

# Analyse van de subjectieve realiteit van docenten bij onderwijsvernieuwing

R. van den Berg en A. Ros

## Samenvatting

In deze bijdrage staat de vraag centraal onder welke condities vernieuwingen kunnen gedijen. Objectieve condities, zoals organisatiestructuren, technologische mogelijkheden en budgetten zijn voor het slagen van een vernieuwing belangrijk. Maar we gaan in deze bijdrage vooral in op de vraag welke vormen van betrokkenheid van docenten bij vernieuwingsprocessen een rol spelen. Allereerst beschrijven we het probleem hoe theoretische kennis over onderwijs en leren het best kan worden afgestemd op de praktijkinzichten en ervaringen van docenten. Als er sprake is van onvoldoende afstemming zullen betrokkenheidsproblemen ontstaan. Daarna vragen we aandacht voor de individuele vragen, behoeften en opvattingen van docenten naar aanleiding van in te voeren vernieuwingen. Betrokkenheid wordt geschetst als indicator van een subjectieve realiteit, en als een uiting van ambiguïteit. Na een korte schets van de erbij behorende theorie en het instrumentarium geven we aan dat, ook bij 'recente' vernieuwingen als adaptief onderwijs, er sprake moet zijn van verhoogde aandacht voor betrokkenheid en daarbij behorende zorgen van docenten. We zullen dit illustreren vanuit in de laatste jaren door ons verzameld onderzoeksmateriaal. De data laten onder andere zien dat docenten in verschillende stadia van de invoering van een vernieuwing bepaalde typen van betrokkenheid en zorgen uiten.

## 1 Inleiding

### *Probleemstelling en opbouw van het artikel*

Niet zozeer de objectieve kenmerken (bijv. beleidsstructuren, samenwerkingsverbanden, financiële regelingen) van een vernieuwing zijn bepalend voor realisatie, maar wel de perceptie die de docenten hebben van de aard van de vernieuwing en de doorwerking ervan naar

de school, klas of groep. Verklaring voor bepaalde reacties en daarmee verband houdende problemen komen voort uit de betekenis die personen aan hun situatie geven. Het is belangrijk die betekenissen te analyseren. Vragen en bekommernissen die personen hebben, zijn geen toevallige verschijnselen, maar duidelijke signalen van een bepaalde ervaring.

Hierbij kunnen allerlei persoonlijke factoren een rol spelen, zoals vroegere ervaringen, persoonlijke voorkeuren en stijlen, zelfvertrouwen, etc. Dit maakt dat docenten soms in ogen van buitenstaanders schijnbaar niet-rationele beslissingen nemen. Bij het invoeren van vernieuwingen is het van belang hierop zicht te krijgen. Nationaal en internationaal is er sprake van een groeiende belangstelling voor de thematiek van beleving door docenten van belangrijke aspecten in het onderwijs.

In dit artikel zullen we op deze problematiek vanuit enkele invalshoeken nader ingaan. Allereerst zullen we in deze paragraaf de kloof beschrijven die er is tussen extern ontwikkelde kennis en de praktijkkennis van docenten. Door deze kloof ontstaan ons inziens bij docenten problemen van betrokkenheid bij vernieuwingen die in ons land veelal extern ontwikkeld worden (door de overheid aangestuurd). In de tweede paragraaf gaan we in op het concept betrokkenheid. Hiermee worden de vragen bedoeld die docenten hebben en die onzekerheid, eventueel weerstand tegen nieuwe situaties en/of verandering signaleren. Afhankelijk van de soort betrokkenheid en de gevoelens van zekerheid of onzekerheid zullen docenten zichzelf al dan niet in staat achten vernieuwingen te implementeren en te institutionaliseren. Na een globale beschrijving van deze thematiek volgt in paragraaf drie een bespreking van een onderzoek, waarbij wordt nagegaan of docenten in verschillende stadia van de invoering van een vernieuwing een andere attitude ten opzichte van een vernieuwing hebben.

Onderzocht wordt of en hoe docenten verschillen in hun betrokkenheid, andere zorgen hebben en verschillen in de mate waarin ze achter de vernieuwing staan.

#### *Extern ontwikkelde kennis en praktijkkennis*

Het onderwijs kan gezien worden als een zogenaamde frontlijnorganisatie. Dat wil zeggen dat de kwaliteit van het onderwijs in hoge mate afhangt van het werk van de man of de vrouw voor de klas en daarmee ook van diens oriëntatie op leer- en ontwikkelingsprocessen. In en buiten het onderwijs wordt nog wel eens getwijfeld over de mogelijkheden tot een inhoudelijke vernieuwing. De inhoud van beleidsnotities komt dikwijls niet overeen met plannen van docenten en hun daarmee gepaard gaande inzichten en opvattingen. Het lijkt er op dat onderwijsvernieuwers niet goed de schakel kunnen leggen tussen de objectieve eisen, te stellen aan onderwijs en innovatie, en de meer subjectieve realiteit van docenten. Hoe kunnen zij dit probleem oplossen?

Beantwoording van bovengestelde vraag hangt af van de zienswijze op kennisverwerking als probleem bij onderwijsvernieuwing. Ervaringen met vernieuwingspogingen wijzen uit dat de communicatie tussen beleid en praktijk problematisch is (Wardekker, 1986). Er bestaan opvattingen die uitgaan van kwaliteitsverbetering, als de docent zijn subjectieve praktijktheorie opgeeft en deze inruilt voor wat beleidsmatig van betekenis wordt geacht. Een andere traditie van denken is gebaseerd op het inzicht dat de praktijk zelf een verklaringsbron is voor typisch menselijk gedrag. In dit kader wordt ook wel onderscheid gemaakt tussen verschillende typen van kennis: 'Research based knowledge and craft knowledge' (Louis, 1981, p. 177). Het eerste type betreft de gesystematiseerde theoretische kennis over het onderwijzen en leren. Bij het tweede type gaat het meer om kennis die in de praktijk wordt ontwikkeld. Deze kennis vertegenwoordigt de inzichten die schoolleiders en docenten zelf hebben over het onderwijzen op basis van hun eigen praktijkervaringen.

Verloop (1992) en Verloop en Wubbels (1994) zijn ingegaan op de waarde van praktijkkennis in relatie tot de kennis voortkomend uit onderwijskundig onderzoek. Praktijkkennis wordt door hen gezien als het geheel van

inzichten en vaardigheden die de docent gedurende zijn beroeps carrière heeft verworven en die in belangrijke mate het handelen sturen. Het gaat, volgens de auteurs, om kennis die in bepaalde situaties ontstaat, in een wisselwerking tussen persoon en situatie. Door deze praktijkkennis-benadering laat de leraar zich in zijn gedrag leiden. Zij pleiten er voor om een brug te slaan tussen de onderwijskundige kennisbasis en de praktijkkennis. 'In meer algemene zin wordt de functie van onderwijskundig onderzoek niet in de eerste plaats gezien als het produceren van voorschriften en regels voor effectief leerkrachtgedrag, maar als het verschaffen van inzichten, het aanreiken van coherente begrippenkaders die vervolgens, mits op de juiste wijze aangeboden, kunnen fungeren als een cognitief instrumentarium voor de docent' (Verloop, 1992, p. 419). Verloop en Wubbels beschrijven enkele benaderingen voor het lokaliseren van praktijkkennis: het te rade gaan bij de kenmerken van expertgedrag bij andere beroepen, het in kaart brengen van diverse vormen van kennis en inzicht die in de beroepssituatie aan de orde zijn en het analyseren van verhalen, metaforen, praktische regels, principes en gewoonten. Het onderzoek dat in dit artikel besproken wordt, is ons inziens ook een benadering om inzicht te krijgen in de praktijkkennis van docenten.

