

aug 2009

---

# De leraar als veranderaar?

---

Afstudeerscriptie voor de  
opleidingen Educational Science  
and Technology & Leraar VHO  
Maatschappijleer

---

Elisabeth L.M.R. Osterloh

---

## **De leraar als veranderaar?**

Een onderzoek naar de rol van maatschappijleerdocenten bij curriculumveranderingen binnen hun vak naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming.

Elisabeth L.M.R. Osterloh  
s0031003  
Augustus 2009  
Universiteit Twente

Afstudeerscriptie voor de opleidingen:

Educational Science and Technology – specialisatie Curriculum and Instruction  
Leraar VHO Maatschappijleer

Afstudeercommissie:

1 <sup>e</sup> examiner Educational Science and Technology:	Prof. Dr. J.M. Pieters
2 <sup>e</sup> examiner Educational Science and Technology:	Dr. P. Fisser
Examinator Leraar VHO Maatschappijleer:	M. Jeliaskova, M.A., M.Phil.

## Voorwoord

Voor u ligt mijn afstudeerscriptie voor de opleidingen Educational Science and Technology (onderwijskunde) en de Lerarenopleiding Maatschappijleer. Het afstuderen voor deze beide opleidingen tegelijkertijd heeft mij de mogelijkheid gegeven twee, voor mij zeer interessante vakgebieden in één onderzoek te combineren – de onderwijskunde, met specifiek de rol van docenten bij curriculumveranderingen en het vak maatschappijleer, met specifiek de momenteel zo veelbesproken burgerschapsvorming.

Het schrijven van een afstudeerscriptie gaat gepaard met ups en downs. Soms staat men voor lastige dilemma's, maar men komt ook tot interessante, soms onverwachte inzichten. Deze zowel roerige alsook boeiende periode heb ik gelukkig niet alleen of zonder hulp hoeven doormaken. In dat kader wil ik graag de volgende personen bedanken.

Allereerst mijn begeleiders Jules Pieters en Margarita Jeliakova: bedankt voor jullie kritische blik en constructieve adviezen. Daarnaast Tom en mijn ouders: bedankt voor jullie luisterende oor en algemene ondersteuning. En ten slotte: bedankt Chantal en Linda, jullie waren de meest motiverende studiemaatjes aan respectievelijk het begin en het einde.

Bij dezen wens ik u veel plezier bij het lezen van mijn afstudeerscriptie.

Elisabeth Osterloh

## Samenvatting

De Nederlandse samenleving is in beweging. In dat kader is ook het onderwijs aan continue veranderingen onderhevig. Specifiek naar aanleiding van recente ontwikkelingen in de maatschappij, staat momenteel 'burgerschapsvorming', als maatschappelijke educatie die haar plek moet vinden in het onderwijs, hoog op de agenda van politiek en onderwijsveld.

Dergelijke veranderingen confronteren docenten met enorme uitdagingen. Zij zijn het immers die uiteindelijk hun dagelijkse bezigheden zullen moeten aanpassen. In dat kader het lijkt steeds duidelijker te worden dat de rol van docenten bij het proces van curriculumverandering cruciaal is.

De leidende vraag in dit afstudeeronderzoek is: *in hoeverre is een actieve rol van docenten gerelateerd aan een succesvolle implementatie van curriculumveranderingen*. Deze onderzoeksvraag is benaderd middels onderzoek naar de rol die maatschappijleerdocenten (VO/MBO) hadden bij curriculumveranderingen binnen hun vak naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming. Daarbij is uitgegaan van een verwachting die op basis van literatuurstudie is ontstaan en die door middel van een case study-onderzoek getracht is aannemelijk te maken in de praktijk.

De verwachting was, dat een actieve docentrol bij het proces van curriculumverandering tot een succesvolle implementatie leidt en dat die actieve rol van docenten afhankelijk is van de volgende factoren: change agency, eigenaarschap, positieve emoties, efficacy, professionele ontwikkeling en een faciliterende schoolcultuur.

Geconcludeerd is uiteindelijk dat het, met betrekking tot de *onderzochte* praktijk, inderdaad zo is dat een actieve docentrol aan een succesvolle implementatie van curriculumveranderingen gerelateerd kan worden. Ook is geconcludeerd, dat change agency, eigenaarschap, positieve emoties en een faciliterende schoolcultuur gerelateerd zijn aan een actieve docentrol. Wat professionele ontwikkeling betreft kan gezegd worden, dat voornamelijk interne ontwikkelingsactiviteiten (samenwerking in professionele leergemeenschappen) bevorderend werken voor een actieve docentrol, terwijl externe ontwikkelingsactiviteiten minder voorspellend zijn. De rol van efficacy blijkt niet duidelijk uit dit onderzoek. Ten slotte is nog opgemerkt dat een actieve docentrol tot een consistente curriculumverandering leidt, wat vervolgens weer aan een succesvolle implementatie gerelateerd kan worden.

Met betrekking tot voorgaande conclusies, wordt het volgende aanbevolen, *voor vergelijkbare situaties* als de onderzochte, aan met name scholen en schoolleiders: geef de (maatschappijleer)docent, als uiteindelijke uitvoerder van onderwijsbeleid voldoende de ruimte en vrijheid om, binnen bepaalde kaders, zijn of haar eigen onderwijs vorm te geven – *naar aanleiding van zijn of haar eigen visie*. Dit impliceert verder het volgende:

- Geef de docent de ruimte en vrijheid om als *change agent*, dat wil zeggen als veranderaar te fungeren.
- Geef de docent de ruimte en vrijheid om *eigenaarschap* te creëren. Dit punt is sterk gerelateerd aan het voorgaande.
- Besteed aandacht aan de *emotionele* dimensie van veranderen.
- De ruimte en vrijheid om als change agent te fungeren en om eigenaarschap te creëren, en de aandacht voor de emotionele dimensie van veranderen moeten *gefaciliteerd en ondersteund worden door de school*.
- De hiervoor genoemde facilitering en ondersteuning van scholen met betrekking tot een actieve rol van docenten in het veranderproces lijkt bijzonder tot zijn recht te komen wanneer er sprake is van *professionele leergemeenschappen* waarin docenten samenwerken en zich samen professioneel ontwikkelen met betrekking tot veranderingen en vernieuwingen.

## Summary

The Dutch society is changing all the time and in that scope, its education is being reshaped continuously. Due to specific recent societal development, (renewed forms of) citizenship education is receiving a lot of attention at the moment – as it has to be fit into the existing curricula.

Such educational changes confront teachers with enormous challenges. After all, they are the ones that have to adapt their daily routines. In this context the crucial importance of the teacher role in the process of curriculum change is becoming more distinct.

The main question in this paper is: *to what extent is an active role of teachers related to a successful implementation of curriculum change*. To answer this question, the role of social science teachers in curriculum changes based on (the renewal of) citizenship education was studied. Therefore assumptions were made, based on a literature study. The plausibility of these assumptions was then tested by means of a case study research.

The assumptions on which the research was based were, that an active role of teachers in the process of curriculum change is related to successful implementation of that curriculum change, and that this active role depends on the following factors: change agency, ownership, positive emotions, efficacy, professional development and a facilitating school culture.

The conclusion of this research, regarding the *studied* practice, is that an active teacher role can indeed be related to a successful implementation of curriculum change. A further conclusion is that change agency, ownership, positive emotions and a facilitating school culture are, as assumed, related to an active teacher role. Regarding professional development, it seems that mainly on-the-job development activities (working in professional learning communities) stimulate an active teacher role, whereas external activities are less predictive. The influence of efficacy in this research stays unclear. The last conclusion is that an active teacher role leads to a consistent curriculum change, which then again is related to successful implementation.

Regarding prior conclusions, the following is recommended *for similar situations* as the ones studied, especially to schools and school leaders: give the (social science) teacher, who ultimately is the executive of educational policy, enough space and freedom to, within certain boundaries, give shape to his or her own lessons – *based on his or her own ideas*. This implies the following:

- Give the teacher the opportunity to be a *change agent*.
- Give the teacher the opportunity to create *ownership*.
- Pay attention to the *emotional* dimension of change.
- The ability to be a change agent and create ownership, and the attention for the emotional dimension of change need to be *facilitated and supported by the school*.
- A good way to organize this facilitation and support is to arrange *professional learning communities*, in which teachers are working and developing (themselves) together in relation to change.

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>6</b>
1.1	De docent als cruciale factor	6
1.2	Doel van het onderzoek	7
1.3	Begripsbepaling	7
1.4	Leeswijzer	10
<b>2</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>11</b>
2.1	Individuele factoren	11
2.2	Professionele ontwikkeling	14
2.3	Schoolcultuur	16
2.4	Conclusie	19
<b>3</b>	<b>Praktisch kader</b>	<b>21</b>
3.1	Ontwikkeling burgerschapsvorming	21
3.2	Burgerschapsvorming en de overheid	22
3.3	Begripsbepaling burgerschapsvorming	23
3.4	Burgerschapsvorming op school (VO)	24
3.5	Burgerschapsvorming en maatschappijleer	25
3.6	Burgerschapsvorming op het MBO	27
3.7	Conclusie	29
<b>4</b>	<b>Methode</b>	<b>31</b>
4.1	Vraagstelling en verwachting onderzoek	31
4.2	Case study-benadering	32
4.3	Selectie van cases	33
4.4	Instrument en datacollectie	34
4.5	Data-analyse	37
4.6	Rapportage	38
<b>5</b>	<b>Resultaten</b>	<b>39</b>
5.1	Case 1	39
5.2	Case 2	48
5.3	Case 3	60
<b>6</b>	<b>Analyse resultaten</b>	<b>73</b>
6.1	Categorisering gegevens	73
6.2	Pattern matching	79
6.3	Kwaliteit onderzoek	81
<b>7</b>	<b>Conclusies en aanbevelingen</b>	<b>83</b>
7.1	Onderwijskundige conclusies	83
7.2	Vakgerichte conclusies	92
7.3	Koppeling conclusies	99
7.4	Aanbevelingen	101
<b>8</b>	<b>Discussie</b>	<b>103</b>
8.1	Methodologische discussie	103
8.2	Inhoudelijke discussie	104
	<b>Referenties</b>	<b>107</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>113</b>

# 1 Inleiding

Dit hoofdstuk vormt een inleiding op dit afstudeeronderzoek naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen. In deze inleiding zal ingegaan worden op de relevantie van het onderwerp en de aanleiding voor dit onderzoek (1.1), het doel van het onderzoek (1.2), kernbegrippen zullen worden toegelicht (1.3) en er zal een leeswijzer voor dit onderzoeksverslag worden gegeven (1.4).

## 1.1 De docent als cruciale factor

De samenleving is aan continue verandering onderhevig. Tegelijkertijd verwacht en verlangt men van scholen dat zij burgers ‘produceren’ die de benodigde intellectuele en sociale vaardigheden bezitten om goed te kunnen functioneren binnen die zich steeds veranderende samenleving. Om dit te bereiken, worden er ook in het onderwijs continu veranderingen doorgevoerd (McLaughlin & Talbert, 2006). Onder andere voorgaande leidt er toe, dat we in een wereld van steeds meer en intensere onderwijskundige ontwikkelingen leven. Echter, ook economische competitiedrift, internationale vergelijkende tests op het gebied van onderwijs en de groeiende zorg van ouders over de toekomst van hun kinderen voeden en sturen de gevoelens van urgentie en paniek over hoe de onderwijskundige standaarden aan te passen, de kosten van het onderwijs laag te houden en het liefst zelfs allebei tegelijk (Seashore Louis, 2006).

Onderwijskundige hervorming is een internationaal fenomeen, dat qua inspanning die ermee gemoeid is en impact de afgelopen jaren steeds groter is geworden. De hervormingen verschillen weliswaar enigszins per land, maar meer nog zijn de overeenkomsten tussen landen en culturen waar te nemen (Beijaard, Meijer, Morine-Dersheimer & Tillema; 2005).

Ook in Nederland is men bezig het onderwijs op grotere en kleinere schaal aan te passen. Deze veranderingen hebben bijvoorbeeld te maken met een nieuwe visie op leren, die gericht is op een diepere verwerking van leerinhouden (Kwakman, 2003), maar zijn recentelijk ook gericht op de invoering van maatschappelijke educaties als burgerschapsvorming (o.a. Bron, 2006). Het doel van burgerschapsvorming kan omschreven worden als het bijbrengen van de basiskennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om een actieve rol te kunnen (en willen) spelen in de eigen leefomgeving en in de Nederlandse maatschappij (SLO, 2008).

Recent nationaal beleid met betrekking tot onderwijskundige ontwikkeling in Nederland maakt de trend van toenemende autonomie voor scholen zichtbaar. Er is steeds minder sprake van grootschalige en ‘top-down’ onderwijsvernieuwingen. Door deze ontwikkeling komen de leerprocessen binnen de school en van docenten zelf meer en meer op de voorgrond van curriculumontwikkeling (Nieveen, Handelzalts, Van den Akker & Homminga, 2005).

Zo is duidelijk geworden, dat veranderingen docenten met enorme uitdagingen confronteren. Nieuwe doelen, nieuwe curricula en nieuwe soorten van toetsen betekenen immers allemaal veranderingen voor de docenten (Hargreaves, Earl, Moore & Manning; 2001). Docent-zijn is heden ten dage dan ook een complexe aangelegenheid – het vraagt veel professionaliteit om succesvol te zijn. De docent speelt namelijk een cruciale rol in de zich continu ontwikkelende maatschappij. Zonder docenten, hun vertrouwen en competenties zal de toekomst er minder rooskleurig uitzien dan we wellicht zouden wensen (Hord, 2004).

Hoewel onderwijskundige veranderingen dus alomtegenwoordig zijn, verlopen ze helaas meestal niet zoals gepland – sterker nog, vele mislukken (o.a. Marsh & Willis, 1999; Bascia & Hargreaves, 2000; Leyendecker, 2008). Toch lijkt er hoop te gloren. Zo stellen Nieveen et al. (2005) dat er tegenwoordig meer besef is van de complexiteiten die gepaard gaan met het introduceren, realiseren en staande houden van veranderingen. Volgens Kirk en MacDonald (2001) is er zelfs veel geleerd van innovatieprojecten in het onderwijs. Zij stellen echter vast dat dit leren zich voornamelijk voordeed en doet naar aanleiding van mislukkingen en jammer genoeg niet aan de hand van successen.

De cruciale rol van docenten bij succesvolle implementatie van onderwijskundige veranderingen wordt meer en meer erkend (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998). Zo geven Bascia en Hargreaves (2000) bijvoorbeeld als reden van mislukking dat er vaak aan voorbij wordt gegaan wat docenten nodig hebben om te veranderen. Fullan (2001) noemt onderwijskundige verandering technisch gezien simpel en sociaal gezien complex. Bij veranderingen gaat het er uiteindelijk namelijk om wat mensen, vooral de docenten in de klas, wel en niet doen – dat is de cruciale variabele. Ook McLaughlin en Talbert (2006) benadrukken dat veranderingen in het onderwijs uiteindelijk neer zullen moeten komen op veranderingen in het werk van docenten.

## 1.2 Doel van het onderzoek

De cruciale rol van docenten bij curriculumveranderingen wordt door verschillende onderzoekers en auteurs benadrukt. Gesteld wordt, dat individuele factoren zoals de mate van betrokkenheid van de docent bij de implementatie van een verandering, de professionele ontwikkeling van de docent en omstandigheden, zoals de schoolcultuur en samenwerking tussen docenten, waaronder de curriculumverandering plaatsvindt een bepaalde invloed hebben op de totstandkoming van een curriculumverandering. Dit afstudeeronderzoek heeft als doel om deze stelling zoals gepresenteerd in de verschillende onderzoeksliteratuur over dit onderwerp via beschrijving van de praktijk aannemelijk te maken.

Middels dit onderzoek zal geprobeerd worden te achterhalen of er een en wat de relatie is tussen de rol die docenten spelen bij het doorvoeren van een curriculumverandering en de mate van effectiviteit van de doorvoering van die curriculumverandering.

Dit zal gebeuren door te kijken naar de rol die docenten maatschappijleer (tweede fase VO en MBO) hadden bij curriculumveranderingen binnen hun vak naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming zoals die door de overheid is gegeven.

## 1.3 Begripsbepaling

Om helderheid te verschaffen aan het begin van dit verslag, zullen in deze paragraaf de basisconcepten met betrekking tot dit onderzoek – curriculum, curriculumontwikkeling en (effectieve) curriculumverandering – worden toegelicht. Dit zal gebeuren aan de hand van een uiteenzetting van de gangbare definities. Specifiekere begripsbepaling met betrekking tot dit onderzoek zal plaatsvinden in de volgende hoofdstukken. Op de rol van docenten wordt in het tweede hoofdstuk (theoretisch kader) ingegaan en op maatschappijleer en burgerschapsvorming in het derde (praktisch kader).

### 1.3.1 Curriculum

Het begrip ‘curriculum’ kent vele verschijningsvormen en toepassingen. Het wordt dan ook in talloze verschillende situaties gebruikt, waarbij iedere gebruiker een expliciete of impliciete voorstelling heeft van het begrip. Volgens Marsh en Willis (1999) zijn er in de professionele literatuur zelfs meer dan 120 definities van ‘curriculum’ in omloop.

In feite is het ook daadwerkelijk een breed begrip. Zo betekent ‘curriculum’ volgens de Van Dale (Geerts & Heestermans, 1993) ‘leerplan’ en een leerplan is natuurlijk breed op te vatten. Zo heeft niet alleen het onderwijs maar ook bijvoorbeeld een sportteam te maken met een bepaald leerplan, of te wel curriculum. Oorspronkelijk stamt de term curriculum uit het Latijn en betekent zoveel als ‘race parcours’, refererend aan het parcours van handelingen en ervaringen waardoor kinderen groeien en rijpen op hun weg naar volwassenheid. Vertaald naar het huidige, formele onderwijs zou curriculum in die zin staan voor de combinatie van vakken, lessen en hun inhoud, aangeboden op een school of universiteit. Marsh en Willis definiëren ‘curriculum’ uiteindelijk als: een onderling verbonden combinatie van plannen en ervaringen die een leerling onderneemt onder de begeleiding van school.



Een curriculum is echter niet alleen van toepassing op het onderwijs als geheel, maar ook op de verschillende onderdelen hiervan. Zo zijn er curricula aan te wijzen voor bijvoorbeeld het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, maar ook voor de verschillende leerjaren en de verschillende vakken.

Een curriculum is verder opgebouwd uit verschillende componenten. Bij een relatief simpele weergave van het curriculum kunnen de volgende elementen onderscheiden worden: inhoud, doel en organisatie van leren. Van den Akker (2003) specificeert deze elementen echter en komt met de volgende tien curriculumcomponenten:

- Rationale: waarom wordt er geleerd?
- Leerdoelen: welke doelen worden met het leren getracht te bereiken?
- Inhoud: wat wordt er geleerd?
- Leeractiviteiten: hoe wordt er geleerd?
- Docentrol: hoe faciliteert de docent het leren?
- Materiaal: waarmee wordt er geleerd?
- Groepering: met wie wordt er geleerd?
- Locatie: waar wordt er geleerd?
- Tijd: wanneer wordt er geleerd?
- Beoordeling: hoe ver is het leren gevorderd?

In dit onderzoek zal een curriculum worden opgevat als een (onderwijs)leerplan bestaande uit de hiervoor genoemde componenten. Gezien het onderwerp van dit onderzoek heeft de term curriculum verder in de meeste gevallen betrekking op het maatschappijleercurriculum – het leerplan voor het vak maatschappijleer.

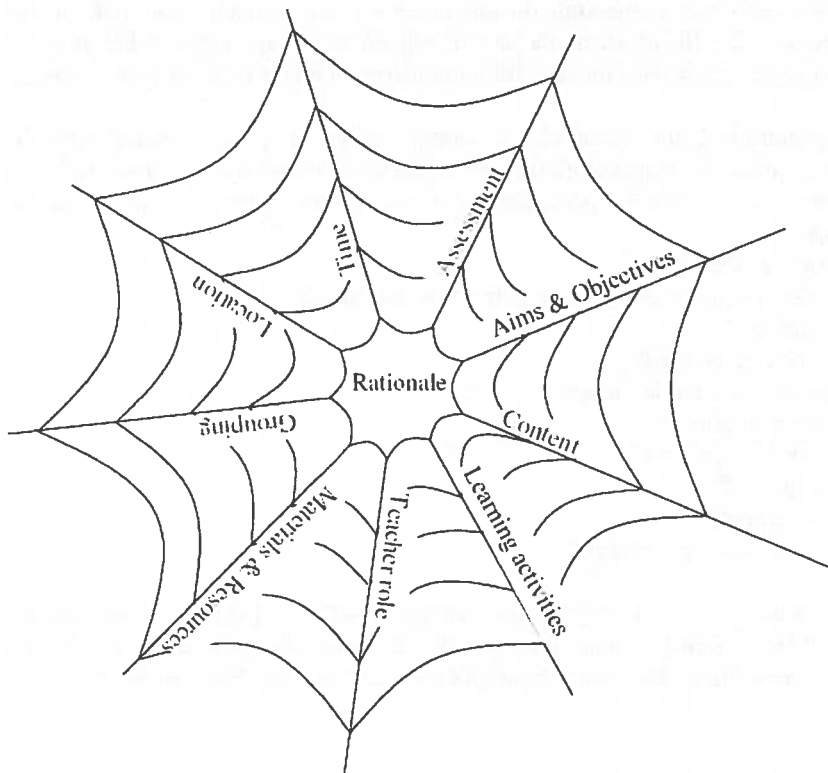
### 1.3.2 Curriculumontwikkeling

Hoewel er verschillende definities van ‘curriculumontwikkeling’ in de literatuur terug te vinden zijn, komen zij – in tegenstelling tot waar het om ‘curriculum’ gaat – redelijk overeen.

Marsh en Willis (1999) definiëren curriculumontwikkeling als collectieve en intentionele processen of activiteiten gericht op positieve curriculumveranderingen. Volgens Kuiper, Nieveen en Visscher-Voerman (2003) gaat het bij curriculumontwikkeling ook om een intentioneel proces, of intentionele activiteiten gericht op het (her)ontwerpen, ontwikkelen en implementeren van curriculaire interventies in het onderwijs. Van den Akker (2003) geeft de volgende definitie: een meestal lang en cyclisch proces met vele stakeholders en deelnemers; waarin motieven en behoeften om het curriculum te veranderen worden geformuleerd; ideeën worden gespecificeerd in programma’s en materialen; en pogingen worden ondernomen om de geplande veranderingen om te zetten in de praktijk. Marsh en Willis, refererend aan Skilbeck (1982), noemen ten slotte drie mogelijke doelen van curriculumontwikkeling, namelijk: (1) het onderhouden en versterken van het bestaande, (2) het produceren van nieuwe en (3) het nadenken (‘think-tank’) over mogelijke toekomstige curricula.

Met betrekking tot dit onderzoek zal curriculumontwikkeling, in overeenstemming met de hiervoor genoemde definities, worden opgevat als intentioneel en gericht op het, volgens bepaalde ideeën en doelen, veranderen van het (bestaande) curriculum of creëren van een nieuw curriculum.

Van den Akker (2003) stelt, dat een van de grootste uitdagingen van curriculumontwikkeling het creëren van balans en consistentie tussen de verschillende curriculumonderdelen (zoals hiervoor beschreven) is. In dat kader is het volgens hem zinvol de tien curriculumonderdelen te visualiseren als een spinnenweb (zie figuur 1.1) – waarbij de rationale als belangrijkste punt van oriëntatie geldt en de andere componenten idealiter aan deze rationale en elkaar gekoppeld zijn. Deze visualisatie geeft naast de vele onderlinge verbindingen van de verschillende componenten echter ook de kwetsbaarheid van het geheel weer. Het spinnenweb is namelijk een illustratie van het spreekwoord ‘elke ketting is zo sterk als zijn zwakste schakel’. Een ongebalanceerd en/of inconsistent curriculum is niet wenselijk – dat zou het ‘spinnenweb’ en zijn verbindingen immers doen breken, en geeft een beduidend grotere kans op problemen met de implementatie ervan.



Figuur 1.1: het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

### 1.3.3 Curriculumverandering

Uit de aangehaalde literatuur blijkt, dat 'curriculumontwikkeling' net als 'curriculum' een breed begrip is. Het gaat er uiteindelijk echter om verandering – wat zowel verbetering als ook vernieuwing kan betekenen, in het curriculum en daarmee het onderwijs teweeg te brengen. Lagerweij (1987) legt het verschil tussen deze beide als volgt uit. Het is mogelijk het onderwijs te verbeteren, zonder het systeem te veranderen. Het gaat dan om het optimaliseren van de huidige praktijk. Een innovatie of vernieuwing daarentegen, is een gehele of gedeeltelijke breuk met de traditie, het systeem wordt veranderd. Meerdere verbeteringen samen kunnen echter wel een innovatie tot stand brengen. Een innovatie is dus meer dan een incidentele verbetering van het onderwijs (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt & Bontje, 2006).

Concluderend kan hier gesteld worden, dat curriculumontwikkeling een *proces* is, dat curriculumverandering tot *doel* heeft. Curriculumontwikkeling kan echter op verschillende manieren benaderd worden en curriculumveranderingen kunnen in dit kader zowel verbeteringen als ook vernieuwingen of innovaties zijn.

Van effectieve curriculumverandering is sprake, wanneer een verandering succesvol is in het behalen van de gestelde doelen en als er betrouwbaar bewijs is om dat aan te tonen (Guskey, 2000) – dan is er dus daadwerkelijk iets veranderd. Doelen van een verandering kunnen zowel inhoudelijk zijn (heeft de verandering het gewenste leerresultaat?) alsook procesmatig (is de verandering zo doorgevoerd als gepland?). In het kader van dit onderzoek zal ingegaan worden op de procesmatige veranderdoelen. Er zal immers gekeken worden naar de rol van docenten bij de *invoering* van curriculumveranderingen.

## 1.4 Leeswijzer

In dit eerste hoofdstuk is een inleiding gegeven op het afstudeeronderzoek naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen. Er is ingegaan op het 'waarom' en 'wat' van dit onderzoek.

In het tweede hoofdstuk zal het theoretische kader voor dit onderzoek geschetst worden. In dit hoofdstuk zal op basis van een eerder verricht literatuuronderzoek ingegaan worden op belangrijke factoren met betrekking tot de rol van docenten bij curriculumveranderingen.

Het derde hoofdstuk zal vervolgens het praktische kader voor dit onderzoek vormen. Als praktische kader in dit afstudeeronderzoek geldt het maatschappijleeronderwijs en de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming zoals die door de overheid is neergelegd bij het onderwijs en vooral ook bij het vak maatschappijleer.

In het vierde hoofdstuk zal de vraagstelling en de methodologie van dit onderzoek worden behandeld. Hier zal worden ingegaan op de onderzoeksvragen, de onderzoeksbenadering, het selecteren van de respondenten, de constructie van het instrument, de datacollectie en de data-analyse.

In hoofdstuk 5 zullen vervolgens de resultaten van het onderzoek worden weergegeven. Dit zal gebeuren aan de hand van de onderzoeksvragen van dit onderzoek, zoals die gepresenteerd zijn aan het begin van hoofdstuk 4.

In hoofdstuk 6 zullen de onderzoeksresultaten worden geanalyseerd en in hoofdstuk 7 zullen op basis van die analyse conclusies worden getrokken met betrekking tot de onderzoeksvraag. Verder zal dit hoofdstuk aanbevelingen bevatten. In hoofdstuk 8 zullen ten slotte nog een aantal punten van discussie met betrekking tot het onderzoek aan de orde worden gesteld.

## 2 Theoretisch kader

Om een duidelijke focus te krijgen binnen het onderzoek is het zinvol om het onderwerp van dit onderzoek in eerste instantie theoretisch af te bakenen. Een preciezer onderwerp van onderzoek zal immers leiden tot specifiekere resultaten.

Daarom zal in dit hoofdstuk een theoretisch kader geschetst worden. Dit theoretische kader is ontstaan door middel van een literatuuronderzoek naar belangrijke factoren met betrekking tot de rol van docenten in het kader van effectieve curriculumveranderingen.

In de recente innovatieliteratuur wordt de cruciale rol van docenten bij succesvolle implementatie van onderwijskundige veranderingen steeds meer erkend (o.a. Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998; Fullan, 2001; Nieveen, Handelzalts, Van den Akker & Homminga, 2005; Seashore Louis, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006). Fullan stelde zelfs in 1993 al, dat elke docent een 'change agent' zou moeten zijn.

In de literatuur wordt de rol van docenten op verschillende manieren benaderd. Zo zijn er volgens Fullan (2001) in dit kader zowel individuele als collectieve of collegiale factoren van invloed. Ook professionele ontwikkeling speelt een belangrijke rol (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher; 2007). Volgens Nieveen et al. (2005) is de rol van docenten tweeledig, namelijk de 'docent als lerende' en de 'docent als ontwerper'. Daarnaast achten zij ook samenwerking tussen docenten van essentieel belang.

Hierop aansluitende zal in dit theoretische kader in eerste instantie ingegaan worden op de *individuele factoren* (2.1). Docenten hebben immers allemaal eigen competenties en persoonlijkheidskenmerken die van invloed zijn op de betrokkenheid bij een verandering. Daarnaast wordt ook het professionele niveau van docenten en de ontwikkeling daarvan vaak gekoppeld aan curriculumveranderingen in het onderwijs. *Professionele ontwikkeling* zal dan ook de tweede insteek van dit theoretische kader zijn (2.2). Vervolgens mag ook niet voorbij worden gegaan aan de omstandigheden waaronder een verandering plaatsvindt. Immers, docenten staan niet op zich. Ze zijn ook afhankelijk van wat er direct om hen heen gebeurt, ze zijn onderdeel van de school als organisatie. In dat kader zal ingegaan worden op de *schoolcultuur en samenwerking* (2.3).

In paragraaf 2.4 zal een concluderend antwoord gegeven worden op de leidende vraag voor dit theoretisch kader: *wat zijn belangrijke factoren met betrekking tot de rol van docenten, in het kader van effectieve curriculumverandering?*

### 2.1 Individuele factoren

Onderzoek heeft aangetoond, dat de professionele en persoonlijke identiteit van docenten een van de belangrijkste variabelen is als het gaat om hun motivatie en betrokkenheid met betrekking tot veranderen (Hargreaves et al., 1998). In deze paragraaf zal worden ingegaan op individuele factoren die van invloed zijn op de rol van de docent bij curriculumverandering. Daarbij komen achtereenvolgens de docent als change agent, eigenaarschap, emoties bij verandering en de invloed van efficacy aan bod.

#### 2.1.1 Change agency

Iedere docent zou er volgens Fullan (1993) naar moeten streven een *change agent* (een veranderaar) te zijn. Het gaat het er daarbij om, dat docenten zich bewust zijn van bepaalde verander- en vernieuwingsstrategieën en daardoor in staat zijn hun (morele) doelen met betrekking tot hun onderwijs te verwezenlijken. Een change agent is volgens Fullan '(zelf) bewust met betrekking tot het karakter en het proces van verandering en vernieuwing'. In 1991 stelde Fullan al, dat op het individuele niveau wordt bepaald of een verandering wel of niet plaats vindt en in 2001 vult hij dit als volgt aan: onderwijskundige veranderingen hangen uiteindelijk af van wat docenten denken en vooral

ook doen in hun dagelijkse lespraktijk. In die zin kunnen docenten naast *change agents* ook heel goed *change blockers* zijn.

Fullan (1993) noemt vervolgens vier aspecten van het docent-zijn die een voorwaarde vormen voor een grotere verandercapaciteit:

- het vormen van een persoonlijke visie,
- onderzoek (inquiry),
- meesterschap en
- samenwerking.

Deze capaciteiten hebben ook allemaal een institutionele tegenhanger, namelijk: het vormen van een gedeelde visie, organisatorische structuren, normen en processen van onderzoek, focus op organisatorische ontwikkeling en kennis van zaken, en een samenwerkingscultuur. Fullan stelt dan ook dat onderwijskundige verandering een duale aanpak vraagt: zowel het individu als de organisatie moet zich ontwikkelen.

### 2.1.2 Eigenaarschap

Ook *eigenaarschap* is een belangrijke individuele factor met betrekking tot verandering. Bergen en Van Veen (2004) constateren dat het, gezien het complexe en multi-dimensionele karakter van onderwijsvernieuwingen, niet zo eenvoudig is voor docenten om deze daadwerkelijk in hun eigen onderwijs door te voeren. Als leraren echter de gelegenheid krijgen om eigenaarschap te behouden over de vernieuwing, zo stellen zij, is de kans van slagen al veel groter.

Voor dit eigenaarschap met betrekking tot de vernieuwing is volgens Kirk en Macdonald (2001) de positionering van docenten in het veranderproces cruciaal. Geijsel, Slegers, Van den Berg en Kelchtermans (2001) specificeren dit door aan te geven dat docenten zich eigenaar en daarmee verantwoordelijk voelen als zij zelf de vernieuwing hebben geïnitieerd of een belangrijke rol spelen in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en/of uitvoering van de verandering. Een dergelijke rol is volgens de auteurs helaas lang niet altijd weggelegd voor docenten. Vaak worden zij alleen maar geraadpleegd, of in het ergste geval slechts geïnformeerd. Echter, hoe meer docenten zich 'eigenaar' van een verandering voelen, hoe groter hun betrokkenheid. Betrokkenheid zorgt er vervolgens weer voor dat de verandering voor docenten een persoonlijke betekenis krijgt en dat ze zich verantwoordelijk voor het slagen voelen. Van den Berg en Vernooij (2001) benadrukken dat docenten het gevoel moeten hebben zelf een bepaalde *macht* te hebben over de vernieuwing.

