

VAN VERANDERD WORDEN NAAR ZELF VERANDEREN

Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren

Drs. Marco Snoek

Lector Educatieve Faculteit Amsterdam

Openbare Les

Uitgesproken in verkorte vorm op 25 november 2004

Hogeschool van Amsterdam

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	4
De opdracht van het lectoraat	5
Opbouw van deze tekst	9
1 ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE ROL VAN DE LERAAR	12
Beelden van onderwijsverandering en veranderingsbekwaamheid	13
Veranderende visies op onderwijs vernieuwing	18
De rol van de leraar bij onderwijs vernieuwingen	22
Is elke verandering dan goed?	25
Samenvatting en conclusie	28
2 CONTOUREN VAN VERANDERINGSBEKWAAMHEID	30
Veranderingsbekwaamheid als competentie	31
De definitie van het begrip ‘competentie’	31
Veranderingsbekwaamheid in relatie tot andere competenties	36
Eisen aan de beschrijving van veranderingsbekwaamheid	40
Aspecten van veranderingsbekwaamheid	42
Samenvatting en conclusie	46
3 LEREN VERANDEREN	48
Leren leren als parallel voor leren veranderen	49
Leren van het verborgen curriculum	52
Een leeromgeving die veranderingsbekwaamheid stimuleert	54
Samenvatting en conclusie	59
4 METHODIEKEN VOOR HET STIMULEREN VAN VERANDERINGSBEKWAAMHEID	61
Veranderingsbekwaamheid en overtuigingen van leraren	62
Teamreflectie op veranderingsprocessen	64
Zelfsturing van teams	65
Werken met toekomstscenario's	66
Samenvatting en conclusie	71
5 TOT SLOT	73
LITERATUUR	77
BIJLAGEN	
Samenstelling van de kenniskring	82
Curriculum vitae	83

Die menschen dus, welke zich bezig houden, om hoofdzakelijk de vermogens der ziel bij de jeugd te ontwikkelen, te oefenen en te versterken, haar de noodige kundigheden en kunstvaardigheid eigen te maken en de driften zoodanig trachten te vormen en te leiden, dat zij aan het tijdelijke en eeuwige geluk van den mensch dienstbaar zijn, of met andere woorden: zij, die den jongen mensch voor het tijdelijk geluk van zichzelf en zijn evenmenschen, en voor het eeuwig heil van zichzelf voorbereiden en bekwaam pogen te maken, noemt men *onderwijzers* en *opvoeders der jeugd*. (...) Het behoeft derhalve geen bewijs, dat van hunne bemoeijingen zeer veel, ja dikwijls alles afhangt, wat er van den mensch in de toekomst *al* of *niet* zal worden, daar zij de eerste grondslagen of fondamenten van alle menschelijke kennis en kunstvaardigheid moeten leggen; dat zij derhalve alle aanspraak op uwe gehoorzaamheid, achting, liefde en uw vertrouwen hebben, en dat zij het menschelijk geslacht ten duurste aan zich verplichten.

Uit: *Korte en eenvoudige beschrijving van de voornaamste standen, beroepen, bedrijven en bezigheden in de menschelijke maatschappij*. (nn, 1843).



INLEIDING

Het enige dat we zeker weten is dat er nogal wat aan het veranderen is, en snel. En dat er daarom professionals nodig zijn die gewend zijn – en het lef hebben – om veranderingen in het educatieve veld zelf mede vorm te geven. We willen leraren hebben die ondernemend, pro-actief en risicodragend reageren op maatschappelijke ontwikkelingen. Die noemen we ‘veranderingsbekwaam’.
(Douwe Wielema, 2003)

De opdracht van het lectoraat

Leraren en leerlingen moeten hun leerlingen en studenten voorbereiden op een toekomstige maatschappij waarvan nog niet duidelijk is hoe die eruit zal zien. Duidelijk is wel dat de maatschappij niet statisch is. Vaardigheden op het terrein van zelfstandigheid, flexibiliteit, communicatie, het kunnen samenwerken en het nemen van verantwoordelijkheid, zullen in ieder geval een grote rol spelen, willen mensen zich staande kunnen houden in de samenleving. In het onderwijs zal daar plaats voor ingeruimd moeten worden. (...)

Dit leidt tot veranderingen in het beroepsprofiel van docenten. In een snel veranderende omgeving zal een docent blijvend oog moeten houden voor zijn eigen professionele ontwikkeling, open moeten staan voor zijn omgeving en over een innovatieve attitude moeten beschikken. (...)

De rol van de lerarenopleiding in de voorbereiding van studenten op het leraarschap van de toekomst is cruciaal. (EFA, 1997)

Hoewel de maatschappij (en ook het taalgebruik) sinds het 'standenboek' uit 1843 onherkenbaar is veranderd, is de belangrijkste opdracht van de leraar meer dan honderdvijftig jaar later nog steeds hetzelfde: het voorbereiden van leerlingen en studenten op een waardevolle plek in de toekomstige samenleving. Het beeld van die toekomstige samenleving bepaalt voor een belangrijk deel de inhoud en kenmerken van het onderwijs en van de (voorbeeld)rol van de leraar.

Een van de kenmerken van die toekomstige samenleving is 'permanente verandering'. Dat betekent dat niet alleen leerlingen, maar ook leraren zullen moeten leren daarmee om te gaan. Aan die veranderingsbekwaamheid wordt op dit moment in opleidingen en in de praktijk van de school echter nauwelijks aandacht besteed. En daarin ligt de aanleiding om binnen de Educatieve Faculteit Amsterdam een lectoraat te creëren rond de 'veranderingsbekwame leraar'. Leraren zullen voortdurend in hun onderwijs, didactiek en rol moeten inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen, op eisen vanuit de samenleving, op ontwikkelingen en keuzes binnen de school, op de interesses en karakteristieken van kinderen en op nieuwe wetenschappelijke inzichten met betrekking tot leren en onderwijzen. Leraren zullen hun leven lang te maken krijgen met veranderingen en zullen daar dus mee om moeten kunnen gaan.

Doel van dit lectoraat is om aandacht te vragen voor die veranderingsbekwaamheid en om materialen te ontwikkelen die studenten, leraren en lerarenopleiders ondersteunen bij de verdere ontwikkeling van hun eigen veranderingsbekwaamheid.

Dat juist de Educatieve Faculteit Amsterdam ervoor gekozen heeft om een lectoraat rond dit thema in te stellen, zal veel mensen die de EFA kennen niet verwonderen. Uit het citaat hierboven blijkt dat het een van de ambities van het innovatieproject 'De experimentele lerarenopleiding' (1997) was om veranderingsbekwame leraren op te leiden.

De EFA heeft in de afgelopen zeven jaar geprobeerd om die ambitie vorm te geven door competentiegericht leren te introduceren met gebruik van portfolio en assessments. Een belangrijk deel van de verantwoordelijkheid voor het leerproces wordt overgedragen op de student en samenwerkend leren vindt plaats aan de hand van authentieke situaties (in het begin via leerpraktijken, later door middel van leren op de werkplek). Het curriculum heeft ingrijpende veranderingen ondergaan, het leren van studenten en het werk van opleiders is grondig veranderd. Toch is het goed om na deze veranderingen de balans op te maken en de vraag te stellen of deze veranderingen inderdaad hebben geleid tot leraren die meer veranderingsbekwaam zijn. Het beantwoorden van die vraag is echter moeilijk: er waren geen criteria beschikbaar waarmee de mate van veranderingsbekwaamheid of een innovatieve attitude¹ bepaald kon worden. Hoe weten we dan of studenten de opleiding verlaten met een innovatieve houding? Weten we wel hoe zo'n houding bij studenten (en leraren) gestimuleerd zou kunnen worden?

Daarmee ben ik bij de oorsprong van het lectoraat 'De veranderingsbekwame leraar' dat de EFA in 2002 heeft aangevraagd en dat door de Stichting

1 - In deze tekst worden verschillende begrippen door elkaar heen gebruikt: 'verandering', 'vernieuwing', 'innovatie'. Ze worden gebruikt als synoniemen van elkaar, alhoewel 'verandering' een meer neutrale toon heeft dan 'vernieuwing' en 'innovatie'. Vernieuwing en innovatie impliceren in het dagelijks spraakgebruik dat het gaat om een verbetering ten opzichte van de oude situatie. Of een vernieuwing of innovatie daadwerkelijk als verbetering wordt ervaren of aantoonbaar tot verbetering heeft geleid, is echter afhankelijk van de criteria die daarvoor gehanteerd worden, en die criteria verschillen vaak van persoon tot persoon.

Kennisontwikkeling HBO (SKO) is toegekend.² Doelstelling van dit lectoraat is:

1. 'Het verhelderen van de kennisbasis die ten grondslag ligt aan veranderingsbekwaamheid van docenten;
2. Het ontwikkelen van methodieken die veranderingsbekwaamheid ondersteunen, stimuleren en de ruimte geven;
3. Het ontwikkelen van instrumenten die gebruikt kunnen worden door leraren zelf en door werkgevers van leraren.' (EFA, 2002).

Bij het vormgeven aan deze doelstelling werk ik als lector samen met tien gedreven en enthousiaste mensen: een kenniskring bestaande uit opleiders, nascholers en een personeelsfunctionaris uit de lerarenopleidingen, twee vertegenwoordigers uit het scholenveld en twee studenten. Mede door die diversiteit in achtergrond, deskundigheid en visie is een rijk en inspirerend team ontstaan, dat de uitdaging is aangegaan om de eigen veranderingsbekwaamheid en die van studenten, leraren en lerarenopleiders te onderzoeken.

Als lector bevind ik mij in een unieke positie. Door de samenwerking tussen de Hogeschool van Amsterdam en Universiteit van Amsterdam (UvA) en de vorming van het Amsterdams Instituut voor Onderwijs & Opvoeding (AIOO), een samenwerkingsverband waarin naast de EFA ook het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA) en het Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO), het Onderwijsinstituut voor Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen en het SCO Kohnstamm Instituut van de UvA participeren, is een unieke plek ontstaan waar opleiding, onderzoek en nascholing samenkomen en elkaar kunnen bevruchten. Dit samenwerkingsverband biedt de mogelijkheid om gebruik te maken van alle reeds in het Kohnstammhuis aanwezige expertise. Vanuit dat perspectief was het dan ook vanzelfsprekend om het lectoraat als een van de activiteiten in het kader van de vorming van het AIOO te positioneren.

2 - Het lectoraat 'De veranderingsbekwame leraar' is oorspronkelijk aangevraagd door de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool INHOLLAND. In het kader van de beoogde beëindiging van de samenwerking tussen deze twee hogescholen binnen de EFA is besloten het lectoraat in zijn geheel onder te brengen bij de Hogeschool van Amsterdam.

Het afgelopen jaar heeft in het teken gestaan van een dubbele zoektocht, namelijk:

- naar de rol van het lectoraat en de kenniskring binnen de EFA, het Kohnstammhuis en het werkveld, en
- naar de kenmerken van een veranderingsbekwame leraar en naar mogelijke methodieken om die veranderingsbekwaamheid te bevorderen.

Over die eerste zoektocht wil ik kort zijn. Doel van het lectoraat is om bij te dragen aan kennisontwikkeling. Kennisontwikkeling is geen doel in zichzelf, maar draagt bij aan de ontwikkeling van de opleiding en het werkveld. De omvang en duur van het lectoraat is beperkt, zodat er keuzes gemaakt moeten worden. Er zijn dus grenzen aan de omvang en vorm van de kennisontwikkeling die binnen het lectoraat kan plaatsvinden. Dat hoeft geen probleem te zijn omdat er reeds veel onderzoek gedaan is, en nog gedaan wordt, naar scholen in verandering en naar het leren van leraren in teams. De kennis die op deze terreinen reeds beschikbaar is, kan door de kenniskring gebruikt worden om concrete handvatten te bieden voor opleidingen en (teams van) leraren. De ervaring die met deze instrumenten wordt opgedaan leidt weer tot nieuwe kennis en inzichten.

Bij die tweede zoektocht sta ik wat langer stil. Juist daar gaat dit boekje over. Het afgelopen jaar zijn we in de kenniskring vooral bezig geweest om ons te oriënteren op de complexiteit, de beschikbare kennis en de mogelijke invalshoeken op het domein van onderwijsvernieuwing en hebben we het leren van leraren in veranderversituaties verkend. Op deze wijze is een conceptueel kader ontstaan dat de verdere activiteiten van de kenniskring kan sturen en dat aangrijpingspunten biedt om tot concrete instrumenten ter ondersteuning van opleiding en scholen te komen.

Deze zoektocht was een gezamenlijk leerproces binnen de kenniskring. Dat leerproces kreeg vorm via reflectie, het onderling uitwisselen van ervaringen en visies, het op kleine schaal ontwikkelen en uitproberen van mogelijke methodieken, het organiseren van ons eigen leerproces door literatuur en gesprekers en door het geven van feedback op elkaar (zie ook de condities voor een veranderingsgerichte leeromgeving in hoofdstuk 4).

Deze tekst is de weerslag van dat collectieve leerproces en beschrijft het conceptuele kader dat daaruit is ontstaan³ en wat ons houvast geeft voor de ontwikkeling van concrete instrumenten ten behoeve van opleiding en (teams van) leraren.

De lerarenopleiding kenmerkt zich, meer dan enige andere sector in het onderwijs door een dubbele bodem: lerarenopleiders zijn immers zelf ook leraren. Dat betekent dat het lectoraat niet alleen betrekking heeft op de veranderingsbekwaamheid van leraren (en studenten als aankomende leraren), maar ook op die van lerarenopleiders. Voor het gemak wordt in de rest van deze tekst meestal over leraren gesproken, maar hiermee worden dus ook studenten en lerarenopleiders bedoeld.

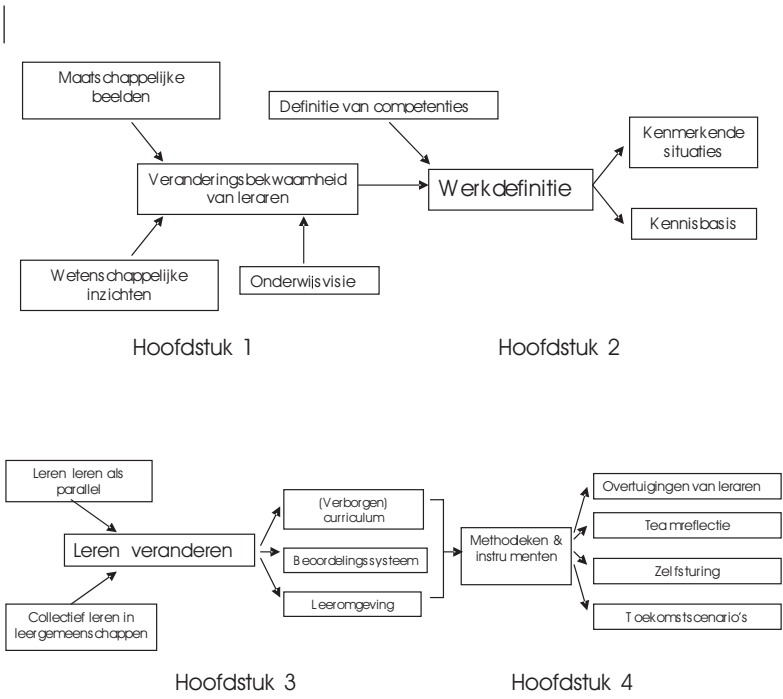
Ik hoop dat deze tekst het denken over onderwijsvernieuwing en de rol en bekwaamheid van de leraar daarin verder zal stimuleren. In die zin richt de tekst zich tot leraren, studenten, lerarenopleiders, schoolleiders en andere onderwijsvernieuwers. Omdat permanente verandering zich niet beperkt tot het domein van het onderwijs, zullen ook professionals in andere sectoren veranderingsbekwaam moeten zijn. Wellicht dat ook zij door deze tekst geïnspireerd worden.

Opbouw van deze tekst

Het conceptuele kader dat in deze tekst is beschreven, is ontwikkeld door de kennis over onderwijsvernieuwing op scholen, over het leren van competenties en over voorwaarden voor collectief leren met elkaar te combineren. Die kennis is beschreven in hoofdstuk 1, 2 en 3; op basis daarvan zijn keuzes gemaakt voor de verdere aanscherping en afbakening van het werk van de kenniskring. In hoofdstuk 4 is vervolgens een aantal instrumenten en methodieken die komende tijd verder ontwikkeld en uitgetoetst zullen worden in het kort beschreven. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie, onder meer met een verwijzing naar de activiteiten van de kenniskring die daar voor het komende jaar (2004-2005) uit zullen voortkomen.

3 - Aan het totstandkomen van deze tekst is een belangrijke bijdrage geleverd door een grote groep van meelezers: de leden van de kenniskring (zie bijlage 1), Anja Swennen, Rona Snoek, Annette Dietze, Geert ten Dam, Hans Prein, Dick de Wolff, Denise van den Akker.

Figuur 1: Schematische opbouw van de tekst



In het eerste deel van de tekst wordt het thema verkend: er bestaan veel verschillende, vaak karikaturale, beelden van onderwijsvernieuwing en veranderingsbekwaamheid van leraren, die een weerspiegeling zijn van de wijze waarop er wordt aangekeken tegen vernieuwingsprocessen in scholen en de rol van de leraar daarin. De visie op onderwijsvernieuwing is echter aan het verschuiven, waarbij er de laatste tijd meer ruimte komt voor de rol van de leraar. Onderwijsvernieuwing wordt steeds meer gezien als een leerproces van leraren binnen de context van de school als professionele leergemeenschap. Dat stelt eisen aan de interactie tussen de leraar, zijn leerlingen, collega's binnen het team, de schoolleiding en de externe omgeving. Het eerste hoofdstuk sluit af met een reflectie over de kernelementen van onderwijsvernieuwing: zelfsturing, eigen verantwoordelijkheid en authentiek en samenwerkend leren.

In het tweede hoofdstuk staat het begrip veranderingsbekwaamheid centraal. Dit leidt tot een werkdefinitie. Veranderingsbekwaamheid wordt gedefinieerd als een metacompetentie met betrekking tot het adequaat handelen in veranderingsprocessen, waarbij kennis, vaardigheden, houdingen, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid worden ingezet. Die metacompetentie kan nader geoperationaliseerd worden door het beschrijven van kenmerkende situaties en van de onderliggende kennisbasis (in deze tekst breed gedefinieerd als de verzameling van kennis, vaardigheden, houdingen, over-

tuigingen, identiteit en betrokkenheid die bijdragen aan veranderingsbekwaamheid). Het hoofdstuk sluit af met een eerste verkenning van de inhoud van die kennisbasis.

In het derde hoofdstuk staat de vraag centraal hoe veranderingsbekwaamheid ontwikkeld kan worden. Aan de orde komen kenmerken van het (verborgen) curriculum, van het beoordelingssysteem en van de leeromgeving die veranderingsbekwaamheid stimuleren. Bij 'leren veranderen' gaat het niet alleen om leren over en reflecteren op de inhoud van de verandering, maar juist ook om het leren over en reflecteren op de aanpak van het veranderingsproces.

In hoofdstuk vier worden vier instrumenten en methodieken beschreven die gebruikt kunnen worden om de veranderingsbekwaamheid van leraren te vergroten. Deze methodieken worden binnen de kenniskring ontwikkeld, uitgetoetst en geëvalueerd met individuele leraren en studenten en met teams. Het gaat om toepassing van NLP-methodieken bij individuele leraren en studenten, om reflecties op lopende veranderingsprocessen in een team, om het versterken van zelfsturing door lerarenteams en om het gebruik van toekomstscenario's.

Met deze vier hoofdstukken zijn ook de hoofdlijnen voor het lectoraat van de komende drie jaar aangegeven. Op basis daarvan is de concrete invulling van het werkplan voor 2004-2005 totstandgekomen.

De verdere ontwikkeling en activiteiten van het lectoraat kunnen gevolgd worden via de website www.educatievefaculteitamsterdam.nl/lectoraat.

Marco Snoek, oktober 2004

Educatieve Faculteit Amsterdam

Postbus 2009

1000 CA Amsterdam

Tel. 020-5995881

E-mail: m.snoek@efa.nl



1 ONDERWIJSVERNIEUWING EN DE ROL VAN DE LERAAR

‘Buiten het onderwijs bestaat de indruk dat onderwijzers onwillig, eigenwijs en onhandelbaar zijn. Voor een dergelijke opvatting bestaat geen echt overtuigend bewijs.’

(Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

Beelden van onderwijsverandering en veranderingsbekwaamheid

Het thema van het lectoraat suggereert dat leraren niet veranderingsbekwaam zijn en we dat nu eindelijk eens gaan regelen. De eerste vraag die we ons moeten stellen is of dit eigenlijk wel zo is. Als je de berichtgeving in de krant en op tv volgt, dan lijkt dat nogal mee te vallen. De vernieuwingsprojecten buitelen over elkaar heen: Slash 21 in Lichtevoorde, Unic in Utrecht, Iederwijs-basisscholen inmiddels op zestien locaties in het land, De Nieuwste School, de Wittering.nl in Den Bosch. Dit zijn voorbeelden van scholen die volop in verandering zijn, die werken vanuit nieuwe onderwijs- en leerconcepten en die bovendien hun PR op orde hebben en de landelijke dagbladen of zelfs NOVA weten te halen. Daarnaast zijn er nog tal van andere scholen waar ingrijpende wijzigingen in onderwijs, organisatie of gebouw plaatsvinden, hier in Amsterdam bijvoorbeeld het Montessori College Oost, in Almere scholengemeenschap Echnaton en Helen Parkhurst en basisschool De Klaverwei, de Gooise Scholenfederatie, RSG Enkhuizen en vele anderen.

Scholen kiezen verschillende aanknopingspunten voor hun vernieuwing: het gaat om de invoering van andere onderwijsconcepten (met termen als ‘natuurlijk leren’ [zonder lesroosters, boeken, toetsen, huiswerk of klassen], ‘competentiegericht leren’ of de ‘omslag van Paradigma A naar Paradigma B’ [Van Emst, 2002]), verandering van de schoolorganisatie (bijvoorbeeld de invoering van functiedifferentiatie of teamteaching), om nieuwe huisvesting (met ‘studielandenschappen’ of ‘open leercentra’) of om nieuwe relaties met de omgeving buiten de school (bijvoorbeeld de ‘brede school’).

Door de vele innovatieve initiatieven in scholen en vooral de wijze waarop deze initiatieven publicitair uitgebuit worden, kan er echter gauw een karikaturaal beeld ontstaan: Het lijkt alsof scholen achter elkaar aanrennen en tegen elkaar opbieden: ‘Kijk eens hoe innovatief wij wel niet zijn!’

‘Deze school biedt op een fundamenteel andere wijze onderwijs. In deze school staat het leerproces van de leerling centraal.’ (website Wittering.nl).