Voor een verkenning van bovenstaande theorie maakte Richardson (1990) een literatuurstudie vanuit twee perspectieven: innovatie van onderwijsleergedrag van docenten en scholing van docenten. Naar haar mening verwijst bestaande literatuur over innovatie teveel naar het gegeven dat docenten niet bereid zijn om extern ontwikkelde kennis te accepteren en te integreren in hun praktijk. Zij pleit voor een benadering die allereerst gericht is op verandering van de gangbare praktijk en vervolgens bepaling van de plaats van ondersteunend onderzoek en beleid ('The practica should be viewed as activity embedded in theory' (Richardson, 1990, p. 10, 16). Wel blijft het nodig docenten te confronteren met standaards van effectiviteit. Door hen daarbij te betrekken en daarover te laten oordelen maar wel in de context van een concrete vernieuwing, kan dit leiden tot een 'Socially constructed sense of warranted practice that can guide significant and worthwhile change in teaching practice' (Richardson, 1990, p. 14).

De analyses van de studie van Richardson (1990) en van Richardson, Anders, Tidwell en Lloyd (1991) richtten zich op het belang nadruk te leggen op de praktische kennis van leraren, de ervaringen die zij hebben en de persoonlijke biografie waardoor zij gestuurd worden. 'Therefore the problem is not one of change or nonchange. It centers on the degree to which teachers engage in the dialogue concerning warranted practice and take control of their classroom activities and theoretical justifications' (Richardson, 1990, p.16). De vraag is hoe ondersteuners, begeleiders en schoolleiders de subjectieve realiteit van docenten kunnen herkennen en erkennen om de implementatie van vernieuwingen een grotere kans van slagen te geven.

Een andere goede illustratie van deze thematiek is de studie van Gravemeijer (1994) over de ontwikkeling van het realistisch reken/wiskunde-onderwijs in Nederland. De onderzoeker constateert dat de vernieuwing, zoals die door docenten in praktijk wordt gebracht, ver achter blijft bij de bedoelingen van de ontwikkelaars. Het ontwikkelen en laten gebruiken van nieuwe methoden en tekstboeken is duidelijk niet voldoende. Maar: '... the actual constitution of the instruction in the classroom must be left to the teacher, however detailed a textbook's guide may be. An issue is ultimately a living interactive and creative process, and that can never be programmed in advance' (Gravemeijer, 1994, p. 157). Het implementeren van realistisch/wiskunde-onderwijs op een wijze zoals bedoeld, is voor de docent een veeleisende taak. Dit wordt versterkt doordat er op micro-didactisch niveau discrepanties zijn tussen de theoretische kennis en de realisering in de praktijk. Volgens de onderzoeker kan dit leiden tot verlies van effectiviteit. Om de kloof tussen de extern ontwikkelde kennis en het bestaande kennissysteem van docenten te kunnen overbruggen is goede reflectie op dit probleem nodig. We hopen in dit artikel een bijdrage te leveren aan een oplossing van deze problematiek.

schreven betrokkenheid als een: 'Construct dat verwijst naar gevoelens, ervaringen, opvattingen, bekommernissen, vragen, consideraties in verband met een bepaalde vernieuwing. Afhankelijk van de persoonlijke opvattingen en inzichten en van de vroegere ervaringen, percipieert elke leerkracht op een eigen wijze het vernieuwingsvoorstel' (1981, p. 51). Met deze omschrijving sloten zij dicht aan bij het onderzoek van het toenmalige R&D Centre voor Teacher Education (University of Texas, Austin).

Hall, George en Rutherford (1977) ontwikkelden het betrokkenheidsmodel, waarbij het begrip 'concern' centraal staat. Volgens deze auteurs is 'concern': 'An aroused state of personal feelings and thoughts about a demand as it is perceived' (1979, p. 5). Met betrokkenheid worden dus de vragen bedoeld, met een min of meer emotionele ondertoon, die onzekerheid, eventueel weerstand tegen nieuwe situaties en/of verandering signaleren en die op een of andere wijze door de docent(en) of schoolleiders zullen moeten worden beantwoord. Betrokkenheid wordt gezien als een natuurlijk fenomeen in situaties, waar docenten verwacht worden voor hen nieuwe problemen aan te pakken, nieuw materiaal te gebruiken, nieuwe werkvormen te hanteren, enz. Het begrip betrokkenheid of 'concerns' werd voor het eerst in een onderwijskundige betekenis gebruikt door Fuller (1969). Fuller maakte een onderscheid tussen 'concerns' die a) betrekking hebben op de eigen persoon als docent, b) die gericht zijn op de taak van het lesgeven en c) 'concerns' die verband houden met de invloed van het onderwijs op de leerlingen. Hierbij werd door Fuller de veronderstelling uitgesproken dat deze drie varianten van betrokkenheid in een bepaalde volgorde voorkomen.

De wijze waarop een docent bij een vernieuwing betrokken is, wordt in het betrokkenheidsmodel (Hall, George & Rutherford, 1977; Van den Berg, 1993; Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1995) ook in drie varianten onderscheiden. In eerste instantie vraagt men zich af wat de vernieuwing voor hem of haar zelf zal betekenen. Deze overwegingen houden verband met vragen en problemen die wijzen op een sterke *zelfbetrokkenheid*. Deze variant heeft betrekking op vragen rondom de eigen

## 2 Betrokkenheid

### 2.1 Betrokkenheid als concept

Van den Berg en Vandenberghe (1981) om-

attitudes en kennis die nodig zijn om een vernieuwing te kunnen invoeren. Als de zelfbetrokkenheidsproblemen zijn besproken, worden opgelost of in intensiteit verminderen, blijkt de aandacht daarna te verschuiven naar processen en taken in verband met het gebruik van een vernieuwing in de concrete praktische situatie. Deze variant met meer taakgerichte vragen wordt *taakbetrokkenheid* genoemd. Na deze taakbetrokkenheid volgt gewoonlijk de variant waarbij vooral de aandacht gericht zal zijn op de *anderbetrokkenheid*. In het onderwijs zijn dit de leerlingen die bij de vernieuwing zijn betrokken. Tevens ligt dan de nadruk op samenwerking met collega's. Er is behoefte aan of er zijn zorgen over deze samenwerking. De theorie geeft aan dat bij veronachtzaming van deze varianten belangrijke vertragingen opgelopen kunnen worden bij de invoering van een vernieuwing. Betrokkenheid kan beschouwd worden als een belangrijke indicator voor een subjectieve realiteit van waaruit men als docent het dagelijkse werk organiseert en begrijpt en van waaruit men gemotiveerd wordt om op een bepaalde wijze te onderwijzen.

## 2.2 Betrokkenheid als uiting van gevoelens van ambiguïteit

Het onderwijs is constant aan druk onderhevig. Vrieze, Van Gennip en Van Pruisen (1995) schetsen enkele tendensen als uitwerkingen van deze permanente druk. In de eerste plaats lijken, volgens deze onderzoekers, docenten de toenemende externe druk te ervaren als een vermindering van de waardering van het werk van docenten. In de tweede plaats wordt door docenten het overheidsbeleid als afstandelijk ervaren. De geringer wordende consensus onder de docenten met betrekking tot de inhoud en vormgeving van het onderwijs lijkt een volgende bepalende factor te zijn voor de druk die wordt ervaren. Daarnaast zien docenten in de maatschappij een tendens om veel te hoge verwachtingen van het onderwijs te hebben. Van den Berg en Vandenberghe (1995, p. 30) verwijzen in dit verband naar de spanning tussen de 'bureaucratische' en de meer 'professionele' verwachtingen ten aanzien van het functioneren van docenten. De bureaucratische benadering houdt in dat men alle docenten volgens uniforme regels en procedures bea-

dert en beoordeelt. Dit staat op gespannen voet met de minder duidelijk geformuleerde maar toch aanwezige verwachting dat de docent zich flexibel moet opstellen ten aanzien van allerlei ontwikkelingen (de professionele benadering). Deze spanning tussen de meer bureaucratische en de meer professionele benadering leidt ongetwijfeld tot een groei in gevoelens van onzekerheid. Het risico hiervan is dat docenten zich terugtrekken binnen hun school- en klassemuren en wanhopig vasthouden aan hun traditionele opvattingen (Vrieze, Van Gennip & Van Pruisen, 1995).

