

# Zoeken naar samenhang. De rol van 'betekenisafstemming' in de interactie tussen docent en vernieuwing

J. Luttenberg, J. Imants, K. van Veen en T. Carpay

## Samenvatting

De manier waarop docenten met vernieuwing omgaan wordt vaak begrepen in termen van meewerken en weerstand bieden. In dit artikel wordt een andere benadering verkend. De studie richt zich op de interactie tussen docenten en vernieuwingen binnen de school. Doel is meer inzicht te krijgen in de manier waarop docenten hun eigen referentiekaders afstemmen op die van vernieuwingen. Op basis van literatuur worden vier vormen van afstemming onderscheiden: assimileren, accommoderen, tolereren en distantiëren. Aan de hand van vernieuwingsgeschiedenissen van vier docenten wordt getoond hoe de onderscheiden vormen van afstemming zich voordoen en welke rol deze spelen. De resultaten laten zien dat docenten de verschillende vormen van afstemming naast elkaar gebruiken om tot een werkbare aanpassing te komen tussen hun eigen referentiekader en referentiekaders waar zij in het proces van vernieuwingen mee te maken krijgen. De functie van deze afstemming is om in hun werk de balans tussen continuïteit en verandering in stand te houden, en evenwicht te bewaren tussen de druk tot vernieuwing en de professionele autonomie.

## 1 Inleiding

“En dat de draad sterk is, komt niet doordat er een of andere vezel door de hele lengte van de draad loopt, maar doordat een groot aantal vezels elkaar overlapt” (Wittgenstein, 1976).

In het citaat van Wittgenstein wordt een beeld geschetst van een samenhang die niet bestaat uit een enkelvoudige structuur (de 'rode draad'), maar uit de overlap van op zichzelf staande activiteiten of onderdelen. Dit beeld wordt als uitgangspunt genomen voor de analyse van de rol van de leraar in het proces van vernieuwing binnen de school. Het artikel richt zich op het zoeken naar samenhang door leraren binnen een context van vernieuwing. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat die samen-

hang niet of onvoldoende in de vernieuwing zelf aanwezig is en door de leraar zelf wordt geconstrueerd. Centrale veronderstelling is dat deze benadering meer inzicht geeft in hoe docenten vernieuwingen ervaren en hanteren.

Gedurende de jaren zeventig zijn algemene overzichten ontwikkeld van modellen voor vernieuwing (Havelock, 1971), veranderstrategieën (Chin & Benne, 1976) en perspectieven op vernieuwing (House, 1981). Hiermee werden conceptuele kaders gecreëerd om het complexe en veelvormige karakter van planmatige onderwijsvernieuwing aan het licht te brengen. Mede op basis van de genoemde modellen en strategieën zijn gedurende de afgelopen decennia pogingen ondernomen tot grootschalige onderwijsvernieuwing en onderzoek daarnaar (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998). Desondanks lijkt vernieuwing nog altijd een problematisch begrip, dat aan complexiteit en veelvormigheid weinig heeft ingeboet (Fullan, 1991, 2006). De betekenis van het begrip is afhankelijk van de context en de manier waarop het in die context wordt gebruikt. Dit heeft te maken met de vele politieke belangen en betrokkenen rond dat begrip en met de variatie daarin qua tijd en plaats binnen het onderwijssysteem (Goodson, 2000). In het verlengde hiervan lijkt het verloop van onderwijsvernieuwingen grotendeels onvoorspelbaar en in beperkte mate stuurbaar te zijn. Voor zover de leraar een sleutelrol krijgt toebedeeld bij het welslagen van vernieuwingen (Fullan, 2006), wordt het onvoorspelbare en beperkt stuurbare karakter ervan onder andere met de rol van de leraar in verband gebracht.

De veranderingen in de bestuurlijke verhoudingen in het onderwijs hebben een door leraren ervaren verlies aan autonomie en uitholling van de inhoud van hun werk met zich meegebracht. Daarnaast is sprake van een sterk beroep op leraren om uitvoering te geven aan vernieuwingen die landelijk en binnen de school van belang worden geacht. Ballet en Kelchtermans (2004) spreken van vernieuwingsboodschappen, waar leraren zich op een

of andere wijze rekenschap van moeten geven. Tegelijk beschikken leraren binnen hun scholen over speelruimte om ten opzichte van deze ontwikkelingen uiteenlopende posities in te nemen. Een oorzaak voor de beperkte voorspelbaarheid en stuurbaarheid van vernieuwingen in het onderwijs wordt gezocht in de weerstand van leraren tegen de vernieuwing op basis van hun professionele autonomie. Leraren die weerstand vertonen, verstoren als het ware de samenhang (de veronderstelde 'rode draad') tussen onderwijsbeleid, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling die nodig is om de vernieuwing voorspelbaar en succesvol te maken. Weerstand wordt in dit artikel beschouwd als een te beperkte verklaring die voorbij gaat aan het complexe karakter van betekenisgeving van docenten in de context van vernieuwingen. In dit artikel wordt daarom het begrip betekenisafstemming geïntroduceerd.

Het begrip betekenisafstemming is ontwikkeld om de dynamische en politieke aard van de betekenisgeving door leraren aan vernieuwingen te kunnen onderzoeken. In het proces van betekenisafstemming geven docenten betekenis aan vernieuwing door zichzelf, hun werk en hun werkomgeving te definiëren en te herdefiniëren in doorlopende interactie met hun interpretaties van vernieuwingsboodschappen, ofwel situationele eisen. Situationele eisen zijn de door de docent waargenomen eisen en verwachtingen van buitenaf (landelijk beleid, schoolbeleid, et cetera) over hoe met de vernieuwingen om te gaan en hoe zich als professional te gedragen, inclusief criteria voor wat hierbij wel en niet goed is. Aangenomen wordt dat betekenisafstemming van docenten een actief proces van betekenisconstructie is, waarbij de dikwijls impliciete kennis en vooronderstellingen van de docent een referentiekader vormen dat interacteert met hun interpretatie van situationele eisen tijdens het vernieuwingsproces (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Weick, 1995). In de analyse van betekenisafstemming worden de interacties binnen de school tussen de eigen referentiekaders van leraren en hun waarnemingen van de vernieuwingen benaderd als het door leraren zoeken naar samenhang tussen uiteenlopende onderdelen van hun werk. De geringe voorspelbaarheid en stuurbaarheid van vernieuwingen wordt in dat geval in de hand gewerkt door een

proces van constant zoeken naar samenhang tussen eigen referentiekaders en een veelheid aan variërende situationele eisen vanuit de school, de schoolomgeving en de landelijke context. In dit artikel komt deze verklaring in de plaats van de verklaring die uitgaat van een gebrek aan samenhang. Dit kan bijdragen aan een beter begrip van de gang van zaken tijdens vernieuwingen en inzicht geven in mogelijkheden en beperkingen bij de begeleiding ervan.

Uitgaande van de bovenstaande aannames worden twee onderzoeksvragen opgesteld:

- 1) Hoe construeren docenten betekenissen van vernieuwing in de interactie tussen eigen interpretaties van onderwijzen en leren en hun interpretaties van vernieuwingsboodschappen in de school?
- 2) Welke implicaties heeft deze betekenisafstemming voor de wijze waarop deze docenten met de vernieuwing omgaan en voor de vernieuwingen binnen de school?

Om deze vragen te onderzoeken wordt eerst ingegaan op de rol van docenten binnen vernieuwingen en op de relatie met de autonomie van docenten. Hiervoor wordt aangesloten bij een 'agency-benadering' van vernieuwingen. Daarnaast zal het begrip betekenisafstemming verder worden uitgewerkt.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Een *agency*-benadering van onderwijsvernieuwing

Vernieuwing van onderwijs en professionele ontwikkeling van leraren worden tegenwoordig in nauwe samenhang onderzocht (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 1998). In het verlengde hiervan wordt in dit artikel gekozen voor een *agency*-benadering om de rol van de leraar binnen het werken aan vernieuwing te analyseren. Docenten maken eigen representaties of constructies van hun omgeving. Zij construeren een eigen interpretatiekader, dat zij als een lens gebruiken via welke zij de veranderingen en invloeden van buiten waarnemen, interpreteren, evalueren en verwerken in hun gedrag (Ballet en Kelchtermans, 2004; Jennings, 1996; Kelchtermans, 1993; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Van Veen, Slegers, & Van de Ven, 2005). Via *sense-making* bemid-

delen docenten tussen de druk van buiten en de eigen ideeën en praktijken in een proces dat is gevormd door voorafgaande opvattingen en afwegingen, die op hun beurt weer zijn geworteld in vroegere omgang met de druk van buiten (Coburn, 2004). Leraren worden beschouwd als *agents* die vernieuwingen kritisch interpreteren, in interactie met de structuren waarbinnen zij werkzaam zijn. Voor leraren is hiermee het werken aan vernieuwing tevens werken aan de eigen professionele ontwikkeling binnen de context van de school (Imants, 2002b).