‘Een heel nieuw soort school in Nederland. Een school als ontdekkingsreis, waar leerlingen zelfstandig en in samenwerking met leeftijdgenoten leren hoe te leren!’ (website Slash21).

Zonder kennis lopen kinderen later vast

Nieuwe typen onderwijs leggen te weinig nadruk op kennisvercracht. **Wim Graat, Henriëtte Moossen van den Brink en Bernard van Praag** waarschuwen voor nog meer sociale drop-outs zonder basiskennis.

Hoewel de laatste twintig jaren opgevoerd is als de tijd van de kennismaatschappij, blijkt uit een onderzoek van de Nederlandse Vereniging van Leerlingen (NVL) dat de kennismaatschappij nog niet is gekomen. Het onderzoek is uitgevoerd door de NVL in samenwerking met de Nederlandse Vereniging van Leraren (NVL) en de Nederlandse Vereniging van Ouders (NVO). Het onderzoek is uitgevoerd door de NVL in samenwerking met de Nederlandse Vereniging van Leraren (NVL) en de Nederlandse Vereniging van Ouders (NVO).

De nadruk op kennisvercracht is te weinig. Kinderen die niet voldoende kennis hebben, lopen later vast. Dit kan tot problemen leiden voor de toekomst. Het is belangrijk dat kinderen voldoende kennis krijgen om later in het leven te kunnen functioneren. Het is belangrijk dat kinderen voldoende kennis krijgen om later in het leven te kunnen functioneren.

Wild, wilder, wildst

In hun vernieuwingsdrang buitelen de scholen over elkaar heen. Basisschoolleerlingen kiezen hun eigen stangspieroerkracht, middelbare scholieren leren wat hen 'verwondert' en maken geen huiswerk meer. Eindelijk perspectief voor ondermaatsde kinderen of een hachelijk avontuur?

onderwijsvernieuwing
door Wim Graat

Een traditionele basisschool is een school waar de leerkracht de leerlingen de kennis doet overbrengen. De leerkracht is de belangrijkste persoon in de klas. De leerkracht is de belangrijkste persoon in de klas. De leerkracht is de belangrijkste persoon in de klas.

Waarom nu zoveel en dus ook meer vernieuwing? Het is belangrijk dat kinderen voldoende kennis krijgen om later in het leven te kunnen functioneren. Het is belangrijk dat kinderen voldoende kennis krijgen om later in het leven te kunnen functioneren.

De ene school is uniek (of unic), de andere nog nieuwer dan nieuw. Voor sommige critici gaat al die onderwijsvernieuwing dan ook veel te hard. Met al die nieuwlichterij leren kinderen straks niets meer! Scholen en leraren zijn in hun ogen veel te veranderingsbekwaam. De critici roepen het beeld op dat het onderwijs gedomineerd wordt door modetrends en hypes die kritiekloos door alle scholen gekopieerd worden, zonder dat aangetoond is of die nieuwe onderwijsvormen tot een verbetering van het leren van leerlingen leiden. Waarschuwend wordt opgeroepen om vooral met beide benen op de grond te blijven staan en niet te vergeten dat er met kinderen van vlees en bloed wordt geëxperimenteerd. Maar tegelijkertijd hoor ik mijn nichtjes Wendy (14) en Marinka (13) enthousiast reageren op mijn lectoraatsopdracht:

‘Wauw, dan mag je op onze school wel eens langskomen, we weten nog wel een paar leraren die veranderingsbekwaam moeten worden!’

Uit dit soort reacties blijkt dat er nog veel scholen zijn waar het allemaal moeizaam gaat: scholen waar onderwijsvernieuwingen zoals de basisvorming of het studiehuis snel afzakken tot oude wijn in nieuwe zakken, waar directies en lerarenteams besluiten om landelijke vernieuwingen ‘beleids-arm’ in te voeren en waar leraren de vernieuwing van de basisvorming

Schoolklas is uit, leerling is in

Van het verslaggever
Peter de Graaf
TELBURG

Is de schoolklas uit? Je zou het bijna geloven als je kijkt naar de nieuwste experimenten waarmee middelbare scholen elkaar om de oren slaan. Na Sluis 21 in het Achthoekse Lichtenvoorde en OVC in Utrecht komt Ons Middelbaar Onderwijs (OMBO) in Tilburg in augustus met De Nieuwste School.

In De Nieuwste School bepalen leerlingen hun eigen leerwegen, waarmee ze een de klas een

den, formuleert veel vragen over dieren. In verband met medicatie komt hij vanuit ook op het gebied van de schakende terecht. Steeds onderwerpt de leerling zichzelf, vanuit zijn eigen interesse, aan leeropdrachten.

De Nieuwste School wordt gepresenteerd als individueel vraaggericht onderwijs op zowel havo/mbo- als vbo/mbo-niveau.

Scholieren bepalen ook zelf wat hun studietijd is. OMO overlegt nog met CITO over de manier waarop de leerlingen tijdens of aan het eind van hun lessen een de Nieuwste School

toetsenning van minister Van der Hoeven (Onderwijs) te krijgen voor het nieuwe systeem. De Nieuwste School mikt op honderd tot honderdvijftig leerlingen in het komende schooljaar, die beginnen op 'brugklasniveau'.

Volgens Krasman is het 'een nieuw, integraal onderwijsconcept'. Het gaat verder dan Sluis 21, de nieuwe onderwijsvorm van het Carmelcollege in OVC in Utrecht. Die hebben weliswaar ook geen klassikalen, geen klassieke lessen of huiswerk, en werken eveneens veel met computers. Maar Sluis 21 heeft daar

ervaren als de zoveelste 'verbetering' die over hen uitgestort wordt en die hen aantast in hun autonomie en professionaliteit.

En ook hier is het risico dat er een karikuraal beeld van het onderwijs ontstaat: een starre sector waarbinnen vernieuwingen niet van de grond komen. We zouden te maken hebben met een onderwijssysteem 'uit een voorbij industriële periode', waarbij leerlingen als in een ouderwetse fabriek in rijen in een lokaal zitten, de instructies van een baas op moeten volgen en niet met elkaar mogen communiceren. Leerlingen zijn vaardiger in ICT dan hun leraren en ontsluiten kennisbronnen waarvan hun leraren nog nooit gehoord hebben. Scholen zijn gesloten organisaties die nauwelijks banden met de 'echte wereld' hebben. Kinderen worden gezien als producten van de school die voortdurend op kwaliteit gecontroleerd moeten worden en niet betrokken worden bij het ontwerp van het onderwijs.

In gesprekken over onderwijsvernieuwing is het risico groot dat karikaturen zoals hierboven geschetst de discussie blokkeren: 'Het wordt nooit wat: onderwijs is de meest conservatieve sector van de samenleving' of 'Het zit wel goed, als je scholen en leraren maar de ruimte geeft.' De werkelijkheid is complexer. De eerste karikatuur doet geen recht aan de vele grote en kleine, individuele of collectieve initiatieven van leraren om hun onderwijs te veranderen. De hierbovengenoemde voorbeelden en tal van kleine en grote projecten in verschillende scholen vormen daar het bewijs van. Leerlingen krijgen steeds meer verantwoordelijkheden, worden steeds actiever bij de les betrokken, scholen stellen zich open voor de ideeën en wensen van hun leerlingen en hun omgeving en leraren proberen leren leuk, aantrekkelijk en spannend te maken en maken daarbij gebruik van nieuwe wetenschappelijke inzichten. De tweede karikatuur doet evenmin recht aan de complexiteit van veranderingsprocessen. Leraren zitten immers vaak vast in patronen en missen soms de bekwaamheden die een nieuwe aanpak van hen vraagt, schoolleiders zijn niet altijd gewend aan veranderingsprocessen waarvan de uitkomst nog onzeker is en ook leerlingen laten zich soms nog leiden door consumentief leergedrag. Er zijn ook externe factoren die veranderingsprocessen op

scholen bemoeilijken. Kaders die worden opgelegd door de overheid en inspectie belemmeren soms de ontwikkelingsmogelijkheden van scholen die meer ruimte voor zichzelf en hun leerlingen willen. De toegenomen autonomie van scholen zorgt ervoor dat scholen de neiging hebben om die kaders naast zich neer te leggen en de regie in eigen handen nemen (zie bijvoorbeeld het Netwerk Nieuw Onderwijs, 2004).

Intermezzo 1: Het Sabeltand-Curriculum

Een beroemde en hilarische illustratie van het feit dat weerstand tegen onderwijsvernieuwing soms ook veroorzaakt wordt door politieke behoudzucht is te vinden in *The Sabertooth Curriculum* (Peddiwell, 1939). Peddiwel beschrijft hierin hoe de allereerste onderwijskundige in het stenen tijdperk een curriculum heeft ontwikkeld en daarmee het eerste schoolsysteem heeft uitgevonden waar kinderen leren om vissen te vangen met blote handen, wilde paarden te vangen door ze neer te knuppelen en sabeltandtijgers te verjagen met vuur. Er ontwikkelde zich een praktijkgericht curriculum en er ontstonden wetenschappen rond de verschillende vakken. Toen na vele jaren een nieuwe ijstijd in aantocht was en de rivieren troebel werden door de modder, waardoor vissen met blote handen niet meer mogelijk was, de wilde paarden wegtrokken en er snelle antilopen voor in de plaats kwamen en bovendien de sabeltandtijger was uitgestorven, bleken de ontwikkelde academische wetenschappen en schoolvakken van weinig praktische waarde meer te zijn. Nieuwe vaardigheden, zoals het maken van netten en het zetten van vallen, werden belangrijk. Voorgesteld werd om het curriculum te veranderen, maar dit stuitte op enorme weerstand. Sabeltandtijger-verjagen-met-vuur, Paarden-knuppelen en Vis-vangen-met-blote-handen werden beschouwd als de fundamentele wetenschappen die de basis vormen van alle kennis waarin iedereen onderwezen moet zijn; Netten-maken en Vallen-zetten vond men geen echte vakken en bovendien was er nauwelijks ruimte voor in het curriculum. Wie zou anders straks nog de fundamentele vakken kennen die de basis vormen voor geestelijke en lichamelijke flexibiliteit en vaardigheid?' Er ontspoon zich reeds in de oudheid een herkenbare discussie:

'But – but anyway,' he suggested, 'you will have to admit that times have changed. Couldn't you please try these other more up-to-date activities? Maybe they have some educational value after all?'

Even the man's fellow radicals felt that this was going a little too far.

The wise old men were indignant. Their kindly smiles faded. 'If you had any education yourself,' they said severely, 'you would know that the essence of true education is time-

lessness. It is something that endures through changing conditions like a solid rock standing squarely and firmly in the middle of a raging torrent. You must know that there are some eternal verities, and the saber-tooth curriculum is one of them!

En zo werd in het onderwijs nog lang Sabeltandtijgers-verjagen-met-vuur, Vissen-met-blote-handen en Paarden-knuppelen onderwezen.

Het zwart-witdenken over onderwijsvernieuwing wordt gevoed door het feit dat de grote landelijke onderwijsinnovaties van de afgelopen jaren weinig effectief zijn gebleken (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Dat heeft niet alleen geleid tot frustraties bij overheid en samenleving, maar ook bij leraren en scholen.

Klaas van Veen publiceerde in 2003 een proefschrift over de emoties van leraren die betrokken zijn bij vernieuwingsprocessen. Daarin beschrijft hij dat leraren zich vaak het slachtoffer voelen van vernieuwingen die hen worden opgelegd en dat het aanvankelijk enthousiasme door de opgelegde eisen en hoge verwachtingen vaak na verloop van tijd verdwijnt (Van Veen, 2003). Leraren voelen zich vaak een speelbal van de vele plannen die anderen met hun onderwijs hebben en van onderwijsinnovaties waarin zij zelf naar hun gevoel nauwelijks een eigen stem hebben. Cynisme over onderwijsvernieuwing en weerstand tegen veranderingen liggen dan op de loer, zeker in situaties waarin leraren zich toch al overbelast voelen.

Om onderwijsverandering toch voor elkaar te krijgen, wordt er de laatste tijd op scholen steeds meer aandacht besteed aan verandermanagement. Een van de belangrijkste thema's in cursussen voor schoolleiders en in schoolmanagementliteratuur is het sturen en implementeren van onderwijsvernieuwing. In literatuur en cursussen wordt een scala aan technieken aangeboden waarmee de schoolleider veranderingen kan sturen en de effectiviteit van vernieuwingen kan bevorderen. De vooronderstelling daarbij is dat de schoolleider een cruciale rol speelt bij het realiseren van vernieuwingen op zijn school. Fullan noemt de schoolleider zelfs de meest doorslaggevende factor in onderwijsvernieuwing (Fullan, 1991).

Tegelijk kan geconstateerd worden dat schoolleiders van scholen met een lerarenteam dat niet veranderingsbekwaam is, nog niet veel beginnen.

Echter, literatuur die gericht is op de leraren zelf en specifiek ingaat op de vraag hoe je als leraar kunt omgaan met verandering, zelf innovaties kunt sturen en doorvoeren en ingaat op de vraag welke competenties daarvoor

nodig zijn, is er nog nauwelijks. Veranderingsbekwaamheid van leraren lijkt een nog braakliggend terrein.

Hoewel dit de noodzaak om aandacht te besteden aan de veranderingsbekwaamheid van leraren nogmaals onderstreept, vraagt het nog wel verheldering van de context waarbinnen die veranderingsbekwaamheid geplaatst moet worden. Allereerst moeten we stilstaan bij de opvattingen die er bestaan over veranderingsprocessen. De in deze paragraaf geschetste karikaturen worden immers voor een belangrijk deel veroorzaakt door verschillende opvattingen over veranderingsprocessen in scholen. Deze opvattingen hebben direct consequenties voor de wijze waarop er wordt aangekeken tegen de rol van de betrokkenen op de school: de leraar, de schoolleiding, het team van collega's en de leerlingen en hun ouders. Het gaat daarbij om de relatie tussen, enerzijds, de ontwikkeling die de school doormaakt en, anderzijds, de ontwikkeling van de professionaliteit van de individuele leraar. In de volgende twee paragrafen zal ik daarom ingaan op de visies op onderwijsvernieuwing en op de rol van de leraar bij vernieuwingsprocessen.

Veranderende visies op onderwijsvernieuwing

De hiervoor geschetste karikaturen worden veroorzaakt doordat verschillende partijen uiteenlopende opvattingen hebben over veranderingsprocessen. De Caluwé en Vermaak (1999) onderscheiden vijf verschillende benaderingen (die zij aanduiden met kleuren):

- de politiek-strategische benadering (geel), waarbij een veranderingsproces gezien wordt als een onderhandelingsproces: hierbij gaat het om het mobiliseren van medestanders, het verkrijgen van macht en draagvlak en het bereiken van consensus tussen voor- en tegenstanders;
- de technisch-projectmatige benadering (blauw), waarbij een veranderingsproces een traject van A naar B is: het gaat in deze benadering om plannen, fasering en inzet van middelen met als doel onzekerheden zoveel mogelijk uit te sluiten
- de leergerichte benadering (groen), waarbij een veranderingsproces wordt gezien als een leerproces van de betrokkenen: motivatie van leerteams is van belang om veranderingsprocessen te laten slagen;
- de menselijke-factorbenadering (rood), waarbij een veranderingsproces wordt gezien als een proces waarbij mensen gemotiveerd moeten worden door middel van beloningen (en straffen) en door het creëren van sociaal commitment;

- de evolutiebenadering (wit), waarbij zelforganisatie centraal staat: bij een veranderingsproces staat het proces centraal en niet zozeer de richting van de verandering, ieder kan daarbij zijn eigen individuele keuze bepalen en een eigen invulling aan de verandering geven.

Van elk van deze benaderingen zijn voorbeelden in het onderwijs te vinden en vaak zijn in één en dezelfde verandering verschillende benaderingen terug te vinden. Kern is in de ogen van De Caluwé en Vermaak dat de verschillende benaderingen uitgaan van verschillende vooronderstellingen en dat bij elke benadering een eigen taal hoort, waardoor de kans op spraakverwarring en miscommunicatie groot is. Wanneer politici vooral de gele en blauwe benaderingen benadrukken, ontstaat bijvoorbeeld een spanning bij leraren die onderwijsverandering bijvoorbeeld vooral bekijken vanuit een groen of wit gezichtspunt of bij schoolleiders die een voorkeur hebben voor een rode benadering. De vele verschillende benaderingen die de actoren hanteren zijn er mede de oorzaak van dat veranderingsprocessen in het onderwijs moeizaam verlopen en dat er karikaturen over en weer van onderwijsvernieuwing ontstaan.

Veel landelijke onderwijsvernieuwingen zijn afgelopen jaren ingevoerd vanuit een geel en blauw perspectief: onderwijsvernieuwing wordt beschouwd als een rationeel proces dat afgedwongen moet worden door draagvlak te ontwikkelen, meetbare doelstellingen te formuleren en aan te sturen op resultaten. Voorbeelden zijn subsidieprojecten waarbij van scholen verwacht wordt dat zij vernieuwingen invoeren door middel van meerjarige projectplannen, de target-aanpak die het ministerie van OCW sinds kort hanteert waarbij gewerkt wordt met concrete meetbare doelstellingen, de lectoraten die toegekend worden op basis van aanvragen waarin expliciete indicatoren beschreven moesten zijn die de concrete resultaten beschrijven die over vier jaar bereikt moeten worden; de evaluatie van het innovatieprogramma Educatief Partnerschap waarbij de tweedegraads lerarenopleidingen afgelopen jaren door de Inspectie beoordeeld zijn op de mate waarin de oorspronkelijke doelstellingen binnen de afgesproken tijd behaald zijn (Inspectie, 2004).

Een belangrijk instrument bij die onderwijsvernieuwing in de afgelopen decennia is het RDD-model (*research-development-diffusion*). Bij dit model worden grote veranderingen in het onderwijs uitgedacht door een landelijke

projectgroep (of ‘procesmanagement’) van onderwijskundigen en beleidsmakers. De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) ontwikkelt hiervoor nieuwe curricula en lesmaterialen die vervolgens worden uitgetest in pilotscholen, terwijl de pedagogische centra scholen ondersteunen bij scholing en implementatie en de universiteiten flankerend onderzoek uitvoeren. Leraren hoeven de nieuwe curricula en methoden alleen maar uit te voeren. Dit RDD-model, dat uitgaat van de maakbaarheid van de samenleving en dat aan de basis heeft gestaan van de huidige educatieve infrastructuur⁴, is de afgelopen jaren echter niet erg effectief geweest. Het is de vraag of dit nu aan het onderwijs ligt, of aan de vooronderstellingen van het RDD-model. Verschillende auteurs hebben het RDD-model bekritiseerd (bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2003; AWT, 2003; Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004; Kwakman & Van den Berg, 2004):

De oorspronkelijke optimistische gedachte, dat met behulp van wetenschappelijk verantwoorde producten er veel in scholen verbeterd kan worden, is echter niet juist. Evaluatieonderzoek brengt dat aan het licht. Leraren blijken de nieuwe producten niet of niet zoals door de ontwikkelaars bedoeld te gebruiken. Leraren zijn geen kritiekloze afnemers van hetgeen door anderen ontwikkeld is. (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

Tegelijkertijd wordt er de laatste jaren in de literatuur veel aandacht gevraagd voor de menselijke factor in veranderingsprocessen, voor de onvoorspelbaarheid hiervan en voor aansturing van onderaf (de groene, rode en witte benaderingen). Bij vernieuwingen speelt niet alleen de inhoud van de beoogde innovatie een rol, maar ook een groot aantal andere aspecten, variërend van organisatiecultuur en organisatiestructuur tot leiderschap en identiteit. Die verschillende aspecten maken van scholen complexe organisaties. In complexe systemen heeft interactie tussen verschillende onderdelen een grote invloed, waardoor kleine verschuivingen soms onverwachte en grote effecten kunnen hebben. Dat maakt veranderingsprocessen in scholen zo moeilijk stuurbaar.

4 - Met de ‘educatieve infrastructuur’ worden de instellingen bedoeld die een rol spelen bij het ontwikkelen van lesmaterialen (de Stichting Leerplan Ontwikkeling), de toetsmakers (het CITO), nascholingsinstellingen, lerarenopleidingen en ondersteuningsinstellingen, zoals de schoolbegeleidingsdiensten en de landelijke pedagogische centra.

Vanuit dat perspectief is een verandering in een structuur van een school dan ook niet voldoende, maar gaat het juist ook om de processen binnen die structuren. Van den Berg en Vandenbergh (1995) benadrukken daarom het belang van betrokkenheid van leraren bij onderwijsvernieuwingen. Hun betrokkenheidsmodel biedt een aanknopingspunt voor de vorm en de ondersteuning van vernieuwingsprocessen in scholen. De betrokkenheid (of de *concerns*) van de leraren hoeven niet altijd parallel te lopen met de doelen van de organisatie (de ‘organisatiekwesaties’), wat spanningen tot gevolg kan hebben. Als er geen aandacht wordt besteed aan de concerns en pre-occupaties van leraren zal dat hen ervan weerhouden om zich betrokken te voelen bij en actief bij te dragen aan de beoogde vernieuwing (Van der Vegt, Vandenbergh en Smyth, 1997).

Uit het bovenstaande blijkt dat er een verschuiving te zien is in de wijze waarop tegen veranderingsprocessen in scholen wordt aangekeken, van verandering als een rationeel proces dat van buiten wordt opgelegd, naar een proces dat gekenmerkt wordt door complexiteit en pluriformiteit (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004) en waarbij de rol van alle actoren binnen de school van groot belang is. Zo gebruikt het ministerie nu als alternatief voor het RDD-model een model waarbij de school de centrale partij is en de ondersteunende instellingen uit de educatieve infrastructuur op maat dienen in te spelen op de problemen en vragen die scholen hebben (Onderwijsraad 2001; OCW, 2002; AWT, 2003b). Dit betekent meer ontwikkeling van onderaf (scholen), meer pluriformiteit en aandacht voor de lokale context. Op eenzelfde wijze kan ook binnen scholen zelf gekozen worden voor andere vormen van sturing en ontwikkeling, waarbij (teams van) leraren een grotere rol spelen door bijvoorbeeld zelfsturende en lerende teams samen te stellen (Smylie, 1995; Vandenbergh & Kelchtermans, 2002; Verbiest & Vandenbergh, 2002; Kwakman en Van den Berg, 2004). Actieve betrokkenheid van leraren bij veranderingsprocessen en kennisontwikkeling draagt bij aan de verandering van de opvattingen van die leraren, iets wat essentieel is bij organisatieverandering maar nauwelijks aandacht krijgt in het RDD-model. Om die reden wordt teamleren gezien als een belangrijke stimulans voor het verbeteren van het onderwijs.

Kortom, de visie dat innovatieprocessen in het onderwijs gekenmerkt worden door complexiteit en pluriformiteit en dat de actieve betrokkenheid van leraren een belangrijke voorwaarde is voor effectieve implementatie van

de beoogde vernieuwing, leidt tot een benadering waarbij onderwijsinnovatie gezien wordt als een collectief leerproces binnen de school.

