere mix ontstaat van vernieuwde en niet vernieuwde elementen in de lespraktijk;
- assimilatie: belangrijke delen van de onderwijsvernieuwing worden dusdanig geïnterpreteerd dat zij overeenkomen met hoe men altijd al gewoon was les te geven, waardoor de onderwijsvernieuwing niet als 'nieuw' wordt ervaren en daardoor de lespraktijk feitelijk bij het 'oude' blijft;
- accommodatie: fundamentele vernieuwing van de lespraktijk, niet alleen 'aan de buitenkant' maar ook in de kern van het onderwijsleerproces, zo veel mogelijk volgens de uitgangspunten van de onderwijsvernieuwing.

¹⁰ Red. Coping is 'de manier waarop iemand met problemen omgaat' (begrip uit de klinische psychologie). Coping moet gezien worden als een voortdurend ondernemen van cognitieve en gedragsinspanningen om aan de eisen van de buitenwereld tegemoet te komen, of eigenlijk aan de eisen die men aan zichzelf stelt. Coping heeft ook betrekking op iemands emotionele verwerkingsvermogen, het beheersen van de emotionele reacties, waarbij het meer gaat om contactuele en sociale eigenschappen. Bron: http://www.burnin.nl/?id=prv_vdh_cop

Deze 'antwoorden' kunnen gezien worden als de schakel tussen betekenisverlening van docenten op basis van hun professionele identiteit aan de ene kant en concrete keuzes in lespraktijken aan de andere kant. Deze zienswijze maakt duidelijk dat vernieuwingsideeën langs de lijn van de professionele identiteit van de docent al dan niet praktisch vormgegeven worden in de alledaagse lespraktijk. Deze zienswijze maakt bovendien duidelijk dat het er heel erg veel toe doet hoe je als leidinggevende een onderwijsvernieuwing brengt: want de woorden, de taal en de accenten in die boodschap bepalen mede de wijze van betekenisverlening door docenten. Ofwel: de 'boodschap' van de vernieuwing moet voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder zijn, hetgeen veel en goede communicatie vergt.

Voor leidinggevend en verandermanagers op scholen impliceert het bovenstaande dat zij actief bezig moeten zijn met de vraag hoe zich de inhoud van een onderwijsvernieuwing verhoudt tot de professionele identiteiten van docenten: Waar liggen aanknopingspunten, waar zijn er struikelblokken, welke ontwikkelpunten komen bovendien en op welke wijze kunnen individuele docenten en docententeams het beste gefaciliteerd worden om zich te ontwikkelen in de gewenste richting?

4 ILLUSTRATIEF ONDERZOEK IN ONDERBOUW EN BOVENBOUW VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In dit hoofdstuk wil ik een tweetal recente onderzoeken bespreken die illustratief zijn voor het conceptuele kader uit hoofdstuk 3 en voor de centrale gedachte van deze bijdrage. Het gaat om onderzoek in het kader van de vernieuwing onderbouw (4.1) en een onderzoek dat zich richt op de wijze waarop levensbeschouwing een rol speelt bij het vernieuwen van onderwijs (4.2).

4.1 VAN BASISVORMING NAAR VERNIEUWING ONDERBOUW

In deze paragraaf wil ik ingaan op onderzoek dat een aantal collega-onderzoekers en ik hebben uitgevoerd naar recente vernieuwingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Met name het belang van het organisatie- en teamperspectief bij onderwijsvernieuwing (zie 2.4) wordt door dit onderzoek onderstreept, evenals de noodzaak tot (gezamenlijke) reflectie van docenten.

