

Opvattingen en veranderingsbereidheid van docenten in tijden van onderwijsinnovatie

Naam: Carina de Leeuw, S0144347
Opleiding: Master EST HRD
Faculteit: Gedragwetenschappen
Universiteit: Universiteit Twente
Betreft: Final Project, 195060
Begeleiding: dr. Aad Oosterhof, dr. Ellen Giebels
Afstudeerdatum: 16 januari 2009

Inhoudsopgave

VOORWOORD	3
SAMENVATTING	4
SUMMARY	4
INLEIDING	5
ONDERWIJSINNOVATIE EN PROFESSIONALISERING VAN DE DOCENT.....	6
THEORETISCH KADER	8
WEERSTAND EN VERANDERINGSBEREIDHEID.....	8
PROFESSIONALITEIT EN PROFESSIONELE ORIËNTATIES VAN DE DOCENT.....	11
BELEVINGEN EN OPVATTINGEN VAN DOCENTEN	12
OPVATTINGEN VAN DOCENTEN EN VERANDERINGSBEREIDHEID.....	13
ONDERZOEKSVRAAG	14
METHODE	15
CONTEXT VAN HET ONDERZOEK; DE ORGANISATIE EN DE LEERGESCHIEDENIS.....	16
DE LEERGESCHIEDENISMETHODE.....	16
PROCEDURE	17
SELECTIE RESPONDENTEN	18
ANALYSE	18
RESULTATEN	20
INDICATIES VOOR VERANDERINGSBEREIDHEID	21
OPVATTINGEN EN BELEVINGEN.....	21
PATRONEN	22
<i>Indeling van groepen in volgorde van afnemende veranderingsbereidheid.....</i>	<i>23</i>
<i>Opvallende patronen in de opvattingen over onderwijs, veranderen, leiding, zelf en professionaliseren. .</i>	<i>35</i>
BEWEGING	36
CONCLUSIES EN DISCUSSIE	37
SAMENVATTING VAN BEVINDINGEN M.B.T. INDICATIES VAN VERANDERINGSBEREIDHEID	38
SAMENVATTING BEVINDINGEN M.B.T. PATRONEN	39
RELATIE TUSSEN VERANDERINGSBEREIDHEID EN DEELNAME AAN PROFESSIONALISERINGSACTIVITEITEN	41
VERWANTSCHAP VERANDERINGSBEREIDHEID, LEERBEREIDHEID EN ONTWIKKELINGSGERICHTHEID	42
PRAKTISCHE IMPLICATIES	43
THEORETISCHE IMPLICATIES: HIËRARCHIE VAN ANTECEDENTEN?	44
BEPERKINGEN EN VERVOLGONDERZOEK.....	45
EINDCONCLUSIE.....	47
REFERENTIES	48
APPENDIX A: INDICATIES VAN VERANDERINGSBEREIDHEID INGEDEELD NAAR DE ANTECEDENTEN VAN AJZEN	54
APPENDIX B: OVERZICHT RESPONDENTEN IN VOLGORDE VAN VERANDERINGSBEREIDHEID MET CODEFREQUENTIES, DEELNAME EN KORTE TYPERING	59
APPENDIX C: SAMENVATTINGEN VAN 28 QUOTES DIE VERWIJZEN NAAR BEWEGING-VERANDERING EN DAARBIJ BEHORENDE ANTECEDENT UIT MODEL VAN GEPLAND GEDRAG (SELECTIE 1)	60

Voorwoord

Het afgelopen jaar heb ik me bij tijd en wijle heerlijk onder kunnen dompelen in de grote hoeveelheid literatuur die beschikbaar is op het gebied van onderwijsinnovatie en docentprofessionalisering. Omdat dit een buitengewoon dynamisch domein is (zeker in de laatste twee jaar) waren de ontwikkelingen bijna niet bij te benen en bleef ik mijn literatuurstudie en onderzoeksvragen aanpassen; het was nooit goed of up-to-date genoeg en ik had het idee dat ik voortdurend achter de feiten aan bleef lopen. Dit lange, soms stroperige, avontuur van mijn afstudeeronderzoek was veelal een eenzame zoektocht naar allerlei nieuwe concepten en inzichten over onderwijsinnovatie en -professionalisering. Ik word continue gevoed door mijn werk, door collega's, studenten en klanten en ik heb zoveel mogelijk geprobeerd allerlei waardevolle inzichten met hen te delen. Helaas ontbrak de tijd en ruimte om dit optimaal te doen. Ik hoop daar de komende tijd meer aan toe te komen.

Zonder de geweldige ondersteuning thuis, vooral de steun van mijn moeder in het draaiende houden van mijn gezin en huishouden, was het me nooit gelukt een eind aan dit avontuur te breien. Vooral de laatste loodjes in een periode van meer-dan-full-time werken waren zwaar en mijn moeder wist ze lichter te maken. Mijn dank gaat vooral naar haar, maar daarnaast natuurlijk ook naar Jan, Riemer en Jarno voor hun steun en geduld. Ik hoop de komende tijd vooral ook meer aan jullie toe te komen!

Mijn dank gaat ook naar mijn geduldige vriendinnen en collega's die mij moed in bleven praten, naar Christian, voor het redden van mijn laptop (en daarmee alle data in Atlas-ti), naar Corine voor haar meedenken en bemoedigende woorden (en daden !) en last-but-not-least naar Aad, mijn afstudeerbegeleider. Aad liet me veel zwemmen (omdat ik te eigenwijs was aan te monsteren op zijn schip) binnen een met heldere lichtboeien aangegeven vaargeul en wierp me op selectieve momenten een stevige reddingsboei toe. Uiteindelijk ben ik, aan boord, de haven van mijn eindbestemming binnenuit. Aad, dank voor dit avontuur en voor jouw supersnelle en adequate feedback!

Carina de Leeuw, Groningen, januari 2009

Samenvatting

In dit kwalitatieve onderzoek naar veranderingsbereidheid van docenten in de context van 17 jaar onderwijsinnovatie van een ROC zijn 20 interviews met docenten geanalyseerd, met als doel een beter beeld te krijgen van wat docenten stimuleert in tijden van onderwijsinnovatie. Bij de analyse is gebruik gemaakt van de drie antecedenten: willen (attitude), kunnen (gedragscontrole) en moeten (subjectieve norm), gebaseerd op een diagnostisch model van Metselaars en Cozijnsen (1997). Uitspraken die een indicatie zijn van veranderingsbereidheid en uitspraken over belevingen en opvattingen van docenten (ten aanzien van onderwijs, veranderen, leiding, zichzelf en professionalisering) zijn gebruikt om patronen van veranderingsbereidheid te onderscheiden. De resultaten geven een overzicht van verschillende uitspraken van docenten die een indicatie kunnen zijn van veranderingsbereidheid en laten een globaal beeld zien van zes verschillende groepen in volgorde van afnemende veranderingsbereidheid: Gedreven innovator, Vernieuwers, Overtuigde veranderaar, Kritische vernieuwer, Einzelgänger, Gematigde veranderaar. Deze groepen laten verschillende patronen zien ten aanzien van het willen, kunnen en moeten veranderen. De benadering van willen, kunnen en moeten/mogen als theoretisch raamwerk is bruikbaar in het duiden van veranderingsbereidheid als gedragsintentie, waarbij opvattingen van docenten een duidelijke rol spelen.

Summary

This qualitative research explores the willingness to change of teachers in the context of 17 years of school reform of a school for secondary vocational education. Twenty interviews were transcribed and analysed using a model with the three antecedents willing (behavioural beliefs), being able to (control beliefs) and urgency (subjective norms), based on a diagnostic model of Metselaars and Cozijnsen (1997). The purpose was to create more insight in what stimulates teachers in participating in educational reform. Quotes that indicate a willingness to change and quotes of beliefs or experiences (according education, change, leadership, the teacher's self and professional development) were used to distinguish patterns of the willingness to change amongst the respondents. The results of the

analysis show a table of indicators in categories of willingness to change and distinguish six different groups of teachers: the eager innovator, innovators, convinced innovators, critical innovators, the loner and moderate innovators. The approach of willing (behavioural beliefs), being able to (control beliefs) and urgency (subjective norms) is useful in interpreting the willingness to change and teacher beliefs add a greater insight as well.

Inleiding

Het onderwijs in Nederland ligt onder vuur. Gedurende de laatste jaren heeft de maatschappelijke discussie over het zogenaamde Nieuwe Leren zich ontwikkeld tot een ware polemiek waarbij voor- en tegenstanders elkaar bestoken met karikaturen van de extreme opinies (Waslander, 2004). Naast de inhoud staat ook het proces van onderwijsinnovaties ter discussie, waarbij de overheid forse kritiek krijgt op haar beleid (Dijsselbloem e.a., 2008) en bestaat er aanhoudende en toenemende zorg over de kwaliteit en kwantiteit van leraren (Rinnooy Kan e.a. 2007). Dat de beleidsfocus verschuift van de schoolorganisatie naar de leraar zien we inmiddels terug in verschillende maatregelen die de individuele leraar tegemoet komen in hun professionalisering, zoals de lerarenbeurs. Uiteindelijk staat of valt een vernieuwing in het onderwijs met het daadwerkelijke gedrag van de leraar in de praktijk. De leraar moet weer eigenaar worden van de innovaties die ten dienste staan van de kernopdracht van het onderwijs: jonge mensen voorbereiden op een volwaardig en betekenisvol bestaan in onze samenleving (Fullan, 2003; Onderwijsraad, 2007). De docent zal bereid moeten zijn de eigen lespraktijk te veranderen, daar waar de ontwikkelingen in onze samenleving om aanpassingen in het onderwijs vragen. Een centrale vraag in de praktijk van het onderwijs is hoe de docent in beweging komt. Welke aspecten in de dagelijkse praktijk van onderwijsinnovatie hebben invloed op de bereidheid tot veranderen en het daadwerkelijk veranderen van gedrag?

In het vervolg van de inleiding van deze studie wordt eerst een beeld geschetst van onderzoek m.b.t. onderwijsinnovatie, waarbij vervolgens de focus wordt gelegd op de rol die de docent speelt in veranderingsprocessen. Omdat onderwijsinnovatie en professionalisering onlosmakelijk met elkaar

verbonden zijn (Fullan & Hargreaves, 1992) wordt de relatie gelegd met de professionaliteit en professionele ontwikkeling van docenten. Deze studie concentreert zich vervolgens op het verband tussen de veranderingsbereidheid van de docent en opvattingen over onderwijs en veranderen. Dit wordt onderzocht aan de hand van belevingen van docenten ten aanzien van verschillende gebeurtenissen gedurende een langere periode van een onderwijsinnovatie op grote schaal.

Onderwijsinnovatie en professionalisering van de docent

In deze studie is het begrip professionalisering synoniem aan professionele ontwikkeling. Een docent leert, ontwikkelt zichzelf, wanneer hij zijn kennis, vaardigheden en gedragsrepertoire uitbreidt, aanpast of verandert. Ontwikkeling van eigen kennis, vaardigheden, houding en gedrag ontstaat door reflectie op de functionaliteit van nieuw toegepaste kennis en gedrag (Korthagen, 2004). Is de reflectie gericht op functionaliteit voor de eigen beroepsuitoefening in de praktijk dan spreken we over professionalisering. In de kennis- en dienstensamenleving worden andere bekwaamheden en kennis gevraagd van werknemers en docenten dan in het industriële tijdperk. Door de trends in onze samenleving van onder andere versnelling, kennisveroudering en zelfsturing (Hoekstra, 2005) is het maken van keuzes een van de belangrijkste competenties van de huidige burger. Docenten hebben een belangrijke rol in de voorbereiding van de jeugd op deze competentie. Waar in het verleden, gedurende de succesvolle massificatie van het onderwijs in het industriële tijdperk, de nadruk lag op het efficiënt overbrengen van vakkennis, ligt de nadruk nu steeds meer op het begeleiden van de leerling en student tot een leven-lang-lerende werknemer, die in staat is om in de dynamiek van de huidige samenleving de juiste keuzes te maken. Er wordt van het onderwijs andere benaderingen, andere didactiek (nieuwe leertheorieën) en een aangepaste (meer professionele) organisatie gevraagd. Van docenten worden zowel andere bekwaamheden als andere rollen gevraagd (Coonen, 2005, Broos en Korte, 2007). In hoeverre de docent in staat is deze nieuwe bekwaamheden en rollen eigen te maken (te professionaliseren) is afhankelijk van contextuele en persoonlijke factoren.

Contextuele factoren zijn te verdelen in taakgebonden en omgevingsfactoren. Taakgebonden factoren zijn: werkdruk, emotionele taakeisen, taakvariatie, autonomie en participatie.

Managementsupport, collegiale support en support voor intentioneel leren zijn voorbeelden van omgevingsfactoren (Kwakman, 2003). Verschillende omgevingsfactoren werken remmend op het leren en innoveren van docenten op de werkplek, zoals onvoldoende tijd, te weinig ruimte in de roosters en de werkdruk (Odenthal, 2003), gebrek aan tijd voor en toegankelijkheid van leermogelijkheden, gebrek aan betekenisvolle beloning voor ontwikkelen en beperkte besluitvaardigheid van het schoolmanagement (Lohman, 2000). Hargreaves (1999) laat zien dat professionele ontwikkeling en het meewerken aan onderwijsinnovatie een duidelijke relatie heeft met kwesties die de docent belangrijk vindt, met samenwerking, verbondenheid met prioriteiten in de school en duurzaam commitment met collega's en management.

Persoonlijke factoren hebben te maken met de professionele houding van de docent, oordelen en opvattingen over haalbaarheid en betekenis van innovaties en professionaliseren, emoties en persoonlijke bekwaamheid (Kwakman 2003). Veel verschillende persoonlijkheidskenmerken (zoals bijvoorbeeld Locus of Control, Self-efficacy, neuroticisme), werk- en leerstijlen en situatiegebonden percepties zijn van invloed op het leren en innoveren van de docent.

Kortom, onderwijsinnovaties zijn complexe processen met een multidimensionaal karakter en laten zich niet organisatorisch sturen (Bergen & Van Veen, 2004, Slegers e.a., 2005). Docenten slagen er moeizaam in om nieuw beoogd gedrag blijvend te realiseren in hun eigen praktijk; onderwijsinnovaties en professionele ontwikkeling zijn ondergeschikt aan de onderwijstaken (Odenthal, 2003). Innovaties moeten verankerd zijn in de werkprocessen en –condities van de docent zelf. Pas als de docent eigenaar is en blijft van de verandering en de vernieuwing ziet als een leerproces zijn de kansen optimaal (Bergen & Van Veen, 2004). Ondanks de vele psychologische, organisatiekundige en onderwijskundige theorieën over leren en veranderen blijft de afhankelijkheid en verstrengeling van factoren het onderzoek naar onderwijsinnovatie parten spelen. Het laatste decennium zien we het perspectief van dit onderzoek steeds meer verschuiven van een van buitenaf gerichte blik (outsiders perspective) op het onderwijs naar een blik van binnenuit (insiders perspective). Dat de docent de spil is in het onderwijs wordt altijd al wel onderkend, maar theorievorming puur vanuit het perspectief van docenten is pas van de laatste jaren. Dit onderzoek levert daar een bijdrage aan.

Binnen dit onderzoek wordt de complexiteit van factoren beperkt door te concentreren op het concept van veranderingsbereidheid. Verandering van gedrag begint bij de gedragsintentie en uitgangspunt is dat professionele oriëntaties en opvattingen van de docent daarbij een rol spelen. Onderstaand theoretisch kader schetst het raamwerk waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd.

Theoretisch kader

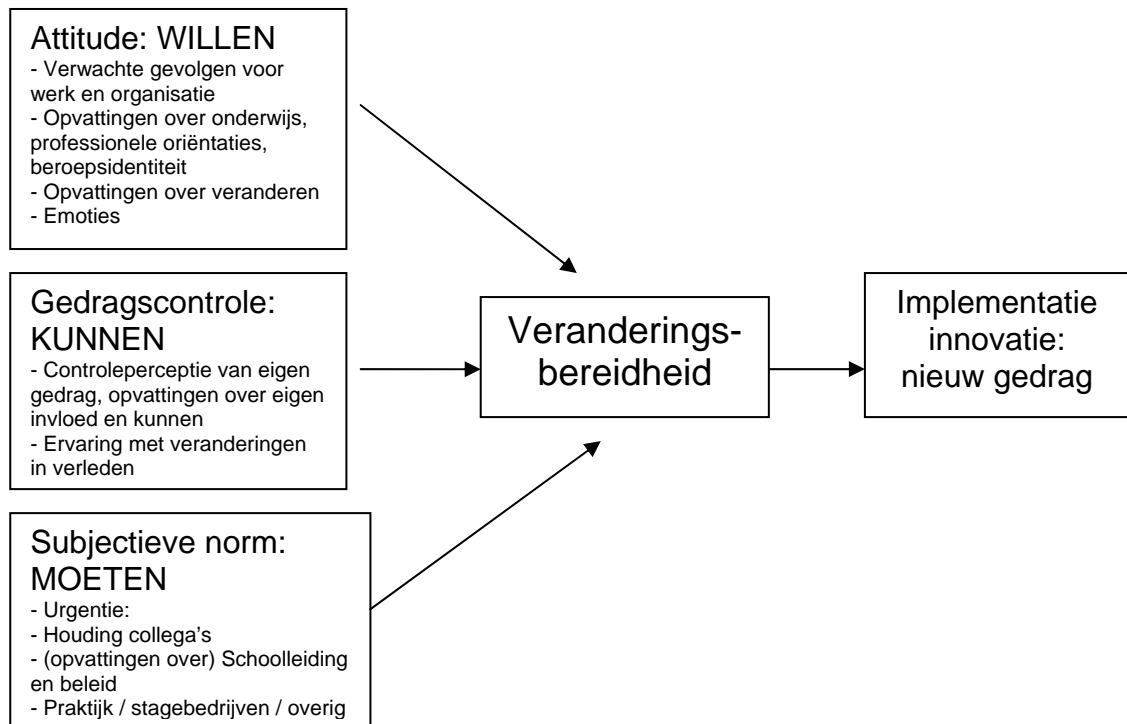
Weerstand en veranderingsbereidheid

Zowel wetenschappelijk onderzoek als de praktijk laten zien dat veranderinitiatieven in veel gevallen weerstand oproepen bij de betrokkenen. Weerstand is de ontwikkeling van tegenkrachten door medewerkers om grote veranderingen tegen te gaan. Omdat de mens streeft naar stabiliteit is weerstand een afweermechanisme om een bestaande situatie in evenwicht te houden (Lewin, 1951). De mate waarin weerstand een rol speelt is uiteraard afhankelijk van de betekenis van de voorgenomen verandering. Wordt die nieuwe situatie als bedreigend gezien? Welke verworvenheden en zekerheden worden bedreigd in de beleving van de docent? Merron (1993) introduceerde de opvatting het woord weerstand niet meer te gebruiken, omdat dit juist de weerstand zou versterken. Zijn uitgangspunt is een positieve definitie van weerstand: veranderingsbereidheid.