De rol van de leraar bij onderwijsvernieuwingen

Wanneer onderwijsvernieuwing gezien wordt als een collectief leerproces, heeft dat consequenties voor de rol van de individuele leraar in processen van onderwijsvernieuwing. Het beeld van de rol van de leraar bij onderwijsinnovatie hangt nauw samen met de wijze waarop tegen zijn beroep en professionaliteit wordt aangekeken. Wise en collega's (1984) onderscheiden vier visies op het leraarschap: leraarschap als een ambacht, arbeid, professie of kunst (*craft, labour, profession, art*). Wanneer het leraarschap gezien wordt als *ambacht* betekent goed leraarschap vooral het in de vingers hebben van een reeks technieken en vaardigheden, die door training verworven kunnen worden. Bij leraarschap als *arbeid* gaat het om het hanteren van lesdoelen en het uitvoeren van lesplannen die door anderen ontworpen zijn. Bij leraarschap als *professie* gaat het echter niet alleen om het toepassen van een repertoire aan vaardigheden en methodieken, maar ook om persoonlijke beslissingen (*judgements*) over het moment en de wijze waarop die technieken moeten worden ingezet, terwijl bij leraarschap als *kunst* bovendien creativiteit en inspiratie een rol spelen (Hoban, 2002). Dat vraagt niet alleen om de beheersing van een praktische en theoretische kennisbasis, maar ook om het bewust zijn van de onvoorspelbare, persoonlijke aard van lesgeven, om empathie en om een relatie met leerlingen.

In de laatste twee beroepsvisies past geen onderscheid tussen ontwikkeling en uitvoering: lesgeven als professie of kunst impliceert een creatieve schepende rol van de leraar. Hij is hierbij de ontwerper van zijn eigen rol en didactiek en oefent een vak uit waarin hij nooit 'meester' is. Dat sluit aan bij het begrip 'eigenzinnige kwaliteit' dat Lengkeek en Rozemond (2004) hantieren om aan te geven dat intrinsieke waarden altijd een rol spelen bij het lesgeven. Professionele ontwikkeling heeft in hun ogen niet alleen betrekking op het ontwikkelen van ambachtelijke vaardigheden, maar ook op het ontwikkelen van die intrinsieke motivatie. Het verschil tussen leraarschap als ambacht of arbeid en leraarschap als professie en kunst wordt in de angelsaksische wereld treffend getypeerd met het onderscheid in de benaming van de lerarenopleiding: *teacher training* versus *teacher education*.

Als een school (of overheid) recht wil doen aan een brede professionaliteitsopvatting van de leraar (leraarschap als professie of kunst), kan ontwikkeling en implementatie dus nooit van elkaar gescheiden worden. Veranderingsbekwaamheid betekent dan niet het keurig uitvoeren van wat anderen ontwikkeld hebben, gehoorzaam aan overheid of schoolleiding, maar het zowel zelf als samen met collega's analyseren van het eigen onderwijs, daarbij gebruikmakend van interne (de leraar zelf) en van externe signalen (leerlingen en ouders, collega's, schoolleiding, wetenschap, overheid, maatschappij). Het inzicht dat dat oplevert is aanleiding om zelf nieuwe aanpakken te ontwikkelen of om aanpakken die door anderen ontwikkeld zijn geschikt te maken voor de eigen context, en om deze aanpakken uit te proberen en bij te stellen. Dit vraagt van de leraar creatief, ontwerpend en contextspecifiek handelen met open oog voor de situatie in de school en daarbuiten.

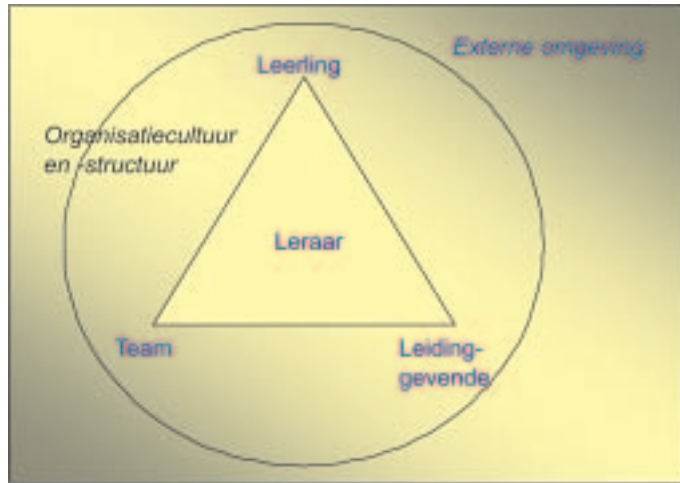
Die creatieve, ontwerpende rol van de leraar moet zich verhouden tot de rol van andere betrokkenen in de school (zie figuur 2):

- Allereerst uiteraard de leerlingen en hun ouders die heel direct te maken krijgen met het resultaat van de pedagogisch-didactische veranderingen;
- Collega's binnen het team die een rol spelen bij het vormgeven van de beoogde verandering buiten de eigen klas van de leraar en tevens bij het ondersteunen (of juist niet) van de beoogde verandering;
- De directie/leidinggevende die een sturende, stimulerende of remmende rol kan spelen bij de verandering en bij het bepalen van de randvoorwaarden voor de verandering;
- De externe omgeving (politiek, inspectie, wetenschap, etc.) die aanleiding of noodzaak kan zijn voor verandering, de speelruimte voor de school bepaalt, een verandering kan opleggen en waardeoordelen uitspreekt over de veranderingen.

De interactie tussen deze vijf actoren wordt voor een belangrijk deel bepaald door de bestaande organisatiestructuur- en cultuur.

In de vorige paragraaf hebben we aangegeven dat beelden over de opvattingen over veranderingsprocessen in het onderwijs aan het veranderen zijn. Een innovatieproces wordt meer en meer gezien als een collectief leerproces. Het daadwerkelijk creëren van een professionele leergemeenschap stelt eisen zowel aan het team als aan de schoolleiding. Lengkeek & Rozemond (2004)

Figuur 2: De leraar in relatie tot andere actoren



benadrukken dat dit consequenties heeft voor het personeelsbeleid binnen de school:

Als de globale doelen van een school alleen top-down worden vastgesteld en opgelegd, dan heeft dit een fundamentele implicatie voor het karakter van personeelsbeleid. De medewerkers worden dan benaderd als de objecten van personeelszorg en personeelsbeleid en de leiding beschouwt alleen zichzelf als subject op dit beleidsterrein. De school wordt dan een ‘menshouderij’ (Peters, 2001), en de medewerkers worden in wezen gezien als bedrijfsmiddelen, net als het vee van een veehouder.

Binnen het lectoraat kiezen we echter het perspectief van de leraar en willen we een antwoord geven op de vraag welke bekwaamheden nodig zijn om als leraar in dergelijke processen van onderwijsinnovatie en teamleren een rol te spelen. Tegelijk zal binnen veel scholen onderwijsinnovatie nog niet georganiseerd worden in de vorm van een collectief leerproces. Het lerend vermogen van scholen schiet vaak tekort (Onderwijsraad, 2002), waardoor een leraar geconfronteerd wordt met randvoorwaarden die verre van ideaal zijn en met collega’s en een schoolleiding die andere opvattingen hanteren over veranderingsprocessen. Een leraar zal ook bekwaam moeten zijn om in dergelijke omstandigheden adequaat om te gaan met veranderingen, zowel als het gaat om zelf geïnitieerde als om van bovenaf opgelegde veranderingen. Vanuit het lectoraat kiezen we daarom twee perspectieven:

- De veranderingsbekwaamheid van de individuele leraar, welke hij kan inzetten in veranderingsprocessen binnen de school, ongeacht de visie die de schoolleiding en collega’s hanteren (maar waarbij de effectiviteit van die bekwaamheid mede afhangt van de randvoorwaarden binnen de school)

- De veranderingsbekwaamheid van een team, waarbij onderwijsvernieuwing het aanknopingspunt is voor een collectief leerproces.

Is elke verandering dan goed?

Voordat we ingaan op de vraag welke bekwaamheid leraren nodig hebben om adequaat te kunnen handelen in processen van onderwijsvernieuwing, kortom op de vraag wat veranderingsbekwaamheid nu eigenlijk is, wil ik eerst nog stilstaan bij de inhoud en richting van onderwijsverandering. Ik kan dat niet laten, maar doe het tegelijk met enige schroom. Binnen het lectoraat gaat het immers om de vraag hoe leraren kunnen omgaan met verandering, niet om de verandering zelf. Het is niet onze taak om waardeoordelen te geven over specifieke veranderingen, om een onderscheid te maken tussen ‘goede’ en ‘foute’ innovaties. Wanneer we, zoals aangegeven, het leraarschap beschouwen als een professie of kunst, zullen leraren ruimte moeten hebben voor persoonlijke standpunten met betrekking tot gewenste en ongewenste vernieuwingen op basis van hun overtuigingen, pedagogische visie en subjectieve concepten, van invloeden van buiten en van de specifieke situatie waarin de school verkeert. Als we zelfsturing van lerarenteams serieus nemen, moeten we vanuit het lectoraat geen uitspraken doen over de inhoudelijke keuzes die een leraar of team maakt met betrekking tot de beoogde vernieuwing.

Het enige min of meer objectieve criterium dat gehanteerd zou kunnen worden om innovaties te beoordelen, is de mate waarin deze bijdragen aan de kwaliteit van het leerproces van leerlingen. In veel gevallen is dit echter van tevoren niet te bepalen, maar kan dit slechts achteraf op basis van onderzoek worden vastgesteld. En ook dan nog blijft de vraag op basis van welke pedagogische visie en criteria je die inhoudelijke kwaliteit bepaalt: gaat het dan om de score bij CITO-toetsen of eindexamens of om meer dan dat?

De betrokkenen bij het lectoraat zijn echter ook niet waardenvrij. Ook wij hebben onze idealen, overtuigingen en visies. Op grond daarvan zullen bepaalde veranderingen meer onze belangstelling trekken dan andere, en het is goed om dat dan ook duidelijk te maken. In onze idealen en overtuigingen staan zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid centraal en in onze onderwijsvisie speelt authentiek en samenwerkend leren een grote rol. De leerling, de student, de leraar, de lerarenopleider en ook de lector en de leden van de kenniskring zijn in grote mate zelf verantwoordelijk voor hun leerproces en zijn

ook (in verschillende mate) in staat om daar zelf sturing aan te geven. Begeleiders in het leerproces hebben een belangrijke taak om die zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid te stimuleren. Ze moeten daar ondersteuning bij geven en zich tegelijk zeer terughoudend opstellen. Authentiek leren vanuit authentieke, levensechte situaties is daarbij van belang. Dat zorgt ervoor dat lerenden zich bewust zijn van het nut en belang van wat ze leren, roept nieuwe leervragen op, daagt lerenden uit om kennis te ontwikkelen door het geleerde toe te passen in de praktijk en zorgt voor een betere aansluiting tussen theorie en praktijk. Maar het belangrijkste is dat bij authentiek leren en leren op de werkplek, dit leren gekoppeld wordt met het dragen van verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het werk dat gedaan wordt, voor het product of de dienst die geleverd wordt. Die verantwoordelijkheid en de trots op het uiteindelijke resultaat is misschien wel de belangrijkste motor in het leerproces.

Zelfsturing, het nemen van eigen verantwoordelijkheid en authentiek en samenwerkend leren hebben in de afgelopen jaren centraal gestaan bij de inhoudelijke ontwikkelingen binnen de EFA. Deze concepten sluiten nauw aan bij veel innovaties die momenteel plaats vinden in het onderwijs, zowel in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, de beroeps- en volwasseneneducatie als in het hoger onderwijs. Bij velen leeft een grote onvrede met het huidige onderwijssysteem wat aanleiding is voor het zoeken naar nieuwe uitgangspunten of paradigma's. Die onvrede heeft betrekking op verschillende kenmerken van het huidige onderwijs (Wardekker et al., 1998; van Emst, 2002; Senge, 2001; Stevens, 2000; Greenberg et al., 1992):

- Het feit dat we het vanzelfsprekend vinden dat leerlingen het niet leuk vinden om naar school te gaan en ze nauwelijks worden betrokken bij of inspraak hebben in wat en hoe ze leren;
- De eenzijdige nadruk die wordt gelegd op cognitief leren en cognitieve intelligentie;
- De eenzijdige nadruk die wordt gelegd op bepaalde (vooral verbale) leerstijlen;
- Het verschil in status tussen schoolsoorten en leerlingen;
- De versnippering van curricula in vele losse vakken en modules zonder samenhang;
- De overtuiging dat we door steeds vaker cognitieve leerresultaten te testen en te meten de kwaliteit van het leren van leerlingen kunnen verhogen;

- De enorme nadruk op toetsen (kleutertoetsen, cito-toetsen en eind-examens), wat leidt tot een consumptief en calculerend gedrag bij leerlingen en tot prestatiedrang en faalangst;
- De keurslijven die curricula in alle sectoren van het onderwijs creëren, waardoor leraren nauwelijks meer tijd hebben om in te spelen op de actualiteit of op werkelijke vragen van leerlingen;
- Het feit dat toetsen en curricula gericht zijn op beheersing, controle en wantrouwen. Voor een beperkte groep leerlingen die het niet aan kan om verantwoordelijkheid te nemen voor het leren, wordt een onderwijsvorm gecreëerd die de overige leerlingen die die verantwoordelijkheid wel aankunnen ernstig belemmert in hun ontplooiing;
- De scheiding die gecreëerd is tussen de werkelijkheid van de school en het ‘echte leven’.

Wanneer geprobeerd wordt die onvrede binnen het huidige systeem op te lossen, bestaat het risico dat dat alleen maar leidt tot meer van hetzelfde. Flexibiliteit binnen het hbo resulteert dan in het creëren van nog meer gesloten curricula voor een diversiteit aan verschillende doelgroepen in plaats van in een open curriculum waarin studenten hun eigen routes kunnen kiezen. Kritiek op uitval en schoolverlaters en op het niveau van het onderwijs leidt dan tot nog meer controle en toetsen. Problemen met geweld op scholen kunnen dan leiden tot detectiepoorten en bewakingsdiensten, wat weer meer agressie oplevert, etcetera.

Er is een groeiende overtuiging dat de huidige uitgangspunten op het gebied van leren en onderwijs op de schop moeten en dat het huidige onderwijssysteem hoort bij een tijdperk dat voorbij is. COMMITT (1996) en Senge et al. (2000) hebben het over onderwijs dat hoort bij de negentiende eeuw, bij het industriële tijdperk. De ontwikkelingen in de samenleving moeten onherroepelijk leiden tot veranderingen in het onderwijs. De school heeft immers niet meer het monopolie op het terrein van kennis. Kennis wordt bovendien steeds minder gezien als een product dat door anderen is creëerd, maar als iets wat je zelf produceert. Deze ontwikkelingen vragen van mensen die succesvol willen functioneren in de kennissamenleving andere kwaliteiten dan voorheen. COMMITT (1996) en Van Emst (2002) spreken dan ook over de noodzaak van een paradigmawisseling.

De veelheid aan initiatieven die genomen worden om nieuwe onderwijs- en schoolconcepten te creëren is inspirerend. Op veel plekken zijn mensen bezig met dezelfde zoektocht, waarbij uitgangspunten zoals zelfsturing, eigen verantwoordelijkheid en authentiek en samenwerkend leren centraal staat. Als we in staat zullen zijn een bijdrage te leveren aan de realisatie van dat nieuwe onderwijsparadigma, door mensen die hiernaar op zoek zijn te ondersteunen, dan is dit lectoraat wat mij betreft geslaagd.

Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk heb ik aangegeven dat er uiteenlopende visies bestaan op onderwijsverandering en veranderingsbekwaamheid van leraren. Bij discussies over onderwijsvernieuwing spelen karikaturen vaak een belangrijke rol, mede vanwege het feit dat veel landelijke onderwijsinnovaties weinig effectief gebleken zijn. Die karikaturen worden verder veroorzaakt doordat er verschillende visies gehanteerd worden met betrekking tot vernieuwingsprocessen binnen het onderwijs.

De laatste jaren is er echter een verschuiving te zien in de opvattingen over de wijze waarop onderwijsinnovatie aangepakt zou moeten worden. Steeds meer beschouwt men de school als een complex systeem waarin interactie tussen de betrokkenen een belangrijke rol speelt. Daarmee komt de rol van de leraar in processen van onderwijsvernieuwing centraler te staan. Onderwijsinnovatie zou dan ook bij voorkeur vorm gegeven moeten worden als een collectief leerproces binnen de school.

Wanneer we deze opvatting over veranderingsprocessen in scholen combineren met opvattingen over de professionaliteit van de leraar, ontstaat een beeld waarbij de leraar creatief en in interactie met de andere betrokkenen bij de school vormgeeft aan dat collectieve leerproces. Dat stelt niet alleen eisen aan de schoolleiding en aan de randvoorwaarden binnen de organisatie, maar ook aan de bekwaamheid van de leraren.

In veel gevallen zal er echter geen sprake zijn van een dergelijke ideale situatie in een school. Met name in die gevallen zal een leraar over de bekwaamheden moeten beschikken om te kunnen omgaan met zelf geïnitieerde of van bovenaf opgelegde veranderingen.

In de volgende hoofdstukken zullen we daarom proberen in kaart te brengen welke kwaliteiten een individuele leraar nodig heeft om in ideale en in niet-ideale omstandigheden veranderingsbekwaam te zijn (in het besef dat het omzetten van die bekwaamheid in effectief gedrag binnen de school af

hankelijk is van de context en de randvoorwaarden binnen de school waar de leraar werkt). Daarnaast zullen we proberen een analyse te maken van de kenmerken waaraan de leeromgeving in de school moet voldoen om onderwijsinnovatie te organiseren als collectief leerproces.

Hoewel het lectoraat betrekking heeft op de bekwaamheid om om te gaan met veranderingen in de school en niet op de inhoud van de verandering, ontkomen we er niet aan om expliciet te zijn over onze eigen pedagogische visies en idealen met betrekking tot onderwijs, omdat dit immers de keuze van de activiteiten vanuit het lectoraat beïnvloedt. Geïnspireerd door het sociaal-constructivisme staan in onze onderwijsvisie zelfsturing, eigen verantwoordelijkheid en authentiek en samenwerkend leren centraal. Deze concepten bepalen niet alleen hoe we aankijken tegen het leren van leerlingen, en dat van leraren (en lerarenopleiders), maar ook op welke wijze vorm gegeven kan worden aan onderwijsverandering en collectieve leerprocessen in de school (en in de lerarenopleiding).



2 CONTOUREN VAN VERANDERINGSBEKWAAMHEID

‘Het begrip “competentie” is afgeleid uit het Latijn en heeft letterlijk de betekenis van samen [com] iets trachten te bereiken [petere]. Dat wijst erop dat competentievererving een zaak is van studenten en docenten samen.’

(Mariëlle Taks, 2003)

Veranderingsbekwaamheid als competentie

In de aanvraag voor het lectoraat is aangegeven dat ‘dit lectoraat zich richt op het verkrijgen van inzicht in en het versterken van de veranderingsbekwaamheid van de (aankomende) leraar, in het licht van algemene inzichten met betrekking tot competentieontwikkeling van leraren’. Uit die omschrijving valt te concluderen dat veranderingsbekwaamheid beschouwd wordt als een competentie. Dit past in de tendens dat binnen het onderwijs de termen ‘bekwaamheid’ en ‘competentie’ steeds vaker worden gebruikt als synoniemen. Ook in deze tekst worden ze als zodanig gehanteerd⁵.

Voordat we een invulling proberen te geven aan ‘veranderingsbekwaamheid’ als competentie, staan we daarom eerst stil bij het begrip ‘competentie’ aan de hand van drie vragen:

1. Wat is de definitie van het begrip ‘competentie’?
2. Hoe verhoudt veranderingsbekwaamheid zich tot andere competenties van leraren?
3. Aan welke eisen moet een beschrijving van een competentie voldoen?

De definitie van het begrip ‘competentie’

Hoewel ik de termen ‘bekwaamheid’ en ‘competentie’ als synoniemen gebruik, worden ze vaak in verschillende contexten gebruikt: bekwaamheid vooral in de context van wet- en regelgeving en in personeelsbeleid, competentie vooral in de opleidingswereld. Opvallend is daarbij dat rond de term ‘competentie’ heftiger inhoudelijke discussies plaatsvinden dan rond de term ‘bekwaamheid’. Er hebben recentelijk behoorlijke discussies plaatsgevonden binnen de lerarenopleidingen over het nut van het begrip ‘competentie’ voor het onderwijs, (zie Korthagen, 2004a, Tillema, 2004a; Snoek, 2004; Korthagen 2004b). Korthagen betoogt bijvoorbeeld dat competentiegericht opleiden leidt tot deprofessionalisering van de leraar. Dergelijke discussies lijken er niet te bestaan als het gaat om de term ‘bekwaamheid’. Voor dat verschil zijn mijns inziens twee redenen aan te voeren.

Allereerst roept het woord ‘competentie’ associaties op met de Engelse woorden ‘competence’ en ‘competency’, waardoor al snel parallellen getrokken worden met de ervaringen die onder andere in de Verenigde Staten in de

5 - Ik kies ervoor om in het vervolg van deze tekst de term ‘competentie’ als algemeen begrip te gebruiken en het begrip ‘bekwaamheid’ slechts te gebruiken in relatie tot bekwaamheidseisen en veranderingsbekwaamheid.

jaren zeventig zijn opgedaan met competentiegericht opleiden. In de Verenigde Staten is echter sprake geweest van een ‘behaviouristische’ benadering van competenties, waarbij competenties sterk gekoppeld werden aan gedrag (Verloop & Lowyck, 2003). Hierdoor werden ze gelijkgeschakeld aan vaardigheden. Aspecten als houdingen, visies, overtuigingen en inspiratie bleven buiten beschouwing. *Teacher education* veranderde daarmee in *teacher training*. Gevolg is dat op dit moment in Nederland de kritiek op het competentiedenken vaak is gericht op het feit dat er daarbij alleen gekeken wordt naar gedrag en niet naar onderliggende kennis, houding en overtuiging. Dat is in mijn ogen niet terecht omdat er de laatste vijf jaar in Nederland een bredere definitie van het begrip ‘competentie’ gehanteerd wordt, waarin ook mentale componenten zijn opgenomen (zie bijvoorbeeld het *Kijkkader voor competenties voor tweedegraads lerarenopleidingen* [Dietze, Jansma & Riezebos, 2002] dat is ontwikkeld door de tweedegraads lerarenopleidingen, in samenwerking met het SBL⁶).