### 2.1.3 Positieve emoties

Hargreaves (1998, 2005) bestempelt de emotionele dimensie als een fundamentele als het gaat om lesgeven en hoe docenten veranderen, terwijl het meteen ook de meest verwaarloosde is (Hargreaves et al., 1998). Lesgeven is niet alleen een kwestie van voldoende inhoudelijke kennis, efficiënt zijn, de juiste competenties bezitten of het leren van de juiste technieken. Goede docenten zijn volgens Hargreaves emotionele, gepassioneerde personen die hun werk en hun lessen vullen met plezier, creativiteit, uitdaging en vreugde. Zonder emoties kun je niet oordelen, zo meldt hij.

Vervolgens kwam uit zijn onderzoek naar voren dat de emotionele band die docenten met hun leerlingen hebben en de sociale en emotionele doelen die zij met lesgeven willen bereiken, bijna alles wat de docenten doen beïnvloeden: hoe zij lesgeven, hoe ze het curriculum vormgeven en vooral ook *hoe zij reageren op veranderingen*. Wanneer docenten het idee hebben dat een bepaalde verandering de band met hun leerlingen of hun sociale en emotionele doelen negatief zal beïnvloeden, zullen zij dus minder bereid zijn tot verandering.

Docenten reageren echter niet allemaal op dezelfde manier als het gaat om curriculumontwikkeling. Jonge docenten van nu zijn over het algemeen enthousiaste en optimistische personen, die geleerd hebben zich aan te passen aan een steeds sneller veranderende maatschappij vol onzekerheden. Deze generatie staat over het algemeen ook positief tegenover verandering. Oudere docenten, die zich momenteel redelijk aan het einde van hun carrière bevinden daarentegen, zijn minder gevoelig voor en weren zich meer tegen veranderingen buiten hun eigen klaslokaal. Dit heeft vooral te maken met ervaringen met herhaaldelijke (mislukte) veranderingen, maar ook met

een afnemend energiepeil en het naderende pensioen, wat de invloed die anderen op hen hebben doet afnemen. In plaats van op grootschalige veranderingen concentreren ze zich gedurende de resterende tijd liever op een ontspannen sfeer in hun *eigen* klaslokaal – zonder inmenging van anderen.

Er tussen in, gedurende de middelste jaren van het lesgeven, behouden docenten over het algemeen een deel van hun enthousiasme ten opzichte van veranderingen, maar nemen vaak ook een stap terug. Met hun groeiende zelfvertrouwen en competenties, voelen ze zich in staat om zowel open te blijven staan voor verandering, als ook selectief te zijn met betrekking tot welke veranderinitiatieven zij daadwerkelijk aangrijpen (Hargreaves, 2005).

Fullan (2003) en de OECD (2005) stellen in dit verband, dat na decennia van herhaaldelijk pogingen tot veranderen en voortdurende mislukking, zich nu eindelijk de ultieme verandermogelijkheid voordoet. Immers, er is sprake van een demografische verschuiving – de grotendeels veranderingwerende ‘babyboomgeneratie’ gaat met pensioen en diens plaats wordt ingenomen door een nieuw cohort van docenten, die in principe veel positiever tegenover veranderingen staan.

Hargreaves (2005) trekt voorgaande echter in twijfel. Hij merkt namelijk op dat, hoewel de huidige, jongere generatie docenten in tegenstelling tot hun oudere collega’s weliswaar enthousiast en open tegenover veranderingen staan (deels omdat zij geen vergelijkingsmateriaal hebben), zij wellicht ook minder competent en zeker zijn als het gaat om het implementeren en doorgronden van veranderingen. In andere woorden, de afwezigheid van bepaalde slechte ervaringen, heeft enerzijds enthousiasme en openheid met betrekking tot veranderingen tot gevolg, maar logischerwijze ook het ontbreken van de mogelijkheid die veranderingen in perspectief te zien.

Hargreaves concludeert dan ook, dat zonder een juiste mix van leeftijdsgroepen, begeleiding tussen verschillende leeftijdsgroepen en het bewust leren van wijsheid en ervaringen, de waarschijnlijkheid groot zal zijn, dat na een stortvloed aan gepassioneerde maar precaire veranderpogingen, deze niet te realiseren blijken en niets meer zullen worden dan ‘toekomstige nostalgie’.

Met betrekking tot emoties zeggen Van Veen, Slegers en Van de Ven (2005) het volgende. Vaak worden docenten die zich weren tegen innovaties gekarakteriseerd als traditioneel, conventioneel, onwetend, recalcitrant, niet het beste met studenten voorhebbend of passief. Echter, de genoemde studie toont aan, dat afnemend enthousiasme niet per se door middel van de genoemde factoren verklaard kan worden.

Dit is in lijn met wat Gitlin en Margonis (1995) reeds geconcludeerd hebben, namelijk dat er ook zoiets als ‘gezond verstand’ van docenten bestaat als het om curriculumontwikkeling gaat. Zij stellen dat gezond verstand, jaren van ervaring, een verschillende kijk op wat goed onderwijs is, maar ook gewoon andere overwegingen en andere interesses docenten kan doen laten besluiten dat zij niet mee willen werken aan een innovatie.

Van Veen et al. gaan ook in op de hoge werkdruk onder docenten. Een hoge werkdruk lijkt haast karakteristiek voor het beroep van docent, en het feit, dat er toch steeds meer van docenten verwacht wordt – betrokkenheid bij de school, buiten hun klaslokaal, maakt het er niet beter op. De auteurs stellen dat deze ontwikkeling ook zeer goed bij kan dragen aan de ontwikkeling van negatieve emoties in relatie tot curriculumontwikkeling.

#### 2.1.4 Efficacy

De betekenis van *efficacy* voor de rol van docenten in het kader van verandering, is niet eenduidig. Efficacy of self-efficacy wordt door Bandura (1994) als volgt gedefinieerd: iemands overtuiging van zijn of haar eigen kunnen om beoogde effecten te bewerkstelligen. Iemands gevoel van self-efficacy bepaalt hoe diegene zich voelt en gedraagt, zichzelf motiveert en denkt.

Bandura zelf is vervolgens van mening, dat een sterk gevoel van efficacy iemands daadkracht en persoonlijk welzijn op veel verschillende manieren versterkt en vergroot. Dergelijke personen benaderen moeilijke taken als uitdagingen die aangegaan dienen te worden in plaats van bedreigingen die uit de weg moeten worden gegaan. Er worden uitdagende doelen gesteld en de betrokkenheid ten opzichte van deze doelen is groot. Een dergelijke kijk op de zaak bevordert intrinsieke motivatie, resulteert in persoonlijke successen, en reduceert stress en vatbaarheid voor depressie omdat de persoon in de overtuiging verkeert dat moeilijkheden controleerbaar en te overkomen zijn.

Aan de andere kant, personen die twijfelen aan hun persoonlijke kunnen, proberen moeilijke taken te ontlopen, omdat ze deze als dreigend ervaren. Ze hebben lage verwachtingen en tonen weinig betrokkenheid met gestelde doelen. Er hoeft maar weinig te mislukken voor deze personen om al hun geloof in zichzelf te verliezen en ze zijn dan ook erg vatbaar voor stress en depressie.

Wat Wheatley (2002) in zijn artikel vervolgens echter stelt, staat lijnrecht tegenover wat Bandura zegt, namelijk dat juist *twijfels* van docenten met betrekking tot hun efficacy belangrijke voordelen opleveren met betrekking tot onderwijskundige veranderingen.

Ondertussen is men ervan overtuigd dat het voor onderwijskundige veranderingen noodzakelijk is dat ook de docenten veranderen. En dergelijke verandering, zo stelt Wheatley, vindt alleen plaats wanneer er sprake is van een onevenwichtige situatie, wanneer een docent ontdekt dat wat hij weet of denkt te weten niet voldoende is in een bepaalde nieuwe situatie. Wheatley stelt, dat een dergelijke onevenwichtige situatie onzekerheid veroorzaakt, een onzekerheid die het gevoel van efficacy beïnvloedt.

De conclusie is hier, dat twijfel, vooral met betrekking tot efficacy docenten er dus juist toe aan zou zetten om te leren en te veranderen. Verder heeft onzekerheid volgens de auteur ook nog een belangrijke positieve invloed op reflectie, motivatie om te leren, openheid voor diversiteit en productieve samenwerking. Al deze zaken zijn ook weer cruciaal voor succesvolle verandering. Algemeen stelt Wheatley dus, dat acceptatie van en positieve omgang met onzekerheid er voor zorgt, of zelfs noodzakelijk is voor het soort denken en de soort activiteiten die nodig zijn voor onderwijskundige verandering.

Echter, zo stelt Wheatley, niet alleen de docenten zelf, maar ook breder gezien is een verandering gebaat bij een bepaalde mate van onzekerheid bij docenten. Zo zullen twijfels met betrekking tot de efficacy van traditionele methoden ervoor zorgen dat docenten minder snel geneigd zijn hervormingen af te slaan. Ook kunnen twijfels over sommige delen van een hervorming ervoor zorgen dat deze eerder worden overgeslagen of bij het oude worden gelaten. Dit zal de totale verandering meer kans van slagen geven.

## 2.2 Professionele ontwikkeling

Het is algemeen erkend dat docenten zich vaak een nieuwe pedagogische aanpak eigen zullen moeten maken om het gevraagde (nieuwe) leren van de leerlingen te realiseren (Kwakman, 2003) – en het wordt algemeen aangenomen dat professionele ontwikkeling nodig is voor succesvolle implementatie van veranderingen (Penuel et al., 2007). Kievit en Vandenberghe concluderen in 1993 al dat de implementatie en het succes van een innovatie sterk worden beïnvloed door de professionaliteit van docenten en dat het leren van docenten dus een cruciale factor bij innovaties in het onderwijs is.

In deze paragraaf zal worden ingegaan op de professionele ontwikkeling van docenten. Eerst zal hiervan een definitie worden gegeven. Vervolgens zal ingegaan worden op verschillende vormen van professionele ontwikkeling en de effectiviteit daarvan.

### 2.2.1 Begripsbepaling

Professionele ontwikkeling wordt door Kievit & Vandenberghe (1993) gedefinieerd als het totale pakket van formele en informele leerervaringen dat docenten opbouwen gedurende hun carrière totdat ze daarmee stoppen. Volgens Guskey (2000), die professionele ontwikkeling als essentieel voor onderwijsvernieuwingen ziet, houdt het de processen en activiteiten in, ontworpen om de professionele kennis, vaardigheden en attitudes van docenten te verbeteren, zodat dat deze op hun beurt het leren van studenten kunnen verbeteren. Naast deze brede definities noemt hij nog drie specifiekere kenmerken van professionele ontwikkeling, namelijk:

1. het is intentioneel: een bedachtzaam ontworpen poging met als doel positieve verandering en verbetering;
2. het is voortdurend: onderwijs is een dynamisch professioneel gebied met een steeds groter wordende kennisbasis;
3. het is systematisch: gefragmenteerde en/of eenmalige scholing werkt niet.

### 2.2.2 Vormen professionele ontwikkeling

Hoewel er veel overeenstemming is wat betreft de begrensde mogelijkheden van traditionele vormen van professionele ontwikkeling, is dit minder het geval wat betreft een alternatieve organisatie ervan (Kwakman, 2003). Garet, Porter, Desimone, Birman en Yoon (2001) doen echter een poging en onderscheiden naast traditionele vormen ook reformtypen. Onder de traditionele vormen verstaan zij workshops, presentaties en dergelijke, die volgens hen over het algemeen de volgende overeenkomstige kenmerken hebben: ze vinden buiten de klas en/of school plaats, er is vaak een leider(s) bij betrokken met een speciale expertise, deelname vindt plaats op geplande tijdstippen – vaak na schooltijd.

Onder reformtypen worden activiteiten als docentstudiegroepen en mentoring en geschaard en deze verschillen van de traditionele vormen op de volgende manier. Ten eerste vinden ze vaak plaats gedurende de schooldag en soms zelfs tijdens het daadwerkelijke lesgeven. Daarnaast wordt door verschillende onderzoeken aangetoond dat reformvormen van professionele ontwikkeling beter aansluiten bij hoe docenten leren en ze zouden eerder veranderingen in de lespraktijk tot gevolg hebben omdat deze activiteiten meer aansluiten bij wat docenten nodig hebben en willen (Garet et al.).

Het voorgaande wil echter niet per se zeggen dat alle workshops en presentaties buiten de reguliere schooluren verkeerd zijn. Deze format zou soms juist erg effectief kunnen zijn als docenten bijvoorbeeld informatie nodig hebben over nieuwe onderwijsprogramma's of nieuw beleid en regels. Wat echter van belang is, is dat dit soort activiteiten een vervolg moeten hebben (Guskey, 2000).

### 2.2.3 Effectiviteit professionele ontwikkeling

Met betrekking tot de effectiviteit van professional development stelt Guskey (2000), dat verschillende modellen (training, observatie/beoordeling, betrokkenheid bij een ontwikkelings- of vernieuwingsproces, studiegroepen, onderzoek, individueel gestuurde activiteiten, mentoring) verschillende uitgangspunten en uitwerkingen hebben en dat niet ieder model voor iedereen even goed zal werken. De geschiktheid van een model is namelijk afhankelijk van de doelen, de inhoud en de context van de implementatie, zo meldt hij. Ook het bedachtzaam combineren van verschillende modellen kan een effectieve manier van professionele ontwikkeling en verbetering opleveren, op zowel het niveau van het individu als de organisatie. Daarnaast kan combinatie er ook voor zorgen dat professionele ontwikkeling intentioneel, voortdurend en systematisch is en blijft.

Ook Garet et al. (2001) gaan in op de effectiviteit van professionele ontwikkeling. Over het algemeen komt hieruit naar voren dat wat zij reformtypen van professional development noemen effectiever zijn dan traditionele vormen. De effectiviteitsbevorderende factoren die zij onderscheiden zijn namelijk meer van toepassing op deze reformtypen. Zo lijkt het belangrijk om de activiteiten te richten op *vakinhoudelijke kennis*. Dit sluit ook aan bij Shulman's (1986) concept van 'pedagogical content knowledge' (PCK). Met PCK wordt de kennis van hoe een bepaalde vakinhoud het beste kan worden onderwezen bedoeld.

Een *samenhangend geheel* van activiteiten lijkt ook nastrevenswaardig (zie ook Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman; 2005). Dat coherentie zo belangrijk is, is geen verrassing. Onderzoek toont immers aan, dat leren wordt bevorderd wanneer verschillende opvattingen en vaardigheden gedurende het programma terugkomen en daardoor versterkt worden.

Andere factoren van belang voor de effectiviteit van professionele ontwikkeling zijn de *tijdspanne* en de hoeveelheid *contacturen* die aan professionele ontwikkelingsactiviteiten worden besteed. In dit kader kan gezegd worden dat ontwikkelingspogingen effectiever zijn wanneer deze over een langere periode verspreid zijn en meer contacturen inhouden. Een grotere tijdspanne zorgt niet alleen voor meer coherentie, maar samen met het aantal uren ook voor *actief leren*, wat ook enig effect op de effectiviteit van heeft. Bij actief leren gaat het erom tijdens professionele ontwikkelingsactiviteiten mogelijkheden voor docenten te creëren om actief betrokken te raken bij betekenisvolle discussie, planning en de praktijk. Ook *collectieve participatie*, wat inhoudt dat de ontwikkelingsactiviteiten voor groepen docenten van bijvoorbeeld dezelfde school of hetzelfde onderwijsniveau zijn ontworpen, draagt bij aan actief leren.



Holland (2005) benadrukt in haar paper het verband tussen professionele ontwikkeling en het echte werk van docenten – oftewel de praktijk van lesgeven. Zij sluit zich aan bij Garet et al. (2001) en zegt dat professionele ontwikkeling die geworteld is in vakinhouden (subject matter) en gericht is op het leren van leerlingen een significant effect kan hebben op leerresultaten van leerlingen.

Haar onderzoek laat zien, dat professionele ontwikkeling tot betere instructie en leerresultaten bij leerlingen leidt, wanneer het aansluit bij de curriculummaterialen die de docenten gebruiken, de gestelde leerdoelen die hun werk richting geven en de evaluatiecriteria die hun succes bepalen.

## 2.3 Schoolcultuur

Dat daadwerkelijke verandering uiteindelijk op individueel niveau plaats vindt, neemt niet weg, dat het over het algemeen nodig is dat de organisatie ondersteunende en stimulerende omstandigheden daarvoor creëert in de vorm van schoolbeleid en schoolcultuur. In 1993 stelde Fullan, dat onderwijskundige verandering een duale aanpak vraagt: zowel het individu als de organisatie moet zich ontwikkelen. Wat een individu besluit om te doen wordt vervolgens sterk beïnvloed door interactie met anderen. Om die reden zijn ook de onderlinge relaties van docenten binnen een school (peer relations) een cruciale factor met betrekking tot onderwijskundige vernieuwingen (Fullan, 2001).

In deze paragraaf zal worden ingegaan op de schoolcultuur, de school als lerende organisatie, professionele leergemeenschappen, de rol van docenten daarbinnen als ontwerpers en de risico's en effectiviteit ervan.

### 2.3.1 Schoolcultuur

Een bepaalde schoolcultuur kan een verandering ofwel faciliteren ofwel frustreren. Sarason (1996) stelt, dat een verandering alleen effect kan hebben wanneer de verandering en de school cultureel overeenkomen – wanneer de normen en waarden die ten grondslag liggen aan de verandering ook door de school worden onderschreven.

Hinde (2004) noemt twaalf normen die een schoolcultuur creëren die positief van invloed is op verandering. De eerste zes hiervan hebben betrekking op de kennis en kwaliteiten van docenten: (1) collegialiteit, (2) experimenteren, (3) hoge verwachtingen, (4) vertrouwen en zekerheid, (5) concrete ondersteuning en (6) fundering op basis van kennis. De andere zes normen laten effectieve interactie met andere docenten en schoolleiding zien: (7) herkenning en waardering, (8) zorg en humor, (9) betrokkenheid bij beslisprocedures, (10) bescherming van wat belangrijk is (onderwijskundige behoefte van leerlingen), (11) tradities en (12) eerlijke en open communicatie. Wanneer individuele docenten voldoen aan de eerste zes normen en wanneer er, tegemoetkomend aan de laatste zes normen, daadwerkelijk sprake is van effectieve interactie tussen docenten en ander personeel zal dat volgens Hinde voor een schoolcultuur zorgen die verandering faciliteert.

Ook Handelzalts en Nieveen (2005) noemen de invloed van de schoolcultuur op verandering. Zij stellen, dat het bij curriculumveranderingen gaat om de interactie tussen verschillende veranderaspecten: curriculumontwikkeling, professionele ontwikkeling en culturele verandering.

Kievit en Vandenberghe (1993) hebben het ook over de relaties tussen de verschillende veranderaspecten en over de schoolcultuur in het bijzonder. Volgens hen zijn de professionele atmosfeer in het algemeen en de relaties tussen docenten in het bijzonder aspecten van de schoolcultuur die voor een groot deel bepalend zijn voor de mate waarin docenten een vernieuwingsvoorstel accepteren, de betekenis die zij aan dit voorstel geven en in hoeverre zij zich in zullen zetten voor de verandering. Daarbij wordt collegialiteit en samenwerking gezien als noodzakelijke condities voor curriculum- en schoolontwikkeling.

### 2.3.2 Lerende organisaties

Het onderzoek van Rosenholtz (1989), waar vaak naar verwezen wordt door onder andere Fullan en Hargreaves, beschrijft het grote verschil tussen 'learning-enriched schools' en 'learning-impooverished

schools'. De 'lerende' scholen voorzagen in omstandigheden die voortdurende verandering en vernieuwing stimuleerden, terwijl 'leer-arme' scholen dit duidelijk niet deden.

In 'lerende' scholen leerden de docenten zowel van elkaar als van buitenaf. De meeste docenten op deze scholen, zelfs degenen met de meeste ervaring, zagen lesgeven per definitie als iets moeilijks en waren er van overtuigd dat je als docent nooit uitgeleerd bent. Deze overtuiging zorgde ervoor, dat velen ook inzagen dat ze af en toe hulp nodig hadden. Om die reden werd het geven en ontvangen van hulp niet met incompetentie verbonden – het was onderdeel van de gemeenschappelijke speurtocht naar voortdurende verbetering.

De studie duidde verder aan, dat in scholen waar onder docenten eensgezindheid en saamhorigheid heerst met betrekking tot doelen en de organisatie van het onderwijs, nieuwe ideeën meer kans maken geïncorporeerd te worden. Het feit dat collega-docenten hen ondersteunden en met hen communiceerden over de lespraktijk, zorgde bij de docenten voor meer vertrouwen en meer zekerheid over wat ze wilden bereiken en op wat voor manier ze dat wilden bereiken. Rosenholtz concludeert dan ook, dat het in sommige scholen, namelijk de lerende scholen, makkelijker is om te leren lesgeven en om *beter* te leren lesgeven.

Volgens Fullan (2001) hangt het eigen maken van nieuwe inhoud, nieuw gedrag, nieuwe vaardigheden en nieuwe overtuigingen voor een groot deel samen met het feit of individuen in de school geïsoleerd werken of juist niet. Ideeën en positiviteit uitwisselen met betrekking tot het werk en elkaar ondersteunen dragen significant bij aan het verwerven van de benodigde veranderingen in gedrag en denken. De kwaliteit van relaties onder docenten is dan ook sterk gerelateerd aan de mate van succes van implementatie.

Persoonlijk contact is dus van cruciaal belang. Daarbij gaat het volgens Fullan om vaardigheidstrainingen, maar ook om één-op-één- en groepsmogelijkheden om hulp te krijgen en te ontvangen en om simpelweg te *praten en gedachten uit te wisselen* over de betekenis van de verandering. Op deze manier leren docenten een innovatie te 'gebruiken' en kunnen ze ook de wenselijkheid ervan beter bepalen. In andere woorden, ze zijn beter in staat te bepalen of ze een verandering moeten accepteren, modificeren of afwijzen.

Fullan refereert hier ook aan Little (1981) die, reeds begin jaren tachtig op basis van een onderzoek op scholen heeft geconcludeerd dat schoolverbetering het best bereikt kan worden indien:

- Docenten frequent, continu, concreet en precies met peers *praten over hun onderwijspraktijk*. Op deze manier bouwen docenten een gezamenlijk referentiekader, waarbinnen de complexiteit van het doceren en de verschillende onderwijspraktijken benaderd kunnen worden.
- Docenten elkaar *frequent observeren* tijdens het lesgeven, dat evalueren en elkaar van *feedback* voorzien.
- Docenten *samen* bezig gaan met het *plannen, onderzoeken, ontwikkelen en evalueren en voorbereiden van lesmateriaal*. Door middel van samenwerking op dit gebied wordt de aanzienlijke last van vernieuwing gedeeld en worden begrip en aanpak bevestigd.
- Docenten open staan om *van elkaar te leren*.

### 2.3.3 Professionele leergemeenschappen

Ook Darling-Hammond et al. (2005) leggen de link tussen het leren van docenten en de schoolcontext – in de vorm van het principe 'gesitueerd leren in productieve contexten'. Moderne leertheorieën maken duidelijk dat expertise wordt ontwikkeld in bepaalde domeinen en dat het is gelegen in specifieke contexten waarbinnen het moet worden ontwikkeld.

Een concept dat goed binnen dit principe past is volgens de auteurs leren in *professionele leergemeenschappen*. Onderzoek toont namelijk aan, dat effectief professionele ontwikkeling plaatsvindt door middel van deelname aan leergemeenschappen, waar inhoud wordt ervaren en beleefd in contexten waar het direct kan worden toegepast. Er komt steeds meer bewijs dat suggereert, dat docenten profiteren van het werken met materialen uit de praktijk en van deelname aan de praktijk door bijvoorbeeld observatie en werken met ervaren collegae.

Wanneer scholen professionele leergemeenschappen of PLC's (professional learning communities) opzetten, zijn docenten continu op zoek naar verbeteringen (Fullan, 2001). Newman (1995; in Fullan)

deed onderzoek naar PLC's en concludeerde het volgende. Op scholen waar in PLC's wordt samengewerkt, analyseren docenten samen en in subgroepen hoe goed leerlingen het doen. Dit relateren zij vervolgens aan hun lessen en manier van lesgeven en ten slotte komen zij met verbeteringen.

McLaughlin en Talbert (2006) benadrukken de essentiële rol van PLC's voor docenten als het gaat om verandering. Daarbij definiëren zij deze als gemeenschappen waar docenten samenwerken om te reflecteren op hun handelen, samen onderzoeksresultaten bestuderen op het gebied van leren en doceren, leerresultaten van leerlingen analyseren en elkaar ondersteunen in het doorvoeren van veranderingen in hun lespraktijk. Dit concept wordt gezien als waardig alternatief voor de extern gestuurde pogingen tot professionele ontwikkeling.

Hargreaves (2003) ziet het voordeel van professionele leergemeenschappen daarin, dat zij het samenwerken van docenten benadrukken en daarnaast ook een constante focus op het verbeteren van leren en doceren verlangen waarbij ze onderzoeksresultaten en data als fundering voor het verbeteren van les- en schoolpraktijken gebruiken. Sterke professionele leergemeenschappen bundelen kennis en vaardigheden binnen een school of tussen verschillende scholen en promoten daardoor leren en verbeteren. Een sterke professionele leergemeenschap is een sociaal proces waarbij informatie wordt omgezet in kennis.

#### 2.3.4 Docent als ontwerper

Binnen het kader van PLC's gaan Nieveen et al. (2005) specifiek in op de rol van docenten als ontwerpers. Ook zij zien samenwerking tussen docenten als essentieel als het gaat om het slaan van een brug tussen het werk van de individuele docent (in hun eigen vakgebied en klas) en schoolbrede ambities. Specifieker zien zij echter ver reikende samenwerkingsactiviteiten van docenten, gericht op *ontwerpen* en bediscussiëren van onderwijs binnen de eigen schoolcontext als cruciaal voor de ontwikkeling van docenten die nodig is om betere leerresultaten van de leerlingen te bewerkstelligen. In tegenstelling tot organisatorische kwesties, zou werken aan het curriculum intrinsiek motiverend zijn voor docenten. Het is relatief aantrekkelijk om energie in te steken, omdat het om het plannen van het daadwerkelijke leerproces van hun eigen leerlingen binnen hun eigen vakgebied gaat.

Ook Skilbeck (1998) benadrukt dat docenten aangemoedigd zouden moeten worden om intensiever bij het daadwerkelijke curriculumontwikkelingsproces betrokken te zijn. Hij noemt als hoofdreden voor het veelvuldige mislukken van pogingen tot curriculumontwikkeling in de afgelopen decennia, dat er onzekerheid en onduidelijkheid bestond over de rol en verantwoordelijkheden van docenten en tegenzin of onvermogen veranderingen door te voeren door docenten en de school als instituut te engageren.

Aansluitend redeneert Skilbeck, dat de docent-als-ontwerper zal zorgen voor verbetering van kwaliteit en relevantie van wat onderwezen wordt en het professionalisme van docenten zal versterken. Hij noemt deelname aan het ontwikkelproces dan ook cruciaal voor het leren van docenten. Wanneer docenten namelijk hun toekomstige lespraktijken zelf (mede) vormgeven, verbinden zij hun huidige praktijk met hun behoeften en wensen. Bij het testen van de ontwerpen en het reflecteren op ervaringen en resultaten, worden zij zich vervolgens bewust van specifieke mogelijkheden en problemen van vernieuwingen – op basis waarvan zij weer nieuwe inzichten zullen krijgen voor het ontwerp. Dit leidt vervolgens weer tot een nieuwe cyclus van ontwerp, evaluatie en reflectie.

Ook bij de docent-als-ontwerper is *samenwerking* van groot belang. Zelfs voor ervaren docenten is het creëren en implementeren van curriculumveranderingen namelijk geen makkelijke taak – zelfs wanneer de docent de ontwikkeling in principe waardeert en ondersteunt (Nieveen et al., 2005). Zo zegt Hargreaves (2003) dat veel plannen op dit vlak sneuvelen omdat het om geïsoleerde pogingen van één of twee docenten gaat. Om uit die isolatie te komen, moeten docenten samenwerken. Daarnaast zorgt samenwerking ook voor een coherent schoolbreed curriculum.

#### 2.3.5 Risico's en effectiviteit

Fullan (2001) merkt in het kader van PLC's verder op, dat het niet per definitie zo is dat autonomie slecht is en samenwerking goed. Deze uitspraak ondersteunt hij met onderzoek van McLaughlin en

Talbert (2006), die onderzoek deden naar de rol van PLC's op scholen. Ook zij noemen namelijk, dat niet elke PLC wenselijk is. Zwakke gemeenschappen zijn in ieder geval onwenselijk, hoe je het ook wendt of keert. Echter, ook sterke PLC's kunnen onwenselijk zijn. Dit is afhankelijk van het feit of zij samenwerken om doorbraken te forceren of om de traditionele, niet werkende methodes te behouden. Met andere woorden, als docenten samenwerken om elkaars slechte of ineffectieve praktijken te bevestigen, maakt dat de situatie niet beter.

In 2006 noemt Fullan in een paper drie redenen waarom de verspreiding van het concept PLC niet alleen voordelen met zich mee brengt. Ten eerste bestaat er het gevaar van oppervlakkigheid. Het is volgens Fullan namelijk zo, dat de *term* PLC zich sneller en wijder verspreidt dan het eigenlijke *concept* – scholen nemen wat zij doen gewoon PLC's, echter zonder echt in te gaan op het leren van docenten en zonder zich te realiseren dat zij oppervlakkig blijven.

Ten tweede worden PLC's vaak gezien als een onderwijsvernieuwing op zich. Natuurlijk is het ook een vernieuwing op het moment dat de betrokkenen voor het eerst op deze manier met elkaar werken, maar het brengt ook de volgende risico's met zich mee. Het eerste is dat mensen het als één van vele vernieuwingen gaan zien, en misschien om die reden niet de moeite waard om in te voeren. Het tweede is dat de diepere, permanente betekenis van PLC's verloren gaat. Bij PLC's gaat het erom blijvende samenwerkingsculturen te creëren – culturen met een focus op en de capaciteit voor continue verbetering hebben en die bedoeld zijn als een nieuwe manier van werken en leren.

Ten derde worden PLC's vaak op individuele scholen ingevoerd, zonder dat er met andere scholen wordt samengewerkt, terwijl dit laatste juist ook een doel van PLC's is. Om het schoolsysteem op een hoger niveau te veranderen is het nodig dat scholen van elkaar leren. Dit laatste is ook nodig om tunnelvisie, die immers snel kan ontstaan binnen autonome eenheden, te voorkomen.

Ook Giles en Hargreaves (2006) berichten over een valkuil, namelijk de matige duurzaamheid van vernieuwende scholen en ook PLC's. PLC's zouden verder slachtoffer kunnen worden van groepsdenken – een psychosociaal fenomeen, waarbij een groep van in principe zeer bekwame personen zodanig wordt beïnvloed door groepsprocessen, dat het de kwaliteit van (en kwantiteit van alternatieve) besluiten vermindert. Het ontstaat als groepsleden vooral letten op het bereiken en behouden van eensgezindheid in plaats van een kritische overweging van de feiten.

Fullan (2006) refereert aan Kruse en haar collegae (1995) die wijzen op vijf doorslaggevende elementen die effectieve PLC's uitmaken:

- Reflectieve dialoog;
- Deprivatisering van (les)praktijk;
- Gezamenlijke focus op het leren van leerlingen;
- Samenwerking; en
- Gedeelde normen en waarden.

Vervolgens haalt Fullan ook Dufour en zijn collegae (2006) aan die een handboek geschreven hebben om PLC's vorm te geven. Dufour et al. komen met zes richtlijnen voor succesvolle professionele leergemeenschappen:

- Focus op leren
- Samenwerkingscultuur gericht op ieders leren
- Gezamenlijk onderzoek naar 'best practice'
- Actie-geïntereerd ('learning by doing')
- 'Commitment' tot continue verbetering
- Focus op (leer)resultaten

## 2.4 Conclusie

De leidende vraag voor dit theoretische kader – *wat zijn belangrijke factoren met betrekking tot de rol van docenten, in het kader van effectieve curriculumverandering* kan nu, afsluitend, als volgt beantwoord worden.

Studies wijzen uit dat de docent een cruciale rol speelt bij de totstandkoming van een curriculumverandering. Van belang zijn daarbij de betrokkenheid van de docent bij de implementatie van een verandering (individuele factoren), de professionele ontwikkeling van de docent en de omstandigheden waaronder de curriculumverandering plaatsvindt (schoolcultuur).

Wat betreft de *individuele factoren* kan gesteld worden, dat de docent een belangrijke, zo niet de belangrijkste 'change agent' is. Daarbij is het zo, dat er bij de docent een gevoel van eigenaarschap over de verandering moet zijn en dit gevoel moet ook bevorderd worden. Ook (positieve) emoties spelen een grote rol bij de motivatie om te veranderen. De betekenis van 'efficacy' is tweeledig – zowel meer als minder kan op een bepaalde manier positief uitwerken.

