

Vragen werken beter bij onderwijsvernieuwing dan modellen

Over het verschil tussen ontwerpen in de theorie en in de praktijk

Een interview met Adam Handelzalts; onderzoeker en docent aan de vakgroep Curriculumontwerp en Onderwijsinnovatie, van de Faculteit Gedragswetenschappen van de UT.

Mariël Rondeel

In 2009 promoveerde Adam Handelzalts op een onderzoek naar gezamenlijke curriculumontwikkeling in docentontwerpteam. Het onderzoek is interessant voor iedereen die betrokken is bij vernieuwingsprocessen in het onderwijs. Als adviseur van dergelijke trajecten in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs, herken ik veel van de conclusies en aanbevelingen uit het onderzoek. Reden genoeg om eens met Adam in gesprek te gaan en verder te praten over zijn bevindingen.

Wat houdt je op dit moment bezig?

Mijn promotieonderzoek ging over de technische kant van ontwerpen: wat doen mensen in een ontwikkelproces? Hoe knutselen ze aan een stuk curriculum? Wat helpt om een beter curriculum te maken? Wat en hoe docenten leren van het ontwikkelproces was een soort bijproduct van mijn promotieonderzoek. Terwijl ik nu benieuwd ben naar de vraag hoe docenten iets kunnen maken én daarvan kunnen leren. Dan wordt curriculumvernieuwing echt duurzaam. Je hoeft dan niet telkens opnieuw te beginnen en dezelfde leercurve door te maken. Interessant zijn dan de vragen: welke leerprocessen spelen zich af bij het ontwerpen van nieuwe materialen? Welke activiteiten moet je ondernemen om de productie van een nieuw curriculum te verbeteren? Welke activiteiten moet je ondernemen om het leren te verbeteren? En welke activiteiten dragen bij aan beide, dus aan produceren én leren? Niet alle activiteiten zijn voor beide doeleinden geschikt. Je hebt het leren nodig voor de productie en de productie nodig voor het leren, terwijl op bepaalde momenten het accent meer op het één dan op het ander kan liggen. Als je echt iets anders wilt doen, ontkom je niet aan leren. Iedereen op school heeft de mond vol van samen ontwikkelen, maar we weten heel weinig over hoe mensen hiervan leren. We doen nu een grondige reviewstudie en lopen systematisch alle wetenschappelijke literatuur door die gaat over leerprocessen gekoppeld aan ontwerpprocessen

binnen de context van het onderwijs. Dan blijkt dat daarover nog niet zoveel bekend is. Er is veel geschreven over docenten die samen iets doen. Vaak is dan wel duidelijk dat ze iets geleerd hebben maar weten we niet welk proces daartoe heeft geleid. Of we weten veel over het proces maar het einddoel en de opbrengst zijn vaag.

Een aanname in je promotieonderzoek is dat samenwerking van docenten in de curriculumontwikkeling kan leiden tot (1) samenhang in het schoolcurriculum (2) professionele ontwikkeling van de docenten (3) ontwikkeling van de schoolorganisatie. In hoeverre heb je bevestiging voor deze aanname kunnen vinden?

Mijn onderzoek ging vooral over het curriculum en de schoolorganisatie, en minder over het leren van docenten. Uit mijn onderzoeksresultaten kan ik aannemen dat samenwerking van docenten bij curriculumontwikkeling zorgt voor meer samenhang in het curriculum. Als je bijvoorbeeld een gezamenlijk product maakt voor drie vakken, dan is er direct al sprake van meer samenhang in het curriculum. Of je bovenstaande drie resultaten bereikt hangt af van hoe je het proces inricht, hoe de organisatieomgeving ondersteunt en ook voor een groot deel hoe de mensen erin zitten. Het proces en de ondersteuning kun je enigszins vormgeven, maar hoe de mensen erin zitten kun je maar gedeeltelijk beïnvloeden; dat is vaak een gegeven.

De vraag is of dat een gegeven is. Aansluiten bij de affiniteit en passie van mensen is een belangrijk startpunt voor vernieuwing, zo blijkt uit ander promotieonderzoek¹. Als mensen werken aan een vraag die ze zelf urgent en intrigerend vinden, zullen ze langer doorgaan en heb je meer kans dat er echt iets nieuws uit hun handen komt. Wat heb jij hiervan gezien?