In navolging van Huberman (1995) wordt in dit artikel de professionele ontwikkeling van leraren beschouwd als een grillig proces: “We are talking about a process filled with plateaus, discontinuities, regressions, spurts, and dead ends” (Huberman, 1995, p. 196). In deze typering wordt professionele ontwikkeling gebruikt als een beschrijvend begrip, waarbij in verschillende fasen van de loopbaan uiteenlopende aspecten van beroepsmatig denken en handelen op de voorgrond kunnen treden (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). Deze typering past binnen de door Huysman (2000) onderscheiden procesbenadering van organisatieleren binnen uiteenlopende organisaties, waaronder scholen, waarin leren wordt gezien als *emergent* en als beperkt stuurbaar (zie ook Wenger, 1998). De uitkomsten van leerprocessen door leraren binnen de school in het kader van vernieuwingen kunnen verbeteringen zijn in de opbrengsten van de school, maar kunnen ook schadelijk zijn. In de procesbenadering is vooral de vraag van belang naar de waardering van de uitkomsten van vernieuwingen door de direct betrokkenen zelf. Hoe waarderen leraren en schoolleiders de vernieuwing zoals deze in de school gestalte krijgt, hoe komen deze waarderingen tot stand en welke rol spelen deze waarderingen in het voortgaande proces van vernieuwing?

Professionele ontwikkeling wordt in dit artikel niet gebruikt als een evaluatief begrip waarin ontwikkeling wordt gezien als een proces waarin stap voor stap naar een steeds hoger niveau van professionaliteit wordt toegewerkt. Zo een evaluatieve benadering van professionele ontwikkeling sluit aan bij de door Huysman (2000) onderscheiden interventiebenadering van lerende organisaties. Daarin worden

vernieuwingen en collectief leren door leraren gezien als activiteiten die gemanaged en gepland kunnen worden met het oog op gewenste geformaliseerde opbrengsten. Uiteenlopende factoren op school-, klas- en leraarniveau worden geanalyseerd op hun bijdrage aan de implementatie van de vernieuwing en de effecten van de school als lerende organisatie. In deze analyses krijgen leraren instrumentele rollen toegewezen van factoren die de vernieuwing ‘getrouw’ implementeren of er weerstand tegen vertonen (Imants, 2002a; 2002b).

Voorgaande analyse leidt tot twee veronderstellingen over het vernieuwingsproces die in dit artikel centraal staan. De eerste veronderstelling is dat het vernieuwingsconcept, inclusief daarvan deel uitmakende criteria voor succes, beschouwd moet worden als een veranderlijke sociale constructie, die als zodanig meegenomen moet worden in de analyse van het vernieuwingsproces. De vernieuwing is volgens deze zienswijze een onder andere op school- en leraarniveau geconstrueerde variabele, in plaats van een centraal vastgesteld objectief gegeven. Op verschillende niveaus en tijdstippen krijgen aan vernieuwing onderhevige curricula uiteenlopende invullingen (Van den Akker, 2003; Goodlad, 1979). De implicatie is dat in dit artikel door ons geen evaluatief standpunt wordt ingenomen ten opzichte van de vernieuwing met succesvolle implementatie als criterium.

De tweede veronderstelling is dat de dynamische interacties tussen processen en factoren op schoolniveau en processen en factoren op het niveau van individuele leraren een centrale rol spelen bij de interpretatie en vormgeving van de vernieuwing. Interacties tussen actoren op verschillende niveaus (de klas, de school, en de omgeving) worden als essentieel beschouwd in het proces van betekenisafstemming. Deze betekenisafstemming is de eenheid van analyse in dit artikel.

## **2.2 Professionele autonomie binnen de context van de school**

In dit artikel wordt het begrip betekenisafstemming onderzocht binnen de boven besproken procesbenadering. Betekenisafstemming wordt beschouwd als een proces dat zich voordoet bij werken aan vernieuwing binnen de school. Formeel bestaat de school uit verschillende af-

delingen met eigen taken en verantwoordelijkheden. Informeel omvat de school meerdere invloedssferen en los aan elkaar gekoppelde entiteiten, processen en uitkomsten (Weick, 1976). Voor leraren is het werk met leerlingen binnen en buiten de klas de kern van hun werk. Het grootste deel van de dag werken zij met leerlingen, min of meer geïsoleerd van hun collega's. Het werk dat zij samen met collega's uitvoeren is veelal gerelateerd aan het werk met leerlingen, en vindt plaats binnen de eigen *communities of practice* (Bakkenes, De Brabander & Imants, 1999; Little, 2006; Wenger, 1998). Leraren werken relatief weinig op het algemene schoolniveau. Zaken op dat niveau doen zich vooral voor in de invloedssfeer van de schoolleiding. Schoolcondities en processen die zich voordoen in de invloedssfeer van de schoolleiding hebben doorgaans een indirecte invloed op het werk van leraren (Firestone & Wilson, 1985). Evenals situationele eisen van buiten de school is hun invloed gemedieerd door processen van interpretatie en herinterpretatie door leraren binnen hun eigen invloedssfeer (Imants & Van Veen, in druk). Betekenisafstemming door leraren ten opzichte van vernieuwingen zal zich daarom zowel voordoen ten opzichte van vernieuwingsboodschappen van binnen de school als van buiten de school (Ballet & Kelchtermans, 2004). In dit artikel hebben de interpretaties door leraren van vernieuwingsboodschappen betrekking op vernieuwingen van binnen en buiten de school in onderlinge samenhang.

De autonomie van leraren binnen de school is een punt van regelmatig terugkerende discussie, zowel de omvang van de autonomie als de waardering daarvan. In het algemeen wordt autonomie in het werk omschreven als de ruimte om zelf beslissingen te nemen over het eigen werk en het vermogen om deze beslissingen te nemen (Hackman & Oldham, 1980). Met de toevoeging professionele autonomie wordt een duiding en legitimering gegeven van de autonomie van de leraar als een kwaliteit die inherent deel uitmaakt van diens beroep. In discussies over *the new professionalism* staat de autonomie van de leraar echter ter discussie: de leraar wordt getypeerd als een lid van de school, en tegelijk wordt de versterking van de professionaliteit van groot belang geacht

(Hargreaves, 1994; Sykes, 1999). In de waarneming van leraren staat de autonomie in hun werk onder druk, wat samengaat met een beleving van lage waardering en erkenning voor hun werk (Ballet & Kelchtermans, 2004). Echter, Archbald en Porter (1994) onderzochten de zeggenschap van leraren in Amerikaanse *school districts* met uiteenlopende mate van (de-)centralisatie. Het bleek dat de zeggenschap van leraren over de feitelijke vormgeving van de didactische werkwijzen in de eigen klas in alle gevallen groot was. Dat wil zeggen dat een cruciaal aspect van de autonomie van de leraar gehandhaafd bleef onder uiteenlopende condities van centralisatie. In dit artikel staat professionele autonomie voor de ruimte die leraren ervaren en nemen om een eigen inbreng te hebben in de betekenisafstemming bij vernieuwingsprocessen binnen de school. Uitgangspunt is dat binnen zekere structurele kaders leraren over ruimte en vermogen beschikken om zelf beslissingen te nemen over de impact van vernieuwing op hun werk.

### 2.3 Betekenisafstemming

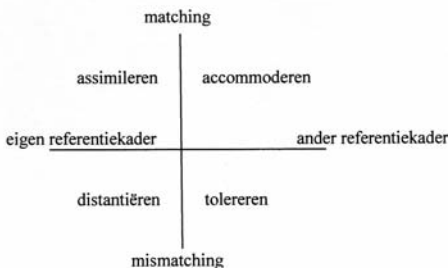
De betekenisafstemming van docenten wordt gedefinieerd als de interactie tussen hun eigen referentiekader en de perceptie van de situationele eisen die inherent zijn aan vernieuwingen, resulterend in de eigen interpretatie van vernieuwingen. Betekenisafstemming is een dynamisch en doorgaand proces. De betekenis van informatie of een gebeurtenis is niet een gegeven, maar per definitie problematisch, omdat zij afhankelijk is van zowel individuele als collectieve processen van betekenisconstructie, die sterk beïnvloed worden door de specifieke context en de referentiekaders van mensen (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Coburn, 2004; 2005). Bij de analyse van de reacties van docenten op vernieuwingen is het dus van groot belang inzicht te hebben in hun referentiekaders en in de percepties die zij hebben van een vernieuwing (Kelchtermans, 1993; Day et al, 2007; Gitlin & Margonis, 1995; Van Veen & Slegers, 2005).

