



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Leren van innoveren : wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?

Miedema, W.G.; Stam, M.

Publication date
2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Miedema, W. G., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren : wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. Van Gorcum.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Hoofdstuk 1

HET LEREN VAN DOCENTEN IN ONDERWIJSVERNIEUWINGEN

De vraagstelling van het onderzoek

Onderwijsvernieuwingen hebben geen kans zonder draagvlak onder docenten. Zij zijn het die uiteindelijk aan een innovatie gestalte geven. Of een innovatie slaagt, hangt daarmee sterk af van de vraag of docenten bereid en in staat zijn hun competenties verder te ontwikkelen en of scholen in staat zijn de competentieontwikkeling van hun docenten te bevorderen.

Onderwijsvernieuwingen zijn lang niet altijd succesvol. Er wordt in het bijzonder getwijfeld aan het succes van grootschalige, centraal aangestuurde onderwijsvernieuwingen, waarvan de levensduur vaak kort is. De Basisvorming is al weer vervangen door de Vernieuwde Onderbouw, de Tweede Fase is al ettelijke malen aangepast en de invoering van de leerwegen en sectoren in het nieuwe vmbo (voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs, hierna vmbo) heeft veel stof doen opwaaien. Ook het competentiegericht onderwijs in de beroepskolom ligt onder vuur, vooral in het publieke debat. Het wordt vooralsnog gehandhaafd door de brede steun vanuit mbo- en hbo-besturen en vanuit het bedrijfsleven (Basoski, Wieggers & Overmeer, 2007). Zorg over de zorgvuldigheid waarmee zulke grote onderwijsvernieuwingen zijn ingevoerd, vormde een van de aanleidingen tot de installatie van een parlementaire onderzoekscommissie onder voorzitterschap van het Tweede-Kamerlid Dijsselbloem die de invoering van de Basisvorming, de Tweede Fase en het vmbo heeft bestudeerd.

De docent en onderwijsvernieuwing

Het onvoldoende slagen van grote centraal aangestuurde onderwijsinnovaties wordt door scholen, onderzoekers en door onderwijsorganisaties doorgaans geweten aan het feit dat die onderwijsvernieuwingen top-down zijn ingevoerd, waardoor docenten het gevoel krijgen dat hun professionaliteit wordt ondermijnd (zie bijv. het Eindrapport Taakgroep Basisvorming, 2004). Aan de docent wordt in grootschalige vernieuwingen een ondergeschikte - want vooral een uitvoerende - rol toegekend (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Lagerweij et al. (2004) constateren dan ook: *Mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden* (p. 20). Fullan schreef het ook al: *If we know one thing about innovation and reform it is that it cannot be done successfully to others* (1991, p. XIV).

Er bestaat brede overeenstemming over het feit dat het voor docenten lastig, zo niet ondoenlijk is, om door anderen bedachte onderwijsvernieuwingen uit te voeren en hiervoor de benodigde competenties te ontwikkelen (Ghaith & Yaghi, in Meijer, 1999). Het door de vernieuwing 'voorgeschreven' docentgedrag correspondeert vaak niet met de praktijkkennis die docenten zelf hebben over docentgedrag dat 'werkt' (Meijer, 1999). Ook al staan ze globaal achter de vernieuwing, dan nog blijkt het lastig voor docenten de vernieuwing tot een succes te maken. Zij slagen er maar moeizaam in het beoogde nieuwe gedrag daadwerkelijk te integreren in hun werkroutine (Bergen & Van Veen, 2004).

In Nederland wordt er in wetenschappelijk onderzoek de laatste jaren veel aandacht besteed aan competentieontwikkeling van docenten. Sommige van deze studies, zoals die van Kwakman (1999), Bolhuis (2000), Zuylen (1999) en Van Veen (2003) zijn gericht op het leren van docenten in het algemeen. Andere studies richten zich voornamelijk op de ontwikkeling van docenten binnen een specifieke werkomgeving. Zo onderzocht Ritzen (2004) de competentieontwikkeling van docenten in de context van het beroeps onderwijs. Sommige

HOOFDSTUK 1

studies onderzoeken algemene beroepsbekwaamheden (Bolhuis, 2000; Van Veen, 2003), andere kijken naar specifieke competenties, zoals de (vak)didactische competentie (Bimmel, 1999; Meijer, 1999).