Om te veranderen moeten docenten leren. Met betrekking tot de *professionele ontwikkeling* van de docent kan gesteld worden, dat praktijkgerelateerde reformtypen over het algemeen effectiever zijn dan traditionele vormen. Dit is echter altijd ook afhankelijk van de persoon en de doelen, inhoud en context van de verandering. Algemeen dienen ontwikkelingsactiviteiten coherent te zijn, gericht op (pedagogische) vakinhoudelijke kennis en de relatie met de praktijk.

Ook de omstandigheden waaronder een curriculumverandering plaatsvindt, moeten de juiste zijn. Een bepaalde *schoolcultuur* kan verandering zowel faciliteren alsook frustreren. In dit kader lijkt de school als lerende organisatie veelbelovend. Ook de samenwerking in onder andere professionele leergemeenschappen lijkt zinvol – waarbij de rol van docenten als ontwerper een motiverende is. Daarbij geldt echter wel, dat deze leergemeenschappen met zorg geconstrueerd en onderhouden dienen te worden.

Het in dit hoofdstuk geschetste theoretische kader zal met betrekking tot dit afstudeeronderzoek naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen, gebruikt worden om de specifieke rol te onderzoeken, die maatschappijleerdocenten hebben bij curriculumveranderingen naar aanleiding van de (vernieuwde) opdracht tot burgerschapsvorming.

De conclusie met betrekking tot de in het kader van dit onderzoek onderzochte literatuur zal in het vierde (methode) hoofdstuk mede de basis vormen voor de voor dit onderzoek geformuleerde onderzoeksvragen en verwachting.

### 3 Praktisch kader

Naast een theoretisch kader, zoals dat in het voorgaande hoofdstuk geschetst is, is het ook noodzakelijk een praktisch kader neer te zetten. De rol van docenten bij curriculumveranderingen zal immers aan de hand van een specifieke curriculumverandering onderzocht worden. Het gaat in dat kader in dit onderzoek om curriculumveranderingen binnen het vak maatschappijleer, in de tweede fase (bovenbouw havo/vwo) van het VO en op het MBO, naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming.

In dit hoofdstuk zal nader op *het onderwerp van burgerschapsvorming in worden gegaan en de plaats die het heeft in het onderwijs en bij het vak maatschappijleer*. Dit zal in de eerste plaats gebeuren aan de hand van een aantal paragrafen met betrekking tot de volgende thema's: de ontwikkeling van het concept (3.1), een begripsbepaling (3.2), de rol van de overheid (3.3) en burgerschapsvorming op school (VO) (3.4). Vervolgens zal de specifieke relatie van burgerschapsvorming met het vak maatschappijleer binnen de tweede fase (3.5) en met maatschappijleer op het MBO (3.6) behandeld worden. In paragraaf 3.7 zullen ten slotte een aantal concluderende opmerkingen worden gemaakt met betrekking tot de plaats van burgerschapsvorming binnen het onderwijs en maatschappijleer.

#### 3.1 Ontwikkeling burgerschapsvorming

Het onderwijsdenken in de jaren negentig kenmerkte zich door de dominantie van het concept 'zelfsturing', met de bijbehorende principes als zelfstandig leren, leren leren en eigen verantwoordelijkheid. Leerlingen werden sterk als individu aangesproken. Dit was in overeenstemming met de algemene tendens in de Nederlandse maatschappij – het onderwijs bereidde jongeren erop voor hun eigen verantwoordelijkheid te nemen in de samenleving.

Inmiddels vindt er een verschuiving en een herwaardering van het sociale in het onderwijs plaats. Het accent verschuift van aandacht voor de leerling als individu naar de leerling als onderdeel van een gemeenschap. Wederom is dit sterk gerelateerd aan ontwikkelingen in de maatschappij als geheel. Verder is er tegenwoordig ook erkenning voor het feit dat burgerschap, sociaal gedrag en reflectie op de eigen identiteitsontwikkeling *geleerd* moeten worden.

Sinds 1992 wordt het onderwijs geacht meer aandacht te besteden aan hun 'pedagogische opdracht': het ondersteunen van jongeren in hun persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling. Het gaat hierbij om hun identiteitsontwikkeling en hun participatie in de huidige en toekomstige samenleving. Deze maatschappelijke participatie wordt veelal aangeduid met de term *burgerschap* (Veugelers, Derriks & De Kat, 2005).

Sinds de jaren negentig is burgerschapsvorming een veelgehoorde term en staat het als thema hoog op de agenda van zowel de politiek alsook het onderwijsveld. De oorzaak hiervan is volgens velen terug te vinden in de zich almaar veranderende Nederlandse samenleving.

Zo noemt de Onderwijsraad (2003), dat ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, de voortschrijdende secularisatie, culturele verscheidenheid en individualisering de oorspronkelijke bron van maatschappelijke samenhang en betrokkenheid hebben aangetast. Versterking van samenhang en betrokkenheid, onder de noemers van burgerschap, sociale cohesie en integratie, zou nodig zijn. Volgens Bron, Franken, Van Hoeij en De Weme (2003) heerst in de politiek en bij beleidsmakers de overtuiging, dat in onze samenleving behoefte is aan meer medemenselijke solidariteit, goede manieren, sociale controle, verantwoordelijk optreden – kortom burgerschapsgedrag. OCW (2006) vult aan dat, omdat de Nederlandse samenleving steeds meer gericht is op individualisering, de betrokkenheid tussen burgers onderling en tussen burgers en overheid is afgenomen. Plichten en rechten die horen bij burgerschap zouden hierdoor op de achtergrond zijn geraakt. Daar komt ook nog bij, dat veel ouders en kinderen door een allochtone herkomst niet gewend zijn aan burgerschapstradities en –gebruiken van onze samenleving.

In november 2001 heeft de Tweede Kamer de motie Barth aanvaard, waarin de regering werd gevraagd te bevorderen dat scholen Actief Burgerschap stimuleren. De Onderwijsraad (2003) heeft vervolgens in haar advies aan de overheid een aantal voorstellen gedaan om voorwaarden te scheppen ter versterking van burgerschapsvorming. Eén daarvan was om scholen, middels opneming in de onderwijswetgeving, te verplichten tot burgerschapsvorming.

Volgens Bron et al. (2003) is school de aangewezen plek om te leren omgaan met verschillen en te leren samenwerken met anderen op basis van gelijkheid. Het onderwijs staat immers midden in de samenleving en school is de plek waar alle kinderen voor het eerst verkeren in grote groepen leeftijdgenoten, met alle verschillen van dien. OCW (2006) noemt, dat door burgerschapsvorming een plaats te geven in het onderwijs bereikt kan worden dat autochtone en allochtone leerlingen een gemeenschappelijk referentiekader krijgen met betrekking tot de bijdrage die zij als burgers aan de samenleving kunnen leveren. De Directie Primair Onderwijs van OCW (2008) vult aan, dat de school bij uitstek de plek is waar elke leerling kennis maakt met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

### 3.2 Burgerschapsvorming en de overheid

In december 2005 werd het wetsvoorstel ter bevordering van actief burgerschap en sociale integratie door de Eerste en Tweede Kamer goedgekeurd ("Wet van 9 december", 2005). Waar het bij dit voorstel om gaat is dat scholen (primair en voortgezet onderwijs, expertisecentra en middelbaar beroepsonderwijs) verplicht worden aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie, zoals in de Wet op primair onderwijs, de Wet op voortgezet onderwijs (zie figuur 3.1), de Wet op expertisecentra en de landelijke kwalificatiedossiers voor het MBO is neergelegd (Onderwijsraad, 2008). De wetten zijn op 1 februari 2006 in werking getreden. Het schooltoezicht is inmiddels aangepast aan deze wetsverandering (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Wet op het voortgezet onderwijs, artikel 17: Onderwijs in een pluriforme samenleving: burgerschap; sociale integratie.

Het onderwijs:

- Gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- Is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

*Figuur 3.1: burgerschapsvorming in de Wet op het voortgezet onderwijs (<http://wetten.overheid.nl/>)*

De genoemde wetten zijn echter niet de enige wetten waarin burgerschap genoemd wordt. Burgerschapsvorming voor alle leerlingen wordt ook als beleidsprioriteit en ambitie gezien volgens de Regeling Kwaliteit Voortgezet Onderwijs (zie figuur 3.2).

De bijdrage die het onderwijs kan leveren aan burgerschapsvorming komt verder terug in de Koersdocumenten van OCW (2004) voor het primair en voortgezet onderwijs. Daarbij wordt duidelijk, dat de overheid weliswaar de kaders aangeeft, maar de invulling daarvan bij de school laat. De Koersdocumenten voegen een aantal elementen aan de wet 'Actief Burgerschap en Sociale Integratie' toe, namelijk dat het om democratisch burgerschap gaat; dat de school gezien kan worden als gemeenschap; dat leerlingen serieus genomen en betrokken moeten worden; dat er belang wordt gehecht aan afgewogen oordeelsvorming; dat leerlingen weliswaar verschillende opvattingen hebben, maar gedeelde waarden en normen; en dat rechten en plichten meer aandacht verdienen.

Regeling Kwaliteit Voortgezet onderwijs, artikel 2, lid 2:

De in de Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs genoemde beleidsprioriteiten en ambities zijn:

- Basiskwaliteit op orde: aantoonbare verbetering taal- en rekenprestaties;
- Uitblinken op alle niveaus en een passende kwalificatie voor alle leerlingen;
- Burgerschapsvorming voor alle leerlingen onder andere door maatschappelijke stages;
- Ruimte voor de leraar;
- Goede en betrouwbare examens; en
- (Zeer) zwakke scholen weer goed, goede scholen nog beter.

*Figuur 3.2: Burgerschapsvorming als beleidsprioriteit en ambitie (<http://wetten.overheid.nl/>)*

Naast de richtlijnen in de wetten en Koersdocumenten, zijn de gewenste opbrengsten met betrekking tot het thema burgerschap van het funderend onderwijs (primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs) ook vastgelegd in de kerndoelen. Over het algemeen zijn veel kerndoelen – direct of indirect, met burgerschap en integratie verbonden (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs kent Nederland ‘eindtermen’ voor de verschillende schoolvakken. Deze vormen de basis voor het jaarlijks vastgestelde (school- en/of centraal) examenprogramma. De eindtermen hangen sterk samen met de keuze voor een sector of profiel, maar hebben ook betrekking op burgerschap (Bron, 2006).

Burgerschapsvorming heeft zoals vermeld ook een plaats in het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) gekregen. Hierop zal later in dit hoofdstuk (3.6) verder in worden gegaan.

### 3.3 Begripsbepaling burgerschapsvorming

In de vorige paragrafen is duidelijk geworden waarom en hoe het concept van burgerschap zich met betrekking tot het (primair en voortgezet) onderwijs heeft ontwikkeld. In deze paragraaf zal een verdere begripsbepaling van het concept plaatsvinden.

Dekker en De Hart (2002) noemen twee elementen door welke een goede burger zich kenmerkt, namelijk: politieke participatie en loyaal lidmaatschap van de gemeenschap. Burgerschapsvorming zou er volgens deze visie op gericht moeten zijn om deze elementen te bevorderen.

Burgerschap heeft verder betrekking op verschillende dimensies, zoals Marshall in 1950 (in Van Gunsteren, 1992) al vaststelde. Van Gunsteren (1992, 1998) onderscheidt op basis van Marshall de volgende drie dimensies: juridisch, politiek-sociaal en economisch. Bron et al. (2003) onderscheiden de volgende drie, deels in overeenstemming met Van Gunsteren, namelijk de politiek-juridische dimensie (in de vorm van staatsburgerschap, stemrecht etc.), de economische dimensie (waar komt het inkomen vandaan, aan welke samenleving wordt een economische bijdrage geleverd etc.), en de sociaal-culturele dimensie (bij welke gemeenschap voelt men zich betrokken, welke taal spreekt men, waar voelt men zich thuis etc.).

Ook de Onderwijsraad (2003) erkende reeds de complexiteit en meerduidigheid van het concept burgerschap, dat volgens hen in algemene zin verwijst naar de relatie tussen de overheid en burgers en tussen burgers onderling. Burgerschap kent volgens de Onderwijsraad twee dimensies. Enerzijds (ook) een politiek-juridische, met betrekking tot het hebben van een bepaalde nationaliteit en het zijn van een staatsburger van een bepaald land. Deze vorm van burgerschap is verbonden aan het (juridisch) *mogen en moeten*. Anderzijds is er burgerschap dat gaat over “de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren” (p.10). Deze burgerschapsvorm is verbonden aan het *kunnen en willen participeren* aan een gemeenschap en de samenleving.



Verder kan burgerschapsvorming volgens de Onderwijsraad (2003) op verschillende niveaus plaatsvinden:

- Micro: de leerling in verhouding tot zijn of haar medeleerlingen en het onderwijspersoneel – schoolburgerschap
- Meso: de leerling als toekomstige deelnemer in de maatschappij, als toekomstig burger in relatie tot andere burgers – maatschappelijk burgerschap
- Macro: leerlingen als toekomstige deelnemer in het statelijk verband, als individu in relatie tot de centrale en decentrale overheden – politiek- of staatsburgerschap (staatsburgerlijke vorming)

De betekenis van burgerschap, zoals opgenomen in de wet ‘Actief Burgerschap en Sociale Integratie’ en overgenomen door OCW (2006), komt overeen met de betekenis die de Onderwijsraad (2003) eraan geeft met betrekking tot de tweede door hun onderscheiden dimensie, namelijk: *het kunnen en willen deelnemen aan de samenleving* – de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. OCW vult aan, dat burgerschap verder gaat over diversiteit, acceptatie en tolerantie en dat het vraagt om reflectie op het eigen handelen, een respectvolle houding en een bijdrage aan de zorg voor de omgeving.

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) (2009) vertaalt de voorgaande begripsbepalingen naar kaders voor de onderwijspraktijk en stelt dat de insteek van burgerschapsvorming is om jonge burgers (leerlingen) de basiskennis, vaardigheden en houdingen bij te brengen die nodig zijn om een actieve rol te kunnen spelen in de eigen leefomgeving en de samenleving. In dat kader zouden ze kennis moeten maken met begrippen als democratie, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, conflicthantering, sociale verantwoordelijkheid, gelijkwaardigheid en het omgaan met maatschappelijke diversiteit. De bedoeling is verder dat die kennis niet alleen vanuit de theorie wordt over gedragen, maar dat er ook geleerd wordt vanuit de praktijk.

Verder is burgerschapsvorming volgens de SLO niet bedoeld om ‘brave burgers’ voort te brengen. Democratisch burgerschap geeft juist recht op een afwijkende mening. Democratie vraagt immers om een gezonde dosis wantrouwen bij burgers.

Naast ‘actief burgerschap’ is ook ‘sociale integratie’ opgenomen in de veranderde wetten. In de memorie van toelichting op het wetsvoorstel legt de minister van Onderwijs de relatie tussen burgerschap en sociale integratie, waarbij het laatste wordt gedefinieerd als “een deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur”. Met de toevoeging in de wet van ‘sociale integratie’ aan ‘actief burgerschap’ worden de sociale en culturele kanten van burgerschap centraal gesteld door de minister (Bron, 2006). Immers de beschrijving van sociale integratie – ‘deelname aan de samenleving’, kan als een invulling van de beschrijving van actief burgerschap – ‘de bereidheid en het vermogen een deel uit te maken van’, worden gezien.

### 3.4 Burgerschapsvorming op school (VO)

Scholen kunnen zelf keuzes maken en accenten leggen wat betreft de invulling van actief burgerschap en sociale integratie. Voor de hand liggend is daarbij dat ze voortbouwen op bij hun reeds voorhanden zijnde initiatieven op dit gebied, zoals: maatschappelijke stage, leerling-participatie, conflictoplossing en peer mediation, mensenrechten educatie, duurzaamheid, global citizenship en intercultureel onderwijs. De aanpassingen van de wet verplichten scholen namelijk weliswaar aandacht te besteden aan burgerschapsvorming en sociale integratie, maar laat de school verder alle ruimte om zelf keuzes te maken. Veel van de invulling zal afhangen van de visie van de school en de kenmerken van de schoolpopulatie (Bron, 2006). Ook de inspectie noemt de schoolvisie als belangrijk kenmerk, in die zin dat ze het belangrijk achten dat scholen zelf een visie (welke aanpak hanteert de school, welke concrete doelen streeft de school na) ontwikkelen, om burgerschap te realiseren (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Om de veelheid aan ideeën en initiatieven in te kaderen, om scholen een leidraad te geven bij de invulling van burgerschapsvorming en om te kunnen relateren aan het schooltoezicht hebben expertisecentra als SLO in opdracht van het ministerie van OCW verschillende producten en diensten ontwikkeld (en ontwikkelen nog steeds) die scholen helpen bij het maken van eigen keuzes. Erg belangrijk daarbij is het leerplankader (Bron, 2006). Dit leerplankader is in brede consultatie met het onderwijsveld ontwikkeld en aan de hand ervan kunnen leerlijnen voor primair en voortgezet onderwijs worden opgesteld (Thijs, 2008).

Bij het leerplankader wordt uitgegaan van “drie domeinen die de essentie van burgerschapsvorming duidelijk naar voren brengen: *democratie, participatie en identiteit*” (Bron, 2006, p. 33). Deze domeinen zijn sterk aan elkaar gerelateerd. Zo is participatie een kenmerk van democratie. Participatie is echter ook los daarvan te zien, aangezien participatie zich op meer domeinen kan richten dan alleen op de politieke. Hetzelfde kan gezegd worden van identiteit. Ook hier is een relatie met de genoemde democratische grondhouding voorhanden, die immers deel uitmaakt van identiteit. Los daarvan is de eigen identiteit de basis voor zowel pluriformiteit, sociale integratie alsook de wil om te participeren in bepaalde gemeenschappen (Bron, 2006).

Naast de drie domeinen wordt ook het concept ‘de school als oefenplaats’ centraal gesteld door de SLO (2009). Zij stellen namelijk dat de school een oefenplaats is voor goed burgerschap. De leerlingen krijgen hier immers te maken met processen, gedragingen en gebeurtenissen die ook voorkomen in de ‘echte’ samenleving. De leerling wordt op school gestimuleerd voor zijn of haar mening uit te komen en respect te hebben voor anderen. Sociale competenties kunnen verder worden ontwikkeld, er vindt bewustwording van sociale rechten en plichten plaats en leerlingen kunnen meedenken en meebeslissen. Volgens de SLO is de invoering van burgerschapsvorming in het primair en voortgezet onderwijs geslaagd als scholen in Nederland zich bewust zijn van hun rol als oefenplaats van goed burgerschap en als hun onderwijs en schoolcultuur die rol optimaal ondersteunen.

### 3.5 Burgerschapsvorming en maatschappijleer

Terwijl voor het PO en de onderbouw van het VO specifiek is aangegeven welke kerndoelen betrekking hebben op burgerschapsvorming, is de situatie voor de bovenbouw van het VO minder duidelijk. Zoals reeds vermeld zijn hier de eindtermen van de verschillende (gekozen) vakken richtinggevend, welke echter niet specifiek worden aangewezen of vermeld met betrekking tot burgerschapsvorming.

Wel is het zo dat het vak maatschappijleer in het kader van burgerschapsvorming een belangrijke rol vervult. Volgens minister en parlement geldt maatschappijleer namelijk als het meest geschikt om gestalte te geven aan burgerschapsvorming. Voormalig minister van onderwijs, cultuur en wetenschap Maria van der Hoeven (“Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs”, 2005) stelt, dat burgerschapsvorming van belang is en zelfs nodig is voor alle burgers, dus ook voor alle leerlingen van de havo en het vwo. In de onderbouw wordt aan alle leerlingen les gegeven in vakken die mede gericht zijn op burgerschapsvorming, zoals geschiedenis, aardrijkskunde en ook economie. In de bovenbouw wordt maatschappijleer gegeven aan alle leerlingen. Dat vak in het gemeenschappelijke deel van de profielen heeft *specifiek burgerschapsvorming al doel*. Deze opzet garandeert dat alle leerlingen onderwijs volgen in vakken die deels of geheel de burgerschapsvorming dienen. Dit is zo geregeld “omdat die algemeen noodzakelijk burgerschapsvorming niet afhankelijk mag zijn van het gekozen profiel” (p. 14).

De wetgever ziet de taak van maatschappijleer bij burgerschapsvorming vooral als overdracht van kennis. Om leerlingen voor te bereiden op hun rol van burger in de maatschappij is er een taak weg gelegd voor maatschappijleer in het bijbrengen van kennis van en inzicht in de werking van de rechtsstaat en parlementaire democratie. Tegelijkertijd is het zo, dat de wetgever de opdracht aan scholen tot de ontwikkeling van burgerschap ruimer omschrijft – het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Bij maatschappijleer vindt de wetgever het blijkbaar echter raadzaam haalbare doelen te formuleren (Vis & Veldhuis, 2008).

Echter, volgens Vis en Veldhuis zelf beogen lessen maatschappijleer *zowel* de verwerving van kennis, *alsook* het bijbrengen van het inzicht dat leerlingen door het proces van socialisering zijn gevormd en beïnvloed, *en* dat zij zelf invloed op de samenleving kunnen uitoefenen. Verder wil maatschappijleer “bijdragen aan kennis van en inzicht in de sociale en politieke cultuur, sociale en politieke structuren en processen, leren die structuren en processen te beoordelen en maatschappelijk en politiek actief te zijn” (p. 375). Ook Veugelers (2006) pleit nadruk voor een ruimere blik, namelijk dat burgerschapsvorming altijd (dus ook bij maatschappijleer) ook aandacht moet besteden aan attitudevorming – *de bereidheid* ontwikkelen om democratisch te handelen. Ondanks verschillende meningen over de rol van burgerschapsvorming bij maatschappijleer, is de wetgever tot nu toe echter niet van de bestaande wet- en regelgeving met betrekking tot maatschappijleer afgestapt.

De Commissie historische en maatschappelijke vorming kreeg eind 1999 van het Ministerie van Onderwijs de opdracht een examenprogramma te maken voor het nieuw op te zetten combinatievak geschiedenis en maatschappijleer waarin burgerschap centraal zou staan. Burgerschap in dit vak zou eraan moeten bijdragen dat leerlingen in het maatschappelijke leven met kennis van zaken denken en handelen.

Op basis van de begrippen ‘rechten’ en ‘plichten’ en vier typering van de Nederlandse samenleving (rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving) formuleerde de Commissie de volgende vijf doelen voor het vak (Commissie historische en maatschappelijke vorming, 2001, pp. 140-141):

- leerlingen kunnen de rechten en plichten van de inwoners in Nederland, die Nederland tot een rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving maken, tot de grondwet herleiden;
- leerlingen verwerven inzicht in deze rechten en plichten door zich te verdiepen in de oorzaken en achtergronden van de ontwikkeling van Nederland naar een rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving en de rol die verschillende factoren en actoren daarin gespeeld hebben;
- leerlingen verwerven inzicht in de rechten en plichten door na te gaan in hoeverre de idealen van de rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat en pluriforme samenleving heden ten dage worden gerealiseerd en welke gevolgen de bestaande rechten en plichten hebben voor het samenleven van verschillende groepen inwoners, in het bijzonder voor de ongelijkheden tussen hen, voor onderlinge banden en tegenstellingen;
- leerlingen kunnen bij hypothesen over bepaalde rechten en plichten aangeven in hoeverre deze door aangevoerde gegevens en argumenten worden ondersteund en/of door andere gegevens worden ondergraven;
- leerlingen passen deze kennis en inzichten toe bij de beantwoording van vragen over rechtsstaat, parlementaire democratie, verzorgingsstaat, pluriforme samenleving door middel van een eenvoudig historisch-maatschappelijk onderzoek.

Uiteindelijk werd besloten af te zien van een combinatievak en maatschappijleer bleef als zelfstandig vak bestaan. Het door de Commissie ontwikkelde examenprogramma werd aangepast in de richting van maatschappijleer (Meijs, 2002). Dat betekent dat de eindtermen die betrekking hebben op de geschiedenis domeinen grotendeels werden geschrapt. De centrale plaats voor burgerschap is echter gebleven.

In augustus 2007 is de nieuwe tweede fase van start gegaan. De basis voor deze vernieuwing was de ministeriële nota ‘Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo’ (2003). De leidende gedachte die uit deze nota voortkwam was dat scholen meer vrijheden en keuzemogelijkheden voor de invulling van hun onderwijs in de tweede fase zouden moeten krijgen (OCW, 2003).

Algemeen betekent dit, dat alle examenprogramma’s van alle vakken geglobaliseerd zijn. Dat wil zeggen dat ze minder eindtermen en minder detaillering van eindtermen bevatten dan voorheen het geval was. Verder zijn alle vormvoorschriften voor het schoolexamen geschrapt. Dat wil zeggen dat docenten nu (binnen de wettelijke kaders) vrijer zijn de schoolexamens naar eigen inzicht in te richten. Bovendien kunnen zij ook eigen onderwerpen toevoegen (Noordink, 2007; OCW, 2003).

Voor maatschappijleer in het bijzonder betekent de vernieuwde tweede fase een vernieuwd examenprogramma waarbij burgerschap zoals gezegd centraal staat. Het examenprogramma omvat nu de volgende domeinen (Noordink, 2007):

- Domein A: Vaardigheden
- Domein B: Rechtsstaat
- Domein C: Parlementaire democratie
- Domein D: Verzorgingsstaat
- Domein E: Pluriforme samenleving.

Uit het examenprogramma maatschappijleer en de handreiking die daarbij door Noordink (2007) in opdracht van het ministerie van OCW geschreven is blijkt inderdaad de visie van de minister dat het doel van maatschappijleer met betrekking tot burgerschapsvorming kennis- en vaardighedenoverdracht is. Naast het gegeven dat burgerschap centraal staat bij maatschappijleer, wordt de term verder niet meer genoemd in zowel het examenprogramma en de daarbij behorende handreiking. Daaruit valt af te leiden, dat het behandelen van de domeinen zoals hiervoor beschreven dus als doel van burgerschapsvorming bij maatschappijleer gezien kan worden en dat het doel dat met burgerschapsvorming bij maatschappijleer behaald moet worden dus maar een onderdeel is van het algemene doel van 'actief burgerschap' waarbij er immers sprake is van *de bereidheid en het vermogen* onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Maatschappijleer bereidt met haar examenprogramma en de in de handreiking beschreven vereiste kennis en vaardigheden voor op *het vermogen*.

Voorgaande wil natuurlijk niet zeggen dat docenten maatschappijleer er niet alsnog voor kunnen kiezen om de opdracht tot burgerschapsvorming breder op te vatten dan dat ze is voorgeschreven middels de officiële documenten en regelgeving. Immers, zoals reeds vermeld, de leidende gedachte achter de vernieuwing van de tweede fase was dat scholen meer vrijheden en keuzemogelijkheden voor de invulling van hun onderwijs in de tweede fase zouden moeten krijgen.

### 3.6 Burgerschapsvorming in het MBO

Hoewel in de wet staat dat er aandacht voor burgerschapsvorming voor kinderen van 4 tot 16 jaar moet zijn, bereidt elk type onderwijs voor op maatschappelijke participatie, dus ook het MBO zo stelt hoogleraar educatie Veugelers (in Nieuwelink; 2008). Burgerschapsvorming is dan ook niet alleen in het PO en VO een veelgehoorde term en een veelbesproken thema, maar ook in het MBO – *vooral* ook in het MBO.

In tegenstelling tot het VO, waar het vak maatschappijleer volop in ontwikkeling is, bestaat maatschappijleer in het MBO als traditioneel schoolvak niet meer. Ook hier tracht men echter iets te ontwikkelen wat tot burgerschapsvorming bijdraagt, zodanig dat het recht doet aan de beginselen van het competentiegericht onderwijs (Van der Heijde, 2008).

Het onderwijs in het MBO moet met ingang van 1 augustus 2010 volledig competentiegericht zijn (Directie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie OCW, 2008). Sinds 2004 experimenteren ROC's, AOC's, vakinstellingen en een aantal particuliere instituten met de invoering van competentiegericht onderwijs. Competentiegericht onderwijs houdt in, dat opleidingen niet meer uitgaan van eindtermen, maar van competenties die beschreven staan in een kwalificatiedossier. Een student zal dan over de juiste competenties moeten beschikken om een diploma te halen. Een competentie is een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag (MBO 2010, 2009).

De kwalificatiedossiers voor de onderwijsinstellingen zijn opgesteld door de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven en beschrijven voor een beroep of beroepsgroep:

- De inhoud van het beroep;
- De benodigde competenties voor een beginnende beroepsbeoefenaar; en
- De benodigde kennis en vaardigheden voor een beginnende beroepsbeoefenaar (MBO 2010, 2009).

Maatschappijleer werd tot voor kort in het MBO door maatschappijleerdocenten in de vorm van MCK of MCV (Maatschappelijk Culturele Kwalificatie of Vorming) gegeven. In de huidige experimentele fase van het competentiegericht onderwijs hebben veel opleidingen het vak echter al afgeschaft en zijn op de invoering van *burgerschapscompetenties* (BUCO) over gestapt.

Voor de implementatie van burgerschapscompetenties geldt het brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap* (LL&B) (Gemeenschappelijk Procesmanagement, 2007) als richtinggevend. Dit brondocument is opgesteld in opdracht van de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs (bestaande uit vertegenwoordigers van hoofdzakelijk de MBO Raad), die in opdracht van het ministerie van OCW de regie voert en beleidsbeslissingen neemt over de invoering van het competentiegerichte beroepsonderwijs. Alle middelbare beroepsopleidingen zijn per 1 augustus 2007 verplicht om dit brondocument uit te voeren (Onderwijsraad, 2008). De eisen met betrekking tot leren, loopbaan en burgerschap in dit document, staan naast de eisen die aan studenten worden gesteld in het kwalificatiedossier. Samen geven deze documenten aan wat van iemand met een mbo-diploma wordt verwacht (Van Otterdijk, 2008). Dat betekent dus, dat burgerschap een vast deel uit maakt/gaat maken van het onderwijs en de examinering in het MBO. Het brondocument LL&B gaat uit van de volgende definitie van burgerschap van de Onderwijsraad:

“[...] een formele juridisch-politieke status, inhoudend het samenstel van specifieke rechten en plichten die verbonden zijn aan het hebben van de nationaliteit van een bepaalde staat, het zijn van staatsburger van die staat. [...] Daarnaast betreft burgerschap de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren” (Onderwijsraad, 2003, pp. 9-10).

De aspecten van burgerschap uit deze definitie komen terug in de drie domeinen van burgerschap waar het brondocument LL&B vanuit gaat:

- Het *politieke domein* draagt bij aan de rechten en plichten van de burger om deel te nemen aan de politieke besluitvorming.
- Het *economisch domein* spitst burgerschap toe op twee deelterreinen. (1) Het leveren van een bijdrage aan de arbeidsgemeenschap waar men deel van uitmaakt. (2) De plicht en het recht van de burger om op adequate wijze als consument deel te nemen aan de maatschappij.
- Het *sociaal-culturele domein* heeft betrekking op de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een bijdrage aan te leveren en daar bovendien geen afbreuk aan te doen door een gebrekkige vitaliteit.

In het totaal is er in het brondocument LL&B sprake van 7 kerntaken, waarvan de eerste 2 betrekking hebben op respectievelijk ‘leren’ en ‘loopbaan’. De verdere 5 kerntaken hebben betrekking op de 3 domeinen van burgerschap zoals hiervoor beschreven.

Kerntaken LL&B (p. 6): “de student:

1. Benoemt zijn eigen ontwikkeling en gebruikt middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken (*leren*);
2. Stuur de eigen loopbaan (*loopbaan*);
3. Participeert in het politieke domein, in besluitvorming en beleidsbeïnvloeding (*politiek burgerschap*);
4. Functioneert als werknemer in een arbeidsorganisatie (*economisch burgerschap*);
5. Functioneert als kritisch consument (*economisch burgerschap*);
6. Deelnemen in allerlei sociale verbanden en respectvol gebruik maken van de openbare ruimte (*sociaal-cultureel burgerschap*);
7. Zorgt voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap) (*sociaal-cultureel burgerschap*).”

De kerntaken in het brondocument zijn vervolgens weer opgedeeld in concretere werkprocessen. Zo is kerntaak 3 ‘participeert in het politieke domein’, bijvoorbeeld opgedeeld in de volgende werkprocessen (p. 9): “de student:

1. Oriënteert zich op onderwerpen waarover politieke besluiten genomen worden;
2. Vormt een eigen mening;
3. Onderneemt acties naar aanleiding van gemaakte keuzen.”

Het doel van het brondocument LL&B en daarmee van burgerschapscompetenties/BUCO is dat het onderwijs en de examinering voor dit vak(gebied) gebeuren op basis van de 7 kerntaken en daaruit volgende werkprocessen en gericht zijn op “het zich verder ontwikkelen van de deelnemer” (Staatssecretaris Van Bijsterveldt, 2008). Bij de examinering gaat het er vervolgens om, dat deze persoonlijke ontwikkeling zichtbaar wordt gemaakt.