Metselaar en Cozijnsen (1997) hebben de benadering van Merron (1993) overgenomen en definiëren veranderingsbereidheid als: *“een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderingsproces te ondersteunen of te versnellen”*. Zij beschouwen veranderingsbereidheid als een gedragsintentie en baseren zich daarbij op het model van Gepland gedrag van Ajzen (1991, geciteerd in Ajzen, 2002; Ajzen & Fishbein, 2005). Volgens dit model bepalen drie variabelen de intentie van een persoon om bepaald gedrag te vertonen: de attitude (behavioral beliefs), de gedragscontrole (control beliefs) en de subjectieve normen en die de persoon ervaart met betrekking tot het gedrag.

Omdat de theorie van Gepland gedrag van Ajzen zijn dienst inmiddels heeft bewezen in onderzoek naar de relatie tussen docentcognities, -opvattingen en –gedrag (van der Schaaf e.a. 2008) vormt dit model de basis van het conceptuele model binnen deze studie. Metselaar en Cozijnsen (1997) vertalen in hun diagnosemodel voor veranderingsbereidheid de conceptuele variabelen (antecedenten) uit het model van Ajzen respectievelijk naar de meer praktische variabelen: willen, moeten en kunnen veranderen. Hieronder worden de drie antecedenten in het model voor dit onderzoek (attitude, gedragscontrole en subjectieve norm) nader toegelicht, gespecificeerd naar de context van het werk en de professie van de docent.

“Willen” veranderen (de attitude) is zichtbaar aan cognitieve reacties (gevolgen voor het werk en de organisatie) en affectieve reacties (emoties) en heeft te maken met opvattingen over de consequenties van de verandering. Emoties blijken in het onderzoek van Metselaars en Cozijnsen (onder managers) de meest zwaarwegende factor te zijn. Dat emoties veel invloed hebben op veranderingsbereidheid suggereert dat de oriëntaties van de docent een relatie hebben op een dieper niveau van het zelfverstaan van de docent (Van Veen & Slegers, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2008). Hoe dichter een innovatie bij de lespraktijk van de docent zelf (en dus het zelfverstaan en oriëntaties van de docent zelf) komt hoe sterker de emoties (Schmidt & Datnow, 2005). Attitude heeft een belangrijke relatie met opvattingen over het onderwijs, professionele oriëntaties en beroepsidentiteit (Beijaard e.a., 2004; De Kock, 2007) en er zijn verbanden te vinden met de betrokkenheidtheorie van Van den Berg en VandenBerghe (2000).



Figuur 2: Conceptueel model, afgeleid van Ajzen, 1991 en Metselaars en Cozijnsen, 1997

Het “kunnen” veranderen gaat over gedragscontrole. In hoeverre heeft de docent vertrouwen in het eigen kunnen (teacher efficacy; Day, 2007), in het aanpassen van gedrag en leren van nieuw gedrag? In hoeverre is de docent in staat nieuwe onderwijsconcepten te begrijpen en te vertalen in andere organisatie en gedrag binnen zijn werk? Deze factor heeft ook een relatie met eerdere ervaringen met veranderingen en kent naast persoonlijke variabelen ook omgevingsvariabelen, zoals faciliteiten binnen de school en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling.

Het moeten (of mogen) veranderen is de subjectieve norm van de omgeving en de perceptie van de mate van urgentie van de verandering. Waar Metselaar en Cozijnsen alleen de houding van collega’s meenemen en aansturing als aparte variabele onderbrengen in hun model, worden aansturing en beleid in dit model opgenomen als schoolleiding onder het antecedent subjectieve norm. Resultaten uit veel onderzoek naar de betekenis van leiderschap in relatie tot innovaties leiden tot de algemene conclusie dat onderwijskundig en transformatief leiderschap een essentiële (cruciale) rol speelt bij slagen van innovaties (Waslander 2007). Stuart (2005) laat zien dat transactioneel leiderschap aangrijpt op de subjectieve norm en dat transformationeel leiderschap invloed heeft op alledrie de

antecedenten van veranderingsbereidheid. De mechanismen van invloed van schoolleiders kunnen beschreven worden in termen van macht en gezag. Een schoolleider kan, balancerend tussen macht en gezag, psychologische druk uitoefenen op docenten en de keuze voor nieuw gedrag beïnvloeden op basis van gezag of afdwingen op basis van macht. Voorbeelden zijn het creëren van grenservaringen voor de docent of docenten te laten participeren in besluitvorming (Geijsel, Meijers en Wardekker, 2007). Naast collega's en schoolleiders oefent ook de omgeving van de school druk uit op docenten om wel of niet te veranderen. Te denken valt aan ouders, de praktijk/ het bedrijfsleven (dit speelt vooral in het beroepsonderwijs), maatschappelijke instanties, politiek en wetgeving.

Professionaliteit en professionele oriëntaties van de docent

In onderzoek worden veel verschillende definities van professionaliteit van docenten gehanteerd, variërend van beschrijvingen van gedrag, activiteiten of competenties (SBL, 2006) tot benoemen van het kenmerkende van een professional (Simons en Ruijters, 2001), of gedefinieerd in termen van opvattingen en attitude (Clement & Staessens, 1993). Vaak worden definities gegeven ontleend aan Hoyle (1980).

Hoyle (1980) maakt onderscheid tussen beperkte (restricted) en uitgebreide (extended) professionaliteit. Een uitgebreide professional verschilt van een beperkte professional door andere opvattingen en door het uitvoeren van andere activiteiten. De beperkte professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd en daarmee sterk gericht op de alledaagse beroepsuitoefening in de klas. De uitgebreide professional is ook vakoverstijgend georiënteerd als lid van de schoolorganisatie en betrokken in professionele activiteiten buiten de klas. Deze definitie van Hoyle zien we terug in onderzoek naar verschillende professionele oriëntaties van docenten.

Naast het onderscheid tussen een beperkte en uitgebreide oriëntatie komen we bijvoorbeeld ook het onderscheid tussen leerstof- versus leerlingoriëntatie tegen. Van Veen, Slegers, Bergen en Klaassen (2001) onderscheiden in hun onderzoek de volgende 3 professionele oriëntaties: (1) oriëntatie ten aanzien van instructie: behavioristische overdracht oriëntatie versus constructivistische leeroriëntatie, (2) oriëntatie ten aanzien van onderwijsdoelen: oriëntatie op scholen/doceren en

kwalficeren versus de oriëntatie op persoonlijke en morele ontwikkeling en (3) oriëntatie ten aanzien van de schoolorganisatie: beperkte oriëntatie met focus voornamelijk op de lessituatie (micro-niveau) of een uitgebreide oriëntatie op zowel de lessituatie als de school als organisatie (vgl. Hoyle). De resultaten van hun survey onder 452 docenten (voor voortgezet onderwijs) levert de conclusie op dat de behavioristische overdracht-instructieoriëntatie vooral samengaat met de kwalificatiegerichte doeloriëntatie en de constructivistische leer-instructieoriëntatie samengaat met een doeloriëntatie op persoonlijke en morele ontwikkeling. In het eerste geval spreken zij van een traditionele oriëntatie, in het tweede geval van een progressieve oriëntatie. Binnen de verschillende typeringen van professionele oriëntaties blijkt de combinatie van een traditionele oriëntatie met een uitgebreide organisatieoriëntatie en de combinatie van een progressieve met een beperkte oriëntatie niet voor te komen. De kwalificatiebenadering en de persoonlijke ontwikkelingsbenadering blijken overigens geen tegenovergestelde oriëntaties te zijn; een docent kan beide belangrijk vinden. Op correlaties gebaseerde conclusies geven geen inzicht in de aard van de relaties; kwalitatief onderzoek kan hier meer licht op werpen. Binnen het theoretisch kader van onderliggend onderzoek wordt aan dit model van Van Veen (e. a., 2001) de oriëntatie op de praktijk toegevoegd. Binnen deze praktijkoriëntatie is ook het onderscheid te maken tussen kwalificatiebenadering en de persoonlijke ontwikkelingsbenadering.

Belevingen en opvattingen van docenten

Binnen dit onderzoek naar veranderingsbereidheid kijken we naar percepties van docenten in relatie tot onderwijsinnovaties. Onder een perceptie verstaan we hoe een respondent een bepaalde gebeurtenis, situatie of een bepaald fenomeen beleeft. Hierbij spelen vooral opvattingen/overtuigingen ten aanzien van veranderingsprocessen en opvattingen/overtuigingen over onderwijs en eigen functioneren een belangrijke rol. Opvattingen over onderwijs zijn weer te verdelen in didactische en pedagogische opvattingen zowel ten aanzien van de eigen rol van de docent als ten aanzien van de jeugd, opvattingen over onderwijsorganisatie en -leiderschap en opvattingen over onderwijsconcepten en opvattingen over de rol van het onderwijs binnen de samenleving en de relatie met de praktijk.

Een opvatting of overtuiging is een uitspraak, een propositie, die door de respondent als waarheid wordt geponeerd, hoewel erkend kan worden dat andere individuen er andere aannames op na kunnen houden (anders over kunnen denken). In Engelstalige literatuur komen we veel het woord beliefs tegen en binnen het domein van onderwijs, het concept van Teacher's Beliefs. In de literatuur wordt dit concept niet altijd helder gedefinieerd (Borg, 2001; Fives & Buehl, 2005; Pajares, 1992; Tillema 2000; Van der Schaaf e.a., 2008). Hier definiëren we beliefs als opvattingen die zich onderscheiden van kennis omdat het (nog) niet bewezen proposities zijn. Ze hebben een evaluatief karakter en geven richting aan het denken en doen van het individu en kunnen zowel bewust als onbewust gehanteerd worden. Opvattingen (beliefs) zijn in het model van dit onderzoek belangrijke aspecten binnen de antecedenten voor gedragsintentie.

Opvattingen van docenten en veranderingsbereidheid

Beïnvloeden opvattingen het gedrag of andersom? Weick (1969, geciteerd in De Caluwé & Vermaak, 1999, p. 18) beweert dat er een losse koppeling bestaat tussen opvattingen en gedrag en dat opvattingen eerder gedrag volgen dan andersom; achteraf geven mensen vaak bedoelingen gerationaliseerd weer. Het conceptuele model van dit onderzoek geeft een tussenstap aan in de vorm van een intentie; de intentie om gedrag te veranderen geeft echter geen enkele garantie dat het gedrag daadwerkelijk wordt aangepast. Uit onderzoek blijkt namelijk herhaaldelijk dat deze opvattingen van docenten ten aanzien van onderwijs niet makkelijk fundamenteel zijn te veranderen (Vanderschaaf e.a., 2008). Wanneer deze opvattingen niet in lijn zijn met het karakter van een bepaalde innovatie zal de docent weinig bereid zijn tot veranderen. In lerarenopleidingen groeit daarom het besef dat opvattingen het gedrag volgen in plaats van andersom (vgl. De Caluwé & Vermaak, 1999; Weick, 1969); reflectie na praktijk lijkt een meer vruchtbare aanpak in het veranderen van beliefs/opvattingen dan docenten in opleiding reflectief voor te bereiden op de praktijk van het lesgeven (Tillema, 2000).

De vragen of opvattingen nu impliciet of expliciet zijn en welke richting de relatie tussen opvattingen en gedrag heeft, zijn voor de praktijk minder interessant dan er met elkaar over in gesprek gaan om bewust te worden van het feit dat er een relatie bestaat (ookal is deze losjes gekoppeld). Om

in gesprek te kunnen gaan over opvattingen en veranderingsbereidheid is het goed om te weten welke opvattingen een rol spelen bij onderwijsinnovaties en hoe veranderingsbereidheid zich manifesteert.

Bij het implementeren van innovaties raken schoolleiders regelmatig gefrustreerd door docenten die niet bereid lijken mee te gaan in de vereiste veranderingen. Ze hebben een scherp oog voor gedrag dat duidt op weerstand. Heeft de schoolleider (of bereidwillige collega's) een weerstand-bril op naar de kritische docent, dan zien ze weerstand. Vragen die daarbij rijzen zijn of die weerstand gericht is op de vernieuwing, de aanpak of op het feit dat de docent niet wordt gekend in zijn expertise als professional? Wanneer de schoolleider de visie van Merron (1993) adopteert en een scherpe blik voor belevingen, opvattingen en veranderingsbereidheid ontwikkelt komt de kritische docent wellicht in een ander licht te staan. In gesprek gaan over belevingen en opvattingen kunnen een bijdrage leveren aan inzicht in wat de docent echt in beweging brengt. Het is de bedoeling dat het resultaat van dit onderzoek aanknopingspunten geeft om te leren kijken naar bereidheid in plaats van weerstand.

Onderzoeksvraag

Veel schoolleiders, innovatieve docenten en beleidsmakers worstelen met de vraag hoe (andere) docenten in beweging komen. Welke aspecten in henzelf en in de omgeving leveren een bijdrage aan de bereidheid hun onderwijs aan te passen met het oog op de huidige en toekomstige ontwikkelingen in onze samenleving? Wat zijn manifestaties van veranderingsbereidheid? Hoe zijn bepaalde opvattingen van de docent van invloed op veranderingsbereidheid? Inzicht in en het kunnen waarnemen van deze aspecten kunnen een bijdrage leveren aan het vinden van de juiste benadering van en interventies voor docenten. Veranderingsbereidheid specifiek van docenten is nog niet uitgebreid onderzocht vanuit deze benadering van opvattingen. Stuart (2005) heeft in een kwantitatief onderzoek met behulp van vragenlijsten wel de verbanden binnen het model van Metselaars en Cozijnsen (1997) onderzocht in relatie tot leiderschap en veranderingsbereidheid van docenten, maar dit geeft geen beeld van hoe de relaties er kwalitatief uitzien in de praktijk. In deze studie exploreren we de belevingen van docenten in tijden van veranderingen om vervolgens te onderzoeken of hier bepaalde patronen in zijn te ontdekken. In deze studie staan daarom de volgende vragen centraal:

1. Welke soort belevingen/uitspraken van docenten zijn een indicatie van wel of geen veranderingsbereidheid?
2. Zijn er patronen in belevingen en opvattingen te onderscheiden waarbij we docenten kunnen typeren naar mate (en eventueel soort) van veranderingsbereidheid?
3. Is er in de loop van een langdurige verandering een verschuiving van veranderingsbereidheid waar te nemen? Zoja, wat (welke interventie/gebeurtenis) heeft deze beweging bevorderd?

In kwantitatief onderzoek, zoals een survey, is de methodologische beperking dat algemene verbanden tussen verschillende (en een beperkt aantal) variabelen aangetoond worden vanuit een vooraf vastgesteld conceptueel kader en gevalideerde vragenlijsten. Daarnaast blijkt het binnen kwantitatief onderzoek in het onderwijs niet eenvoudig te zijn voldoende respondenten bereid te vinden deel te nemen. De respons van docenten op schriftelijke vragenlijsten is vaak extreem laag (Hylkema, 1990; Schuit, 1993; Slegers, 1991; Van Tulder, 1992, geciteerd in Kwakman 1999; Stuart, 2005).

Om in te kunnen zoomen op de aard van relaties ligt kwalitatief onderzoek meer voor de hand. Een kwalitatieve onderzoeksbenadering leent zich het meest voor het exploratieve karakter van de onderliggende onderzoeksvragen (Yin, 2003). Omdat open einde interviews geschikt zijn voor het genereren van data met het oog op een complex onderwerp zoals veranderingsbereidheid, is gebruik gemaakt van bestaande transcripten van interviews met docenten.

Methode

Na een beschrijving van de context van het onderzoek worden de procedure, de selectie van respondenten en de wijze van analyseren van de kwalitatieve data toegelicht.

Context van het onderzoek; de organisatie en de leergeschiedenis

De data in dit onderzoek zijn afkomstig van een onderzoek bij een ROC (Regionaal Opleidingscentrum). Hiervoor is een zogenaamde leergeschiedenis geschreven, waarbij 17 jaar onderwijsinnovatie (1990-2007) in beeld is gebracht. Dit ROC is een onderwijsinstelling voor volwassenen- en beroepsecundaire en is in haar huidige vorm ontstaan uit fusies tussen verschillende onderwijsinstellingen in een periode tot en met 1992. Het ROC bestaat momenteel uit 13 onderwijsunits en 5 stafbureaus, verzorgt onderwijs voor 14000 cursisten en heeft in totaal 1200 personeelsleden in dienst. Omdat dit ROC gedurende de afgelopen twee decennia voorop heeft gelopen in het innoveren van onderwijs zijn docenten uit deze veranderingsrijke context zeer geschikt als databron voor dit onderzoek.

De leergeschiedenismethode

De leergeschiedenismethode is een methode voor praktijkonderzoek en tegelijkertijd een interventie die de prestaties van een organisatie kan verbeteren door het stimuleren van dialoog en het institutionaliseren van reflectie in de gehele organisatie. Volgens Roth en Kleiner (1998) ligt de basis van deze methode in de behoefte van mensen om voort te bouwen op elkaars collectieve ervaringen en dit vergroot de innovatiekracht. Het proces van de leergeschiedenismethode bestaat uit de volgende stappen: (1) planning, (2) reflectieve interviews, (3) destillatie van een coherente set van thema's, (4) schrijven van de geschiedenis, (5) valideren van het verhaal in de organisatie en tot slot (6) disseminatie in teams (kennisdeling). Het werken met een leergeschiedenis is in het onderwijs als onderzoeksmethodiek vrij nieuw en veelbelovend in de relatie tussen praktijk en wetenschap in het onderwijsdomein (Pit, 2008). De methode kan een meerwaarde hebben voor onderwijsorganisaties door het in beeld brengen van een innovatiegeschiedenis van een school en daarmee docenten binnen een school te verbinden in een collectief leerproces en, op basis van een gedeeld verleden, de toekomst met vertrouwen tegemoet te treden (Van Driel, 2006; Pit, 2008). Onderliggend onderzoek hanteert deze methodiek niet, maar een leergeschiedenis bepaalt wel het karakter van de data. Het is interessant

om te zien wat interviews afkomstig uit deze methodiek interviewtechnisch en methodologisch toevoegen aan de meer gevestigde methoden.

In de leergeschiedenis van het ROC in dit onderzoek is er sprake van vier verschillende periodes: (1) De geschiedenis start in 1990 met een reeks fusies en de vorming van het ROC als een organisatorische eenheid. (2) Daarop volgt een periode van selectie (van leidinggevenden) en innovatie. Tijdens een grote conferentie worden samen met het werkveld de lijnen van een nieuw onderwijsconcept uitgezet. Vanuit dit kader worden experimenten in het onderwijs en allerlei professionaliseringsactiviteiten (met deelname op basis van vrijwilligheid) gestart en succesvolle experimenten krijgen extra aandacht. (3) Het nieuwe onderwijsconcept wordt steeds strakker en steeds meer rigide vertaald in de onderwijspraktijk en daarnaast bestaan er veel misconcepten. In die tijd starten er ook bezuinigingsoperaties. (4) Succesvolle experimenten ontvangen landelijke prijzen en het nieuwe concept wordt minder rigide en breder in de organisatie ingevoerd. Wanneer dit niet snel genoeg gaat wordt in 2006 besloten het concept over de volle breedte in te voeren (de versnelling). Dit leidde op enkele plaatsen tot crisissituaties, waardoor vervolgens herbezinning en een periode van herstel nodig is.