Bij deze gevoelens ten gevolge van druk en spanningen gaat het in het bijzonder om vragen die docenten zich stellen in verband met de positie in hun school wanneer bepaalde beslissingen worden genomen. Men stelt zich dan de vraag of het de moeite waard is zich in te zetten. Daarnaast gaat het bij betrokkenheid om vragen die verband houden met het nemen van beslissingen en de daarbij behorende motivatie. Naar aanleiding van een beslissing om bijvoorbeeld mee te doen aan een vernieuwing rijzen er vragen over de spanningen tussen de nieuwe werksituatie en de huidige. Men heeft bijvoorbeeld onvoldoende zicht op mogelijke materiële en sociale verliezen. En naar aanleiding van bijvoorbeeld een beslissing om de invoering van een vernieuwing te intensiveren kunnen er vragen rijzen over vormen van samenwerking en over de effecten van een vernieuwing voor de meer lange-termijn. Samenvattend gaat het bij betrokkenheid over *de ambiguïteit* over het al dan niet persoonlijk kunnen realiseren van de eisen gesteld aan de invulling van de taak. Op basis van vroegere persoonlijke ervaringen en reacties van leerlingen op alternatieve werkwijzen heeft elke docent zich een idee gevormd over zijn persoonlijke doelmatigheid om vernieuwingen te realiseren.

Over het verschijnsel ambiguïteit en de daarmee verband houdende gevoelens van zekerheid en onzekerheid zijn door Huber (1995) en door Kempas, Wahl en Huber (1995) enkele belangrijke studies verschenen. De studies gaan in op het gegeven dat docenten zich of sterk *op zekerheid* oriënteren of *meer op onzekerheid*. De eerste groep (die met de zogenaamde zekerheidsoriëntatie) is minder gemotiveerd om zich te ontwikkelen dan de groep

met een onzekerheidsoriëntatie. Juist de docenten met zekerheidsoriëntatie geven de voorkeur aan situaties waar sprake is van weinig onzekerheid of ambiguïteit. Zij vermijden situaties, waardoor zij zo weinig mogelijk geconfronteerd worden met nieuwe, bedreigende of mogelijk anderszins inconsistente informatie. In termen van betrokkenheid: bij de zekerheidsgeoriënteerde groep zal de variant van zelfbetrokkenheid waarschijnlijk hoog zijn. De meer op onzekerheid georiënteerde docenten zullen sneller geneigd zijn zich inspanningen te getroosten om bij hogere varianten van betrokkenheid te komen. Kempas, Wahl en Huber geven aan dat uit hun onderzoek gebleken is dat de groep docenten met onzekerheidsoriëntatie snel geneigd is een onderwijsklimaat te creëren dat leidt tot vernieuwing en herstructurering van het onderwijsleerproces. Of als we het willen formuleren in termen zoals beschreven in de inleiding: zij zullen bereid zijn nieuwe inzichten met betrekking tot vernieuwingen te koppelen aan reeds beschikbare kennis. Zij zullen zichzelf ook in staat achten tot reflectie op hun eigen onderwijstheorieën (zie ook Kelchtermans, 1994).

### 3 Onderzoek naar betrokkenheid in verschillende stadia van invoering van vernieuwingen

In de voorgaande hoofdstukken is de veronderstelling uitgesproken dat docenten in verschillende stadia van de invoering van een vernieuwing verschillende typen betrokkenheid vertonen ten aanzien van de vernieuwing. Docenten zouden een ontwikkeling doormaken van zelfbetrokkenheid naar taakbetrokkenheid en vervolgens naar anderbetrokkenheid. Om de invoering van een vernieuwing te doen slagen moet de schoolleiding/begeleiding aansluiten bij de betreffende variant van betrokkenheid. De schoolleiding kan dit doen door interventies (verstrekken van informatie, scholing, bijstelling) te plegen waar de docenten gezien de aard van hun betrokkenheid aan toe zijn.

In een toetsend onderzoek is door ons nagegaan of docenten in verschillende stadia van een vernieuwing daadwerkelijk verschillen in de aard van hun betrokkenheid en andere typen

zorgen ten aanzien van de vernieuwing uiten. Hiertoe is bij drie groepen docenten in verschillende stadia van de invoering van een onderwijskundige ontwikkeling een bestaand instrument afgenomen, namelijk een vragenlijst die de fase van betrokkenheid meet. Verwacht wordt dat de docenten in het beginstadium van de vernieuwing vooral zelfbetrokken zijn en de groep docenten in een vergevorderd stadium vooral anderbetrokken. De derde groep die wat het invoeringsstadium betreft een middenpositie inneemt wordt geacht vooral taakbetrokken te zijn. Om nog meer informatie over de beleving van de vernieuwing in verschillende stadia van de vernieuwing te krijgen zijn nog enkele aanvullende vragen gesteld. De veronderstelling wordt getoetst of docenten in verschillende stadia van vernieuwingen andere typen zorgen over de vernieuwing uiten. Daarnaast wordt getoetst of de docenten die in een vergevorderd stadium zijn met de invoering of nog volop bezig zijn met de invoering verschillen in de mate waarin ze achter de vernieuwing staan. De onderzoeksvragen luiden als volgt.

1. Hangen de scores op de fasen van betrokkenheid van een school (groep scholen) samen met het stadium van invoering van de vernieuwing?
2. Hangt het type zorgen dat docenten hebben samen met hun scores op de fasen van betrokkenheid?
3. Hangt de mate waarin docenten achter de vernieuwing staan en deze naar hun zeggen al gerealiseerd hebben samen met het stadium van invoering van de vernieuwing?

#### 3.1 Onderzoeksopzet

##### *Beschrijving van de drie onderzoeksgroepen en de geïnitieerde vernieuwingen*

In het onderzoek zijn scholen van drie verschillende schooltypen betrokken: basisscholen, een school voor voortgezet onderwijs en een school voor hoger beroepsonderwijs. In de theorieën over betrokkenheid (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1995) wordt verondersteld dat de processen die docenten doormaken bij het invoeren van vernieuwingen onafhankelijk zijn van het schooltype waarin zij lesgeven.

De leerkrachten van **basisscholen** zijn bezig met de invoering van adaptief onderwijs. Het

gaat om 10 scholen, aangesloten bij twee onderwijsbegeleidingsdiensten in het midden, respectievelijk het zuiden van het land. De scholen doen mee aan een project waarin door middel van kleinschalige interventies op basis van persoonlijke actieplannen wordt gewerkt aan de invoering van adaptief onderwijs. Het betrokkenheidsinstrumentarium is aan het begin van het project in het najaar van 1996 afgenomen.

De school voor **voortgezet onderwijs** die in het onderzoek is betrokken, staat bekend als een voorloper op het gebied van vernieuwingen, zoals zelfstandig leren. De docenten van deze school is in februari 1997 gevraagd naar hun betrokkenheid bij een bepaalde werkwijze, specifiek voor deze school. Karakteristiek voor deze werkwijze is dat leerlingen veelal zelfstandig leren, dat recht wordt gedaan aan verschillen tussen leerlingen en dat elke leerling wordt aangesproken op zijn eigen niveau. De invoering van deze werkwijze is in een gevorderd stadium. De docenten hanteren de werkwijze nu een aantal jaren en de directie beraadt zich in hoeverre aanpassing van de werkwijze nodig is om aan te sluiten bij het studiehuis-concept.