Van het onderzoek waar het hier om gaat is uitgebreid verslag gedaan in Leeferink et al. (2006) en Slegers, Voncken, De Kock & Geijssel (2006). Het gaat om een langlopend onderzoek naar de invoering van onderwijskundige vernieuwingen in de onderbouw in vijf scholen voor voortgezet onderwijs. Deze scholen waren als voorhoedescholen actief in de vernieuwing van de onderbouw (voorheen 'herziening basisvorming'). Op elke school was in dat kader een projectleider benoemd die samen met een projectgroep de onderwijsvernieuwing begeleidde. Centraal in het onderzoek stond de wijze waarop deze vijf scholen gedurende een aantal jaren hebben geprobeerd vorm te geven aan het vernieuwingsproces. Het onderzoek richtte zich op de interventies en de veranderaanpak die de scholen hanteerden en was georganiseerd rond de volgende vraagstellingen (Leeferink et al., 2006, p. 9):

- 1 Welke doelen stellen scholen zich in het kader van het herontwerp van de basisvorming/ de vernieuwing van de onderbouw?;
- 2 Welke interventies en acties worden binnen scholen verricht om tot een herontwerp van de basisvorming/de vernieuwing van de onderbouw te komen?;
- 3 Hoe ontwikkelen zich de condities in scholen voor het realiseren van veranderingen in het onderwijs, te weten: leiderschap, participatie, samenwerking, gevoelens van onzekerheid en professionele ontwikkeling?; en

4 In hoeverre hangen die ontwikkelingen samen met veranderingen die docenten in de lespraktijk realiseren?

Het onderzoek laat zien dat de betrokken scholen verschillen in de inhoud, breedte, omvang en concreetheid van de doelen die in het kader van de vernieuwing onderbouw worden gesteld. Sommige scholen zijn heel ambitieus, andere richten zich meer op veranderingen in de voorwaardenscheppende sfeer. De ene school beperkt zich tot aanpassingen in het lesrooster, waar een andere school verder gaat en wil werken aan veranderingen op het gebied van didactische aanpak van docenten. Wat in ieder geval opvalt is dat geen van de onderzochte scholen de doelen heel concreet heeft gemaakt. Kreten als 'werken aan zelfstandig leren' of 'activerende didactiek' zijn erg abstract. Een van de implicaties die het onderzoek dan ook naar voren brengt is: 'Om een vernieuwing van beleid naar de praktijk te brengen is het belangrijk dat de inhoud van de vernieuwing geconcretiseerd en vertaald wordt naar de lespraktijk. Als dat achterwege blijft is de kans groot dat de beoogde vernieuwing door docenten op verschillende manieren zal worden geïnterpreteerd' (Leeferink et al., p. 50).

Deze implicatie is in lijn met het betoog in deze bijdrage, namelijk dat het nodig is dat de inhoud van het vernieuwingsidee helder is, voor leidinggevenden en voor docenten. Uit het hier besproken onderzoek blijkt in ieder geval dat dat nog niet zo eenvoudig is en ook niet vanzelfsprekend gebeurt door leidinggevenden die verantwoordelijk zijn voor onderwijsvernieuwing.

Ook de vormgeving en het verloop van het veranderingsproces op de scholen blijken uiteen te lopen. Waar in ieder geval elke school mee te maken heeft zijn 'botsingen' tussen ideeën die worden geponeerd vanuit de projectgroepen enerzijds en de docenten anderzijds. Ook heeft elke school te maken met een worsteling om docenten daadwerkelijk te betrekken bij de verschillende te nemen stappen in het vernieuwingsproces en de besluitvorming daarover. Hoewel projectleiders zich voorstellen bottom-up te werk te gaan, ervaren veel docenten de aanpak nog steeds als top-down. Dit komt onder andere omdat het initiatief tot vernieuwing toch veelal komt vanuit de projectleiding. De resultaten van het onderzoek wekken de indruk dat er op de onderzochte scholen weinig aandacht is besteed aan de dialoog met docenten over de voorgestane onderwijsvernieuwing. Dit onderstreept het belang van dialoog tussen docenten onderling en tussen docenten en verandermanagers over de inhoud van de vernieuwing. Zo kunnen verwachtingen en 'zorgen' expliciet worden gemaakt.