De tweede reden dat er in discussie, een verschil gemaakt wordt tussen de termen ‘competentie’ en ‘bekwaamheid’ heeft te maken met het feit dat ‘competentie’, veel meer dan ‘bekwaamheid’, associaties oproept met een (constructivistische) onderwijsvisie en didactiek. Er wordt gesproken over competentiegericht opleiden, competentiebeoordeling, etcetera en juist die visie en didactiek zijn onderwerp van debat.

Gezien de bovengenoemde discussies is het van belang om een heldere definitie van het begrip ‘competentie’ te geven en om te verkennen welke consequenties deze definitie heeft voor de beschrijving van veranderingsbekwaamheid.

Als definitie voor het begrip ‘competentie’ neem ik als vertrekpunt de definitie die gebruikt is in het *Kijkkader* en die aan de basis heeft gestaan van de bekwaamheidseisen van het SBL:

We noemen een leraar (in opleiding) competent als hij in staat is om op basis van kennis, vaardigheden en houdingen waarover hij beschikt, keuzes te maken uit zijn handelingsrepertoire die tot resultaat hebben dat de probleemstellingen die zich in de verschillende beroepscontexten aan

6 - SBL = Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel

hem voordoen adequaat - passend in de situatie - worden aangepakt, conform zijn rol en verantwoordelijkheid. Dat vermogen wordt zichtbaar door niet alleen te kijken naar het gedrag van de leraar, maar ook naar de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop. (Dietze, Jansma & Riezebos, 2002)

Laten we dit iets nader bekijken. Centraal staat het handelen in beroepssituaties ('adequaat worden aangepakt'), waarbij het niet gaat om standaardoplossingen, maar om het maken van context-specifieke keuzes ('keuzes uit zijn handelingsrepertoire', 'in verschillende beroepssituaties', 'adequaat - passend in de situatie'). In de definitie wordt bovendien aangegeven dat competentie te maken heeft met het geïntegreerd toepassen van kennis, vaardigheden en houdingen. Competentie leunt dus op de aanwezigheid hiervan. Hoewel het handelen centraal staat, gaat het niet alleen om gedrag maar ook om mentale componenten, omdat de student zijn keuzes moet verantwoorden en daarop moet reflecteren. Dit past bij de hiervoor beschreven beroepsvisie waarin het leraarschap wordt gezien als een professie of kunst. Verantwoording afleggen en reflecteren doet immers niet alleen een beroep op kennis, vaardigheden en houdingen, maar ook op de subjectieve concepten, opvattingen en waarden die men aanhangt. Reflectie kan niet alleen betrekking hebben op het eigen gedrag, het gedrag van de leerlingen en de interactie daartussen, maar ook op de idealen, overtuigingen, twijfels, identiteit die iemand heeft. Die mentale componenten worden in de definitie niet expliciet benoemd; in de toelichting bij het *Kijkkader* wordt verwezen naar het begrip 'zelfconcept'. Dat dit begrip niet nader uitgewerkt wordt, is niet verwonderlijk aangezien de componenten van dat zelfconcept, zoals idealen, overtuigingen en identiteit moeilijk te benoemen zijn en het de vraag is in hoeverre ze in onderwijssettings aan te leren zijn, laat staan te beoordelen zijn. Door deze componenten niet expliciet te benoemen ontstaat echter het risico dat ze buiten beeld verdwijnen, gegeven de sterke eenzijdigheid die er binnen het onderwijs bestaat als het gaat om aandacht voor kennis en vaardigheden van leerlingen en leraren.

In oorspronkelijke beschrijvingen van het begrip 'competentie' zijn deze mentale componenten reeds opgenomen. Een van die modellen voor competenties is het IJsbergmodel (Spencer & Spencer, 1993; Merriënboer et al., 2002). Hierin worden verschillende karakteristieken of componenten genoemd (die als het ware onder de oppervlakte liggen) die uiteindelijk de

competentie bepalen om te kunnen handelen in de praktijk (de zichtbare top van de ijsberg). Het gaat daarbij om kennis, vaardigheid, zelfconcept, stabiele persoonlijkheidskenmerken, motieven en intenties.

Ook Korthagen vraagt expliciet aandacht voor de mentale componenten door middel van een model waarin, naast gedrag en bekwaamheden, ook overtuigingen, identiteit en betrokkenheid worden benoemd. Deze verschillende aspecten vormen als het ware de schillen van een ui, waarbij de binnenste schillen betrekking hebben op het zelfverstaan en de persoonlijke missie van een leraar (Korthagen, 2004a). Korthagen laat zich sterk inspireren door de Gestalt-theorie, maar ook binnen andere theorieën zoals bijvoorbeeld de NLP-beweging (neuro-linguïstisch programmeren) worden vergelijkbare modellen met logische niveaus gehanteerd (zie bijvoorbeeld Dilts, 1990), die overeenkomsten vertonen met het 'ui-model' van Korthagen. In het model van Dilts worden de volgende niveaus onderscheiden:

- zingeving: wat wil ik, waar ben ik op uit?
- identiteit: wie (wat) ben ik?
- waarden, overtuigingen en normen: waar geloof ik in, wat vind ik?
- capaciteiten: wat kan ik?
- gedrag: wat doe ik?
- omgeving: waar ben ik?

De overeenkomst tussen de verschillende modellen is dat hierin gedrag niet los gezien wordt van andere lagen van bewustzijn en persoonlijke kwaliteiten. Veranderingsbekwaamheid zoals zich dat uit in gedrag, is dan niet slechts een kwestie van kennis of vaardigheden, maar ook van houding, overtuiging en identiteit. Voor die verschillende lagen worden verschillende termen en metaforen (ui, ijsberg) gebruikt. De metaforen suggereren dat er sprake is van een hiërarchie met een belangrijkste startpunt, een kern, en van een causale lineaire relatie tussen de verschillende niveaus. Bij de verdere invulling van het begrip 'veranderingsbekwaamheid' is er binnen het lectoraat voor gekozen om de mentale componenten expliciet te benoemen. Daarbij hebben we ons laten inspireren door bovengenoemde modellen. Onze vooronderstelling daarbij is dat een leerproces kan aangrijpen op verschillende mentale componenten, wat weer consequenties heeft voor andere mentale componenten. Zo kan reflectie op ervaringen met veranderingsprocessen leiden tot andere overtuigingen, wat ander gedrag tot gevolg kan hebben. Ook kennis over organisaties en verandertheorieën kan leiden tot

aanpassing van overtuigingen. We kiezen daarom voor een zo neutraal mogelijke weergave van de verschillende mentale componenten, zonder hiërarchie, dat wil zeggen dat verschillende aspecten worden onderscheiden waartussen niet per definitie een lineair-causale relatie hoeft te bestaan. Dat heeft geleid tot een werkmodel waarin de volgende aspecten van het begrip ‘competentie’ onderscheiden worden:

- (Zichtbaar) gedrag
- Kennis, vaardigheden, houdingen
- Overtuigingen
- Identiteit
- Betrokkenheid

De keuze om overtuigingen, identiteit en betrokkenheid expliciet te benoemen als aspecten van (veranderings)bekwaamheid betekent overigens nog niet dat het mogelijk of wenselijk is om deze aspecten ook expliciet in kaart te brengen of ze, in het kader van het beoordelen van veranderingsbekwaamheid, ook apart te beoordelen.

Op basis van het bovenstaande is een werkdefinitie voor veranderingsbekwaamheid te formuleren:

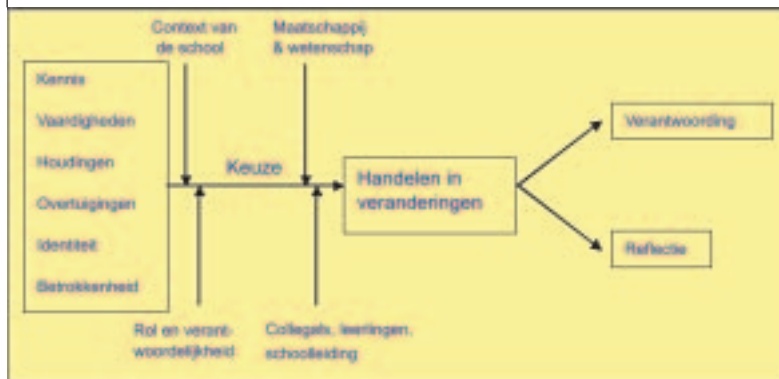
Werkdefinitie VERANDERINGSBEKWAAMHEID

Een veranderingsbekwame leraar (in opleiding) is in staat om op basis van zijn kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke overtuigingen, identiteit en betrokkenheid,

- keuzes te maken die tot resultaat hebben dat
- de probleemstellingen die te maken hebben met het vorm geven aan veranderingsprocessen, gericht op het optimaliseren van het leerproces van leerlingen
- adequaat - passend in de situatie - worden aangepakt
- in samenwerking met collega's, schoolleiding en leerlingen en
- rekening houdend met ontwikkelingen en inzichten binnen wetenschap en maatschappij
- conform zijn rol en verantwoordelijkheid.

Die bekwaamheid wordt zichtbaar door niet alleen te kijken naar het gedrag van de leraar, maar ook naar de gemaakte keuzes, de verantwoording daarvan en de reflectie daarop.

Figuur 3: Werkdefinitie voor veranderingsbekwaamheid



Veranderingsbekwaamheid in relatie tot andere competenties

Met de hierboven geformuleerde definitie komt meteen de tweede vraag naar boven: Hoe verhoudt veranderingsbekwaamheid zich tot andere competenties van leraren zoals die bijvoorbeeld geformuleerd zijn in het kader van de nieuwe bekwaamheidseisen als onderdeel van de Wet Beroepen in het Onderwijs?

Bij het ontwikkelen van de bekwaamheidseisen door het SBL zijn zeven verschillende competenties onderscheiden op basis van de combinatie van vier inhoudelijke taakgebieden (interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch, organisatorisch) en vier beroepscontexten (werken met leerlingen, collega's, de omgeving en zichzelf):

Dit model heeft geleid tot het formuleren van zeven competenties voor leraren:

1. Interpersoonlijke competentie
2. Pedagogische competentie
3. Vakinhoudelijke en didactische competentie
4. Organisatorische competentie
5. Competentie in het samenwerken met collega's
6. Competentie in het samenwerken met de omgeving
7. Competentie in reflectie en ontwikkeling

De definiëring van het begrip 'veranderingsbekwaamheid' suggereert dat we te maken hebben met een nieuwe achtste competentie. Het formuleren van een nieuwe extra competentie lijkt me echter niet erg vruchtbaar, omdat op deze wijze er tal van andere competenties bedacht kunnen worden. Het aantal competenties zou dan uitdijen tot een onwerkbaar aantal, met als gevolg dat ze hun kracht als sturings-, navigatie en referentie-instrument zouden kwijtraken.

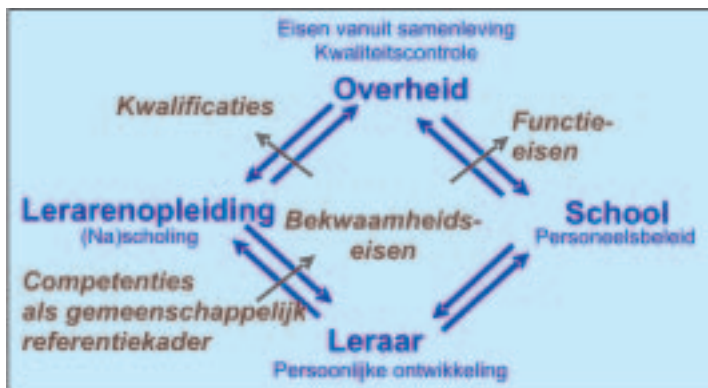
Figuur 4: Competenties van leraren (SBL, 2004)

Overzicht competenties	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met zichzelf
interpersoonlijk	1			
pedagogisch	2			
vakinhoudelijk en didactisch	3	5	6	7
organisatorisch	4			

In de afgelopen jaren zijn er veel verschillende competentiebeschrijvingen verschenen, variërend van beschrijvingen vanuit afzonderlijke lerarenopleidingen of scholen, beschrijvingen vanuit gezamenlijke opleidingen (bijvoorbeeld het *Kijkkader* van EPS) of beschrijvingen die gemaakt zijn in opdracht van het ministerie van OCW (zoals die welke ontwikkeld is door Bureau Berenschot [Twisk, Daniëls & Bolweg, 1999] en de bekwaamheidseisen van het SBL [2004]). De meeste van die beschrijvingen vertonen grote overeenkomsten en proberen allemaal in min of meer gelijke bewoordingen de kern van het leraarschap te vangen. De beschrijving van Berenschot wijkt af van de meeste andere omdat hierin gebruik gemaakt is van generieke, en dus niet van beroepsspecifieke, competenties, zoals vernieuwend denken, groepsmanagement, longitudinaal plannen en collegiale consultatie. Veranderingsbekwaamheid past in dit rijtje. Voordeel van een dergelijke generieke beschrijving is dat er makkelijk parallellen te leggen zijn met andere beroepen, wat een referentiekader biedt voor bijvoorbeeld zij-instromers die de overstap maken van een andere beroepssector naar de lerarenopleiding. Nadeel is echter dat leraren zich niet makkelijk herkennen in die generieke omschrijvingen omdat deze een stuk abstracter zijn dan de dagelijkse realiteit. De meeste andere competentiebeschrijvingen sluiten nauwer aan bij de dagelijkse werkpraktijk van leraren en stellen het leren van leerlingen meer expliciet centraal. Nadeel hiervan is dat er weer moeilijker parallellen met andere beroepen te leggen zijn.

Zolang de competentiebeschrijvingen aansluiten bij de definitie van een competentie is de gekozen beschrijvingssystematiek eigenlijk arbitrair. Belangrijker is dat er tussen de verschillende partijen die een rol spelen bij de bewaking van de kwaliteit van het beroep van leraar (leraren, scholen, overheid en lerarenopleidingen) een gemeenschappelijke taal ontstaat.

Figuur 5: Competenties als gemeenschappelijke taal tussen verschillende actoren



Intermezzo 2: Competenties als gemeenschappelijke taal

De verschillende partijen die een rol spelen bij de bewaking van de kwaliteit van het beroep van leraar (leraren, scholen, overheid en lerarenopleidingen) hebben elk een verschillende rol en invalshoek.

- Voor de *leraar* staat zijn eigen professionele groei centraal.
- Voor de *schoolorganisatie* gaat het erom te beschikken over personeel dat de kwaliteit van het leerproces van leerlingen kan waarborgen en om een aantrekkelijke en uitdagende leer- en werkomgeving voor dat personeel te creëren. Een functiebouwwerk (een indeling van functies met bijbehorende functie-eisen, taken, verantwoordelijkheden en beloning) en integraal personeelsbeleid zijn instrumenten daarbij.
- De *overheid* is verantwoordelijk voor de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs (de *gate-keepers*-functie). Dit vindt zijn weerslag in expliciete bekwaamheidseisen voor leraren die zijn gekoppeld aan de wet Beroepen in het Onderwijs.
- De *opleiding* ten slotte heeft een tweeledig referentiekader nodig voor, enerzijds, de begeleiding van studenten en, anderzijds, de bewaking van de inhoud van het curriculum en het eindniveau van de student.

Wanneer al deze partijen een verschillende taal en referentiekader hanteren, leidt dat tot een spraakverwarring waarmee niemand gediend is. Competentiebeschrijvingen kunnen zo'n gemeenschappelijke taal en referentiekader bieden, waardoor de verschillende partijen met elkaar kunnen communiceren.

Competenties zijn dan domeinen waarop men zich kan ontwikkelen van minder naar meer bekwaam. Bekwaamheidseisen geven een bepaald minimumniveau aan van de competenties die iemand moet bezitten om een bepaalde taak te kunnen uitvoeren. Een kwalificatie is een erkenning dat iemand voldoet aan een specifieke reeks van samenhangende bekwaamheidseisen die maatschappelijk erkend worden (bijvoorbeeld de bekwaamheidseisen voor de leraar primair

onderwijs). Scholen vertalen die bekwaamheidseisen naar functie-eisen binnen het functiebouwwerk dat de school hanteert (zie figuur 5).

De vier partijen hebben elk hun beweegreden om de nadruk te leggen op competenties of bekwaamheidseisen. Zo kan een belangrijke overweging hiervoor bij opleidingsinstellingen zijn dat competenties behulpzaam kunnen zijn bij het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk en tussen de vakinhoud en de beroepscomponent binnen de lerarenopleiding of bij het flexibiliseren van het curriculum en overdragen van verantwoordelijkheid op studenten. De overweging van de overheid op haar beurt kan vooral betrekking hebben op de mogelijkheden die competenties bieden voor meer flexibele leerroutes of van de verwachte positieve effecten die het expliciteren van de bekwaamheidseisen heeft op het imago van het leraarschap. Schoolleiders zullen bekwaamheidseisen vooral willen gebruiken in het kader van hun *integraal personeelsbeleid* en als instrument om hun kwaliteit te verantwoorden tegenover ouders en inspectie.

Intermezzo 3: Het Landelijk Platform Onderwijsberoepen en Lerarenopleidingen.

Competenties en bekwaamheidseisen zullen verschillende partijen en actoren moeten dienen, wat dus eisen stelt aan de beschrijving en beoordeling van competenties. Het feit dat nu in de Wet Beroepen in het Onderwijs is bepaald dat in het Landelijk Platform Onderwijsberoepen, dat voorstellen moet doen voor de verdere uitwerking van de kwalificatiestructuur en bekwaamheidseisen, de lerarenopleidingen niet vertegenwoordigd zijn, is vanuit dat perspectief een onverstandige keuze omdat zo het risico groot is dat de rol die bekwaamheidsformuleringen voor de lerarenopleiding spelen uit beeld verdwijnt.

De competenties zoals geformuleerd door het SBL en vertaald in bekwaamheidseisen, hebben in korte tijd de functie gekregen van een gemeenschappelijke referentiekader voor de leraar, opleiding, werkgever en overheid. In die zin is het niet verstandig om veranderingsbekwaamheid te benoemen als een nieuwe achtste competentie, maar deze veel meer te beschouwen als een

meta-competentie, een invalshoek die betrekking heeft op elk van de zeven bekwaamheden van de leraar. In die zin is veranderingsbekwaamheid te vergelijken met competentie 7: competentie in reflectie en ontwikkeling. Deze zal ook gevoed worden door de andere zes competenties.

Voor het lectoraat betekent dit, dat er gezocht moet worden naar de wijze waarop die veranderingsbekwaamheid zichtbaar kan worden in de verschillende SBL-bekwaamheden. Zo veronderstelt onderwijsvernieuwing interactie tussen leerlingen, leraren en schoolleiding, de externe omgeving en de leraar zelf. Dat sluit aan bij de verschillende beroepscontexten die onderscheiden worden binnen het SBL-model. Tevens is aangegeven dat in complexe organisaties zoals scholen veranderingen altijd betrekking hebben op verschillende aspecten van de organisatie en de werkprocessen. Dat betekent dat een vernieuwing altijd gevolgen heeft voor het interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk/vakdidactisch en organisatorisch handelen, wat aansluit bij de vier beroepsrollen die binnen de SBL-competenties worden onderscheiden.

Eisen aan de beschrijving van veranderingsbekwaamheid

Op basis van de werkdefinitie van veranderingsbekwaamheid zou omschreven moeten worden wat adequaat handelen is in veranderingsprocessen en welke kennis, vaardigheden, houdingen, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid hiervoor nodig zijn. Zo'n beschrijving heeft verschillende functies:

- Navigatie: Het biedt leraren en studenten houvast om de eigen ontwikkeling en het leerproces te kunnen sturen.
- Begeleiding: Het biedt lerarenopleiders en begeleiders de mogelijkheid om ondersteuning te geven bij dat leerproces (onder andere door formatieve beoordeling gericht op begeleiding en feedback).
- Beoordeling: Het biedt lerarenopleiders en schoolleiders (maar ook leraren en studenten zelf) de mogelijkheid om de veranderingsbekwaamheid van de leraar te beoordelen (onder andere door middel van summatieve beoordeling).

Een veelgebruikte manier om adequaat handelen te beschrijven is om indicatoren te benoemen voor veranderingsbekwaam gedrag. Op basis van die indicatoren kan vervolgens bepaald worden of een student veranderingsbekwaam is. Het grote risico hierbij is dat de indicatoren een soort afvinklijst worden, waarbij het integrerende aspect van competenties uit beeld ver-

dwijnt. Een andere manier om greep te krijgen op competenties, zonder te vervallen in afvinklijsten met indicatoren, is een aanpak met behulp van beschrijvingen van *kenmerkende of kritische situaties*. In dergelijke beschrijvingen worden typische voorbeelden gegeven van (veranderings)situaties waarmee leraren te maken kunnen krijgen, waarbij voor elk van die situaties beschreven wordt wat adequaat handelen is, tot welke resultaten dat leidt en wat het effect is van niet-effectief gedrag (Boot & Tillema, 2001). In de werkdefinitie is aangegeven dat het gaat om adequaat gedrag dat past bij de situatie. Er kan dan niet volstaan worden met het schetsen van één of twee kenmerkende situaties, omdat er feitelijk oneindig veel zijn. Dit probleem kan opgelost worden door enkele voorbeeldsituaties te beschrijven en de student of de leraar de mogelijkheid te geven om aan de hand daarvan zelf situaties uit de eigen werkcontext te beschrijven. Die eigen voorbeelden kunnen ook gebruikt worden bij assessments, waarin de kandidaat zijn eigen kenmerkende situaties voorlegt aan de assessoren.

Naast de beschrijving van adequaat en effectief gedrag aan de hand van kenmerkende situaties is het ook van belang om zicht te krijgen op de kennisbasis die nodig is voor adequaat veranderingsbekwaam gedrag van een leraar. We hebben in de werkdefinitie immers aangegeven dat veranderingsbekwaam handelen plaatsvindt op basis van zijn kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Het in kaart brengen van die kennisbasis biedt leraren en studenten aanknopingspunten om hun veranderingsbekwaamheid te vergroten. Een van de doelen van het lectoraat is om die kennisbasis in beeld te brengen. Daarbij moeten twee kanttekeningen gemaakt worden:

1. Het is de vraag in hoeverre het mogelijk is om bepaalde elementen van de kennisbasis (betrokkenheid, identiteit, overtuigingen) expliciet in kaart te brengen, anders dan op een exemplarische wijze aan de hand van beschrijvingen op basis van casestudies van veranderingsbekwame leraren.
2. De term 'kennisbasis' wordt vaak geassocieerd met een voorwaardelijke gesloten verzameling van elementen die minimaal noodzakelijk zijn om adequaat te kunnen handelen. Het is echter niet mogelijk (en wenselijk) om de kennisbasis voor veranderingsbekwaam handelen op deze wijze te beschrijven. Kennis van bijvoorbeeld verandertheorieën of van groeps- en organisatiedynamica kan hierbij behulpzaam zijn, maar is ook weer niet absoluut noodzakelijk om veranderingsbekwaam te kunnen zijn. Wel is

er waarschijnlijk een groot aantal elementen aan te wijzen die bijdragen aan de veranderingsbekwaamheid van leraren. Het is van belang om deze elementen in kaart te brengen, omdat zij handvatten bieden in opleidingssituaties en bij het ontwikkelen van instrumenten en methodieken die tot doel hebben om veranderingsbekwaamheid te vergroten.