De **hbo-school** die in het onderzoek is betrokken bestaat uit zeven afdelingen in verschillende vestigingen, verspreid over een vrij groot gebied. Aangezien de school te maken heeft met een teruglopend studentenaantal, heeft de directie besloten een nieuw onderwijsconcept in te voeren om het imago van de school op te krikken. De directie geeft aan dat het nieuwe onderwijsconcept vooral een tweetal aspecten omvat:

- \* van docentgericht naar studentgericht onderwijs;
- \* naar meer activerend leren.

De invoering van het nieuwe onderwijsconcept bevindt zich in de beginfase. Volgens de direc-

tie staan de afdelingsdirecteuren achter het concept, maar leeft het nog onvoldoende bij de docenten. De vragenlijst is in het voorjaar van 1996 afgenomen bij docenten.

In Figuur 1 is schematisch weergegeven welke vernieuwingen worden uitgevoerd door de drie onderzoeksgroepen. In principe is het centrale beginsel van de drie genoemde vernieuwingen: adaptief onderwijs. Voor de inschatting van het stadium van invoering van de vernieuwingen is gebruik gemaakt van de alom gebruikte indeling adoptie; implementatie; institutionalisering (Fullan & Stiegelbauer 1991; Lagerweij, 1981; Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1995). De inschatting van het stadium is gebaseerd op gesprekken met de directies van vernieuwing in de schoolorganisatie. Het gaat om een proces waardoor een organisatie een innovatie in haar structuur opneemt (assimileert) (Miles, Ekholm & Vandenberghe, 1987). Op basis van deze omschrijvingen is de inschatting door schoolleiding en begeleiders tot stand gekomen. Gekeken is ook naar de wijze waarop op dit moment de vernieuwing wordt ingevoerd en naar het oordeel van de betreffende begeleider(s) hierover in de regio (zie voor deze criteria: Geijsel, Van den Berg & Slegers, 1996, p. 46).

Op grond van de theorieën die in de vorige paragraaf beschreven zijn verwachten we dat de docenten van de hbo-school, die zich bevinden in de adoptiefase, vooral zelfbetrokken zijn. De leerkrachten van de basisscholen zullen naar verwachting vooral taakbetrokken zijn, gezien de inschatting dat zij zich in de implementatiefase bevinden en de docenten op de vo-school, in de institutionaliseringsfase, vooral anderbetrokken.

	hbo-school	basisscholen	vo-school
soort vernieuwing	meer studentgericht onderwijs	adaptief onderwijs	werkwijze zelfstandig leren
fase van invoering	adoptie	implementatie	institutionalisering
verwachte variant van betrokkenheid	zelf	taak	ander

Figuur 1. Vernieuwingen, fase van invoering en verwacht soort betrokkenheid van de drie onderzoeksgroepen (op volgorde van fase van invoering)

*Vragenlijst 'Fasen van betrokkenheid'*

Binnen de in paragraaf 2.1 beschreven varianten van betrokkenheid zijn zeven fasen (schalen) van betrokkenheid ontwikkeld (zie Figuur 2). Het zijn niet de oorspronkelijke Amerikaanse 'stages' maar de door ons aangepaste. Voor deze aanpassing en een uitvoerige toelichting verwijzen we naar Van den Berg en Vandenberghe (1981, 1995). In deze studies wordt uitvoerig ingegaan op de wijze waarop de bijpassende schalen zijn geconstrueerd. In het kader van dit artikel wordt slechts een korte omschrijving gegeven van de zeven fasen van betrokkenheid.

**0 Bewustwording:** De docent vertoont weinig betrokkenheid op de vernieuwing, heeft er weinig of geen belangstelling voor of weet weinig over de vernieuwing.

**1 Persoonlijke betrokkenheid/Informatie:** De docent is geïnteresseerd in wijzigingen die zullen optreden in zijn persoonlijke werksituatie, in de wijze waarop hij zijn dagelijks werk moet voorbereiden, in de tijd die nodig zal zijn om de vernieuwing te realiseren; hij wil ook de kans krijgen om informatie over de vernieuwing te bestuderen en/of te bespreken en wil weten hoe collega's zich voelen en wat ze allemaal doen.

**2 Consequenties voor de leerlingen:** Nog twijfelend over de waarde en de noodzaak van de vernieuwing en de leerlingeffecten ervan wil men meer te weten komen over de mogelijkheden van de vernieuwing. Men wil een aanduiding over de waarde van de vernieuwing voor de leerlingen. Twijfels die *docenten* zelf

hebben worden geuit in de vorm van zorgen over de leerlingen.

**3 Beheersing:** De aandacht is vooral gericht op de dagelijkse taken en het zo goed mogelijk concreet realiseren van de vernieuwing. Men is op de eerste plaats gericht op het oplossen van praktische problemen die zich vrij regelmatig aanbieden.

**4 Samenwerking:** De zorgen zijn op de eerste plaats gericht op de samenwerking met collega's met het oog op een betere invoering van de vernieuwing. Men vindt gesprekken en coördinatie met collega's belangrijk.

**5 Herziening op basis van ervaringen met leerlingen:** Men is gericht op een herziening c.q. wijziging van een vernieuwing voor zover dit kan op basis van reacties van leerlingen en op basis van concrete resultaten met leerlingen.

**6 Herziening:** Men heeft min of meer concrete wijzigingen op het oog en men zou deze in de praktijk willen realiseren; of men ziet duidelijk alternatieven om de huidige vernieuwing te wijzigen of desnoods te vervangen.

De op basis van deze fasen geconstrueerde vragenlijst is in verschillende vernieuwingsprojecten toegepast (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1995; Span & Van Veldhuizen, 1985; Van Bergeijk et al., 1985; Hall, 1992; Van de Grift & Houtveen, 1995). Uit deze projecten valt af te leiden dat de vragenlijst 'Fasen van betrokkenheid' een betrouwbaar en valide instrument is. De vragenlijst brengt het concept betrokkenheid goed in beeld.

De keuze voor het beschreven instrumentarium is gebaseerd op de concrete toepasbaarheid voor uiteenlopende vernieuwingen en de empirisch getoetste uitwerking van de schalen. Mede daardoor is het instrument goed bruik-

Varianten	Fasen
Zelfbetrokkenheid	0 Bewustwording
	1 Persoonlijke betrokkenheid/Informatie
	2 Consequenties voor de leerlingen
Taakbetrokkenheid	3 Beheersing
Anderbetrokkenheid	4 Samenwerking
	5 Herziening op basis van ervaringen met leerlingen
	6 Herziening

**Figuur 2.** Varianten en fasen van betrokkenheid

baar voor een onderlinge vergelijking tussen scholen voor wat betreft de voortgang in de realisatie van een vernieuwing.

Naast de vragenlijst over fasen van betrokkenheid is aan de respondenten een aantal extra vragen gesteld om meer inzicht te krijgen in de aard van de betrokkenheid in verschillende stadia van de vernieuwing.

In de eerste plaats is aan de docenten gevraagd op te schrijven van hun twee grootste zorgpunten zijn met betrekking tot de vernieuwing. Daarnaast hebben de docenten aangegeven in hoeverre zij achter de vernieuwing staan en in hoeverre zij vinden dat zij zelf de vernieuwing al gerealiseerd hebben. Ten slotte is naar enkele achtergrondgegevens van de docenten gevraagd.