### 3.7 Conclusie

Sinds de jaren negentig is burgerschapsvorming een veelgehoorde term en staat het als thema hoog op de agenda van zowel de politiek alsook het onderwijsveld. De oorzaak hiervan is volgens velen terug te vinden in de zich almaar veranderende Nederlandse samenleving. Negatieve gevolgen van deze veranderingen voor de samenleving lijken (meer aandacht voor) actieve burgerschapsvorming wenselijk te maken.

Sinds 2006 zijn scholen (primair en voortgezet onderwijs, expertisecentra en middelbaar beroepsonderwijs) bij wet verplicht aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Daarbij wordt ‘actief burgerschap’ gedefinieerd als ‘de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren’ en sociale integratie als ‘een deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur’.

Scholen kunnen zelf keuzes maken en accenten leggen wat betreft de invulling van actief burgerschap en sociale integratie. De aangepaste wetgeving schrijft voor *dat* er aan burgerschapsvorming gedaan moet worden, niet *hoe*. Wel zijn er, in opdracht van OCW, door organisaties als het Nationaal Expertisecentrum SLO en de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs, handreikingen en leerplankaders gemaakt die scholen bij de invoering van burgerschapsvorming (kunnen) ondersteunen.

Met betrekking tot burgerschapsvorming vervult het vak maatschappijleer in de tweede fase een belangrijke rol – burgerschapsvorming staat namelijk centraal bij maatschappijleer. Volgens minister en parlement geldt maatschappijleer als het meest geschikt om gestalte te geven aan burgerschapsvorming – en dan vooral wat betreft kennis en inzicht in de werking van de Nederlandse maatschappij. Daarmee is het doel van maatschappijleer (welke tot uitdrukking komt in het examenprogramma) voornamelijk te koppelen aan het *vermogen* onderdeel uit te maken van de Nederlandse samenleving en minder aan de *bereidheid* (attitude) daartoe. Er is een discussie gaande (onder andere geleid door hoogleraar Educatie Veugelers) om juist ook attitudevorming een onderdeel te laten zijn van burgerschapsvorming. Voor maatschappijleer is er echter nog geen sprake van enerlei regelgeving die dit standpunt ondersteunt. Wel hebben scholen (en dus docenten maatschappijleer) met de invoering van de vernieuwde tweede fase nadrukkelijke meer vrijheden gekregen om hun onderwijs, binnen de gestelde kaders, naar eigen inzicht vorm te geven.

Ook op het MBO heeft burgerschapsvorming een belangrijke rol. Het MBO bevindt zich in een roerige tijd. In 2010 moet het gehele onderwijs competentiegericht worden aangeboden, zo ook het vroegere maatschappijleer wat nu (in ieder geval inhoudelijk) is omgevormd tot *burgerschapscompetenties* ofwel BUCO. Leidend voor het onderwijs van BUCO is het brondocument *Leren, Loopbaan & Burgerschap*, waarin de burgerschapscompetenties die de leerlingen zich eigen moeten maken staan beschreven. Het doel van onderwijs in deze competenties is uiteindelijk dat leerlingen zich ontwikkelen op dit gebied en dat deze ontwikkeling zichtbaar wordt gemaakt. ‘Harde’ eindtermen ontbreken in dat opzicht. Ook mbo-scholen hebben met betrekking tot de inrichting van het onderwijs in de burgerschapscompetenties ruimte en vrijheden.

Concluderend kan over de plaats van burgerschapsvorming in het onderwijs gezegd worden dat scholen verplicht zijn aandacht te besteden aan ‘de bereidheid en het vermogen van leerlingen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren’ en aan ‘de

(toekomstige) deelname van burgers aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur'. De wet schrijft echter niet voor *hoe*.

Met betrekking tot het vak maatschappijleer in de tweede fase kan gesteld worden dat burgerschapsvorming er centraal staat en als doel heeft de overdracht van kennis, inzicht en vaardigheden. Dit doel komt tot uiting in het examenprogramma voor het vak. Het doel van maatschappijleer/BUCO op het MBO is de ontwikkeling en het inzichtelijk maken van de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties, zoals beschreven in het brondocument LL&B.

Het in dit hoofdstuk geschetste praktische kader zal met betrekking tot dit afstudeeronderzoek naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen, gebruikt worden om de specifieke rol te onderzoeken die maatschappijleerdocenten hebben bij curriculumveranderingen naar aanleiding van de (vernieuwde) opdracht tot burgerschapsvorming. Dit zal vanuit maatschappijleerperspectief vooral betrekking hebben op de vakinhoud en de vakdidactiek en hoe de docenten zelf, op basis van hun eigen (burgerschaps)visie in staat waren deze vorm te geven.

## 4 Methode

Dit hoofdstuk bevat zowel de vraagstelling en verwachting met betrekking tot dit afstudeeronderzoek (4.1), alsook een beschrijving en verantwoording van de gehanteerde onderzoeksmethode. Wat betreft het laatste zal achtereenvolgens worden ingegaan op de onderzoeksbenadering (4.2), de selectie van respondenten (4.3), de datacollectie en de constructie van het instrument (4.4), de data-analyse (4.5) en de rapportage van de data (4.6).

### 4.1 Vraagstelling en verwachting onderzoek

Met het oog op zowel het theoretische kader zoals dat in hoofdstuk 2 is neergezet alsook het praktische kader uit hoofdstuk 3 zullen hier de precieze vraagstelling en verwachting met betrekking tot dit afstudeeronderzoek gepresenteerd worden.

#### 4.1.1 Onderzoeksvragen

Uit het theoretisch kader bleken het belang van de rol die docenten hebben bij de invoering van curriculumveranderingen en verschillende factoren waarbij die rol naar voren komt. In het praktisch kwam naar voren dat de overheid scholen ertoe verplicht *dat* zij aandacht aan burgerschapsvorming besteden, maar veel minder *hoe*. De overheid heeft met zowel maatschappijleeronderwijs in de tweede fase van het VO alsook op het mbo een specifiek burgerschapsvormingsdoel voor ogen, maar ook wat dit betreft is er nog bewust ruimte en vrijheid over gelaten om het onderwijs naar eigen inzicht van de school (en wellicht de docenten) in te richten.

Binnen deze (theoretische en praktische) kaders zal door middel van dit onderzoek zal getracht worden een antwoord te vinden op de volgende hoofdvraag:

*In hoeverre is een actieve rol van docenten (maatschappijleer) bij de invoering van een curriculumverandering (naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming bij maatschappijleer) gerelateerd aan het succes van de invoering van die curriculumverandering?*

Om tot een antwoord op deze hoofdvraag te komen zal in eerste instantie een antwoord gezocht worden op de volgende deelvragen:

1. Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is het vernieuwde curriculum vormgegeven?
2. Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?
3. In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verdere burgerschapsdoelen (b)?

Op deze deelvragen, het precieze doel en de precieze invulling zal in het vervolg van dit hoofdstuk (paragraaf 4.4) verder in worden gegaan.

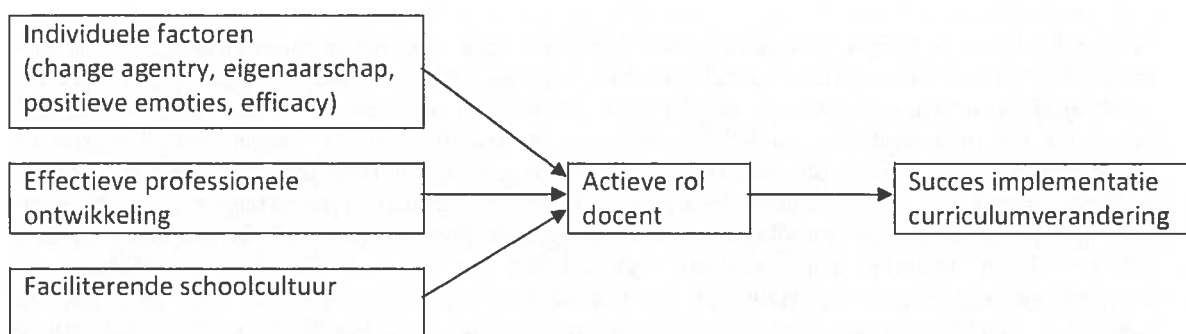
#### 4.1.2 Verwachting

De verwachting die op basis van de literatuur is geformuleerd en die met behulp van dit onderzoek, via de beschrijving van een aantal praktijksituaties geprobeerd wordt aannemelijk te maken is, dat *een actieve rol van de docenten bij een curriculumverandering leidt tot een succesvolle invoering van die curriculumverandering*. De verwachting is verder dat de aanwezigheid van de individuele factoren change agency, eigenaarschap, positieve emoties en meer of juist minder gevoel van efficacy (in de literatuur zijn voor beide richtingen argumenten te vinden), van de factor effectieve professionele ontwikkeling en van de factor faciliterende schoolcultuur zorgt voor die actieve rol van docenten bij curriculumveranderingen.



In dit kader wordt van een succesvolle curriculumverandering gesproken wanneer de doelen van deze verandering zijn behaald. Zoals in paragraaf 1.3.3 wordt vermeld kunnen deze doelen verschillend van aard zijn: inhoudelijk en procesmatig. In dit onderzoek wordt gekeken naar het succesvol *invoeren* van veranderingen en dus naar het proces van veranderen. Er zal daarom alleen gekeken worden naar de *veranderdoelen* – is de verandering zo doorgevoerd als gepland, en niet naar uiteindelijke opbrengsten zoals leerresultaten. Wel is het zo dat verschillende stakeholders verschillende visies kunnen hebben. Zo heeft de overheid een bepaalde visie, is die visie vertaald in beleid, vertalen scholen dit beleid op hun manier en vervolgens is het aan de docenten om al dan niet naar eigen inzicht uiteindelijk vorm te geven aan de praktijk. Dit ‘visieverloop’ zal ook aandacht krijgen in het vervolg van dit onderzoek.

De verwachtingen over dit onderzoek en de samenhang tussen en invloed van de verschillende factoren zoals die in het theoretisch kader besproken zijn komen ook tot uitdrukking in figuur 4.1.



*Figuur 4.1: verwachting samenhang en invloed factoren*

## 4.2 Case study-benadering

Het doel van dit onderzoek is het via een beschrijving van de praktijk aannemelijk maken van een aantal verwachtingen zoals die uit de literatuur naar voren komen, betreffende de rol van docenten in het kader van succesvolle curriculumveranderingen. Om tot een antwoord op de gestelde onderzoeksvragen te komen, is in dit onderzoek gekozen voor een case study-benadering.

Een case study is een intensieve studie naar een individu, groep, gemeenschap of incident (Shepard & Greene, 2003). Deze benadering maakt mogelijk, dat verschijnselen waar onderzoekers weinig tot geen controle over hebben en/of die sterk contextafhankelijk zijn, zoals individuele levenslopen of organisatorische processen, in hun realistische context kunnen worden onderzocht (Yin, 2003).

In dit onderzoek wordt getracht kennis op te doen over het belang van de rol van docenten bij het proces van curriculumverandering. Een dergelijk veranderproces is niet door de onderzoeker te controleren en is zeer contextafhankelijk. Door middel van een case study-benadering kan het veranderproces in de realistische context, aan de hand van een realistische curriculumverandering, bestudeerd worden. Op deze manier wordt een realistisch beeld van het veranderproces en de rol van de docent daarbij verkregen.

Een belangrijk kenmerk van de case study-methode is, dat relevant contact met de praktijk af hangt van begrip van, of een theorie met betrekking tot het onderwerp van studie (Yin, 2003). Theorie speelt volgens Yin op twee momenten in de case study-benadering een grote rol. Ten eerste aan het begin, in de ontwerpfase, als het om de ontwikkeling van onderzoeksvragen gaat. Een literatuurstudie zoals in dit onderzoek ook tevoren is uitgevoerd, vormt een adequate basis voor het ontwerpen van de onderzoeksvragen.

Ten tweede zorgt een theoretische basis ervoor dat het gehele onderzoeksontwerp van deze case study een goede leidraad vormt voor de datacollectie en ook voor de data-analyse. Op deze aspecten wordt in het vervolg van dit hoofdstuk (paragraaf 4.4 en 4.5) nader ingegaan.

Het doel van dit onderzoek is het aannemelijk maken van een verwachting – dat een actieve rol van docenten positief uitwerkt op de effectiviteit van de implementatie van een curriculumverandering, die door middel van een literatuuronderzoek tot stand is gekomen. Dat zal gebeuren aan de hand van een *beschrijving* van de praktijk van docenten maatschappijleer die naar aanleiding van de vernieuwde opdracht van burgerschapsvorming met een curriculumverandering te maken hebben (gehad). Vanuit het perspectief van Yin (2003) betekent dit, dat het onderzoek een beschrijvende functie heeft. Verder vormt de case study methode ook de mogelijkheid tot het toetsen van een theoretisch kader. Flyvbjerg (2006) signaleert deze mogelijkheid, naast de mogelijkheid tot het genereren van theorie. In dit onderzoek zal geen formele toetsing van een theorie plaats vinden, maar zal wel bestudeerd worden in hoeverre de verwachtingen op basis van het theoretisch kader in de praktijk waar te nemen zijn.

### 4.3 Selectie van cases

Als eenheid van onderzoek, als case, geldt in dit onderzoek: *een docent maatschappijleer die naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming te maken heeft (gehad) met een curriculumverandering binnen zijn of haar vak*. De rol van docenten bij curriculumveranderingen wordt in dit onderzoek voornamelijk vanuit het perspectief van de docent zelf bekeken en geanalyseerd. Het gaat er in dit onderzoek om in hoeverre bepaalde individuele factoren de mate van activiteit van de rol van de docent in het veranderproces bepalen of beïnvloeden en in hoeverre factoren als professionele ontwikkeling en schoolcultuur door de docenten in dat kader ervaren worden. Deze factoren zijn allemaal van invloed op de rol die docenten hebben bij curriculumveranderingen (zie hoofdstuk 2). Beïnvloeding van deze factoren vindt juist door de subjectieve gedachten en gevoelens van de docent met betrekking tot deze factoren plaats en daarom is het belangrijk te achterhalen hoe de docent zelf over deze factoren denkt.

Niet elke case study heeft hetzelfde ontwerp. Zo is er onderscheid te maken tussen single- en multiple-case studies. Hierbij gaat het erom of er één of meerdere cases worden gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Er zijn een aantal redenen om een single-case study te verantwoorden, maar over het algemeen geldt dat multiple-case studies de voorkeur hebben – in plaats van één twee cases kan al substantiële analytische voordelen hebben (Yin, 2003).

In dit onderzoek is gekozen voor een multiple-case study-benadering. De overwegingen zijn ontleend aan Yin: ten eerste hebben de conclusies van meerdere onafhankelijke cases meer kracht dan van een enkele, net zo als meerdere experimenten meer kracht hebben dan een enkel experiment en ten tweede zijn de contexten van meerdere cases in meer (contrasterende cases) of mindere (vergelijkbare cases) mate anders. Indien conclusies in deze situatie nog steeds dezelfde zijn, wil dat zeggen dat de externe validiteit beduidend is toegenomen. Het aantal cases in dit onderzoek is echter beperkt. Er wordt dan ook geen ‘sluitende’ generaliseerbaarheid nagestreefd, maar slechts een inzicht in de daadwerkelijke praktijk om vervolgens aan de hand *daarvan* conclusies te trekken.

In eerste instantie was het de bedoeling om het onderzoek te richten op docenten maatschappijleer in de tweede fase (bovenbouw van de havo en het vwo). Echter, de aandacht (in zijn huidige vorm) voor burgerschapsvorming is relatief nieuw – scholen zijn pas sinds 1 februari 2006 verplicht aandacht te besteden aan burgerschapsvorming, en daar komt bij, dat het voor maatschappijleerdocenten in de tweede fase behalve voor zover het aan bod komt in de examenprogramma's ook niet verplicht is er aandacht aan te besteden. Met betrekking tot de tweede fase is het aan de scholen en docenten zelf om buiten de bestaande examenprogramma's extra aandacht aan burgerschapsvorming te besteden. Lang niet alle (bereikbare) docenten maatschappijleer in de tweede fase bleken dan ook op de door de onderzoeker voor dit onderzoek gewenste manier met burgerschap bezig en geschikt zijn. Om die reden was het vinden van goede cases binnen de aanvankelijk gestelde kaders van dit onderzoek bijzonder moeilijk. Er is uiteindelijk besloten om de kaders van het onderzoek aan te passen: het onderzoek richt zich nu op zowel maatschappijleerdocenten binnen de tweede fase alsook op maatschappijleerdocenten op het MBO, waar docenten maatschappijleer wel met een verplichte curriculumverandering betreffende burgerschapsvorming geconfronteerd worden.

Het doel van dit onderzoek, het verkrijgen van informatie over de rol van docenten maatschappijleer bij curriculumveranderingen naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming, leidt tot het bestuderen van 'informatierijke' cases (Flyvbjerg, 2006). Daarbij heeft de benaderde docent maatschappijleer inderdaad met een curriculumverandering naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming te maken of hij heeft hiermee te maken gehad. Om deze docenten te selecteren zijn de volgende criteria geformuleerd:

- De docent moet (onder andere) maatschappijleerdocent zijn.
- De docent maatschappijleer moet in het VO in de tweede fase of op het MBO werken.
- Op de school/binnen de sectie maatschappijleer moet de vernieuwde opdracht van burgerschapsvorming als reden voor een curriculumverandering worden gezien.
- De docent maatschappijleer moet bezig zijn (geweest) met de invoering van deze curriculumverandering.
- De docent moet bereid zijn mee te werken aan dit onderzoek.

Op grond van de genoemde overwegingen en selectiecriteria zijn uiteindelijk drie cases opgenomen in dit onderzoek. Het gaat hierbij om een havo/vwo docent en twee MBO docenten. Bij de havo/vwo docent gaat het om een maatschappijleerdocent die naar aanleiding van de huidige aandacht voor burgerschapsvorming op eigen initiatief een curriculumverandering heeft doorgevoerd binnen zijn vak. Bij de twee MBO docenten gaat het om docenten maatschappijleer die in het kader van de invoering van het competentiegerichte onderwijs in het MBO te maken hebben de opgelegde invoering van burgerschapscompetenties binnen hun vak.

Volgens Yin (2003) betekent dit, dat er voor contrasterende (1:2) cases is gekozen. Dit contrast komt het duidelijkst naar voren uit het gegeven dat de verandering waar de havo/vwo docent mee te maken heeft op eigen initiatief heeft plaats gevonden, terwijl de verandering waarmee de MBO docenten te maken hebben van boven zijn opgelegd. Verder is de eerst genoemde verandering een veel kleiner en daarmee overzichtelijkere, terwijl de tweede verandering onderdeel is van een veel grotere verandering met als doel het aanpassen van het gehele onderwijs op het MBO. In het hierop volgende hoofdstuk zal verder op de verschillende cases en hun verschillende contexten in worden gegaan.

#### 4.4 Instrument en datacollectie

De datacollectie in dit onderzoek heeft hoofdzakelijk plaats gevonden door middel van (1,5 – 2,5 uur durende) semigestructureerde interviews met de docenten maatschappijleer en verder door middel van (kortere) wederom semigestructureerde interviews met de verantwoordelijke personen voor het burgerschapsvormingbeleid op school en documentenonderzoek. Bij dit laatste gaat het om schoolgidsen, jaarverslagen, beleidsdocumenten met betrekking tot burgerschap, focusdocumenten en schoolwebsites.

Het interview is een geschikte methode wanneer men onderzoek doet naar een bepaalde praktijk, bijvoorbeeld die van een docent. Het voordeel van een interview ten opzichte van andere methoden, is dat er relatief diep op de onderwerpen kan worden ingegaan en dat fouten of onbegrip bij afname gecorrigeerd kunnen worden (Van der Molen & Kluijtmans, 2005).

Semigestructureerd wil zeggen, dat de onderwerpen en vragen door de onderzoeker in principe in een bepaalde volgorde op papier gezet en gesteld zijn, maar dat er tegelijkertijd ook ruimte was tijdens de interviews om van deze precieze volgorde af te wijken. Het idee hierachter was, dat de geïnterviewde docenten en verdere personen op deze manier 'vrij' hun verhaal konden doen, zonder bijvoorbeeld afgekapt te worden door volgende vragen, zodat er meer, dieper en vooral ook een realistischer (grotendeels vanuit het perspectief van de docent) inzicht werd verkregen in de situatie waarin de docent zich bevond met betrekking tot de curriculumverandering. De toch ook aanwezige gestructureerdheid van het interview hield in, dat de onderzoeker het gesprek wel aan de hand van een vragenlijst heeft gestuurd en heeft gezorgd dat alle onderwerpen en vragen uiteindelijk aan bod kwamen. Op deze wijze werd informatie verkregen over de invoering van de curriculumveranderingen

met betrekking tot burgerschapsvorming, de vormgeving van het vernieuwde curriculum, de rol van de docenten bij deze curriculumveranderingen en het effect van die rol. De vragenlijsten waarvan is uitgegaan in de interviews zijn te vinden als bijlage van dit verslag.

Kwaliteitscriteria die van belang zijn bij het ontwerp van het instrument en de datacollectie in een case study zijn de constructvaliditeit (Yin, 2003) en de inhoudsvaliditeit, samen ook wel betekenisvaliditeit genoemd (Van der Zee, 2004). Algemeen verwijst de validiteit van een onderzoek naar de geldigheid van het onderzoek – of onderzocht wordt wat onderzocht zou moeten worden. Bij inhoudsvaliditeit gaat het erom of het *meetinstrument* het ‘juiste’ concept meet (Van der Zee, 2004). Bij constructvaliditeit gaat het om het *verkrijgen* van die ‘juiste’ gegevens (Swanborn, 1994).

Zoals hiervoor reeds gesteld is het interview een geschikte methode in het kader van dit onderzoek. Bij de ontwikkeling van de meetinstrumenten, de vragenlijsten voor de interviews, is verder uitgegaan van een uitvoerig vooronderzoek en literatuurstudie naar de te ‘meten’ concepten (zie hoofdstuk 2 en 3) – de curriculumverandering, de rol van docenten bij de curriculumverandering en het succes van deze verandering. Op basis van deze gegevens is een uitgereid beeld ontstaan van het domein, zodat valide instrument konden worden opgesteld. In het vervolg van deze paragraaf zal hier verder op in worden gegaan.

Een strategie om de constructvaliditeit te vergroten, die in dit onderzoek is gehanteerd, is het toepassen van triangulatie (Yin) waarbij men zich op verschillende informatiebronnen baseert. Er zijn niet alleen interviews met de docenten gehouden, maar er zijn er ook andere betrokkenen bevraagd naar de rol van (die) docenten. Tevens zijn relevante documenten, waarin op verschillende manieren stelling wordt genomen ten opzichte van het onderwerp van onderzoek in deze studie, geanalyseerd. Tot slot zijn de uitgewerkte antwoorden van de interviews (met de docenten) ter revisie aan de docenten voorgelegd. Het laten reviseren van informatie door de belangrijkste informanten is ook een strategie die door Yin genoemd wordt ter verhoging van de constructvaliditeit.

Een verder kwaliteitscriterium met betrekking tot de fase van datacollectie is de betrouwbaarheid – de mate waarin hetzelfde onderzoek, volgens dezelfde procedure, met dezelfde resultaten, herhaald zou kunnen worden. De betrouwbaarheid van dit onderzoek, is versterkt door het uitgebreid en gedetailleerd documenteren van de genomen stappen in het onderzoek en met name wat betreft de datacollectie (Yin, 2003). In lijn met voorgaande wordt in het vervolg van deze paragraaf verder ingegaan op de datacollectie.

Zoals in paragraaf 4.2 reeds is aangeduid speelt de ontwikkeling van theorie een belangrijke rol in dit onderzoek, in de opzet ervan via de onderzoeksvragen, bij de ontwikkeling van het instrument en de datacollectie. Er zal nu per onderzoeksvraag, zoals die aan het begin van dit hoofdstuk gesteld zijn, ingegaan worden op het precieze doel, de precieze invulling ervan en de koppeling met het instrument. Om tot een antwoord te komen op de hoofdvraag - *in hoeverre is een actieve rol van docenten (maatschappijleer) bij de invoering van een curriculumverandering (naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming bij maatschappijleer) gerelateerd aan het succes van de invoering van die curriculumverandering?* – zal in worden gegaan op de volgende deelvragen:

1. Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is het vernieuwde curriculum vormgegeven?
2. Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?
3. In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verder burgerschapsdoelen (b)?

Deze vragen zullen in eerste instantie beantwoord worden aan de hand van een uitgebreid interview met de docenten. De opgestelde onderzoeksvragen zijn direct gerelateerd aan de opzet van de vragenlijst voor deze interviews. De voorafgaande aan dit onderzoek uitgevoerde literatuurstudie naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen en de neerslag daarvan in het tweede hoofdstuk van dit verslag – het theoretische kader, dienen inhoudelijk vooral als uitgangspunt voor het centrale deel van de vragenlijst (de vragen naar de rol van de docent) aan de hand waarvan de interviews gehouden worden. De vragenlijst bevat in het totaal drie onderdelen:

1. Het in kaart brengen van de curriculumverandering,
2. Van de rol van de docent daarbij en
3. Van het succes van de curriculumverandering.

Ad 1. Tijdens het interview zal allereerst de curriculumverandering die is doorgevoerd in kaart worden gebracht. Dit zal gebeuren aan de hand van het 'curriculaire spinnenweb' van Van den Akker (2003), zoals dat in hoofdstuk 1 besproken is (zie ook figuur 1.1). Dit 'spinnenweb' geeft de 10 onderdelen van het curriculum weer: de rationale (basisvisie), leerdoelen, inhoud, leeractiviteiten, docentrol, materiaal, groepering, locatie, tijd en beoordeling.

Aan de docenten wordt tijdens de interviews gevraagd wat (welke curriculumonderdelen) er binnen het vak precies veranderd is, hoe de situatie nu is en waarom. Op deze manier wordt getracht een zo volledig mogelijk beeld van het veranderde curriculum en de consistentie ervan te verkrijgen. Voor een succesvolle implementatie is het immers belangrijk dat er sprake is van een consistent (nieuw) curriculum.

Tegelijkertijd wordt inzicht verkregen in de wijze waarop de *vakinhoud en vakdidactiek* van het vak maatschappijleer in deze specifieke situatie beïnvloed zijn en wat de rol van de docenten daarbij was. Bij *vakinhoud* gaat het erom *wat* er onderwezen wordt en bij *vakdidactiek op welke manier* de inhoud van het vak onderwezen wordt.

Ad 2. Na het in kaart brengen van de verandering en het hoe en wat van het vernieuwde curriculum is ingegaan op de *rol die de docent had bij de invoering van de veranderingen*. Deze rol wordt zoals gezegd grotendeels aan de hand van het interview beschreven. In dit interview zijn vragen gesteld met betrekking tot individuele factoren, professionele ontwikkeling, schoolcultuur en samenwerking. Vooral dit onderdeel van de vragenlijst is op grond van de literatuurstudie voorafgaande aan dit onderzoek tot stand gekomen. Uit dat onderzoek kwam naar voren dat een aantal individuele factoren (het zijn van een change agent, eigenaarschap, positieve emoties en efficacy), effectieve professionele ontwikkeling en een faciliterende schoolcultuur belangrijke factoren met betrekking tot de rol van docenten zijn als het gaat om het succesvol doorvoeren van curriculumveranderingen.

De positie en de rol die de docent had in het veranderproces is aanvullend bepaald door middel van documentenonderzoek en gesprekken met schoolleiding (de havo/vwo case)/hoofd van de afdelingen verantwoordelijk voor het burgerschapsvormingbeleid (de mbo cases). Het doel van dit aanvullend onderzoek was informatie verkrijgen over de schoolvisie en de beleidsvorming op school met betrekking tot burgerschapsvorming, de daaraan gerelateerde curriculumverandering en de rol die de docent in dit proces had.

Ad 3. Ten slotte is het succes van de invoering van de veranderingen bepaald. In paragraaf 1.3 is reeds gesteld, dat er sprake is van effectieve curriculumverandering, wanneer een verandering succesvol is in het behalen van de gestelde doelen (Guskey, 2000) – dan is er dus daadwerkelijk iets veranderd. Zoals in paragraaf 4.1 genoemd wordt, kan daarbij uitgegaan worden van verschillende soorten doelen en wordt er in dit onderzoek alleen uitgegaan van de procesmatige *veranderdoelen* die gesteld zijn voorafgaande aan de verandering. In dit onderzoek wordt immers gekeken naar het succesvol *invoeren* van veranderingen en dus naar het proces van veranderen.

Veranderdoelen kunnen op verschillende niveaus bekeken worden. Zeker met betrekking tot deze situatie van een verplichting tot burgerschapsvorming, maar met tegelijkertijd veel vrijheden voor eigen invulling door de scholen.

Zo zijn er de initiële *doelen van de overheid* met betrekking tot burgerschap. Daarbij gaat het om de verplichting voor alle scholen om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie in hun onderwijs. Actief burgerschap betekent hier: de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Sociale integratie betekent hier: de deelname van burgers (ongeacht hun achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties, en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. 'Vertalingen' daarvan (in opdracht van OCW, door SLO en de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs), in de vorm van het examenprogramma

maatschappijleer en het brondocument 'leren, loopbaan & burgerschap' concretiseren de initiële doelstellingen van de overheid, zoals in hoofdstuk 3 beschreven staat.

Deze eerste vertalingen van beleid komen vervolgens op de scholen terecht, die er al dan niet hun eigen visie op en doelen mee hebben alvorens het geheel door te spelen naar de docenten. Deze moeten de onderwijspraktijk als uiteindelijke uitvoerders vorm geven. De door de school en/of docent gestelde doelen zijn dus een verdere 'vertaling' van initiële doelen naar de praktijk.

Bij het vaststellen van deze (verschillende) doelen en het al dan niet succesvol zijn in het implementeren van deze doelen middels de beschreven curriculumverandering, staat de rol die de docent in het gehele proces vervult uiteraard steeds centraal.

Ook voor het beantwoorden van de derde deelvraag naar het succes van de implementatie van de verandering wordt in eerste instantie uitgegaan van het interview met de docent. Verder wordt hiervoor ook gebruik gemaakt van de interviews met de verdere betrokkenen en de gegevens uit de geanalyseerde documenten. Tijdens de interviews zullen de veranderdoelen in twee delen worden behandeld. In eerste instantie zal gekeken worden naar het directe veranderdoel voor de curriculumverandering. Het directe veranderdoel heeft te maken met het niveau (zoals hiervoor besproken) waarop het initiatief voor de verandering is genomen en het doel ervoor is gesteld. Vervolgens zullen de 'verdere burgerschapsdoelen', de burgerschapsdoelen met betrekking tot de overblijvende niveaus, ook betrokken worden op de curriculumverandering. In het totaal wordt er uitgegaan van doelen op vier niveaus: overheid algemeen, overheid specifiek met betrekking tot examenprogramma maatschappijleer voor tweede fase/brondocument 'leren, loopbaan en burgerschap' voor mbo, school, docent. Voor de uiteindelijke beantwoording van de vraag naar het succes van de implementatie van de curriculumverandering zal echter hoofdzakelijk gekeken worden naar het *directe* veranderdoel.

Voorafgaande aan het interview krijgen de docenten informatie over het interview toegestuurd zodat zij de onderwerpen weten en zich hierop kunnen voorbereiden. Dit wordt vooral gedaan om situaties te vermijden waarin docenten erg lang na moeten denken omdat zij door de vraag verrast zijn of het antwoord niet weten. De exacte vragenlijst wordt niet van tevoren gegeven, zodat de docenten de exacte vragen en het daarvan af te leiden exacte doel van de vragenlijst niet kennen en geen 'wenselijke' antwoorden kunnen voorbereiden.

De schoolleiding (in het geval van de VO school) en de betreffende verantwoordelijke personen (in het geval van de mbo scholen) zijn in eerste instantie telefonisch benaderd. Hierna werden een aantal vragen per mail gestuurd ter voorbereiding, waarna wederom een telefonische afspraak volgde om de antwoorden op de vragen door te nemen.

#### 4.5 Data-analyse

De verzamelde gegevens bestaan uit de informatie uit de drie case studies: de interviews met de docenten en andere betrokkenen en de documentanalyse. Deze kwalitatieve gegevens worden geanalyseerd door middel van een aantal door Yin (2003) gesuggereerde algemene en specifiekere analytische strategieën en technieken. Deze hebben als doel tegemoet te komen aan de kwaliteitscriteria van interne en externe validiteit.

Bij de interne validiteit gaat het erom dat erop gelet moet worden dat de redeneringen en causale verbanden die gebruikt worden om tot een conclusie te komen kloppen. Dit kwaliteitscriterium is voornamelijk van belang voor verklarende case studies, maar in mindere mate ook voor verkennende en beschrijvende, waarin immers ook bepaalde causale verbanden worden gelegd.

Het theoretische kader speelt hier een belangrijke rol. Er wordt in dit onderzoek namelijk gebruik gemaakt van de strategie van 'pattern matching', welke is gebaseerd op Yin (2003). Bij een 'pattern matching'-strategie gaat het erom, dat empirische data (een empirisch patroon), in dit onderzoek de verzamelde data uit de case studies, vergeleken worden met een vooraf bepaalde theorie of verwachting (een voorspeld patroon), in dit onderzoek de verwachting dat een actieve rol van

docenten positief uitwerkt op de effectiviteit van implementatie. Op deze manier wordt gekeken of het verwachte patroon – de voor dit onderzoek opgestelde verwachting, inderdaad in de praktijk van de drie onderzochte cases aangetoond kan worden.