In paragraaf 2.4 is betoogd dat gezamenlijke reflectie van docenten binnen bijvoorbeeld een team van belang is bij onderwijsvernieuwing. Het hier besproken onderzoek in het kader van de onderbouw vernieuwing laat echter zien dat dit geen eenvoudige opgave is. Het werken in teams staat op veel scholen nog in de kinderschoenen. Bij veel van de onderzochte scholen zijn teams ingevoerd, naast de bestaande structuur van vaksecties, met de bedoeling de vernieuwing van de onderbouw zo schoolbreed in te kunnen voeren en het 'eigenaarschap' van docenten te vergroten. Veel docenten ervaren de nieuwe teamstructuur echter als een vernieuwing bovenop de vernieuwing van de onderbouw en ervaren het veelal niet als complementair en ondersteunend. Wellicht dat dit ook een relatie heeft met de conclusie in dit onderzoek dat op veel scholen de inschatting van de professionaliteit van docenten en de aanwezigheid van een professionele samenwerkingscultuur vrij laag is. Dit onderstreept het belang om te investeren in een professionele cultuur waarbij leren van en met elkaar centraal staat. Alleen als dat waardevol wordt geacht, hebben teams kans van slagen om een vehikel te zijn voor onderwijsvernieuwing.

4.2 LEVENSBESCHOUWING EN ONDERWIJSVERNIEUWING IN HET STUDIEHUIS

In deze paragraaf wil ik ingaan op recent onderzoek dat zich richt op de wijze waarop levensbeschouwing een rol speelt bij onderwijsvernieuwing. Dit onderzoek betreft een interviewstudie waarvan de rapportage zich in een afrondende fase bevindt (De Kock, 200X). Met name het belang van het perspectief van de docent bij onderwijsvernieuwing en zijn professionele identiteit (zie paragraaf 2.4 en hoofdstuk 3) wordt door dit onderzoek onderstreept.

Het gaat hier om een interviewonderzoek onder 6 tweede fase docenten van drie verschillende reformatorische scholen voor voortgezet onderwijs. De centrale vragen in dit onderzoek zijn: hoe zien leraren hun levensbeschouwelijke identiteit? Wat is hun houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen? (We kozen hierbij de concrete context van de vernieuwing tweede fase / het Studiehuis.) En hoe hangen deze twee samen en resulteren ze in keuzes rond het inrichten van leeromgevingen? Het onderzoek is theoretisch vertrokken vanuit een conceptualisering die overeenkomt met die in hoofdstuk 3. De assumptie hierbij was dat de professionele identiteit van docenten ook een levensbeschouwelijke component heeft die op reformatorische scholen orthodox-christelijk is ingekleurd en die mogelijk een relatie heeft met de wijze waarop docenten omgaan met onderwijsvernieuwing. Tot op heden is er nog weinig aandacht gegeven aan de invloed die deze levensbeschouwelijke component heeft op de receptie van onderwijsvernieuwingen. Voor scholen met een levensbeschouwelijke grondslag is dit aspect niettemin van aanzienlijk belang. Dit blijkt

onder meer wel uit de publieke discussie over het 'nieuwe leren' waarbij sommige protestants-christelijke en reformatorische scholen vanuit hun levensbeschouwelijke identiteit ageren tegen een aantal veronderstellingen van het nieuwe leren. De idee van het nieuwe leren zou bijvoorbeeld uitgaan van een te positief mensbeeld en daarom te veel vrijheid geven aan leerlingen. Ook zou door de toegenomen zelfstandigheid van leerlingen de identificatierol van de docent in gevaar komen. Dit 'geluid' in de publieke opinie wekt de indruk alsof dit de enige of op zijn minst de 'mainstream' reactie is van christelijk geïnspireerde docenten.