### Respons

Aan alle docenten van de betrokken scholen/vestigingen is gevraagd de vragenlijst in te vullen. De vragenlijsten zijn door de (afdelings-)directeur op de scholen uitgedeeld met het dringende verzoek deze in te vullen. De vragenlijsten voor de basisscholen zijn niet anoniem; deze scholen hebben een individuele terugkoppeling per docent van de resultaten gehad. De vragenlijsten van de vo- en hbo-docenten zijn wel anoniem ingevuld en verwerkt.

De respons per onderzoeksgroep is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1  
Respons per onderzoeksgroep

	aantal docenten	% docenten
basisscholen	129	98
vo-school	33	66
hbo-school	110	37

De respons op de basisscholen is zeer hoog, omdat het invullen van de vragenlijst een onderdeel uitmaakte van het project over adaptief onderwijs waar de scholen zich op ingeschreven hebben. De respons op de vo-school is redelijk. Van de hbo-docenten heeft slechts een klein deel de vragenlijst ingevuld. Deze lage respons kan een indicatie zijn van een geringe betrokkenheid van de docenten bij de vernieuwing. De resultaten van de hbo-docen-

ten kunnen niet als representatief voor de school worden beschouwd. Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een mogelijke vertekening bij de hbo-docenten.

### Analyses

Eerst is de betrouwbaarheid van de fasen van betrokkenheid nagegaan door voor elk van de onderzoeksgroepen apart betrouwbaarheidsanalyses uit te voeren. Vervolgens zijn de scores van de drie onderzoeksgroepen op de schalen die de fasen van betrokkenheid representeren vergeleken door middel van variantieanalyses (eerste onderzoeksvraag).

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de zorgpunten van de docenten geanalyseerd. Hiertoe hebben we drie varianten zorgen gedefinieerd, analoog aan de drie soorten betrokkenheid.

\* *Zelf-zorgen*: zorgen waaruit blijkt dat de betreffende docent de vernieuwing niet ziet zitten (weerstand toont) of onvoldoende op de hoogte is van de vernieuwing. Bijvoorbeeld: 'Wij weten nog steeds niet wat de vage kreten van het onderwijsconcept nu in concreto betekenen' en 'Dit is de vierde onderwijsvernieuwing die ik meemaak: steeds erg veel werk, terwijl er niets wezenlijk verandert'.

\* *Taak-zorgen*: zorgen waaruit blijkt dat de betreffende docent problemen heeft met de uitvoering van de vernieuwing. Enkele typische taak-zorgen zijn 'Ik krijg te weinig tijd en middelen om de vernieuwing voor te bereiden en in te voeren' en 'De klassen zijn te groot om adaptief onderwijs te realiseren'.

\* *Ander-zorgen*: zorgen over de voortgang van de vernieuwing, aanpassing van de vernieuwing aan nieuwe ontwikkelingen en samenhang met andere vernieuwingen. Voorbeelden van ander-zorgen zijn: 'Hoe realiseren we met onze werkwijze in onze school alle tweede fase-profielen?'; 'Hoe krijgen we bepaalde (oudere) collega's zo ver dat ze ook de vernieuwing invoeren?'.

In Bijlage 1 is per variant van betrokkenheid een lijst van zorgpunten opgenomen, zoals die door de respondenten naar voren zijn gebracht. De indeling van de zorgpunten in drie varian-



ten zorgen kan als volgt schematisch worden weergegeven:

VERNIUWING			
kernvraag	wat, waarom?	hoe?	hoe (samen) verder?
zorgvariant	zelf	taak	ander

De indeling in de drie varianten heeft plaatsgevonden door een panel van vijf deskundigen (met kennis van de theorieën rond betrokkenheid). Hiertoe is driekwart van de zorgpunten in random volgorde voorgelegd aan de deskundigen. Na vergelijking bleek dat 72% van de zorgpunten door minimaal vier van de vijf deskundigen in dezelfde variant is ingedeeld. De zorgpunten waarover in eerste instantie geen overeenstemming werd verkregen betroffen veelal uitspraken die op meerdere manieren geïnterpreteerd kunnen worden. De auteurs van dit artikel en een derde deskundige hebben deze zorgpunten opnieuw bekeken en in onderling overleg de meeste zorgpunten alsnog ingedeeld. Ook het laatste kwart van de zorgpunten is op deze wijze ingedeeld. In totaal zijn 441 zorgpunten beoordeeld. Hiervan konden uiteindelijk 9 zorgpunten (2%) niet ingedeeld worden, omdat de uitspraken te onduidelijk waren. Vervolgens zijn drie variabelen gemaakt, voor elk type zorgpunt één. Aan de docenten die zoals gezegd elk twee zorgpunten hebben genoemd, is vervolgens op elk van de drie varianten een score van 0, 1 of 2 toegekend. Deze score geeft het aantal genoemde zorgpunten van dit type weer.

Ten slotte is door middel van variantie-analyses nagegaan of er verschillen zijn tussen de

drie onderzoeksgroepen in de mate waarin ze achter de vernieuwing staan en de mate waarin ze deze naar eigen zeggen al gerealiseerd hebben (derde onderzoeksvraag).

### 3.2 Resultaten

#### Eerste onderzoeksvraag

Voordat de eerste onderzoeksvraag wordt beantwoord zijn in Tabel 2 de Cronbach's alfa's weergegeven van de zeven schalen die de fasen van betrokkenheid representeren.

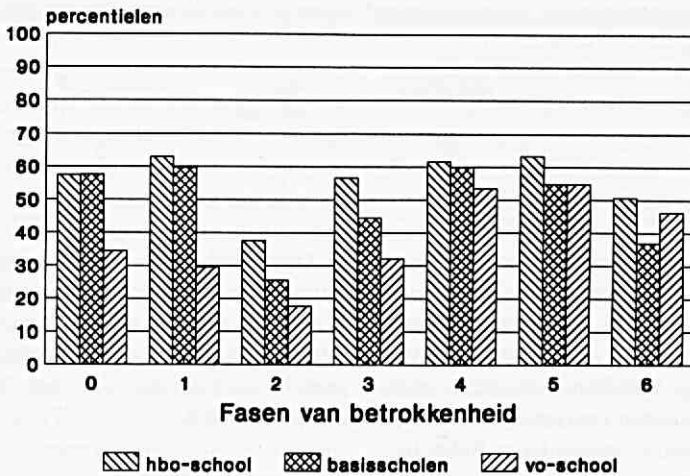
Uit Tabel 2 blijkt dat de Cronbach's alfa op de laatste twee schalen bij de basisscholen en de hbo-school aan de lage kant zijn, terwijl deze bij de vo-school wel voldoende hoog zijn. Bij de vo-school is juist de Cronbach's alfa van de eerste schaal iets lager. Verondersteld kan worden dat voor docenten die nog niet of nog maar net aan de vernieuwing zijn begonnen, de items over herziening nog weinig betekenisvol zijn. Voor docenten die al langere tijd aan een vernieuwing werken zijn de items over bewustwording minder zinvol.

Hoewel de vo-school slechts 33 respondenten telt, kan voorzichtig geconcludeerd worden dat de betrouwbaarheid van met name de laatste twee schalen toeneemt als de invoering van de vernieuwing in een vergevorderd stadium is.

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de somscores op de schalen afgezet tegen een normgroep. Hiertoe zijn de gegevens van eerder onderzoek (zie Van den Berg & Vandenberghe, 1995) gebruikt om percentielscores te berekenen. Per onderzoeksgroep is nagegaan in welk percentiel de gemiddelde schaalesscore van de respondenten valt. De verkregen percentielscores op de zeven fasen

Tabel 2  
Cronbach's alfa per schaal, per onderzoeksgroep

	basis-scholen	vo-school	hbo-school	aantal items
0 Bewustwording	.73	.69	.74	7
1 Persoonlijke betrokkenheid/ Informatie	.81	.95	.84	12
2 Consequenties voor leerlingen	.64	.82	.77	5
3 Beheersing	.88	.87	.85	10
4 Samenwerking	.76	.91	.83	8
5 Herziening op basis van ervaringen met leerlingen	.69	.88	.55	5
6 Herziening	.65	.82	.67	5



Figuur 3. Scores op de fasen van betrokkenheid van de drie onderzoeksgroepen

vormen samen het histogram van de school of van de groep scholen. De gegevens van de drie onderzoeksgroepen staan in Figuur 3. De cijfers die voor de fasen van betrokkenheid staan, verwijzen naar de zeven schalen, zoals benoemd in Tabel 3.