Een tweede strategie die gebruikt wordt is 'cross-case synthesis'. Bij 'cross-case synthesis' gaat het erom dat de data van meerdere cases gebruikt worden om tot een algemene conclusie te komen. Het idee hierachter is dat wanneer meerdere bronnen tot een conclusie leiden, deze conclusie meer valide is dan wanneer slechts een bron hiertoe leidt (Yin). In dit onderzoek wordt in dat kader getracht tot een gezamenlijke conclusie te komen op basis van de drie verschillende cases.

Een ander kwaliteitscriterium dat een rol speelt is de externe validiteit – in hoeverre zijn de resultaten van een bepaald onderzoek te generaliseren. Zoals reeds vermeld, wordt in dit onderzoek in principe geen generaliseerbaarheid nagestreefd, maar een inzicht in de daadwerkelijke praktijk om vervolgens aan de hand *daarvan* conclusies te trekken. Daarbij speelt de theoretische onderbouwing wederom een belangrijke rol omdat in dit onderzoek geen gebruik is gemaakt van een statistische generalisatie maar van een analytische. De cases zijn op grond van bepaalde informatie gekozen, zodat ze zoveel mogelijk informatie opleveren. In dergelijke situaties, en dus ook in dit onderzoek, is er sprake van *analytische generalisatie* – een vooraf ontwikkelde theorie dient als mal, met welke de empirische resultaten van de case study worden vergeleken. Wanneer twee of meer cases dezelfde theorie – of in het geval van dit onderzoek dezelfde verwachting, ondersteunen, kan replicatie geclaimd worden (Yin, 2003). In dit onderzoek is er sprake van drie cases. Wanneer deze drie cases tot eenzelfde conclusie leiden komt, versterkt dat de externe validiteit.

#### 4.6 Rapportage

De rapportage van de data van dit onderzoek zal als volgt plaatsvinden. In het hierop volgende vijfde hoofdstuk (Resultaten) zullen de cases aan de hand van de verkregen gegevens, de data, beschreven worden. Dat wil zeggen dat een uitwerking gegeven wordt van de op band opgenomen interviews met de docenten, aan de hand van de onderzoeksvragen, zonder dat hier een interpretatie van de onderzoeker aan toe wordt gevoegd en dat deze gegevens worden aangevuld met informatie verkregen uit de interviews met de verdere betrokkenen en de documentanalyse.

De interpretatie van de data vindt plaats in het zesde hoofdstuk (Analyse resultaten). Eerst zullen de gevonden gegevens worden gecategoriseerd op basis van de concepten uit het theoretisch kader en het praktisch kader. Hierdoor worden de resultaten aan de kernconcepten gekoppeld en onderling vergelijkbaar gemaakt. Vervolgens wordt de hiervoor besproken strategie van 'pattern matching' toegepast.

Op basis van de analyse zullen in het zevende hoofdstuk (Conclusies en aanbevelingen) conclusies uit onderwijskundig- alsook uit vakinhoudelijk en –didactisch (maatschappijleer) perspectief getrokken worden. Ook worden daar aanbevelingen op grond van die conclusies gedaan.

## 5 Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van dit onderzoek worden weergegeven. Dit zal gebeuren aan de hand van de drie cases (respectievelijk paragraaf 5.1, 5.2 en 5.3), door middel van een korte introductie van de school en de docent en aan de hand van de deelvragen zoals die in hoofdstuk 4 en ook tijdens de interviews met de docenten gesteld zijn:

1. Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is het vernieuwde curriculum vormgegeven?
2. Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?
3. In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verdere burgerschapsdoelen (b)?

Als basis voor de casebeschrijvingen gelden vooral de interviews met de docenten. Tenzij anders vermeld is de casebeschrijving dan ook een weergave van wat de betreffende docenten geantwoord hebben. Daar waar het om de schoolvisie of schoolbeleid gaat zijn echter ook andere bronnen geraadpleegd (interviews met de betreffende verantwoordelijken en bepaalde schooldocumenten), zoals ook in de casebeschrijving aangegeven zal worden.

### 5.1 Case 1 – VO

De school in deze case, gelegen in het Gooi, is een zelfstandige, Protestants-christelijke scholengemeenschap voor VWO-HAVO-MAVO met 1260 leerlingen en 130 personeelsleden. De school benadrukt dat het onderwijs, waarin de leerling centraal staat, vele activiteiten omvat binnen en buiten de school en dat de school prestatiegericht en zorgzaam is – een combinatie die ook volgens de inspectie prima resultaten oplevert. De school wil vanuit haar christelijke identiteit het onderwijs aan de aan haar toevertrouwde leerlingen zodanig verzorgen, dat de leerlingen op een verantwoorde wijze worden voorbereid op de maatschappij (schoolgids 2008/2009, schoolwebsite).

De centrale persoon (42 jaar) in deze case is docent en sectieleider maatschappijleer. De docent geeft maatschappijleer aan 3M, 4H en 5V-klassen. De beantwoording van de deelvragen in het vervolg van deze paragraaf is grotendeels gebaseerd op zijn antwoorden tijdens het interview op maandag 9 maart 2009.

#### 1 Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is het vernieuwde curriculum vormgegeven?

*Waarom is de curriculumverandering doorgevoerd? (Rationale)*

De docent is naar eigen zeggen “in sterke mate gewonnen voor het idee van burgerschapsvorming”. De curriculumverandering die hij in dat kader heeft doorgevoerd binnen zijn vak is gebaseerd op het volgende.

In augustus 2007 (schooljaar 2007/2008) is het vernieuwde examenprogramma maatschappijleer ingevoerd. Dit nieuwe programma heeft als doel burgerschapsvorming en als gevolg een vernieuwde inhoud van het vak. De nieuwe inhoud omvat nu vier onderwerpen: rechtsstaat, verzorgingsstaat, parlementaire democratie en pluriforme samenleving. Deze nieuwe onderwerpen van het maatschappijleerprogramma voldoen in principe aan de opdracht van burgerschapsvorming, maar zijn wel *saai* volgens de docent. Vooral het onderwerp Verzorgingsstaat vindt hij geen goede keuze. Het gaat daarbij om economisch burgerschap, en dat is weliswaar ook burgerschap, maar geeft een ander accent dan hij zou willen. Verder zijn onderwerpen als ‘media’ en ‘criminaliteit’ weggefallen, terwijl deze volgens de docent ten eerste ook een belangrijke bijdrage leverden aan burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming gaat immers ook over vragen als hoe zit de mens in elkaar, hoe zit ik zelf ik



elkaar en hoe reageer ik, vragen die bij deze onderwerpen aan bod komen. Ten tweede werden de thema's gewoon erg leuk gevonden door de leerlingen. Dit *leuke ontbreekt* nu voor een groot deel vindt de docent.

Ook het cijfer van maatschappijleer is sinds de vernieuwing van het vak gedevalueerd. Het is een combinatiecijfer geworden, samen met de cijfers van het vak godsdienst en het profielwerkstuk. Dat betekent in de praktijk dat leerlingen *niet meer echt hun best* hoeven te doen, omdat ze bij wijze van spreke nog maar een 4 hoeven te halen voor hun toetsen.

Ten slotte is de docent de laatste jaren betrokken geraakt bij de debatclub op school. Terwijl hij in eerste instantie vrij negatief ten opzichte van debatteren stond, heeft hij zijn mening ondertussen helemaal veranderd. Hij is de waarde in gaan zien van vaardigheden als naar elkaar luisteren, standpunten bepalen, standpunten verdedigen enz. Daarbij kwam het besef dat debatteren uitermate geschikt is om (actuele) maatschappelijke thema's te behandelen.

Burgerschapsvorming wordt door de docent in principe als *zeer legitieme keuze* voor maatschappijleer beschouwd – maatschappijleer als een goede en noodzakelijke voorbereiding op later. In het kader van maatschappijleer vindt hij het voor burgerschapsvorming belangrijk om kennis over de maatschappij over te brengen, maar ook om aandacht te besteden aan vaardigheden en leerlingen daarmee te activeren en hun houding ten opzichte van de maatschappij te beïnvloeden.

#### *Inhoud*

Om bovenstaande redenen, namelijk de nieuwe 'saaiere' inhoud, het cijfer dat minder waard was, de debatteerervaringen en de waarde van vaardigheden heeft de docent de vrijheid genomen de leerstof niet meer zo expliciet te behandelen als voorgeschreven in het examenprogramma en de methode. **In de tweede periode staat het thema Verzorgingsstaat op het programma.** Hoewel de docent aangeeft dit onderwerp wel belangrijk te vinden, vindt hij het geen leuk onderwerp en voelt hij zich naar eigen zeggen ook geen 'eigenaar' van dit onderwerp. Zijn ervaring is ook dat leerlingen al veel over dit onderwerp weten, voornamelijk via het vak economie – relatief veel leerlingen op de school volgen economie. **In plaats van dit onderwerp volgens de methode te behandelen zet de docent een handelingsdeel in, bestaande uit 8 lessen debatteren (4) en onderhandelen (4).** Hiervan wordt de inhoud wel gedeeltelijke bepaald door onderwerpen van de Verzorgingsstaat, zoals cao-onderhandelingen. De resterende tijd van de periode wordt alvast gebruikt voor het hoofdstuk parlementaire democratie. Ook dit vanuit het idee van burgerschapsvorming en het belang van kennis daarbij – de benodigde kennis die leerlingen meekrijgen van staatsinrichting moet tegenwoordig allemaal van maatschappijleer komen en niet meer zoals eerder het geval was ook van geschiedenis.

Deze nieuwe invulling van het vak geldt niet alleen voor de lessen van de docent, maar voor maatschappijleer in het algemeen (op die school). De hele sectie maatschappijleer doet mee met de verandering.

#### *Leerdoelen*

De docent was altijd heel erg gefocust op cijfers gebaseerd op kennis, op de inhoud van de methode. Omdat het cijfer zwaar mee telde, vond hij het heel erg belangrijk dat dit een goede indicatie was voor wat de leerling 'in huis had' met betrekking tot maatschappijleer. Door de beschreven curriculumverandering door te voeren is de focus van de leerdoelen veranderd. Het kennisaspect is iets minder belangrijk is geworden en vaardigheden en houding meer. Door meer nadruk op het vaardighedenaspect te leggen probeert de docent de leerlingen ook te activeren en daarmee hun houding te beïnvloeden, dat ze op een andere manier in de maatschappij gaan staan.

#### *Leeractiviteiten*

Nadat de leerlingen het hoofdstuk Verzorgingsstaat aan de hand van een aantal opdrachten verkend hebben worden 8 lessen debatteren en onderhandelen ingezet. Dat betekent enerzijds dat leerlingen leren *over* debatteren en onderhandelen en anderzijds, voornamelijk dat leerlingen *zelf* oefenen met debatteren en onderhandelen. Het leren debatteren gaat 'spelenderwijs'. Leerlingen hoeven hierover geen bergen theorie door te werken.

### *Docentrol*

De docent vindt een goede uitleg erg belangrijk – dit geldt ook nog steeds tijdens het handelingsdeel. Wat dat betreft is hij naar eigen zeggen ook vrij traditioneel ingesteld en niet zoveel aan het experimenteren. Hij vindt het heel belangrijk om klassikaal op onderwerpen in te gaan. Wel is het zo dat de docent tijdens deze 8 lessen minder docent is zoals hij dat gewend is, en meer coach. In plaats van het leerproces te leiden, is er volgens hem nu meer sprake van ondersteunen en activeren van de leerlingen en hun leerproces. De docent voelt zich daar in principe prima bij. Hij stelt verder dat het handelingsdeel qua didactiek in ieder geval heel activerend is, de leerlingen krijgen hierdoor een veel actievere houding en dat ziet hij als zeer positief.

### *Materiaal*

Met betrekking tot debatteren had de docent al ervaring (o.a. het Jongerenlagerhuis, NK Scholierendebat). Deze ervaringen heeft hij gebruikt om de debatteerlessen vorm te geven. Wat betreft onderhandelen had de docent zelf minder ervaring. Hij rekende wat dit betreft op een collega die hier wel mee bezig was geweest. Helaas werd deze collega ziek, waardoor hij het alsnog zelf moest aanpakken. Hij heeft van haar wel een deel van het materiaal gekregen.

Materialen zijn voor beide onderdelen voor het overgrote deel zelf ontwikkeld. Dat betekent dat de docent zelf casussen heeft gemaakt, stellingen heeft bedacht en informatiedossiers heeft aangelegd. Hij heeft hiervoor ook gebruik gemaakt van internet (o.a. [www.debatteren.com](http://www.debatteren.com)) en de leerlingen hebben zelf ook informatie op internet gezocht om hun stellingen of standpunten te onderbouwen.

De onderwerpen waarover gedebatteerd of onderhandeld werd waren deels op het thema Verzorgingsstaat gebaseerd (bijvoorbeeld cao-onderhandelingen), maar gingen deels ook over situaties 'dichterbij' de leerlingen, zoals hoe ga je met elkaar om in de klas, hoe onderhandel ik met mijn ouders enz.

Buiten het handelingsdeel (de curriculumverandering) om wordt de rest van het jaar gebruik gemaakt van de methode Actua.ml (Francort, 2007)). In deze methode voor havo en vwo komen achtereenvolgens de onderwerpen pluriforme samenleving, verzorgingsstaat (maar dit wordt dus grotendeels overgeslagen), parlementaire democratie en rechtsstaat aan bod. De onderwerpen worden door de methode en ook door de docent volgens een vast stramien behandeld: leertekst, begrippenlijst, parate kennisvragen, denk- en toepassingsvragen met bronnenmateriaal. Een deel van het boek is gemarkeerd als zijnde stof voor vwo.

In principe is de docent tevreden met deze methode. Hij vindt de opbouw van de hoofdstukken en de werkwijze die gestimuleerd wordt goed aansluiten bij zijn leerlingen en bij hoe hij lesgeeft. Echter zoals gezegd is hij het niet helemaal eens met de keuze voor een van de onderwerpen: de verzorgingsstaat. Dit zou hij echter ook niet op kunnen lossen door een andere methode te kiezen, alle maatschappijleermethodes gaan immers uit van het examenprogramma voor maatschappijleer, wat nu eenmaal de vier thema's inhoudt.

### *Groepering*

Gedurende het handelingsdeel werken de leerlingen samen in groepjes van 3 a 4 leerlingen. Deze groepjes mogen de leerlingen zelf indelen. Gezamenlijk worden dan bepaalde voorbereidingen getroffen, casussen behandeld en verantwoordelijkheden verdeeld. De leerlingen werken tijdens het handelingsdeel zelfstandiger dan zij normaal bij maatschappijleer doen.

### *Beoordeling*

Het handelingsdeel dient met een voldoende te worden afgesloten. Hiervoor moet de leerling 'normaal' meedoen en zijn best doen. Een cijfer wordt niet gegeven. De docent beoordeelt de leerlingen uiteindelijk aan de hand van een checklist die hij van tevoren zelf heeft opgesteld. Tot nu toe hebben alle leerlingen het handelingsdeel met een voldoende afgesloten.

### *Tijd en plaats*

Deze onderdelen van het curriculum zijn niet veranderd. Het handelingsdeel vindt plaats op het moment van de ingeroosterde maatschappijleerlessen en in het daarvoor bestemde lokaal.

## 2 Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?

### *Individuele factoren*

In dit onderzoek worden verschillende individuele factoren onderzocht, namelijk: in hoeverre de docent als change agent functioneerde bij de verandering, eigenaarschap, in hoeverre emoties een rol spelen en de mate van efficacy.

#### Change agent.

Wat betreft het zijn van een change agent, een veranderaar, kan in deze case gesteld worden dat dit in grote mate van toepassing is. De docent was diegene die de verandering initieerde en uitvoerde. Zonder hem was er geen verandering geweest.

De eigenschappen die volgens Fullan (1993) een voorwaarde vormen voor een grote verandercapaciteit zijn voor een deel van toepassing in deze case. Zo heeft de docent een duidelijke *persoonlijke visie* gevormd met betrekking tot de verandering. Hij kan zich in sterke mate vinden in het idee van burgerschapsvorming en wil dit concept door middel van de curriculumverandering die hij heeft doorgevoerd nog sterker aan bod laten komen binnen zijn vak maatschappijleer. De docent ziet burgerschapsvorming op school en vooral ook binnen het vak maatschappijleer namelijk als een goede en noodzakelijke voorbereiding op later. Burgerschapsvorming gaat volgens hem over kennis (van maatschappij en politiek), vaardigheden (hoe gedraag ik mij in relatie tot de politiek, anderen en de maatschappij), activering en houdingen (democratische gezindheid en maatschappelijke betrokkenheid). Hij is er als CDA'er aanhanger van het idee dat het onderwijs kleur hoort te hebben. Er moet geen angstvallige neutraliteit (die volgens de docent ook helemaal niet bestaat) nagestreefd worden – er mogen best waarden en normen overgebracht worden.

Ook is er sprake geweest van *samenwerking* om tot de verandering te komen. De docent heeft de verandering samen met een collega-docent maatschappijleer vorm gegeven. Toen het idee voor de curriculumverandering bij hem begon te leven heeft hij dit met zijn collega besproken en ook zij bleek enthousiast te zijn. Ze hebben de ideeën voor de verandering toen ook deels (op initiatief van de docent) samen uitgewerkt. Het idee was dat hij zich zelf met het debatteergedeelte bezig zou houden en zijn collega met het onderhandelingsgedeelte (uiteindelijk verliep het anders omdat de collega langdurig ziek werd).

De docent heeft geen *onderzoek* gedaan met betrekking tot de verandering. Hij had natuurlijk zijn ideeën over burgerschapsvorming en van daaruit is het idee voor de curriculumverandering verder vanzelf gegroeid. Ideeën schoten hem te binnen en zo heeft de verandering uiteindelijk zijn definitieve vorm gekregen. De docent had verder ook geen duidelijk *gefundeerde kennis* van het doorvoeren van (curriculum)veranderingen. Hij heeft de verandering puur naar gevoel doorgevoerd. Wel geeft hij in tweede instantie aan wat ervaringen met veranderingen in het onderwijs te hebben. Zo heeft hij de invoering van de Tweede Fase meegemaakt en ook heeft hij enkele projecten in de onderbouw gecoördineerd. Ook bij dit laatste was het echter een kwestie van zelf bedenken en brainstormen, zonder vorm van theoretische onderbouwing. Verder geeft de docent aan bestuurskunde te hebben gestudeerd – hierbij ging het ook over het ontwikkelen, invoeren en evalueren van beleid, en wellicht zo stelt hij fungeert dat toch als een bepaalde basis.

#### Eigenaarschap.

Het gevoel van eigenaarschap over deze verandering is zeer sterk aanwezig bij de docent. Zoals gezegd, was de docent diegene die de verandering initieerde, vorm gaf, plande, uitwerkte (met hulp van zijn collega) en uitvoerde. Logischerwijze was de docent zich dan ook bewust van het belang van de verandering, hij vond hem zinvol en hij had een actieve en invloedrijke rol bij de verandering. Omdat de verandering in zijn eigen vak en binnen zijn eigen sectie doorgevoerd werd had de docent ook zicht op de (positieve) resultaten van zijn inspanningen.

De docent was in staat om gedurende het veranderproces (en de uitvoering) eigenaarschap te houden. Het bleef immers zijn verandering.

De verandering heeft ook echt een persoonlijke betekenis voor de docent. Vanuit de gedachte dat burgerschapsvorming belangrijk was, in het algemeen en zeker ook binnen het vak maatschappijleer, is de docent na gaan denken over hoe het concept meer vorm en inhoud kon krijgen binnen zijn vak dan nu het geval was. De docent voelde zich uiteindelijk ook zeer verantwoordelijk voor het slagen van de verandering. Het ging immers om zijn ideeën, zijn tijd en moeite en vooral ook zijn leerlingen.

De doorgevoerde verandering is uiteindelijk echt een verandering van de docent. *Zijn* visie en ideeën waren de basis voor deze verandering en hij hoefde niet andermans ideeën uit te voeren. Natuurlijk speelt het onderwerp van burgerschapsvorming ook breder en niet alleen bij zijn vak. Maar visies 'van bovenaf' hebben hem hooguit geïnspireerd en zeker niet belemmerd.

Zo is de algemene visie van de school, dat zij vanuit hun christelijke identiteit het onderwijs zodanig willen verzorgen dat de leerlingen op verantwoorde wijze worden voorbereid op de maatschappij. Dit houdt in, dat de school hen gedegen onderwijs willen geven, zodat zij goed toegerust zijn tot het volgen van een verdere opleiding. Bovendien willen zij met hun onderwijs de leerlingen zodanig opleiden, dat zij oog leren krijgen voor de vele meningen en opvattingen, die de complexe samenleving van vandaag met zich meebrengt (schoolgids 2008/2009, schoolwebsite). Een concrete visie of doelstelling met betrekking tot *burgerschapsvorming* is er echter niet op school, zoals bevestigd door de verantwoordelijke directeur voor onderwijs en beheer van de school. Hij is van mening dat de huidige algemene visie voldoet omdat deze ook wat zegt over hoe zij als school tegenover de voorbereiding van leerlingen op hun toekomstige functioneren in de maatschappij en volgens hem dus ook burgerschapsvorming staan, namelijk dat het zinvol is. Verder wordt burgerschapsvorming en het meer algemene voorbereiden van leerlingen op later echter door de verschillende vakdocenten (vooral maatschappijleer wat betreft burgerschapsvorming) geconcretiseerd.

Emotionele dimensie.

Met betrekking tot de emotionele dimensie van veranderen noemt de docent dat hij tijdens het handlingsdeel het idee had dat de relatie met zijn leerlingen positiever was. Hij had het gevoel dat hij minder aan ze moest "sleuren" – "doe je tas eens van tafel, hé heb je nou je tas nog steeds niet van tafel, doe je boek eens open..." Het geheel werd wat positiever qua toonzetting. Er was wat meer sprake van samen bezig zijn, in plaats van 'tegen elkaar'.

Ook het carrièrestadium is van invloed op de emotionele dimensie. De docent in deze case is 42 en bevindt zich in het midden van zijn carrière. Hij heeft 2 directe collega's in de sectie maatschappijleer. Zijn ene collega is begin 50 en zit veelal met hem op een lijn. Het gaat hier om de collega met wie hij ook samen de verandering is aangegaan. Samen zouden ze het liefst meer grondige veranderingen doorvoeren. Een tweede directe collega is 64 en duidelijk aan het einde van zijn carrière. In tegenstelling tot de andere twee spant hij zich niet meer zo in en heeft hij een houding van 'ik vind alles wel best'. Hij doet wel mee met de verandering, maar had dat naar inschatting van de docent net zo lief niet gedaan.

Op de vraag of de docent in het algemeen eerder meer of minder positief tegen veranderingen aankijkt, reageert hij dat dit van keer tot keer verschilt. Hij heeft ervaring met positieve en met negatieve veranderingen – zo vindt hij de vernieuwde inhoud voor maatschappijleer niet zo positief, maar de invoering van een maatschappelijke stage wel – ook met betrekking tot zijn burgerschapsvisie. De mate van flexibiliteit met betrekking tot veranderingen hangt dan ook van de inhoud af. Maar, zo benadrukt de docent, in principe staat hij zeker niet negatief tegenover veranderingen.

Verder speelt de werkdruk een rol als het gaat om de emotionele dimensie van veranderen. De docent geeft aan dat de (mentale) werkdruk door/tijdens de verandering voor een deel wel is toegenomen. Zeker door het wegvallen van zijn collega waarmee hij in eerste instantie samen zou werken, waardoor hij zich ook nog met een onderwerp bezig moest houden waar hij geen ervaring mee had. Het ontwikkelen van nieuwe lessen kost tijd en creativiteit en zorgde wel voor drukte. Ook wist hij soms de avond van tevoren niet hoe hij de les van morgen zou invullen. Al met al heeft de docent er veel energie in gestoken. Dit zorgde wederom voor een bepaalde druk, omdat mislukking juist na alles wat

hij investeerde zeer zuur zou zijn. Dit alles zorgde volgens de docent echter niet voor negatieve emoties met betrekking tot de verandering en het is voor hem ook zeker geen reden om in het vervolg anders tegen veranderingen aan te kijken.

#### *Efficacy.*

Efficacy gaat over iemands overtuiging van zijn eigen kunnen om bepaalde effecten te bewerkstelligen (Bandura, 1994). Met betrekking tot deze case gaat het erover, in hoeverre de docent zich in staat acht het leren van zijn leerlingen daadwerkelijk te beïnvloeden. Wat dit betreft acht de docent zijn rol niet heel groot. Hij refereert hier aan de schrijfster Hella Haasse, die het in een van haar boeken in het kader van de Nederlandse invloed in Nederlands Indië heeft over “krassen op een rots” – ofwel een marginale invloed. De docent heeft soms ook het gevoel dat hij een marginale rol speelt in de vorming van de leerlingen. Maar juist daarom is hij ook zo bezig met het thema burgerschapsvorming. Hij zou dit namelijk graag anders en beter zien en dat zou volgens hem ook moeten kunnen.

Hij noemt in dit kader ook het belang van een maatschappelijke stage (die hij in de nabije toekomst ook graag geïmplementeerd zou zien bij hem op school). Een docent kan namelijk wel van alles uitleggen over regering en parlement, maar het contact met de daadwerkelijke praktijk is uiteindelijk veel indrukwekkender dan 10 lessen van welke docent dan ook. Hij denkt dat een leraar, in wat hij in zijn les probeert te bereiken, vaak heel beperkte resultaten boekt. Studieresultaten hebben volgens hem namelijk vooral ook te maken met dingen zoals studiehouding, intellectueel vermogen, culturele achtergrond en taalvermogen.

Specifiek met betrekking tot zijn invloed bij burgerschapsvorming stelt hij, dat hij niet in staat zal zijn grote dingen te bewerkstelligen, zoals extremisme uitbannen. Zoiets moet je volgens hem ook niet willen bereiken, maar ook als hij dat wel zou willen lukt het niet.

Hij kan ze kennis bijbrengen over maatschappij en politiek. Hij hoopt ook een stukje vaardigheden mee te geven. En ten slotte zou het helemaal mooi zijn (“de jackpot”) als de school/ de docenten/ hij persoonlijk de leerlingen een bepaalde houding bij kan brengen – wat democratische gezindheid en een stukje maatschappelijke betrokkenheid. Over het daadwerkelijke effect hiervan zegt hij, dat ze op zich relatief plezierige leerlingen hebben op school. Op de vraag in hoeverre dat inderdaad door de invloed van de school of hem zelf komt kan hij niets zeggen.

Echter, zo is de docent van mening, burgerschapsvorming kán aangepakt worden. Hij ziet de opdracht van burgerschapsvorming als een uitdaging die te bolwerken is. Hij heeft er zelf ook een uitgebreid pleidooi voor gehouden op school. De docent voelt zich dus ook heel erg betrokken bij de doelen van burgerschapsvorming. Het zou volgens hem ‘te gek voor woorden’ zijn als de school zich dit onderwerp niet aan zou trekken. En onacceptabel als de school (of een school) genoeg zou nemen met een rol aan de zijlijn. Wel heb je, zoals hiervoor ook al aangeduid, te maken met een dilemma: de krassen op een rots. Het is wel heel moeilijk om leerlingen op dit gebied te vormen. En al helemaal om effecten te meten. De docent vraagt zich ook wederom af hoe je burgerschap überhaupt zou kunnen meten. Het is namelijk iets ongrijpbaars. Maar ook al is dat zo, de docent is van mening dat men dan maar net moet doen of, of moet geloven dat het wél effect heeft, omdat je er zeker wel aan moet werken.

De verandering die uiteindelijk in het kader van burgerschapsvorming is doorgevoerd kostte redelijk veel tijd. Vooral omdat een van de twee docenten wegviel door ziekte en de docent dus ook (voor een deel) zelf het onderdeel vorm moest geven waar hij minder verstand van had. Wat dit laatste onderwerp betreft voelde hij zich ook minder zeker en het verliep ook ietwat chaotisch soms. Wat betreft het debatteerdeel voelde de docent zich echter wel zeker en vaardig genoeg. Als met al is stress een te groot woord voor deze verandering en heeft de docent er absoluut een goed gevoel over.

#### *Professionele ontwikkeling*

Na de individuele factoren is de docent gevraagd naar zijn professionele ontwikkeling met betrekking tot de curriculumverandering die hij heeft doorgevoerd.

In eerste instantie geeft de docent aan niet aan professionele ontwikkeling te hebben gedaan. Naar enige navraag blijkt echter, dat hij wel allerlei studiedagen met als (een van de) onderwerpen burgerschapsvorming heeft bezocht. Hij geeft aan hier ook specifiek naar op zoek te gaan en wanneer mogelijk aan deel te nemen. Verder zoekt en leest hij stukken die op het gebied van burgerschapsvorming verschijnen, bijvoorbeeld 'een basis voor burgerschap' van Bron (2006).

Over de aard van de professionele ontwikkelingsactiviteiten kan volgens de docent gezegd worden dat deze allemaal op zijn eigen initiatief plaatsvinden, puur omdat hij het een interessant onderwerp vindt. De inhoud is steeds burgerschapsvorming en de relatie van burgerschapsvorming met maatschappijleer, dus hoe het een plek kan krijgen binnen maatschappijleer. De activiteiten (studiedagen) hebben verder geen samenhang met elkaar. Ze worden ook door verschillende organisaties georganiseerd, bijvoorbeeld de docentendag maatschappijleer van de NVLM, een congres van de Besturenraad Protestants Christelijk Onderwijs en een studiedag van CPS.

De docent is nu gedurende ongeveer 2 jaar bezig met het onderwerp burgerschapsvorming en zich in dat kader te ontwikkelen. Aanleiding voor de docent was de aandacht die er toen begon te komen voor de maatschappelijke stage – dit heeft zowel zijn aandacht voor burgerschapsvorming in het algemeen alsook specifiek binnen maatschappijleer getriggerd. De docent was verder vooral individueel bezig met de ontwikkelingsactiviteiten, hoewel zijn ene collega zich ook voor het onderwerp interesseert en ermee bezig is (geweest).

Het doel dat de docent met de ontwikkelingsactiviteiten wil bereiken is meer informatie over burgerschapsvorming en vooral ook over de relatie met het vak maatschappijleer. Dit doel komt voort uit persoonlijke interesse voor het onderwerp. De docent geeft aan ook altijd wel een deel van het gestelde doel te bereiken door middel van de studiedagen, maar het blijft hem toch vaak te globaal. Dat vindt hij jammer, omdat hij juist op zoek is naar burgerschap in de praktijk en dan vooral in de praktijk van maatschappijleer. Hij mist op studiedagen meer concrete informatie, en in dat kader ook contact met mensen die op eenzelfde manier bezig zijn met burgerschapsvorming binnen maatschappijleer als hijzelf. Praktische uitwisseling en samenwerking met andere docenten zou erg welkom zijn, maar niet aan de orde. In plaats daarvan is er tijdens studiedagen, die hij nog steeds interessant en leerzaam vindt, toch vaak sprake van "oprakelen van oude en/of dezelfde informatie".

#### *Schoolcultuur*

Ten slotte kwamen in het interview met de docent de schoolcultuur en samenwerking op school aan bod.

Er is, zoals eerder ook al vermeld, op school geen uitgewerkte visie voor burgerschapsvorming, maar toch is er volgens de docent algemeen gezien wel sprake van een positieve houding ten opzichte van dit onderwerp. Dit blijkt ook uit het interview met de verantwoordelijke directeur voor onderwijs en beheer van de school. De algemene schoolvisie geeft dat volgens deze laatste persoon ook aan. Het behoort expliciet tot de doelen de leerlingen op hun toekomstige functioneren binnen de maatschappij en samenleving voor te bereiden. Dit is ook wat hij en volgens hem 'de school' onder burgerschapsvorming verstaan – hij geeft verder aan, "als relatieve leek geen vakspecifieke kennis in de richting van burgerschapsvorming" te hebben. In dat kader vindt hij het ook belangrijk docenten de (relatieve) ruimte te laten om zich op dit punt te engageren. Hij "juicht het in principe toe" dat docenten zoals de maatschappijleerdocent in kwestie, met het oog op burgerschapsvorming hun vak naar eigen inzicht inrichten en daarmee afwijken van 'de geijkte paden'.

De schoolcultuur en ook het optreden van de directie wordt door de docent inderdaad als faciliterend voor het doorvoeren van veranderingen, in ieder geval voor zijn curriculumverandering, bestempeld. De docent bevestigt wat de directeur voor onderwijs en beheer zegt en stelt, dat de directie zijn plannen van begin af aan prachtig vond en ook zeker niet tegen werkte. De docent voelt zich absoluut vrij om dergelijke veranderingen door te voeren. Zeker maatschappijleer zo zegt hij is ook een vak waarbij je mag experimenteren. Zo heeft hij wel aan de directie uitgelegd en daarmee verantwoord waarom hij een onderwerp (deels) en cijfer (voor het handelingsdeel krijgen de leerlingen immers geen cijfer) eruit gooit, maar vervolgens was dat dan ook helemaal geen probleem. Hij is in die zin

ook ondersteund door de directie. Er was echter geen spraken van extra uren die hij kreeg of iets dergelijks om de extra tijd die de verandering toch kostte te dekken. Dat vormde echter geen belemmering.