Deze opvatting over betekenisafstemming is uitgewerkt door Spillane et al (2002) en Coburn (2004, 2005). Zij hebben de relaties bestudeerd tussen vernieuwingen op nationaal niveau en reacties van docenten op indi-

vidueel niveau, gebaseerd op respectievelijk cognitieve psychologie en institutionele theorie. Spillane et al (2002) typeren de interactie tussen vernieuwing en individuele docenten als accommodatie en assimilatie. Volgens Coburn (2004) is in beide gevallen sprake van incorporatie van de vernieuwing, zij het langs verschillende weg en met een andere uitkomst. Coburn zelf voegt daar drie types van nonincorporatie aan toe: *rejection*, *decoupling of symbolic response*, en de *creation of parallel structures*. Probleem bij deze indeling is de ongelijkheid qua theoretische achtergrond (cognitieve en institutionele theorie). Gemeenschappelijk aan deze typen is dat er sprake is van een proces van afstemming tussen het eigen referentiekader van de docent en de waargenomen situationele eisen wat betreft de vernieuwing. Toegepast op het begrip betekenisafstemming worden daarom in dit artikel twee dimensies van afstemming onderscheiden. Afstemming kan om te beginnen variëren naar de mate waarin het referentiekader van een leraar meer of minder in dezelfde richting wijst als dat van de door de leraar waargenomen eisen van de vernieuwing. Deze dimensie heeft als polen *matching* en *mismatching*. De afstemming kan verder variëren naar de mate waarin het eigen referentiekader of het waargenomen referentiekader van de situationele eisen domineert in het proces van afstemming. Deze dimensie heeft als polen *eigen referentiekader* en *ander referentiekader*.

Deze twee dimensies gecombineerd in een figuur (zie Figuur 1), geven vier types van betekenisafstemming, die we omschrijven als *assimileren*, *accommoderen*, *tolereren* en *distantiëren*.

*Assimileren* is het inpassen van waargenomen referentiekaders in eigen referentiekaders. Het betreft een *matching* van referentie-



Figuur 1. Vier typen van betekenisafstemming.

kaders, waarbij het eigen referentiekader als richtsnoer wordt genomen en dominant blijft. Concreet betekent dit, dat de docent andere ideeën en werkwijzen zodanig omvormt dat ze weliswaar passen in zijn manier van denken en handelen, maar tegelijkertijd belangrijke kenmerken verliezen. Het resultaat is een variatie binnen het eigen referentiekader, in plaats van een verandering van referentiekader.

*Accommoderen* is het aanpassen van eigen referentiekaders aan waargenomen referentiekaders. Het betreft een *matching* van referentiekaders, waarbij het andere referentiekader als leidraad wordt genomen en dominant wordt. Concreet betekent het dat de docent zijn eigen manier van denken en handelen zodanig omvormt, dat die voortaan past binnen andere ideeën en werkwijzen en daarbij belangrijke eigen kenmerken verliest. Het resultaat is een interpreteren van en omgaan met situaties vanuit een ander referentiekader.

*Tolereren* is het dulden van waargenomen referentiekaders naast en ten koste van eigen referentiekaders. Het gaat om een *mismatching* van referentiekaders, waarbij men weliswaar blijft vasthouden aan het eigen referentiekader, maar tegelijkertijd het andere referentiekader laat domineren. Concreet betekent het dat de docent het bestaan accepteert van andere ideeën en werkwijzen, die een belemmering vormen voor belangrijke kenmerken van wat hij zelf wil. Het resultaat is een coëxistentie van referentiekaders die verschillen, waarbij omwille van het andere referentiekader het eigen referentiekader onvolledig tot zijn recht kan komen.

*Distantiëren* is het afwijzen van waargenomen referentiekaders ten gunste van eigen referentiekaders. Het gaat hier om een *mismatching* van referentiekaders, waarbij het verschil in stand blijft door het eigen referentiekader ten koste van het andere referentiekader als leidraad te nemen en te laten domineren. Concreet betekent het dat de docent zodanig blijft vasthouden aan zijn eigen manier van denken en handelen, dat de belangrijke kenmerken daarvan behouden blijven en andere ideeën en werkwijzen minder kans krijgen. Het resultaat is de handhaving van het eigen referentiekader ten koste van de waargenomen andere referentiekaders.

## 3 Methode

### 3.1 Design

Om de dynamiek en gelaagdheid van de vernieuwing te analyseren wordt het begrip betekenisafstemming gebruikt. Betekenisafstemming doet zich voor als onderdeel van de voortgaande interactie tussen docent, vernieuwing en school. Betekenisafstemming is de eenheid van analyse in dit onderzoek, en de gebruikte methodes zijn erop gericht vorm en functie van betekenisafstemming in kaart te brengen.

Volgens Weick (1995) bestaat *sense making* uit betekenisgeving (*reinterpretation*) en handelen (*reinvention*). Deze sense making heeft een retrospectief karakter, in die zin dat betekenisgeving wordt voorafgegaan door handelen. Om recht te doen aan dit inzicht, leggen we in dit artikel de nadruk op het retrospectieve karakter van betekenisafstemming. Om die reden wordt gekozen voor de analyse van een langere periode van vernieuwing. Aangezien het om een relatief nieuwe benadering gaat in een complexe context hanteren wij een exploratieve werkwijze. Omdat betekenisafstemming pas over een zekere periode van werken aan vernieuwing betekenisvol wordt, hanteren we een historische benadering. We analyseren de vernieuwingsgeschiedenissen van vier docenten binnen de context van een enkele school over een periode van veertien jaar in de vorm van een vergelijkende gevalstudie.

Door de inperking van het onderzoek tot vier docenten wordt het mogelijk om de interactie tussen docent en vernieuwing over een langere periode systematisch te beschrijven en in kaart te brengen. De inperking tot een enkele school is nodig om de gelaagdheid van de interactie tussen docent en vernieuwing te vangen binnen een eenduidige institutionele context en vernieuwingsgeschiedenis.

### 3.2 Steekproef

Een school voor havo/vwo van gemiddelde grootte in het midden van Nederland is geselecteerd. De ontwikkeling van deze school vertoonde gelijkenis met die van andere scholen in de betreffende periode. Net als veel andere scholen kreeg de school te maken met een teruglopend leerlingenaantal en zag zij zich ge-

noodzaakt tot een fusie met andere scholen. Daarnaast deed de school vooral in het begin van de onderzochte periode veel aan vernieuwing. De school maakte toen plaatselijk en landelijk naam met eigen vernieuwingsinitiatieven die vooruit liepen op landelijke beleidsontwikkelingen en als voorbeeld dienden voor andere scholen. Alles bijeen hadden de leraren in de school te maken met een veelheid aan situationele eisen en vernieuwingsboodschappen, die afkomstig waren uit meerdere bronnen binnen en buiten de school, en die variatie in de tijd vertoonden. Dit maakt de school tot een geschikte context voor een vergelijkende gevalstudie.

De vier docenten werden geselecteerd op basis van *purposive sampling*. Om nuances in betekenisafstemming op te sporen, werd gekozen voor docenten met een sterke betrokkenheid op hun werk. Om zicht te krijgen op de mogelijke variaties in vormen van betekenisafstemming is gekozen voor docenten die op verschillende manieren betrokken waren bij hun werk en bij de vernieuwingen. De docenten varieerden wat betreft hun oriëntatie op het werk, in termen van gerichtheid op het vak, de leerling en de school. De keuze was gebaseerd op informatie uit schooldocumenten en informatie van geïnformeerde insiders. De vier geselecteerde docenten zijn:

1. Tom, docent Duits, gericht op zijn vak en leerlingen, in 1989 enkele jaren werkzaam.
2. Berend, docent Scheikunde, gericht op zijn leerlingen en de school als organisatie, 10 jaar werkzaam in 1989.
3. Franka, docente Geschiedenis, gericht op leerlingen en collega's, enkele jaren werkzaam in 1989.
4. Marian, docente Frans, gericht op haar vak en de school als organisatie, 5 jaar werkzaam in 1989.