Procedure

In het kader van dit onderzoek zijn in eerste instantie interviews afgenomen met hoger management en veranderaars. Op basis van deze interviews en andere bronnen is een eerste leergeschiedenis geschreven. Vervolgens zijn door twee onderzoekers interviews afgenomen van in totaal 55 teamleiders, docenten, ondersteuners en stafleden, waarbij de respondenten voorafgaand aan het interview de leergeschiedenis te lezen kregen. De interviews duurden ongeveer anderhalf uur en werden afgenomen op een locatie binnen het ROC. De respondenten kijken terug op 17 jaar innoveren en de structuur van de interviews werd ingegeven door een bij de start door de respondent bepaalde lijst van onderwerpen als reactie op het lezen van de leergeschiedenis. De inhoud van de interviews was gericht op de ervaring en beleving van de respondent in relatie tot de gelezen leergeschiedenis. Dit onderzoeksmateriaal geeft de mogelijkheid om de betekenis van deze verbanden op individueel

docentniveau te exploreren. Daarnaast kunnen de belevingen van verschillende docenten van dezelfde gebeurtenissen en interventies, systematisch met elkaar vergeleken worden. Daarbij is het mogelijk de beleving van docenten retrospectief over een langere periode in beschouwing te nemen.

Selectie respondenten

De selectie van de 55 respondenten is ontstaan door de respondenten uit de eerste interviewronde (hoger management en veranderaars) te vragen twee namen te noemen van mensen die positief staan tegenover de veranderingen en twee namen van mensen die negatief zijn. Uit deze populatie van 55 respondenten is na een eerste analyse een selectie gemaakt van alle 31 docenten (selectie 1) voor open codering. Vervolgens is de selectie verkleind tot 20 respondenten (selectie 2) op basis van verdeling over de verschillende onderwijsunits, voorlopige typering en aantal dienstjaren. Deze tweede selectie bestaat uit twee vrouwen en 18 mannen, die minimaal 7 jaar in dienst zijn van het ROC, verdeeld over 12 van de 13 verschillende onderwijs-units (afdelingen) van het ROC. De docenten in de selectie (exclusief 1 docent waar deze gegevens niet van bekend zijn) zijn gemiddeld 19,7 jaar (minimaal 7 en maximaal 35 jaar) in dienst van het ROC of van voorheen een fusiepartnerinstelling. De meerderheid van de respondenten heeft alle periodes in de leergeschiedenis meegemaakt, enkelen (3 uit de selectie van 20 respondenten) stappen halverwege in.

Analyse

Voor de kwalitatieve analyse is gebruik gemaakt van verschillende analysemethodes gebaseerd op het coderen van de interviewteksten: een inductieve coderingstechniek (Miles & Huberman 1994) gebaseerd op de onderzoekslang van Boeije (2005) met de volgende stappen: open codering, axiaal coderen, selectief coderen (Boeije, 2005). Voor het categoriseren van belevingen/percepties is gebruik gemaakt van datamatrices (Miles & Huberman, 1994, Swanborn, 2002). De verschillende stappen in de analyse hebben elkaar afgewisseld. Door nieuwe inzichten

tijdens de analyse bleek het soms noodzakelijk opnieuw selectief te coderen aan de hand van nieuwe codes. Het open coderen leverde niet altijd de voor het onderzoek gewenste inzichten.

Automatische en open codering: Gestart is met automatisch coderen van 55 interviews (teamleiders, docenten, ondersteuners, staf) door twee codeurs, met zoekexpressies op thema's/onderwerpen/gebeurtenissen (genummerd van 1- 64). Deze thema's of onderwerpen zijn afgeleid van de geschreven leergeschiedenis en betreffen gebeurtenissen, verschillende soorten interventies (gebouw, training en andere professionaliseringsactiviteiten) en innovaties/experimenten, het onderwijsconcept, leiding, begeleiding door externe adviseurs, cultuur en veranderaanpak, -uitkomsten, en - tempo. De codes (in totaal 64) van alle quotes/tekstdelen (in totaal ongeveer 8000) zijn vervolgens handmatige gecontroleerd (schrappen, samenvoegen of uitbreiden van de tekstdelen). Deze automatische codering was niet specifiek gericht op dit onderzoek, maar had de functie de codeurs/onderzoeker intensief kennis te laten maken met (onder te dompelen in) de data en de geschiedenis van het ROC. De transcripten van 31 respondenten (selectie 1), de docenten en teamleiders, zijn daarna nogmaals gecodeerd met open codes om relevante/interessante passages m.b.t. de onderzoeksvraag die nog geen code hadden te coderen. Deze codes zijn ondergebracht in netwerken waarbij de codes zijn gegroepeerd en gecombineerd. Binnen deze selectie van respondenten is gekeken naar beweging in relatie tot onderzoeksvraag 3: de transcripten zijn gecodeerd voor indicaties van "beweging" en "verandering". Deze quotes zijn per stuk bekeken en samengevat. In desbetreffend interview is gezocht naar een eventuele aanleiding/oorzaak van de beweging of verandering.

Vervolgens zijn matrices gemaakt van uitspraken per respondent t.a.v. verschillende gebeurtenissen tijdens de leergeschiedenis t.b.v. systematische constante vergelijking. Op basis van deze matrices zijn de respondenten (docenten en teamleiders) *voorlopig* getypeerd naar drie groepen: willers (= veranderingsbereid m.b.t. deze onderwijsinnovatie), niet-willers, tussengroepers (of niet helder te typeren n.a.v. eerste analyse van het transcript). Gedurende de analyse is deze (verzamel)matrix aangevuld en aangepast aan de hand van volgende analysestappen.

De selectie is verkleind tot 20 docenten (selectie 2; 18 docenten, 2 teamleiders die recent teamleider zijn geworden en met name spreken vanuit hun functie als docent) op basis van verdeling

over de verschillende onderwijsunits, voorlopige typering en aantal dienstjaren. De criteria bij de selectie waren een zo evenwichtig mogelijke verdeling en voldoende dienstjaren om een substantieel deel van de ontwikkelingen binnen het ROC te hebben meegemaakt.

Binnen deze selectie zijn de transcripten gecodeerd op indicaties van veranderingsbereidheid, opvattingen en belevingen van verschillende interventies/gebeurtenissen. De uitspraken met deze codes zijn vervolgens ondergebracht in matrices per respondent, samengevat en ingedeeld naar de antecedenten van veranderingsbereidheid uit het conceptueel model van dit onderzoek. De frequentie (kwantiteit) van deze codes zijn opgenomen in de verzamelmatrix van respondenten, de inhoud (kwaliteit) van de uitspraken zijn systematisch in overzichten (matrices en netwerken) met elkaar vergeleken. Hierbij zijn ook opnieuw de opvattingen per respondent t.a.v. veranderen, onderwijs, leiding, professionalisering en zichzelf systematisch vergeleken.

Om naast het beeld van veranderingsbereidheid (gedragsintentie) enigszins ook een beeld te krijgen van het daadwerkelijke gedrag van de respondenten zijn uitspraken met betrekking tot bepaalde experimenten en innovaties en uitspraken met betrekking tot het aanbod van professionaliseringsactiviteiten gecodeerd en verzameld. Vervolgens is, voor zover dit ter sprake is gekomen in het interview, vastgelegd of de respondent wel of niet heeft deelgenomen aan bepaalde experimenten van onderwijsinnovatie en wel of niet heeft deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten georganiseerd door de organisatie.

Resultaten

Centraal in dit onderzoek staan de volgende drie vragen: Welke soort belevingen/uitspraken van docenten zijn een indicatie van wel of geen veranderingsbereidheid? Zijn er patronen in belevingen en opvattingen te onderscheiden waarbij we docenten kunnen typeren naar mate (en eventueel soort) van veranderingsbereidheid? Is er in de loop van een langdurige verandering een verschuiving van veranderingsbereidheid waar te nemen? Zo ja, wat (welke interventie/gebeurtenis) heeft deze beweging bevorderd? In de onderstaande paragrafen worden per onderzoeksvraag de

resultaten weergegeven en wordt nader toegelicht aan de hand van welke analyse deze resultaten zijn verkregen.

Indicaties voor veranderingsbereidheid

Belevingen/uitspraken van respondenten (selectie 2, n=20) die een indicatie kunnen zijn van veranderingsbereidheid (volgens de perceptie van de onderzoeker) zijn gecodeerd met de code VB+, indicatie van veranderingsbereidheid of VB-, indicatie van een gebrek aan veranderingsbereidheid. Vervolgens zijn al deze quotes in een matrix per respondent ondergebracht, samengevat in een korte interpretatie van de uitspraak en gecodeerd volgens de antecedenten uit het conceptueel model; attitude, gedragscontrole en subjectieve norm. Deze interpretaties zijn gecontroleerd door een tweede codeur; bij ongeveer 10% van de interpretaties had deze tweede codeur een inhoudelijke opmerking en bij minder dan 1% was de tweede codeur het oneens met de interpretatie. Per antecedent zijn de interpretaties verzameld en is gezocht naar categorieën en subcategorieën binnen de drie antecedenten. Dit heeft geresulteerd in een overzicht van indicaties voor veranderingsbereidheid in Appendix A. Per subcategorie wordt een voorbeeldquote gegeven. Het overzicht is op inductieve wijze ontstaan vanuit de antecedenten als hoofdcategorieën, waarbij sommige quotes bij meerdere antecedenten zijn ondergebracht. Achteraf beschouwd kunnen de verschillende quotes ook bij meerdere (sub)categorieën worden ondergebracht en bestaan er allerlei verbanden. In de conclusie/discussie wordt hier nader op ingegaan.

Opvattingen en belevingen

Uitspraken die de beleving weergeven van een bepaald incident of die mogelijk verwijzen naar een bepaalde opvatting van de respondent (selectie 2, n=20) zijn gecodeerd met de code “beleving” of “opvatting”. Vervolgens zijn deze quotes ook weer samengevat in een interpretatie en ondergebracht in een matrix per respondent. Deze interpretaties bleken moeilijk in te delen volgens de antecedenten uit het conceptueel model van dit onderzoek. Binnen de interviews is niet gericht gevraagd naar of

doorgevraagd op mogelijke opvattingen of overtuigingen. De uitspraken van de respondenten zijn daardoor niet altijd even persoonlijk en hebben vaak meer het karakter van meningen dan van opvattingen. Heeft een uitspraak het karakter van een opvatting, dan blijkt deze meestal thuis te horen bij de attitude. Bij nadere beschouwing van de verzameling interpretaties is besloten deze in te delen naar vijf onderwerpen waarop de uitspraken betrekking hebben: onderwijs, veranderen, leiding, zelf, ontwikkelen/professionaliseren, om vervolgens mee te nemen in de vraag naar patronen. De frequenties van deze uitspraken zijn opgenomen in Appendix B.

Patronen

Frequenties van de verschillende codes en deelname aan experimenten en professionaliseringsaanbod zijn per respondent ondergebracht in een verzamelmatrix (Appendix B). In deze matrix is ook een kolom opgenomen met een verhoudingsgetal van de frequenties van quotes met code VB+ en VB- en een kolom met een korte typering van de respondent. De frequenties van codes per antecedent van het conceptueel model (Attitude, Gedragscontrole en Subjectieve normen) hebben betrekking op de uitspraken met de codes VB+ en VB-. Opvattingen en belevingen zijn in deze antecedenten niet meegenomen. Bij de onderstaande indeling in volgorde van veranderingsbereidheid is gebruik gemaakt van kenmerkende uitspraken van de respondent met betrekking tot zowel veranderingsbereidheid als opvattingen en belevingen. De volgorde van respondenten is tijdens het analyseproces herhaaldelijk aangepast tijdens opeenvolgende stappen van vergelijking aan de hand van bepaalde categorieën uitspraken.

Elke docent is uniek, dus een typering naar categorieën doet de individuele docent tekort. De onderstaande indeling in groepen moet dan ook beschouwd worden als een globale indeling. De volgorde in mate van veranderingsbereidheid (zie matrix in Appendix B) is gebaseerd op:

- de verhouding van VB+ en VB- codes
- de kwaliteit van de uitspraken met codes VB+ en VB-
- beleving van gebeurtenissen, opvattingen over de veranderingen, onderwijs, leiding, zichzelf en ontwikkelen/professionaliseren.

De meerderheid van de respondenten heeft alle periodes in de leergeschiedenis van dit ROC meegemaakt; enkelen (3 respondenten) stappen halverwege in. De indeling in groepen wordt geïllustreerd aan de hand van enkele typerende uitspraken; in de analyse zijn uiteraard meerdere quotes meegenomen in de vergelijking (zie frequenties in Appendix B). Na de indeling van groepen volgt een beschrijving van zaken die opvallen met betrekking tot opvattingen over onderwijs, veranderen, leiding, zelf en professionaliseren.

Indeling van groepen in volgorde van afnemende veranderingsbereidheid

De gedreven innovator (P37) (Willen, kunnen en geen moeten nodig)

De docent met dit patroon is per definitie op zoek naar uitdaging in de vorm van vernieuwende werkwijzen en is daarin soms bijna roekeloos. Gaat bij voorkeur gewaagde experimenten aan, maar praat niet over het professionaliseringsaanbod.

Ik hoorde meer bij die meest vergaande en anderen hadden daar meer moeite mee en op een gegeven moment is ook techniek weer afgehaakt, want die hadden dat met name, traditionele opvattingen en een aantal - terecht ook - qua veiligheid. (37:117)

Ja, dat denk ik wel. Ja, het begon gewoon met een lege loods en de dag daarvoor moest de vloer nog geschilderd worden, waarvan ik zei 'dat kunnen de leerlingen ook'. Die mochten dan hun eigen school gaan maken, waar ze zich wel thuis in zouden voelen, in plaats van een school waarin je niet welkom bent of afgewezen wordt of...maar er waren weinig collega's die dat zo ver wilden doorvoeren en een aantal zijn daar ook knettergek van geworden. Daar zijn we snel mee opgehouden. En toen merkte je ook dat je ineens midden in dit verhaal terecht kwam. (37:113)

Over de crisis: R: Ja, fantastisch. Ik heb ook in '82 het HBO bezet, dus ik hou daar wel van. (37:139)

Ik merkte dat ik daar dus gewoon mijn ei kwijt kon, qua ideeën over wat goed onderwijs zou zijn en veel meer aansluiten bij de leerling in plaats van 'dit is de stof en je zorgt maar dat je het in je kop krijgt' en

dan op het eind houden we de meetlat te lang. Meer kijken naar de ontwikkeling van 'stapje voor stapje'. Dat ging heel ver - oke, we gingen naar een lege fabriekshal en dan 'stel je voor als we hier gaan zitten. Ga maar bouwtekeningen maken' (37:142)

Ja, en ik wou ook niet meer terug op een gegeven moment, want ik zag ook dat het daar nog...ik voelde me gewoon heel thuis en ik zag dat als ik weer terug zou gaan, dat ik veel minder leuk werk zou krijgen. Weer stappen terug moest doen.(37:127)

Ja, en ook 'we laten ze een verslag schrijven'. 'Nee! Niet doen.'. 'Zorg dat ze foto's maken...'. Juist op zoek naar nieuwe manieren en daar elkaar op aanspreken, want wij zijn toch bijna allemaal van HBO niveau of hoger, dus dat dat ook op een andere manier kan. Het eerste stuk portfolio bij ons was een stuk regenpijp met een deksel, doppen en een koker en dan moesten ze metaforen...een kerstbal...dit laat zien dat ik meegedaan heb aan het kerstproject. Op zo'n manier op zoek naar 'zo ga je verder in een gesprek', in plaats van 'schrijf maar een verslagje, dan zet ik een handtekening'. (37:151)

Ben meer emotioneel en van de actie en het doen, maar ik kan wel heel goed kijken of iets klopt, als er iets ligt op papier maar ook in de praktijk. (37:136)

De vernieuwers (40, 46) (Willen, kunnen en geen moeten nodig)

De docent met dit patroon heeft een positieve, ontwikkelingsgerichte houding (praat veel over willen leren en ontwikkelen), experimenteert, houdt van uitdagingen en kan onzekerheden hanteren. Laat zich graag inspireren door professionaliseringsactiviteiten.

Toen ik het las...hoeveel er gebeurt is eigenlijk. Ik heb veel gezien en veel meegemaakt en ik heb me ook verbaasd over de hoeveelheid acties die er uiteindelijk toch zijn gepleegd om te komen tot waar we nu zijn. Dat vond ik opvallend en ook de strijd die heel - ik heb het natuurlijk niet helemaal stevig doorgenomen - maar ook altijd die eeuwigdurende discussies, ook aan de koffietafels, van hoe het onderwijs er nou eigenlijk uit zou moeten zien, qua rendement en dat soort zaken. Dat komt hier ook in terug en dat is wel mooi.(40:148)

Nee, nee, ik denk dat je...moet doorexperimenteren. Als je het maar wel verantwoord doet.(46:122)

Aandacht voor de cursist. Aandacht voor het personeel. Je hebt zo bizar veel - ik vind het echt. Als je je wil ontwikkelen binnen het ROC, heb je daar alle kansen toe. Het blijft een feit dat - wat ook ooit eerder gezegd is van - hoe moet je carrière maken in het onderwijs? Je zal me echt niet op een directeurstoel zien zitten. Dat ambieer ik absoluut niet, maar wat ik wel - carrière wil ik het niet noemen - maar waar ik me wel in wil blijven ontwikkelen is dat ik een coach ben, maar ik wil mijn vakspecialisme ook niet verliezen. Maar op dat gebied kun je je legio ontwikkelen en je kan zonder probleem bij een ander in de keuken kijken. Als ik naar buiten wil, van ik zeg 'ik wil in een bedrijf, want ik weet niet of ik dit nog wel langer wil', dan ook hebben we binnen het ROC mogelijkheden, dus in die zin vind ik het een prachtig bedrijf en ik hoor mensen soms zeuren en dan denk ik van' het is ook niet zo vreemd dat jij zo zeurt, want je blijft gewoon altijd maar in je eigen toko zitten'.(40:172)

Ik ben nogal nieuwsgierig van aard.(40:186)

Nou, zo van 'wat levert het nou eigenlijk op voor die cursist? Is dit wel de juiste wijze die we nou te pakken hebben'. Van stel je voor: je ziet dat iemand in een bedrijf in een jaar meer leert dan in twee jaar onderwijs. Dan moet je conclusies trekken. Dan moet je daar iets mee. En gelukkig zijn we op die weg. En dat verlangt ook van ons dat wij ook nadenken over die kwesties. Zoals het zien van kansen, maar ook jezelf blijven ontwikkelen. Dat is loeibelangrijk. Ik heb nog steeds collega's over beoordeling 'beoordeling, is dat wel wat?'. Zonet nog, ik kom vers uit die beoordeling en tref iemand die mij vraagt 'wat wordt je daar nou wijzer van?'. Nou goed, ik was even een beetje verbaasd van 'nou, goed er is ooit een keertje een afspraak gemaakt, dat dat soort dingen eraan zitten te komen en volgens mij is dat een onderdeel van je eigen stukje professionalisering'.(40:180)

Dat ik er een...een ontwikkelingsspiraal in zie als het ware. Dus steeds voortbouwend op eerder..op ervaring die ervoor ligt, door ontwikkelen. Dus nieuwe kansen pakken, vooruit kijken, leren van dingen die niet goed gaan.(46:94)

Ja...van wat leren eigenlijk is en dat ook echt met cursisten vorm en inhoud geeft. En dat betekent dat je afstand doet van dingen die je eerst deed. Dat betekent ook dat je afstand doet van bijvoorbeeld status, van veel dingen doe je dan afstand. En je doet ook afstand van zekerheid, je doet afstand van voorspelbaarheid, maar vanuit het geloof in de leerling, dat de ander een mens is zoals jij, met dezelfde angsten, met dezelfde vreugden, met dezelfde behoeften...vanuit die...vanuit dat vertrouwen, met die cursist werken. Ja en dan het andere, wat je ook tegenkomt: "Ja, maar..." (46:96)

(...) En op zich is dat prima en, dat is ook goed, je moet ook niet risico's wegmoffelen, maar niet groter maken dan ze zijn. En je kunt ook kijken naar de risico's en wat kan ik eraan doen. Hoe kan ik ze kleiner maken. En als je verandert en dat is mijn opvatting, zul je risico's moeten nemen en je fouten om te leren moeten incasseren. (46:98)

Aanvankelijk docent Werktuigbouwkunde. Op een gegeven moment wilde ik meer doen met leren en minder met conditioneren van leerlingen.(46:109)

Ja, dus..ik ben van huis uit techneut, ik ben werktuigbouwer, maar er zaten ook mensen in van Drama. Een hele andere manier van tegen de wereld aanleunen. En die gaan dan samenwerken. Nou, zet je die zo plompverloren bij elkaar. Nou dat had ik in het begin, de eerste paar keren dat ik er was, van: "Rare vogel". Ja, maar je hebt wel een gezamenlijk doel en dat was voor mij heel verrijkend, ja. Het is verrijkend in die zin dat ik ..dat ik...dat ik opener ben geworden naar mensen en voor die tijd, voor 'Werken in experiment X', had ik af en toe echt van: "Rare vogel, dat is niet mijn soort", weet je? (46:84)

R: Wat mij zelf heeft...heel erg heeft geholpen om te kunnen doen wat ik doe is heel veel training.