Sinds het eind van de vorige eeuw groeit ook internationaal de aandacht voor de professionele ontwikkeling van docenten als voorwaarde voor het slagen van onderwijsvernieuwingen (OECD, 1998). Daarbij gaat het niet om een eenmalige externe ondersteuning of training van buitenaf, maar gaat het juist om de ontwikkeling van een schoolcultuur waarin kennis delen en zelf kennis produceren voorop staat. Fullan spreekt over de veranderende kijk op professionele ontwikkeling als een paradigmashift. In scholen waar dergelijke ontwikkelingen plaatsvinden, onderzoeken docenten gezamenlijk het resultaat van hun onderwijs en delen zij kennis met elkaar die zij verbinden met ideeën en kennis die buiten de school aanwezig is (1999).

In het Nederlandse onderwijs zijn er op dit moment nogal wat voorbeelden van scholen, vooral scholen voor beroepsonderwijs, waarbinnen hele afdelingen zich meer of minder succesvol aan het vernieuwen zijn. Docenten en (midden)management hebben op deze scholen eigener beweging vernieuwingsprocessen in gang gezet.

In het beroepsonderwijs wordt het competentiegericht leren en opleiden breed omarmd. De veronderstelling is dat het leren aantrekkelijker en betekenisvoller wordt door leerlingen of studenten aan realistische beroepsvraagstukken te laten werken, terwijl toekomstige professionals zo ook beter worden voorbereid op een leven lang leren in hun beroep (Geurts, 2004). De aandacht gaat daarbij vooral uit naar de vraag hoe binnen het competentiegericht onderwijs de leeromgeving het beste kan worden ingericht, met het doel leerlingen/studenten maximaal tot leren uit te dagen en hun leren daarbij maximaal te ondersteunen. Het leren van docenten krijgt beduidend minder aandacht. Toch zijn docenten in onderwijsvernieuwingen zelf ook volop bezig nieuwe competenties te verwerven (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje, 2006). Zij krijgen in de omslag naar het competentiegericht onderwijs te maken met nieuwe rollen en taken (Miedema & Stam, 2000; 2002). Ook lopen ze aan tegen de kloof tussen idealen van de onderwijsvernieuwing en beperkingen in de praktijk. Ze krijgen te maken met allerlei uitvoeringsproblemen die om een – vaak gezamenlijke - oplossing vragen. Dat maakt ons nieuwsgierig naar de competentieontwikkeling van docenten die zo'n innovatie voor een belangrijk deel zelf dragen. Wat leren docenten en hoe leren docenten die gezamenlijk een onderwijsvernieuwing tot stand brengen?

Onstenk (1997) constateert in zijn proefschrift dat er in Nederland opmerkelijk weinig sprake is van pedagogisch of leerpsychologisch onderzoek naar complex probleemoplossend handelen in de beroepspraktijk (p. 338). Hij wijt dit aan de wetenschappelijke arbeidsdeling, waardoor er weinig intrinsieke relatie is tussen de arbeidswetenschappelijke en de onderwijskundige discussie. Bij het structureren en interpreteren van verhalen van werkenden en lerenden kan volgens Onstenk de cultuur-historische activiteitstheorie een belangrijke rol spelen, omdat deze de relatie beschrijft tussen de ontwikkeling van individuen en de context waarin zij werken (zie Y. Engeström, 1987, 1999d en R. Engeström, 1995). De cultuur-historische activiteitstheorie gaat er van uit dat leren plaatsvindt wanneer tegenstellingen en spanningen in het werk zo groot zijn gebleken, dat ze binnen bestaande kaders niet kunnen worden opgelost. Alleen een transformatie van de praktijk kan oplossing bieden. Slaagt deze transformatie, dan is er sprake van een innovatie en kan het leren dat heeft plaatsgevonden gekenmerkt worden als *expansive learning*: een nieuw object van handelen is gerealiseerd (Engeström, 1999a).