### 3.3 Dataverzameling

De kern van het onderzoek bestaat uit de vernieuwingsgeschiedenissen van vier docenten en de samenhang van deze geschiedenissen met de algemene schoolontwikkeling. De data voor de reconstructie van de ontwikkeling van vernieuwingsinitiatieven en de andere relevante veranderingen binnen de school zijn verzameld via analyse van schooldocumenten en in-



interviews met sleutelfiguren. De schooldocumenten bestonden uit jaarverslagen (1989-1990 tot en met 2000-2001), beleidsdocumenten (onder andere over schoolspecifieke en landelijke vernieuwingen), rapporten en producten van projectgroepen en evaluaties (interne en externe). Interviews zijn afgenomen met de oud-directeur onderwijs en de afdelingsdirecteur bovenbouw. Beiden werden geselecteerd omdat zij sleutelfiguur waren in de vernieuwingen. Zij zijn eenmaal bevraged. De interviews hadden een semi-gestructureerde opzet en duurden ongeveer twee uur.

De vier docenten zijn ieder twee keer geïnterviewd. In het eerste interview lag de nadruk op de ontwikkeling van relevante professionele referentiekaders en de houding ten aanzien van de school. De vragen over de referentiekaders hadden betrekking op zaken als professionele ontwikkeling, zelfbeeld, taakopvatting, vak- en vakdidactische opvattingen, voldoening en motivatie. De vragen over de school hadden betrekking op zaken als perceptie van de organisatie en het beleid, participatie in de school en de beoordeling van de gang van zaken binnen de school. In het tweede interview lag de nadruk op de verschillende vernieuwingsinitiatieven en op hoe docenten daar qua interpretatie, participatie en vormgeving mee om zijn gegaan. De interviews waren semi-gestructureerd en duurden gemiddeld twee uur. Alle interviews zijn opgenomen, geprotocolleerd, en de protocollen zijn door de geïnterviewden gevalideerd. De geïnterviewden hebben een eerdere versie van dit artikel kritisch gelezen, en de resultaten zijn tot slot met de direct betrokkenen van het onderzoek bediscussieerd op een studiemiddag.

### 3.4 Data-analyse

De beschrijving van de algemene schoolontwikkeling is gebaseerd op de analyse van de schooldocumenten en de protocollen van de interviews met de sleutelfiguren. Deze analyse verliep in twee rondes. In de eerste ronde is een overzicht gemaakt van alle relevante vernieuwingsinitiatieven in de betreffende periode, waarbij per initiatief zaken in kaart zijn gebracht als organisatie, participatie, onderwerpen, activiteiten, producten en besluiten. In een tweede ronde is de chronologische be-

schrijving omgezet in een inhoudelijke analyse van de ontwikkeling van de school met behulp van zes sleutelementen voor de implementatie van vernieuwingen in scholen (Fullan, 1991): 1) visie en leiderschap, 2) greep van betrokkenen, 3) planning en sturing, 4) monitoring, 5) stafontwikkeling, en 6) herstructurering. Binnen scholen kunnen deze sleutelementen op uiteenlopende wijze worden ingevuld, en deze invulling kan ook in de tijd variëren. In dit onderzoek worden de zes elementen in beschrijvende zin toegepast.

Dit resulteerde in de identificatie van drie fasen in de onderzochte vernieuwingsperiode. Daarin zitten waarderungen vervat van deze ontwikkelingen rond het werk aan vernieuwing in de school. Deze waarderungen zijn primair de door de geïnterviewden zelf gegeven evaluaties, die door de onderzoekers zijn samengevat in de uiteindelijke fasering en de typering van de fasen. De chronologische beschrijving en de samenvatting zijn door de onderzoekers ter validering aan de leden van de school voorgelegd en door hen onderschreven. Deze drie fasen vormen een context voor de analyse van de vernieuwingsgeschiedenissen van de vier docenten.

De analyse van de interviews met de docenten is uitgevoerd in drie rondes. De eerste ronde is uitgevoerd vanuit relatief open codes op basis van het theoretisch kader en het conceptuele kader van de interviewleidraad. Via aanscherping en aanvulling van deze codes is de informatie geordend in een matrix. Voor elk van de drie fasen van de schoolontwikkeling zijn per docent de ontwikkeling van relevante referentiekaders ondergebracht. Op basis van deze matrices zijn ontwikkelportretten van de docenten uitgeschreven.

In de tweede ronde zijn deze portretten gekoppeld aan de ontwikkeling van de vernieuwingen binnen de school. Per docent is ingezoomd op fragmenten waarin sprake was van een vorm van betekenisafstemming. Voorbeelden van deze fragmenten zijn in de resultatensectie cursief afgedrukt. Voor alle fragmenten werd vastgesteld om welk referentiekader van de docent het ging. Dit werd vervolgens gerelateerd aan de ontwikkelgeschiedenissen van de docenten, zodat een karakteristiek patroon van vormen van betekenisafstemming in een bepaalde periode zichtbaar werd.

In de derde ronde is een systematische vergelijking uitgevoerd van de karakteristieke vormen van betekenisafstemming van de afzonderlijke docenten tegen de achtergrond van de kenmerken van de drie fasen in de schoolontwikkeling. Dit verschaftte inzicht in de functie van verschillende relevante referentiekaders van docenten in de dynamiek van betekenisafstemming rond de vernieuwing. Zowel de ontwikkelportretten als de relevante patronen van betekenisafstemming zijn ter validering aan de docenten voorgelegd en door hen onderschreven.

## 4 Resultaten

Eerst worden de drie fasen in de ontwikkeling van de school beschreven met behulp van de zes sleutelementen voor implementatie. Vervolgens worden per fase de processen van afstemming bij de docenten aan de orde gesteld. Hierbij wordt steeds eerst een samenvatting gegeven van de processen van betekenisafstemming, die vervolgens per docent van een voorbeeld worden voorzien.

### 4.1 Schoolontwikkeling

#### *Fase 1*

In deze fase staat in de visie van de school de leerling centraal. Leraren en leden van de schoolleiding initiëren veel vernieuwingen, waaronder de Verkaveling, die van harte worden ondersteund door de schoolleiding. Bij de Verkaveling ervaren leraren *ownership*. Leerlingen zijn matig positief en ouders zijn sterk betrokken. De planning van de vernieuwingsprojecten is open van karakter, de aansturing verloopt vooral *bottom-up*, en beperkt zich tot het niveau van het project. Activiteiten om te monitoren worden ondernomen om het project inhoudelijk te voeden, bij te sturen, en te ondersteunen. Informele projectteams vormen de basis voor activiteiten voor professionele ontwikkeling. Binnen deze projectteams zijn planning, ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van de vernieuwing op samenhangende wijze direct in handen van de deelnemende leraren.

#### *Fase 2*

In deze fase neemt het leerlingenaantal weer

toe, wat toegeschreven wordt aan de vernieuwingen. Het landelijk beleid van autonomie- en schaalvergroting versterkt de initiatieven voor fusie die op bestuursniveau wordt geëffectueerd. Landelijk worden de Tweede Fase en Het Studiehuis gelanceerd. De vernieuwingsprojecten in de school worden gaandeweg sterker binnen dit kader ingepast. De aandacht verschuift van leerling naar vernieuwing. Binnen het lerarencorps ontstaat een scheiding tussen 'voorlopers' en 'volgers'. De school krijgt brede erkenning voor de vernieuwing en speelt een prominente rol in een landelijk netwerk van voorhoedescholen. De planning van de vernieuwingen verschuift van de projecten naar het schoolniveau, gevoed door de landelijke vernieuwingen. De procedures voor monitoring en bijstelling van het werk in de projecten worden geformaliseerd. Stafontwikkeling wordt onderdeel van het beleid voor schoolontwikkeling en wordt schoolbreed vormgegeven. Er komt een centrale commissie die de vernieuwingen plant, ontwikkelt en evalueert. Voor de meerderheid van de docenten rest de rol van uitvoerder van de vernieuwingen. Planning, ontwikkeling en evaluatie van werk aan de vernieuwing worden gescheiden van uitvoering.