Uit de interviews die in dit onderzoek zijn gedaan komt echter een veel genuanceerder beeld naar voren. De relatie tussen de levensbeschouwelijke identiteit en de wijze waarop (de principes) achter het Studiehuis worden gepercipieerd en praktisch vormgegeven, was bij sommige docenten überhaupt niet aanwezig, bij anderen heel zwak, bij een enkeling sterk, bij sommigen was deze relatie direct, bij sommigen indirect, bij sommigen kon die relatie positief geduid worden maar bij anderen weer negatief. Voor scholen met een levensbeschouwelijke basis komt vanuit dit onderzoek de aanbeveling naar boven dat ze bij onderwijsvernieuwing zoveel mogelijk moeten proberen aan te sluiten op individuele professionele identiteiten en persoonlijk 'beleefde' levensbeschouwelijke identiteiten van docenten. Want uit deze studie blijkt dat met bijvoorbeeld het reformatorisch zijn van een school nog nauwelijks iets is gezegd over de waardering en praktische doorvertaling van een vernieuwingsidee door een individuele docent. Daar is de variatie in 'beleefde (ook levensbeschouwelijke) identiteit' te groot voor.

Dit onderzoek onderstreept dus de gedachte dat een variatie in professionele, en in het bijzonder levensbeschouwelijke, identiteiten een variatie in copingmechanismen (zie hoofdstuk 3) oplevert in reactie op onderwijsvernieuwing. De studie gaf bovendien aan dat deze variaties zowel tussen scholen als binnen scholen en zowel tussen verschillende vakken als binnen hetzelfde vak zich voordoen. Dit is onder andere gelegen, zo laat deze studie zien, in verschillen in hoe de levensbeschouwelijke identiteit überhaupt wordt beleefd op de werkvloer en verschillen in de wijze waarop het christen-zijn individueel als persoon wordt beleefd. Bovendien blijkt voor de ene docent zijn christen-zijn te pleiten vóór de idee van het nieuwe leren, terwijl een ander vanuit zijn christen-zijn duidelijke scepsis heeft. Ook lijken deze relaties tussen levensbeschouwing en perceptie van de onderwijsvernieuwing samen te hangen met hoe een docent op meer onderwijskundig en pedagogisch vlak in zijn professie staat.

4.3 IMPLICATIES VOOR DE VERNIEUWINGSPRAKTIJK

Op basis van het onderzoek naar de vernieuwingen in de onderbouw (Leeferink et al., 2006; Slegers, Voncken, De Kock & Geijsel, 2006) wordt door de onderzoekers aandacht besteed aan drie zogenaamde verander V's, die van belang zijn voor leidinggevers als verandermanagers, namelijk: Verbreden, Versnellen en Verbinden (Cozijnsen, 2004).

Bij Verbreden gaat het om leerprocessen activeren en stimuleren bij alle docenten om zodoende de vernieuwing verder te brengen dan slechts een klein groepje enthousiastelingen dat in een pilotfase aan een mooi experiment heeft gewerkt. De onderzoekers noemen daarbij activiteiten als uitwisseling van leerervaringen, het inzetten van leergroepen, netwerkteams en het bevorderen van een professionele samenwerkingscultuur. In ieder geval gaat het om het zoeken naar passende leercontexten voor docenten waarbij men van elkaars ideeën leert.

Bij Versnellen gaat het om het bevorderen van voortgang in het vernieuwingsproces door ondersteunende maatregelen te nemen die de professionele ontwikkeling van docenten en de ontwikkeling als school mogelijk maken. De auteurs noemen de volgende voorbeelden van maatregelen: intervisie, coaching, kennismanagement, digitale leersystemen, zelfevaluatie en onderzoek.

Bij Verbinden gaat het om het aanbrengen van samenhang tussen de vernieuwing en de dagelijkse onderwijspraktijk. Het vernieuwingsproces moet niet te veel worden ervaren als iets dat er nog eens bij komt, maar als iets dat integraal onderdeel uitmaakt van de professionaliteit en het dagelijks werk van de docent. De auteurs geven aan dat daarvoor procesmanagement en visieontwikkeling nodig zijn. "Procesmanagement is van belang omdat daarmee aandacht is voor het creëren van blijvende commitment van diverse actoren bij het proces. Visieontwikkeling is van belang omdat hiermee de dialoog over de inhoud van het onderwijs gestimuleerd wordt" (Leeferink et al., 2006, p. 56)