Met behulp van univariate variantie-analyses is getoetst of de verschillen significant zijn. Op de drie schalen die zelfbetrokkenheid meten (0 Bewustwording, 1 Persoonlijke betrokkenheid/Informatie en 2 Consequenties voor leerlingen) scoren de docenten van de vo-school lager dan de andere twee onderzoeksgroepen (respectievelijk  $F=12.5$ ,  $p<.001$ ;  $F=27.3$ ,  $p<.001$ ;  $F=14.00$ ,  $p<.001$ ). De docenten van de vo-school hebben meer belangstelling voor de vernieuwing op hun school dan de respondenten in de andere twee groepen. Ook hebben ze minder behoefte aan informatie over de vernieuwing. Bij de schaal Consequenties voor leerlingen is het verschil tussen vo-docenten en leerkrachten van basisscholen niet significant. Wel is bij deze schaal het verschil tussen de hbo-docenten en de leerkrachten van basisscholen significant: de hbo-docenten maken zich meer zorgen over de consequenties van het nieuwe onderwijsconcept voor de studenten dan de leerkrachten van basisscholen zich zorgen maken over de consequenties van adaptief onderwijs voor hun leerlingen.

Op het aspect Beheersing scoren de hbo-docenten eveneens significant hoger dan de andere twee groepen ( $F=11.9$ ,  $p<.001$ ). Dit

betekent dat de hbo-docenten meer praktische problemen bij de uitvoering van de vernieuwing voorzien.

De laatste drie schalen hebben betrekking op anderbetrokkenheid. Op de schaal Samenwerking zijn de verschillen niet significant: bij alle drie de onderzoeksgroepen bestaat enige zorg over de samenwerking en afstemming met collega's ten aanzien van de vernieuwing. Op de twee schalen die herziening betreffen scoren de hbo-docenten hoger dan de leerkrachten van basisscholen ( $F=3.4$ ,  $p<.05$ ;  $F=8.6$ ,  $p<.001$ ).

Bij een nadere bestudering van de resultaten valt op dat de hbo-docenten hoog scoren op zowel de schalen die op zelfbetrokkenheid duiden als op de schalen die herziening betreffen. Uit de vele jaren ervaring met dit instrumentarium en uit de interpretatieregels die zijn ontwikkeld (zie Van den Berg & Vandenberghe, 1981; 1995) is gebleken dat als een hoge mate van zelfbetrokkenheid samen gaat met hoge scores op herziening, dit wil zeggen dat docenten een vernieuwing al willen wijzigen voor zij er goed en wel aan begonnen zijn. Dit wijst op een hoge mate van weerstand (zelfbetrokkenheid).

Bij de vo-school ligt het accent duidelijk op anderbetrokkenheid. De docenten zijn voldoende van de inhoud en de betekenis van de vernieuwing op de hoogte en ondervinden weinig problemen meer met de realisatie ervan. Men is toe aan herziening van de door hen gebruikte werkwijze, mede op basis van de ont-

**Tabel 3**  
*Percentages zorgpunten per variant*

	hbo-school	basis- scholen	vo-school	totaal
zelf-zorgen	40	15	0	25
taak-zorgen	45	70	50	55
ander-zorgen	15	15	50	20

wikkelingen en de ervaringen met leerlingen. Het beeld van de leerkrachten van basisscholen is het meest diffuus. De leerkrachten hebben enerzijds meer behoefte aan de betekenis van adaptief onderwijs voor hun werk, men ondervindt tevens problemen met het realiseren van adaptief onderwijs in de les, maar anderzijds heeft men iets minder concrete ideeën voor herziening van de vernieuwing. De scores op de fasen van betrokkenheid van de verschillende groepen houden verband met het stadium van invoering van de vernieuwing (zie ook Figuur 2).

#### **Tweede onderzoeksvraag**

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op de zorgpunten die door de docenten zijn genoemd. Hiertoe is nagegaan hoe de zorgpunten zijn verdeeld over de drie varianten: zelf-, taak- en ander. In Tabel 3 wordt het percentage zorgpunten per variant weergegeven.

De hbo-docenten hebben significant meer zelf-zorgen genoemd ( $F=23.2, p<.001$ ), de leerkrachten van basisscholen meer taak-zorgen ( $F=14.2, p<.001$ ) en de vo-docenten meer ander-zorgen dan de andere onderzoeksgroepen ( $F=10.8, p<.001$ ). Het type zorgen dat docenten hebben blijkt samen te hangen met het stadium van invoering van de vernieuwing. Naarmate er sprake is van een verschuiving van adoptie (hbo-school) naar institutionalisering (vo-school) zien we een afname van de zelf-zorgen en een toename van de ander-zorgen. De basisscholen zitten in de implementatiefase en hebben vooral taak-zorgen.

Opvallend is dat in totaal de meeste zorgen betrekking hebben op de uitvoering van taken. Een gebrek aan tijd, werkdruk en vooral bij de leerkrachten van basisscholen ook de klassengrootte worden (over alle docenten heen) het vaakst genoemd.

#### **Derde onderzoeksvraag**

In Tabel 4 staat in welke mate de leerkrachten en docenten achter de vernieuwing staan en in welke mate zij van mening zijn dat ze de vernieuwing al hebben gerealiseerd. Deze laatste vraag is niet gesteld aan de hbo-docenten, omdat de daadwerkelijke invoering (implementatie in de klas) van het nieuwe schoolconcept nog niet is gestart. De scores kunnen lopen van 1 (in het geheel niet) tot 4 (geheel/in ruime mate).

De vo-docenten en de leerkrachten van basisscholen staan significant meer achter de vernieuwing op hun school dan de docenten van de hbo-school. De vo-docenten hebben, naar hun percepties, de vernieuwing al in ruime mate gerealiseerd, de leerkrachten van de basisscholen hebben adaptief onderwijs nog maar in zeer geringe mate ingevoerd.

De mate waarin docenten achter de vernieuwing staan en deze naar hun zeggen al gerealiseerd hebben blijkt samen te hangen met het stadium van invoering van de vernieuwing. Immers, de hbo-school zit in de fase van adoptie en de vo-school in de fase van institutionalisering. De docenten van de basisscholen nemen een tussenpositie in.

**Tabel 4**  
*Mate waarin docenten achter vernieuwing staan en vernieuwig al gerealiseerd hebben*

	hbo-school	basis- scholen	vo-school	totaal
achter de vernieuwing staan	2,7	3,4	3,7	3,1
de vernieuwing al realiseren	-	2,0	3,8	2,4

## 4 Discussie

In dit onderzoek is nagegaan of docenten in verschillende stadia van de invoering van een vernieuwing een andere attitude ten opzichte van de vernieuwing hebben. Onderzocht is of docenten in de adoptiefase, implementatiefase en institutionaliseringsfase verschillen in hun betrokkenheid, andere typen zorgen hebben en verschillen in de mate waarin ze achter de vernieuwing staan.