#### *Fase 3*

In deze fase krijgt de fusie met twee andere scholen gestalte. Vanuit de gefuseerde scholen is er druk tot standaardisatie en formalisering van het curriculum, en de leraren ervaren deze druk als een aanslag op hun expertise. Vanwege de fusie wordt besloten om het tempo van de vernieuwing te verlagen. Qua visie verschuift de aandacht van vernieuwing naar efficiëntie. Standaardisatie wordt kenmerkend voor de school. Een voorbeeld daarvan is de uniformering van de leerjaren in de onderbouw voor de drie scholen, inclusief de keuze van methodes. Het beleid van de schoolleiding is gericht op een soepele en efficiënte organisatie. De schoolleiding en de leraren vreemden van elkaar en leraren ervaren verlies van zeggenschap over de gebeurtenissen in de school. Planning door de schoolleiding is *top-down*, pragmatisch en gestuurd door gesloten doelen. Monitoring in de school is door de schoolleiding geformaliseerd tot een systeem van controle en verantwoording. Het meren-



deel van de professionele ontwikkeling bestaat uit uniforme trainingen door externe bureaus. De school kent een geïnstitutionaliseerde verticale hiërarchie met een sterk middenmanagement. Het uitvoerende werk van de leraar is geformaliseerd en geïndividualiseerd binnen de muren van de klassen.

#### **4.2 Betekenisafstemming. Fase 1: vernieuwingselan, de leerling centraal**

##### *Overlap binnen fase 1*

De vier docenten zoeken in fase 1 ieder een afstemming tussen eigen referentiekaders en hun interpretaties van die van de Verkaveling. Qua vernieuwing lijken zij met hetzelfde bezig, qua afstemming zijn ze met verschillende dingen bezig. Tom distantieert om vakdidactische redenen, maar accommodeert en tolereert uit loyaliteit. Berend ziet de Verkaveling als een kans om zich te ontwikkelen als vak- en schooldocent en accommodeert voornamelijk. Voor Marian en Franka ligt de Verkaveling in de lijn van hun didactische ontwikkeling. Bij hen is de afstemming vooral een combinatie van assimileren en accommoderen. Op het eind van fase 1 is voor Tom de Verkaveling een voldongen feit, voor Berend een gelegenheid zich meer in de school waar te maken als trekker en coördinator, en voor Marian en Franka onderdeel van hun didactische ontwikkeling.

##### *Tom*

Tom is aan het begin van fase 1 een beginnend docent die zichzelf nog wat onzeker en onevenwichtig vindt. Hij staat open voor ideeën van anderen, maar volgt zo veel mogelijk zijn eigen lijn. Volgens hem zal de Verkaveling voor zijn vak negatief uitpakken. Een taal leren is volgens hem een kwestie van trainen en herhalen. Leerlingen doen dat niet vanuit zichzelf, maar hebben daarvoor een stok achter de deur nodig. Als je tussentijds niet meer kunt toetsen, valt die weg, waardoor leerlingen te weinig leren. Zij dreigen daardoor de dupe te worden van deze vernieuwing. Om die reden is hij tegen een uniforme invoering ervan. Maar omdat hij wel betrokken is bij de besluitvorming en zich loyaal voelt ten aanzien van zijn collega's en school, legt hij zich neer bij het besluit van de meerderheid tot uniforme invoering en tolereert hij de Verkaveling: "Daar

moet je je bij neerleggen als men schoolbreed vindt dat het toch ingevoerd moet worden. En dan ga je proberen daar eh, toch een fatsoenlijke vorm aan te geven voor je vak".

Aan de ene kant houdt hij vast aan zijn referentiekader volgens welke bij talen directe controle over het leerproces van de leerling onmisbaar is. Tegelijkertijd voegt hij zich naar een vernieuwing waarin de mogelijkheid tot een directe controle voor een deel wegvalt. Concreet betekent het dat hij een regeling accepteert die een belemmering vormt voor zijn didactiek. Hij past zich aan, voert de Verkaveling fatsoenlijk uit, wat ten koste gaat van de manier waarop hij zou willen werken.

##### *Berend*

Berend heeft aan het begin van fase 1 al ruim tien jaar onderwijservaring. Hij heeft een groot vertrouwen in de Verkaveling, rekt erop dat de leerlingen het aankunnen en laat dat ook merken. Didactisch gezien accommodeert hij vooral door een andere ordening van de leerstof, een betere instructie en een meer gerichte aansturing van het leren en evalueren van de leerlingen. Wanneer hem dat uitkomt, assimileert hij. Hij hecht bijvoorbeeld veel belang aan de goede resultaten die hij met zijn leerlingen behaalt. Omdat er bij de Verkaveling geen tussentijdse toetsen meer gegeven mogen worden, is er minder gelegenheid om een slecht gemaakt proefwerk in te halen. Dit kan een bedreiging vormen voor de goede resultaten.

Dan regelde ik simpelweg iets, dat deed ik gewoon. Niemand hoeft dat immers te merken. Ik zei de leerlingen ook altijd dat als ze ergens niet uitkwamen, ik zal je altijd helpen. Ja, ik had altijd een vangnet. Gaf ik een diagnostische toets en als die niet goed gemaakt was, kom je na schooltijd maar een uurtje terug. Ja, stiekem hielp ik veel leerlingen in mijn klas om bij te blijven.

Een belangrijk kenmerk van het referentiekader van de Verkaveling, eigen verantwoordelijkheid, wordt hier ondergeschikt gemaakt aan een onderdeel van het eigen referentiekader, het behalen van goede resultaten met de leerlingen. Het resultaat is een vernieuwing die wel wordt uitgevoerd, maar die op een belangrijk onderdeel door de docent op eigen manier wordt ingevuld.

*Franka*

Franka werkt aan het begin van fase 1 pas sinds kort op de school. De Verkaveling ziet zij als een voortzetting van haar didactische ontwikkeling. Inhoudelijk staat ze erachter en haar waardering ervoor is positief. In veel opzichten is er sprake van accommoderen ten aanzien van de Verkaveling. Zo heeft zij bijvoorbeeld een intuïtieve, flexibele en improviserende manier van lesgeven. Wat en wanneer iets geëvalueerd of getoetst moet worden, wordt niet vooraf vastgelegd: "Ik begon gewoon en zag wel hoe het liep". Deze manier van werken ligt haar wel. Als onderdeel van de Verkaveling wordt het jaar via kavels en toetsweken opgesplitst in overzichtelijke delen. Voor Franka is dat aanleiding om meer structuur aan te brengen in haar manier van lesgeven, omdat ze wordt "... gedwongen om beter te plannen. Ik ontleende er voor mijzelf houvast aan, het gaf mij rust: niet iedere keer dat geëmmer met die SO-tjes en zo".

Haar intuïtieve, flexibele en improviserende manier van werken wordt ondergeschikt gemaakt en aangepast aan een meer bewuste, strakke en planmatige werkwijze die past bij de Verkaveling. Die betere planning geeft haar rust en zorgt ervoor dat zij meer aandacht heeft voor de inhoud.

*Marian*

Marian werkt aan het begin van fase 1 vijf jaar op de school. Omdat zij zelf al veel bezig was met inhoudelijke en didactische zaken die onderdeel uitmaken van de Verkaveling, sluit deze voor haar gevoel nauw aan bij haar eigen ontwikkeling. Onderdelen die zij als een verbetering ziet, worden door haar overgenomen. Qua afstemming betekent dat bij haar veel assimileren: "*Gewoon omdat je ziet dat je zelf eigenlijk al een heel eind op weg bent en dat een aantal aspecten, ik denk ja, dat is alleen maar een verbetering als je dat kunt realiseren hè, binnen je vak, ...*".

Zaken waar ze via de Verkaveling mee te maken krijgt worden ingepast in haar eigen ontwikkeling als docent. De referentiekaders van de Verkaveling worden door haar niet zozeer gezien als andere referentiekaders dan de hare, maar als referentiekaders die in het verlengde daarvan liggen en daarin zijn in te passen. Ze worden onderdeel van haar ontwikkeling.

### **4.3 Betekenisafstemming**

#### **Fase 2: inkadering vernieuwing, vernieuwing centraal**

*Overlap in fase 2*

Veranderingen qua vernieuwing, schoolbeleid en eigen referentiekaders leiden in fase 2 tot andere vormen van afstemming. De vernieuwing komt van buiten en van bovenaf en wordt meer doel op zich dan onderdeel van zorg voor de leerling. De organisatie van de school verandert van horizontaal naar verticaal. Dit resulteert in een stroomlijning van de vernieuwing, een centralisatie van de besluitvorming en minder ruimte voor docenten.