De drie verander V's maken duidelijk dat een bepaalde veranderstructuur in een school ondersteunend kan zijn maar dat dit op zichzelf niet voldoende is. Er moet rekening gehouden worden met hoe docenten een vernieuwing percipiëren vanuit hun professionele identiteit. Dat 'rekening houden met' is niet een kwestie van daar met een grote boog omheen gaan maar juist actief inschakelen in vormen van leren op individueel niveau, op teamniveau en op schoolniveau. Dit sluit aan op aanbevelingen van Verloop & Kessels (2006) die benadrukken dat leidinggevers vooral coachend en ondersteunend moeten zijn jegens docenten, en niet al te veel

structurerend. De professionele identiteit van docenten kan een belangrijk aangrijpingspunt zijn voor die coaching. Bovendien is samenwerking tussen docenten belangrijk: docenten dienen te worden gefaciliteerd (in termen van tijd, ruimte en waardering) in het gezamenlijk ontwikkelen van nieuwe onderwijspraktijken.

De drie V's maken ook duidelijk dat bewuste reflectie en leerprocessen aan de basis liggen van verandering. Deze processen komen echter zelden vanzelf op gang; dat vereist gerichte aandacht van docenten. In navolging van conclusies van onderzoek door Van Eekelen (2005) stellen Verloop en Kessels (2006) dat reflectie een weinig prominente rol speelt in de doorsnee onderwijssituatie en dat docenten weinig de neiging hebben om systematisch te reflecteren op eigen ervaringen. Veel aandacht is dan ook nodig voor het ondersteunen van docenten om de stap te maken van betekenisverlening naar veranderde lespraktijken. Mede op basis van onderzoek van Van der Waals (2001) geven Verloop en Kessels (2006) aan dat "... aandacht in de vorm van coachende steun en feedback, in samenhang met het vergroten van het regelvermogen van medewerkers en de integratie van werken en leren, met een nadruk op samenwerking, niet alleen zal leiden tot een toename van motivatie en productiviteit, maar ook tot het vergroten van het innovatie vermogen van een organisatie(onderdeel)" (p. 311).

Met name wil ik in dit verband de V van Verbinden onderstrepen. Het is de uitdaging voor leidinggevendenden aan vernieuwingen om de verschillende niveaus (school-, team- en docentniveau) met elkaar te verbinden, evenals de verschillende professionele identiteiten van individuele docenten. De kern van verbinden is afstemming en samenhang realiseren tussen de vernieuwing en de dagelijkse onderwijspraktijk. Het gaat hierbij ook om het afstemmen van een variatie aan professionele identiteiten van docenten met de inhoud en doelen van de vernieuwing. De studie naar de rol die levensbeschouwing speelt bij onderwijsvernieuwing (zie 4.2) liet zien dat die variatie onder een kleine groep docenten al behoorlijk groot kan zijn. Adequate coaching en samenwerking maakt het mogelijk om vernieuwingsinhouden en het professioneel zelfverstaan van docenten met elkaar te verbinden; en dat maakt het weer mogelijk dat uiteenlopende capaciteiten van docenten erkend, ingezet en met elkaar verbonden kunnen worden om tot onderwijsverandering te komen.

5 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN: HANDVATTEN VOOR DE VERNIEUWINGS- PRAKTIJK

Zowel hoofdstuk 2 als hoofdstuk 4 sloten af met implicaties van de daarin besproken onderzoeken voor de vernieuwingspraktijk. Het conceptueel kader uit hoofdstuk 3 werd op deze wijze concreet geoperationaliseerd. Deze implicaties wil ik hier niet stuk voor stuk herhalen. In dit laatste hoofdstuk wil ik echter wel de belangrijkste inzichten nog eens kort in samenhang onder elkaar zetten om daarmee handvatten te bieden voor hen die actief zijn in de vernieuwingspraktijk. Centraal daarbij staat de stelling dat onderwijsvernieuwingen die op een school afkomen of vernieuwings-ideeën die op een school leven langs de lijn van de professionele identiteit van een docent praktisch vormgegeven worden in zijn alledaagse lespraktijk.

