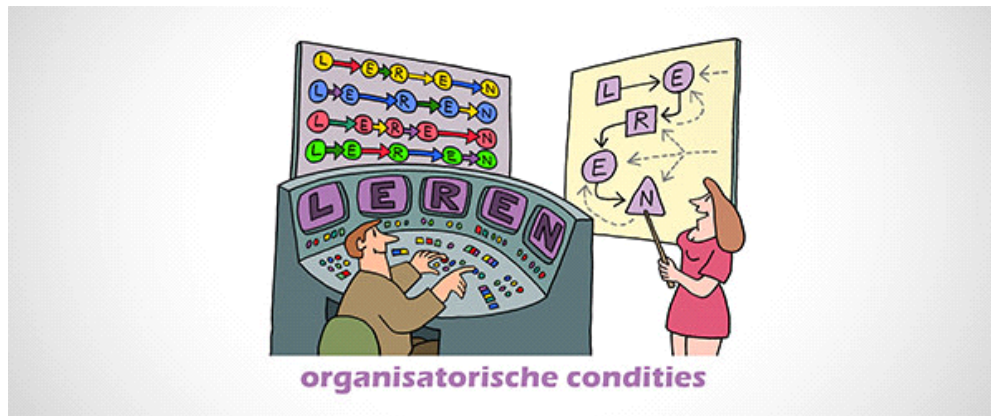


DUURZAME ONDERWIJSONTWIKKELING



Succesfactoren voor vernieuwing in het mbo

Auteurs

Marleen Rikkerink, hoofd ict- en onderwijsontwikkeling Het Erasmus (Almelo), onderzoeker binnen Saxion en zelfstandig adviseur

juni 2017

Vernieuwingen volgen elkaar in snel tempo op in het beroepsonderwijs. Stilstand is achteruitgang, zo lijkt het wel. En in essentie is dat nog waar ook. De beroepspraktijk stelt voortdurend nieuwe eisen. Tegelijk is veranderen in complexe organisaties die onderwijsinstellingen nu eenmaal zijn, per definitie lastig. Reden waarom de opbrengsten van vernieuwing vaak teleurstellen. Wat valt daar aan te doen? Succesfactoren voor 'duurzame onderwijsontwikkeling' in het mbo.

Vernieuwing als constante in het beroepsonderwijs

Een nieuwe kwalificatiestructuur, verplichte basisvaardigheden voor studenten (taal, rekenen), beroepspraktijkvorming op een heel andere manier, andere regels voor in- en doorstroom op de verschillende mbo-niveaus, innovatieve technologie voor leren en communiceren. Zomaar wat voorbeelden van actuele vernieuwing waar docenten en andere mbo-professionals mee te maken hebben. Vernieuwing hoort erbij in het mbo, al zo lang het bestaat. Maar: succes is bepaald niet verzekerd. En zo vreemd is dat eigenlijk niet. Ruim 70% van veranderingsprocessen in Nederlandse profit- en non-profitorganisaties leidt niet tot het beoogde resultaat of loopt vroegtijdig vast (Boonstra, 2000). Het onderwijs vormt wat dat betreft geen uitzondering (Fullan, 1991; Leithwood, Jantzi & Mascali, 2002; Hargreaves & Fink, 2006; Hargreaves & Goodson, 2006). Wie herinnert zich niet gestrande vernieuwingsoperaties als de invoering van de basisvorming en tweede fase in het voortgezet onderwijs? Ingrijpende onderwijsvernieuwingen lopen gemakkelijk spaak in de weerbaarheid van bestaande structuren en opvattingen. Dat dwingt tot bezinning over de essenties van vernieuwingsprocessen in het

onderwijs en de factoren die daarbij van invloed zijn, zoals 'contextdruk', het leren van docenten en leiderschap.

Verduurzaming van vernieuwing

Het is nog niet zo gemakkelijk om een onderwijskundige ontwikkeling of innovatie zodanig in te voeren dat deze verankerd raakt in de schoolorganisatie, zo blijkt uit onderzoek van Rikkerink & Verbeeten (2011, 2016). Wat is daarvoor nodig? Welke combinatie van factoren draagt effectief bij aan de verduurzaming van een onderwijsvernieuwing? Om daar meer helderheid in te krijgen hebben deze onderzoekers in 2016 verkennend onderzoek verricht op zes scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Deze scholen werkten allemaal aan onderwijsverbetering door een brede inzet van ict-middelen en gedigitaliseerd leermateriaal. Over een langere periode is vastgesteld of docenten digitaal leermateriaal gebruikten, hoe ze het gebruikten en hoe hun opvattingen daarover veranderden. Aanvullend is informatie verzameld over beïnvloeding vanuit de schoolomgeving, individuele en gezamenlijke leerprocessen van docenten bij het ontwikkelen van een nieuwe onderwijsaanpak en het leidinggeven aan dit vernieuwingsproces. Op die manier lukte het om factoren in kaart te brengen die een rol spelen bij de verduurzaming van een onderwijsvernieuwing, naar verwachting ook in het mbo.