Tom ervaart de vernieuwing als een bedreiging voor zijn vak en de leerlingen. Hij distantieert waar mogelijk en accommodeert voor de rest vooral noodgedwongen, waarbij hij zo veel mogelijk probeert onderdelen van zijn werk veilig te stellen die hem voldoening geven. Berend ziet de vernieuwing als een verdere uitdaging voor zijn ontwikkeling als vak- en schooldocent. Qua afstemming is er bij hem voornamelijk sprake van accommodatie en assimilatie. Franka ziet de vernieuwing als een gelegenheid om zich didactisch verder te ontplooiën. Bij haar is er vooral sprake van assimilatie en accommodatie. Marian heeft in beginsel vertrouwen in vernieuwing, maar krijgt er in de loop van fase 2 moeite mee. Voor zover het vertrouwen er is, is er sprake van accommoderen.

*Tom*

In fase 2 beschouwt Tom zichzelf als een ervaren docent die op een flexibele manier functioneert. Er ontstaat een verwijdering tussen hem en de voortrekkers van de vernieuwing. Hij wordt er minder bij betrokken, maar krijgt wel met de consequenties ervan te maken. Belangrijke onderdelen van de vernieuwingen, zoals de wijziging van het examenprogramma van zijn vak en de grotere verantwoordelijkheid van de leerling, wijst hij af. Ook de vroege invoering ervan door de school wijst hij af, omdat die ten koste gaat van een goede voorbereiding. Daarom distantieert hij zich ook nu van een uniforme invoering en pleit hij voor een gedifferentieerde aanpak – opnieuw zonder succes.

Hij legt zich neer bij de invoering, nu niet

vanuit loyaliteit, maar omdat het moet, met te-  
genzin. Enerzijds accommodeert hij door de  
tering naar de nering te zetten. Maar tegelij-  
kertijd distantieert hij, dit door dingen te doen  
die volgens het referentiekader van de vernieu-  
wing niet mogen, maar volgens zijn eigen re-  
ferentiekaders noodzakelijk zijn. Zo mag in  
examentoetsen geen woordenschat getoetst  
worden. Toch wil hij leerlingen kunnen dwin-  
gen zich die woordenschat eigen te maken: “Ja  
dingen inbrengen, van toetsing, leerlingen  
dwingen die vaardigheden te ondersteunen  
met die woordenschat. (...) ... daar eisen aan  
stellen, ... het toch maar gewoon doen, ook al  
is dat juridisch aanvechtbaar”.

Iets wat volgens het referentiekader van de  
vernieuwing strikt genomen niet mag, woor-  
denschattoetsen in een examentoets, wordt ter-  
zijde geschoven ten gunste van een belangrijk  
onderdeel van het eigen referentiekader, con-  
trolleren, stok achter de deur. Het resultaat is  
dat hij zich neerlegt bij de vernieuwingen,  
maar op belangrijke onderdelen volgens eigen  
referentiekaders blijft werken.

#### *Berend*

In fase 2 behoort Berend tot de voortrekkers  
en ontwikkelt hij zich tot een sleutelfiguur  
van de onderwijsvernieuwingen binnen de  
school. Hij krijgt oog voor de landelijke on-  
derwijsvernieuwingen en staat achter de doe-  
len, idealen en ambities ervan. Deze worden  
voor hem het kader voor de afzonderlijke ver-  
nieuwingsinitiatieven. In die zin is er bij hem  
sprake van accommoderen: “Dat was dus een  
periode dat wij die Verkaveling gingen ge-  
bruiken als opmaat voor het studiehuis. Dat  
werd de container waarin we allemaal studie-  
huisachtige dingen gingen ontwikkelen, ook  
in het VWO”.

Hij zorgt ervoor dat referentiekaders die gelden  
voor de Verkaveling of voor de gangbare manier  
van werken binnen het VWO worden aangepast  
aan referentiekaders die gelden voor de ophanden  
zijnde landelijke onderwijsvernieuwing. Eerst-  
genoemden worden niet meer beoordeeld en  
vormgegeven vanuit eigen referentiekaders, met de  
leerling centraal, maar vanuit de komende vernieu-  
wing. Het resultaat is dat voor Berend de referen-  
tiekaders van de eigen vernieuwingsinitiatieven  
ondergeschikt worden gemaakt aan die van de lan-  
delijke onderwijsvernieuwingen.

#### *Franka*

In fase 2 verschuift voor Franka het zwaarte-  
punt qua aandacht van school naar gezin.  
Daardoor is zij in deze fase anders bij de ver-  
nieuwingen betrokken. Didactisch gezien blijft  
zij zich onder invloed van het studiehuis ont-  
wikkelen naar een leerlinggerichte didactiek.

Ik dacht eerst, ik vind het niks, ik wil ge-  
woon les kunnen geven. (...) Door die  
vernieuwing is het wel veranderd. ... je  
bent nou toch in de klas anders bezig. Ja,  
meer de begeleider geworden. Niet alleen  
degene die voor de klas staat, maar ook  
iemand die rondloopt en dat proces bege-  
leidt en kijkt hoe ze dat doen.

Hoewel ze vanuit haar eigen referentiekaders  
het liefst een leidende rol heeft, verandert zij  
onder invloed van de vernieuwing die rol in de  
richting van een begeleidende. In die zin ac-  
commodeert zij.

#### *Marian*

Marian beschouwt de tweede fase en het stu-  
diehuis als een logisch vervolg op eerdere ver-  
nieuwingen. Het verschil is dat de afstemming  
verandert.

..., ik leerde activerende werkvormen,  
zoals samenwerken, groepswerken, maar  
op dat moment wist ik niet hoe ik die din-  
gen in mijn groepen een plek moest geven.  
En een aantal dingen waren zo van o wacht  
even, ik doe het wel, ik probeer het wel,  
maar heb ik het wel genoeg door? Begrijp  
ik wel genoeg de bedoeling van de werk-  
vorm of de aanpak?.

In plaats van de vernieuwing in te passen in  
haar didactische ontwikkeling, te assimileren,  
probeert zij zich in haar ontwikkeling aan te  
passen aan de eisen die volgens haar vanuit de  
referentiekaders van de vernieuwing aan haar  
worden gesteld. In die zin is er sprake van ac-  
commoderen. Over de resultaten is zij echter  
ontevreden, mede omdat zij ziet dat de andere  
didactiek meer vraagt dan waartoe zij zich in  
staat acht.

### **4.4 Betekenisafstemming. Fase 3: inkap- seling vernieuwing, efficiëntie centraal**

#### *Overlap in fase 3*

In fase 3 wordt de vernieuwing ondergeschikt  
gemaakt aan een beleid waarin het draait om

efficiëntie. Tom blijft zich distantieëren, maar schept ruimte voor assimileren en accommoderen. Berend distantieert ten aanzien van de teruggang van de vernieuwing, moet zich daarbij aanpassen, maar tolereert tegelijkertijd andere ideeën over de omvang en het tempo van vernieuwingen. Franka distantieert ook ten aanzien van de teloorgang van de vernieuwing, blijft er zelf mee doorgaan en accommodeert op het eind van fase 3 weer met betrekking tot een bescheiden vernieuwingsinitiatief. Marian tenslotte gaat door met accommoderen en assimileren ten aanzien van de vernieuwing, maar loopt daarin steeds meer vast.

#### *Tom*

In fase 3 neemt Tom meer ruimte om op een eigen manier met de vernieuwing om te gaan. Het is bij hem nog steeds veel tolereren en distantieëren, maar daarnaast komt er ook ruimte voor accommoderen en assimileren. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de overname van werkvormen. Hoewel hij gewend is klassikaal te werken en zelf de controle over het leerproces van de leerling te hebben, is hij bereid werkvormen te gebruiken waarin die controle meer bij de leerling wordt gelegd.

I: Kun je beschrijven wat je deed maar daarvoor niet?

T: Nou minder aan het woord zijn. De leerling eerst zelf laten nadenken over een probleem en dan het antwoord geven en niet omgekeerd. Meer groepswerk. Vaker het nakijken van de oefeningen en zo bij de leerling leggen. Dat zijn zeker positieve kanten van het studiehuis.

I: Waarom zijn die positief?

T: Verandering, gewoon. Een keer met andere, met nieuwe dingetjes bezig zijn. Ja, zo simpel is het eigenlijk.