Op de school wordt verder in groepen samengewerkt, zo vertelt de docent, met als doel de lespraktijk aan te pakken (te verbeteren). Deze samenwerking in groepen is verplicht door de directie en de groepen bestaan dit jaar uit docenten uit verwante secties. Zo werkt de maatschappijleersectie samen met die van geschiedenis. De samenwerking bestaat uit intervisie tussen docenten (minimaal 2 keer per jaar over en weer) en op grond daarvan plannen voor lesverbetering maken en nieuwe ideeën uitvoeren. Er zijn 3 a 4 keer per jaar grotere bijeenkomsten en in de tussentijd moeten koppels van docenten zelf bezig gaan en experimenteren. Ook wordt er heel concreet samen gewerkt aan lessen – delen van lessen, complete lessen, lessenseries en ook lesmateriaal.

Om deel te nemen aan deze samenwerking moeten sommige docenten wel over de streep getrokken worden, maar over het algemeen zijn er geen problemen wat dit betreft, zo stelt de docent. Wel is het zo, dat hoewel de school bepaalde kaders stelt waaraan iedereen gebonden is, het altijd mogelijk is om je als docent te isoleren, ook op deze school. De directie kan volgens de docent uiteindelijk ook niet 'in de les kijken' en dat is maar goed ook vindt de docent, want zo blijft er altijd een bepaalde autonomie bestaan. De directie stimuleert samenwerking wel volgens de docent, maar niet ten koste van alles. Zo zou een docent die zich stelselmatig aan samenwerking onttrekt wel op gesprek moeten komen maar er zouden geen sancties volgen. Ook komt het voor dat docenten zich door feedback van anderen in hun autonomie of persoonlijk aangetast voelen, maar dit is in de absolute minderheid van de situaties het geval. De meerderheid reageert positief. Er zijn zoals gezegd over het algemeen geen problemen met docenten die niet samen of mee willen werken.

Dit beeld wat door de docent over de samenwerkingsstructuur op school wordt geschetst wordt bevestigd door de bevroegde directeur.

Met het oog op deze voorhanden zijnde samenwerkingsstructuur zou de school volgens de docent als lerende organisatie bestempeld kunnen worden en ook is er sprake van professionele leergemeenschappen waarbinnen samengewerkt wordt aan onderwijsverbetering. Continu en structureel leren van docenten wordt volgens de docent zeker gestimuleerd op deze school. Daarbij gaat het wel voornamelijk om de input van de lespraktijk (hoe geef ik activerend les) en minder om de output (verbeteren leerresultaten leerlingen).

Ook de bevroegde directeur stelt dat zijn school als lerende organisatie gezien kan worden. Niet alleen het leren van leerlingen, maar zeker ook van de docenten is belangrijk in zijn ogen. Door middel van de aanwezige (verplichte) samenwerkingsstructuur wordt dit concreet gestimuleerd. Deze samenwerkingsverbanden zijn volgens hem ook zonder twijfel professionele leergemeenschappen.

Ook de samenwerking binnen de sectie is goed en zinvol volgens de docent. Vooral met zijn ene collega kan de docent constructief met onderwijsverbetering bezig zijn. Ook zijn zij samen bezig geweest met materiaalontwikkeling voor het handelingsdeel. Een tweede collega is wat passiever wat dat betreft, maar werkt ook niet actief tegen.

Schooloverstijgende samenwerking met andere scholen of binnen zijn vakgebied is niet aan de orde. Zoals eerder al gezegd, zou de docent het in principe wel interessant vinden om met andere docenten maatschappijleer ervaringen uit te wisselen, vooral ook op het gebied van burgerschapsvorming, maar op dit moment is er geen sprake van dergelijke contacten.

#### *Actieve rol?*

De docent in deze case vervulde een zeer actieve rol met betrekking tot de doorgevoerde curriculumverandering – een actievare rol is praktisch ondenkbaar. De docent was degene die bedacht dat hij hier iets wilde veranderen, hij gaf invulling aan de verandering en voerde deze uit (samen met een directe collega). Zonder de docent in kwestie zou er hier op school überhaupt geen sprake zijn geweest van een curriculumverandering binnen het vak maatschappijleer.

De docent had ook alle ruimte om de curriculumverandering zoals gewenst door te voeren. De directie reageerde positief op zijn plannen en staat ook positief tegenover het onderwerp van burgerschapsvorming, al hebben zij geen concrete visie, doelstellingen of beleid wat burgerschapsvorming betreft.

### 3 In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verdere burgerschapsdoelen (b)?

#### *Direct veranderdoel*

Het directe doel van de curriculumverandering bevindt zich op het niveau van de docent en was meer aandacht voor vaardigheden (debatteren en onderhandelen) en houdingen binnen het vak maatschappijleer. Gezien de omstandigheden (zie rationale) vindt de docent dit namelijk een betere investering in burgerschapsvorming, dan het in de onveranderde situatie het geval was.

De docent is positief over de verandering. **Het veranderdoel is bereikt. In het huidige curriculum is er inderdaad meer aandacht voor vaardigheden en houdingen, en wel op de manier zoals dat van tevoren bedacht was. In die zin is de invoering van de curriculumverandering dus succesvol geweest.** Tijdens het handelingsdeel draait het echt om de vaardigheden die horen bij debatteren en onderhandelen: openheid, luisteren, je standpunt bepalen, je in andere standpunten verdiepen, je standpunt verdedigen enz. Het zet leerlingen aan het denken, er worden kwesties van meerdere kanten bekeken en leerlingen worden vaardig in het neerzetten van hun mening. De docent vindt dit een goede verandering, “het was een hele goede keuze voor maatschappijleer” en het “maakt allemaal deel uit van een burgerschap zoals ik dat graag zie”. Er is dan ook al besloten de verandering blijvend in het curriculum te integreren.

Verder was de lessenreeks debatteren/onderhandelen vooral ook heel leuk, er hing een hele leuke sfeer. Debatteren was leuk, maar onderhandelen was, zeker de eerste lessen, ook leuk. Het ging in die eerste lessen onderhandelen over hoe je onderhandelingsstijl is en hoe je in elkaar steekt. Dit was heel boeiend en bracht het ook heel dicht bij de leerlingen. Iedereen snapt dit.

Bij zowel debatteren als onderhandelen merk je echter wel dat zodra het gekoppeld wordt aan thema's van de Verzorgingsstaat, het moeilijker wordt – bijvoorbeeld bij onderhandelen de cao-onderhandelingen. Het boeit de leerlingen ook veel minder volgens de docent. De docent zal dit onderwerp dan ook niet nog een keer aan bod laten komen. Onderhandelings situatie thuis, op school en op het werk zijn allemaal leuke casussen, maar zodra het verder van de leerlingen af staat of als “Den Haag om de hoek komt kijken” is het minder leuk.

De docent benadrukt wel, dat een leereffect van de doorgevoerde curriculumverandering moeilijk te bepalen is. Of bepaalde leerdoelen behaald zijn, kan hij niet veel over zeggen. Maar aan de andere kant is het volgens hem sowieso erg moeilijk om op het gebied van vaardigheden, en vooral ook houdingen een bepaald effect te bepalen.

Ook vond hij de invoering uiteindelijk niet zo gemakkelijk, omdat de collega die over het onderhandelingsdeel zou gaan langere tijd ziek was.

#### *Verdere burgerschapsdoelen*

**Ook op schoolniveau lijkt de curriculumverandering binnen maatschappijleer een legitieme keuze.** De docent voelt zich gesteund door de school wat betreft de doorgevoerde curriculumverandering, hoewel de school geen concrete visie wat burgerschapsvorming betreft heeft. Wel onderdeel van de algemene visie van het Erfgooiers is dat zij leerlingen ‘op een verantwoorde manier willen voorbereiden op de maatschappij’ en dat zij ‘leerlingen zodanig willen opleiden dat zij oog leren krijgen voor de vele meningen en opvattingen die de complexe samenleving met zich meebrengt’ (schoolgids 2008/2009, interview directie).

De docent heeft er de laatste tijd bij de directie op aangedrongen om in het algemeen/schoolbreed meer aan burgerschapsvorming te doen, bijvoorbeeld in de vorm van een maatschappelijke stage. De verandering binnen het vak maatschappijleer draagt ook bij aan de schoolbrede burgerschapsvorming. Zo heeft debatteren ondertussen al een prominentere plaats gekregen op school. Daarnaast bestempelt



de docent de leerlingen op zijn school als 'best brave' leerlingen. Ze vinden veel goed en hebben soms zelfs helemaal geen mening. Ook in die zin vindt hij meningsvorming dus belangrijk. Wat wel een concreet doel van de school is, is een didactische vernieuwing, waarbij een zogenoemde activerende didactiek gerealiseerd dient te worden. Binnen deze doelstelling past de doorgevoerde curriculumverandering uitstekend volgens zowel de docent alsook de bevroegde directeur.

Het doel van de overheid met betrekking tot burgerschap in het algemeen is *aandacht* voor actief burgerschap en sociale integratie. De SLO concretiseert dit door toe te voegen dat de cultuur op school dit zou moeten ondersteunen en dat de school als oefenplaats voor goed burgerschap zou moeten dienen.

**Ook wat deze burgerschapsdoelen van de overheid betreft kan gezegd worden dat de curriculumverandering die binnen het vak maatschappijleer is doorgevoerd succesvol is.** Er wordt immers bewust aandacht besteed aan burgerschapsvorming. Ook al komt het thema Verzorgingsstaat er uiteindelijk enigszins karig vanaf, op andere vlakken (vaardigheden en houding) wordt juist extra geïnvesteerd. Ook de cultuur binnen zowel de school als ook het vak maatschappijleer ondersteunt de opdracht van burgerschapsvorming. Dat blijkt volgens de docent vooral uit de omgang met elkaar. De docent is wel van mening dat hij diegene is die verantwoordelijk is voor de klassenpraktijk, maar de basisregel is wel dat iedereen zijn verhaal kan doen en dat anderen dan luisteren en respect tonen. Standpunten van leerlingen worden ook niet gecorrigeerd. Wel is het zo dat hij in meer of mindere mate ingrijpt wanneer leerlingen kwetsend worden ten opzichte van anderen, door bijvoorbeeld een discussie uit te lokken. Ook schoolbreed is de respectvolle omgang met elkaar – ook de docenten naar de leerlingen toe, een punt van aandacht. Ten slotte is de school of het vak als oefenplaats voor goed burgerschap zeker van toepassing op de situatie op deze school, voornamelijk door middel van debatteren (ook schoolbreed). De school doet mee aan het NK Scholierendebat en het Jongerenlagerhuis. Opvallend is dat de school ook steeds betere resultaten boekt wat dit betreft. De vaardigheden die binnen het vak maatschappijleer aan bod komen worden dus schoolbreed getrokken en debatteren krijgt mede door inspanningen van de sectie maatschappijleer echt een plek binnen de school.

Het doel dat de overheid met maatschappijleer wil behalen is burgerschap, maar minder breed dan de algemene burgerschapsdoelstelling, namelijk met nadruk op het overbrengen van kennis en vaardigheden, zoals in het examenprogramma is vastgelegd. Dit doel kan als onderdeel gezien worden van het algemene doel dat de overheid met betrekking tot burgerschapsvorming voor ogen heeft.

Wat dit betreft kan gezegd worden, dat een van de door de overheid in dit kader vastgestelde thema's, namelijk **Verzorgingsstaat beduidend minder aan de orde komt in het vernieuwde curriculum maatschappijleer. In dat opzicht voldoet het vak na de curriculumverandering niet meer volledig aan het burgerschapsdoel van maatschappijleer van de overheid** – namelijk de overdracht van kennis en vaardigheden met betrekking tot de vastgestelde thema's. Zoals genoemd, is het gewijzigde curriculum echter aan zowel de schoolleiding alsook aan de inspectie (die verantwoording aflegt aan de overheid) verantwoord en zijn geen problemen opgetreden.

## 5.2 Case 2 – MBO

De tweede school is een regionaal opleidingscentrum voor educatie en middelbaar beroepsonderwijs in Oost-Gelderland. Het opleidingscentrum bestaat uit vier onderwijssectoren waarbinnen de verschillende opleidingen worden verzorgd:

- Sector Techniek & Informatica;
- Sector Economie & Dienstverlening;
- Sector Zorg & Welzijn; en
- Sector Educatie & Scholing.

De school verzorgt jaarlijks opleidingen voor ongeveer 8500 studenten en volwassenen. De meeste van hen volgen een beroepsopleiding, maar ook educatie en scholing zijn een belangrijk onderdeel van het werk.

Als haar hoofdtaak en missie ziet de school het opleiden van jongeren en volwassenen die een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de huidige en toekomstige maatschappij. Het doel is een bijdrage te leveren aan de beroepskwalificatie en de maatschappelijke en culturele ontwikkeling van inwoners van Oost-Gelderland.

In 2004 is een begin gemaakt om een aantal opleidingsprogramma's 'competentiegericht' aan te bieden. Het streven is om deze vernieuwing vóór 2010 in alle opleidingen te hebben doorgevoerd (schoolwebsite, beleidsplan 2005-2010).

De centrale persoon (50 jaar) in deze case is docente Burgerschapscompetenties (BUCO) aan de opleiding Haarverzorging binnen de sector Economie & Dienstverlening, klas 1-2-3, niveau 2-3. Zij volgt op dit moment daarnaast nog de lerarenopleiding maatschappijleer (2<sup>de</sup> graad) aan de Noordelijke Hogeschool in Leeuwarden. Ze is een zij-instromer uit de praktijk en heeft als kapper haar eigen bedrijf gehad.

De beantwoording van de deelvragen in het vervolg van deze paragraaf is grotendeels gebaseerd op haar antwoorden tijdens het interview op maandag 16 maart 2009.

## **1 Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is deze vormgegeven (a) vooral met betrekking tot de vakinhoud en vakdidactiek (b)?**

*Waarom is de curriculumverandering doorgevoerd?(Rationale)*

Binnen het gehele MBO is men bezig het competentiegerichte onderwijs (cgo) in te voeren – deze invoering dient in augustus 2010 voltooid te zijn. Reden voor het cgo is volgens de docente, dat men meer beroepsgericht onderwijs wil gaan geven. Dit gebeurt door steeds meer vakken te integreren in de beroepspraktijk en te focussen op competenties (combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag). Deze ontwikkelingen hebben ook betrekking op maatschappijleer – ook dit vak wil men meer praktisch invullen en integreren in de beroepspraktijk. Daarom is men op deze school in het studiejaar 2006-2007 **overgestapt van het vak Maatschappelijke en Culturele Vorming (MCV) naar Burgerschapscompetenties (BUCO)**.

Het waarom van deze curriculumverandering, zoals de docente dit ziet, wordt bevestigd door de verantwoordelijke persoon van de dienst Onderwijs en Innovatie.

*Inhoud*

Voordat de docente in 2007 (studiejaar 2007-2008) begon met BUCO, werkte men nog met 'klassieke' maatschappijleerthema's als cultuur, media, politiek, rechtsstaat, verzorgingsstaat, werk enz. Nu geldt als basis voor de vernieuwde inhoud van het vak het brondocument Leren, Loopbaan & Burgerschap, waarin 7 kerntaken (competenties) genoemd worden op het gebied van leren (leren), loopbaancoördinatie en burgerschap. Met betrekking tot burgerschap worden de volgende domeinen onderscheiden:

- politiek,
- economie,
- sociaal-cultureel,
- gezondheid (zie ook: brondocument, **Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs, 2007**).

Volgens de docente is het nu de bedoeling om binnen haar lessen vorm te geven aan de competenties. Dat is echter niet precies hoe zij ermee werkt. Ze geeft BUCO namelijk haar 'eigen' inhoud. Ze studeert zelf nog voor leraar maatschappijleer en ze vindt dat bij het vak ook veel kennis komt kijken. Volgens haar horen begrips- en theoretische kennis er dan ook absoluut bij (terwijl competenties en de kerntaken in LL&B vooral gericht zijn op vaardigheden en gedrag). Ze probeert dit wel zo vorm te geven dat de begrippen en theorie heel herkenbaar zijn voor de leerlingen in hun beroepspraktijk. Wat

dat betreft heeft ze het grote voordeel dat ze zelf uit die praktijk (haarverzorging) komt en dus genoeg voorbeelden heeft.

De docente heeft haar eigen visie wat betreft de inhoud van maatschappijleer. Aangezien het onderwijs binnen het vak aan veel veranderingen onderhevig is (invoering van burgerschapscompetenties, brondocument LL&B, nu wordt het brondocument waarschijnlijk weer aangepast omdat er toch stemmen opgaan voor meer theorie en kennis) is ze van mening dat als je als basis voor de inhoud van je lessen de traditionele maatschappijleerthema's aanhoudt (ze noemt cultuur, media, politiek, rechtsstaat, verzorgingsstaat, werk) en als je flexibel bent en bereid je aan te passen, je als docent maatschappijleer kunt aanpassen aan alles wat er van je gevraagd wordt. Zo wordt de inhoud van haar lessen toch bepaald door traditionele thema's, die ze dan wel aanpast naar de kerntaken. De kerntaken alleen vond ze echter te weinig – te weinig begripkennis en te weinig ingang op de maatschappij. Het hele LL&B is haar te praktisch. Men is volgens haar teveel bezig met het integreren van kennis in de praktijk en doet daarmee het vak en zijn kennisbasis tekort. Volgens haar moet je namelijk om iets te beheersen ook de achtergrond ervan kennen.

#### *Leerdoelen*

De leerdoelen van het nieuwe vak BUCO worden volgens de docent gevormd door de kerntaken, zoals die in het brondocument LL&B worden vermeld:

De leerling:

1. benoemt zijn eigen ontwikkeling en gebruikt middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken (*leren*);
2. stuurt de eigen loopbaan (*loopbaan*);
3. participeert in het politieke domein, in besluitvorming en beleidsbeïnvloeding (*politieke domein burgerschap*);
4. functioneert als werknemer in een arbeidsorganisatie (*economische domein burgerschap*);
5. functioneert als kritisch consument (*economische domein burgerschap*);
6. deelnemen in allerlei sociale verbanden en respectvol gebruik maken van de openbare ruimte (*sociaal-culturele domein burgerschap*);
7. zorgt voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap) (*sociaal-culturele domein burgerschap*).

Deze kerntaken zijn vervolgens weer uitgesplitst naar een aantal werkprocessen. Zo vallen bijvoorbeeld onder kerntaak 3 (politieke domein burgerschap) de volgende werkprocessen:

De leerling:

- 3.1 oriënteert zich op onderwerpen waarover politieke besluiten genomen worden;
- 3.2 vormt een eigen mening;
- 3.3 onderneemt actie naar aanleiding van gemaakte keuzen.

Ook de werkprocessen zijn echter nog ontzettend breed vindt de docente. Het komt er volgens haar dus op neer hoe je als docent met de inhoud omgaat, wat je zelf belangrijk vindt. Ze vindt het een kwalijke zaak, dat leraren die het vak minder interesseert ook met minder inhoud 'weg komen'. Dit zie je volgens haar nu vaak gebeuren.

De leerdoelen zijn verder veel minder specifiek op het gebied van weten en meer op het gebied van beheersen, zo stelt ze. De oude leerdoelen hadden de vorm 'de leerling weet...' terwijl de nieuwe meer de vorm 'de leerling kan...' hebben. Het 'weten' wordt op die manier volgens haar naar de achtergrond geschoven. De docente is niet de enige die hier zo over denkt, dit komt volgens haar namelijk ook naar voren uit gesprekken met collega's en onderwijskundigen, die helpen met de vormgeving van het cgo op school.

Het moet dus allemaal praktisch, maar zo zegt de docente, "dat is niet de manier waarop ik werk". Die praktijk komt ook wel, maar de theorie hoort daar zeker bij. "Dat is gewoon een stukje waar ik voor vecht". Ze probeert altijd aandacht te besteden aan wat belangrijk is om te weten als je als burger wil functioneren in en deelnemen aan de maatschappij – wat zijn je prioriteiten, hoe kom je op voor je

belangen, zo probeert ze de leerlingen tot het maken van beslissingen aan te zetten. Zij wordt in deze werkwijze ook ondersteund door haar leidinggevende.

### *Leeractiviteiten*

Op het MBO en dan met name de lagere niveaus heb je volgens de docente te maken met een ontzettend praktisch ingestelde doelgroep (sommigen zijn zelfs drempelloos ingestroomd vanuit het praktijkonderwijs). Daar moet je het onderwijs echt op aanpassen. Leeractiviteiten wisselt ze dan ook veel af, er wordt zowel klassikaal lesgegeven, als (veel) in groepjes en achter de computer gewerkt. Dat laatste kunnen de leerlingen echter niet te lang, zo de docente. Verder gaan ze ook wel eens naar de stad om mensen te interviewen en er wordt geknutseld in de klas (bijvoorbeeld een collage, of zelf een Loesje-poster maken). De docente probeert over het algemeen een creatieve draai aan het onderwijs te geven, omdat ze ook met creatieve mensen te maken heeft.

De keuze om vrij veel klassikaal (afgewisseld met korte zelfstandige opdrachten) les te geven is een bewuste, volgens de docente, omdat deze leerlingen “juist ook niet zo van het zelfstandig leren zijn”. Zelfstandig werken vinden ze minder leuk en ze hebben er ook moeite mee. Zelfstandig leren en eigen verantwoordelijkheid lijken ondertussen ‘toverwoorden’ in ‘onderwijsland’ – zeker in verband met het cgo en de burgerschapscompetenties (de werkprocessen vragen veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen), zo stelt de docente, maar feit is volgens haar, dat de leerlingen, zeker in het eerste jaar, dit helemaal nog niet kunnen. Dat moet je volgens haar ook helemaal niet verwachten aangezien het de eerste keer is dat ze zelfstandig moeten functioneren. Als zelfs veel volwassenen en studenten in het hoger onderwijs moeite hebben met zelfstandigheid, hoe kan men dan verwachten dat mbo-leerlingen van 16-20 jaar dit kunnen, vraagt zij zich af.

### *Docentrol*

Het is volgens de docente boven alles van belang om als maatschappijleerdocent flexibel te zijn, en ook creatief. Dit komt naar voren in de rol die ze naar de leerlingen tijdens de lessen heeft, traditioneler als ze klassikaal lesgeeft maar ook een meer ondersteunende rol als de leerlingen zelfstandig werken, maar ook in het kader van (de ontwikkelingsfase van) deze curriculumvernieuwing – zo ligt de docente regelmatig in een spagaat om de lessen enerzijds ‘cgo-proof’ te maken en anderzijds de leerlingen voldoende theoretische kennis mee te geven (afgezien van het feit dat de docente dat zelf erg belangrijk vindt, moeten leerlingen momenteel ook nog de ‘oude’ eindtoets MCV maken).

### *Beoordeling*

Zoals hiervoor al kort aangestipt, is er wat betreft maatschappijleer enerzijds al sprake van cgo en het nieuwe vak BUCO waarin de burgerschapscompetenties geleerd dienen te worden, maar anderzijds moeten leerlingen om te slagen voor hun opleiding nog wel de oude eindtoets van MCV maken. Hier botst het nieuwe competentiegerichte volgens de docente met het veel theoretischere ‘oude’ maatschappijleeronderwijs. De docente is echter van mening dat zij, door haar creativiteit en haar eigen basis van de traditionele maatschappijleerthema’s iedereen (zowel de leerlingen als de schoolleiding) wel voldoende bedient. Ze probeert via een nieuwe lesmethode aan de hand van de kerntaken van LL&B de ‘oude’ onderwerpen aan bod te laten komen.

Tot nu toe is het zo dat leerlingen aan het eind van het tweede (niveau 2) en het derde (niveau 3) jaar een eindtoets moeten maken, waarbij leerlingen van niveau 3 ook na het tweede jaar op niveau 2 getoetst worden. Daarbij geldt dat het derde jaar maatschappijleer van niveau 3 echt een verdieping is, hier komen bijvoorbeeld maatschappelijke problemen en sociale zekerheid aan bod. De eerste 2 jaren blijven wat oppervlakkiger. Omdat ook in het eerste jaar echter al heel belangrijke onderwerpen aan bod komen, met de nadruk op werkgerelateerde onderwerpen, wil de docente dit jaar ook een toets aan het eind van het eerste jaar invoeren. Nu zijn er nog geen toetsen en cijfers in het eerste jaar. De competenties kunnen daar dus ook niet getoetst worden.

Sowieso is het toetsen van de competenties momenteel nog problematisch volgens de docente. De uiteindelijke manier van toetsen van de competenties (kennis, vaardigheden en gedrag) moet namelijk

nog ontwikkeld worden. In het tweede en derde jaar gebeurt dat weliswaar deels door middel van de nu nog reguliere toetsen – maar in deze toetsen wordt voornamelijk op het kennisaspect ingegaan en niet op vaardigheden en gedrag. Kerntaak 1 (leren) en 2 (loopbaan) worden wel al expliciet getoetst in de mentorgesprekken, maar voor de rest is de toetsing dus nog niet sluitend.

### *Leermateriaal*

Aangezien de docente geen enkele maatschappijleer/BUCO-methode kent die ze naadloos aan vindt sluiten bij de opleiding (haarverzorging) en wat ze met burgerschapsvorming wil bereiken binnen de opleiding bekijkt ze van allerlei methodes wat goed in haar lessen past. Naar eigen zeggen combineert en knipt en plakt ze die onderdelen waarvan ze denkt dat ze het beste bij de leerlingen aan zullen komen. Ook maakt ze zelf soms materiaal en ze staat open voor ideeën van anderen.

Zij gebruikt echter wel een ‘kernmethode’ waaraan ze andere onderdelen aan ophangt, namelijk ‘Nieuw Schokland’, de nieuwste methode voor burgerschapscompetenties van uitgever Deviant (Verwijlen & Brandsema, 2008). Deze methode is ingedeeld in hoofdstukken op basis van de kerntaken uit het brondocument (kern van burgerschap, politiek domein, economisch domein, kritisch consumeren, sociaal-cultureel domein en vitaal burgerschap) en er zijn nog 2 hoofdstukken toegevoegd door de uitgever, wereldburgerschap en milieu en energie. Als didactische leidraad is in deze methode gekozen voor het opvoeren van een Antilliaanse jongen van 18 jaar, Kenneth. Identificatie met deze jongen en zijn vrienden die hun weg in de wereld zoeken, maakt dat spelenderwijs alle kerntaken van LL&B aan de orde komen.

De methode maakt gebruik van een theorieboek, een werkboek alsook een digitale component. Via de website van de methode (studiemeter.nl) hebben de leerlingen de mogelijkheid om per kerntaak oefenvragen te maken, elke week nieuwe oefeningen met betrekking tot de actualiteiten te maken en een begrippenlijst te raadplegen. Vooral aan de oefeningen over de actualiteiten probeert de docente regelmatig aandacht te besteden. Ze laat de leerlingen deze dan zelfstandig maken en daarna worden bepaalde onderwerpen klassikaal besproken. Ze vindt het erg belangrijk dat haar leerlingen (enigszins) op de hoogte zijn en blijven van wat er speelt in de maatschappij, vooral ook wanneer ze tijdens hun stage in de kapsalon te maken krijgen met klanten.

### *Tijd*

Met het oog op het cgo was dit schooljaar in eerste instantie de helft van het blokuur maatschappijleer, dat leerlingen eerst altijd hadden, aan de praktijk gekoppeld – het zogenaamde BUCO-praktijk. Bij BUCO-praktijk gaat het erom dat de kerntaken heel specifiek aan het werk van in dit geval kappers wordt gekoppeld. Leerlingen hebben dan tijdens hun praktijkuren ook BUCO. Deze werkwijze zag de docente op voorhand al niet zitten. “Hoe mooi alles in theorie ook lijkt, sommige zaken zijn in de praktijk niet goed uit te voeren en mee te werken”. Omdat ze naar eigen zeggen niet iemand is die haar hakken dan in het zand zet heeft ze met de nieuwe situatie proberen te werken.

De nieuwe situatie was echter, dat ze het grootste gedeelte van de tijd achter de leerlingen aanzat om ze uit de praktijk en naar BUCO-praktijk te halen, omdat de leerlingen zelf niet in de gaten hadden wat hun rooster was. Omdat dat enorm ten koste van de tijd die voor maatschappijleer stond ging, heeft de docente uiteindelijk dus ook gezegd dat ze deze situatie niet meer wilde. Nu hebben leerlingen weer een blokuur ‘gewoon’ BUCO, maar ze blijft “achter de feiten aanlopen”, omdat de leerlingen in het begin van het jaar zoveel gemist hebben.

### *Groepering en plaats*

Deze 2 onderdelen van het curriculum zijn door de invoering van het cgo en BUCO ongewijzigd gebleven. Leerlingen werken nog steeds zowel klassikaal als in groepjes, vooral in het klaslokaal en soms daarbuiten.

- 2 Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?**

### *Individuele factoren*

Change agent.

Hoewel de initiatie van deze curriculumverandering niet van de docente, maar van bovenaf kwam (en de veranderingen ook al gaande waren op het moment dat zij BUCO-docent werd) is ze binnen bepaalde kaders zeker zelf een veranderaar. Vanaf het moment dat zij de verantwoordelijkheid voor het vak kreeg is ze op haar eigen houtje aan het werk gegaan. Zij heeft naar eigen zeggen het vak veel dichter naar de leerlingen gebracht en heeft daar van haar leidinggevende ook alle vrijheid voor gekregen.

De docente heeft ook heel duidelijk en *persoonlijke visie* als het gaat om de verandering. Ze staat niet heel erg achter het idee van cgo en burgerschapscompetenties – “hoewel het ergens wel mooi klinkt”. De docente is ook wel van mening dat het anders moet dan eerst, de leerlingen moeten vrijer zijn, niet alleen ouderwets klassikaal les krijgen en het onderwijs moet meer op hun kunnen worden afgestemd. Ook de relatie van maatschappijleer met de praktijk vindt de docente een goede zaak. Het cgo maakt de praktijk belangrijk, maakt het oefenen in de praktijk belangrijk. Maar, ze zou zelf voor meer en beter gestructureerde vrijheid zijn. Cgo is volgens haar teveel voor deze leerlingen, of in ieder geval te vaag. Ze vindt de nieuwe opzet verder ook een ‘verarming’ van maatschappijleer en daarmee burgerschapsvorming, aangezien de burgerschapscompetenties zo aan de beroepspraktijk worden gekoppeld, dat het vak maatschappijleer als zodanig niet meer zoveel voorstelt omdat het kennisaspect deels ontbreekt. Het gegeven dat het brondocument nu waarschijnlijk weer aangepast gaat worden is volgens haar echter ook een teken daarvoor, dat anderen ook niet onverdeeld tevreden zijn. Het vergt veel creativiteit van de docent om inhoud te geven aan de kerntaken en werkprocessen.

Zoals ze eerder ook al zei, gaat het er volgens haar in de huidige situatie om de basis goed te houden, dat wil zeggen je te blijven oriënteren aan de hand van klassieke maatschappijleerthema’s als politiek en cultuur. Als je verder als docent flexibel en creatief bent, dan kun je de veranderingen ook aan volgens haar. “Dan zal een verandering niet al te zeer ingrijpen op jouw manier van lesgeven en op jouw visie op het vak – dan hoef je niet helemaal ‘opnieuw’ te beginnen na weer een curriculumverandering.” De docente stelt, dat zij zelf door deze visie ook weinig problemen met veranderingen heeft.

De docente heeft verder geen onderzoek gedaan naar de verandering en zegt ook eigenlijk niet zoveel te weten van de theorie van onderwijskundige veranderingen. Zij heeft zich vooral bezig gehouden met de leerlingen en het vak voor hun interessant te maken. Ze komt oorspronkelijk ook niet uit het onderwijs en vond de theoretische onderbouwing ervan ook nooit zo belangrijk. Nu (ook door haar studie) is zij zich pas meer bezig gaan houden met visies enz.

Samenwerking met betrekking tot de verandering begint nu pas te komen. Ze is zeker een jaar lang alleen bezig geweest met het vak anders in te richten. Haar eerdere directe collega’s hadden ook weinig interesse in haar werkwijze. Nu zijn er echter docenten die ook BUCO moeten gaan geven, maar geen vakdocenten zijn, en die willen nu wel met haar samenwerken. Dat gebeurt steeds meer en ze heeft nu ook niet meer het gevoel dat ze helemaal alleen voor staat – wat ze best een tijd gehad heeft.

Eigenaarschap.

Hoewel de docente in principe niet helemaal achter het idee van cgo en burgerschapscompetenties staat, voelt zij zich uiteindelijk “eigenlijk wel behoorlijk” eigenaar van de verandering. Maar, zo stelt ze, dat is zo omdat zij, binnen bepaalde kaders, toch de vrijheid krijgt van haar leidinggevende om de (kennis)basis die zij zo belangrijk vindt in haar onderwijs te waarborgen. Ze heeft zich de verandering die van bovenaf opgelegd is ook actief en bewust ‘eigen’ gemaakt – “dus daarom is het nu ook een ding van mezelf”.

Dit eigenaarschap is er niet altijd geweest en was zelfs helemaal weg op het moment dat de docente het gevoel kreeg de controle over haar eigen vak te verliezen toen begin dit jaar de helft van haar blokkur als BUCO-praktijk werd ingeroosterd. Ze heeft zich hier echter tegen geweerd en nu, met instemming van haar collega’s, haar lestijd en daarmee eigenaarschap over de curriculumverandering weer terug.