Formuleer een heldere boodschap c.q. visie

Het is van belang dat de 'boodschap' van de vernieuwing voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder moet zijn: waar gaat de vernieuwing precies over, wat is de visie daarachter, op welke onderdelen van het onderwijsleerproces heeft deze betrekking, wat vormt de kern van het idee en wat zijn mogelijke praktische uitwerkingen? Concreet kan gedacht worden aan een tekst of een afbeelding op 1 A4 kantje die de kern weergeeft van de uitgangspunten van en dat wat beoogt wordt met de vernieuwingsidee. Belangrijk is ook om deze uitgangspunten te verbinden met de algemene missie en visie van de school: welke kernwaarden in de schoolvisie komen tot uiting in de vernieuwingsidee? Hoe is de vernieuwingsidee verbonden met strategische doelstellingen die in het schoolbeleid centraal staan?

Neem emoties serieus

Gevoelens van angst, onvrede of teleurstelling maar ook van enthousiasme zijn waarneembare indicatoren voor reflectieprocessen bij docenten. Zij geven uitdrukking aan een waardering van en de omgang met een vernieuwingsidee vanuit het perspectief van de eigen identiteit van de docent. Deze emoties bieden een ingang voor gesprek over hoe de docent in zijn vak staat en de wijze waarop hij al dan niet met een vernieuwing uit de voeten kan. Dit 'gesprek' kan voortdurend plaatsvinden, in individuele gesprekken maar ook in teambesprekingen.

Maak reflecties expliciet

Dit brengt ons tot een volgend aandachtspunt, namelijk het expliciet maken van

docentreflecties. Zoals gezegd kan dit in individuele gesprekken of teambesprekingen. Van belang is dat docenten en leidinggevendenden elkaar inzicht geven in hoe zij in hun vak staan, waar zij voor willen gaan en waar zij goed in zijn en waar zij mogelijk nog beter in willen worden. Hier kan dan positief gebruik van gemaakt worden bij de uitwerking van een vernieuwingsidee. Aan de andere kant levert het expliciet maken van deze reflecties inzicht op in de wijze waarop de 'vernieuwingsboodschap' wordt geïnterpreteerd of verwoord door de docent. Zodoende wordt duidelijk hoe dicht deze interpretatie of verwoording staat bij wat in oorsprong was bedoeld met het vernieuwingsidee. Als de betekenis die een docent er aan toekent ver af ligt van wat in oorsprong was bedoeld, zou een leidinggevende nog eens kritisch moeten kijken naar hoe het vernieuwingsidee is gecommuniceerd. Welke 'woorden' worden gebruikt en dekken die de lading? Maar ook: zijn we als school concreet genoeg in de wijze waarop we het vernieuwingsidee zouden willen uitwerken op het niveau van de klas?

Verbind professionele identiteiten met de vernieuwingsidee

De uitdaging die volgt uit het expliciet maken van docentreflecties is om de professionele identiteiten van docenten te verbinden met aspecten van de vernieuwingsidee. Dit kan door de vernieuwingsidee concreet uit te werken in termen van veranderde keuzes op het gebied van aspecten van leeromgevingen. We hebben in hoofdstuk 2 laten zien dat de idee van het nieuwe leren langs tenminste drie aspecten van leeromgevingen kan worden uitgewerkt. De kunst van het verbinden is om een docent, die veel waarde hecht aan betrokkenheid van leerlingen op elkaar, te verbinden met de vernieuwingsidee door hem bijvoorbeeld uit te dagen om vorm te geven aan coöperatieve leerlingrollen. Dit is een element waarop het 'klikt' tussen de professionele identiteit van de docent en de vernieuwingsidee. Vanuit deze klik kan deze docent verder bouwen aan het praktisch uitwerken van de vernieuwing. Bij een andere docent kan deze klik zich weer op een ander element voordoen. Elke docent verhoudt zich zo op zijn eigen wijze tot een vernieuwing. De uitdaging voor de verandermanager is hier positief gebruik van te maken. Een extra uitdaging is om docenten verder te brengen dan het niveau van deze 'klik', of in termen van Coburn (2004) een respons in de vorm van 'parallele structuren' (zie hoofdstuk 3): het uiteindelijke doel is namelijk accommodatie van de vernieuwing. Daarover gaat het volgende aandachtspunt.