2 Probleemstelling van het onderzoek

Het hier gerapporteerde onderzoek stelt zich de vraag wat de kenmerken van het leren van docenten en van docententeams zijn in omstandigheden waarin zij, min of meer van onderop, hun eigen werkomgeving en dus ook hun eigen leeromgeving veranderen. De aandacht wordt daarbij expliciet gericht op de relatie tussen het leren van docenten en het leren van de teams waarvan zij deel uitmaken. De omgeving waarbinnen docenten functioneren wordt uitdrukkelijk bij de analyse betrokken.

Het onderzoek betreft een viervoudige gevalsstudie naar het leren van docenten in het beroepsonderwijs. De gevalsstudies vinden plaats op die scholen, of op afdelingen van scholen, waar vernieuwingen aantoonbare gevolgen hebben voor de leeromgeving voor leerlingen/studenten. In alle vier vernieuwingen wordt een onderwijsconcept in de praktijk gebracht dat de nadruk legt op actief leren en op zelfstandigheid, op samenhangend leren en op identiteitsvorming. Het betreft steeds vernieuwingen die voor een belangrijk deel door de uitvoerende docenten zelf tot stand worden gebracht. De gevalsstudies zijn geselecteerd binnen het hbo en binnen het vmbo.

Het onderzoek richt zich op ervaringen van docenten en van docententeams en op de betekenis die zij toekennen aan hun handelen en aan de ervaren problemen bij de vernieuwing van hun onderwijs. Het richt zich verder op het analyseren en inzichtelijk maken van achterliggende processen op een relatief onontgonnen terrein: het leren van docenten in relatie tot het leren van het team en de school waarvan ze deel uitmaken, binnen de context van een onderwijsvernieuwing 'van onderop'.

Dit onderzoek stelt zich ten doel bij te dragen aan de theorievorming over leren in het kader van onderwijsvernieuwingen. Het wil licht werpen op algemene patronen in het individuele leren van docenten in relatie tot het leren van de teams en de organisatie waarin ze functioneren. Daarmee draagt het onderzoek bij aan de kennis van veranderingsprocessen in het onderwijs, met als doel deze processen beter te kunnen ondersteunen. De hoofdvraag van het onderzoek luidt:

Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?

In het theoretisch hoofdstuk wordt de hoofdvraag uitgewerkt in deelvragen.

3 Opbouw van dit proefschrift

In hoofdstuk 2 wordt de maatschappelijke context van het onderzoek beschreven. Nadat de grote onderwijsvernieuwingen vanaf de Tweede Wereldoorlog zijn geschetst, wordt aandacht besteed aan de inhoudelijke kenmerken van deze vernieuwingen, om te besluiten met enkele recente ontwikkelingen op het terrein van innovatie en onderzoek.

Hoofdstuk 3 bevat het theoretisch kader van het onderzoek. Er wordt ingegaan op verschillende benaderingen van leren en van leren op de werkplek, uitmondend in een onderzoek naar de begrippen leren, expertise, competentie en grenservaring. De keuze voor de cultuur-historische activiteitstheorie wordt verantwoord en in verband gebracht met professionele identiteitsvorming. Het hoofdstuk eindigt met een beschrijving van de onderzoeksvragen in termen van de activiteitstheorie en het model van Creatief Leren.

HOOFDSTUK 1

Hoofdstuk 4 beschrijft de uitwerking van de onderzoeksvragen in het onderzoeksdesign, de onderzoeksinstrumenten en de onderzoeksprocedures.

Hoofdstuk 5, 6, 7 en 8 doen verslag van de vier gevalsstudies. Centraal staat steeds de betreffende vernieuwing, en de wordingsgeschiedenis ervan. De hoofd- en deelvragen worden behandeld. Individuele verschillen tussen docenten worden in kaart gebracht en in verband gebracht met het leren van het team en van het bredere activiteitssysteem.

Hoofdstuk 9 bevat de vergelijkende analyse van de vier gevalsstudies: welke conclusies kunnen we trekken uit de vier gevalsstudies? De deelvragen van alle casussen worden met elkaar vergeleken. Welke trends en verschillen doen zich voor?

Hoofdstuk 10 geeft een antwoord op de hoofdvraag en de conclusies van het onderzoek. We blikken op het onderzoek terug en doen aanbevelingen voor verder onderzoek. Het proefschrift besluit met aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.