Binnen het veranderproces heeft de docente een aansturende en daarmee belangrijke rol. Zij is zoals ze zegt diegene die haar collega's mee trekt in de verandering en daarmee direct onder de leidinggevendenden functioneert. De initiatie lag niet bij haar, maar bij de rest van het proces (vormgeving, planning, uitwerking, uitvoering) is zij nauw betrokken.

Ze ziet het echter niet zo dat ze veel 'macht' heeft over de verandering, ook al lijkt dat in eerste instantie van buitenaf zo. De belangrijke rol is haar namelijk wel toebedeeld onder omstandigheden die ze zelf niet in de hand had. Ze zou immers zelf niet voor de invoering van het cgo en BUCO gekozen hebben. Ze neemt de rol echter wel aan, omdat ze ook niet terug wil naar de oude situatie (waar leerlingen het grootste gedeelte van hun tijd achter de computer doorbrachten), want zoals ze zegt "als ik het niet doe doet niemand het".

Ze voelt zich ondertussen ook absoluut bij de verandering betrokken. Ze vindt het namelijk wel belangrijk *dat* er iets verandert. Burgerschapsvorming heeft voor haar ook echt een persoonlijke en belangrijke betekenis. Je moet als burger namelijk deelnemen aan de maatschappij, anders sta je er buiten. Dat vindt de docente heel, heel belangrijk om aan de leerlingen over te brengen – het is zoals ze zegt een van de pijlers onder de keuzes die ze maakt.

Ze vindt het belangrijk om de leerlingen te interesseren, te prikkelen en nieuwsgierig te maken voor het onderwerp en maatschappelijke thema's. Dat is haar doel, en met welke (onderwijs)methode ze dat bereikt maakt haar uiteindelijk niet zoveel uit. Ze zou zich wat dat betreft ook niet persoonlijk verantwoordelijk houden wanneer de methode van cgo en de daaraan verbonden nieuwe inrichting van maatschappijleer niet zou werken. Haar doel is immers niet cgo of BUCO, maar burgerschapsvorming.

#### Emoties.

Hoewel de docente nog niet zolang in het onderwijs werkzaam is, ziet zij zich niet als 'beginnende' docent, maar eerder in het 'midden' van haar carrière. Ze is een van de oudere docenten op de opleiding en ze heeft ook al veel levenservaring. Als ze haar opleiding heeft afgerond kan ze solliciteren als senior docent en ze doet ook mee aan de algemene onderwijsontwikkeling met betrekking tot cgo. Ze heeft heel bewust voor het onderwijs gekozen, ze vindt het vak maatschappijleer en lesgeven ontzettend leuk en ze ziet over het algemeen ook heel weinig negatieve dingen in het onderwijs – waarschijnlijk heeft dit ook allemaal met elkaar te maken. Ze werkt (samen met een andere collega) relatief veel in de week en loodst veel leerlingen door het examen. Jongere docenten komen graag naar haar toe met van alles en nog wat.

De docente maakt deel uit van het team Haarverzorging. Dit team bestaat uit 15 personen en is relatief jong. 10 docenten zijn onder de 35, 2 tussen de 35-50 en 3 boven de 50. De docente merkt dat ze het vak in de afgelopen tijd belangrijk heeft gemaakt, ook bij haar collega's. Collega's accepteren het vak nu meer dan eerder als volwaardig vak en houden er ook steeds meer rekening mee – en dat was ook een doel van haar. De docente is de enige BUCO-docent in haar team. De andere BUCO-docent die ook les geeft aan de kappers is bij een ander team ingedeeld om dat hij daar ook les geeft en meer uren heeft.

De relatie met haar leerlingen vindt de docente heel belangrijk. Het lesgeven zelf en het materiaal zo beschikbaar stellen aan de leerlingen dat het op hun leren aansluit is voor haar de kern van haar werk. Een aansturende functie, in plaats van een functie direct op de werkvloer zou zij dan ook helemaal niet appreciëren. Ze vindt het werk als docent "gewoon heel leuk" en het 'randgebeuren' laat haar eigenlijk een beetje koud. De huidige curriculumveranderingen hebben geen invloed op de relatie die de docente heeft met haar leerlingen. Zij meent dat dit wellicht ook te maken heeft met het feit dat ze een heel positief iemand is en ook heel positief de dingen benaderd. Zij *laat* de veranderingen ook geen effect hebben op de relatie met haar leerlingen, zoals ze het zelf stelt.

Gezien haar korte carrière tot nu toe in het onderwijs, heeft de docente geen eerdere ervaringen met (onderwijskundige) veranderingen. Ze stelt echter, dat ze zich in principe heel gemakkelijk aanpast en ook heel flexibel is – mits ze het nut van de verandering inziet en in ieder geval voor een deel haar eigen ding kan blijven doen.

Werkdruk ervaart de docente helemaal niet momenteel. Ze komt uit het bedrijfsleven en heeft daar lange dagen moeten maken, gemiddeld 60 uur per week. Het werk in een eigen bedrijf is qua werkdruk volgens haar totaal niet te vergelijken met een baan in het onderwijs, maar het ontbreken van de werkdruk komt naar haar idee voor een groot deel ook voort uit het plezier dat ze heeft in haar werk.

#### *Efficacy.*

De docente vindt het heel moeilijk om aan te geven in hoeverre zij daadwerkelijk in staat is het leren van leerlingen te beïnvloeden. Toch acht zij haar rol zeker niet onbeduidend. Zo is het percentage geslaagden sinds zij met het vak bezig is omhoog gegaan en ook het aanwezigheidspercentage is “gigantisch gestegen”. Ze stelt echter ook, dat ze niet kan bepalen wat de leerlingen uiteindelijk daadwerkelijk doen en leren. Ze kan alleen richtlijnen geven en proberen de leerlingen “met zachte hand te dwingen”.

Ze is er wel van overtuigd dat ze een positieve bijdrage aan de burgerschapsvorming van leerlingen kan leveren. Ze kan zich goed inleven in de belevingswereld van de leerlingen en kent ook als geen ander het beroep waarin deze later werkzaam zullen zijn. Ze kent de valkuilen van het kappersberoep en van een zelfstandig ondernemer en kan de leerlingen dus ook heel praktijkgericht lesgeven in burgerschap. Zelf was de docente erg onzeker toen ze begon met werken. Pas later heeft ze geleerd hoe met die onzekerheid om te gaan en dat brengt ze haar leerlingen nu heel graag bij.

De docente ziet iets niet snel als een probleem en ook de nieuwe situatie van het cgo en de vernieuwde opdracht van burgerschapsvorming ziet zij absoluut als een haalbare uitdaging. De invoering van cgo en BUCO is een verplichte onderwijsverandering en ze staat er niet direct heel erg achter, maar toch richt ze zich ernaar. Ze heeft geen keuze dus lijkt het haar het meest zinvol om er in mee te gaan – ondertussen blijft ze echter haar eigen insteek behouden en de dingen waar voor ze staat bewaken. De verandering levert haar geen stress op.

De docente voelt zich qua kennis en vaardigheden uiteindelijk voldoende toegerust voor de verandering. In eerste instantie was dit niet het geval, maar ze blijkt er vrij gemakkelijke ‘in te rollen’. Ze kan goed verbanden leggen en dat werkt volgens haar in haar voordeel. Ze voelt zich dan ook zeker met betrekking tot de gevraagde verandering. En als ze onzeker zou zijn, zou ze wel actie ondernemen en zorgen dat ze zich zeker voelt. Ze denkt dat ze wat dat betreft ook voordeel van haar leeftijd heeft. Ze kan goed relativeren en gaat nooit met zorgen naar huis.

#### *Professionele ontwikkeling*

De docente doet veel aan professionele ontwikkelingsactiviteiten wat er natuurlijk niet in de laatste plaats mee te maken heeft dat zij voor het docentschap maatschappijleer nog in opleiding is. Ook daarnaast is zij echter bezig zich verder te ontwikkelen. Zo doet ze bijvoorbeeld een training coachingsvaardigheden, is ze naar de landelijke docentendag maatschappijleer geweest, heeft ze in de Tweede Kamer een debattraining gevolgd en houdt ze de vakliteratuur bij. Ze struint naar eigen zeggen alles af waarvan ze maar denkt dat het interessant voor haar en haar vak is. Sommige dingen worden de docente aangeboden door haar leidinggevende (zo ook de opleiding tot leraar maatschappijleer) en voor andere activiteiten neemt zij zelf het initiatief. Zij mag daar meestal dan ook wel heen, zolang het niet met haar lesrooster samenvalt. Ze wordt niet verplicht tot professionele ontwikkeling.

De professionele ontwikkelingsactiviteiten hebben zowel met vakinhoudelijke als ook didactische kennis te maken. Voor een deel hangen ze samen, maar er zijn ook losstaande activiteiten. De docente combineert echter zelf ook veel, door bijvoorbeeld verschillende activiteiten na elkaar uit te zoeken. Ook met betrekking tot de relatie met haar eigen lespraktijk. Zo betreft ze wat ze zelf leert zoveel mogelijk op haar eigen leerlingen – en dat creëert ook samenhang. Zo leert ze bijvoorbeeld in haar opleiding om een website te bouwen en dat doet ze dan ook met haar leerlingen. Ook is ze naar aanleiding van een debattraining in de Tweede Kamer zelf met haar leerlingen gaan debatteren, met als doel ze ook mee te laten doen aan wedstrijden op school. Zo grijpt alles in elkaar stelt de docente



en dat vindt zij essentieel. Ze gaat dan ook nergens heen waar ze niet wijzer van denkt te worden, of wat ze niet op haar eigen lespraktijk denkt te kunnen betrekken.

De docente is sinds 2 jaar bezig met haar maatschappijleeropleiding en sindsdien is ze ook met andere ontwikkelingsactiviteiten op dit vlak bezig. Ze is tijdens haar eigen leren zelf veel actief bezig, vooral ook tijdens haar studie natuurlijk. Alle opdrachten die ze in dat kader moet doen, doet ze ook met het oog op haar eigen leerlingen. De lessen die ze voor haar opleiding moet ontwikkelen gebruikt ze ook daadwerkelijk in haar eigen praktijk.

Daarnaast wordt er ook steeds meer samengewerkt met betrekking tot burgerschapsvorming op de school en op de locatie waar de docente les geeft. Zo zijn verschillende docenten bezig om voor de hele opleidingsgroep een studiedag met betrekking tot BUCO met allerlei workshops te organiseren.

Wat betreft het effect van de aangegane ontwikkelingsactiviteiten hinkt de docente op twee gedachten. Enerzijds stelt ze dat het puur voor haar lespraktijk genoeg en effectief is wat ze heeft gedaan en doet. Daarnaast heeft ze echter altijd het gevoel dat ze *meer* wil en daarin wordt ze door de omstandigheden geremd. Zoals ze zelf zegt: “meer dan veel kan niet”. Ze werkt immers fulltime, heeft een gezin en moet voor haar studie ook regelmatig naar Leeuwarden. Meer tijd heeft ze niet en dat vindt ze jammer, ze is graag druk, ze heeft veel energie en vindt het onderwijs en lesgeven ontzettend leuk.

#### *Schoolcultuur*

De docente voelt zich erg gesteund door de schoolcultuur met betrekking tot het doorvoeren van de veranderingen, vooral ook door haar directe leidinggevende (die zelf ook maatschappijleer heeft gestudeerd). Ze kan altijd met vragen bij haar terecht, ze krijgt de vrije hand – als haar leidinggevende ziet dat het goed gaat dan laat ze het ook los en aan de docente over, dat is prettig. De cultuur op school is volgens de docente sowieso niet zo, dat docenten heel erg gecontroleerd of aan banden gelegd worden.

Überhaupt werkt de docente in een heel fijn team van de opleiding haarverzorging. Dit bestaat uit “hardwerkende mensen” en er wordt veel samengewerkt. Dat bindt op allerlei fronten. Op gebied van maatschappijleer wordt er niet zozeer samengewerkt, maar de docente kan ook wat dit vak betreft altijd op steun binnen haar team rekenen en ze deelt ook haar plannen met het team. Wat maatschappijleer zelf betreft is er eigenlijk niet echt sprake van een team, maar ze werkt wel met een paar maatschappijleercollega’s samen met wie ze ook wel op een lijn zit.

Het zijn van een lerende organisatie is een van de visies van de school. Er wordt volgens de docente bewust aandacht aan besteed dat werknemers kansen worden geboden om zich, hun talenten te ontwikkelen. Deze stellingname van de docente wordt bevestigd door wat er in het beleidsplan van de school staat.

De docente vervolgt, dat er ook geprobeerd wordt om binnen de opleiding haarverzorging, waar veel docenten ook uit de praktijk komen, opleiding aan te bieden, zodat er meer mensen met een hbo-diploma komen. Zo heeft de docente zelf de kans gekregen om maatschappijleer te studeren en een collega is met psychologie bezig. Zoiets is niet verplicht, het wordt je door je leidinggevende gevraagd of je jezelf in een bepaalde richting wil ontwikkelen. De docente moet wel zelf tijd maken voor haar studie, maar ze krijgt ook wel de vrijheid om, als ze geen les moet geven, af en toe thuis te werken bijvoorbeeld.

Er is onder docenten meer interactie dan isolatie volgens de docente – en dit breidt zich ook uit. Want, zo stelt zij, hoe meer enthousiaste docenten, hoe meer de ‘oude’ cultuur van isolatie op de achtergrond raakt. Er wordt door collega’s onderling ook veel over de onderwijspraktijk, over hoe het in de lessen gaat gepraat. Met één maatschappijleercollega stemt de docente de lessen zelfs op elkaar af. Docenten staan er ook algemeen voor open om van elkaar te leren. Ze gaan ook in groepjes bij elkaar zitten (incidenteel) om over de lessen te spreken – ‘dit lukt niet’, ‘wat vind jij daarvan’ enz. Elkaar observeren is niet aan de orde. Bij één collega is dat organisatorisch niet mogelijk en bij twee andere aan wie ze het gevraagd heeft mocht het niet. Zelf heeft de docente wel eens stagiaires in haar les, haar maakt dat niets uit.

Op dit moment is de docente van alle docenten eigenlijk het meeste bezig met het ontwikkelen van lesmateriaal. Daar is ze naar eigen zeggen “altijd wel mee bezig”. Hierbij probeert ze zowel in te spelen op actualiteiten (“alles ontwikkelt zich, dus lesmateriaal ook”) als op haar doelgroep. Er zijn echter al wel gesprekken over geweest om dit met meerderen aan te gaan pakken. De docente vindt het daarbij heel belangrijk om duidelijke afspraken te maken en te weten dat ze van mensen op aan kan. Als er wat wordt afgesproken dat moet men zich daar ook aan houden vindt ze – omdat anders de leerlingen er de dupe van worden.

Het is volgens de docente moeilijk om met het team waarmee ze werkt structureel bezig te zijn met onderwijsverbetering, omdat het een hele grote groep is. Zij heeft zelf al wel voorgesteld om dingen in kleinere werkgroepjes aan te pakken, maar de meerderheid wil dat niet. Ook het feit dat het team haarverzorging een (jong) vrouwenteam is en er relatief veel collega’s zwanger zijn en vervolgens ook parttime gaan werken maakt het moeilijk om zaken structureel aan te pakken.

Toch is er volgens de docente wel sprake van een professionele leergemeenschap. Zo worden onderwijsverbetering wel bewust en planmatig aangepakt, ook op basis van (tegenvallende) leerresultaten, en ook geëvalueerd, alleen niet structureel dus. Door de schoolleiding wordt deze manier van werken ook erg gestimuleerd, hoewel het niet verplicht is.

Aanvankelijk werd er vanuit de schoolleiding ook op aangedrongen dat de maatschappijleerdocenten samen gingen werken in een team. Dat is echter nooit goed van de grond gekomen, voornamelijk wegens weigering tot samenwerking van een aantal collega’s. Er is dan ook niet echt sprake van een team, hoewel de docente met twee collega’s wel samenwerkt en de rest er ook wel bij blijft proberen te betrekken. Hoeveel maatschappijleercollega’s ze uiteindelijk heeft, weet de docente eigenlijk niet eens. Verder stelt zij, dat samenwerken ook veel tijd kost. Je geeft als docent veel en in de eerste plaats les, zoveel tijd blijft er daarna niet over. Van schooloverstijgende samenwerking is in principe geen sprake. De docente heeft hier via haar studie wel mee te maken, maar daarbij gaat het toch meestal over het VO.

#### *Actieve rol?*

Uit het interview met de LL&B-contactpersoon van de dienst Onderwijs en Innovatie blijkt dat de invoering van leren, loopbaan en burgerschapscompetenties (en dus burgerschapscompetenties binnen het vak maatschappijleer) aan de hand van het brondocument LL&B op deze school schoolbreed wordt ontwikkeld. De invoering van LL&B vindt plaats onder verantwoordelijkheid van de dienst Onderwijs en Innovatie. Er wordt aan gewerkt om alles verder in gereedheid te brengen voor het begin van schooljaar 2009-2010. In dat kader is een werkblad ontwikkeld, aan de hand waarvan een zogenaamd verantwoordingsdocument geschreven kan worden met betrekking tot LL&B. Aan de hand van vragen in de categorieën leerdoelen, onderwijs en examinering – wat wil je bereiken, hoe koppel je dit onderdeel aan de opleiding, hoe kun je de leerdoelen bereiken, wat wil je beoordelen en hoe wil je dit beoordelen, wordt per kerntaak en per werkproces *door elke team* verantwoord hoe het LL&B-onderwijs vorm krijgt.

In dit stadium van de curriculumverandering worden de verantwoordingsdocumenten geschreven en hebben zij als doel de teams na te laten denken over het totale plaatje van het onderwijs in leren, loopbaan en burgerschapscompetenties en dit te vertalen naar de eigen opleiding/praktijksituatie. Hierbij zijn in principe de opleidingsmanagers en docenten betrokken. De hoofdverantwoordelijkheid voor zowel het LL&B-onderwijs alsook het schrijven van het verantwoordingsdocument ligt echter bij de maatschappijleerdocent(en) van het team.

Ook de docente uit deze case is – als enige maatschappijleerdocente in haar team, momenteel bezig het schrijven van het verantwoordingsdocument voor LL&B. Ze is hier eigenlijk individueel mee bezig, wat betekent dat zij ook individueel (binnen het gestelde kader *dat* de burgerschapscompetenties onderwezen dienen te worden) haar onderwijs vorm kan geven. Ze praat hier wel (informeel) over met een aantal collega-maatschappijleerdocenten.

De docente is dus binnen bepaalde kaders zeer vrij het eigen onderwijs vorm te geven en heeft in dat opzicht, op de initiatie na, ook een redelijk actieve rol in de curriculumverandering.

Leidinggevende(n) bieden hier volgens de docente ook bewust de ruimte voor en zij ervaart dat als zeer prettig. Deze vrijheid is er volgens de docente ook een voorwaarde voor dat ze met de curriculumverandering uit de voeten kan, ze kan er immers haar eigen draai aan geven en haar eigen ding blijven doen. Cgo/BUCO is namelijk niet per se haar ding. Het gaat haar uiteindelijk te ver (te veel praktijk, te weinig kennis), het is haar te vrij en te vaag. Leerlingen kunnen het in die zin volgens haar niet aan – het zelfstandige, de eigen verantwoordelijkheid en het gevraagde initiatief.

Het feit dat het cgo/BUCO wordt opgelegd vindt ze ook wel vervelend. Naar haar idee kun je niet alles zomaar voorschrijven, van bovenaf dicteren. Niet iedereen (leerlingen maar ook docenten) is het zelfde. Je moet mensen de ruimte laten hun eigen ding te doen, anders smoor je creativiteit en eigen initiatieven in de kiem en dan blijft er misschien heel veel talent liggen. Dat is jammer vindt ze.

Zij vraagt zich verder af, of BUCO en cgo over het algemeen wel blijvend is. Als je volgens de docente naar de veranderingen door de jaren heen kijkt, is alles al wel een keer geweest – ook dit.

Toch is ze wel bereid om hierin mee te gaan, ze kan haar hakken wel in het zand zetten, maar dat heeft volgens haar ook geen enkele zin en is helemaal niet constructief. De docente vindt immers ook dat er *iets* moet veranderen. Zowel algemeen in het mbo als met betrekking tot maatschappijleer – het moet interessanter, leuker en praktischer. Aangezien cgo nu eenmaal is opgelegd en ze in principe open staat voor nieuwe dingen, zet ze zich nu ook in voor deze verandering, haar rol is uiteindelijk dan ook zeker een actieve zo stelt ze zelf. Ze heeft het wel echt tot ‘haar ding’ *gemaakt*. Ze krijgt daar ook veel ruimte voor, die heeft ze ook nodig en die pakt ze ook. Zonder deze vrijheid, zou ze heel anders in het veranderproces staan.

Ook vindt de docente het belangrijk om kritisch te blijven en ze plaatst dan ook zo haar kanttekeningen bij sommige dingen. Ze is heel bewust bezig BUCO zo om te vormen, dat het geschikt is voor haar en haar leerlingen. Cgo wordt namelijk mbo-breed aangeboden, terwijl niveau 2-leerlingen heel anders zijn dan niveau 4-leerlingen. Iedere docent moet dus ook wel de lessen geschikt maken voor het niveau en de opleiding van zijn of haar leerlingen. Ook het brondocument is in die zin heel algemeen en niet direct overdraagbaar op de lespraktijk. Het komt er volgens haar echt op aan wat de docent ermee doet.

### 3 In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verdere burgerschapsdoelen (b)?

#### *Direct veranderdoel*

Het directe doel van de verandering waar de docente mee te maken heeft is enerzijds de algemene invoering van cgo in het MBO en dus ook op deze school en anderzijds de daaraan gerelateerde nieuwe inrichting van maatschappijleer of BUCO op basis van de in het brondocument Leren, Loopbaan & Burgerschap gestelde burgerschapscompetenties.

Het directe veranderdoel in deze case is niet een doel van de docente. Het doel komt van een ‘hoger’ niveau en is in eerste instantie gesteld door de overheid en via het brondocument LL&B bij de school terecht gekomen. De school maakte het invoeren van burgerschapscompetenties vervolgens tot haar eigen doel en daarmee tot het doel van de docente.

De vraag of dit doel tot nu toe behaald is volgens de docente niet eenduidig te beantwoorden. Zo stelt ze dat **de leerdoelen en naar aanleiding daarvan de inhoud en het materiaal dat aangeboden wordt middels het vak maatschappijleer/BUCO in principe wel volgens het brondocument zijn, maar dat wil niet zeggen dat het onderwijs in maatschappijleer en/of burgerschapsvorming ook daadwerkelijk op de competenties gericht is zoals bedoeld.** De ‘werkprocessen’ vragen veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen en dat is niet helemaal hoe de docent ermee werkt. Ook is het onderwijs (nog) niet zodanig vormgegeven, dat duidelijk is in hoeverre de leerlingen hun competenties op het gebied van burgerschap *ontwikkelen*.

Toch is het niet zo dat de curriculumverandering volgens haar helemaal geen succes was. Ze is door het schrijven van het verantwoordingsdocument momenteel heel bewust bezig met de eisen waaraan burgerschapsvorming (**inhoudelijk**) moet voldoen. Als ze deze inhoudelijke eisen naast haar eigen lesinhoud legt, **blijken haar lessen reeds prima te voldoen**. Je moet er volgens de docente ook verder

wel de goede dingen uitpikken. Zij ziet het zo, dat maatschappijleer voor de verandering vaak als saaie droge kost werd overgebracht. Vanaf dat punt (het oude maatschappijleeronderwijs) tot maatschappijleer in de vorm van BUCO zit volgens haar echter nog een heel scala aan werkwijzen die beter bij de leerlingen op het MBO zouden passen.

De contactpersoon LL&B van de dienst Onderwijs en Innovatie bevestigt, dat docenten relatief veel vrijheid hebben met betrekking tot de invoering van het cgo en de burgerschapscompetenties en dus de daadwerkelijke onderwijspraktijk. De docenten (maatschappijleer) zijn op dit moment zoals gezegd bezig de verantwoordingsdocumenten te schrijven en op basis daarvan zal verder beleid ontwikkeld worden. Tot nu toe is er op managementniveau nog niet zoveel informatie over de daadwerkelijke lespraktijk van BUCO. Wel is ondertussen **duidelijk, dat er zich problemen voordoen met de praktische uitwerking van de kerndoelen zoals opgesteld in het brondocument** – bijvoorbeeld op het gebied van (te weinig) kennisoverdracht, leeractiviteiten en toetsing.

#### *Verdere burgerschapsdoelen*

Naast het directe veranderdoel zijn er, op verschillende niveaus, nog andere doelen met betrekking tot burgerschapsvorming en de doorgevoerde curriculumverandering te onderscheiden.

Zo heeft ook de docente, naast het haar opgelegde doel met betrekking tot de *invoering* van burgerschapscompetenties, haar eigen doelen. Zo vindt ze de burgerschapscompetenties en dan vooral de nadrukkelijke en voornamelijke koppeling ervan aan de beroepspraktijk een ‘verarming’ van burgerschapsvorming, omdat voor een goede voorbereiding op het leven als burger in de maatschappij volgens haar meer (kennis) nodig is dan de leerlingen nu wordt aangeboden. Zoals ook gezegd, voldoen haar lessen inhoudelijk aan de vernieuwde eisen van burgerschapsvorming volgens de burgerschapscompetenties. Daarnaast heeft ze echter de ruimte om de deelnemers (naar haar mening) voldoende theorie/verdiepingsstof/opdrachten naar eigen inzicht te bieden. Ze heeft dan ook het gevoel dat ze datgene waarvoor ze is opgeleid (docent maatschappijleer) en **wat ze wil bereiken met betrekking tot burgerschapsvorming prima in de praktijk kan brengen** en ze voelt zich dan ook nauwelijks belemmerd door de curriculumverandering. De voorwaarde hiervoor is en blijft volgens haar wel dat ze voldoende gefaciliteerd wordt, voldoende de ruimte krijgt en dat er genoeg tijd voor maatschappijleer/BUCO wordt ingeroosterd. Verder moet opgemerkt worden dat ze **haar doelen niet door de verandering kan bereiken, maar ondanks de verandering.**

De algemene doelen van de overheid voor burgerschapsvorming – aandacht in het onderwijs voor burgerschapsvorming en sociale integratie en door de SLO daarnaast geconcretiseerd naar een ondersteunende cultuur en de school als oefenplaats voor burgerschap **worden grotendeels behaald door de curriculumverandering.**

Zoals gezegd heeft de docente veel vrijheid in de inrichting van haar onderwijs en daarin besteedt ze ook bewust aandacht aan burgerschapsvorming. Ook de school als oefenplaats voor burgerschap is aan de orde. Zo is de docente zich er heel bewust van dat je wat je in de theorieles leert in de praktijk kunt en moet toepassen. Op school is er sprake van praktijklessen en daarvan is onder andere het doel dat de leerlingen laten zien dat ze zich als lid van de maatschappij kunnen gedragen. Dit komt ook in stages aan de orde. Niet alles komt wat dat betreft echter aan de orde. Politiek komt op school bijvoorbeeld nauwelijks ter sprake, zeker niet op de kappersopleiding. Soms wel, als de leerlingen hun mening willen vertellen of als er gestemd dient te worden. Dan is het wel belangrijk – en daar wordt dan ook aandacht aan besteed, dat leerlingen hun standpunten kunnen overbrengen, verdedigen en naar anderen kunnen luisteren. Dergelijke vaardigheden worden ook in mentorgesprekken geoefend. Ook is er op school een leerlingenpanel, waar leerlingen de kans krijgen om over uiteenlopende onderwerpen mee te praten.

Ook de cultuur binnen het vak ondersteunt de gedachte van burgerschap volgens de docente. De omgang met elkaar is erg belangrijk en krijgt ook bewust aandacht. De docente is daar naar eigen zeggen heel erg strikt in. Iedereen moet respect voor elkaar tonen. Dat zit hem volgens de docente niet per se in het regels opleggen van haar kant, maar in elkaar met respect behandelen, elkaar laten uitpraten en een veilige leeromgeving scheppen. Dat lukt ook, leerlingen zijn heel open naar elkaar en

naar haar toe. Er komen veel onderwerpen ter sprake, weinig is taboe en leerlingen luisteren daarbij naar elkaar, zijn eerlijk en tonen inderdaad respect voor elkaar.

Het doel van de overheid met de burgerschapscompetenties zelf is het onderwijs er in en de ontwikkeling van deze bij de leerlingen zichtbaar maken. Het behalen van dit doel is **maar deels aan de orde**. Zoals gezegd, worden inhoud en methode wel competentiegericht aangeboden, maar zowel het onderwijs zelf alsook de uiteindelijke toetsing zijn (nog) niet competentiegericht. Leerlingen werken weinig zelfstandig en worden nog op de 'oude' manier getoetst, waarbij competenties maar deels een plaats hebben. Ook is er geen sprake van een nulmeting in enige vorm, waardoor ontwikkeling sowieso nauwelijks vast te stellen is.

### 5.3 Case 3 – MBO

De derde school is een regionaal opleidingscentrum voor (middelbaar) beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. Deze school heeft 50 locaties in de Randstad. Het aantal studenten bedraagt 25.000, het aantal personeelsleden ongeveer 2000.

De doelgroep is uiterst divers. Enerzijds zijn er de deelnemers in de leeftijd van 16 tot 18 jaar die, al dan niet gediplomeerd, van het VMBO of de HAVO afkomstig zijn. Anderzijds is er een oudere, eveneens zeer uiteenlopende groep deelnemers die of al een baan heeft, of alsnog een beroepskwalificatie wil halen, of zich wil bij- of omscholen (schoolwebsite).

Eigentijds beroepsonderwijs is volgens de school onderwijs dat praktijk- en arbeidsmarktgericht is. Daarom is er sprake van een nauwe samenwerking tussen de school en bedrijven en instellingen. Binnen de school wordt aan die relaties op uitgebreide en creatieve wijze vorm gegeven. Behalve aan kennisverwerving en aan het opdoen van ervaring besteden ze zowel in de beroepsopleidingen als in educatie veel aandacht aan vaardigheden en houdingen waaraan bedrijven en instellingen groot belang hechten, waaronder

- eigen verantwoordelijkheid;
- gebruik van nieuwe communicatietechnieken;
- sociaal-communicatieve vaardigheden;
- zelfstandigheid en zelfredzaamheid.

Via de nieuwe werkvormen leren deelnemers actief deze kennis, houdingen en vaardigheden aan – onder de noemer competentiegericht onderwijs (cgo). In dit leerproces heeft de docent steeds meer een begeleidende rol. Zowel docenten als deelnemers kunnen daarbij gebruik maken van de modernste informatie- en communicatietechnologie (jaarverslag 2007, focusdocument 2008).

De centrale persoon (59 jaar) in deze case is docent burgerschapscompetenties (BUCO) op een locatie waar opleidingen binnen de sector economie, afdelingen handel en mode worden aangeboden. Hij geeft BUCO aan de niveaus 2 en 3 (klas 1) van de opleiding Modetechniek.

De beantwoording van de deelvragen in het vervolg van deze paragraaf is grotendeels gebaseerd op zijn antwoorden tijdens het interview op dinsdag 17 maart 2009.

#### 1 Waaruit bestaat de curriculumverandering en hoe is het vernieuwde curriculum vormgegeven?

*Waarom is de curriculumverandering doorgevoerd? (Rationale)*

Op deze school wordt net als op andere MBO-opleidingen momenteel het cgo als nieuwe onderwijsmethode ingevoerd. Op de locatie waar de docent werkt is men hiermee al relatief gevorderd, men is nu ook al bijna 5 jaar bezig, vanaf schooljaar 2004/2005. De vraag waarom er überhaupt sprake is van deze ontwikkeling raakt volgens de docent meteen aan de kern van de zaak. Het waarom van de verandering is namelijk voor het overgrote deel van de betrokkenen (de docenten) helemaal niet duidelijk. Behalve wat algemene verhalen die hierover gepresenteerd zijn, namelijk dat

de maatschappij der mate veranderd is dat cgo de aangewezen methode is om daar in het onderwijs mee om te gaan, wordt het niet verder toegelicht.

Duidelijk is in ieder geval dat de verandering niet vanuit de docenten zelf is voortgekomen. Docenten werken zelfs veelal tegen – met name ook omdat er geen feitelijk bewijs lijkt te zijn dat cgo beter zou werken dan andere vormen van leren. Zelfs de (ex)minister geeft volgens de docent aan dat, hoewel er volgens haar wel bewijs is, ze niet aan kan geven wat dat dan precies is.

Het lijkt volgens de docent verder sowieso raar om integraal, voor het gehele MBO een vaste onderwijsmethode in te voeren. Immers elke leerling is anders en juist op het MBO bestaat ook een groot niveauverschil. Juist veel van *deze* leerlingen kunnen volgens hem slecht zelfstandig leren – en dat terwijl zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid toch een belangrijk pilaar onder het cgo en het schoolbeleid zijn.

In het kader van algemene onderwijskundige verandering van de invoering van het cgo, is officieel vanaf schooljaar 2007/2008 ook het **vak maatschappijleer in zijn oude vorm komen te vervallen. In plaats daarvan is er nu het vak burgerschapscompetenties (BUCO)** om de 'benodigde' kennis en vaardigheden met betrekking tot de maatschappij en burgerschapsvorming aan de leerlingen over te brengen.