Intermezzo 4: Kenmerkende situaties en kennisbasis binnen de lerarenopleiding

Het beschrijven van een competentie door het beschrijven van kenmerkende situaties en een onderliggende kennisbasis sluit aan bij de huidige ontwikkelingen binnen de tweedegraads lerarenopleidingen, waar op dit moment gewerkt wordt aan het opstellen van een nieuw kwaliteitsinstrumentarium (zie ADEF, 2004). Dit instrumentarium bestaat uit:

- Competentiebeschrijvingen (de huidige bekwaamheidseisen)
- Een kennisbasis (in ontwikkeling in samenwerking met het SBL)
- Assessmentinstrumenten ter beoordeling van de competenties (binnen het ADEF-project⁷ Competentieverricht Opleiden en Beoordelen)
- Vakinhoudelijke voortgangstoetsen voor de beoordeling van de kennisbasis (in ontwikkeling in het kader van de Digitale Universiteit).

Dit nieuwe kwaliteitskader is bedoeld om nieuwe mogelijkheden te bieden voor een opleidingsdidactiek, waarbij flexibiliteit en maatwerk centraal staan.

Aspecten van veranderingsbekwaamheid

In de inleiding is als eerste taak van het lectoraat genoemd ‘het verhelderen van de kennisbasis die ten grondslag ligt aan veranderingsbekwaamheid van leraren’. In de vorige paragraaf zijn de contouren geschetst van het beoogde resultaat:

1. Een beschrijving van kenmerkende situaties met voorbeelden van adequaat handelen in veranderingsprocessen.
2. Een beschrijving van kennis, vaardigheden, houdingen, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid - wat we voor het gemak samenvatten onder de term ‘kennisbasis’ – die een rol spelen bij adequaat veranderingsbekwaam handelen.

7 - ADEF = Algemeen Directeurenoverleg Educatieve Faculteiten

Dat resultaat is nog niet bereikt, we zijn immers nog maar net begonnen. Het formuleren van deze beschrijvingen bepaalt voor een belangrijk deel de agenda van het lectoraat in de komende drie jaar. Het onderzoek dat hiervoor gedaan moet worden zal op verschillende manieren gebeuren. Eén manier is om op zoek te gaan naar voorbeelden van veranderingsbekwame leraren en teams. Die rolmodellen kunnen helpen om voorbeelden van kenmerkende situaties te beschrijven en zicht te verkrijgen op kenmerken van veranderingsbekwaam handelen. Daarnaast kunnen die rolmodellen ook helpen om inzicht te krijgen in de kennisbasis waarover ze beschikken. In de afgelopen periode hebben we sleutelpersonen in het onderwijs gevraagd wat volgens hen de kenmerken van veranderingsbekwaamheid zijn op basis van rolmodellen die zij voor ogen hadden. Die eerste inventarisatie leverde de volgende overzicht op:

Figuur 6: Kenmerken van een veranderingsbekwame leraar

Kenmerken van een veranderingsbekwame leraar

Bron: interviews met leraren, schoolleiders en lerarenopleiders

Kennis	Tradities van je eigen ‘vakgebied’ kennen Beschikken over een kennisbasis op micro- meso- en macroniveau Goed op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen
Vaardigheden	Reflectievaardigheden Feedback kunnen organiseren Hoofd- en bijzaken van elkaar kunnen onderscheiden Afstand kunnen nemen, een ander perspectief kunnen kiezen Improvisatietalent Transfervaardigheden Ontwerpvaardigheden Creativiteit, inventiviteit, verbeeldingskracht Vaardigheden met betrekking tot doorgroei en levenslang leren Vaardigheden m.b.t. samenwerken / Sociale vaardigheden Communicatieve vaardigheden Stressbestendigheid Besluitvaardigheid Prioriteiten kunnen stellen Kunnen motiveren en enthousiasmeren Planmatig werken

Houding	Oog hebben voor het rendement van een verandering Openstaan voor impulsen van buiten (o.a. door over de grenzen van de eigen context heen te kijken) en deze zien als uitdagingen en kansen voor nieuwe professionele groei. Interesse, nieuwsgierigheid Open leerstijl, experimenteren Open houding hebben tegenover studenten, leerlingen, collega's en omgeving. Participatoir Onzekerheid kunnen accepteren Doorzettingsvermogen Een onderzoekende houding hebben Vooruitkijkend
Overtuigingen	Onderwijs als een samenhangend complex systeem zien Vertrouwen hebben in bekwaamheden van collega's Bereidheid om bij te stellen Durven los te laten Streven naar verbetering
Identiteit	Je beperkingen kennen Vertrouwen in jezelf hebben Niet bang zijn, fouten durven maken Initiatiefrijk Energiek Expliciete visie en idealen/doelen hebben Nieuwe inzichten omzetten in handelen, zelfsturing
Betrokkenheid	jezelf zien als deel van het geheel

Uit dit overzicht wordt duidelijk dat een groot aantal verschillende factoren een rol speelt bij veranderingsbekwaamheid. Verschillende aspecten uit het werkmodel met betrekking tot veranderingsbekwaamheid zijn herkenbaar: kennis, vaardigheden, attituden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid.

Een andere manier om een beeld te krijgen van de kennisbasis voor veranderingsbekwaamheid is om op zoek te gaan naar beschrijvingen van veranderingsbekwaamheid in de literatuur en naar mogelijke vergelijkingen die te maken zijn met andere competenties.

Omdat veranderen ook altijd een leerproces veronderstelt (het aanleren van nieuwe methodieken en het afleren van oude routines), kunnen instrumenten voor het in kaart brengen van de leer- of doorgroeicompetentie van studenten of leraren ook inzicht bieden in aspecten van veranderingsbekwaamheid (zie ook hoofdstuk 3 waar verder wordt ingegaan op de parallellen tussen leren leren en leren veranderen). Een voorbeeld is afkomstig uit het ELLI-project (Effective Lifelong Learning Inventory) van de Universiteit van Bristol⁸. Voor dat project is een vragenlijst (*learning inventory*) ontwikkeld om de 'learning power' (leervermogen) van leerlingen vast te stellen. Hierbij worden zeven dimensies van learning power onderscheiden (Broadfoot, 2004):

1. Oriëntatie op groei (growth orientation)
2. Kritische nieuwsgierigheid (critical curiosity)
3. Betekenis geven (meaning making)
4. Zelfvertrouwen en veerkracht (resilience and robustness)
5. Creativiteit (creativity)
6. Relatie en onderlinge afhankelijkheid (relationship and interdependence)
7. Strategisch bewustzijn (strategic awareness)

Opvallend is dat deze zeven factoren op veel punten overeenkomen met de aspecten van veranderingsbekwaamheid in figuur 6 en de aandachtspunten die in vorige paragrafen zijn besproken. Strategisch bewustzijn is daar echter nog niet aan de orde gekomen. Dit heeft in de context van de ELLI-inventarisatielijst vooral betrekking op het bewust zijn en kunnen hanteren van verschillende leerstijlen. In de context van veranderingsbekwaamheid heeft strategisch bewustzijn echter ook betrekking op aspecten als het kunnen signaleren van ontwikkelingen op en rond de school en de bekwaamheid om daar op in te kunnen spelen; het gaat dan bijvoorbeeld om ontwikkelingen binnen de school en leerlingpopulaties, om maatschappelijke trends en veranderingen in het werkveld. Een strategisch houding is dus bewust gericht op de omgeving en op de toekomst.

Kelchtermans en Ballet benadrukken nog een ander aspect van strategisch bewustzijn, namelijk 'micropolitieke geletterdheid' (*micropolitical literacy*), de gevoeligheid die een leraar heeft voor de micropolitiek op school:

8 - Zie <http://www.bris.ac.uk/education/enterprise/elli>

‘micropolitics refers to the strategies and tactics used by individuals and groups to further their interests’ (Kelchtermans & Ballet, 2002). Het gaat hierbij dus om de handigheid om bijvoorbeeld draagvlak voor verandering te creëren en te weten welke structuren en processen binnen de school daarvoor gebruikt kunnen worden. In de ogen van Kelchtermans en Ballet moet gevoel voor micropolitiek reeds worden aangeleerd op de lerarenopleiding.

Met het bovenstaande zijn nog slechts de eerste ruwe contouren van veranderingsbekwaamheid weergegeven. Deze contouren vormen echter de bouwstenen voor de kenniskring om de komende tijd te komen tot instrumenten voor opleiding, beoordeling en ondersteuning van studenten, leraren en lerarenopleiders (zie ook hoofdstuk 4).

Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk hebben we het begrip ‘veranderingsbekwaamheid’ verkend. Dat heeft geleid tot een werkdefinitie waarin veranderingsbekwaamheid beschouwd wordt als een ‘metacompetentie’, dat wil zeggen een competentie die betrekking heeft op alle andere competenties die in het model voor de bekwaamheidseisen van leraren onderscheiden worden. Veranderingsbekwaamheid is in deze werkdefinitie omschreven als het vermogen om adequaat te handelen bij veranderingsprocessen, waarbij kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke overtuigingen, identiteit en betrokkenheid van de betrokkene worden ingezet.

Het in kaart brengen van veranderingsbekwaamheid vraagt om een beschrijving van adequaat handelen aan de hand van kenmerkende situaties en om een beschrijving van de onderliggende kennisbasis (bestaande uit kennis, vaardigheden, houdingen, persoonlijke overtuigingen, identiteit en betrokkenheid) die een bijdrage levert aan veranderingsbekwaam handelen.

Op basis van literatuur en interviews met leraren, schoolleiders en lerarenopleiders is een eerste inventarisatie gemaakt van elementen van de kennisbasis die van belang zijn voor veranderingsbekwaam handelen. Een belangrijk deel van de activiteiten van de kenniskring voor het komend jaar bestaat uit het verder uitwerken van deze elementen en het beschrijven van kenmerkende situaties.

Vanuit het lectoraat wordt in 2004-2005 verder gewerkt aan het in beeld brengen van veranderingsbekwaamheid van leraren, door het:

- uitwerken van de kennisbasis met betrekking tot veranderingsbekwaamheid op grond van literatuur, interviews met leraren en pilots met interventie-instrumenten;
- beschrijven van kenmerkende situaties voor veranderingsbekwaam handelen door middel van casestudies binnen scholen en teams in veranderingsprocessen;
- bestuderen van rolmodellen van veranderingsbekwame leraren.



3 LEREN VERANDEREN

'If we know one thing about innovation and reform it is that it cannot be done successfully to others.'

(Fullan, 1991)

Het in kaart brengen van veranderingsbekwaamheid door het beschrijven van kenmerkende situaties en het in kaart brengen van de onderliggende kennisbasis is niet voldoende. Als we pretenderen ‘veranderingsbekwame leraren’ op te leiden, zullen we ook instrumenten en methodieken moeten ontwikkelen om veranderingsbekwaamheid te ontwikkelen en te stimuleren. Dan zullen studenten, leraren en lerarenopleiders ook uitgedaagd moeten worden om leerdoelen op dit domein te formuleren, daarop te reflecteren en zichzelf daarop te (laten) beoordelen. In dit hoofdstuk ga ik in op de kenmerken van een curriculum en een leeromgeving die veranderingsbekwaamheid stimuleren.

Leren leren als parallel voor leren veranderen

Leren veranderen is niet vanzelfsprekend. In veranderingsprocessen wordt er veel nagedacht, maar meestal gaat dat over de inhoud van de beoogde verandering. Dat leraren expliciet reflecteren op het proces van veranderen gebeurt veel minder vaak. Om het belang van leren veranderen te benadrukken maak ik een vergelijking met het begrip ‘leren leren’.

Onder invloed van het sociaal-constructivisme is er de laatste jaren veel aandacht gekomen voor de actieve rol van de leerling. Leren wordt daarbij gezien als een actief en sociaal proces dat intrinsieke motivatie vereist. Dat inzicht heeft ingrijpende consequenties gehad voor de rolverdeling tussen leraar en leerling: de aandacht is verschoven van onderwijzen (anderen laten leren) naar (zelf) leren. De leerling moet veel meer regisseur worden van zijn eigen leerproces. Dat vraagt van hem niet alleen dat hij leert, maar ook dat hij actief verschillende leerstrategieën moet kunnen hanteren om zijn eigen leren te optimaliseren. Er moet bij voorkeur sprake zijn van zogenaamd *dubbelloop leren*: naast het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden omtrent een specifiek onderwerp, kan reflectie op het leerproces ook leiden tot meer kennis over het leerproces zelf en de wijze waarop dat volgende keren beter kan plaats vinden.

Het proces om de eigen leerbekwaamheid te vergroten wordt ook wel aangeduid met de uitdrukking *leren leren*. In de verschillende curricula in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs wordt actief aandacht besteed aan het aanleren van leerstrategieën. Een belangrijk argument hiervoor binnen de lerarenopleiding is dat studenten wanneer ze van de opleiding komen, nog niet klaar zijn met leren. Professionals zullen hun

Figuur 7: Dubbel-
loop leren



levenlang moeten blijven leren. Er is dan geen sprake meer van een curriculum en daarom moeten ze in staat zijn hun verdere professionele ontwikkeling zelf vorm te geven.

Ik maak nu een parallel naar 'leren veranderen'. Veranderingsprocessen gaan vaak gepaard met een intensief leer- en reflectieproces: samenwerkend, reflectief, onderzoeksmatig en uitproberend leren over wat de consequenties en de mogelijkheden zijn van een specifieke onderwijsvernieuwing. Maar dat is nog iets anders dan leren veranderen. Daarbij gaat het namelijk niet om de vraag hoe een nieuwe methode of curriculum vertaald wordt naar leerlingen, maar om een metareflectie op hoe dat proces van ontwikkelen, bijstellen, uitproberen en implementeren zelf plaatsvindt en hoe dit te optimaliseren is. Ook hier is dus sprake van 'dubbelloop leren'.

Zoals we het vanzelfsprekend vinden dat het niet alleen gaat om *leren*, maar ook om *leren leren*, gaat het ook niet alleen om *veranderen*, maar tevens om *leren veranderen*, om zicht te krijgen op processen, overtuigingen, emoties, et cetera, die daarbij een rol spelen, om de vraag hoe je kan voorkomen dat je 'slachtoffer' wordt in veranderingsprocessen.

In hoofdstuk 1 heb ik aangegeven dat, net als leren, ook veranderen een actief en sociaal proces is dat intrinsieke motivatie, betrokkenheid en betekenisverlening vereist. Dat betekent dat de focus moet verschuiven van veranderen van leraren door schoolleiders of verandermanagers (die anderen laten veranderen) naar zelf veranderen door leraren. De leraar en zijn team moeten dus veel meer regisseur worden over het eigen veranderingsproces. Dat vraagt dus van hen dat zij actief verschillende veranderstrategieën kunnen hanteren. Reflectie op het veranderingsproces kan leiden tot nieuwe kennis en inzichten met betrekking tot veranderingsprocessen en -strategieën en de wijze waarop een verandering de volgende keer optimaler aangepakt kan worden. Omdat een veranderingsproces nooit een individueel proces is, zal die reflectie bij voorkeur in teamverband moeten plaats vinden.

Zo vanzelfsprekend als we het vinden dat leraren zicht hebben op leerprocessen, ook bij henzelf, zo weinig vanzelfsprekend lijkt het te zijn dat leraren

Figuur 8: Dubbelloop
veranderen



ook zicht hebben op veranderingsprocessen en veranderstrategieën, daarop kunnen reflecteren en daarover kunnen communiceren met anderen. Het is in mijn ogen echter onterecht dat aandacht voor veranderstrategieën en verandermanagement zich vrijwel uitsluitend richt op managers. Veel literatuur over verandermanagement gaat nog uit van de rol van de schoolleider als degene die anderen moet veranderen. Verandering is daarbij het probleem van de verandermanager en niet van de leraar. Dat bevestigt het beeld dat leraren veranderd moeten worden, in plaats van dat ze hun verandering zelf ter hand te nemen.

Het is interessant om na te gaan in hoeverre de parallel tussen leren en leren veranderen door te trekken is. Bij leren worden leerstijlen onderscheiden (Kolb, 1984, Vermunt, 1992). Het is van belang dat de leraar inspeelt op de preferente leerstijl van de leerling om tot optimale leerresultaten te komen. Succesvolle leerders kunnen flexibel verschillende leerstijlen inzetten.

Zouden er bij veranderen ook verschillende stijlen te onderscheiden zijn net zoals er bij leren? Zetten leraren preferente veranderstijlen in die bij bepaalde veranderingen meer of minder effectief zijn? Dat zou dan van een verandermanager vragen dat hij in zijn aansturing inspeelt op de preferente veranderstijl van de leraar. Het succes van een veranderingsproces heeft dan wellicht te maken met de mate waarin de cultuur en de randvoorwaarden van de organisatie tegemoetkomen aan de veranderstijlen van leraren binnen de school. Veranderingsbekwame leraren zijn dan misschien vooral leraren die flexibel verschillende veranderstijlen kunnen hanteren.

Dat er veranderstijlen bestaan op individueel niveau is op dit moment nog slechts een hypothese, die gemaakt is op grond van de parallel tussen leren en leren veranderen. Deze hypothese lijkt echter goed aan te sluiten bij de verschillende visies op veranderingsprocessen die De Caluwé & Vermaak onderscheiden en wordt ondersteund door geïnterviewde opleiders binnen de EFA die aangeven heel verschillende strategieën te gebruiken om zich veranderingen eigen te maken.

Hoe besteed je aandacht aan wat veranderingen voor jezelf betekenen?

- ‘Door te profiteren van het rijke aanbod dat we allemaal krijgen. Bij iedere verandering zijn nota’s waar alles instaat en studiedagen en programma’s in lesvrije weken. Ook zijn er ‘Show and Tell’-bijeenkomsten waarin je laat zien wat je allemaal doet.’
- ‘Door erover te piekeren, de verandering en de effecten ervan te overdenken en erover te praten met anderen.’
- ‘Door erover na te denken, door erover te lezen, documenteren op allerlei terreinen. Er moet mij duidelijk zijn wat de bedoeling is, waarom, waarvoor en door wie en binnen welke termijn. Alle feiten zien te verzamelen en dan te kijken wat de consequenties daarvan zijn. Dan je voorkeur vast te stellen en van het één komt het ander.’
- ‘Door te kijken naar de wijzigingen in de feitelijke omstandigheden en daarna te kijken waar ze aansluiten op iets bekends en wat de aanpak kan zijn. Als er een nieuwe beleidslijn komt, ga ik deze vrij snel voor mezelf concretiseren en de verschillende opties daarin bekijken.’

(Uit interviews met lerarenopleiders binnen de EFA, Schriemer, 2004)

De komende tijd zal het lectoraat deze hypothese nader onderzoeken.

Leren van het verborgen curriculum

Als we ‘leren veranderen’ beschouwen als een belangrijk aandachtspunt voor leraren, gaan we impliciet uit van de vooronderstelling dat veranderingsbekwaamheid te beïnvloeden, te vergroten is. Lagerweij & Lagerweij-Voogt zijn daar pessimistisch over:

In Amerikaans onderzoek zijn ‘innovators’ eens beschreven als sterke, intelligente en verbaal begaafde personen, die zich niet veel aan lokale groepsnormen (de ‘mores’) gelegen laten liggen, die verder kijken dan het eigen vak en creatief en idealistisch zijn (Miles, 1964).

Het is duidelijk dat dergelijke kenmerken de adoptie van vernieuwingen zullen beïnvloeden. Een schoolleider kan er echter niet veel mee, omdat ze nauwelijks of niet beïnvloedbaar zijn. Men kan wensen dat dergelijke types zich in het team bevinden. (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004)

Ik ben daar optimistischer over. Verschillende van de in de vorige paragraaf besproken sleutelfactoren zijn in mijn ogen te beïnvloeden, zowel binnen de context van de lerarenopleiding als die van teams op een school. Tegelijkertijd moeten we constateren dat binnen de lerarenopleidingen niet alle componenten van veranderingsbekwaamheid expliciet aan de orde komen. Het grootste deel van het curriculum is gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden. Het expliciet benadrukken en ontwikkelen van attituden, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid komt slechts beperkt aan de orde. Dit zijn elementen waar we in het onderwijs blijkbaar niet goed raad mee weten, omdat ze minder makkelijk te beoordelen zijn.

Toch komen veel van die aspecten wel aan de orde in het curriculum, maar dan op een impliciete manier, als onderdeel van het verborgen (of *hidden*) curriculum: de boodschappen die we uitstralen door de wijze waarop we het curriculum georganiseerd hebben en de rol die we studenten daarbinnen geven. Als opleiders een onderzoekende houding tonen, fouten durven te maken en onzekerheid durven te accepteren, hun doorgroeicompetentie aan studenten laten zien, zegt dat iets over de zaken die we van belang vinden. Als we met studenten in gesprek gaan over hun expliciete visies en idealen geven we een andere boodschap af dan wanneer we ons beperken tot het geven van een college en het afnemen van een tentamen. Als we verantwoordelijkheid aan studenten geven en niet direct ingrijpen als het anders loopt dan wij gepland hebben, geven we aan dat durven loslaten van belang is, er fouten gemaakt mogen worden en dat we vertrouwen hebben in de kwaliteiten van onze studenten. Ook een hogeschool kan een voorbeeld zijn voor studenten, door in haar structuur en taakverdeling uit te gaan van teamteaching, collegiale intervisie en functiedifferentiatie. Juist voor een lerarenopleiding is het overigens van belang om dat verborgen curriculum ook expliciet met studenten te bespreken, zodat zij zich daarvan bewust worden, zowel ten behoeve van hun eigen leren als hun toekomstige beroepspraktijk.

Een van de belangrijkste aspecten van het verborgen curriculum is de wijze van beoordelen. Niet voor niets hebben we binnen de EFA in het traject rond de experimentele lerarenopleiding verandering van het beoordelingssysteem aangegrepen als om vliegwielen te dienen voor curriculumvernieuwing (EFA, 1999). In de beoordeling wordt zichtbaar wat belangrijk is om te weten, hoe dat beheerst moet worden, wie verantwoordelijk is voor de beoordeling van een leerproces en of we vertrouwen hebben in de studenten. Door gebruik te maken van portfolio's en van integratieve assessments, waarin studenten in

eerste instantie kunnen laten zien wat zij kunnen, in plaats van dat de opleider op zoek gaat naar wat ze *niet* kunnen, wordt zichtbaar gemaakt dat initiatief, reflectie en zelfvertrouwen van belang zijn (Wielenga, 1998). Verandering van de manier van beoordelen heeft grote invloed op de wijze waarop studenten leren. De toetsen bepalen immers wat van belang is en wat er geleerd moet worden om een voldoende te behalen. Daarmee kan verandering van het beoordelingssysteem een zeer krachtig instrument zijn om het leren van studenten te veranderen (Gibbs, 2000). Het gaat dan niet om beoordeling *van* het leren (*assessment of learning*), maar om beoordelen *ten behoeve van* het leren (*assessment for learning*) (Broadfoot, 2004).