Focus op eindresultaat

In het verleden lag de focus van onderzoek naar innovaties in het onderwijs vooral op de initiatie- of implementatiefase van een vernieuwing. Dat is zeker van belang. Maar gaat het uiteindelijk niet om het eindresultaat van die vernieuwing? Anders gezegd: de verduurzaming? Hoe lukt het om een complexe vernieuwing zodanig breed en diep in de school te verankeren dat er sprake is van institutionalisering? Want dat is waar het allemaal om draait. Institutionalisering: de vernieuwende onderwijspraktijk kristalliseert zich uit als de gebruikelijke manier van werken voor (bijna) alle docenten. En is vervolgens geformaliseerd in voorschriften, procedures, formats en taken. Docenten hebben de achterliggende concepten, normen en waarden van de vernieuwing geaccepteerd en 'verinnerlijkt'. De veranderingen die nodig zijn, ervaren zij als zinvol en betekenisvol (Rikkerink & Verbeeten, 2011). Coburn (2004) omschrijft dit proces als het herstructureren van de eigen fundamentele opvattingen over het onderwijsleerproces en de persoonlijke rol als docent.

Vier belangrijke inzichten

Wat heeft het onderzoek van Rikkerink e.a. (2016) naar deze verduurzaming opgeleverd? Kort gezegd: een model voor onderwijsontwikkeling waarin verschillende wetenschappelijke inzichten samenkomen. We bespreken vier belangrijke onderdelen van dit model:

- de balans tussen nieuw en bestaand;
- onderwijskundig gespreid leiderschap;
- een gezamenlijke visie;
- contextleiderschap.

De balans tussen nieuw en bestaand

Een onderwijsvernieuwing implementeren, betekent leren. Leren op verschillende niveaus: het individuele niveau, het groeps-/teamniveau en het organisatieniveau. In essentie is het steeds een proces van manoeuvreren. Op alle niveaus (Crossan, Lane & White, 1999). En ook tussen die niveaus. Met stappen voorwaarts, forward flows of learning, en soms ook even een pas op de plaats: feedback flows of learning. Stappen voorwaarts liggen voor de hand: de schoolleiding geeft samen met docenten vorm aan een nieuw onderwijsprogramma. Er wordt geëxperimenteerd met nieuwe onderwijspraktijken. Docenten ontwikkelen en reflecteren op hetgeen zij doen, wat leidt tot zowel individuele als gezamenlijke betekenisgeving. Van belang is wel om maat te houden in dit proces. Dat wil zeggen: waardevolle elementen, waarover in brede kring eensgezindheid en tevredenheid bestaat, intact te laten. Geen vernieuwen om het vernieuwen dus. Studenten, hun ouders, en veelal ook docenten, verwachten van de school dat de leeropbrengsten gewaarborgd blijven. En dat dwingt tot voorzichtigheid. Forward flows of learning schuren langs de feedback flows, die gericht zijn op het

garanderen van kwalitatief hoogwaardige resultaten. Het is belangrijk om hierin een goede balans te vinden, zodat beide processen elkaar versterken. De leidinggevende speelt hierbij een belangrijke rol (Crossan, Maurer & White, 2011).

Onderwijskundig gespreid leiderschap

Leiderschap is een cruciale factor bij processen van onderwijsvernieuwing. Gespreid leiderschap, om precies te zijn. Op alle niveaus in de schoolorganisatie. Waarbij het gaat om zowel formele als informele leiders.