De onderzoeksdata laten zien dat met de vragenlijst Fasen van betrokkenheid meer inzicht verkregen kan worden in de subjectieve realiteit van docenten bij onderwijsvernieuwingen. Afhankelijk van het stadium van invoering van een vernieuwing blijkt deze realiteit zich verschillend voor te doen. Naarmate scholen verder met een vernieuwing zijn laten de data verschillen zien tussen de geschetste varianten van betrokkenheid. Niet zozeer doet zich een verschuiving voor van zelfbetrokkenheid via taakbetrokkenheid naar anderbetrokkenheid, maar meer een afname van de scores op bijna alle schalen van de vragenlijst.

In de door ons genoemde drie stadia van een vernieuwing (adoptie, implementatie en institutionalisering) is er sprake van specifieke door docenten genoemde zorgpunten. In de adoptiefase worden door docenten meer zelf-zorgen genoemd. Taak-zorgen krijgen accent in de implementatiefase. En de docenten die meer ander-zorgen hebben werken in een school die door ons a priori in de fase van institutionalisering geplaatst is.

Naast deze specifieke verschillen zien we dat in alle onderzoeksgroepen sprake is van blijvende relatief hoge taak-zorgen. Deze zorgen hebben betrekking op de uitvoering van taken in verband met de invoering van een vernieuwing. Na een inhoudelijke analyse van de zorgpunten konden we constateren dat twee van de drie onderzoeksgroepen hoog scoren in het zogenaamde *'zelf-taak'-cluster*. Het is dit aspect van betrokkenheid dat het meest beklemd wordt. Er is sprake van onzekerheid over het al dan niet persoonlijk kunnen realiseren van de eisen gesteld aan de invulling van een taak. Ook voor docenten is het een natuurlijke reactie om situaties te vermijden die men vanuit zijn persoonlijke doelmatigheid als moeilijk percipieert (Marsh, 1985). De meest

vergevorderde onderzoeksgroep (de v.o.-school) zit meer in het *'taak-ander'-cluster*. Het accent wordt dan gelegd op problemen in de uitvoering van de taak, mede in relatie tot samenwerking met collega's en het optimaal functioneren van leerlingen.

Verder is, zoals verwacht, gebleken dat docenten in de institutionaliseringsfase meer achter de vernieuwing staan dan de docenten in de implementatiefase, die op hun beurt meer achter de vernieuwing staan dan de docenten in de adoptiefase. Bij bovenstaande resultaten dient opgemerkt te worden dat de respons bij de hbo-docenten laag is. Een oorzaak hiervoor kan zijn dat het nieuwe onderwijsconcept nog te weinig leeft bij deze docenten. Onbekend is in hoeverre de lage respons de resultaten heeft beïnvloed. Tevens is niet duidelijk of de schooltypen van invloed zijn geweest op de resultaten. Nader onderzoek is nodig om na te gaan of de beleving van vernieuwingen door leerkrachten in het basisonderwijs daadwerkelijk verschilt van die van hbo-docenten.

Het is van belang om met name voor docenten in de adoptiefase en in de implementatiefase leerprocessen op te zetten die zelf- en taakbetrokkenheid als uitgangspunt nemen. Het verwerven van extern ontwikkelde kennis, het leren van vaardigheden en lestechnieken, blijkt belangrijk te zijn voor de vormgeving van goed onderwijs. Maar tegelijkertijd moet gesteld worden dat dit explicieter moet samengaan met de ontwikkeling in de opvattingen van docenten (zie ook Ebbens, 1994, p. 176). Een goed proces van kennisverwerving en het nastreven van een gedragsverandering vereist dat docenten de verandering (dikwijls extern ontwikkeld) willen, weten wat ze doen en waarom. Hiervoor is reflectie noodzakelijk (Bergen, 1996). Zonder een dergelijke reflectie is het niet mogelijk een gewenste verandering in te passen in het bestaande repertoire: dat is het geheel van kennis, normen en waarden, voorkeuren, interesses en handelingsschema's waarover docenten beschikken. Dit geheel van aspecten wordt omschreven als de subjectieve onderwijstheorie of het persoonlijk werkconcept van een docent. Naarmate de docenten zich meer bewust zijn van deze theorieën of concepten kunnen zij hun gedrag beter zelf sturen en ontwikkelen (Kelchtermans, 1994;

Kelchtermans & Vandenberghe, 1995).

Het is van belang te streven naar die vormen van interveniëren, waarbij optimaal rekening gehouden wordt met de verschillen in opvattingen van docenten over hun werk. Dit leidt tot vormen van individuele analyse en analyse door terugkoppeling van consequenties van het gedrag van docenten (Van den Berg & Vandenberghe, 1988, p.154). We pleiten voor kwalitatief goede instrumenten, waardoor docenten met behulp van ondersteuners en begeleiders hun gevoelens van ambiguïteit kunnen analyseren. Dit werkt ons inziens bevorderend op de moeilijke processen van implementatie en institutionalisering.

In paragraaf 2.2 hebben we gewezen op het belang van analyse van zelfbetrokkenheid in relatie tot het gedrag van op zekerheid georiënteerde docenten. Vanuit een vernieuwingsperspectief bezien is het belangrijk om met name voor docenten met sterke zekerheidsoriëntatie *de onzekerheid te reduceren*. Dit kan door het geven van beperkte informatie (niet te veel ineens) en door het helder en zo duidelijk mogelijk structureren van taken. Met andere woorden: door de complexiteit van de veranderingen te reduceren. Uiteraard kunnen deze docenten wel aangemoedigd worden zichzelf meer open te stellen voor minder gestructureerde methoden en werkwijzen. Deze suggesties komen overeen met de interventies, zoals die ontwikkeld zijn binnen kaders van betrokkenheid (zie hiervoor Van den Berg & Vandenberghe, 1995, p. 87-88). Het betreft dan interventies, die specifiek gericht zijn op de drie varianten van betrokkenheid.

Het reduceren van onzekerheid is in onze grootschalige onderwijsvernieuwingen geen gemakkelijke opgave. Immers, het gaat dan om systeemomvattende pogingen om vernieuwingen te realiseren, waarvan de noodzaak en de invloed breder zijn dan de grenzen van het onderwijssysteem zelf. De gewenste reductie kan plaats vinden door te streven naar schakelingen van kortlopende kleine projecten, die elk als zodanig voor de school en voor de betrokkenen grote waarde kunnen hebben. Als aaneengeschaalde reeks kunnen deze projecten tot meerwaarde leiden (Van den Berg, 1990). Binnen het kader van het opzetten van kleinschalige experimenten in elke school kan

aan de docenten gevraagd worden om persoonlijke actieplannen te ontwikkelen. Deze actieplannen geven weer wat betrokkenen bijvoorbeeld de volgende twee maanden willen doen in het kader van hun vernieuwing. Door middel van deze stappenplannen of actieplannen kan worden aangesloten bij de betrokkenheid en de eigen oriëntaties van de docenten. In de jaren 1997 en 1998 wordt met subsidie van WSNS een onderzoek gedaan naar de effecten van deze werkwijze (Van den Berg, 1996). Daarnaast hebben de auteurs plannen in ontwikkeling om de relatie die er zal zijn bij onderwijsvernieuwing tussen betrokkenheid, gevoelens van ambiguïteit en de onzekerheids- of zekerheidsoriëntaties van docenten door middel van onderzoek nader te bestuderen.