Ik keer terug naar het begrip ‘veranderingsbekwaamheid’. We zullen niet alleen moeten kijken naar manieren om veranderingsbekwaamheid te ontwikkelen, maar ook om deze te beoordelen (door de student of leraar zelf of door zijn opleider of begeleider). Die beoordeling moet consistent zijn met de veranderingsbekwaamheid die we willen ontwikkelen. Vanuit dat perspectief is de discussie in Nederland over assessments te beperkt. Daarbij gaat het om de vraag of, en hoe er summatief (gericht op selectie) of formatief (gericht op feedback) beoordeeld moet worden. Beide vormen van assessment zijn echter gericht op het hier en nu van de student, terwijl deze, als het gaat om levenslang leren, in staat moet zijn om ook na afloop van de opleiding zijn leerproces te blijven evalueren. David Boud (2004) hanteert daarvoor de term ‘sustainable assessment’. Dat betekent dat de student gedurende zijn opleiding niet alleen moet ‘leren leren’, maar ook ‘leren beoordelen’, in staat moet zijn om zichzelf te beoordelen. Beoordelingsinstrumenten in de opleiding moeten er dan ook op gericht zijn om de beoordelingsvaardigheden van studenten te vergroten, bijvoorbeeld door gebruik te maken van zelfbeoordeling of beoordelingen door klanten (leerlingen of studenten) of collega’s (*peer-assessment*, bijvoorbeeld in de vorm van 360 graden feedback).

Een leeromgeving die veranderingsbekwaamheid stimuleert

Ook de organisatie van de leeromgeving maakt deel uit van het verborgen curriculum. Bepaalde activiteiten of randvoorwaarden zullen veranderingsbekwaamheid meer stimuleren dan andere. Het ontwikkelen van veranderingsbekwaamheid heeft, zoals gezegd betrekking op kennis en vaardigheden, maar ook op attitudes, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Het

volgen van een cursus ‘veranderingsbekwaamheid’ is dan niet voldoende. Hoban (2002) concludeert dat het scholen van leraren door middel van workshops of cursussen (*one-step-approaches*) eerder leidt tot bevestiging van de bestaande praktijk dan tot nieuwe praktijken. Het ontwikkelen van nieuwe concepten, overtuigingen en attitudes blijft daar immers veelal buiten beeld. Er wordt te weinig rekening gehouden met de lokale context waarin leraren het geleerde moeten toepassen (en aanpassen) en er wordt niet stil gestaan bij het feit dat leraren bij onderwijsvernieuwingen niet alleen nieuwe dingen moeten leren, maar ook ingeslepen routines moeten afleren! Wanneer we het leraarschap beschouwen als een kunst of professie en rekening houden met de verschillende componenten van veranderingsbekwaamheid, dan zet een ‘curriculum’ weinig zoden aan de dijk. Leren vraagt ook om persoonlijke betrokkenheid en om het kunnen articuleren en bijstellen van opvattingen. Een leeromgeving die dat stimuleert, moet zo rijk en flexibel zijn dat aangesloten kan worden bij de persoonlijke context van de leraar en zijn leerlingen.

In hoofdstuk 1 hebben we aangegeven dat onderwijsvernieuwing bij voorkeur georganiseerd dient te worden als collectief leerproces. Dat betekent dat de leeromgeving moet voldoen aan de kenmerken van een professionele leer-gemeenschap op de werkplek (Bolhuis en Simons, 1999; Tillema, 2004b; Verbiest, 2002).

‘Ik ben iemand die veel met collega’s bespreekt. Door uit te spreken wat het voor je betekent, door het expliciet te maken, hoor je eigenlijk hoe je er zelf over denkt en dat is altijd verhelderender dan op jezelf ergens te gaan zitten piekeren.’
‘Er wordt veel over gesproken en dat helpt. Erover doorpraten helpt bij het overbruggen van verschillen en bevestigt je in het gevoel of iets goed zit.’
(Uit interviews met lerarenopleiders binnen de EFA, Schriemer, 2004)

Van Nistelrooij onderscheidt vier principes die van belang zijn voor een team-georiënteerde organisatie, waarin een verandering voor alle deelnemers betekenis heeft.

- Het hanteren van meervoudige perspectieven, waarbij pluriformiteit gerespecteerd wordt en juist gezien wordt als een meerwaarde;

- Het creëren van een collectieve dialoog, waarbij de verschillende gezichtspunten worden uitgewisseld, wat kan leiden tot een collectieve bewustwording;
- Gelijkwaardigheid tussen de deelnemers, waarbij sprake is van wederzijds respect en vertrouwen;
- Co-creatie, waarbij de deelnemers gezamenlijk betrokken zijn bij het ontwikkelproces van kennis en instrumenten, waardoor mede-eigenaarschap ontstaat.

De leerresultaten van samenwerkend leren in leergemeenschappen of studie-teams van leraren zijn niet altijd duidelijk. Binnen gesloten leergemeenschappen is de kans groot dat leraren elkaars meningen al kennen, met het risico dat bestaande beelden en overtuigingen bevestigd worden.

Sterke professionele gemeenschappen hoeven niet altijd vernieuwend te zijn. Ze kunnen, integendeel, door het in stand houden van bepaalde opvattingen en praktijken, een kritische attitude bij de betrokken leraren verhinderen of een traditionele onderwijsaanpak beschermen en zelfs versterken. Dominante opvattingen van een schoolleider of enkele leerkrachten kan anderen afhouden van leren in een professionele leergemeenschap. (Verbiest & Vandenbergh, 2002)

Dat betekent dat de door Van Nistelrooij genoemde pluriformiteit van groot belang is in leergemeenschappen. Die pluriformiteit kan versterkt worden door nieuwe inzichten en input, nieuwe perspectieven en onverwachte invalshoeken in te brengen:

- door het inhuren van externe begeleiders die tot taak hebben om ‘inteelt’ en eenzijdigheid te vermijden;
- door te zorgen voor diversiteit in de groep (bijvoorbeeld door leergemeenschappen samen te stellen die schooloverstijgend zijn)
- door gastsprekers uit te nodigen uit de hoek van de onderwijswetenschap, bedrijfsleven, politiek, kunst, samenleving, et cetera om zicht te krijgen op nieuwe theoretische inzichten of ontwikkelingen en trends in de samenleving die van invloed zullen zijn op het onderwijs.
- door input vanuit andere invalshoeken te stimuleren, bijvoorbeeld van ouders, leerlingen of werkgevers. Zo organiseerde Loesje in de periode dat het studiehuis ingevoerd werd bijeenkomsten met leerlingen waarin gediscussieerd werd over de rol van de leerkracht.

cussieerd werd over hoe de school eruit zou moeten zien en over hoe en wat zij wilden leren. Leraren bleken stomverbaasd dat leerlingen hierover zulke uitgewerkte ideeën hadden. In het project 'Vraag het de Leerling' van de inspectie hebben het afgelopen jaar leerlingenteams bij medeleerlingen op twaalf scholen meningen en ideeën over de school geïnventariseerd. Het resultaat daarvan en de gebruikte instrumenten zijn te raadplegen voor andere VO-scholen⁹.

- door het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk (Ponte, 2002). Dat vraagt echter onderzoeksvaardigheden van leraren, die reeds tijdens de opleiding aangeleerd zouden moeten worden. Zo heeft de afgelopen vijf jaar binnen de EFA flankerend onderzoek plaatsgevonden door de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit Twente naar curriculumontwikkelingen in het kader van de Experimentele Lerarenopleiding en het innovatieprogramma Educatief Partnerschap (zie bijvoorbeeld Odenthal, 2003; Taks, 2003; Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). Door de discussies met en de kritische vragen van de onderzoekers werden we steeds weer geconfronteerd met onze impliciete vooronderstellingen en de weerbarstigheid van de praktijk.

Bij het onderzoeken van de kenmerken van een leeromgeving die mensen kan ondersteunen bij veranderingsprocessen is het nuttig ook naar veranderingstheorieën op andere terreinen te kijken. Van Eekelen (2004) legt in haar promotie-onderzoek een interessante link tussen verandersituaties voor leraren op scholen en gedragsverandering met betrekking tot bijvoorbeeld stoppen met roken. Op basis van een model voor gedragsverandering dat ontwikkeld is ten behoeve van het stimuleren van gezond gedrag (Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992), ontwikkelde Van Eekelen een interventiemodel dat uitgetest werd bij leraren die slechts beperkt bereid waren tot verandering op het gebied van samenwerkend leren. Dit model gaat uit van vijf fasen bij gedragsverandering:

- Fase 1: Probleemontkenning
- Fase 2: Voorzichtige erkenning
- Fase 3: Voorbereiding
- Fase 4: Uitvoering
- Fase 5: Handhaving

9 - Zie www.vraaghetdeleerling.nl

Het interventiemodel is erop gericht om, afhankelijk van de fase waarin leraren zich bevinden, gerichte ondersteuning te geven. De interventie-acties hadden onder andere betrekking op het geven van input in de hoop dat leraren het probleem erkenden, het geven van concrete voorbeelden van good practice op video, het creëren van een veilige experimenteerruimte, het stimuleren van reflectie en van samenwerking en kennisuitwisseling. Dit model vertoont overeenkomsten met het Concern Based Adoption Model (Hall & Hord, 2001). In het Concerns Based Adoption Model (CBAM) wordt onder andere gebruikgemaakt van *stages of concern*, die uitdrukken hoe leraren een verandering, bijvoorbeeld de implementatie van een nieuw curriculum, ervaren. Er zijn zeven stadia, lopend van stadium 0, waarin een leraar alleen waarneemt dat er een verandering gaande is, zonder dat er sprake is van enige betrokkenheid, tot stadium 6 waarin de leraar veel tijd en energie heeft gestoken in de verandering en nu in staat is tot 'diepe reflectie' op het overdragen van de verandering. Parallel hiermee lopen de *levels of use*. Het betreft acht niveaus van de mate waarin een verandering geïmplementeerd is, variërend van 'niet-gebruik' tot 'vernieuwing'. Op dat laatste niveau zal een expert-gebruiker zich de verandering hebben eigengemaakt en de waarde van de verandering dan evalueren en de verandering aanpassen aan de context.

In de vorige paragraaf hebben we gewezen op het belang van 'leren veranderen'. Dat vraagt om leergemeenschappen die zich niet alleen richten op inhoud en didactiek, maar ook op processen van verandering. Het gaat dus niet alleen om samenwerkend, reflectief, onderzoekend en uitproberend leren over wat de consequenties en de mogelijkheden zijn van een specifieke onderwijsvernieuwing, maar ook om een metareflectie op de manier waarop dat proces van ontwikkelen, bijstellen, uitproberen en implementeren zelf binnen het team plaatsvindt. Dat betekent dat een leeromgeving die 'leren veranderen' in een team ondersteunt, onder andere de volgende kenmerken moet hebben:

1. Aandacht voor reflectie op het veranderingsproces door alle betrokkenen, zowel individueel en als in teamverband;
2. Een leergemeenschap voor het uitwisselen van inzichten en ervaringen;
3. Ruimte voor experimenteren door veranderstrategieën uit te proberen in een authentieke context;

4. Aandacht voor nieuwe inzichten en perspectieven (bijvoorbeeld door het bestuderen van literatuur rond innovatietheorie, of door het doen van onderzoek naar visies van collega's rond verandering en implementatie);
5. Aandacht voor georganiseerde feedback (bijvoorbeeld door collega's, gebruikers, leerlingen, et cetera, naar aanleiding van de gekozen veranderstrategie).

Deze kenmerken vormen een kader om de instrumenten en methodieken die in het kader van het lectoraat ontwikkeld worden aan te toetsen.

Intermezzo 5: Reflectie op veranderingsprocessen binnen de EFA

De metareflectie op veranderingsprocessen is niet vanzelfsprekend. Dat bleek bijvoorbeeld tijdens een bijeenkomst voor teamleiders binnen de EFA afgelopen najaar, waar het onderwerp veranderingsprocessen centraal stond. Naar aanleiding van een terugblik op de vernieuwingsprocessen in de afgelopen jaren en de successen en tegenvallende resultaten daarbij ontstond een discussie over de mate waarin de vernieuwingen en het vernieuwingsproces gewaardeerd werden. Voor alle aanwezigen was onthutsend te ervaren hoe verschillend de gezichtspunten (en waarderingen) van directie, beleidsmedewerkers, onderwijsmanagers en opleiders waren. Feitelijk was dit de eerste keer dat een dergelijke open collectieve reflectie op het vernieuwingsproces plaatsvond.

Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk hebben we gekeken naar aspecten van het leren veranderen. Op basis van een parallel met leren leren, is het belang aangeven van leren veranderen als een actief en sociaal proces dat intrinsieke motivatie, betrokkenheid en betekenisverlening vereist. Zoals leerlingen hun eigen leren ter hand moeten nemen, moeten ook leraren hun eigen veranderen ter hand nemen.

Als we van studenten en leraren verwachten dat ze veranderingsbekwaam worden, zullen ze ook ondersteuning moeten krijgen om deze bekwaamheid te kunnen ontwikkelen. Dat stelt eisen aan het (verborgen) curriculum en aan het beoordelingssysteem (gericht op het zelf leren beoordelen).

Ook aan de leeromgeving binnen de school of lerarenopleiding worden eisen gesteld om veranderingen te organiseren als een collectief leerproces binnen de organisatie. Het gaat daarbij om zaken als aandacht voor reflectie, uitwis-

selen van ervaringen in een collectieve dialoog, experimenteerruimte, conceptuele input en georganiseerde feedback.

Vanuit het lectoraat wordt in 2004-2005 verder gewerkt aan de uitwerking van de

- kenmerken van het curriculum van de lerarenopleiding;
- kenmerken van het beoordelingssysteem en van instrumenten die daarbij een rol kunnen spelen;
- kenmerken van een leeromgeving voor collectief leren.



4 METHODIEKEN VOOR HET STIMULEREN VAN VERANDERINGSBEKWAAMHEID

‘Als een leraar al dertig jaar hetzelfde werk doet, dan verandert hij niet zo snel meer. Misschien moeten vastgeroeste docenten een keer naar die Tsjakka-gast gestuurd worden.’

(Een leerling in gesprek met de minister tijdens een Koers-debat)

In dit laatste hoofdstuk wordt het tijd om te kijken naar instrumenten en methodieken die leraren, studenten en lerarenopleiders kunnen helpen bij het ontwikkelen van hun veranderingsbekwaamheid en ondersteunen bij veranderingsprocessen. Het gaat hierbij zowel om ondersteuning van individuele leraren als om die van docententeams op scholen. Die ondersteuning kan bestaan uit verschillende activiteiten die helpen om een leeromgeving te creëren die leraren en teams uitnodigt te reflecteren op en te experimenteren met veranderingsprocessen en die leraren uitdaagt om nieuwe perspectieven te verkennen door middel van nieuwe conceptuele input.

Binnen de kenniskring is gekozen voor een inductieve werkwijze: hoewel de kenmerken van veranderingsbekwaamheid en van curriculum, beoordelingsstelsel en leeromgeving nog niet volledig zijn uitgewerkt, zijn we reeds begonnen te experimenteren met instrumenten en methodieken. Dit helpt om het concept en de randvoorwaarden van veranderingsbekwaamheid beter te kunnen formuleren.

In dit hoofdstuk worden verschillende instrumenten en methodieken die het afgelopen jaar en dit jaar op de agenda van de kenniskring staan, kort toegelicht en worden er verbanden gemaakt met de voorgaande hoofdstukken. De aanpak is voor alle instrumenten en methodieken vergelijkbaar: ontwikkelen van een prototype, uitproberen van de methodiek met individuen of teams, evaluatie van de effectiviteit van de methodiek of het instrument. Dat betekent dat er ook indicatoren moeten komen waarmee vastgesteld kan worden of, en in welke mate, de veranderingsbekwaamheid is toegenomen. De ontwikkeling van dergelijke indicatoren is een van de taken waar de kenniskring zich voor gesteld ziet.

Binnen het activiteitenplan van de kenniskring komen op basis van het voorgaande de volgende methodieken en instrumenten aan de orde:

- Verandering van overtuigingen van leraren;
- Teamreflectie op veranderingsprocessen;
- Zelfsturing van teams;
- Werken met toekomstscenario's.

Veranderingsbekwaamheid en overtuigingen van leraren

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat de kennisbasis voor veranderingsbekwaamheid uit verschillende componenten bestaat: kennis, vaardigheden, attitudes, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Binnen het onderwijs is weinig

ervaring met het expliciet aandacht besteden aan attitudes, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Het kan nuttig zijn om te kijken hoe daar bij andere sectoren mee omgegaan wordt. Er zijn interessante parallellen te trekken tussen het werk van veranderingsmanagers binnen organisaties en dat van psychotherapeuten die proberen veranderingen in mensen te bewerkstelligen. Hoewel het jargon en de context verschillend zijn, zijn er overeenkomsten met betrekking tot vooronderstellingen die veranderaars en therapeuten hanteren, hun aanpak en de beoogde resultaten (De Caluwé, Que, Vermaak, 2001). Ook Van Eekelen (2004) gebruikt die parallel door leraren in veranderingsprocessen op scholen te ondersteunen met behulp van een model dat gebruikt wordt voor gedragsverandering bij verslaafden. Binnen de Educatieve Faculteit Amsterdam wordt een keuzecursus voor studenten aangeboden op basis van het gedachtegoed van NLP (Neuro-Linguïstisch Programmeren). Deze cursus heeft tot doel de effectiviteit van de leerkracht te bevorderen en is er vooral op gericht de basis van goed leraarschap, de relatie met de leerling en met zichzelf, te verbeteren (zie ook Langelaan & Plomp, 2004). Diverse methoden en oefeningen, inzichten en reflecties helpen de student een zinvolle band met zijn leerlingen te krijgen en te behouden en verantwoordelijkheid te nemen voor zijn handelen. De gebruikte technieken zijn gericht op het veranderen van overtuigingen bij mensen, op basis van de gedachte dat overtuigingen voor een belangrijk gedeelte het gedrag bepalen. Deze benadering gaat er vanuit dat bepaalde overtuigingen al dan niet bevorderend zijn voor het bereiken van doelen. In een eerste pilot afgelopen jaar bleken studenten enthousiast over de methodieken die hen hierin aangereikt werden en over de mogelijkheden om om te gaan met probleemsituaties.

Feedback van deelnemers aan de NLP-cursus:

- ‘We leren om op een andere manier naar mensen te kijken en om anders te communiceren.’
- ‘Als je je af en toe niet zo zelfverzekerd voelt, krijg je hier weer zelfvertrouwen door.’
- ‘Doordat je “vervelende” situaties vanuit een andere positie leert bekijken, krijg je andere inzichten en rust.’
- ‘Het is mooi om te zien dat je hele positieve dingen kunt vinden in “negatief” gedrag.’
- ‘Ik zal mij vooral richten op het positief kijken naar kinderen en hun gedrag.’

- ‘Zeker aan te bevelen omdat het je een ander beeld geeft van wat er gebeurt in de klas/groep (groepsprocessen).’

De Kenniskring wil verkennen in hoeverre NLP-methodieken studenten en leraren kunnen helpen bij het omgaan met veranderingen. De verwachting is dat dit bijdraagt aan het besef dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor de manier waarop ze betekenis verlenen aan hun ervaringen. Dit versterkt de zelfsturing in veranderingen.

Teamreflectie op veranderingsprocessen

In het vorige hoofdstuk is aangegeven dat behalve reflectie op de inhoud van een verandering ook reflectie op het proces van veranderen van groot belang is, omdat dit bijdraagt aan het ‘leren veranderen’. Een dergelijke invalshoek voor reflectie is in de onderwijspraktijk echter zeldzaam. Bij teams in verandering wordt veel gesproken over en gereflecteerd op de inhoud van die verandering, maar expliciete reflectie op het eigen individuele veranderingsproces en dat van het team met als doel om meer inzicht in te krijgen in het proces van verandering en de aanwezige en ontbrekende bekwaamheden, vindt zelden plaats.

De kenniskring is bezig een methodiek te ontwikkelen in de vorm van een teamreflectiedag, waarin wordt stil gestaan bij een nog lopend of reeds afgerond veranderingsproces. Doel is om gezamenlijk op zoek te gaan naar kritische situaties in het proces en naar de kwaliteiten die daarbij ingezet zijn of juist ontbraken, zowel op team- als op individueel niveau. Dit kan teams helpen zich inhoudelijk te ontwikkelen bij het aanpakken van het veranderingsproces en tegelijkertijd levert het de kenniskring inzicht op in kenmerkende situaties van teams in verandering. Afgelopen jaar is de teamreflectie-dag één keer als pilot uitgevoerd. Dit jaar zal dat nog twee keer gebeuren.

Feedback van deelnemers op de reflectiedag:

- ‘Ik had niet veel zin in deze dag, maar er is meer uitgekomen dan ik had verwacht.’
- ‘Je hebt even tijd voor elkaar, de uitwisseling is heel prettig.’
- ‘We moeten “lichtheid” ontwikkelen, luchtiger met zaken omgaan.’
- Persoonlijk voornemen van één van de deelnemers: ‘Ik moet soms gewoon mezelf meer op de achtergrond houden, dan luister ik beter! Niet gelijk mijn

mening op tafel gooien, maar goed luisteren. Het team kan mij hierin ondersteunen.'

- Persoonlijk voornemen van een van de deelnemers: 'Ik zou minder kwetsbaar willen zijn en wat beter willen zijn in loslaten.'

(Bron: Verslag Reflectiedag team Sport & Dienstverlening, Scholengemeenschap Echnaton Almere, Biersteker & Van der Laan, 2004)

Zelfsturing van teams

Bij het bespreken van de rol van de leraar in processen van onderwijsvernieuwing hebben we het belang van zelfsturing door de leraar benadrukt. Net zoals zelfsturing van groot belang is bij het leerproces van leerlingen en studenten, geldt dat ook voor leer- en ontwikkelprocessen van leraren en leraaropleiders. Een schoolleider heeft tot taak om sturing te geven aan de processen binnen de school, maar hij kan dat doen op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het stimuleren van zelfsturing van (teams van) leraren binnen de school.