I: Bijscholing is dat dan?

R: Ja, bijscholing ja. Dus dat opzetten van '...(Experiment X)' dat is een ding geweest waar ik heel veel geleerd heb. En in het '...(opleidings)'-traject heb ik heel veel cursussen gedaan over effectief communiceren, maar ook bijvoorbeeld...gewoon stomme dingen...roosters voor leerlingen, de Bono...(46:63)

De overtuigde veranderaar (P2, 25, 41, 42, 28, 30) (Willen, kunnen (geleerd) en soms een beetje moeten nodig?)

De docent met dit patroon heeft door kennis te nemen van nieuwe inzichten (en daar de meerwaarde van inzien) nieuwe oriëntaties ontwikkeld en is enthousiast geworden. Dit gaat samen met een positieve ontwikkelingsgerichte houding en soms (niet altijd) het kunnen hanteren van onzekerheden, soms voorzichtig.

I: Hoe kwam je op dat idee?

R: Omdat ik in die tijd de ROC cursus deed.(28:191)

Ik vind op zich, de filosofie erachter, daar kan ik eigenlijk wel helemaal in meegaan. Dat de cursist zijn eigen keuzes maakt, dat hij zelf moet kunnen laten zien wat hij of zij waard is en hoe dat hier is ingevoerd, hoe wij dat vormgeven, qua inhoud, hebben wij wel heel veel gedaan, vind ik op onze afdeling. Er is wel heel veel uit de verf gekomen.(30:76)

Nou, dat is iets wat je door een ROC certificaat durft, gewoon door zo'n cursus durft te experimenteren en dat soort dingen draag je dan ook wel uit.(42:111)

“Nou, ik kan mij nog heel goed herinneren dat X (naam van een trainer) is geweest is en die heeft het over Y (het nieuwe onderwijsconcept) gehad en toen dacht ik: ‘interessant’ en op een gegeven moment kwam een leerling bij mij aan tafel: ‘nou, dat filmmapparaat, ik weet niet hoe het werkt hoor’ en toen had ik het net geleerd, dus anders was ik het uit gaan pluizen met de gebruiksaanwijzing erbij, (...) en toen heb ik gezegd: ‘alsjeblieft, er zit wel een briefje bij en probeer het maar. Kom je er niet uit, dan...’, dat beeld heb ik nog steeds helder. (...) dus dat betekent dat je gewoon een stap terug moet doen en dat je vraagt: ‘waar kom je voor? Wat wil je leren?’, maar dat is wel een hele omslag in het denken.” (2:159)

Dat was het ook, want wij hadden dan discussies. Ik moet zeggen; sinds die tijd is er nog nooit zoveel over de kwaliteit van het onderwijs gepraat. Kijk, tot die tijd, dus sowieso vond ik dat al winst, maar tot die tijd deed iedereen het in zijn eigen klasje en over didactische principes en waar een leerling wel of niet iets van leert, dat is eigenlijk nooit aan de orde geweest. Ik chargeer natuurlijk wel een beetje,

maar toen moesten we dus steeds praten van: 'hoe doe jij het dan?'- 'nou, daar ben ik het niet mee eens, (...), dus ik denk dat, dat de kwaliteit wel ten goede kwam, in die periode. Maar goed, dat heeft en ik weet nog dat we dus met 'leren en ontwikkellijnen' moesten gaan werken. Dat was ook nieuw, want anders moesten ze een toets kennen. En die ontwikkellijnen, daar stonden ook dingen in over je persoonlijke ontwikkeling en daar hielden wij ons eigenlijk niet zo mee bezig met die leerlingen. Dus dat was een heel nieuw aspect en ja; hoe breng je dat dan in beeld? En als je dat in beeld wilt hebben, dan komt ook het begrip 'coaching' erbij, want dan zul je ook eens in gesprek moeten met die leerling (2:162)

Dan ga je met z'n allen iets maken en daar werk je vol overtuiging aan. Daar zijn we ook wezen zoeken natuurlijk en ik denk dat we op dit moment een goede koers hebben, dus...en in ieder geval die 50% praktijk binnen het onderwijs al heel goed realiseren. (25:283)

Het geldt voor mij ook een leven lang leren, dus ik moet ook telkens omscholen, bijscholen, cursussen volgen, of soms gewoon goed om me heen kijken, wat er gebeurt- praktijkgestuurd leren.(41:90)

Nou ik ben altijd wat bang om helemaal voorop te lopen met dit soort dingen. Vind ik een beetje, wie helemaal voorop loopt die wilt ook nog weleens struikelen.(28:155)

De kritische vernieuwer (P33, 39, 45, 1, 22) (Willen, deels kunnen, aversie tegen moeten)

Zeer kritisch over veranderaanpak. Wil initiatief duidelijk bij docent vandaan laten komen. Te weinig gewaard voelen voor kwaliteiten die er zijn in het docententeam. Door te doen enthousiast geworden.

R: Nee. Als ik lees hoe er bij de andere units met elkaar werd omgegaan- strijd over leidinggevenden, mensen die de hakken in het zand zetten en zo, dan dacht ik 'wij verdienen gewoon, die wat minder goede inschatting van ons als team, die verdienen wij gewoon niet'

I: Want?

R: Omdat wij gewoon bijna unaniem bezig waren met gewoon beter te worden in onderwijs. (1:231)

I: “Weet je nog wat voor jou de omslag gaf?”

R: “Om daar toch aan mee te doen? De omslag zat hem vooral in het feit dat ik werkend met niveau 2 leerlingen zag dat het verhaal van (het nieuwe onderwijsconcept, geleerd in trainingen), (...) meer aansloot bij het niveau van de leerlingen. (...) juist voor die niveau 2 doelgroep.” (39:85)

Ik vind het heel logisch dat ze veranderen. Ik vind dat ook fantastisch. Ik ben er ook heel blij mee. Ik zou niet meer terug willen naar vroeger, maar ik heb wel vraagtekens bij hoe het gaat en hoe het ging.(22:244)

Dan denk ik, nou, laat mij daar maar eens een morgen mee stoeien, geef maar tips, en dan ga ik daarna wel weer aan het werk.(33:229)

Dus dat heb ik ook wel aangegeven, bovendien, wat ik toen ook op die bijeenkomst heb aangegeven, is dat er te weinig vertrouwen is, in datgene dat er al op de werkvloer aan kwaliteit aanwezig is. 33:124

Nou wat ik eigenlijk altijd wel een beetje nodig heb, is wat voorbeelden van; hoe kun je met dingen omgaan? Bijvoorbeeld als je zegt ‘dat repertoire van onderwijsgevenden, dat zou breder moeten’. Nou, X-ers (externe adviseurs die interne bijscholing uitvoeren) doen alles alleen maar frontaal klassikaal, dus daar wordt je niet echt veel wijzer van. Dat is steeds dezelfde stramien eigenlijk. Dus dat was niet echt verheffend, vond ik. Zelf heb ik dat wel nodig. Ik reageer heel erg op voorbeelden en uitdagingen van: ‘hé, zo kan het ook!’(45:129)

Ik vond het super irritant. Ik denk hier wordt niet gekeken naar de cursisten, maar hier wordt gekeken naar het concept. Het concept is alles overheersend in de bouw, maar niet naar de leerlingen. Het maakte me boos, maar het kan me nog boos maken! En dan denk ik jongen, wordt dat concept nou tot een halve bijbel verheven, dat we niet meer kijken naar realiteit? (33:197)

(...) Daar heb je ze weer. Waarom geven ze ons niet de ruimte van een opdracht, jongens, dit moet veranderen. Ga ermee aan de slag, hier hebben jullie er extra uren voor, (...) en ga ermee aan de slag,

want ik wil dat jullie aan het eind dát bereikt hebben. Leg het bij onszelf neer en pak het niet af. Zó voel ik het dan. (33:195)

Het is een beeld wat ik over die hele periode heb volgehouden, vastgehouden, van het dilemma tussen persoonlijke ontwikkeling, algemene kerncompetenties, of kerncompetenties versus beroepscompetenties. De aandacht daarvoor. (...), maar ik heb het gevoel gehad dat de hele onderwijsontwikkeling en nu hebben we het echt over onderwijs zelf, heel sterk focuste op algemene persoonsvorming, algemene competenties, persoonlijke competenties en minder op beroepscompetenties. (1:214)

Binnen dit patroon bestaan varianten gebaseerd op mate van voorzichtigheid en getemperde bereidheid door onvoldoende erkenning (of beschadigd zijn) in het verleden. Docenten die in het verleden het gevoel hebben gehad te zijn afgerekend op acties of docenten die zich in het verleden ondergewaardeerd hebben gevoeld zijn voorzichtiger geworden.

Maar het gebrek aan steun van leidinggevend, dat heeft wel gestoken en heeft ook even gezorgd, vorig jaar een beetje murw geslagen, van laat ze dan maar zeggen hoe het moet. Die houding krijgen van 'wij doen het heel veel en we krijgen elke keer toestemming. Als er dan iets fout gaat, dan meppen ze van zich af- nou, laat ze dan maar zelf de verantwoordelijkheid nemen'(22:240)

Rond de wisseling ben ik zelf overspannen geweest. Kreeg ik ook conflicten met de directeur, want het was 1 van die directeuren die hier was neergezet uit het bedrijfsleven geplukt en zoals je ook zei, of in het boek staat, ze hebben eigenlijk nergens weet van

I: 'Een andere planeet' staat erin...

R: Ja en daar heb ik dus een conflict mee gehad.(22:250)

Laat me dan maar, als dit team ophoudt, laat me dan maar even een tijdje gewoon dingen die al bestaan en niet te vernieuwend zijn. Dat kostte me heel veel energie. Dat heeft me heel veel energie gekost.(39:123)

De einzelgänger (P27) (Willen, kunnen, geen boodschap aan de subjectieve norm van de organisatie)

Deze docent heeft een sterke oriëntatie op kwalificatie en op de praktijk, beschouwt zijn opleiding als een eigen schooltje en heeft zich nooit iets aangetrokken van ontwikkelingen in de rest van de organisatie.

...En dat doe ik dus.. eigenlijk is het een klein schooltje in een grote school. Ik teken de jongens in en ik geef ze na vier jaar een diploma.(27:67)

Nou, ik herken eigenlijk alle delen wel (van de leergeschiedenis, red.), want ik heb het zelf meegemaakt. Sommige dingen niet zo intensief, omdat ik dus mijn eigen afdeling heb, sommige dingen zijn...dan denk ik van: "Ja, dat zal wel zo zijn, ik ga toch mij eigen weg en ik zoek het in mijn landelijke cultuur." Ik ben namelijk ook altijd...zie, vroeger had je het COBO hè, het COBO, Centraal Overleg en Beroepsonderwijs en omdat ik...en dat zat in Nieuwegein. En daar had ik dus, daar haalde ik dus eigenlijk mijn landelijke come-backs, dus als er bijvoorbeeld iets was, wat ik niet wist dan kreeg ik een bounce-back van die mensen en daar kon ik weer mee vooruit. Dus ik...het kwam niet uit mijn eigen instituut, maar meer landelijk en dat vond ik plezierig. (27: 69)

Ja nou, daar zet ik dan mijn vraagtekens bij, ja. Veel geld (bijscholing van extern bureau). Dan denk ik van: "Laten we iemand aannemen die met beide benen op de grond staat en die het vak goed beheerst en goed geschoold is." En een bijscholing is nooit weg natuurlijk, dat heb ik ook altijd gedaan, (...) zie, dan kan ik een keuze maken tussen het X (extern bureau die interne bijscholing uitvoert), maar ik kan ook een training in het bedrijfsleven doen en dat doe ik dan liever (...), dat staat dichtbij mij. En dat pedagogische verhaal, nou ja, dat heb ik...ja, dat komt vanuit jezelf, dat heb je al zolang gedaan. Daar hoef ik eigenlijk niet voor geschoold te worden. (27:83/84)

Ik heb het met mijn jongens te doen. Mijn jongens daar krijg ik de waardering ook van. Als de jongens na vier jaar zeggen van: "Nou, meneer S., hier is een fles Beerenburg, wij vonden het hartstikke leuk."(27:97)

De gematigde veranderaars (P 43, 26, 23, 18 en 48) (Niet willen (of niet weten), niet kunnen, moeten nodig)

Binnen deze categorie zien we verschillende patronen: de docent is minder bereid tot veranderen, soms door een beperkte professionaliteit (niet in de gaten gehad wat zich binnen het ROC afspeelde) en/of een traditionele instelling. Enkele respondenten hangen sterk aan vroeger, en zijn gesteld op structuur. Het nieuwe onderwijsconcept wordt niet goed begrepen of botst met eigen opvattingen. Het van boven opgelegde botsende concept, al dan niet in combinatie met kritiek op de aanpak van veranderen door het management, heeft veelal geleid tot (stevige) frustraties. In dit patroon doet de respondent niet of nauwelijks mee aan experimenten of aan het professionaliseringsaanbod.

Wanneer kom je de docenten tegen op de werkvloer? Je hebt geen idee. Weet je waar het vroeger gebeurde? In de docentenkamer. En dan hadden we op de bouwvloer ook, een eigen locatie. Een kwartier pauze, een half uurtje in de middag, tien minuten thee doen. Wat in het kwartier en in het half uur gebeurde, dat was zo belangrijk. Even- 'hé, was die er ook? Was die er ook?'. Dat moment hebben wij hier nu niet. Wij hebben nergens een docentenkamer. Dat is het beleid ook van het ROC. Daar ben ik dus absoluut ook niet mee eens.(48:55)

...ik denk wel dat docenten wel bereid zijn te veranderen, jawel hoor, ik denk... Als je kijkt naar het onderwijs hoe dat veranderd is, ik bedoel, ik kan geweldig praten, ik kan geweldig verhalen vertellen, ik vind dat geweldig om te doen, dus...ach, het eerste uur kan ik wel een zinvol verhaal..vinden ze ook prachtig. Maar ik weet ook wel als ik dat na de middag doe, dat de meeste mensen, nou, als ik op 10% zit, als het rendement 10% is, dan moet ik blij zijn, dus dat moet je eigenlijk niet doen. Dus ze zijn wel veranderingsgezind, ze weten wel dat cursisten veranderen, de maatschappij verandert ook, dus ja goed, dus...ja dan wil ik wel mee. Ik heb dat ook aangegeven met die praktijkbedrijven, dat soort zaken...ik had ook kunnen zeggen: "Nou, ik ga lekker in mijn klas zitten en ik wil een eigen lokaal", zoals ik vroeger zelf les heb gehad. Eén docent zat op een verhogingkje en alles wat 'ie zelf leuk vond had 'ie aan de muur hangen, echt een soort slaapkamer weet je wel. Dan komen die cursisten naar binnen, die mogen dan te gast zijn bij jou en...Nee, dat kan helemaal niet meer, dat begrijp ik ook wel, maar...(26:177)

Alleen op een gegeven moment komen ze wel op dat bedrijf en komen ze erachter: 'ik kan niet rekenen' en dan hebben ze een probleem. En dat zou dan mooi zijn hè; de kreet 'vraaggestuurd' is ook een hele mooie ideaal van dit instituut maar ik heb het nog weinig kunnen meemaken, weinig kunnen ontdekken.(43:191)

I: Je loopt hier 10 jaar achteraan? Wat bedoel je daarmee?

R: Wanneer die bepaalde concepten ingezet zijn, komen nu pas bij mij naar boven. (43:193)

En ik ben een structuurman en op de Bouw daar zat structuur in. Het was misschien wel rechtlijnig en er waren wel...maar ze zijn recht door zee en die veranderingen gingen daar ook minder snel, maar als dat moest veranderen, dan gebeurde dat gelijk. Maak er maar een vorm voor en dan gaan we dat doen. Dat vond ik hartstikke leuk.(48:62)

Dat moet gedragen worden door de mensen zelf. 'jongens, zo en zo' en op een gegeven moment moet je ook zeggen van 'nou, nu is de discussie over. Nu moet er wat gebeuren', maar als je het laat dragen door de mensen die weten hoe het in de praktijk werkt, dan kom je met producten waarvan zij zeggen: 'Ja, maar dit is een goed product en dit werkt ook' en dat is wat anders dan wanneer je iemand van buitenaf iets oplegt. (48:72)

Ik ben in de theorie met trainingskunde bezig- dan geef ik ze een opdracht, na de workshop- ik geef ze heel gericht les. Daarna moeten ze een samenvatting maken van de tekst die ik ze heb verteld. Moeten ze zelf even doen. Maar 14 dagen later weet ik ook wel dat ze via de laptop kopiëren, plakken en dan zit ik; weet je het wel? Snap je wat ik bedoel? (48:79)

Er is te weinig tijd om iets....Zorg eens een keer voor wat rust. Dat zorgt voor rust op de werkvloer, dat zorgt voor rust binnen de docenten, die weten waar ze aan toe zijn, want je moet elke keer...je moet er niet achteraan willen hangen, die trein, daar moet je prachtig mooi op aan kunnen haken. Je moet meegaan, maar je moet die kans wel krijgen om mee te gaan. Nou, de ene kan dat makkelijker dan een ander natuurlijk. Maar je moet niet tussendoor versnellen. Of even over de golf vernieuwing die er is, weer even een nieuwe golf. Dan zie je door de bomen het bos niet meer.(48:81)

Als jij bijvoorbeeld.....ik noem maar een voorbeeld: urennorm, praktijkgestuurd leren, de coaching, het zaligmakende idee van coaching, het uit elkaar halen van vakspecialist en coaching, het beoordelen van praktijktoetsen waarbij staat 'het moet door een externe gebeuren'. Nou, dat lukte voor geen meter. Je wordt hartstikke chagrijnig als je mensen moet zoeken die alle cursisten moeten beoordelen. Dat lukt nooit en te nimmer. Of voorschriften- we moeten 24 mensen coachen. Coach jij 24 mensen door een hele week maar eens goed. Lukt dat? Nee, want op het HBO hebben ze 12 mensen om te coachen met een begeleider. Dus wat ga je dan doen? Dan ga je roeien met de riemen die je hebt en zo probeer ik hier te werken. En soms neem ik weleens wat te veel hooi op de vork, dan denk ik: 'nee, dat moet je niet doen. Dan lukt het niet' en eigenlijk wil ik het wel. (48:56)

Nou, ten eerste, een keuze maak je voor cursisten, die is heel belangrijk bij ons. Maar niet alleen bij mij, bij alle mensen en ik denk dat het ook afstand is en misschien ook wel het afzetten tegen alles wat met bijscholing te maken heeft en wat we zien langskomen.(18: 268)

Veel meer eerst de kat uit de boom kijken en dat soort dingen. Even heel goed er over nadenken hoe je op dingen reageert. Op welke manieren je reageert, dus het spontane, dat moet je gewoon wat achterwege laten.(23:161)

I: Jij zit op een soort positie naar het spel te kijken en je hebt het helemaal door, lijkt het.