## Literatuur

- Berg, R. van den (1990). *Transformatief vernieuwingsbeleid*. Inaugurele rede K.U. Nijmegen. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Berg, R. van den (1993). The Concerns-Based Adoption Model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom: State of the art and perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 19, 51-63.
- Berg, R. van den (1996). *Ontwikkeling van een onderzoek naar betrokkenheid van docenten en het innovatief vermogen van scholen in het kader van adaptief onderwijs (WSNS)*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde / 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Bergeijk, J. van, Berg, R. van den, Broek, P. van den, De Corte, G., Heene, J., Matthijssen, M.A.J.M., Morsch, C.J.J.A., Vandenberghe, R., & Wielemans, W. (Red.) (1985). Betrokkenheid bij vernieuwingen [themanummer]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10 (4).
- Bergen, Th.C.M. (1996). *Docenten scholen docenten*. Inaugurele rede K.U. Nijmegen. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

- Ebbens, S. (1994). *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing* (Academisch proefschrift). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Fullan, M.G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York-Toronto: Teachers College Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Geijssels, F., Berg, R. van den, & Slegers, P. (1996). Het innovatief vermogen van scholen in het basisonderwijs: een tweede vooronderzoek. *Pedagogische Studiën*, 73, 42-55.
- Gravemeijer, K.P.E. (1994). *Developing realistic mathematics education* (Academisch proefschrift). Utrecht: Freudenthal Instituut.
- Grift, W. van de, & Houtveen, Th. (1995). Het meten van de intensiteit van betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 98-127). Tilburg: Zwijssen.
- Hall, G.E. (1992). The local educational change process and policy implementation. *Journal of research in science teaching*, 29 (8), 877-904.
- Hall, G.E., George, A.A., & Rutherford, W.L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: a manual for use of the SoC questionnaire*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Huber, G.L. (1995). *Assessing tolerance of uncertainty*. Paper presented at the 6th European Conference for Research on Learning and Cognition. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1995). Betrokkenheid en het biografisch perspectief. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Red.), *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 210-233). Tilburg: Zwijssen.
- Kempas, G., Wahl, D., & Huber, G.L. (1995). *Adapting teacher training for the promotion of active learning to teachers' tolerance of uncertainty*. Paper presented at the 6th European Conference for Research on Learning and Cognition. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Lagerweij, N.A.J. (1981). De veranderbaarheid van onderwijs. In J.A. van Kemenade (Red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid* (pp. 501-567). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Louis, K.S. (1981). External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools. Using what we know* (pp.168-211). London: Sage Publications.
- Marsh, D.D. (1985). *Addressing teachers' personal concerns in staff development efforts*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Miles, M.B., Ekholm, M., & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalizations*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19 (7), 10-18.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 554-586.
- Span, B., & Veldhuizen, G.A. van (1985). Het gebruik van instrumenten van het betrokkenheidsmodel in het onderzoek ter evaluatie van het activeringsproces basisschool. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10, 190-199.
- Verloop, N., (1992). Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423.
- Verloop, N. & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en leraaropleiding. *Pedagogische Studiën*, 71, 168-186.
- Vrieze, G., Gennip, H. van, & Pruissen, S. van (1995). *De leraar als poortwachter. Leraren over hun invloed op het curriculum*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Wardekker, W. (1986). *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: V.U. Uitgeverij

Manuscript aanvaard 18-9-1997

## Auteurs

**R. van den Berg** is als hoogleraar verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit te Nijmegen en is betrokken bij enkele innovatieprojecten onder de auspiciën van KPC Groep te 's-Hertogenbosch.

**A. Ros** is als onderzoeker/adviseur verbonden aan KPC Groep te 's-Hertogenbosch.

Adressen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

KPC Groep, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch

## Abstract

### **Analysis of the subjective reality of teachers during educational innovation**

**R. van den Berg & A. Ros.** Pedagogische Studiën, 1998, 75, 36-51.

In the present contribution, the question of the conditions under which innovations appear to prosper stands central. Such objective conditions as organi-

zational structures, technological possibilities and budgets are clearly important for innovations to succeed. Of particular interest in the present contribution, however, is the question of which forms of concern or involvement on the part of teachers appear to play a role in the innovation process. We begin with a description of how theoretical knowledge with regard to teaching and learning can best be attuned to the practical insights and experiences of teachers. In cases of insufficient attunement, problems of involvement and/or concern can arise. A plea is then made for greater attention to the individual questions, needs and opinions which can arise among teachers in response to the innovations to be implemented. Involvement and concern are presented as indicators of a subjective reality and as an expression of ambiguity. After a brief sketch of the associated theory and instrumentation for the measurement of these concepts, it will be shown that increased attention is needed for the involvement of teachers and thereby their concerns in even such recent innovations as adaptive teaching. This will be illustrated on the basis of the research material we have collected over the past few years. The data show, among other things, that teachers at different stages in the innovation process express particular types of involvement and concern.

## Bijlage 1: Voorbeelden van zorgpunten

### Zelf-zorgen (hbo-school)

- \* Dit is de vierde onderwijs' vernieuwing' die ik meemaak: steeds erg veel werk zonder dat de inhoud verandert.
- \* Wij weten nog steeds niet wat de vage kreten van het onderwijsconcept in concreto betekenen.
- \* Het nieuwe onderwijsconcept wordt ingevoerd op basis van een paar propagandatermen, zonder dat onderzoek is gedaan.
- \* Ik heb geen zicht op wat er precies gaat veranderen.
- \* Mijn zorg is of ik überhaupt nog werkzaam zal zijn op deze school.
- \* Wat betekent de vernieuwing voor mijn functioneren?
- \* Ik maak me zorgen over de mate waarin de uitvoerenden NIET betrokken worden bij onderwijs-leer-verbeteringen.
- \* Ik ben bang dat ik het niet zal kunnen behappen.
- \* Onduidelijkheid over concrete invulling.
- \* Het concept is top-down opgelegd en wordt onvoldoende gedragen door de docenten.
- \* Ik weet bijna zeker dat de gewenste didactische concepten niet uit de verf zullen komen.
- \* De mate waarin mensen die jaren anders en ook goed gewerkt hebben, kunnen veranderen in korte tijd.

### Taak-zorgen (basisscholen)

- \* De organisatie van de leerstof in relatie met het behalen van de einddoelstellingen per leerjaar.
- \* De factor 'tijd': steeds méér vakken erbij, waardoor je je opgejaagd voelt. Je wilt het allemaal goed doen!
- \* Voldoende geschikt materiaal ter beschikking hebben.
- \* Dat de werkdruk hier toch onbewust (misschien) weer door verhoogd wordt.
- \* Organisatie: hoe kan ik dit realiseren in grote klassen en met zo'n overladen leerprogramma?
- \* Het behouden van het overzicht in ieders leer- en ontwikkelingsstadium en het daarbij passende onderwijsaanbod.
- \* Groepsgrootte en de beschikbare tijd binnen het lesprogramma.
- \* Het veranderen van ingeslepen routines.
- \* Tijd!!!!
- \* De praktische realisatie in de toch wel grote klassen en de tijd die het van je vraagt en die je niet altijd hebt.
- \* Praktische punten waaronder ruimte, leer- en hulpmiddelen, organisatie.
- \* De grote werkdruk, vooral in gecombineerde groepen.

### Ander-zorgen (vo-school)

- \* Te weinig evaluatie van hetgeen we doen/veranderd hebben.
- \* De wet van de remmende voorsprong.
- \* Hoe realiseren we met onze werkwijze in onze (kleine) school alle(?) tweede fase-profielen?
- \* Ik vind dat ook 'leren leren' voldoende aan bod moet komen.
- \* Wet van de remmende voorsprong: andere scholen gaan dezelfde weg op. Wij mogen niet stilstaan.
- \* Er is weinig voortgang met het ontdekken van 'leren leren'.
- \* Sommige collega's zijn te beroerd om hun werk met voldoende inzet te doen.
- \* Ik wil meer greep krijgen op het leerproces van de leerlingen teneinde het 'leren leren' te bevorderen.
- \* Het (te veel) ontbreken van een zogenaamde 'rode draad': dit zou voor veel leerlingen (veel) meer duidelijkheid scheppen op verschillende terreinen (planning, leren, leren leren, detecteer).
- \* Het hele team moet op één lijn zitten.