George Lengkeek (2004) heeft dit uitgewerkt door verschillende mentale modellen ('brillen') naast elkaar te zetten vanwaaruit een schoolleider sturingsprocessen binnen zijn school kan vormgeven. In het eerste mentale model staat het sturen op effect centraal. Veronderstelling daarbij is dat processen gebaseerd zijn op causale relaties en dat 'sturen' overeenkomt met het slim gebruik maken van die causale relaties. Het tweede mentale model gaat uit van het begrip 'vitaliteit'. Veronderstelling daarbij is dat in processen mensen een belangrijke rol spelen en dat het essentieel is om de vitaliteit en het potentieel van die mensen te gebruiken. In het derde mentale model staat destabilisatie centraal. Hier is de veronderstelling dat een schoolorganisatie een complexe organisatie is met sterke vermogens tot zelfhandhaving en zelfherstel. Om tot verandering te komen, is het noodzakelijk de bestaande structuur te destabiliseren. Het is de kunst om factoren te zoeken die de organisatie uit zijn evenwicht brengen, zodat er naar een nieuw evenwicht gezocht moet worden.

In al deze drie modellen is het nog steeds de schoolleider die stuurt en zaken initieert om mensen en organisatie daar te brengen waar hij wil uit komen. Er is dus geen sprake van echte zelfsturing. In het vierde mentale model is dat wel het geval. Uitgangspunt hierbij is dat schoolleiders en leraren ver-

schillende maar gelijkwaardige posities hebben bij veranderingsprocessen op school en dat er sprake is van gedeelde sturing.

In de kenniskring willen we verkennen in hoeverre het model van Lengkeek te gebruiken is in lerarenteams. Dat kan op twee niveaus:

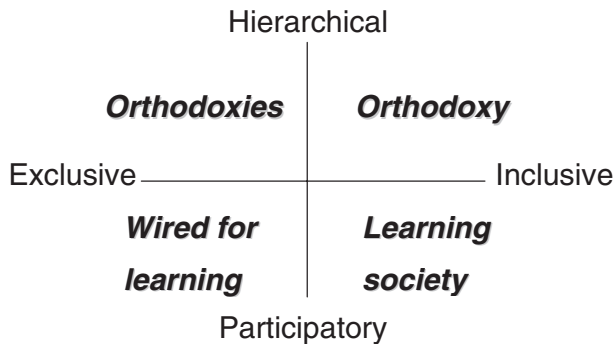
1. Het model kan gebruikt worden om meer zicht te krijgen op de eigen rol van een schoolteam in veranderingsprocessen op school. Het gaat er dan om dat lerarenteams zicht krijgen op de dynamiek van veranderingsprocessen op school en hun eigen rol daarbinnen en op zoek gaan naar mogelijkheden om hun zelfsturing te optimaliseren. Dit kan leiden tot een dialoog met de schoolleiding over veranderaanpakken en de rollen van de schoolleiding en leraren.
2. Het model kan ook gebruikt worden om meer zicht te krijgen op de rol van leerlingen in het onderwijsleerproces. Het gaat dan om de vraag in hoeverre de leraar leerlingen ruimte en verantwoordelijkheid geeft om zelf sturing te geven aan hun leerproces. Dit kan leiden tot een verandering in de pedagogisch-didactische aanpak van de leraar en in de rolverdeling tussen leraar en leerling. Wanneer dit gebeurt binnen teams waar aanpak, ervaringen en knelpunten worden uitgewisseld, kan dit leiden tot verandering met betrekking tot de zelfsturende rol van leerlingen binnen de hele school.

Daartoe wordt, in samenwerking met George Lengkeek, gepoogd de mentale modellen zoals die beschreven zijn vanuit de invalshoek van de schoolleiding te vertalen naar leraren op de twee geschetste niveaus en zo een training te ontwikkelen voor lerarenteams. Onderzoeksvragen zijn vervolgens in hoeverre deze training ertoe leidt dat leraren zich bewust worden van de verschillende mentale modellen en van de mogelijkheden die de leraar heeft om de zelfsturing van leerlingen en van het eigen team te vergroten, en of dit uiteindelijk leidt tot een grotere veranderingsbekwaamheid.

Werken met toekomstscenario's

In hoofdstuk 3 is het belang aangegeven van nieuwe verfrissende invalshoeken en perspectieven in een team. Scholen zijn vrij gesloten organisaties, waardoor het risico bestaat dat bij schoolontwikkeling vooral (problemen uit) het hier en nu centraal zullen staan. Het op de hoogte zijn van ontwikkelingen buiten de school en de mogelijke toekomstige consequenties daarvan

Figuur 9:
GBN-scenario's
voor de toekomst
van het onderwijs
(GBN, 1995)



voor de school kan aanleiding zijn om een veranderingsproces in gang te zetten. In die zin kunnen toekomstscenario's een rol spelen bij de overgang van fase 1 (probleemontkenning) naar fase 2 (voorzichtige erkenning) of fase 3 (voorbereiding) uit het model van Van Eekelen.

'Scenarios are a tool for helping us to take a long view in a world of great uncertainty... Scenarios are stories about the way the world might turn out tomorrow, that help us recognize changing aspects of our present environment... Scenario planning is about making choices today with an understanding of how they might turn out.' (Schwartz, 1991).

De laatste jaren is het gebruik van toekomstscenario's ook in het onderwijs populair geworden (zie bijvoorbeeld GBN, 1995 [zie Intermezzo 5]; OECD, 2002; ATEE-RDC19, 2003). De scenario's die veelal in het buitenland ontwikkeld zijn, zijn ook inspirerend en herkenbaar voor de Nederlandse situatie (Snoek & Wielenga, 2003). Een Nederlands voorbeeld is het viertal scenario's voor de toekomst van de lerarenopleidingen, zoals ontwikkeld door de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland VELON (Snoek, Van der Wolk & Den Ouden, 2003, zie Intermezzo 6).

Intermezzo 6: Education and Community: Four Scenarios for the Future of Public Education

In 1995 heeft het Global Business Network vier scenario's ontwikkeld voor de toekomst van het funderend onderwijs. De scenario's zijn gebaseerd op ontwikkelingen in de samenleving, waarbij twee drijvende krachten centraal staan: een samenleving die gedomineerd wordt door participatie of door hiërarchie en een samenleving die gericht is op uitsluiten of samenbinden.

Deze matrix leidt tot vier verschillende scenario's (zie figuur 9). Het scenario met als titel *Orthodoxy (hierarchical/exclusive)* beschrijft een zeer gecentraliseerd, conservatief beeld van het onderwijs. Daartegenover staat *Orthodoxies (hierarchical/inclusive)*. In dit scenario wordt een wereld beschreven waarin onderwijs

gedecentraliseerd is in veel kleine autonome gemeenschappen. Wired for Learning (*participatory/exclusive*) beschrijft een onderwijsomgeving die sterk geprivatiseerd en technologisch is. Ten slotte beschrijft The Learning Society (*participatory/inclusive*) een optimistisch scenario in een gezonde economie. De scenario's zijn geïllustreerd met beelden en portretten van leraren en leerlingen.

Intermezzo 7: Scenario's voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland

Het werk van de ATEE (ATEE-RDC19, 2003) heeft de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland (VELON) geïnspireerd om vier scenario's te ontwikkelen voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland (Snoek, Van der Wolk & Den Ouden, 2003). Deze scenario's onderscheiden zich van elkaar in de mate van keuzevrijheid van studenten (curriculum versus competenties) en die van scholen (lerarenopleiding als maatschappelijke voorziening of als marktactiviteit). Deze scenario's zijn uitgewerkt in de vorm van een metafoor rond een busreis naar Rome (zie figuur 10).

Bij de turbulente ontwikkelingen in het onderwijs kunnen scenario's een belangrijke rol spelen, door actuele trends en onzekerheden in beeld te brengen en te visualiseren. Toekomstscenario's kunnen op deze wijze functioneren als instrumenten ten behoeve van strategische besluitvorming op het niveau van het management of lerarenteams. Enerzijds kan een scenario-studie leiden tot het besluit om één van de alternatieve scenario's in de praktijk te realiseren (wanneer het gaat om factoren die door de organisatie te beïnvloeden zijn). Anderzijds kan een scenario-studie helpen bij het bepalen van de positie van de organisatie, mocht een specifiek scenario realiteit worden (wanneer het gaat om factoren die niet door de eigen organisatie beïnvloed kunnen worden) (Van Gunsteren, 1976).

Behalve een strategische functie kunnen scenario's echter ook een andere functie hebben, namelijk het verruimen of ter discussie stellen van mentale modellen (Wack, 1985). Het gaat hierbij om

- het identificeren van relevante ontwikkelingen die van belang zijn voor de toekomst van een organisatie (de scenario's die ontwikkeld zijn binnen de

LERARENOPLEIDING ALS

MAATSCHAPPELIJKE VOORZIENING

De Rooms-katholieke Touringcar Organisatie RKTO	Het Rooms-katholieke Reisbureau RKR
De RKTO is een busorganisatie die geheel verzorgde busreizen naar Rome verzorgt. Opdrachtgever is de Nederlandse bisschop, die de bestemming heeft bepaald en eisen stelt met betrekking tot kwaliteit en prijs. De route ligt vast en de chauffeurs zijn op hun taak voorbereid. Dat betekent voor de chauffeur (de opleider) dat hij de route kent, onderweg wat te vertellen heeft (lieft een onderhoudend type), plaspauzes inlast (zicht heeft op de noden van de passagiers), kan improviseren (files, ongelukken) en een leuke video heeft voor de ontspanning. Mogelijk heeft hij een hostess bij zich en een duo-partner zodat ze afwisselend kunnen rijden, eventueel geselecteerd op expertise (iemand speciaal voor de bergen bijvoorbeeld). De reiziger (de student) maakt zich niet druk over de route want dat is het werk van de chauffeur. Hij heeft weinig idee van het totale traject, de landkaart, de reisproblemen. Als het maar gezellig is. Zo mogelijk samen uit samen thuis. Eventueel kan je een latere bus nemen als je onderweg wat uitbreider ergens bij wilt stil staan	De RKR is de afgelopen jaren geconfronteerd met reizigers die eigen wensen hadden met betrekking tot de reis, alternatieve routes wilden, reeds een deel van de reis zelf hadden afgelegd en halverwege wilden opstappen of juist uitstappen. De reizen vinden nog steeds plaats onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse bisschop, zodat eindbestemming, kwaliteit en prijs nog steeds vastliggen. De chauffeurs zullen echter ook bekend moeten zijn met andere routes en de bijzonderheden daarvan. Ze zullen passagiers op verschillende punten moeten kunnen afzetten. De passagiers hebben zich meestal behoorlijk in de route verdiept en verzoeken soms om een speciale route om een voor hen interessante bezienswaardigheid te kunnen bekijken. Sommigen willen een toeristische route, anderen een expressbus. Soms zullen privé-reizen georganiseerd moeten worden om reizigers van bepaalde punten te kunnen oppikken en naar Rome te kunnen brengen. De chauffeurs zijn bijgeschoold om de nieuwe routes te kunnen rijden. Tegelijk heeft de administratie forse problemen om voor alle verschillende passagiers adequate routes te kunnen organiseren en het geheel betaalbaar te houden.
CURRICULUM CENTRAAL	COMPETENTIES CENTRAAL
De Touringcar Organisatie voor Rooms-katholieke Reizen TORROR	Het Advies- en Organisatiebureau voor Rooms-katholieke Reizen AORROR
De Rooms-katholieke wereld heeft een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Lourdes, Santiago de Compostella, etc. De TORROR heeft nu een breed assortiment aan reizen met verschillende bestemmingen, prijsklassen, routes, kwaliteit en comfort. De TORROR bepaalt de routes, maar de chauffeurs moeten wel in staat zijn om op verschillende bestemmingen te rijden. Het aantal deelnemers per reis kan verschillen, afhankelijk van het aantal deelnemers per parochie en het aantal parochies dat voor eenzelfde bestemming kiest. De bus rijdt altijd bij een minimum aantal passagiers. Als het aantal onder het minimum komt, kan de TORROR in overleg met de parochie toch doorgaan, maar dan voor een hogere prijs per persoon.	Ook in dit scenario heeft de Rooms-katholieke wereld een proces van decentralisering doorgemaakt. Lokale parochies laten zich steeds minder de dienst uitmaken door Rome. Ze bepalen zelf waar ze heen willen, zodat er een variëteit aan reisbestemmingen is ontstaan: naast Rome is er ook vraag naar reizen naar Santiago de Compostella, Lourdes, etc. De lokale parochies bepalen niet alleen zelf de bestemming, maar ook de route, het soort vervoer, etc. De lokale priester kan meegaan als reis Leider en een parochiaan die in het dagelijks leven vrachtwagenchauffeur is, bestuurt de bus. Het reisbureau is veel meer een bemiddelingsorganisatie en expertisecentrum, die haar expertise kan inzetten om lokale parochies te ondersteunen bij het organiseren van de reizen. De mate van ondersteuning kan zeer verschillen. De AORROR heeft nu een breed assortiment aan ondersteuningsmogelijkheden, variërend van het organiseren en verzorgen van complete reizen, tot het geven van advies over routes en het opleiden van priesters tot reisleiders. Hiervoor maakt de AORROR zelf weer gebruik van een breed netwerk van deskundigen op verschillende terreinen die zij, al naar gelang de behoefte van de klant, voor korte klussen inhuren.

LERARENOPLEIDING ALS

MARKTACTIVITEIT

Figuur 10: Scenario's voor de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland (Snoek, Van der Wolk & Den Ouden, 2003)

- VELON hadden onder andere tot doel opleiders inzicht te geven in de belangrijkste trends en de mogelijke gevolgen daarvan voor de toekomst),
- het stimuleren van creativiteit (door de beschrijving van alternatieve scenario's waardenvrij te houden, hetgeen dwingt om vanzelfsprekendheden los te laten) en
 - het stimuleren van individueel en collectief leren (onder andere door het expliciteren en bespreken van uitgangspunten binnen de verschillende scenario's en deze te confronteren met bestaande persoonlijke mentale modellen).

Scenario's worden nog maar weinig gebruikt als didactisch instrument voor het veranderen van mentale modellen. Op basis van enkele ervaringen, lijken toekomstscenario's echter krachtige didactische instrumenten te zijn als het gaat om het bieden van impulsen voor het leren van leerlingen (zie bijvoorbeeld Van Vliet & Zocca, 2003), studenten (zie bijvoorbeeld Hilton, 2003), leraren en opleiders (zie bijvoorbeeld Cautreels, 2003). Uit deze voorbeelden blijkt dat scenario's een kritische en creatieve denkwijze stimuleert. Hierbij

is het wel van belang dat leraren en leerlingen zelf betrokken zijn bij het maken van toekomstscenario's en niet slechts geconfronteerd worden met kant en klare scenario's.

Het kiezen van een breder perspectief, zowel in tijd als in ruimte, door middel van toekomstscenario's kan leiden tot leerprocessen waarbij mentale modellen ter discussie worden gesteld. Zeker wanneer het ontwikkelen van scenario's door een team ter hand wordt genomen, geeft dat aanleiding om een gezamenlijk beeld te creëren van de ontwikkelingen waarvoor de school zich gesteld ziet, om vervolgens dit beeld zowel individueel als collectief te confronteren met persoonlijke opvattingen, visies en overtuigingen. Deze gezamenlijke exercitie kan een goed startpunt zijn voor een veranderingsproces binnen de school.

Feedback naar aanleiding van ervaringen van studenten met scenariopilots (Eurolab)

- 'Je wordt gedwongen om ook positief te denken over zaken waar je eigenlijk vooraf negatief over bent.'
- 'Het stellen van vragen en gezamenlijk via gesprekken op onderzoek uitgaan zorgt ervoor dat ikzelf veel leer over mijn eigen gedachten/verbanden, over nieuwe dingen en hoe je gezamenlijk tot elkaar kunt komen.'
- 'Ik dacht dat de scenariomethode alleen voor professionals was (het tegendeel is vandaag bewezen)!'
- 'Eurolab betekent voor mij de mogelijkheid om mee te denken, mee te bouwen aan de toekomst van het onderwijs.'
- 'Ik twijfelde heel erg over mijn eigen kennis die ik zou kunnen inbrengen. Maar ik herinnerde mij van eerdere kleinschalige ervaringen dat je je zelf kunt verbazen tijdens dit soort projecten. Dat je uitspraken doet, verbanden legt en analyses maakt waarvan je je eerder nog niet bewust was dat je dit vermogen had. Verder heb ik die kennis misschien wel, maar niet zo paraat als ik zou willen. Ik merk dat dit mij nu al stimuleert om de nationale ontwikkelingen en Europese ontwikkelingen bewuster te volgen.'
- 'De uitwisseling met mensen met een verschillende studieachtergrond vond ik heel leuk.'
- 'Wat is het jammer dat we zo weinig interdisciplinair samenwerken in het Nederlandse onderwijs.'
- 'Eurolab inspireert mij om de werkwijze binnen mijn opleiding weer eens ter discussie te stellen!'

- ‘Overtuig de (geld)bazen dat dit project erg belangrijk en nuttig is voor de studenten! Volgens mij is dit een uitstekende methode om studenten meer het Europa-gevoel mee te geven, en waarbij ze ook nog eens zichzelf kunnen ontwikkelen.’

(Bron: Samenvatting Evaluatieformulieren Eurolab-pilot, 2004)

Op basis van het bovenstaande en de ervaringen die ik heb opgedaan met het werken met toekomstscenario's binnen de Association for Teacher Education in Europe (Snoek, 2003a), worden binnen de kenniskring de mogelijkheden en resultaten van het werken met toekomstscenario's nader onderzocht. Dat gebeurt op verschillende manieren:

- Ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van een nascholingscursus voor leraren en lerarenopleiders over het gebruik van toekomstscenario's als strategisch en didactisch instrument (in het kader van een Europees Comenius-project met zes buitenlandse partners);
- Ontwikkeling van een instrumentarium ten behoeve van scenario-onderwijs (in het kader van de Digitale Universiteit);
- Minortraject voor vierdejaars studenten rond onderwijsinnovatie en toekomstscenario's;
- Eerstejaars module rond onderwijs in Amsterdam aan de hand van toekomstscenario's;
- Ontwikkeling van een methodiek om met schoolteams toekomstscenario's te ontwikkelen.

Samenvatting en conclusie

Op basis van de theoretische verkenningen in deze publicatie, worden instrumenten en methodieken ontwikkeld om de veranderingsbekwaamheid van (teams van) studenten, leraren en lerarenopleiders te vergroten. Deze hebben betrekking op

- Verandering van de overtuigingen van leraren;
- Teamreflectie op veranderingsprocessen;
- Zelfsturing van teams;
- Werken met toekomstscenario's.

Bij de ontwikkeling van deze methodieken wordt rekening gehouden met de kenmerken van de beoogde leeromgeving zoals beschreven in hoofdstuk 3.

Figuur 11: Mate
waarin de metho-
dieken voldoen aan
condities voor leren

Methodieken	Verandering van	Team-	Zelf-	Toekomst-
Conditie voor leren	overtuigingen	reflectie	sturing	scenario's
Reflectie	X	X	X	
Leergemeenschap		X	X	X
Experimenteer ruimte	X		X	
Conceptuele input				X
Feedback	X	X	X	

De geschetste methodieken voldoen reeds aan een aantal van de beschreven kenmerken (zie figuur 11).

Bekeken wordt of bij de verdere ontwikkeling en toepassing van de methodieken de opzet zodanig kan worden aangepast, dat ook tegemoetgekomen kan worden aan andere kenmerken van de beoogde leeromgeving. Een andere mogelijkheid is om te werken met een combinatie van verschillende methodieken.

Vanuit het lectoraat wordt in 2004-2005 verder gewerkt aan de ontwikkeling van instrumenten en methodieken voor leraren en teams, door middel van:

- persoonsgerichte interventies op basis van NLP-technieken;
- een methodiek voor teamreflectie rond veranderingsprocessen;
- een training gericht op zelfsturing door leraren;
- een methodiek voor het werken met toekomstscenario's.

5 TOT SLOT

‘Een lerarenopleiding moet deze veranderingsbekwaamheid bewerkstelligen niet door te praten, maar door vóór te doen. Dat vergt “knoppen omzetten” in de hoofden van opleiders’

(Douwe Wielenga, 2003)

In deze publicatie heb ik het conceptuele kader beschreven dat de basis vormt voor de activiteiten van het lectoraat ‘De veranderingsbekwame leraar’ in de komende drie jaar. Tevens is dat kader vertaald naar de concrete resultaten die dat werk zou moeten opleveren en naar de activiteiten die daarvoor in 2004-2005 ondernomen zullen worden.

Uit de voorgaande hoofdstukken blijkt de complexiteit van het thema, wat leidt tot een breed palet aan activiteiten. Doordat zoveel verschillende facetten een rol spelen bij veranderingsprocessen en bij de veranderingsbekwaamheid van leraren is het moeilijk om de activiteiten af te bakenen. Gevolg is dat de kenniskring een volle agenda heeft. Natuurlijk zouden we onszelf kunnen inperken, maar daarmee lopen we het risico dat een deel van de rijkdom van het onderwerp verloren gaat. Die rijkdom en het maatschappelijk belang van het thema (voor leerlingen, leraren en scholen) zijn juist de oorzaak van het plezier en de inzet waarmee binnen het lectoraat gewerkt wordt. Voorlopig zullen we die breedte aan activiteiten dus proberen vast te houden.

Het boeiendste aspect van de lerarenopleiding is wat mij betreft de *dubbele bodem*. Als we het hebben over leerprocessen bij leerlingen, dan gaat het meteen ook over leerprocessen bij leraren en lerarenopleiders en over de voorbeeldrol die zij hebben tegenover studenten en leerlingen (Snoek, 2003; Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004). Dat geldt ook voor veranderingsbekwaamheid. Deze betreft niet alleen leraren en studenten, maar ook lerarenopleiders, kenniskringleden en lectoren. Er moet dus niet alleen gekeken worden naar kenmerkende situaties op scholen, maar ook naar die binnen de lerarenopleiding. En het gaat ook om de vraag of we binnen het lectoraat zelf in staat zijn om een leeromgeving te creëren die onze eigen veranderingsbekwaamheid stimuleert.

Die dubbele bodem gaat nog een laag dieper door de parallel te trekken met de lerarenopleidingen als sector: in hoeverre is de sector veranderingsbe-

kwaam? Omdat ik van mening ben dat de rol van een lector zich niet beperkt tot de eigen instelling en regio, maar ook een bijdrage zou moeten leveren aan de landelijke ontwikkeling van de sector, kan ik het niet laten om ter afsluiting twee opmerkingen te maken over de branche. Ook hier is het van belang om karikaturen te vermijden: de werkelijkheid is genuanceerd. Aan de ene kant kan geconstateerd worden dat de lerarenopleidingen op een aantal terreinen niet veranderingsbekwaam zijn. Dat is in ieder geval het beeld dat overheerst in rapporten van de inspectie (2004). Ook binnen de lerarenopleidingen zelf zijn er verschillende dossiers die al jaren de discussies binnen de opleidingen domineren, zonder dat er knopen worden doorgehakt. Een voorbeeld daarvan is de discussie over de kwalificatiestructuur (zie intermezzo 7).

Intermezzo 8: Impasse in de kwalificatiestructuur. Veranderingsbekwame lerarenopleidingen?