Je hebt teams die bestaan uit mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn, die initiatief nemen, mensen die zelf iets graag willen doen. Als de school dan een vage vernieuwingsambitie heeft, hebben zij daar geen last van. Ze zijn het in grote lijnen eens met de vernieuwing en gaan gewoon aan de slag, in snelle cycli van ontwerpen en herontwerpen. Dat zijn vaak kleinere teams van twee

¹ Verdonschot, S. (2009). Learning to innovate. A series of case studies to explore and enable learning in innovation practices. Doctoraal dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.

Jong, T. De (2010). Linking social capital to knowledge productivity. An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive networks. Doctoraal dissertatie. Enschede: Universiteit Twente.

of drie docenten, waardoor ze slagvaardiger zijn. De produkten van deze teams sluiten beter aan bij de vernieuwing. Andere teams hebben een wat stroperiger proces, gaan langzamer en hebben veel nodig om op gang te komen. Als je alleen met het eerste type team zou werken, isoleer je de vernieuwing op één plek waardoor deze niet kan overslaan naar andere teams. Je kunt hiermee ook afgunst creëren. Het voordeel van iedereen betrekken is dat je grotere stappen kunt zetten. Als je didactisch wilt vernieuwen heb je de hele school nodig. Bovendien kan het meenemen van docenten in de vernieuwing die er niet voor staan te trappelen hen over de koudwatervrees heen helpen. Maar natuurlijk is dit een keuze die scholen zelf moeten maken.

In de scholen waar ik onderzoek heb gedaan heeft men gekozen voor een schoolbrede innovatie waar iedereen in meedoet. Je zag daar teams hele grote sprongen maken. Dat zijn vaak kleinere homogene teams die voordat de schoolbrede innovatie begon, zelf al bezig waren met vernieuwen. Bij andere teams liep het moeizaam, maar ook deze hebben een eerste stap gezet. Het is maar net waar je begint en hoe ver je wilt reiken. Het is belangrijk om binnen de bandbreedte van wat je wilt realiseren variatie mogelijk te maken. We vinden het heel normaal om zo met leerlingen om te gaan. Waarom ook niet met docenten? Dit vraagt iets van de schoolleiding. De leidinggevende moet een partner worden van de vernieuwing in de teams. Het is belangrijk dat dit van beide kanten komt. Dus dat docenten de leidinggevende ook zien en benutten als partner, bijvoorbeeld bij besluitvorming en het maken van goede afwegingen. Docenten moeten ook leren onderhandelen: als we dit willen, hebben we dat nodig. Docenten vinden het vaak moeilijk om dingen te eisen vanuit een onderhandelingspositie en leggen zich vaak snel neer bij besluiten of afspraken van de schoolleiding. Het lijkt dan alsof de docenten als team niet in staat zijn de verantwoordelijkheid te nemen voor het proces; ze gaan er niet voor staan. Als individu kunnen ze dat vaak wel, maar als team is het lastiger om te zeggen: dit is ons idee, we weten hoe het moet, dit hebben we nodig.

Wat opvalt in het onderzoek is dat docenten weliswaar nieuwe materialen maken die passen binnen de vernieuwing, maar niet zo bezig zijn met hun visie op onderwijs en leren en hoe ze dat kunnen vertalen naar hun ontwerp. Klopt het dat je minder consistentie hebt gezien tussen uitgangspunten in visie en het concrete lesmateriaal?

Als onderwijskundige heb ik geleerd eerst met de rationale aan de slag te gaan (wat willen we?) en dan te gaan ontwerpen. Veel ontwerpmodellen vertrekken vanuit dat perspectief, eerst doelen, dan activiteiten etc. Echter, de relatie tussen hoe het werkt in de praktijk en hoe de ontwerpmodellen eruit zien is volkomen toevallig. Ik heb de klassieke ontwerpmodellen niet terug kunnen vinden in de praktijken die ik heb onderzocht. Blijkbaar is vertrekken vanuit een rationale geen natuurlijke manier van werken voor docenten. Dan kan je twee dingen doen: hen dwingen in het keurslijf van het klassieke model. Of je laat het ze op hun manier doen en probeert een model te vinden om hun proces te ondersteunen. Ik ben van mening dat we moeten afstappen van de procedurele, systematische ontwerpmodellen. En dat we toe moeten naar meer conceptuele modellen; vragen die je moet stellen om ontwerpbeslissingen te nemen.