R: Ik denk dat ik wel heel veel doorheb, ja (18:257)

(...) dus wat dat betreft biedt de werkgever heel veel. Nou, dat is best goed

I: Bijscholing?

R: Ja. Zeker bij een stuk persoonlijke ontwikkeling, omdat als ik kijk naar mijn vakgebied, dan biedt het ROC niet zoveel, maar goed dan zijn er eventueel wel mogelijkheden buiten het ROC om. (23:156)

Opvallende patronen in de opvattingen over onderwijs, veranderen, leiding, zelf en professionaliseren.

Wat opvalt en is meegenomen in het bepalen van de volgorde in veranderingsbereidheid, zijn de volgende opdoemende patronen in de opvattingen over onderwijs, veranderen, leiding, zelf en professionaliseren. Bij een verwijzing hieronder naar een positie in de matrix wordt de volgorde in appendix B bedoeld.

Opvattingen over onderwijs: In de opvattingen t.a.v. onderwijs wordt bij sommige respondenten een bepaalde professionele oriëntatie zichtbaar: meer traditionele opvattingen versus progressieve opvattingen en opvattingen die een beeld geven van een meer beperkte professionaliteit (volgens Hoyle: gericht op de microsituatie met cursisten) of een meer uitgebreide professionaliteit (gericht op, bepaalde betrokkenheid bij de organisatie als geheel). Voor zover zichtbaar in de data, staan respondenten met een progressieve oriëntatie bovenin de matrix en hebben respondenten onderin de matrix een meer traditionele opvatting van onderwijs. Dit kunnen we niet concluderen m.b.t. uitgebreide of beperkte professionaliteit; respondenten met een uitgebreide professionaliteit, zichtbaar in genuanceerde uitspraken over ontwikkelingen in de organisatie, bevinden zich zowel bovenin als onderin de matrix. Ditzelfde geldt voor respondenten met een beperkte professionaliteit. Halverwege en onderin de matrix staan respondenten die zich door bepaalde gebeurtenissen ondergewaardeerd, onvoldoende gekend of gekwetst voelen.

Opvattingen over veranderen: De verdeling van progressief naar meer traditioneel zien we ook terug in opvattingen over veranderen; van boven naar beneden neemt de kritiek op de veranderaanpak toe. Hoewel de meer progressieve of open en nieuwsgierige respondenten ook kritisch zijn over de top-down benadering, geven zij aan dat ze daar minder last van hebben gehad. In termen van kleuren in het verander-denken volgens De Caluwe en Vermaak (1999) is in opvattingen van de bovenste respondent de witte kleur herkenbaar (spontaan laten ontstaan van vernieuwing), daaronder eerst groen (P40, 46: leren en ontwikkelen van organisatie, medewerkers en zichzelf), vervolgens bij de overige respondenten afwisselend rood (communiceren, overtuigen en belonen van gewenst gedrag) en geel (creëren van draagvlak) en meer onderin de matrix blauw (P26, 30!: kaders en structuur aangeven, concept breed uitrollen).

Opvattingen over leiding: In opvattingen over leiding neemt de kritiek, met name op het hoger management (CvB), in de matrix van boven naar beneden toe: management luistert niet, is inconsequent, weet niet wat er gaande is op de werkvloer en geeft te weinig erkenning van kwaliteiten die er zijn. Zeven respondenten hebben geen uitspraak waaruit een opvatting over de leiding blijkt. In de uitspraken zijn verschillende opvatting over goede leiding zichtbaar (verspreid over de matrix): leiding moet zorgen dat ik mijn werk kan doen (faciliterend, relatie met wit), leiding moet kaders stellen, aansturen en sanctioneren (transactioneel, relatie met blauw), leiding hoort op de werkvloer en moet meewerken (participerend, relatie met rood), leiding moet goed kunnen luisteren, personeel de ruimte, faciliteiten en verantwoordelijkheden geven (transformationeel).

Opvattingen over zichzelf: Vijf respondenten laten geen opvattingen over zichzelf zien. Uitspraken over nieuwsgierige aard en het nodig hebben van uitdaging zitten boven in de matrix. Deze opvattingen worden overigens veelal ondersteund door andere uitspraken dan opvattingen over zichzelf. In de loop van de volgorde naar beneden gaan de opvattingen meer over beroepsidentiteit en veranderen en onder in de matrix geeft de respondent aan een structuurman te zijn.

Opvattingen over professionaliseren: Opvallend is ook dat deelname aan innovaties en/of professionaliseringsactiviteiten afneemt naarmate de veranderingsbereidheid afneemt. Nemen de respondenten deel omdat ze veranderingsbereid zijn of zijn ze veranderingsbereid door deelname? Uit verschillende uitspraken kunnen we concluderen dat in een aantal gevallen deelname, zowel aan professionaliseringsbijeenkomsten als aan experimenten of nieuwe praktijken, heeft geresulteerd in nieuwe oriëntatie(s) en/of nieuwe inzichten en daarna bereidheid tot nieuwe benaderingen in de eigen praktijk (P46, 2, 39, 42, 22). Opvallend is ook dat in het interview met de gedreven innovator het professionaliseringsaanbod niet eens ter sprake komt. Dit sluit overigens wel aan bij de witte veranderbenadering; of-the-job-training is gekaderd en weinig spontaan.

Beweging

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag zijn de transcripten van 31 respondenten (selectie 1) gecodeerd voor indicaties van daadwerkelijke “beweging” en “verandering”.

Deze quotes zijn per stuk bekeken en samengevat en vervolgens is in het desbetreffende interview gezocht naar een mogelijke oorzaak of aanleiding van deze beweging. Bij nadere beschouwing bleken sommige indicaties van beweging/verandering niet juist gecodeerd of was de aanleiding niet goed te achterhalen. Uiteindelijk bleven 28 indicaties over.

De aanleidingen zijn daarna ingedeeld naar de antecedenten Attitude, Gedragscontrole en Subjectieve norm en ondergebracht in een overzichtsmatrix (Appendix C). Opvallend is de gelijke verdeling over de drie antecedenten. De verdeling van indicaties van beweging/verandering laat, anders dan de indicaties bij veranderingsbereidheid, een gelijkmatige verdeling over de antecedenten zien. Uit de gevonden aanleidingen voor de beweging blijkt dat zowel het willen, kunnen als het moeten het startpunt kunnen zijn van het daadwerkelijk veranderen. Bij ongeveer eenderde van de indicaties blijkt dat scholing, goede begeleiding op de werkvloer, kennis nemen van nieuwe inzichten (via literatuur of scholing) en erkenning invloed hebben op het willen veranderen. Ondersteuning in hoe het anders kan en hoe je dat dan aanpakt (gedragsnorm: kunnen) is scholing en begeleiding on- en of- the job, het doen/experimenteren en het uitwisselen van ervaring. De indicaties ingedeeld bij het antecedent subjectieve norm (moeten) variëren van het opleggen van de verandering (druk van buiten leggen) en gevraagd worden tot het zien van een rolmodel, participatie, uitwisseling en het besef van gezamenlijke verantwoordelijkheid. De analyse naar aanleiding van deze vraag geeft geen antwoord ten aanzien van verschuiving van veranderingsbereidheid. Feitelijk zijn de indicaties van beweging-verandering krachtige indicaties van veranderingsbereidheid, die volgens de respondent hebben geresulteerd in daadwerkelijk ander gedrag.

Conclusies en discussie

Het doel van dit onderzoek was het exploreren van veranderingsbereidheid van docenten in tijden van langdurige onderwijsinnovatie. Daarbij is gekeken naar uitspraken van docenten die een indicatie kunnen zijn van veranderingsbereidheid, ingedeeld aan de hand van de antecedenten attitude, gedragscontrole en subjectieve norm. De respondenten zijn in volgorde van mate van veranderingsbereidheid geplaatst en getypeerd aan de hand van deze antecedenten. Vervolgens zijn

uitspraken vergeleken over opvattingen die de respondenten hebben met betrekking tot onderwijs, veranderen, leiding, zichzelf en ontwikkelen/professionaliseren. Daarnaast is in een grotere selectie van interviews gezocht naar uitspraken die een indicatie zijn voor beweging of verandering. Hieronder volgt eerst een korte samenvatting van de bevindingen met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag (indicatie van veranderingsbereidheid) en de tweede onderzoeksvraag (patronen) en worden deze bevindingen gerelateerd aan ander onderzoek en andere theorieën. Vervolgens worden aspecten bediscussieerd die opgevallen zijn aanvullend op de onderzoeksvragen. Daarna worden de praktische en theoretische implicaties belicht en worden de beperkingen van dit onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek beschreven. Tot slot wordt afgerond met een eindconclusie.

Samenvatting van bevindingen m.b.t. indicaties van veranderingsbereidheid

Allereerst valt op dat alle respondenten een grote betrokkenheid bij de cursist laten zien; alle docenten hebben het beste voor met de cursist, willen de cursist een opleiding bieden waarmee hij in de praktijk en in de maatschappij aan de slag kan. Dit komt overeen met de conclusies van ander onderzoek dat deze intrinsieke motivatie aanleiding is om een carrière in het leraarschap te beginnen en noodzakelijk om deze carrière vol te houden (Conley & Odden, 1995, Day e.a. 2007). Elke respondent heeft uitspraken waaruit veranderingsbereidheid spreekt, hoe summier ook. Wanneer we de verhoudingen tussen frequenties van de antecedenten bekijken (attitude:187, gedragscontrole:160 en subjectieve norm:21 = 9 : 7,6 : 1) en tussen VB+, indicatie van veranderingsbereidheid en VB-, indicatie van geen veranderingsbereidheid (277:91 = 3 : 1) kunnen we concluderen dat de antecedenten attitude en gedragscontrole aanzienlijk vaker voorkomen in de indicaties dan de subjectieve norm. Het overzicht in Appendix A geeft overzicht van de diversiteit van indicaties van veranderingsbereidheid in uitspraken van docenten. De indicaties verschillen in karakter en frequentie; de ene uitspraak is een meer krachtige indicatie van veranderingsbereidheid (“...Zoals het zien van kansen, maar ook jezelf ontwikkelen. Dat is loeibelangrijk!”, 40:205), de andere is een lichte indicatie (“Het heeft z’n charme door rond te kijken: goh, dat is een leuk idee van die collega (...), Ik ga even bij een ander kijken - dat vind ik hartstikke leuk, want dan wissel je gegevens uit”, 48:71). De

krachtigste indicaties zijn in feite de quotes die in het kader van de derde onderzoeksvraag gecodeerd zijn met “beweging” of “verandering”, ondergebracht in Appendix C (“...*Dat een opinionleader met negatief gedrag over van alles wat met het ROC te maken heeft gehad, zo’n traject ging doen en helemaal omsloeg en dat heeft op de unit een hele positieve uitwerking gehad.*”, 42:201)

Opvallend is dat bij de categorie *waardering en erkenning* (antecedent subjectieve norm) bijna alleen maar negatieve uitspraken zijn gevonden. Het door de leiding gevraagd worden wordt overigens veelal als waardering gezien. De meeste quotes zijn ingedeeld onder de subcategorie *willen leren en ontwikkelen*, een categorie van het antecedent attitude. Dit sluit aan bij de verwantschap van veranderingsbereidheid met leerbereidheid en ontwikkelingsgerichtheid; in een volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

Het overzicht in Appendix A vertoont overeenkomsten met een overzicht van kenmerken van een veranderingsbekwame leraar van Snoek (2004, p. 43). Snoek maakt ook onderscheid tussen wat een docent wil of kan; In het ene geval spreekt Snoek van veranderingsbereidheid in het andere van het begrip veranderingsbekwaamheid. Hij beschouwt veranderen, leren en innoveren als synoniemen en veranderingsbekwaamheid als een toegevoegde competentie aan de zogenaamde SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2006). Snoek deelt de kenmerken van veranderingsbekwaamheid in naar kennis, vaardigheden, houding, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Hij heeft zich bij dit model laten inspireren door verschillende modellen van gelaagdheid of niveaus van mentale componenten: het Ijsbergmodel (Spencer & Spencer, 1993; Merriënboer et al., 2002) het model van logische niveaus van Dilts (1990) en het ui-model van Korthagen (2004, 2007). Wat ontbreekt in zijn model, het gaat in zijn model tenslotte om veranderingsbekwaamheid, is de invloed van de omgeving. Dit onderzoek naar veranderingsbereidheid voegt de subjectieve norm hier als extra laag aan toe.

Samenvatting bevindingen m.b.t. patronen

Bij de indeling van respondenten in volgorde van veranderingsbereidheid kunnen voorzichtig conclusies getrokken worden in relatie tot de antecedenten attitude (willen), gedragscontrole (kunnen) en subjectieve norm (moeten). We onderscheiden de volgende categorieën:

- Willen, kunnen en geen moeten nodig (gedreven innovator en vernieuwers)
- Willen, geleerd te kunnen en soms een beetje moeten nodig (overtuigde veranderaars)
- Willen, (deels) geleerd te kunnen, aversie tegen moeten (kritische vernieuwer)
- (Willen, kunnen, geen boodschap aan subjectieve norm van de organisatie: einzelgänger)
- Niet willen (of niet weten), niet kunnen, moeten nodig (gematigde veranderaar)

In de verdeling van respondenten over deze verschillende groepen/patronen is de klassieke en veel in de marketing gebruikte adoptie/diffusietheorie van innovaties van Rogers (1983) te herkennen. In deze theorie is sprake van trekkers (innovators), vroege aanvaarders (opinieleiders), vroege meerderheid (verstandig en voorzichtig), late meerderheid (sceptici) en achterblijvers (traditionelen). Een dimensie van veranderingsbereidheid in deze casus is de adoptie van een nieuw onderwijsconcept en het is aannemelijk dat dit volgens de fases van Rogers verloopt. De scheidslijn tussen de groepen in appendix B is niet zo stringent als de indeling doet vermoeden; op de grens kan het patroon van de respondent bij de verschillende groepen worden ingedeeld. Het model van Rogers is dynamisch en dat is ook zichtbaar in dit onderzoek; in de loop van de ontwikkelingen schuiven docenten op, richting meer of juist minder veranderingsbereidheid. Sommige respondenten zouden vroeger waarschijnlijk hoger in de matrix ingedeeld kunnen worden, ware het niet dat in de loop van de geschiedenis hun enthousiasme voor vernieuwing in hun onderwijs en veranderingsbereidheid getemperd is door inadequate interventies van verandermanagers, zoals een enthousiast team ontheffen van haar taak, niet luisteren naar of reageren op goede ideeën, ontwikkelingen afkeuren in plaats van opbouwend ondersteunen. Stimulerende factoren blijken in dit onderzoek te zijn: gevraagd worden door leidinggevende, het zien van goede voorbeelden en rolmodellen en (faciliteiten voor) het volgen van professionaliseringsactiviteiten. Een aparte groep/patroon is die van de Einzelgänger; deze hoort eigenlijk niet in het rijtje thuis, omdat deze respondent wel bereid is zijn lespraktijk te veranderen ten dienste van beter onderwijs voor de cursist, maar geen enkele boodschap heeft aan de bredere context van zijn werk binnen de organisatie.

Een ander opvallend patroon in de volgorde van respondenten in matrix B is zichtbaar in het aantal dienstjaren. Misschien is het toeval dat de respondenten in de bovenste helft van de matrix in de categorie 15 tot 21 dienstjaren zitten en de respondenten in de onderste helft gemiddeld substantieel

meer dienstjaren hebben, maar misschien bestaat er een relatie met de zogenaamde professionele levensfase van docenten. Uit onderzoek van Day e.a. (2007) blijkt dat docenten in de professionele levensfase van 16-23 jaar de meeste interesse en positieve ervaring hebben met continue professionele ontwikkeling (Day e.a., 2007, p. 150).

Relatie tussen veranderingsbereidheid en deelname aan professionaliseringsactiviteiten

Met betrekking tot professionaliseringsactiviteiten is het interessant om te zien dat bij sommigen deelname aan professionaliseringsactiviteiten een positieve invloed heeft op de bereidheid het nieuwe onderwijsconcept te adopteren. Anderen nemen deel juist omdat ze al veranderingsbereid zijn; de richting van het causale verband is blijkbaar afhankelijk van de situatie. Hieruit blijkt niet of deze bereidheid ook resulteert in daadwerkelijk ander gedrag in de praktijk. In hoeverre beïnvloeden professionaliseringsactiviteiten de gedragsintentie of het daadwerkelijke gedrag? In een grote survey onder docenten binnen AOC's (Agrarische Onderwijs Centra) blijken professionele ontwikkelactiviteiten geen significant effect te hebben op de houding van docenten t.o.v. de innovatie (invoeren van de kwalificatiestructuur), maar wel een positief effect op de uitvoering (dus het gedrag) van het onderwijs conform de innovatie (Geijsel e.a., 2001). De grootste impact op de implementatie van de innovatie door docenten zijn gevoelens van onzekerheid; deze beïnvloeden zoals verwacht de implementatie negatief. Participatie in besluitvorming heeft onverwacht een negatief effect op professionele ontwikkelingsactiviteiten, alsof de docent bij deelname aan besluitvorming minder behoefte heeft aan professionele ontwikkeling (Geijsel e.a., 2001). Smith en Rowley (2005) concluderen juist het omgekeerde: docenten die in hun werk meer zeggenschap ervaren doen ook vaker mee aan professionaliseringsactiviteiten. Onderliggend onderzoek laat zien dat de verbanden complexer zijn en mede afhankelijk van de geschiedenis en ervaringen van de docent op de school. Sommige respondenten geven bijvoorbeeld aan dat ze door trainingen meer durven te experimenteren in hun lespraktijk (P42, 2). Blijkbaar leidt de scholing tot een bepaalde mate van onzekerheidsreductie. Terwijl in het interview met de meest veranderingsbereidzijnde respondent training en scholing helemaal niet ter sprake (P37) komen. Training kan leiden tot een omslag in een bepaalde

professionele oriëntatie (P39, 2), maar onvoldoende erkenning kan vervolgens de bereidheid weer temperen (P39, 22) en docenten voorzichtiger maken (onzekerheid doen toenemen).