Werkvormen die zijn ontwikkeld vanuit een referentiekader waarin de zelfstandigheid van de leerling centraal staat, worden door Tom overgenomen zonder het erbij passende referentiekader. Het worden manieren om variatie aan te brengen in de eigen manier van werken in plaats van onderdeel van een andere didactiek. In die zin is er sprake van assimileren. Werkvormen die passen bij een didactiek van zelfstandig leren, worden door Tom in een eigen referentiekader geplaatst en verliezen daardoor een belangrijk kenmerk.

#### *Berend*

In fase 3 verandert Berends betrokkenheid bij de vernieuwing. Het lagere tempo ervan maakt een einde aan zijn rol als voorloper en sleutelfiguur. Zelf gaat hij wel door met de didactiek die bij de vernieuwing hoort. Hij staat nog steeds achter de doelstellingen, idealen en ambities van de vernieuwing en blijft geloven in de bruikbaarheid ervan. Hij probeert meer dan voorheen het leerproces van de leerling te sturen en hij zoekt naar een mix van leerling- en docentgecentreerd lesgeven. Hij vindt zich milder en toleranter. Zo ontwikkelt hij op het eind van fase 3 een plan op het gebied van samenwerkend leren. Hij accepteert dat een vernieuwing anders loopt dan gepland en dat anderen er anders mee omgaan. Mede daarom besluit hij het kleinschaliger en op basis van vrijwilligheid aan te pakken.

Dus ik ben gewoon opnieuw begonnen.

(...) Ja, pak het niet te groot aan, neem de tijd daarvoor, laat mensen niet te snel dingen doen waar ze geen zin in hebben.

Dus ik ben begonnen met een paar secties. (...) Ik probeer nu daar wat differentiatie in te brengen, mensen niet door de strot te duwen.

Als het aan Berend lag, zou hij het graag schoolbreed en met meer vaart aanpakken. Maar hij accepteert het bestaan van andere referentiekaders over de omvang en het tempo van vernieuwingen en duldt deze naast en ten koste van zijn eigen referentiekader. Daardoor kan dat eigen kader minder tot zijn recht kan komen dan hij zou willen.

#### *Franka*

In fase 3 gaat Franka weer meer werken en nemen haar betrokkenheid en inzet weer toe. De ontwikkelingen rond de vernieuwing roepen bij haar tegenstrijdige reacties op. Aan de ene kant ziet zij de verwantschap tussen haar manier van werken en de studiehuisdidactiek. Aan de andere kant ontstaat er een verschil tussen het onderwijs dat haar voor ogen staat en het onderwijs dat vanuit de school wordt afgedwongen. Dit heeft onder andere te maken met het contrast tussen het studiehuis als ideaal en het streven naar efficiency. Het resultaat is een ambivalente houding, waarbij de betrokkenheid het uiteindelijk wint van de distantie. Dit komt tot uitdrukking in het besluit om toch

maar weer mee te gaan doen aan een bescheiden vernieuwingsinitiatief.

Ik heb voor mijzelf gedacht: 'Ja, ik ben minder betrokken bij die school en bij alles'. (...) Ik denk: 'Ja, ik vind dit niet leuk. Ik heb het idee dat ik aan de kant sta. Dus als ik in zo'n projectgroep ga zitten, dan dwing ik mezelf om weer actiever daarmee bezig te zijn.

Vanuit haar vertrouwde referentiekader zou ze op basis van haar ervaringen met de manier waarop de school met de vernieuwingen omgaat een zekere afstand willen behouden. Door in de projectgroep te gaan zitten, voegt zij zich naar een referentiekader waarin betrokkenheid en participatie centraal staan. In die zin is er sprake van accommoderen. Zij maakt haar eigen referentiekader, volgens welke zij afstand wil bewaren, ondergeschikt aan een referentiekader dat betrokkenheid eist.

### *Marian*

In fase 3 blijft Marian zich spiegelen aan de ideeën en idealen van de onderwijsvernieuwing en blijft proberen zich aan te passen aan de didactiek van de vernieuwing. In die zin accommodereert zij. Tegelijkertijd gaat zij af op eigen ervaringskennis en gebruikt zij middelen om greep te krijgen op het leerproces van de leerlingen. In die zin is er sprake van assimileren. Toch wordt de vernieuwing voor haar een probleem. Er is te weinig tijd en gelegenheid om dingen goed te doen. Zij voelt zich gedwongen anders en minder goed te werken dan zij zou willen, waardoor dingen die zij belangrijk vindt niet meer haalbaar zijn. Zij wil bijvoorbeeld haar kennis van Frans delen met de leerlingen en doet dat onder andere door tijdens de les veel met ze te oefenen. Volgens de vernieuwing echter moeten de leerlingen zelfstandig werken. De school geeft dat vorm door leerlingen individueel te laten werken via studieplanners. Marian past zich aan, met als gevolg dat zij zoveel tijd kwijt is aan het bespreken van wat de leerlingen zelfstandig hebben gedaan en moeten doen, dat er geen tijd overblijft om samen te oefenen: "Oei, les voorbij. Zij kunnen aan de slag, maar er geen tijd meer over om iets samen te doen".

Haar manier van lesgeven, waarin leerinhoud met de leerlingen wordt gedeeld, wordt

onder invloed van de vernieuwing getransformeerd in een manier waarin het accent ligt op evaluatie, monitoring en sturing. Een belangrijk onderdeel van haar eigen referentiekader, vak delen met leerlingen, wordt ondergeschikt gemaakt aan een ander referentiekader en gaat daarmee grotendeels verloren. Het resultaat is dat zij de vernieuwing volgens de regels uitvoert, maar daarmee het plezier in het lesgeven verliest. Als zij in de loop van fase 3 voor een uitgever een nieuwe methode kan gaan ontwikkelen ten behoeve van de didactiek van het studiehuis, grijpt zij die kans en stopt zij met lesgeven.

## 5 Conclusies en discussie

In dit onderzoek is de betekenisafstemming van vier docenten onderzocht met betrekking tot veertien jaar vernieuwing op hun school. Betekenisafstemming werd geoperationaliseerd als de matching of mismatching tussen het referentiekader van de docent en het algemene en situationele referentiekader van de vernieuwing en als de dominantie van het eigen of ander referentiekader. Dit resulteerde in vier vormen van betekenisafstemming: assimileren, accommoderen, tolereren en distantiëren. In de casussen werd met behulp van deze vormen de betekenisafstemming van de docenten gereconstrueerd.

De eerste onderzoeksvraag hield in hoe docenten betekenissen construeren van vernieuwing in de interactie tussen eigen interpretaties van onderwijzen en leren en hun interpretaties van vernieuwingsboodschappen in de school. De resultaten laten zien dat de waargenomen situationele eisen van de vernieuwingen elke docent tot betekenisafstemming aanzetten. Bovendien spelen bij elke docent aspecten uit het eigen referentiekader een rol in de manier waarop de afstemming plaatsvindt. Aangezien elke docent verschillend is, resulteert dit in verschillende vormen van afstemming. Tenslotte valt op dat alle docenten voortdurend op zoek zijn naar een voor hen werkbare verhouding tussen de eigen referentiekaders en hun interpretaties van de situationele eisen die op hen afkomen. Hierbij is te zien dat de docenten in de loop van de tijd verschillende vormen van betekenisafstemming naast elkaar gebruik-

ken. De vernieuwing wordt nooit klakkeloos overgenomen of alleen maar verworpen.

De tweede onderzoeksvraag betrof welke implicaties deze betekenisafstemming heeft voor de wijze waarop deze docenten met de vernieuwing omgaan en voor vernieuwingen binnen de school. Wat betreft de docenten laten de resultaten zien dat zij in het zoeken naar samenhang tussen hun eigen referentiekaders en de waargenomen referentiekaders van de vernieuwing voortdurend hun eigen referentiekaders veranderen. Dit kan worden gezien als de professionele ontwikkeling die elke docent doormaakt in zijn interactie met vernieuwing. Het gevolg is dat de docenten continue veranderen in hun houding en betrokkenheid bij de vernieuwingen. Wat betreft de vernieuwingen binnen de school laten de resultaten zien dat interacties van de docenten met de vernieuwingen op termijn een verandering betekenen van die vernieuwingen. Deze veranderingen hebben met name betrekking op de situationele eisen van de vernieuwing en op de interpretatie van de door de vernieuwing uitgezonden boodschappen. De functie van deze veranderingen bij de docenten en de vernieuwingen is een werkbare verhouding te realiseren tussen de druk tot vernieuwing en de professionele autonomie.