Faciliteer samenwerking tussen docenten en (peer) coaching

Het concreet (blijven) werken aan een vernieuwing in het onderwijs gaat niet vanzelf. Vernieuwen veronderstelt 'leren' en dat vraagt tijd en ondersteuning. Elke docent zal een persoonlijk pad moeten bewandelen om aan de vernieuwing praktisch vorm te geven in de eigen klassenpraktijk. Individuele coaching kan

helpen om de nodige reflectieprocessen daarbij te ondersteunen. In het geval een nieuw gedragsrepertoire moet worden eigen gemaakt is het zaak om 'leren met en van elkaar' mogelijk te maken: faciliteer docenten om in gezamenlijkheid nieuwe onderwijspraktijken te ontwikkelen. Het is in ieder geval van belang om je als leidinggevende transformatief op te stellen. Dat betekent veel aandacht schenken aan individuele ondersteuning van docenten en docenten intellectuele stimulansen geven om aan hun eigen onderwijs te blijven ontwikkelen. Dit schept ook ruimte om uiteenlopende gevoelens van onzekerheid van individuele docenten een plek te geven in het proces van onderwijsverandering. Concreet kan hier aan gewerkt worden door te investeren in teamvorming en teamontwikkeling.

Cultuurverandering: reflecteer met collega-scholen en lerarenopleiding

Werken aan onderwijsvernieuwing betekent vaak ook het doorbreken van gestolde patronen, verwachtingen en rollen van docenten en leidinggevendenden in het onderwijs: een cultuurverandering dus. Om aan een dergelijke cultuurverandering gestalte te geven is het voor directies en leidinggevendenden nodig om zichzelf te bezinnen op de visie die achter de gewenste onderwijsvernieuwing schuil gaat en wat dat betekent voor de wijze waarop zij in gesprek zijn met hun docententeams. Deze bezinning kan gevonden worden in netwerkbijeenkomsten met collega-scholen of gezamenlijke studiebijeenkomsten met de lerarenopleidingen. Ook op dit niveau is het zaak reflecties expliciet te maken: Wat is mijn schoolidentiteit en hoe verhoudt zich deze tot de voorliggende onderwijsvernieuwing? Hoe kan ik verbindingen leggen tussen elementen van de vernieuwing met belangrijke kernwaarden van mijn onderwijsorganisatie? Wat kan ik in dit opzicht leren van collega-scholen en de lerarenopleiding? Deze bezinning is van belang om de voortdurende herbevestiging van onderwijspraktijken te doorbreken om zodoende te komen tot een passende leer- en onderwijscultuur voor de voorgestane vernieuwing.

Tot slot

De centrale gedachte in dit nummer in de Studiehuisreeks was dat vernieuwingen die op de school afkomen of vernieuwingsideeën die op een school leven langs de lijn van de professionele identiteit van de docent praktisch vormgegeven worden in de alledaagse lespraktijk. Deze gedachte betekent in de eerste plaats dat het van belang is dat de 'boodschap' van de vernieuwing voor docenten(teams) en de schoolorganisatie helder moet zijn. In de tweede plaats betekent deze gedachte dat het bij onderwijsvernieuwing op een school van belang is dat er inzicht is in de professionele identiteiten van docenten. In de derde plaats heeft deze gedachte voor leidinggevendenden en verandermanagers op school de implicatie dat zij actief bezig zijn met de vraag hoe zich de inhoud van de onderwijsvernieuwing verhoudt tot de professionele identiteiten van docenten. Ik hoop dat de besproken onderzoeken in

hoofdstuk 2 en 4, het conceptueel kader in hoofdstuk 3 en de handvatten in dit laatste hoofdstuk de nodige voeding geven om hiermee concreet in de school aan de slag te gaan.