Een voorbeeld van zo'n domein waarop de lerarenopleidingen er als sector niet slagen om tot innovatie te komen is de discussie over funderend onderwijs, dat het leeftijdsgebied van 10 tot 14 jaar beslaat. Op dit moment zijn er twee totaal verschillende lerarenopleidingen: één voor onderwijs aan leerlingen tot 12 jaar en één voor onderwijs aan leerlingen die ouder zijn dan 12. De ene leraar is een alleskunner en de ander een éénvaklige specialist. Gevolg is dat er nauwelijks sprake is van een doorlopende leerweg van de basisschool naar het voortgezet onderwijs en dat scholen, vooral het vmbo, aangeven dat ze behoefte hebben aan een ander type leraar, iemand die een cluster van vakken kan verzorgen. Hoewel de uiteindelijke beslissing over een ander stelsel van opleidingen, en dus voor het oplossen van dat probleem, voor een belangrijk deel ligt bij de minister, ligt een belangrijke oorzaak van het uitblijven van een oplossing ook bij de lerarenopleidingen zelf. Doordat de instellingen onderling verdeeld zijn, is er geen krachtige lobby mogelijk op basis van een gezamenlijk standpunt.

Eén van die oorzaken voor de onderlinge verdeeldheid is het feit dat er in Nederland voortdurend gedacht wordt in termen van gespecialiseerde leraren ten behoeve van een specifiek schooltype. Zo is er de leraar basisonderwijs, de leraar voortgezet onderwijs en gaan er de laatste tijd steeds vaker stemmen op voor een leraar vmbo en een leraar beroepsonderwijs. Dit is het gevolg van een omslag die de lerarenopleidingen maken naar vraaggerichte opleidingen (Snoek, 2002). De lerarenopleidingen willen immers tegemoetkomen aan de behoeften van scholen. Behalve het feit dat een toenemende diversificatie en specialisering van

lerarenopleidingen haaks staat op de bedrijfseconomische problemen van de lerarenopleidingen, is er ook een inhoudelijk probleem. De vooronderstelling bij een kwalificatiestructuur met bevoegdheden per schooltype is dat elk schooltype een eigen type leraar nodig heeft. Als gevolg van didactische en organisatorische ontwikkelingen in scholen hebben scholen echter steeds meer behoefte aan variatie binnen een team van leraren en dus aan verschillende leraarsprofielen binnen hun school (Snoek, 2003b).

Een andere oorzaak voor de onderlinge verdeeldheid is het probleem dat het in de discussie meestal niet gaat over visies op het onderwijs, maar om belangen: wie mag waarvoor opleiden? De pabo's willen dolgraag opleiden voor het vmbo, maar de tweedegraads lerarenopleidingen zien daardoor hun (al zeer magere) markt bedreigt en liggen dus dwars. Zolang in de discussie inhoud en markt door elkaar heen lopen, zullen de lerarenopleidingen nooit uit die impasse komen en maatschappelijk het beeld oproepen van weinig veranderingsbekwaam en intern verdeeld.

Maar er is ook een andere kant en dat is de kant van lerarenopleidingen die de afgelopen jaren een grote omslag gemaakt hebben naar competentiegericht opleiden, duaal leren en naar een nieuwe verantwoordelijkheidsverdeling tussen opleiding en werkveld. Nieuwe partnerschappen zijn ontstaan, nieuwe kwaliteitsinstrumenten zijn in ontwikkeling, nieuwe opleidingsroutes voor niet-traditionele doelgroepen zijn van start gegaan en lerarenopleiders hebben fundamentele rolwisselingen door gemaakt (zie bijvoorbeeld ADEF, 2003).

Opvallend vind ik het verschil in cultuur tussen lerarenopleidingen in Nederland en Engeland. In Engeland wordt door lerarenopleidingen veel gempopd op alle ontwikkelingen die daar de afgelopen jaren hebben plaatsgevonden. Lerarenopleidingen en lerarenopleiders voelen zich slachtoffer van het beleid van de overheid. In Nederland is sprake van een volstrekt andere situatie: bij de lerarenopleidingen heerst een proactieve houding, wordt met lef ingespeeld op nieuwe beleidsontwikkelingen en wordt geprobeerd om deze in te passen in het onderwijskundig beleid van de opleidingen. Bij de ontwikkelingen die op deze wijze op gang zijn gekomen, kunnen nog wel kritische vragen gesteld worden: de leerresultaten van duale opleidingstrajecten en de kwaliteit van assessment-instrumenten hebben zich nog niet bewezen,

terwijl het ondertussen wel al centrale pijlers zijn geworden in de opleidingsdidactiek (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2002).

Wat deze ontwikkelingen in ieder geval laten zien is dat de lerarenopleidingen open staan voor veranderingen en experimenten. Als we dat iets meer uitstralen, hebben we reeds voldaan aan een van de belangrijkste condities voor een curriculum dat veranderingsbekwaamheid stimuleert, namelijk het vervullen van een voorbeeldrol voor studenten en leraren.

LITERATUUR

- ADEF (2004). De Tweedegraads Lerarenopleidingen in Transitie. In: Visitatiecommissie Tweedegraads lerarenopleidingen. *Samen Scholen. Eindrapport bij de visitatie tweedegraads lerarenopleidingen, Deel A*. Den Haag: Netherlands Quality Agency
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003a). *Naar een Nieuw Maatschappelijk Contract. Synergie tussen kennisinstellingen en de Nederlandse kennissamenleving* (AWT-advies nr. 50). Den Haag: AWT
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003b). *Schoolagenda 2010. Deel 1 - Verkenning Kennis van Educatie 2010*. Den Haag: AWT
- ATEE-RDC19 (2003). Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 26, 1 (pp. 21-36)
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh (1995). *Wegen van Betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen
- Biersteker, E & K. van der Laan (2004). *Verslag Reflectiedag SDV, Echnaton*. Amsterdam: EFA/Kenniskring [intern verslag]
- Bolhuis, S.M. & P.R. Simons (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer
- Boot, C. & H. Tillema (2001). *Competentiegericht Beoordelen in Hoger Beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma
- Boud, D. (2004). *Beyond Formative and Summative Assessment: developing a new agenda for assessment for lifelong learning*. Paper presented at the EARLI-Northumbria Assessment Conference 2004, Bergen, Noorwegen
- Broadfoot, P. (2004). *Assessment Literacy and the Language of Learning*. Keynote at the EARLI-Northumbria Assessment Conference 2004, Bergen, Noorwegen
- Caluwé, L. de & H. Vermaak (1999). *Leren Veranderen. Handboek voor de veranderkundige*. Kluwer: Deventer
- Caluwé, L. de; F. Que & H. Vermaak (2001). Denken over Veranderen van Mensen en Organisaties. Overeenkomsten tussen veranderaars en therapeuten. *Management & Organisatie*, 55, 6
- Cautreels, P. (2003). A Personal Reflection on Scenario Writing as a Tool to Become a more Professional Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 26, 1 (pp. 175-180)
- COMMITT (1996). *Teaching and Learning for the Future. Report of the Committee on Multimedia in Teacher Training*. Enschede: Universiteit Twente
- Dietze, A.M. ; F. Jansma & A. Riezebos (2002). Een Kijkkader voor Competenties voor de Tweedegraads Lerarenopleidingen. In: EPS. *EPS-voortgangsrapportage 2001, EPS-reeks 10*. Utrecht: EPS
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems*. Capitola: Meta-publications
- Eekelen, I. van (2004). Docenten verleiden tot leren. In: H.H.M. Scholtes. *Schoolontwikkeling: noodzaak, voorbeelden en handreikingen. Werkdocument 3 behorende bij Beweging in de Onderbouw, het eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming
- EFA (1997). *Aanvraag Experimentele Lerarenopleiding* Educatieve Faculteit Amsterdam. Amsterdam: EFA
- EFA (1999). *Van Statisch naar Dynamisch. Opleidingsmodel EFA-EXPLO*. Amsterdam: EFA

- EFA (2002). *Aanvraag Lectoraat De veranderingsbekwame leraar*. Amsterdam: EFA
- Elshout-Mohr, M. & R. Oostdam (2001). *Assessment van Competenties in een Dynamisch Curriculum*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Ernst, A. van (2002). *Koop een Auto op de Sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: APS
- Frik, A. (2004). *De Docent in de Vernieuwde Onderbouw (en de Lerarenopleiding)*. *Werkdocument 8 behorende bij Beweging in de Onderbouw, het eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londen: Cassell
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In: S. Brown & A. Glasner. *Assessments Matters in Higher Education. Choosing and using divers approaches*. Buckingham: The Society for Research in Higher Education/Open University Press
- Global Business Network (1995). Education and Community. Four scenarios for the future of public education, *The Deeper News*, 6, 1 (pp. 1-34)
- Greenberg, D. (1992). *The Sudbury Valley School Experience*. Farmingham: Sudbury Valley School Press
- Gunsteren, H.R. van (1976). *The Quest for Control*. Londen: Wiley
- Hall, G. E. & S.M. Hord (2001). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon
- Hilton, G. (2003). Using Scenarios as a Learning and Teaching Strategy with Students. *European Journal of Teacher Education* 26, 1 (pp. 143-153)
- Hoban, G.F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press
- Hout, F. van & I. Verheggen (2004). *De Nieuwste School, ontwerp voor betekenisvol onderwijs*. Utrecht: APS/OMO
- Inspectie (2004). *Opleiden in de School. Derde evaluatie van Educatief Partnerschap* (Reeks Professioneel Onderwijspersoneel). Utrecht: Inspectie voor het Onderwijs
- Kelchtermans, G. & K. Ballet (2002). The Micropolitics of Teacher Induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18 (pp. 105-120)
- Kolb, D.A. (1976). *Learning Styles Inventory: Technical manual*. Boston: McBer
- Korthagen, F. (2004a). Zin en Onzin van Competentiegericht Opleiden. In: *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 1 (pp. 13-23)
- Korthagen, F. (2004b). Een Zoektocht met Kansen op Verdwalen. In: *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 2 (pp. 41-43)
- Kwakman, K. & E. van den Berg (2004). Professionele Ontwikkeling als Kennisontwikkeling door Leraren: Naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 3 (pp. 6-12)
- Lagerweij, N. & J. Lagerweij-Voogt (2004). *Anders Kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant
- Langelaan, T. & W. Plomp (2004). *De Excellente Leerkracht. De fundamente van zijn succes*. Soest: Nelissen
- Leeferink, H.; P. Slegers & F. Geijssels (2004). *Het Leren van Docenten in de Context van de School. Werkdocument 4 behorende bij Beweging in de Onderbouw, het eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

- Lengkeek, G. (2004). *Aansturen op Zelfsturing. Mentale modellen voor leiderschap*. Amsterdam, Centrum voor Nascholing Amsterdam
- Lengkeek, G. & T. Rozemond (2004). Eigenzinnige Kwaliteitszorg en het Integrale van Personeelsbeleid. In: *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Deventer: Wolters-Kluwer
- Lensen, L. (red.) (2004). *Onderwijs Maken: van onderwijs geven naar leren*. Den Bosch: Netwerk Nieuw Onderwijs/KPC
- Lunenbergh, M.L.; M. Snoek & A. Swennen (2000). Between Pragmatism and Legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3 (pp. 251 - 260)
- Merriënboer, J.J.G. van; M.R. van der Klink & M. Hendriks (2002). *Competenties: van Complicaties tot Compromis; over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad
- Miles, M.B. (red.) (1964). *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press
- Nistelrooij, A. van (1999). *Collectief Organiseren. Een sociaal-constructionistisch onderzoek naar het werken met grote groepen*. Utrecht: Lemma
- Nn (1843). *Korte en Eenvoudige Beschrijving van de Voornaamste Standen, Beroepen, Bedrijven en Bezigheden in de Menschelijke Maatschappij ten Dienste van de Scholen*. Groningen, M. Smit
- OCW (2002). *De School Centraal. Verdere versterking van de school in de educatieve infrastructuur*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Odenhal, L. (2003). *Op Zoek naar Balans: een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten*. Enschede: Universiteit Twente
- OECD (2001) *Schooling for Tomorrow. What schools for the future*. Parijs: OECD
- Onderwijsraad (2001). *Ten Dienste van de School, advies over de educatieve infrastructuur*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2002). *Wat Scholen Vermogen. Autonomie, beleidsvoerend vermogen en bestuurlijke inrichting in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van Onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad
- Peddiwell, J.A. (2004). *The Saber-tooth Curriculum. Classic edition*. New York: McGraw-Hill
- Peters, J. (2001). De Intensieve Menshouderij. *Managementsite*, 1 juni 2001
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door Docenten: uitvoering, begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant
- Prochaska, O.; C.C. DiClemente & J.C. Norcross (1992). In Search of how People change. Applications to addictive behavior. *American Psychologist*, 47 (pp. 1102-1114)
- SBL (2004). *Bekwaamheidseisen Leraren, concept eindversie 20 mei 2004*. Utrecht: SBL
- Scholtes, H.H.M. (2004). *Schoolontwikkeling: Noodzaak, Voorbeelden en Handreikingen. Werkdocument 3 behorende bij Beweging in de Onderbouw, het eindrapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming
- Schriemer, M. (2004). *Onderzoek naar waarde(n)volle veranderingen voor lerarenopleiders bij de EFA*. Amsterdam: EFA/Kenniskring [intern verslag]
- Schwartz, P. (1991). *The Art of the Long View*. Londen: Century Business
- Senge, P.; N. Cambren-McCabe; T. Lucas; B. Smith; J. Dutton & A. Kleiner (2001). *Lerende Scholen*. Schoonhoven: Academic Service

- Smylie, M.A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for school reform. In: T.R. Guskey & M. Huberman (red.). *Professional Development in Education* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press
- Snoek, M. (2000). Aardverschuivingen in de Lerarenopleidingen? *VELON-tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21, 3 (pp. 5-12)
- Snoek, M. & D.K. Wielenga (2002). Teacher Education in the Netherlands: Changing Gears. In: B. Moon; L. Vlasceanu & L.C. Barrows (red.). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current models and new developments*. Boekarest: UNESCO-CEPES
- Snoek, M. (2003a). The Use and Methodology of Scenario Making. *European Journal of Teacher Education* 26, 1 (pp. 9-20)
- Snoek, M. (2003b): Naar een Amsterdamse Kwalificatiestructuur voor het Primair Onderwijs. In bewerkte versie opgenomen in: Onderwijs Teamwork (2003): *Projectplannen voor een andere organisatie van het onderwijs in Amsterdam, de contouren van een nieuw functiehuis*. Amsterdam: Onderwijs Teamwork
- Snoek, M. (2003c). *De Dubbele Bodem van Levenslang Leren*. Openingscollege voor het Instituut voor de Opleiding van Leraren, Paramaribo, Suriname, 31 oktober 2003
- Snoek, M.; W. van der Wolk & J. den Ouden (2003). Een Busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24, 4 (pp. 14-23)
- Snoek, M. & S. Wouda (2003). *Competentieverricht leren en begeleiden, Competentieverricht bewijzen en beoordelen. Assessment en Portfolio in de Opleiding*. Utrecht: EPS
- Snoek, M. (2004). Studenten Werken Gemotiveerder aan hun eigen Ontwikkeling. Vier opleiders in gesprek over de zin van competentieverricht opleiden. In: *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 2 (pp. 35-40)
- Spencer, L.M. & S.M. Spencer (1993). *Competence at Work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons
- Stevens, L. (2000). *Een Krachtige Leeromgeving*. Utrecht: APS
- Swennen, A.; F. Korthagen & M. Lunenberg (2004). Congruent Opleiden door Lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 2 (pp. 17-27)
- Taks, M. (2003). *Zelfsturing in Leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten in de lerarenopleiding*. Enschede: Universiteit Twente
- Tillema, H. (2004a). Gericht werken met competenties in de opleiding. In: *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 2 (pp. 18-34)
- Tillema, H. (2004b). Kennis Ontwikkelen in Teams. De opbrengsten van samenwerkend en onderzoekend leren door leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 25, 3 (pp. 63-71)
- Twisk, Th.F.; J.J.M.C. Daniëls & J.F. Bolweg (1999). *Competenties van Leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in de School*. Utrecht: Berenschot
- Vandenbergh, R. & G. Kelchtermans (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren: Verkenningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79 (pp. 339-351)
- Veen, K. van (2003). *Teachers' emotions in a context of change*. Academisch proefschrift. Nijmegen: ILS-KUN
- Vegt, R. van der; R. Vandenbergh & L. Smyth (2000). Het Implementeren van Onderwijsvernieuwing: Organisatiekwesties voor de school en punten-van-zorg voor docenten. In: Th. Bergen; A. Knoers & P. Sleegers. *Perspectieven op de School in Dynamische Ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Kluwer

- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Tilburg: Fontys Hogescholen
- Verbiest, E. & R. Vandenbergh (2002). Professionele Leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Personeel en Organisatie*, 1 (pp. 57-86)
- Verloop, N. (1995). De Leraar. In: N. Verloop & J. Lowyck (red). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en Sturen van Leerprocessen in het Hoger Onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Vliet, E. van & M. Zocca (2003). *Scenario denken en scenario onderwijs. Resultaat van een driedaags studie- en werkproces*. Enschede: SLO
- Wack, P. (1985). Scenarios, Uncharted Waters ahead. *Harvard Business Review*, 63, 5 (pp. 73-89)
- Wardekker, W.; G. Biesta & S. Miedema (1998). Heeft de School een Pedagogische Opdracht? In: N. de Bekker-Ketelaars; S. Miedema & W. Wardekker. *Vormende Lerarenopleidingen*. Utrecht: SWP
- Wielenga, D. (1998). Naar een vormende lerarenopleiding. In: N. de Bekker-Ketelaars, S. Miedema & W. Wardekker. *Vormende lerarenopleidingen*. Utrecht, SWP.
- Wielenga, D. (2003). *Veranderingsbekwame Leraren en Opleiding*. CD-rom. Amsterdam: EFA
- Wise, A.E.; L. Darling-Hammond; M.W. McLaughlin & H.T. Bernstein (1984). *Teacher Evaluation, a study of effective practice*. Santa Monica, CA: Rand Corporation

BIJLAGEN

Samenstelling van de kenniskring

	2003- 2004	2004- 2005	
Ellen Biersteker	X	X	OSG Echnaton, Almere
Liz Dale	X	X	EFA (tweedegraads lerarenopleiding)
Wim Kouwenhoven	X	X	ILO/CNA
Klaas van der Laan	X	X	EFA (tweedegraads lerarenopleiding)
Ton Langelaan	X	X	EFA (pabo)
Margreet Schriemer	X	X	EFA (P&O)
Henny van der Stel	X		Pabo Almere
Antonet Warger	X	X	EFA (pedagogiek)
Theo de Boerdere	X		Openbaar Basisonderwijs Diemen
Yaelle van de Stolpe		X	Vierdejaars student Pabo-Almere
Anne-Floor van Os		X	Vierdejaars student wiskunde EFA
Marco Snoek (lector)	X	X	EFA

Curriculum vitae

Marco Snoek is als lector verbonden aan de Educatieve Faculteit Amsterdam. Hij is al ruim veertien jaar betrokken bij het opleiden van leraren, eerst als opleider van natuurkundeleraren, later als projectleider bij innovatieprojecten en als beleidsmedewerker en nu als lector.

Hij is betrokken geweest bij verschillende innovatieprojecten binnen de lerarenopleidingen, zoals het project Vernieuwde Lerarenopleiding (VLO) binnen de Hogeschool Holland, de vorming van de Educatieve Faculteit Amsterdam, het Procesmanagement Lerarenopleidingen, de Experimentele Lerarenopleiding van de EFA, Educatief Partnerschap van de HBO-raad en het project Competentiegericht Opleiden & Beoordelen van ADEF.

Binnen die innovatieprojecten heeft hij een rol gespeeld bij de ontwikkeling van nieuwe opleidingsdidactieken, het ontwerp van een nieuw kwaliteitsinstrumentarium binnen de lerarenopleidingen (competenties, assessments, kennisbasis en voortgangstoetsing), van een nieuwe kwalificatiestructuur voor onderwijsberoepen en de strategische positionering van de lerarenopleidingen.

Sinds 1996 is hij actief betrokken bij de Vereniging voor Lerarenopleiders in Nederland, eerst als lid van de redactie van het *VELON-tijdschrift*, later ook als bestuurslid. Binnen de Association for Teacher Education in Europe (ATEE) is hij lid van het Administrative Council en voorzitter van het Research and Development Center rond curricula voor lerarenopleidingen. Hij is daar initiatiefnemer geweest voor het ontwikkelen van toekomstscenari'o's voor de lerarenopleidingen in Europa.

Het opleiden van leraren fascineert hem mateloos, allereerst omdat de kwaliteit en het enthousiasme van leraren bepalend is voor de kwaliteit van het onderwijs. Bij scholen moet het niet alleen gaan om efficiëntie van leerprocessen en hoge examencijfers, maar ook, en misschien wel vooral, om de kwaliteit van die leerprocessen. De school moet een plek zijn van inspiratie, zingeving en plezier. De sleutel daarvoor ligt bij de leraar. Hij vindt het een uitdaging om opleidingsvormen te vinden die leraren helpen die sleutelrol te vervullen.

Een tweede fascinatie betreft datgene wat de lerarenopleiding zo uniek maakt: de aanwezigheid van de dubbele bodem. Het leerproces wat we bij leerlingen willen stimuleren en de didactische modellen die we daarvoor

hanteren zijn evenzeer van toepassing op (het leren van) leraren en lerarenopleiders. Zijn betrokkenheid bij de Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON) komt voor een groot deel voort uit deze fascinatie. In de afgelopen jaren heeft hij daarnaast een fascinatie ontwikkeld voor onderwijsbeleid met betrekking tot de lerarenopleidingen. In het samenspel tussen instellingen voor lerarenopleidingen en hun koepelorganisaties, werkveld, overheid, maatschappelijke verwachtingen en kwaliteitseisen moeten de lerarenopleidingen in zijn ogen duidelijk een eigen positie kiezen, op basis van inhoudelijke onderwijskundige overwegingen en op basis van maatschappelijke behoeften. Dilemma daarbij is de spanning tussen de autonomie van een instelling en een noodzakelijke gemeenschappelijke strategie.

HvA Publicaties is an imprint of Amsterdam University Press
HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de
Hogeschool van Amsterdam.

OMSLAGILLUSTRATIE

Milou Hermus, Amsterdam

VORMGEVING

Marise Knechtmans, Amsterdam

OPMAAK

JAPES, Amsterdam

ISBN

90 5629 371 0

© HvA Publicaties, Amsterdam, 2004

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd
gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige
wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen
of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke
toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op
grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j^o het Besluit van 20 juni
1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985,
Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor
wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting
Reprorecht (Postbus 882, 1180 aw Amstelveen). Voor het
overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen,
readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912)
dient men zich tot de uitgever te wenden.