Verwantschap veranderingsbereidheid, leerbereidheid en ontwikkelingsgerichtheid

Respondenten met relatief hoge mate van veranderingsbereidheid deden frequent uitspraken met betrekking tot hun wil en wens te leren en zichzelf en het onderwijs verder te ontwikkelen. Omdat veranderen, leren en ontwikkelen vaak als synoniemen gebruikt worden is het interessant deze begrippen eens naast elkaar te zetten in de context van dit onderzoek. De leerbereid zijnde persoon is iemand met een open blik en geest en met het verlangen naar iets nieuws, zonder de vernauwing van specificiteit van doel of intentie. Docenten komen naar school in de eerste plaats om te doceren en hun leren is daarbij typisch reactief, bijna-spontaan en ongepland (Van Eekelen, 2006).

Ontwikkelingsgerichtheid voegt iets toe aan de leerbereidheid volgens de definitie van Van Eekelen: iemand die ontwikkelingsgericht is heeft vaak wel een doel of intentie (gerichtheid). Binnen ontwikkelingsgerichtheid is het onderscheid te maken tussen gerichtheid op eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van anderen en de organisatie. Een docent is per definitie gericht op de ontwikkeling van leerlingen, maar onder een ontwikkelingsgerichte docent versta ik meer. Dit is iemand die gericht is op zowel ontwikkeling van leerlingen en zichzelf (gerelateerd aan groei-behoefte; Sanders e.a., 2008) als op de ontwikkeling van collega's, de school en het onderwijs in het algemeen, en die een open houding heeft ten aanzien van veranderingen en een sterk reflecterende en onderzoekende houding.

Deze definitie heeft overeenkomsten met de definitie van uitgebreide professionaliteit van Hoyle (Kwakman 1999, Van Veen & Slegers 2006). Een onderscheid tussen ontwikkelingsgerichtheid en veranderingsbereidheid is dat het ene een pro-actieve eigenschap is en de andere ook een meer reactieve eigenschap kan zijn, althans zoals door Metselaars en Cozijnsen (1997) gedefinieerd.

Ontwikkelingsgerichte docenten gaan per definitie de uitdaging van verandering aan.

Veranderingsbereidheid bestaat in verschillende vormen en gradaties; ook een niet ontwikkelingsgerichte docent kan uiteindelijk bereid zijn tot verandering en een kritische ontwikkelingsgerichte docent kan bezwaar of weerstand hebben tegen een bepaalde

verandering(saanpak). Wissema e.a. (1996) maakt binnen zijn benadering van het concept organisatieveranderingsvermogen het onderscheid tussen veranderbereidheid (passief veranderingsvermogen), verandergezindheid (actief veranderingsvermogen) en leeringsvermogen (continue veranderingsvermogen). Ondanks de verschillen tussen de concepten is voor zowel veranderingsbereidheid, leerbereidheid als ontwikkelingsgerichtheid de benadering in termen van “willen”, “kunnen” en “moeten” toepasbaar.

Praktische implicaties

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de beeldvorming over indicaties van veranderingsbereidheid en biedt handvatten voor het duiden van veranderingsbereidheid in termen van “willen”, “kunnen” en “moeten”. Vervolgens is het voor de praktijk wenselijk te weten welke implicaties deze beeldvorming heeft; je kunt veranderingsbereidheid signaleren en wat dan? Welke interventies zijn daarbij adequaat? Van Eekelen verdeelt de leerbereidheid van docenten in de volgende drie categorieën: (1) Wel willen en kunnen leren op de werkplek, (2) wel willen maar niet weten hoe (niet kunnen) en (3) niet willen en niet kunnen. Deze conclusie geeft handvatten voor de facilitering en begeleiding van de docent, kort samengevat: categorie (1) heeft alleen facilitering nodig, (2) coaching en (3) gerichte, intensieve begeleiding met kleine stappen (vgl. Hersey en Blanchard, 1988). In dit onderzoek komt er naast het *willen* en *kunnen* een derde antecedent bij: de subjectieve norm (*moeten*). Als we de drie categorieën van Van Eekelen vertalen naar de patronen uit dit onderzoek komt er een vierde categorie bij door opsplitsing van categorie twee (wel willen en niet kunnen) in docenten die positief gevoelig zijn voor de subjectieve norm (overtuigde veranderaars) en docenten die allergisch zijn voor druk van buiten af (kritische vernieuwer). Voor beide groepen zal coaching de beste benadering zijn, waarbij de coach de gevoeligheid voor de de subjectieve norm (zoals urgentie, mening van collega's, opdrachten van de leiding) goed in acht neemt. Diephuis en Van Kasteren (2004) geven aan de hand van het model van Rogers aanknopingspunten voor benadering van docenten bij het invoeren van onderwijsinnovaties. Zij adviseren voor alle betrokkenen een heldere ondergrens voor de innovatie te formuleren. De gedreven innovator loopt veelal te ver voor de muziek uit en moet misschien wel afgeremd worden. De vernieuwers zijn de trekkers van de innovatie en zijn geschikt voor een leidinggevende rol in de ontwikkeling. De overtuigde veranderaars volgen

zodra enig succes van de innovatie zichtbaar is. De kritische vernieuwer kijkt twee kanten op: naar de overtuigde veranderaar en naar de gematigde veranderaar. Deze groep heeft achter de schermen veel persoonlijke aandacht nodig en individuele gesprekken met de ondergrens als agenda, om te voorkomen dat ze niet afhaakt.

Theoretische implicaties: hiërarchie van antecedenten?

De volgorde van categorieën in appendix A (vgl. Snoek 2004) en de categorieën ingedeeld naar patronen in het “willen”, “kunnen” en “moeten” suggereren een gelaagdheid in de antecedenten. Aspecten van en opvattingen gerelateerd aan de attitude liggen dicht bij de persoon en identiteit van de docent dan de gedragscontrole en de subjectieve norm. We komen opvattingen en overtuigingen in verschillende modellen van gelaagdheid van persoonlijkheid tegen. In de bekende metafoer van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) bevinden opvattingen zich onder de zogenaamde waterlijn als niet expliciet zichtbaar, maar wel invloed uitoefenend op het daadwerkelijke gedrag. Opvattingen van docenten zijn onder de noemer overtuigingen ook onderdeel van het zogenaamde ui-model van Korthagen & Vasalos (2005), in relatie tot niveaus van reflectie. De gelaagdheid in het ui-model is zowel toe te passen op niveaus van leren (enkel-, dubbel- en drieslags leren) als niveaus van veranderen (eerste, tweede derde orde verandering); Korthagen (2007) pleit voor focus op de docent bij de aanpak van innovaties in combinatie met professionalisering van binnenuit (de kern van de ui). Hij legt hier ook een relatie met de basisbehoeften van de docent afgeleid van de self-determination theorie van Ryan en Deci (1989). Voortbouwend op het gedachtegoed van Maslow (1943), blijkt dat de mens streeft naar zelfontwikkeling en dat de mens daarbij een gevoel van welbevinden en evenwicht nodig heeft. De drie basisbehoeftes, die in evenwicht moeten zijn voor dat welbevinden, zijn autonomie, competentie en relatie en corresponderen met respectievelijk de kern, de tussenlagen en de buitenkant van de ui. De basisvoorwaarden voor docenten om zich te ontwikkelen zijn een gevoel van zelfbeschikking, zelf kunnen bepalen wat en hoe je iets doet (autonomie; identiteit en betrokkenheid), vertrouwen in eigen kunnen (competentie; overtuigingen, bekwaamheden en gedrag), in verbinding met en met behoud van relatie met anderen (relatie; omgeving) (Van Eekelen & Oosting, 2002). Van Woerkom (2003) gebruikt in haar onderzoek naar kritische reflectie in de werksituatie als

individuele motivationele factoren in feite dezelfde drie basisbehoefte: sociale integratie met collega's, vertrouwen in eigen competentie (self-efficacy) en ervaren autonomie. Zelfs in het CBA-model van Van den Berg (2000, 2007) is de gelaagdheid in de fases terug te zien van zelf-, taak- naar anderbetrokkenheid. Misschien zijn de drie antecedenten van Ajzen ook in deze gelaagdheid onder te brengen; attitude gaat over de autonomie, gedragscontrole over de competentie en de subjectieve norm over de relatie? Een empirisch toetsing van gelaagdheid is niet eenvoudig, maar dit zou een bijdrage leveren aan opheldering van inzicht in veel verschillende vaak bediscussieerde (vage) concepten.

Beperkingen en vervolgonderzoek

De systematische vergelijkingen van indicaties van veranderingsbereidheid en de opvattingen per onderwerp leveren een beeld van patronen beschreven in termen van “willen”, “kunnen” en “moeten”. De gebruikte interviews hadden een open karakter en waren niet specifiek gericht op de onderwerpen in dit onderzoek, waardoor er bij verschillende respondenten blinde vlekken bestaan. Semi-gestructureerde diepte-interviews, waarbij wordt doorgevraagd op gesignaleerde opvattingen zouden een completer en genuanceerder beeld kunnen opleveren. Daarnaast betreft het hier slechts een casus van één onderwijsinstelling. De gevonden indeling van indicaties en mate van veranderingsbereidheid zouden gerichter empirisch getoetst kunnen worden in andere contexten en met andere (zowel kwalitatieve als kwantitatieve) methoden en instrumenten. Om een consistent beeld te vormen van de ontwikkeling van veranderingsbereidheid of ontwikkelingsgerichtheid van docenten door de jaren heen is longitudinaal onderzoek vereist.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen veranderingsbereidheid met het oog op veranderen an sich, gericht op de inhoud van de verandering (organisatie en/of onderwijs) of gericht op het proces (de aanpak) van de verandering. We komen in onderliggend onderzoek al deze varianten tegen en maken daarin geen onderscheid. Wanneer we het hebben over veranderingsbereidheid is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen in ieder geval de volgende twee benaderingen: veranderingsbereidheid als algemene persoonlijke houding en veranderingsbereidheid als bereidheid een van buiten opgelegd veranderingsinitiatief (zoals een nieuw onderwijsconcept) te accepteren en

vervolgens in het eigen handelen te integreren. De tweede benadering volgt in feite de fasetheorie van Rogers en de eerste benadering is gerelateerd aan ontwikkelingsgerichtheid (en interfereert mogelijk met de fases van Rogers). Veranderingsbereid leren zien door verschillende indicaties van veranderingsbereidheid te herkennen is een eenvoudige, zoniet oppervlakkige benadering; achter de indicaties van zowel bereidheid als weerstand ligt een geschiedenis; elke docent heeft een eigen verhaal en zijn huidige houding is gevormd tijdens een jarenlang durend innovatieproces. De data uit dit onderzoek lichten een tipje van de sluier op, maar leveren geen sluitende evidentie over de ontwikkeling van deze houding door de jaren heen. In die zin is het werken met de leergeschiedenismethode geen alternatief voor longitudinaal onderzoek.

Naast beeldvorming over indicaties van veranderingsbereidheid is het voor de praktijk wenselijk te weten welke implicaties deze beeldvorming heeft (zie vorige paragraaf). Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op empirisch onderbouwde *antwoorden op of interventies voor* de waargenomen indicaties en patronen. De suggesties afgeleid van de conclusies van Van Eekelen (2006) met betrekking tot leerbereidheid en de suggesties van Diephuis en van Kasteren (2004) zouden empirisch getoetst kunnen worden door het volgen van verschillende docenten binnen verschillende innoverende scholen.

Van de docent in de huidige samenleving wordt steeds meer een uitgebreide professionaliteit gevraagd, waarbij ontwikkelingsgerichtheid een belangrijk criterium vormt. Literatuuronderzoek heeft aangetoond dat er nog maar weinig bekend is over ontwikkelingsgerichtheid van docenten. Gedurende de afgelopen jaren is wel onderzoek gedaan naar de groeibehoeft van docent (Sanders e.a. 2008) en onderzoek gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij docenten en op de vraag in hoeverre het doen van onderzoek een bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van docenten (Ponte, 2002, 2005; Ponte e.a., 2004). Deze concepten zijn niet hetzelfde als het bredere begrip van ontwikkelinggerichtheid zoals gedefinieerd in dit onderzoek. Hoe meet en stimuleer je deze ontwikkelingsgerichtheid? De indicaties voor veranderingsbereidheid in dit onderzoek zijn een aanzet tot operationalisaties in een meetinstrument voor het concept ontwikkelingsgerichtheid.

Eindconclusie

Opvattingen van docenten spelen een rol bij de bereidheid tot veranderen van de eigen lespraktijk en het leveren van een bijdrage aan onderwijsinnovatie. Elke docent is in principe betrokken bij het primaire proces van onderwijs en de leerling/cursist en elke docent is in principe bereid tot veranderen ten dienste van dit proces en de leerling/cursist. De vorm en mate van veranderingsbereidheid (intentie tot veranderen) kan echter verschillen. Dit onderzoek laat verschillende patronen van veranderingsbereidheid zien, gerelateerd aan de antecedenten willen, kunnen en moeten veranderen. Voor leidinggevenden en collega's bestaat de uitdaging uit het signaleren van indicaties van bereidheid, het onderscheid te maken tussen kunnen, willen en moeten, en het in gesprek gaan over de achterliggende opvattingen van docenten.

Referenties

- Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 4, p 665-683.
- Bandura, (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Borg, M. (2001) Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *ELT Journal Volume 55/2, Oxford University Press*.
- Bergen, T., Van Veen, K. (2004) Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwing: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* jrg 25 (4), p 29-39.
- Beijaard, D. Meijer, P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Borghans, L., Golsteyn, B. & De Grip, A. (2006) *Meer werken is meer leren, determinanten van kennisontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Broos, F. & Korte, E. (2007), Ruimte voor de leraar. *Meso focus*, 66. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Commissie Dijsselbloem (2008), *Tijd voor onderwijs*. Tweede kamer der Staten Generaal, vergaderjaar 2007/2008, kamerstuk 31007 nr. 6.'s Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Commissie Leraren o.l.v. A. Rinnooy Kan (2007) *Leerkracht!* Publicatie i.o.v. het ministerie van OC&W. Den Haag: ministerie van OC&W.
- Clement, M. & Steassens, K. (1993). The professional development of primary schoolteachers and the tension between autonomy and collegiality. In F.K. Kievit & R Vandenberghe (Red.) *School culture, school Improvement and teacher development* (pp 129-152) Leiden: DSWO Press.
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q.(2007). *Teachers Matter, Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire/New York: McGraw Hill, Open University Press.

- De Caluwe, L. de & Vermaak, H. (1999). *Leren Veranderen; handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Deci, E.L., Connell, J.P.C., Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580-590.
- De Kock (2007). Onderwijsvernieuwing en de professionele identiteit van de docent: handvatten voor de vernieuwingspraktijk. *Studiehuisreeks*, nr. 77. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433-479.
- Desimone, L., Porter, A. (2002). How do district management and implementation strategies relate to The quality of the professional development that districts provide to teachers? *Teachers College Record*, volume 104 (7), 1265-1312.
- Diephuis, R.A.M., Van Kasteren, R.M.M. (2004). *Van ontwerp naar ontwikkeling. Aan de slag met scenario's voor de onderbouw*. Utrecht: Schoolmanagers-VO. (p. 32-34).
- Driel, L. van (2006). Samen geschiedenis maken, de learning-history-methode in theorie en in praktijk. *Tijdschrift voor management en Organisatie* jrg 60 (3/4), 98-122.
- Dooley, D. (2001). *Social Research Methods*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Fives, H., Buehl, M.M. (2005). *Assessing Teachers' Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Fullan, M (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Fullan, M (1999). *Change Force: The Sequel*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.
- Geijsel, F. P., Slegers, P.J.C., van den Berg, R.M., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130-166.
- Geijsel, F., Meijers, F., Wardekker, W. (2007). Leading the process of recultering: Roles and Actions of School Leaders. *The Australian Educational Researcher*, vol. 34, no. 3.
- Hargreaves, A (1999). From reform to renewal: A new deal for a new age. In: A. Hargreaves and

- Evans (editors). *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham: Open university Press, p 105-125.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Contutuity. *Educational Administration Quarterly*, 42, 3-41.
- Hersey, P. & Blanchard K.H. (1988). *Management of Organisational Behavior*. Prentice Hall.
- Homan (2005), *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*, Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28 (1).
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and teaching: Theory and practice* 11(1), p 47-71.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan, studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs* (proefschrift) Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, C.H.E. (2003) Factors affecting teachers participation in professional learning activities, *Teacher and Teacher Education* 19, p 149-170.
- Lohman, M.C. (2000). Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: a Case Study of Public School Teachers. *Adult Educational Quarterly*, vol. 50 no. 2.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 379-396.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. *Dossier onderwijspersoneel en kwaliteit*. Verkregen op 5 juni 2007 van <http://www.minocw.nl/onderwijspersoneelenkwaliteit/262/index.html>
- Merron, K. (1993). Let's bury the term 'resistance'. *Organization Development Journal*, 11, 77-86
- Metselaar, E.E., Cozijnsen, A.J. (1997). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid*. Heemstede: Holland Business Publications.
- Mortelmans, D. (2001). *Atlas-ti, een inleiding, MTSO-info 24*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, faculteit PSW. Verkregen via <http://www.ua.ac.be/mtso>.
- Miles, B.M., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis, an expanded sourcebook*.

- Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Odenthal, L.E. (2003). *Op zoek naar balans: Een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten* (pp. 1-62). Enschede: Twente University Press.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en integratie van leren, werken en innoveren*. Proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Pit, K. (2008). Werken met de leergeschiedenis, *Meso Focus* 67. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Ponte, P. (2005). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D., Wubbels, T. (2004). Teachers development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teacher and Teacher Education*, 20 p. 571-588.
- Parent, R., & Béliveau, J. (2007). Organisational Knowledge Transfer: Turning Research into Action through a Learning History. *Journal of Knowledge Management*, Volume 5 (1), 73-80.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Ros, A., Wassink, A (2008). Kennis en Leren, noodzaak, onderzoek en praktijk van het nieuwe leren, *Onderwijsinnovatie*, nr. 1. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Roth, G. & Kleiner, A., (1998). Developing Organizational Memory through Learning Histories. *Organizational Dynamics*, 43-60.
- Sanders, K. Schuurmans, R.P. & Coonen, H. (2008). Groeibehoeft van docenten binnen het primaire proces: Determinanten voor een specialistische carrièreontwikkeling. *TH&MA. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, **15**, 4-10.
- SCO Kohnstamm Instituut (2007) *Monitor 'Professionele arbeidsorganisatie' voor de onderwijssectoren PO, VO en BVE. Eindrapportage 2005-2006 Beleidsonderzoek, mei 2007*, Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Senge, P.M. , Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2000), *Lerende*

- Scholen. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Den Haag: Academic Service.
- Simons, P.R.J., Ruijter, M.C.P. (2001). Workrelated learning: elaborate, expand and externalise. In: L.F.M Nieuwenhuis en W. Nijhof (eds.) (2001). *The dynamics of VET and HRD systems*, 101-114. Enschede: Twente University Press.
- Slegers, P., Bolhuis, S., & Geijssels, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In: N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 527-543). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Smylie, M.A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-67.
- Smith, T.M., Rowley, K.J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: the function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19, 126-154.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen, openbare les i.h.k.v. lectoraat Hogeschool van Amsterdam.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Snoek, M. (red.,2007). *Eigenaar van kwaliteit, veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: Educatieve Hogeschool van Amsterdam.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2006) *Bekwaamheidseisen*, mei 2006. Verkregen op 4 juni 2007 van <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html?sbl&artikelen&45>.
- Stuart, E. (2005), *Veranderingsbereidheid door leiderschap, is leiderschap de sleutel tot succesvol veranderen?* Een onderzoek naar de invloed van de stijl van leidinggeven op de veranderingsbereidheid van docenten in het voortgezet onderwijs. Doctoraalscriptie Vrije Universiteit van Amsterdam.
- Swanborn, P.G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek.* Amsterdam: Boom Onderwijs, p 35-57 en 129-132.
- Swanson, R.A., Holton, E.F. (Eds. 2005). *Research in organizations. Foundations and Methods of inquiry.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Tillema, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in

- practice of reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, p 575-591.
- Van den Berg, R., Slegers, P., Geijsel, F., Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: meeting the concerns of teachers, *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Van den Berg, D. (2007, red.). *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. P. 17-44.
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J.D., Boshuizen, H.P.A. (2006), Exploring teachers' will to learn, *Teaching and teacher education*, 22, (may 2006) p. 408-423.
- Van Eekelen, I.M., Oosting, J. (2002). *Autonomie, competentie en verbinding: basisvoorwaarden voor de ontwikkeling van mensen*. VVO-Magazine, februari 2002.
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 85-111.
- Van der Schaaf, M.F., Stokking, K.M., Verloop, N. (2008) Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2008.02.021.
- Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*, 17, p 175-194.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: J.Lowyck & N. Verloop (red.), *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Waslander, S. (2007) *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Project Innovatie. Verkregen op 3 april 2008 via <http://www.durvendelendoen.nl>.
- Waslander, S. (2004) *Van Polmanhuis tot Polemiëk: een inhoudsanalyse van het debat over "het Nieuwe Leren"*. Rijksuniversiteit Groningen. Verkregen op 12 mei 2008 via <http://groningersociologen.nl/waslander/>.
- Wissema, J.G., Messer, H.M., Wijers, G.J.(1996) *Angst voor veranderen? Een mythe!* Assen: Van Gorcum.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Appendix A: indicaties van veranderingsbereidheid ingedeeld naar de antecedenten van Ajzen

Antecedent: Attitude (willen)

categorie	subcategorie	Voorbeeldquotes
professionele oriëntatie	Leerstof(vak)gericht	R: Ja. Zeker bij een stuk persoonlijke ontwikkeling, omdat als ik kijk naar mijn vakgebied, dan biedt het ROC niet zoveel, maar goed dan zijn er eventueel wel mogelijkheden buiten het ROC om.(23:156) Kijk hoe je voor de groep gaat staan en aan de hand daarvan gaan we de theorie aanpakken. Ik ben in de theorie met trainingskunde bezig- dan geef ik ze een opdracht, na de workshop- ik geef ze heel gericht les. Daarna moeten ze een samenvatting maken van de tekst die ik ze heb verteld. Moeten ze zelf even doen (48:79)
	Cursistgericht	Ik vind dat ik ook vroeger op een goede manier mijn lessen kon geven, ik vind dat ik mezelf daar toch ook goed in aangepast heb, maar ik pas me aan, aan de vraag van de leerling. En ik vind dat het belangrijkste. (33:227)
	Praktijkgericht	(...) Praktijk staat centraal, dus wij hebben SPIL opgericht, (...) daar is de praktijk te halen en dat is dit jaar eigenlijk heel goed van start gegaan. (...) Cursisten weten precies: 'oh, ik moet iets met praktijk', dat weten ze, dat hoort bij je opleiding- 'en dat is daar te halen'.(25:290) Dus haal het bedrijfsleven in de school. En dat vind ik belangrijk, maar dat doe ik nu ook (27:80)
	Uitgebreide prof., organisatiegericht (x) Beperkte prof., gericht op microsit. (y)	X (+): In die tijd ben ik op een gegeven moment ook weer in die Medezeggenschapsraad van het ROC gaan zitten, dus ik had daar voor die tijd, voor de fusie, al ingezet (...). Vond ik toch wel een boeiend geheel, wat daar allemaal gebeurde. Daardoor raakte je eigenlijk altijd goed geïnformeerd over de hele gang van zaken en ja, daar wilde ik toen wel weer tussen (41:181) Y (+): Ja, ik vind het professioneel dat je je richt op de cursist. Dat je richt op de opleiding die ze gaan doen en dat je je richt op datgene dat ze op het einde van de rit moeten bezitten. Aan een stuk kennis, aan een stuk vaardigheden, aan een stuk beroepshouding. En als je dat als docententeam en als docent kunt, dan denk ik dat je professioneel bent voor deze groep (33:235)
Willen leren en ontwikkelen	(Bij)scholingen volgen, enthousiast over aangeboden profess.act.	En vroeger hadden ze ook van die (...professionaliserings-)bijeenkomsten, die waren kortdurig en ik weet niet meer precies welke ik heb gedaan. Maar als er iets was dat me aansprak, heb ik daar ook wel aan deelgenomen. Dat vond ik leuk.(33:228) Ik zit daar iedere donderdag, een hele donderdag en ik kan het met iedereen over een unit hebben, over hoe ik het doe, hoe zij het doen en dan denk ik: 'dat vind ik gewoon een cadeautje', dat vind ik gewoon heel luxe (2:295) R: Nou, voor mij is dat natuurlijk- dan val ik met m'n neus in de boter, want ik moet nu net iets met m'n team, gaan doen, dus dan krijg je dat soort bijeenkomsten als professionaliteit en samenwerken in een team en het verschil tussen klimaat en cultuur- dat zijn eigenlijk allemaal vaardigheden, of handvaten om naar een organisatie te kijken. En dat vind ik wel leuk, want dat tilt me even boven het dagelijkse werk uit.(2:291)
	Leren en ontwikkelen door nieuwe taken/rollen op te pakken	En als er ergens een workshop aangevraagd wordt, dan spring ik daar in. Of ik er nou wel of geen verstand van heb, ik probeer dat te doen, als het nodig is (2:262)
	Leren van en met anderen	R: Kijk, dan ontmoet je wel mensen die op een vergelijkbare manier met problemen bezig zijn en van; hoe kom je bij je cursisten? En hoe motiveer je ze? Wat doe je precies?"welke kant moet het op?. Dat vond ik wel leuk ja. Dat zou eigenlijk meer moeten gebeuren denk ik- bij elkaar in de winkel kijken.(45:148) R: Dat vindt ik juist heel erg leuk. Ja, want kijk, ik kan de mensen van het vierde jaar verwijten dat ze op hun eigen stukje zitten, maar ik kan het ook op mezelf betrekken en zeggen: 'ja, (... eiegn naam), jij zit ook altijd maar binnen VP' en dan denk ik ook dat we daar zo fantastisch bezig zijn, maar dan denk ik; het is juist heel goed om die blik een beetje te verbreden. Ja en we bevruchten elkaar natuurlijk ook allemaal weer met ideeën.(2:293)
	Parallel proces zien in leren	Het geldt voor mij ook een leven lang leren, dus ik moet ook telkens omscholen, bijscholen, cursussen volgen, of soms gewoon goed om me heen kijken, wat er gebeurt- praktijkgestuurd leren (41:90)
Vertrouwen (in zichzelf, de toekomst, collega's en		Ik vind dat ik redelijk goed, of goed functioneer (33:241) ...Je gaat het (nieuwe concept) hier implementeren. Dat doe je met een aantal mensen die met het concept bekend

Veranderingsbereidheid van docenten 55

leerlingen)		zijn, maar je weet dat er ook nog een aantal mensen bij zijn die dat niet weten, of niet kunnen, of niet willen, niet op die manier willen werken en dat het ook problemen op zal leveren, maar dan hoop je gewoon dat je dat probleem met elkaar kunt managen. Dat je dat aankunt (41:195) Dus wij hebben voor een heel jaar een programma samengesteld. Samen met de praktijkbegeleiders, ik en mijn collega, dat vind ik gewoon mooi dat het zo dus... Als ik voor onze unit spreek vind ik wel dat we, qua inhoud, dat we heel veel doen en er ook aan doen. Dat het nog steeds in beweging is en toch wel met enthousiasme wordt gedaan. Ik geloof dat... het ligt niet bij veel, dat enthousiasme. (30:76) En wij waren, denk ik, dat is misschien ook wel de reden dat het dan zo'n vorm krijgt, hartstikke betrokken, een heel betrokken team. Wij hadden geen uitval, wij hadden geen ziekteverzuim.(1:321)
Veerkracht, stressbestendigheid		Ja, ook direct vrij confronterend voor een aantal mensen dat ze lang niet al onze leuke plannetjes zo leuk vonden en dan per definitie gewoon de school niet leuk vonden, dus hoe gek je het ook maakte, of uitdagend, of interessant, of niks met school te maken...dus dat was hard werken (...). (37:145) R: ja, maar we hebben echt een pioniersjaar gehad met W (...experiment). Ontzettend moeilijk jaar. Dat wiel moest helemaal worden uitgevonden. En oude mensen die ons allemaal heel nauwlettend in de gaten hielden van; hoe gaat het? Heel veel vergaderd in die tijd. Maar het was heel...tropenjaar was dat, maar heb ik heel veel van geleerd (28:185)
Gedeelde verantwoordelijkheid		Dan ga je met z'n allen iets maken en daar werk je vol overtuiging aan. Daar zijn we ook wezen zoeken natuurlijk en ik denk dat we op dit moment een goed koers hebben, dus...en in ieder geval die 50% praktijk binnen het onderwijs al heel goed realiseren (25:283) Dus wat dat betreft -wat ik in het begin ook al zei- we hebben toch wel een team die op hun eigen manier hun schouders eronder kan zetten. En dat motiveert natuurlijk geweldig. En net zo, als ik ook, nou dan ben ik er niet en iemand anders neemt het over. We hebben een zieke collega, nou sprak net .. Anneke, hoe lossen we dit op? Nou, zo en zo. Leerlingen vrijgeven doen we eigenlijk haast nooit. Want dan gezamenlijk proberen het we weer op te lossen.(33:205)
Omgaan met onzekerheid, risico's willen/durven nemen, uitdaging nodig hebben		Toen ik dat een aantal jaren gedaan had, toen was ik daar ook wel weer een beetje op uitgekeken, toen ben ik bij (... experimentele opleiding) terecht gekomen als coach. Voor gesolliciteerd en daarvoor geselecteerd (41:184) In het begin - regelmatig is dat nog steeds - van dag tot dag leven: we kijken nu weer wat passend is voor morgen. Veel improviseren op dat gebied (37:147) Daar hou ik van, om daar in verder te zoeken. En nu wordt het wat gematigd en merk ik gewoon letterlijk dat ik eerder naar huis kan, voor mijn gevoel. Toen was zes uur: we moeten nou maar eens ophouden met brainstormen hier en ideeën maken en achter leerlingen aanzitten. Het wordt rustiger (37:159)
Open en nieuwsgierige blik, vanuit ander perspectief kijken		En ik zeg maar zo 'ze willen allemaal wel. Maar of ze hier willen, en met ons, dat moet je jezelf eens afvragen'. En stel hun die vraag nou eens. Die benadering (40:203) R: Nou, de reactie van de mensen. Voorheen had je natuurlijk die gesprekken aan tafel...ik hield daar ook wel van om overal naar te kijken. Ik ben nogal nieuwsgierig van aard. En goed luisteren naar hoe mensen denken over het nieuwe leren, het nieuwe leren werd dat dan genoemd.(40:151)
Taakdiversiteit en diversiteit van werkplek		Naar W en T (Experiment X en Y), waar ook...Ik heb nou een functie van coach, sinds 2004 en natuurlijk nog vakspecialist Metaal en ik heb het relatiebeheer. Ik ben verantwoordelijk voor alle technische stages in X, Y en Z (3 locaties van het ROC) (28:175) ... en toen ben ik bij de unit Welzijn, heb ik een tijdje gewerkt en daarna bij MBO Handel. Dat was dan in 1999-2000 denk ik. Had ik een halve baan bij MBO Handel (...), gelijktijdig kreeg ik toen ook een halve baan bij Transport&Logistiek. Dat heb ik ongeveer 2 jaar gedaan- Transport&logistiek en MBO Handel en daarna kreeg ik een volle baan bij MBO Handel en sinds een jaar of drie werk ik nou dus bij de VAVO. (45:121)

Antecedent: Gedragscontrole (kunnen)

categorie	subcategorie	Voorbeeldquote (indicatie +, contraindicatie -)
Kwaliteiten	Creativiteit, inventiviteit, buiten kaders	R: Ja, echt buiten je kaders proberen te gaan denken en ook uitgedaagd worden om dat te gaan doen. Ik vond het

Veranderingsbereidheid van docenten 56

	denken	prachtig. Ik heb qua opleidingen daarvoor zelf allemaal van dat soort 'buiten de kaders'-opleidingen gedaan. 'Docent drama'-opleiding was haast een anarchistisch gebeuren, maar voor mij persoonlijk kwamen de dingen gewoon bij elkaar die ik vond (37:141)
	Flexibiliteit, wendbaarheid, kunnen loslaten	Het maakte mij in principe niet veel uit waar ik werkte en die collega's zijn overal goed en die cursisten, dat maakt ook niet zo veel uit (41:185) Je start met iets wat volslagen nieuw is. Het moet helemaal over de kop. Je laat alles los wat je in het verleden hebt gedaan en je gaat het helemaal opnieuw vormgeven (40:187)
	Doorzettingsvermogen	<i>Met name VB-; bijltje er bij neergooien:</i> 'ik wil er graag bij zijn, ik ken een aantal decanen. Even een handje geven en een praatje maken'. 'nee', dat moesten de collega's die de zorgcursisten begeleiden, die moesten daar bij zijn. Waarom nou niet eentje erbij? Ik ken die mensen, handje... 'nee, je komt maar na die tijd en dan geef je maar een handje'. 'weet je wat jij doet, ik kom helemaal niet (18:275) Ja, ik weet het allemaal nog wel, maar elk jaar komen er weer nieuwe collega's dus het is een soort repeterende gebeurtenis en ik ben er nog steeds, de enige inmiddels, die nog steeds daar werkt. (37: 150)
	Positiviteit, opdenken, kansen/mogelijkheden zien	R: Ja, dat is gewoon niet goed gegaan en dat is heel jammer en heel veel mensen roepen bij ons nu: 'wij zijn terug bij af', nou, ik ben niet zo'n zwartkijker, dus ik zie overal het positieve wel weer van in, maar ik denk van: 'ja, we zijn wel weer een halt toegeroepen, maar het komt wel- in deze periode nog niet'(2:287) We zijn wat dat betreft niet voor een gat te vangen. (40:197) ...Zoals het zien van kansen, maar ook jezelf blijven ontwikkelen. Dat is loeibelangrijk (40:205)
	Zelfstandigheid, zelfwerkzaamheid	R: Ja, maar daar ga ik dus weer wat in pionieren en onderzoeken. Kijken of we daar een functie krijgen. Dat is verleden jaar ergens besloten, dat we een expertisecentrum voor moeilijk leren gedrag gaan vormen.(37:164)
	Lef/moed hebben (iets anders te doen, roer om te gooien, moeilijke keuzes te maken)	En dat ik na een half jaar praktijk gestuurd leren bij niveau 2, het zelf op een gegeven ogenblik, dat hele leerproces van al die leerlingen zo overgenomen heb, dat ik er bijna niet meer van kon slapen en toen ben ik de volgende dag naar school gegaan en toen heb ik de deur open gedaan en toen heb ik gezegd: 'nu slaap ik er niet van. Nu gaan we het omdraaien. Nu gaan jullie er niet meer van slapen' (2:182)
Vaardigheden	Reflecteren	En die enquête had ik gemaakt, van vul nou eens eerlijk in, wat vind jij van mijn manier van omgaan in het team. En naar de cursisten toe; wat zijn de sterke punten en wat zijn de valkuilen. Nou, dat hebben we allemaal heel eerlijk ingevuld, ik heb er met iedereen ook een individueel gesprek over gehad (33:233) ...maar ik kan het ook op mezelf betrekken en zeggen: 'ja, X (eigen naam), jij zit ook altijd maar binnen VP' en dan denk ik ook dat we daar zo fantastisch bezig zijn, maar dan denk ik; het is juist heel goed om die blik een beetje te verbreden... (2:255) Die beoordeling is prachtig. Fantastisch, dat meen ik serieus. Ik vond echt dat het even tijd was om het over je functioneren te hebben. Je krijgt een hoop terug waar je ook de komende tijd aan kunt werken.(40:206)
	Oog voor rendement en kwaliteit hebben, evalueren, gericht zijn op verbetering	Wij zijn echt wel bij ons zelf te raden gegaan van 'wat doen wij fout?'. Wij hebben in zoverre geleerd dat wij toch duidelijker moesten zijn naar leerlingen toe.(22:272) ...Maar als je dat goed doet hè, dan...want ik heb heel weinig uitval van leerlingen. Als ik zeg van ik heb bijvoorbeeld nou, dat ik 95% van de jongens die ik krijg, nou, dat is veel, die halen bij mij de eindstreep tot vier jaar toe ... (27:91) De unit directeur zet straks zijn handtekening onder dat diploma. En dan denk ik, dat moet wel een goed stukje papier zijn.(33:240) ...hebben we nu ook een evaluatieformulier voor, dus daar kunnen we ook met gegevens komen met wat de reacties uit de praktijk zijn en voor deze activiteit, de echte prestaties, hebben we nu ook een formulier, een tevredenheidsonderzoekje ... (25:292)
	Improviseren	In het begin - regelmatig is dat nog steeds - van dag tot dag leven: we kijken nu weer wat passend is voor morgen. Veel improviseren op dat gebied (37:147)
	Experimenteren, onderzoekende houding, pionieren	R: Ja, kijken hoe je ze te pakken krijgt. Dat hoorde er ook bij. Dat 'alles mocht' lijkt wel een losgeslagen bende, maar we waren heel erg bezig om leerlingen die normaal uitvallen of al uitgevallen waren weer erin te krijgen.(37:148) Later, ik heb in het aller eerste traject meegedaan van het ROC certificaat. Ik ben een scheikundige, iemand die graag wel wat experimenteert en toen was er een soort proefronde van het ROC certificaat en toen heb ik gezegd: 'lijkt me leuk, doe ik mee' (41:193)