Mijn ervaring is dat de docenten waar ik mee gewerkt heb, een lage tolerantie hebben voor abstracte discussies. Dat vinden ze niet interessant. Het zegt ze ook weinig, want morgen in de klas moeten ze iets doen met de leerlingen! Wat telkens terugkomt in de discussies zijn tijd en plaats. Hoeveel tijd moet ik vullen en hoe verdeel ik de tijd? Plaats: hoe ziet het eruit, waar zit ik, wat zijn de kenmerken ervan... De procedure is van begin tot eind onderwerp van gesprek. Terwijl dat voor een ontwerper vaak een afgeleide is: eerst bepaal je wat je wilt doen, dan hoe. De realiteit van docenten is dat ze van les naar les gaan. Tijd en plaats zijn daarbij zo belangrijk, daar kun je niet omheen. Hetzelfde geldt voor abstracte discussies. Als ontwerper kan ik denken dat die discussies nuttig zijn, maar dat moet je niet forceren want dan haken mensen af. De vraag is: hoe krijg je docenten aan het denken over zaken als een visie op leren?

In één van de conclusies in het onderzoek benadruk je het belang van de ontwikkeling van concrete beelden van de toekomstige lespraktijk. Mijn ervaring is dat voorbeelden van andere teams of scholen daarin heel behulpzaam kunnen zijn. Maar soms hoor ik mensen zeggen dat voorbeelden juist het denken belemmeren en leiden tot kopieergedrag. Hoe kijk jij daarnaar?

Er is niets mis met na-apen. Als je een goed voorbeeld hebt dat goed werkt, waarom niet. Belangrijk is om uit te diepen: wat maakt dit voorbeeld goed, wat kunnen wij hieruit leren voor onze praktijk? De rol van de begeleider is om dit soort analysevragen te stellen die helpen om na te denken over het materiaal en een serieuze discussie op gang brengen. Ik ben niet tegen het gebruik van voorbeelden, want docenten zoeken naar beelden van hoe ziet

het eruit. Zo leren mensen ook, als persoon kijk je ook altijd naar anderen en beslis je voor jezelf hoe je iets wilt. Juist wel zoals die ander, of juist helemaal niet.

Wat heeft je het meest verrast als onderzoeksresultaat?

Dan moet ik een onderscheid maken tussen de docentontwerpteams en hun omgeving. Wat betreft de omgeving heeft mij het belang van de rol van de leidinggevende verrast. Terwijl die rol in de dagelijkse praktijk zo weinig nadruk krijgt. Leidinggevendenden zijn zich weinig bewust van het proces dat zich in de teams voltrekt; ze doen nauwelijks iets met de invloed die ze hebben. Ze denken: het is de professie van de docenten dus ik laat ze met rust. Ik denk dat ze op een hele andere manier moeten opereren en moeten laten zien dat docenten belangrijk voor ze zijn.

Wat de docentontwerpteams betreft heeft mij verrast dat de ontwerpprocessen op teamniveau zo anders zijn dan ik had verwacht. Tijdens mijn studie heb ik veel over ontwerpmodellen geleerd, terwijl het in de praktijk zo anders loopt. We moeten dus iets anders vinden om zo'n proces te begeleiden.

Wat heb je zelf geleerd van het onderzoek?

Ik ben heel anders tegen docenten gaan aankijken. We vragen zoveel van ze, je kunt niet verwachten dat dat van vandaag op morgen gerealiseerd is. Ik heb veel meer waardering gekregen voor docenten. In mijn onderzoek ben ik een dagje gaan meelopen met docenten.

Daarna gaan we in gesprek over wat ik gezien heb. Informeel, met de benen op tafel. En dan zie ik een enorme drive bij die mensen. Iedereen wil wat. Al is het maar bescheiden. Als het lukt om te prikkelen, impulsen te geven, dan komt en blijft het proces op gang.