LITERATUUR

- Barab, S.A., & Duffy, T.M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batten, M. (1993). The identification, development and sharing of professional craft knowledge. In: C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development*, (Chapter 11; pp. 177-184), London: The Falmer Press.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity; an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bolhuis, S., & Voeten, M.J.M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17, 837-855.
- Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Apeldoorn: Garant.
- Clancey, W.J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations*. New York: Cambridge University Press.
- Coburn, C.E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Cozijnsen, A.J. (2004). Anders veranderen: sturen op slaagfactoren bij complexe veranderprojecten. Amsterdam: FT Prentice Hall Financial Times.
- De Jager, B. (2002). *Teaching reading comprehension. The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Dissertatie Universiteit van Groningen.
- De Jong, F.P.C.M. (1995). Process-oriented instruction: Some considerations. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 317-323.
- De Kock, A. (2005). *Arranging learning environments for new learning. Educational theory, practical knowledge, and everyday practice*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.
- De Kock, A. (200X). Educational change and Christian ideology: how teachers' ideological identities shape the response to educational innovation. *Article in progress*.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M.J.M. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141-170.

- De Kock, A., Slegers, P., and Voeten, M.J.M. (2005). New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 21, 799-816.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction. Second edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of knowledge and instruction. *Review of Educational Research*, 64(3), 463-477.
- Hoogveld, A.W.M., Paas, F., Jochems, W.M.G., & van Merriënboer, J.J.G. (2002). Exploring teachers' instructional design practices from a systems design perspective. *Instructional Science*, 30, 291-305.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Jonassen, D.H., & Land, S.M. (Eds.) (2000). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanselaar, G., de Jong, T., Andriessen, J., & Goodyear, P. (2000). New Technologies. In R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 55-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education*, 9(5/6), 443-456.
- Kirtman, L. (8 May 2002). Policy and practice: restructuring teachers' work. *Education Policy Analysis Archives* [online], 10(25). Available: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n25/>
- Land, S.M., & Hannafin, M.J. (2000). Student-centered learning environments. In D.H. Jonassen, & S.M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 1-23). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeferink, H., Slegers, P., Voncken, E., De Kock, J., & Geijssel, F. (2006). *Vernieuwen in onderbouw VO: Van project naar schoolbrede veranderstrategie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
- Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Perkins, D.N. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (chapter 43, pp. 905-947), Washington: American Educational Research Association.

- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptual considerations* (pp. 155-169). Münster, Germany: Waxmann.
- Simons, R.J., van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.) (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slegers, P., Voncken, E., De Kock, A., & Geijsel, F. (2006). Vernieuwen in de onderbouw vo: en maar hopen op de olievlek. *MESO Magazine*, 26(148), 3-7.
- Smylie, M. (1994). Redesigning teachers' work: connections to the classroom. In: L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 129-177), Washington: American Educational Research Association
- Van Amelsvoort, J. (1999). *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). Collaborative Learning. In R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Waals, J. (2001). *Op eigen kracht. Van managersgestuurd naar medewerkersgestuurd opleiden en leren*. Dissertatie Universiteit Twente, Enschede.
- Van Eekelen, I.M. (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Dissertatie Universiteit van Maastricht.
- Van Veen, K. (2003). *Teachers' emotions in a context of reforms*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van Velzen, J.H. (2002). *Instruction and self-regulated learning*. Dissertatie Universiteit van Leiden.
- Verloop, N., & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Vermunt, J. D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 325-349.
- Vermunt, J.D.H.M. (1994). Design principles of process-oriented instruction. In F.P.C.M. de Jong, & B.H.A.M. van Hout-Wolters (Eds.), *Process-oriented instruction and learning from text* (pp. 15-26). Amsterdam, The Netherlands: VU University Press.
- Waeytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305-322.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-175.

OVER DE AUTEUR

Dr. Jos de Kock is onderwijskundige en op dit moment onder andere werkzaam als adviseur en onderzoeker bij Driestar Educatief te Gouda en als docent en tutor op de Evangelische Hogeschool te Amersfoort. U kunt contact opnemen met de auteur via het volgende emailadres: kock137@zonnet.nl