Leiderschap koppelen we gemakkelijk aan het individu. Maar in de opvatting van Spillane (2005) is het beslist geen kenmerk van de leidinggevende alleen. Het wordt mede bepaald door de ruimte die een leidinggevende krijgt van en geeft aan de andere actoren in een specifieke situatie (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). In de onderwijssetting gaat het dan om docenten, maar ook om teamleiders en directeuren. Zij zijn geen automatisch gehoorzame volgers of mensen die reageren op rationele argumenten. Het zijn professionals die op basis van hun eigen kennis, ervaringen en opvattingen reageren op de leidinggevende, op elkaar en op de omstandigheden. Het zou helpen als leidinggevend op verschillende niveaus in de schoolorganisatie zich hiervan bewust zijn, hier ruimte aan geven, maar tegelijkertijd helderheid in doelen geven en hieraan vasthouden.

Een gezamenlijke visie

Wat docenten als demotiverend of niet constructief ervaren tijdens een vernieuwingsproces is dat leidinggevend op verschillende niveaus in de schoolorganisatie, 'niet met één mond spreken'. Een niet te onderschatten factor. Noodzakelijk is dat leidinggevend denken en handelen vanuit een gedeelde gezamenlijke visie, een community of practice in plaats van alleen als working team te functioneren (De Laat & Simons, 2002; Imants 2002). Een dergelijke visie bestaat altijd uit twee componenten: een visie op het onderwijs aan studenten en een visie op het bevorderen van gezamenlijke leerprocessen van docenten (Rikkerink & Verbeeten, 2011).

Contextleiderschap

Mensen, dus ook docenten, zijn best bereid te veranderen. Maar dan wel binnen bepaalde grenzen. De innovatiecapaciteit, kun je dat noemen. Waar het voor leidinggevend om gaat is een goede inschatting te maken van die innovatiecapaciteit, afgezet tegen de druk uit de omgeving om te veranderen (Rikkerink & Verbeeten, 2011; Waslander, 2011). Gebeurt dit niet, dan zullen docenten al gauw mentaal afhaken: alweer een project erbij gekomen waar de school aan deelneemt..... Dat ervaren zij dan als druk. Vraag voor leidinggevend is daarom of het project op dat moment past in de fase van onderwijsontwikkeling? Zien docenten het project als meerwaarde voor de ontwikkeling op school? Kortom: het is belangrijk dat de schoolleiding voeling houdt met de ontwikkelingen op de werkvloer en zo het lerend vermogen van de docenten stimuleert. 'Contextleiderschap' heet dit. Anders gezegd: de schoolleiding zou voortdurend als linking pin tussen school en omgeving moeten fungeren.

Succesvol vernieuwen

De vier genoemde factoren bepalen de verduurzaming van een onderwijsvernieuwing. Die is succesvol als docenten geleidelijk hun opvattingen bijstellen over wat goed onderwijs is en hun handelen met studenten hierop afstemmen. Zo ontstaat een gezamenlijk gedragen manier van werken, in lijn met de visie van de school. Essentieel is dat direct leidinggevend actief deelnemen aan dit proces van gezamenlijk leren (ontwikkelen) en daar voorwaarden voor scheppen. Vernieuwen? De kans van slagen is optimaal in scholen met een dergelijke lerende cultuur.

Deskundigen:

- **Prof. dr. Robert-Jan Simons**, emeritus hoogleraar Universiteit Utrecht en eigenaar [Visie op Leren](#)
- **Dr. Henk Verbeeten**, NSO-CNA Leiderschapsacademie

Bronnen:

- Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Management van Veranderingen in Organisaties aan de Universiteit van Amsterdam op 10 februari 2000. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Maatschappij- en gedragswetenschappen.
- Coburn, C. E. (2004). *Beyond Decoupling: Rethinking the relationship Between the Institutional Environment and the Classroom*. *Sociology of Education* 77, 211-244.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Crossan, M. M., Maurer, C. C., & White, R. E. (2011). Reflections on the 2009 AMR Decade Award: Do we have a theory of organizational learning? *Academy of Management Review*, 36(3), 446–460.
- De Laat, M. F., & Simons, P. R. J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. (2nd ed). London: Cassell Educational Limited.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly* 42(1), 3-41.
- Imants, J. (2002a). Het organiseren van leren door leraren in scholen. *Pedagogisch Tijdschrift* 75(4), 297-324.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change* 3, 7-33.
- Rikkerink, M., & Verbeeten, H. (2011). *Leiding geven aan lerend vernieuwen. Invoering van een gedigitaliseerde onderwijspraktijk*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies, *Journal Educational Change*, 17(2), 223-249. DOI 10.1007/s10833-015-9253-5
- Spillane, J. P. (2005). *About Distributed Leadership*.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-4.
- Waslander, S. (2011). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.