Deze conclusies zijn betekenisvol naar verschillende terreinen die in het theoretisch kader aan de orde zijn gesteld. De conclusies onderstrepen het niet-lineaire karakter van professionele ontwikkeling, zoals door Huberman (1995) is benadrukt. De vier leraren maken een zeer verschillende ontwikkeling door, waarbij één leraar deel gaat uitmaken van de schoolleiding en een andere leraar buiten de school gaat werken als ontwikkelaar. Voor alle vier geldt dat de ontwikkeling die zij doormaken niet alleen een kwestie is van winst in professionele zin, maar ook van verlies van idealen en energie in de zin van een realistisch beroepsbeeld en gedoseerder inzet voor en voldoening vanuit het werk.

De conclusies geven aanleiding om vragen te stellen bij gangbaar onderzoek naar onderwijsvernieuwing. In dat onderzoek wordt regelmatig de evaluatieve vraag gesteld naar het succes van de vernieuwing en naar de factoren die daarop van invloed zijn. De vernieuwing wordt dan geanalyseerd als een quasi-objectief

gegeven, los van de individuen die aan de vernieuwing vorm en inhoud geven. De aandacht wordt gericht op de implementatie van deze vernieuwing en op de voor die implementatie bedoelde condities, zoals programma's voor professionele ontwikkeling. Om het afzonderlijke effect van deze factoren op de implementatie vast te kunnen stellen, wordt in de analyses gecorrigeerd voor de interacties tussen deze factoren en voor de niveaus waarop deze factoren werkzaam zijn. Anders dan in het gangbare onderzoek laten de conclusies van dit onderzoek zien dat het voor een goed begrip van vernieuwingsprocessen belangrijk is om aan te sluiten bij de ontwikkeling van criteria voor succes van de vernieuwing zoals die zich bij de leraren zelf ontwikkelen. Door in dit onderzoek geen extern criterium voor succes te hanteren zijn deze eigen waarderungen door de leraren voor het voetlicht gekomen. Zo een criterium zou geïnterfereerd hebben met de waarderungen van de leraren zelf. Tevens is het belang geïllustreerd van de analyse van interacties tussen niveaus van analyse, in dit geval de niveaus van de leraar en de school. Duidelijk is geworden dat de vernieuwing niet zozeer een tijdloos en objectief gegeven en criterium is, maar eerder een meerdimensionele en gelaagde variabele die in de tijd meeverandert met de ontwikkelingen die de leraren en de school doormaken. De analyses laten zien dat weerstand tegen vernieuwing en implementatie beperkte begrippen zijn, die hun betekenis ontleenen aan het hanteren van een quasi-objectief vernieuwingsbegrip. In de dagelijkse schoolwerkelijkheid zijn ogenschijnlijk trouwe implementeerders en voortrekkers tevens leraren die vernieuwing naar hun eigen hand zetten. Leraren die ogenschijnlijk weerstand bieden, blijken toch hun eigen bijdrage te leveren aan het invoeren van cruciale aspecten van de gedachte achter de vernieuwing, zonder dat die aspecten de naam van de vernieuwing dragen. Een school als zeer complexe en op efficiëntie gerichte werkomgeving blijkt een suboptimale context te bieden om vernieuwingen van onderwijs op getrouwe wijze in te voeren (getrouw ten opzichte van het 'centrale ideaal'). Met het aan het licht brengen van deze genuanceerde beelden van de rol van de leraar bij het invoeren van vernieuwing in de school en de mogelijkheden en beperkingen van de school-



context daarbij is de waarde van het begrip 'betekenisafstemming' onderstreept.

Een en ander heeft implicaties voor het plannen en uitvoeren van onderwijsvernieuwingen. Dit onderzoek geeft aanleiding om een vernieuwingsprogramma voor onderwijs te zien als een voorstel dat lopende de uitvoering in samenspraak met de deelnemers ingevuld en aangepast moet worden. Plannen voor vernieuwing van onderwijs moeten worden beschouwd als voorstellen, die nog niet voldoende zijn toegespitst op de door docenten gehanteerde referentiekaders en die daartoe in de uitvoering met de docenten verder ingevuld en aangepast moeten worden. Samenhang is geen gegeven, maar kan pas in het vernieuwingsproces zelf tot stand worden gebracht.

Werken aan vernieuwing wordt niet geleid of gestuurd door een 'rode draad' die van begin tot eind als borging dient voor de samenhang tussen landelijk concept van de vernieuwing, professionele ontwikkeling van leraren, en implementatie in klassen. Deze 'rode draad' lijkt op basis van de analyse in dit artikel afwezig. De vernieuwing én de continuïteit van het onderwijs in al haar diversiteit wordt geborgd door het dagelijks zoeken naar samenhang door individuele leraren en gemeenschappen van leraren binnen scholen, met alle mogelijkheden en beperkingen die dit zoeken naar samenhang met zich meebrengt. De kracht en vitaliteit van onderwijs en vernieuwing daarvan is gelegen in het in elkaar grijpen van deze veelheid aan ogenschijnlijk losse draden.

## Literatuur

- Akker, J. van den. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van de Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Archald, D., & Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 21-39.
- Bakkenes, I., Brabander, C. de, & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis. *Educational Administration Quarterly*, 35, 166-202.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. *Pedagogische Studiën*, 81, 457-472.
- Chin, R., & Benne, K. (1976). General strategies for effecting changes in human systems. In W. Bennis, K. Benne, R. Chin, & K. Corey (Eds.), *The planning of change* (pp. 22-45). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77, 211-244.
- Coburn, C. E. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 23-52.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu. Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire, Verenigd Koninkrijk: Open University Press, McGraw Hill.
- Firestone, W., & Wilson, B. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: the principal's contribution. *Educational Administration Quarterly*, 21, 7-30.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Toronto, OISE Press.
- Fullan M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change* 7, 113-122.
- Gitlin, A., & Margonis, R. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York, Mc.Graw-Hill.
- Goodson, I. F. (2000). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change* 2, 1-26.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 423-438.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International handbook of educational change*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.
- House, E. (1981). Three perspectives on innovation: technological, political, and cultural. In R. Lehming & M. Kane (Eds.). *Improving schools: using what we know*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.),

*Professional development in education: new paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 133-145.
- Imants, J. (2002a). Relationships in the study of learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 453-462.
- Imants, J. (2002b). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.
- Imants, J., & Veen, K. van. (in druk). Teacher learning as workplace learning. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (3<sup>rd</sup> edition). Amsterdam: Elsevier.
- Jennings, N. E. (1996). *Interpreting policy in real classrooms: Case studies of state reform and teacher practice.* New York: Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443-456.
- Little, J. W. (2006). *Professional development and professional community in the learning-centered school.* Arlington, VA: National Education Association.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.
- Sykes, G. (1999). The "new" professionalism in education: an appraisal. In J. Murphy & K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Veen, K. van, Slegers, P., & Ven, P. van de. (2005). One teacher's identity, emotions and commitment to change: a case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 11-18.
- Weick, K. E. (1995). *Sense making in organizations.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge, UK: University Press.
- Wittgenstein, L. (1976). *Filosofische onderzoekingen* [Vertaling]. Meppel, Nederland: Boom.

## Auteurs

**Johan Luttenberg, Jeroen Imants en Thérèse Carpay** zijn werkzaam aan de Radboud Universiteit Nijmegen. **Klaas van Veen** is werkzaam aan de Universiteit Leiden.

*Correspondentieadres:* Johan Luttenberg. Instituut voor Leraar en School. Radboud Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. Email: j.luttenberg@ils.ru.nl.

## Abstract

### **Looking for cohesion. The role of sense making in the interaction between teacher and innovation**

Teachers' reactions to innovations are often perceived in terms of agreement or resistance. In this article, an alternative approach is explored. Main focus of this study is the interaction between teachers and innovations within a school. Aim is to gain more insight into the way teachers make sense of innovations, that is, how they relate their own frames of reference to their interpretations of the frames of the innovations. Based on literature, four forms of sense-making are distinguished: to assimilate, to accommodate, to tolerate and to distantiolate. The innovation stories of four teachers are analyzed to show how different forms of sense making are used and the role they play. The results show that teachers use the different forms of sense making to construct a workable relationship between their own frames of references and the perceived frames of the innovations. The role of these processes of sense-making is to maintain a balance between continuity and change in teachers' work, and between the pressure to innovate and teacher's professional autonomy.