Veranderingsbereidheid van docenten 57

		R: Ja, maar daar ga ik dus weer wat in pionieren en onderzoeken. Kijken of we daar een functie krijgen. Dat is verleden jaar ergens besloten, dat we een expertisecentrum voor moeilijk leren gedrag gaan vormen.(37:164) Zeggen van: "Nou jongens...ok", ik noemde net die PGO taken hè, "vinden jullie niets, nou, daar kan ik me wat bij voorstellen, is ook saai." Maar dan ga je het erover hebben, ook met cursisten en daar komt iets uit: "Nou goed, we gaan het tien weken doen en dan gaan we kijken wat heeft het opgeleverd en wat niet." Dus je gaat het avontuur aan en je laat dingen los. Dat is ermee aan de slag gaan en erover praten in mijn optiek.(46:115)
	Brede blik	Dus ik heb heel veel rondgekeken. Overal allerlei mensen zien werken, mensen dingen zien doen, maar ook in de MR leidinggevenden zien functioneren, vanuit hun visie dingen op tafel zien leggen. Fascinerend en daar heb ik wel veel van geleerd ja. (41:186) R: Ja, eigenlijk heeft het meer met de instelling van de mensen te maken. Je moet dat toch met z'n allen breed oppakken binnen zo'n unit en anders stukt het ergens (2:286)
	Ontwikkelen / ontwerpen	...En, nou en dat gaat steeds door, we hebben nu ook een learning-box gemaakt en via internet en die learning-box, dat is ook nieuw. Nou, daar gaat het direct naartoe, dus we gaan volgende keer, denk ik dat we misschien niet eens meer boeken aanschaffen, maar dat de learning-box wordt alles ingepakt.(27:90) ...We zijn toen destijds met een vijftal bedrijven begonnen die met ons wilden samenwerken om dit tot een succes te maken. Nou, dat is gegroeid. We hebben nu een 100 bedrijven waar we vaak of niet zo vaak, maar waar we contact mee hebben/ hielden/hadden, maar goed- het samenwerken van bedrijf met school. Samen leiden we de cursist op en samen examineren we ook (28:147) R: Ik schrijf zelf ook boeken, heb ik van uitgeverij schrijf ik studiemateriaal ontwikkel ik...ik ben nu weer met een heel digitaal boek bezig waar die jongens gewoon stukjes uit kunnen pakken wat ze...(28:203)
	Transfervaardigheden	R: Nou, dat vond ik prachtig want in die tijd ging ook de T... (experiment) en dat was in het begin 1 van de eersten en enigen die dat opzette- mensen in de praktijk ermee bezig waren en ik kon alles wat ik leerde op het ROC, kon ik mooi uitproberen in de praktijk- dat vond ik prachtig, dus ik was eigenlijk een leerschool van mezelf. Vond ik heel prachtig.(28:193) ... Hebben we het organisatorisch op poten gezet en toen hebben we meteen met het team, gebruikmakend van het materiaal wat in X (andere locatie) was en de werkwijze van X, hebben we hier geïntroduceerd.(22:253)
	Samenwerken, samen leren	Dus wat dat betreft -wat ik in het begin ook al zei- we hebben toch wel een team die op hun eigen manier hun schouders eronder kan zetten. En dat motiveert natuurlijk geweldig. En net zo, als ik ook, nou dan ben ik er niet en iemand anders neemt het over. We hebben een zieke collega, nou sprak net .. Anneke, hoe lossen we dit op? Nou, zo en zo. Leerlingen vrijgeven doen we eigenlijk haast nooit. Want dan gezamenlijk proberen het we weer op te lossen (33:205) Wat ik ook heel leuk vind van ons team en ik vat dat ook onder professionaliseren, we zitten soms samen voor de groep. En dan heeft die het woord en dan heeft die het woord en da vind ik prachtig! Dan zit ik bij die en dan zit ik bij die. Dan leer je weer van elkaar. Prachtige manier van professionaliseren (33:244) Dan moet je weer even met je collega om de tafel. Hoe doe jij dat, of heb jij dat in deze fase van die cursus? Daar moet je het gewoon met elkaar over hebben.(41:197)
Kennis	Vakgebied en praktijk kennen	...
	Kennis over onderwijs op verschillende niveaus, vanuit verschillende invalshoeken	Dat is niet in kader van de wetten, BVE...de WEB, Wet Educatie Beroepsonderwijs - daar zit gewoon in van oké, daar moet een wettelijk document onder hangen, dat is een praktijkovereenkomst, maar dat doen we met prestaties inmiddels ook, maar dat is er dan 1 die we zelf gemaakt hebben. Nou, het meer werken met prestaties betekende gewoon, dat we dat langzamerhand wat hebben ingevoerd. Dus op een gegeven moment hadden we een nieuwe directie en die heeft mij gevraagd om de coördinatie van de praktijk te doen.(25:288)
	Onderwijskundige en pedagogische kennis en concepten	<i>Dit zijn lange quotes waarin de respondent blijk geeft van kennis en/of het onderwijsconcept goed uiteen kan zetten (2:257, 25:199/276, 30:96/111). Hiertegenover (VB-) staan misconcepten (26:177, 48:64, 23:164, 22:209)</i>
	Kennis van actuele ontwikkelingen	De wet is een beetje veranderd, de financiering van onze cursisten is veranderd en blijkt dat er ook een enorme markt voor is (45:153)

Veranderingsbereidheid van docenten 58

Antecedent: Subjectieve norm (mogen/moeten)

categorie	subcategorie	Voorbeeldquote (indicatie +, contraindicatie -)
Noodzaak, urgentie van veranderen zien		Het uit een boekje leren en vervolgens laten zien door middel van een toets, dat je het kunt, ja, dat paste niet meer in het concept. En terecht. Je toont maar in de praktijk aan dat jij die vaardigheden hebt, die op de werkplek noodzakelijk zijn (41:182)
Gevraagd worden		Ik ben gevraagd c.q. mij is opgedragen om naar H (ander locatie ROC) te gaan en dat heb ik gedaan.(42:242) R: Ja, ik ben daar voor gevraagd om dat te gaan volgen en ik moet zeggen dat me dat heel erg is tegengevallen. (42:245) 2002 ben ik gevraagd volgens mij, ja 2002 was dat, om een opleiding IO neer te zetten,(...) nou, dat heb ik toen gedaan, samen met een (...) nieuwe collega (...), en ik zat daar de hele week en ik had twaalf leerlingen, zes kantinetafels en twaalf stoelen en daarmee zijn we gewoon begonnen in de ruimte en dat was fantastisch, fantastisch en dat doe ik nu nog (46:111) R: Ja nou, ik kom dan toch weer heel erg op deze - op dit moment, van '99, 2000. Dat daarin - toen werd ik gevraagd door mijn leidinggevende, mijn directeur toen, om in een nieuw project te starten, een soort proeftuin, binnen onze unit, voor niveau 2 leerlingen. En daar hebben we een tijd met een aantal mensen, zijn we daarover aan het stoeien geweest. Ik had wel iets van 'daar wil ik wel over meedenken' ook wel door dat de missie die kant op ging van 'nou, dat is wel een traject waar ik wel in wil stappen en wel wil gaan ervaren.'(39:100)
Leiding		Nou, toen hebben we ze daarna ingevoerd en toen, tot een grote ramp, kwam toen in 2000 X (naam unitdirecteur) en toen lag het hele zaakje gewoon op z'n kont gewoon, want iedereen was beducht om gewoon z'n eigen positie te houden, want wij gingen natuurlijk tegen die man in het verweer, wij voelden niks voor die manier van leidinggeven.
Voorbeeldgedrag van anderen		En ik heb voorbeelden van andere mensen uit een andere unit gehoord, hoe hun teamleider functioneert ook, dus dan denk ik: 'dat wil ik wel, dat wil ik niet' (2:294)
Goede relaties (met leiding, collega's, praktijk en cursisten)		En wij waren, denk ik, dat is misschien ook wel de reden dat het dan zo'n vorm krijgt, hartstikke betrokken, een heel betrokken team. Wij hadden geen uitval, wij hadden geen ziekteverzuim (1:321) ...en dat werkt nog...ik heb zelfs nog jongens die dus na vier/vijf jaar dan zijn ze van school af en dan bellen ze me nog op voor een baantje ofzo.(27:78)
Waardering en erkenning van anderen		R: Ja en ik vond het ook echt leuk, alleen het moest dus unit breed gedragen worden en op het moment dat die projecten... het eerste jaar heb ik ruim van tevoren al die opdrachten in kaart gebracht. Ik heb mails gestuurd naar mijn collega's. Op allerlei mogelijke manieren (...) we spreken iemand aan op zijn specialisme en dan twee/drie opdrachtjes zijn niet zoveel, mail dat even terug. Ik heb misschien, elk jaar, dit jaar weer, dan krijg ik tien reacties terug van de vijfenveertig die er zijn. I: Wat doet zoiets met jou dan? Het lijkt mij best wel frustrerend, zeg maar. R: Heel erg. Ik heb nu ook gezegd dat ik het niet meer doe.(30:91/92) ...en een positieve beoordeling overigens, daar ben ik heel blij mee - maar ook wel met een aantal punten waarvan ik denk 'Piet jongen, dit moet je oppakken'. (40:207)
Faciliteiten	Tijd, middelen en ruimte (gebouw)	R: Ik vind dat dat nu nog steeds een verschrikkelijk aandachtspunt is. Dat ook het gebouw - vanaf het eerste moment dat ik hier zat, heb ik me hier thuis gevoeld. Als een vis in het water, niet als een vis in een kom, hoor. Nee, maar gewoon prettig dat ik ook bij anderen kon kijken. Ook rond kan lopen en kan shoppen bij mijn collega's. Dat vind ik geweldig (40:191)

Veranderingsbereidheid van docenten 59

Appendix B: overzicht respondenten in volgorde van veranderingsbereidheid met codefrequenties, deelname en korte typering

Res-pondent	Jr in dinst ROC	Unit	VB-	VB+/VB-	VB+	Antecedenten Ajzen (VB)			Onderwerp opvatting/beleving					Deelname exp. / inn.	Deelname prof. aanbod	Korte typering, geschiedenis
						A	G	S	Onderwijs	veranderen	leiding	zelf	Ontwik-kelen / prof.			
P37	16	Exp 1	0	~25	25	13	12	1	10	9	3	7	0	●	-	Veranderaar die extreem ver wil gaan (overgebleven van pioniers WmdS) Professionalisering komt niet ter sprake, alles in experimenten geleerd?
P40	15	Exp 2	0	~21	21	13	8	0	17	13	0	3	5	●	●	Enthousiaste veranderaar FC XL, ontwikkelingsgericht leeft het nieuwe onderwijsconcept, nieuwsgierig etc.
P46	17	Tech/Hndl	0	~18	18	6	10	2	5	19	0	4	1	●	●	Van oorsprong WTB-docent Sterk relatiegericht op samenwerking, spreekt veel in waarden (vertrouwen, respect, liefde). Is door de jaren heen mee veranderd en is cursist- en ontwikkelingsgericht.
P 2	17	V&V	1	27	27	12	17	1	0	3	0	2	2	-	●	In de loop van de jaren naar nieuw concept gegroeid (beschrijft mooi haar paradigmashift). Hebben trainingen cruciale rol in gespeeld. Positieve instelling, pragmatisch, integrale blik, uitdagingen nodig.
P25	21	ICT	0	~14	14	5	9	1	3	4	0	0	0	●	-	Komt uit contractpoot, gewend breder te kijken. Laat in interview niet veel zien van zichzelf.
P42	16	ZD	2	6,5	13	9	6	4	5	8	1	3	5	-	●	Enthousiaste veranderaar, Ontwikkelingsgericht. Geen specifieke oriëntatie. Vaak gevraagd, en daar op ingegaan.
P41	17	ZD	2	11,5	23	15	10	0	7	9	1	5	2	●	●	Voorzichtige veranderaar (soms wat onzeker, zie ook P28) Nieuwe uitdagingen nodig. Geen specifieke oriëntatie.
P28	15	Exp 1	4	3,5	14	8	10	0	17	8	0	11	1	●	●	Techniekman, die knokt voor zijn vak en voor niveau 1 en 2 cursisten. Wel vernieuwend, kent eigen beperking in coachen. Voorzichtige pionier (zie ook P41)
P30	7	H & T	3	5	15	4	14	2	6	6	2	4	5	-	●	Zijnstromer uit eigen bedrijf. Vraagt niet snel om hulp. Pas laat achter prof.mogelijkheden gekomen. Cursistgericht, in loop van de jaren bredere blik gekregen.
P33	34	Welz.	5	4,2	21	18	9	0	7	7	7	4	8	-	●	Kritisch over veranderaanpak. Sterk cursistgericht. Goede reflectie en ontvankelijk voor feedback uit omgeving. Samenwerkend. Prof.act. moet direct bruikbaar zijn (kort en praktisch). Cursist en unit-georiënteerd. Redelijk beperkte opvatting over professionaliteit.
P39	24	ZD	2	5,5	11	3	9	1	0	11	6	0	2	-	●	Vol meegegaan in innovatie (paradigmashift gehad), maar teleurgesteld door weinig erkenning en instelling nieuwe team. In de loop van de jaren bredere blik gekregen (bv. Later pas nut inzien ROC-traject)
P45	9	Ed.	2	5,5	11	9	4	0	5	18	2	2	3	-	●	Zijnstromer van kadaster. Nog redelijk (traditioneel) vakgericht. Interesse voor rest van de organisatie, maar kritisch over veranderaanpak.
P 1	32	Sport	10	0,9	9	15	3	3	6	10	3	0	0	-	-	In begin veel verzet, veel kritiek op veranderaanpak, in de loop van de jaren nw. onderwijsconcept gaan waarderen.. Eerst enthousiast, later wat gefrustreerd.
P22	24	Hndl	4	3	12	8	7	2	9	10	8	6	2	-	●	Voorzichtiger geworden door de jaren heen (teveel afgerekend). Wel veranderingsbereid maar er schemert hier en daar traditionele opvatting door.
P27	35	V & L	6	1,2	7	10	4	0	19	3	0	4	6	-	-	Docent die eigen schoolje runt, (altijd al) volledig onafhankelijk van en geen interesse in de rest van de organisatie. Vak- , praktijk- en cursistgeoriënteerd.
P43	26	ZD	7	0,6	4	7	4	1	9	8	3	2	4	Laat	-	Oud wiskunde docent. Pas na 10 jaar in innovatie gestapt omdat lg dat vroeg. Geen idee wat er zich voor die tijd afspeelde (roostermaker geweest) Vrij traditionele docent vak- en cursistgericht. Wel bereid iets nieuws aan te gaan. Vindt zichzelf een middengroeper.
P26	9	Hndl	6	1	6	4	8	1	11	7	4	5	1	-	-	Inconsequente uitspraken. Cursistgericht, beperkte professionaliteit. Neigt naar traditionele uitspraken. Oprechte middengroeper of verborgen niet willer?
P23	18	ZD	8	0,5	4	12	4	1	8	10	0	0	1	-	-	Begrijpt concept niet helemaal, maar wel bereid te vernieuwen. Ligt wat buiten hem zelf. Veel meegemaakt. Vak (examen) georiënteerd. Beperkte professionaliteit
P18	23	ICT	15	0,8	4	13	6	1	6	12	11	0	3	●	-	Veel kritiek op veranderaanpak. Teleurgesteld (gefrustreerd) door de jaren heen.
P48	15 ?	Sport	11	0,2	2	9	5	0	10	7	1	2	0	-	-	Traditionele docent, gefrustreerd door de veranderaanpak door de jaren heen en verdwijnen van zijn vak in andere opleidingen. Vak georiënteerd (LO)

(●) betekent wel deelname

(-) betekent geen deelname of deelname niet bekend (niet ter sprake geweest in het interview)

Appendix C: Samenvattingen van 28 quotes die verwijzen naar beweging-verandering en daarbij behorende antecedent uit model van Gepland Gedrag (selectie 1)

Nr.	Pdoc	samenvatting	antecedent	aanleiding
1	P1	Rolmodel valt van voetstuk door overnemen transactionele managementstijl	Subjectieve norm	Gedrag rolmodel
	P1	ROC-traject afgewezen als individueel traject, later inzicht bedoeling individuele trajecten. Afwijzing teambenadering eerst toegeschreven aan opvatting CvB over eigenwijze afdeling.	- (<i>Herstelde misvatting</i>)	
2	P2	Nieuw inzicht aangedragen door externe adviseur, vervolgens in de praktijk uitgeprobeerd. Aha-erlebnis. Omslag in het denken. Echte paradigmawisseling. Aanleiding: scholing	Attitude	Scholing
	P2	Inzicht dat directie niet alles kan	Attitude	?
10	P10	Verandering door vernieuwen docentpopulatie	-	
	P10	Collega's langzaam overtuigen, met kleine (acceptabele) stapjes, door goede ervaringen te creëren in de eigen praktijk Gevolgd door voorbeeld van hoe teamleider dit aanpakt	Attitude via Gedragscontrole	Begeleiden en doen
16	P16	Vorm van dwang (opgelegde verandering) en investeren in mensen die "willen"	Subjectieve norm	opgelegd
	P16	Wijziging docentpopulatie: afscheid nemen van de notoiren. Nieuwe mensen aangenomen. Professionalisering voor jezelf	- Attitude	
20	P20	Druk van buitenaf doet team besluiten roer om te gooien en het blijkt een goede manier van werken.	Subjectieve norm	Druk van buiten Doen
37	P37	Participatie Verandering visie op management, van autoriteitsgevoelig naar "is er om mij te faciliteren", door inzicht dat de docent het moet doen.	Subjectieve norm Attitude	participatie
	P37	Docent die uitdaging zoekt, na bestendigen innovatie iets nieuws zoeken	<i>Veranderingsbereidheid in de breedte</i>	
39	P39	Inzicht dat beleidsmatig denken zinvol kan zijn. Zie verder hieronder	Attitude	scholing
	P39	Veranderingsbereidheid (bereidheid in een volgende innovatie te stappen) wordt belemmerd door opheffen samenwerkingsverbanden van vorige innovaties.	Attitude (eerdere ervaring met veranderen)	<i>Negatief</i> Onvoldoende of geen erkenning
	P39	Coaching on the job geeft nieuwe inzichten	Gedragscontrole via Attitude	Scholing on-the-job
	P39	Er wordt meer gepraat over professionaliteit. Uitwisselen en feedback levert iets op.	Gedragscontrole en subjectieve norm	Uitwisseling
	P39	Veel ingevlogen van expertisecentrum	Gedragscontrole	Externe begeleiding
	P39	Met elkaar in gesprek zijn en samen verantwoordelijkheid dragen	Subjectieve norm	Gezamenlijke verantwoordelijkheid, doen in experiment
40	P40	Aanpakkersmentaliteit Oorzaak niet te achterhalen in interview	Subjectieve norm	-
41	P41	Inhoudelijke ontwikkelingen in het vak gaan te snel, daardoor op procesbegeleiding gaan zitten.	Gedragscontrole	Doen waar je goed in bent
	P41	Experimenten aangaan	Gedragscontrole	Doen
	P41	Supervisie	Gedragscontrole	Begeleiding individueel
42	P42	Opinionleader van de unit met negatief gedrag gaat ROC-traject doen. (Subjectieve norm)	Subjectieve norm	Rolmodel
	P42	Bewustwording van persoonlijke kwaliteiten, door ROC-traject	Attitude en gedragscontrole	Scholing
	P42	Durven experimenteren door ROC-traject en uitwisseling in de praktijk met collega's	Gedragscontrole	Scholing on en off
	P42	Negatieve spiraal erkennen en het roer omgooien (verhaal van de opinionleader hierboven).	Attitude	Persoonlijke keuze
	P42	Cultuurverandering: van autonome thuiswerk-naar professionele 8-17 mentaliteit, maar niet te achterhalen wat de oorzaak van deze	-	Langzame cultuurwijziging in de tijd?

		verandering is.		
43	P43	Door unitdirecteur gevraagd worden voor een experiment Pas echt mee in aanraking wanneer je er bewust instapt	Subjectieve norm	Gevraagd worden
	P43	Inzicht verkregen uit literatuur	Attitude	Lezen
46	P46	Multidisciplinaire samenwerking	Gedragcontrole en subjectieve norm	Doen in een experiment