#### *Inhoud*

Kern van de curriculumverandering is volgens de docent, dat het accent binnen het vak verschoven is van kennisoverdracht naar het bijbrengen van kennis, vaardigheden en houdingen – de zogenaamde (burgerschaps)competenties.

Het nieuwe vak BUCO wordt vormgegeven aan de hand van het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap, waarin een aantal kerntaken staan vermeld op het gebied van leren, loopbaancoördinatie en burgerschap. Met betrekking tot burgerschap worden de volgende domeinen onderscheiden:

- politiek
- economie
- sociaal-cultureel
- gezondheid

Volgens de docent is het onlogisch dat de thema's leren en loopbaan in een adem met burgerschap genoemd worden, omdat dit veel eerder bij de studie-loopbaancoördinatie (en daarmee bij de studie-loopbaanbegeleider) thuishoort en niet bij BUCO of de BUCO-docent. Omdat het nu allemaal onder de verantwoordelijkheid valt van de BUCO-docent betekent dat in de praktijk dat deze moet controleren of de studie-loopbaanbegeleider hier wel de benodigde aandacht aan besteedt. Dit zorgt voor een rare situatie omdat beiden in principe elkaars gelijken zijn.

Van de kant van de (opleidings)directie bestaat volgens de docent de neiging om de inhoud van BUCO schoolbreed te centraliseren. Docenten (in ieder geval de docent en zijn collega's) zijn het hier over het algemeen helemaal niet mee eens, ze willen – binnen verplichte kaders van de kerntaken, zelf kunnen beslissen welke onderwerpen aan bod komen binnen hun lessen, zoals dat tot nu toe ook nog steeds het geval is. De BUCO-methodes zijn in principe ook zo opgebouwd, dat bij elke kerntaak de keuze uit verschillende projecten mogelijk is. Dat is fijn, vindt de docent, want verschillende klassen lenen zich voor verschillende onderwerpen. Zo vindt hij het in een klas met alleen maar meisjes veel zinvoller om het project 'over tijd' te draaien dan in een klas met alleen maar jongens. Centralisatie zou er waarschijnlijk dan ook toe leiden dat dergelijke specifieke thema's weggelaten worden, en dat zou hij erg jammer vinden.

Centralisatie van inhoud is tot nu toe echter nog steeds tegengehouden. Op dit moment vindt er wel overleg over de inhoud plaats tussen de verschillende docenten BUCO van de afdeling waar de docent lesgeeft. In overeenstemming met dat overleg moeten gedurende de opleiding alle kerntaken aan bod komen en het streven is om 2 projecten per kerntaak te doen. In de praktijk lukt dit niet altijd en blijft het dan bij 1. Verder is het streven ook 2 projecten per periode, maar ook dit lukt niet altijd.

Behalve de BUCO-inhoud op basis van het brondocument vallen er op deze locatie ook andere projecten onder het vak, aldus de docent. Het gaat hier bijvoorbeeld om een introductieproject naar de achtergrond en omgeving van de school of een project naar aanleiding van een modetentoonstelling in de stad. Als zulke dingen zich aandienen wordt er op school gekeken op welke manier er eventueel aandacht aan kan besteed worden. Vaak blijkt het dan het beste onder BUCO te passen. Het is volgens de docent noodzakelijk om een dergelijk 'extra' project onder een vak te laten vallen, omdat er zo een beoordeling aan gegeven kan worden. Zonder beoordeling is het volgens hem uitgesloten dat leerlingen zich voor een project in zullen zetten. Ook extra projecten worden echter met het oog op de burgerschapscompetenties vormgegeven, dat wil zeggen dat ze binnen een van de voorgeschreven thema's (kerntaken/competenties) gegeven worden.

Opvallend vind de docent ten slotte aan de nieuwe inhoud van het vak, dat onderwerpen als homoseksualiteit en diversiteit in het algemeen geen plek meer lijken te hebben in het curriculum, terwijl hij dit vooral voor zijn doelgroep van groot belang acht. De onderwerpen die worden aangeboden zijn veel concreter van aard en weinig geabstraheerd. Het gaat alleen nog maar om onderwerpen waar iedere leerling mee te maken heeft in zijn of haar dagelijkse leven en veel minder om algemene zaken.

#### *Leerdoelen*

De leerdoelen van het nieuwe vak BUCO worden gevormd door de kerntaken, zoals die in het brondocument LL&B worden vermeld:

De leerling:

1. benoemt zijn eigen ontwikkeling en gebruikt middelen en wegen om daarbij passende leerdoelen te bereiken (*leren*);
2. stuurt de eigen loopbaan (*loopbaan*);
3. participeert in het politieke domein, in besluitvorming en beleidsbeïnvloeding (*politieke domein burgerschap*);
4. functioneert als werknemer in een arbeidsorganisatie (*economische domein burgerschap*);
5. functioneert als kritisch consument (*economische domein burgerschap*);
6. deelnemen in allerlei sociale verbanden en respectvol gebruik maken van de openbare ruimte (*sociaal-culturele domein burgerschap*);
7. zorgt voor de eigen gezondheid (vitaal burgerschap) (*sociaal-culturele domein burgerschap*).

Deze kerntaken zijn vervolgens weer uitgesplitst naar een aantal werkprocessen. Zo vallen bijvoorbeeld onder kerntaak 3 (politieke domein burgerschap) de volgende werkprocessen:

De leerling:

- 3.1 oriënteert zich op onderwerpen waarover politieke besluiten genomen worden;
- 3.2 vormt een eigen mening;
- 3.3 onderneemt actie naar aanleiding van gemaakte keuzen.

In principe werken deze leerdoelen volgens de docent hetzelfde als eerdere leerdoelen, voor de invoering van BUCO. Er is nog steeds sprake van een projectmatige aanpak waarbinnen de leerdoelen aan bod komen. Wat hij ook belangrijk vindt, de leerlingen vinden BUCO over het algemeen een leuk vak. Het maakt de leerlingen volgens de docent ook helemaal niets uit of er sprake is van cgo en BUCO of de oude situatie. Cgo zal ze echter niets zeggen en ook met de leerdoelen zoals beschreven in het brondocument zouden ze niets kunnen, zo stelt hij.

Echter ook veel docenten (inclusief de docent uit deze case) kunnen niet goed met de kerntaken en werkprocessen uit de voeten. Het is immers de bedoeling dat leerlingen veel zelfstandig bezig zijn en dat lukt gewoon niet. In de afgelopen (4) jaren dat de school met cgo bezig is geweest wordt het ook steeds verder terug gedraaid – het blijkt in de praktijk allemaal niet zo soepel te verlopen als dat het theoretisch zou 'moeten'.

Een ander moeilijk punt is dat de leerdoelen en dus de burgerschapscompetenties voor alle leerlingen gelden, van alle niveaus. Op niveau 1 moet je als docent dezelfde competenties beoordelen als op

niveau 4. Hoe lager het niveau, hoe groter de uitdaging echter is om de leerdoelen te behalen. “Hoe ga je daarmee om?” “Hoe verhoudt zich dat tot elkaar?” Dit zijn allemaal vragen waar de docent en zijn collega's nog niet uit zijn. Hij zou het eigenlijk graag zo zien, dat hoe hoger het niveau van de leerlingen, hoe verder en dieper je op de competenties in gaat. De vraag op dit moment is echter, hoe. Wat dit betreft is alles heel onduidelijk voor de docenten en ook niet vastgelegd in het brondocument.

#### *Docentrol*

Wat zijn rol betreft wordt volgens de docent met de invoering van het cgo en dus ook BUCO verwacht dat hij vooral een coachende rol aanneemt. Hij geeft aan dit in zekere zin altijd al gedaan te hebben. Hij probeert de leerlingen altijd al kort de theorie uit te leggen of aanwijzingen te geven en ze dan zo snel mogelijk zelf aan de slag te laten gaan. Luisteren kunnen zijn leerlingen immers toch maar heel kort, ze raken snel de draad kwijt. Als ze dan vervolgens aan het werk gaan blijft hij er wel bij, hij loopt rond, kijkt hoe het gaat, geeft individueel aanwijzingen enz. Deze aanpak werkt volgens hem het beste en wordt soms afgewisseld met een filmpje, werk in kleine groepjes of (kort) achter de computer.

Voorgaande is echter niet coachen in de zin van BUCO, zo stelt de docent. Volgens de leerdoelen en de methode zou hij een veel passievere houding moeten aannemen. De leerlingen zouden echt zelfstandig aan de slag moeten gaan en op het moment dat ze ergens tegenaan lopen zouden ze op eigen initiatief naar hem toe moeten stappen met een hulpvraag. Vervolgens zouden ze feedback krijgen en weer verder zelfstandig aan de slag gaan. Volgens de docent werkt deze methode met deze leerlingen echter helemaal niet.

Uiteindelijk is er qua docentrol dus niet veel veranderd door de invoering van BUCO. De docent geeft wel aan dat er veel variatie tussen (alle) docenten (van de verschillende vakken) bestaat wat dit betreft – van heel klassikaal naar puur coachend, maar ook dat de BUCO-docenten vaak wel op een lijn zitten.

#### *Materiaal*

Van bovenaf is bepaald en de docenten meegedeeld dat er vanaf dit schooljaar (2008/2009) met de methode Connect (Noordhoff Uitgevers) gewerkt wordt. De BUCO-docenten waren echter liever verder gegaan met de, het jaar daarvoor door de docenten zelf gekozen methode Schokland (Uitgeverij Deviant). Na een jaar hiermee gewerkt te hebben waren de docenten net aan deze methode gewend en er ook erg tevreden mee.

Connect is een digitaal leermiddel voor leren-, loopbaan- en burgerschapscompetenties. Connect biedt per kerntaak een aantal projecten (in het totaal 36) aan die uitgevoerd kunnen worden. In elk project staat telkens één thema centraal, zoals: leren, werken, wonen, gedrag, respect, vriendschap, rechten en plichten, agressie en geld. Elk project in Connect bestaat uit dezelfde didactische elementen: 'bron' (korte inleiding), 'jezelf' (wat weet de leerling er al over), 'kennis', 'doen' en 'reflectie'. De inhoud van deze elementen wordt op verschillende wijzen aangeboden: met videofragmenten, afbeeldingen, teksten, groeps- en individuele opdrachten, diagnostische en reflectieve vragen. Daarnaast is er per project nog een studiewijzer en een toets met meerkeuzevragen.

Al het materiaal wordt online aangeboden. Gezien de omstandigheden (de leerlingen zijn volgens de docent nauwelijks in staat zelfstandig achter de computer te werken) wordt dit echter zo veel mogelijk uitgeprint, zodat de leerlingen 'gewoon' in de klas, onder toezicht van de docent kunnen werken aan de opdrachten. Het probleem is echter, zo de docent, dat Connect ook met specifieke doeopdrachten voor achter de computer werkt. Het is dus onvermijdelijk dat de leerlingen toch ook zelfstandig achter de computer moeten werken. De docent stelt dan een deadline voor het inleveren van die opdracht, waaraan ongeveer 15 van de 80 leerlingen zich vervolgens houden. Zou de docent consequent zijn, dan zou dat betekenen dat leerlingen alleen door het te laat inleveren al een onvoldoende krijgen. Omdat hij het zelfstandig leren echter ook als een leerproces ziet, waar de leerlingen nu voor het eerst mee te maken krijgen, geeft hij ze wat dit betreft de ruimte, wat weer als gevolg heeft dat hij het hele schooljaar achter opdrachten aanloopt. Hier wordt de docent naar eigen zeggen “helemaal krankjorum van”.



Naast Connect worden ook nog andere materialen ingezet, wat op dat moment nuttig lijkt. Het gaat hierbij grotendeels om door de docent zelfgemaakte en/of aangepaste opdrachten die op bepaalde momenten beter aansluiten bij de leerlingen. Bijvoorbeeld binnen het project over politiek een versimpelde opdracht voor niveau 2-leerlingen. Op een dergelijke manier laat de docent de leerlingen op een leuke en zinvolle manier bezig zijn, ook al leveren de opdrachten zo ‘kleinere’ en ‘simpelere’ producten op. Op die manier ligt er echter wel wat waar feedback op gegeven kan worden en aan de hand waarvan het onderwerp verder behandeld kan worden. Zo leren ze volgens de docent uiteindelijk beter en duidelijker dan alleen met de methode Connect.

#### *Leeractiviteiten*

De leeractiviteiten zijn in het kader van de curriculumverandering eigenlijk hetzelfde gebleven, zo stelt de docent. Er is aanvankelijk weliswaar sprake geweest van meer zelfstandig leren en veel achter de computer werken, maar omdat dit niet bleek te werken in de praktijk is de docent wat dit betreft terug gegaan naar de oude situatie: leerlingen krijgen korte uitleg, werken in de klas aan (uitgeprinte) opdrachten en worden daar bij begeleid door de docent. Verder probeert de docent de leerlingen afwisseling te bieden door het kijken van filmpjes, het samenwerken in kleine groepjes en het voeren van discussies.

Deze laatste activiteit vindt de docent vooral ook belangrijk omdat het leerlingen laat nadenken over zichzelf en de maatschappij waarin zij leven. En dat is, zo vindt hij, het voornaamste doel van BUCO.

#### *Beoordeling*

Voor de invoering van BUCO was er sprake van centrale toetsmomenten, waarbij alle leerlingen aanwezig waren en waarbij iedereen het inleverde. Nu zijn er geen centrale toetsmomenten meer. Wel zijn er aan het einde van ieder project opdrachten die moeten worden ingeleverd en toetsjes die op de computer gemaakt moeten worden. Dit heeft volgens de docent allemaal een veel minder officieel karakter dan eerder het geval was en het brengt ook veel (vooral organisatorische) problemen met zich mee.

Zo is het nu veel lastiger om afwezige leerlingen een toets in te laten halen en ook zijn er problemen met het inleveren van opdrachten. De kwaliteit van het overgrote deel van de ingeleverde opdrachten is namelijk onvoldoende (op een schaal van onvoldoende, verbetering op onderdelen, competent, excellent). Dat betekent dat opdrachten nogmaals gemaakt en ingeleverd moeten worden. Dit maakt het inleveren van opdrachten nog chaotischer dan het al was, want de meeste leerlingen leveren hun opdrachten sowieso niet of te laat in. De docent noemt het een “oeverloos proces”. Hij en zijn collega’s worden er, zo zegt hij, “stapelgek” van. Leerlingen hebben zelf namelijk totaal geen overzicht en vragen aan de docent wat ze wanneer moeten inleveren. Gezien de hoeveelheid leerlingen kost dat erg veel extra tijd. Deze (zijn) leerlingen zijn eenvoudigweg niet in staat zelfstandig te leren en dus ook te plannen, wat vooral aan het einde van het schooljaar veel chaos oplevert, omdat dan wel alles (de toetsresultaten en de opdrachten) in het portfolio van de leerlingen moet zitten.

Beoordeling vindt uiteindelijk plaats door middel van een gesprek met de leerlingen over hun portfolio (kerntaak 1, 2, 4-7) en een presentatie (niveau 1 en 2) of werkstuk (niveau 3 en 4) over kerntaak 3 (politiek). Voor de eindbeoordeling van het gehele traject zijn daarnaast schoolbrede toetsingskaders in ontwikkeling, die op dit moment echter nog niet in de praktijk geïntegreerd zijn.

#### *Groepering*

In het eerste jaar van de invoering van het cgo (en dus BUCO) is men over gestapt van de reguliere klassen naar ‘peer groups’ van 12 leerlingen. Hoewel dat de docent nu juist een positieve verandering leek – hoe kleiner de groepen hoe gemakkelijker en beter het lesgeven volgens hem gaat, is dit na een jaar alweer deels terug gedraaid. Integrale opdrachten werden nog steeds in de peer groups gedaan, maar Nederlands en BUCO werden aan 2 groepen tegelijk gegeven. Het bleek echter niet te werken om voor die paar uur in de week 2 groepen, die normaal niets met elkaar te maken hadden bij elkaar te zetten (er ontstond dan strijd) en nu is alles dan ook weer afgeschaft en is men weer terug gegaan naar klassen van 17 leerlingen.

### *Plaats en tijd*

Deze onderdelen van het curriculum zijn niet veranderd. De leerlingen hebben nog steeds een blokkur (90 minuten) BUCO per week, zoveel mogelijk in het lokaal en soms achter de computer. De leerlingen volgen het vak BUCO gedurende het eerste jaar van hun opleiding.

Dit laatste vindt de docent problematisch. Hij zou graag zien dat de les in burgerschapscompetenties/maatschappijleer gedurende de gehele opleiding, of in ieder geval gedurende meerdere jaren plaatsvindt. In de huidige situatie lukt het structureel niet, om de 'gewenste' inhoud binnen de tijd die daarvoor staat te behandelen.

## **2 Welke rol speelde de docent bij de invoering van de curriculumverandering (a) en in hoeverre was de rol van de docent een actieve (b)?**

### *Individuele factoren*

Change agent.

De docent stelt heel duidelijk dat hij niet als veranderaar bij de curriculumverandering betrokken was. De verandering is hem echt opgelegd en verplicht – hij is “slechts een uitvoerder”. Dat is, niet alleen bij hem zo zegt hij, hard aangekomen. In eerste instantie leek het er namelijk op dat er gezamenlijk (docenten en management) over gepraat en tot een opzet gekomen kon worden. Maar uiteindelijk bleek het gewoon al helemaal uitgedacht te zijn en alleen nog maar ingevoerd te moeten worden. Dat was bijna 5 jaar geleden. Geleidelijk kregen de docenten echter weer meer de touwtjes in handen. Het management ziet volgens de docent ondertussen ook wel in dat het allemaal niet zo werkt als zij zich voorgesteld hadden. Er wordt nu in ieder geval weer meer naar de docenten geluisterd en de curriculumverandering wordt ook steeds meer teruggedraaid – geheel naar de zin van de docent.

Uit het jaarverslag 2007 en het interview met de verantwoordelijke persoon van bureau Kwaliteit en Onderwijs van de school blijkt, dat toen het brondocument en de burgerschapscompetenties in dienden gevoerd te worden, de school in eerste instantie een brede werkgroep met een vertegenwoordiger van alle opleidingscentra (waaronder dus ook Handel & Uiterlijke verzorging, waaronder de opleiding Modetechniek valt) en met aan het hoofd een medewerker van het centrale bureau Onderwijs en Kwaliteit heeft opgericht. De vertegenwoordigers van de opleidingscentra waren managers, geen docenten. Binnen deze werkgroep zijn in 2007 centrale beleidskaders vastgesteld met betrekking tot de invoering van burgerschapscompetenties. Deze beleidskaders waren, dat het doel uiteindelijk schoolbreed moest zijn om de groei en ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot de burgerschapscompetenties inzichtelijk te maken. De cultuur van zelfstandige onderwijscentra die heerst op de school, leidde er verder toe, dat besloten werd dat er centrale, schoolbrede toetsingskaders met betrekking tot de meting van het eindniveau van de leerlingen zouden komen (die zijn nog steeds in ontwikkeling), maar dat het in principe aan de onderwijscentra zelf was om het traject – het onderwijs in burgerschapscompetenties, vorm te geven. Ook de rol van de docenten wordt op het niveau van de opleidingsmanagers vastgesteld. Algemeen stelt de geïnterviewde echter dat de rol van docenten bij de verschillende opleidingscentra ongeveer dezelfde ontwikkeling heeft door gemaakt. In eerste instantie werd er door de opleidingsmanagers vrij centraal bepaald hoe de curriculumverandering zou moeten worden doorgevoerd, maar gaandeweg krijgen de docenten weer steeds meer vrijheden om hun onderwijs naar eigen inzicht in te richten.

De rol van docenten van het opleidingscentrum van de docent (Handel & Uiterlijke verzorging) in deze case en op dit moment is, dat zij (steeds meer) worden gevraagd mee te denken over bepaalde zaken. Beslissingen worden echter op een hoger niveau genomen. Dit komt overeen met wat de docent zelf over zijn rol binnen het veranderproces zegt.

De *persoonlijke visie* van de docent kan eigenlijk het beste als een 'anti-visie' beschreven worden. Van begin af aan heeft de docent “een enorme weerstand” tegen het concept cgo en dus ook tegen de nieuwe invulling van maatschappijleer en burgerschapsvorming gehad. Hij vindt het moeilijk om dit rationeel te verantwoorden, omdat het vooral een gevoel is, maar hij stelt ook dat het cgo past bij het marktgerichte denken, dat al sinds 25-30 jaar zichtbaar is in het onderwijs en waar hij niet achter staat.

Zijn verwachting is dat deze ontwikkeling uiteindelijk weer terug zal worden gedraaid, omdat zal blijken dat het niet de goede is. Het stoort hem ook dat er door verschillende onderwijssystemen steeds meer een tweedeling in de maatschappij ontstaat. Waar je vroeger gemakkelijker door kon stromen naar een hoger niveau, wordt dit nu door de 'eigenheid' van ieder systeem (bijvoorbeeld cgo in het MBO) steeds moeilijker. Leerlingen leren op deze manier te weinig (intellectuele-, studievaardigheden), om het later op het HBO te redden volgens hem. Wat dat betreft is hij meer voor het 'ouderwetse, degelijke stampen' – ook wat betreft maatschappijleer en het burgerschapsvormende onderwijs.

Met betrekking tot burgerschapsvorming zou hij graag meer kennisoverdracht zien dan in de huidige vernieuwde situatie het geval is. Een mix van 50% kennis en 50% vormende activiteiten (vaardigheden en houdingen, zoals de competenties voornamelijk zijn ingevuld) zou hij mooi vinden. Verder vindt hij het belangrijk om te doen wat hij zelf leuk vindt en tegelijkertijd ook voor de leerlingen belangrijk is. Hij maakt graag 'kleine uitstapjes' naar andere vakgebieden zoals de astronomie, evolutietheorie en muziek en hij besteedt altijd aandacht aan de actualiteiten. Op die manier houdt hij er zelf plezier in en bereid hij de leerlingen voor zijn gevoel goed voor op het leven in en deelname aan de maatschappij.

De docent heeft geen onderzoek naar de veranderingen gedaan, want daar heeft hij geen tijd voor gehad. Wel is er onderling de collega's veel over gepraat. Ook is er veel sprake (geweest) van samenwerking met zijn collega's, zowel binnen het vak alsook breder. Cgo is immers een integrale aanpak en er worden ook integrale opdrachten gedraaid waar alle vakken bij betrokken zijn. Om samenwerking kom je dan ook niet heen, je bent ertoe gedwongen – wat niet wil zeggen dat de docent de samenwerking onprettig vindt.

Wat BUCO betreft probeert hij wel bij te houden wat de stand van zaken is, maar hij gaat hier niet zelf naar op zoek. Hij moet er dus wel mee geconfronteerd worden, ook door bijvoorbeeld gesprekken met collega-docenten. Van de theorie van curriculumveranderingen 'op zich' heeft hij weinig kennis en hij zegt hierin ook niet geïnteresseerd te zijn. Hij heeft hier zelfs een zekere weerstand tegen. Het gaat hem er in zijn werk om zoveel mogelijk te doen wat hij zelf leuk vindt, en dat is voor de klas staan. Daar besteedt hij dus ook zoveel mogelijk van zijn tijd aan. De ideologische ballast vanuit de overheid of de theoretische ballast van de onderwijskundigen interesseren hem niet zo veel, zo zegt hij.

#### Eigenaarschap.

Zoals uit voorgaande stuk al blijkt voelt de docent zich nauwelijks eigenaar van de curriculumverandering. Wat betreft de uitwerking daarvan in de praktijk valt het echter allemaal wel mee volgens de docent. Hij (en anderen) doen in hun eigen lespraktijk toch wat ze zelf prettig en zinvol voor de leerlingen vinden. Zodanig dat het zoveel mogelijk past binnen de vastgestelde kaders. Opvallend is het eigenaarschap over de verandering in de loop van de jaren dat men ermee bezig is, steeds groter wordt. Werd de verandering 4,5 jaar geleden nog uitdrukkelijk opgelegd, inmiddels is er steeds meer inspraak mogelijk.

De docent vindt het moeilijk zijn positie in en zijn invloed over het veranderproces te bepalen. Zoals gezegd was er aanvankelijk geen ruimte voor inspraak in welke vorm dan ook, maar de situatie is nu anders. Geleidelijk wordt de invloed van de docenten steeds groter. Inspraak is nu op veel momenten mogelijk en daar maakt de docent altijd wel graag gebruik van. En hoewel hij naar eigen zeggen soms 'doorslaat' en negatief wordt, probeert hij over het algemeen de zaken zodanig te beïnvloeden dat de ontwikkelingen een acceptabele kant opgaan voor zowel hemzelf alsook voor zijn collega's. Hoewel, of juist omdat het initiële idee van de curriculumverandering hem niet aanstaat, probeert hij de zaken zo te beïnvloeden dat hij zich uiteindelijk zo prettig mogelijk bij de situatie voelt. Dat lukt natuurlijk niet altijd, maar als wel, dan is dat uiterst bevredigend.

De verandering heeft geen persoonlijke betekenis voor de docent en ook voelt hij zich niet verantwoordelijk voor het slagen ervan. Als de curriculumverandering zou mislukken en helemaal teruggedraaid zou worden, zou hij naar eigen zeggen "opgelucht adem halen". Afgezien daarvan voelt hij zich wel te allen tijde verantwoordelijk voor zijn leerlingen. Hij vindt het belangrijk dat ze zo

zinnig mogelijk bezig zijn geweest en zoveel mogelijk geleerd hebben op het moment dat ze hun diploma in ontvangst nemen.

#### Emoties.

Emoties speelden en spelen bij deze curriculumverandering zeker een rol volgens de docent. Ten eerste omdat de verandering van bovenaf werd geforceerd en dat is “gewoon niet leuk”. Wat dat betreft bestaat er dan ook een hele grote grief onder de docenten. Deze verandering komt duidelijk niet van de werkvloer en het blijft verder voor de docent ook grotendeels onduidelijk waar het dan wel vandaan komt. De docent kan zich echter wel voorstellen dat cgo voor het management een prettige manier van werken is, omdat zij door de invoering van één bepaalde onderwijsmethode veel meer controlemogelijkheden hebben. Voor de invoering van cgo was de docent veel autonomer. Op zich is wat minder autonomie niet zo erg vindt de docent, als hij maar het idee blijft houden in ieder geval een deel van zijn eigen dingen te kunnen bepalen.

De verandering heeft de relatie met de leerlingen niet beïnvloed. Het maakt volgens de docent voor de leerlingen niet uit wat voor soort onderwijs het is, hoe zij zich ten opzichte van de docent gedragen en de docent zichzelf ten opzichte van hun. Officieel heeft de docent wel een andere rol in het cgo, maar in de praktijk zoals eerder uitgelegd niet – en dit wordt dus ook officieel steeds verder teruggedraaid.

Wat betreft het carrièrestadium bevindt de docent zich in de eindfase. Hij is bijna 60 en geeft al les sinds 1974. Hoewel hij over 2,5 jaar al zou kunnen stoppen wil hij echter tot zijn 64<sup>ste</sup> door blijven werken. Wel werkt hij nu nog maar 3 dagen in de week, zoals alle docenten die voor 1950 geboren zijn en die gebruik maken van de daarvoor geldende Bapo (Bevordering arbeidsparticipatie ouderen)-regeling. Anders zou hij het ook niet volhouden zo zegt hij. Zijn sarcasme, zo stelt hij, heeft echter niets met zijn leeftijd te maken, dat had hij ook al toen hij begon.

De directe collega's van de docent, de 2 andere BUCO-docenten op de locatie, zijn net 50 en rond de 30. De collega van 50 doet het meeste werk volgens de docent. Zij heeft de hoogste opleiding genoten, kan het allemaal het beste en vindt het ook leuk om te doen.

De algemene ervaring van de docent met onderwijskundige veranderingen is ten eerste wisselend en verder dat deze al meer dan 30 jaar continu aan de gang zijn en dat hij er wel eens moe van wordt – en sarcastisch. Hij zou namelijk niet kunnen en willen zeggen dat het allemaal geholpen heeft. Het niveau van de leerlingen is er volgens hem zeker niet op vooruitgegaan, met name op het gebied van taal en rekenen (op welke school dan ook) en dat vindt hij zeer zorgwekkend.

Toch noemt hij zichzelf in principe flexibel ten opzichte van veranderingen. Anders zou hij en docenten in het algemeen het ook niet volhouden zo stelt hij. Hij beschrijft dat ‘je als riet zo buigzaam moet zijn’ – “je breekt niet en komt altijd weer overeind”. Dat is ook de ‘overlevingsstrategie’ die de meeste docenten volgens de docent hebben. Je ‘buigt mee’ met een verandering en ondertussen probeer je jouw eigen ding te doen binnen de mogelijkheden die je worden geboden. ‘Je kont tegen de krib gooien’ heeft volgens de docent geen zin, dat kost ook teveel energie en dan houd je het ook niet vol. Soms vindt hij het wel even tijdelijk nodig, om een statement te maken, maar structureel en consequent heeft dat geen zin.

De werkdruk die de docent ervaart is enorm toegenomen de laatste tijd. Organisatorisch is alles een stuk moeilijker geworden, zoals veel versnippering van lesuren. Dat komt onder andere omdat alles nu door de computer gepland wordt, wat waarschijnlijk deels met de schaalvergroting van het onderwijs te maken heeft en deels ook met de integrale aanpak van cgo.

#### Efficacy.

Zowel algemeen gezien als ook specifiek met betrekking tot burgerschap acht de docent zijn invloed op het leren van de leerlingen eerder gering. Hij is daar naar eigen zeggen niet zo optimistisch over gestemd, maar zegt ook te denken dat dit met de lage vorm van onderwijs te maken heeft. Hij is al blij als leerlingen de opdrachten enigszins ‘competent’ uitvoeren. Dit is echter maar bij een klein gedeelte van de leerlingen (15-20 van de 80) in eerste instantie het geval is. De rest presteert eigenlijk onder de maat.

Toch ziet hij de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming in de vorm van burgerschapscompetenties als een positieve uitdaging die in principe haalbaar is. Hij stelt verder dat hij dit vak niet gekozen heeft wegens de onderwijsaanpak. Lesgeven, het contact met leerlingen vindt hij leuk. Dat wordt niet ineens anders omdat er op een andere manier les zou moeten worden gegeven. Het contact met de leerlingen blijft (het zelfde) en dat ligt je of dat ligt je niet. Hij heeft ook niet met de meest vervelende leerlingen te maken. Leerlingen van de opleiding Modetechniek zijn over het algemeen aardige en sociale meisjes, zo stelt hij. Hoewel dit ook wel met het niveau te maken heeft. Op niveau 2 kunnen de leerlingen al een stuk asociaal zijn vindt hij en dat is minder leuk lesgeven.

Betrokken bij de doelen van de verandering is de docent niet, hoewel men vanuit het management wel probeert de docenten er ook bij te betrekken door bijvoorbeeld (verplichte) studiedagen en begeleiding aan te bieden. Verder probeert de docent ook de 'leuke' dingen van de verandering eruit te pikken, zo heeft hij bijvoorbeeld de rol van taalcoach op zich genomen – in het kader van cgo en ook de algemene constatering dat leerlingen een erg laag taalniveau hebben zijn er extra taalcoaches op school aangesteld. De invoering van cgo en BUCO is in principe dus niet een verandering die de docent ligt, maar hij probeert er wel een positieve draai aan te geven voor zichzelf.

Qua kennis en vaardigheden voelt de docent zich voldoende toegerust voor de verandering. In ieder geval voor de praktische uitwerking daarvan. Officieel op grond van de ideologische uitgangspunten eerder niet. Zo zouden leerlingen eigenlijk een POP en een PAP (persoonlijk ontwikkelings/actieplan) moeten maken (niet direct bij BUCO maar bij studieloopbaanbegeleiding – Leren en Loopbaan uit het brondocument), maar zo iets is, zo stelt de docent, echt een stap te ver voor deze leerlingen. Dus in dergelijke gevallen zou hij als docent niet weten wat hij moest.

De docent voelt zich echter niet onzeker wat zijn kennis en vaardigheden betreft. Soms komen er tijdens verplichte studiedagen onderwerpen aan bod waar hij niet mee uit de voeten kan (zoals leerdoelen SMART formuleren) maar zo iets neemt hij dan niet mee in de dagelijkse lespraktijk, waardoor het zijn eigen lessen en gevoel van zekerheid ook niet beïnvloedt.

Stress levert de verandering dan ook niet echt op. Maar, zo zegt de docent, hij werkt dan ook slechts 3 dagen in de week. Verder is er in het docentschap sowieso altijd sprake van pieken en dalen. Soms is het heel druk en moeilijker en soms weer wat rustiger. Daar heeft de invoering van het cgo niets aan veranderd.

### *Professionele ontwikkeling*

In het kader van de introductie van het cgo zijn er een aantal verplichte studiedagen geweest – 3 a 4 middagen voor het gehele team, en 2 aparte dagen voor de locatie van de docent. Ook nu nog worden er met enige regelmaat (jaarlijks) studiedagen georganiseerd. Gedurende deze ontwikkelingsactiviteiten, die dus grotendeels vooraf aan de curriculumverandering plaatsvonden gedurende ongeveer een half jaar, heeft men geprobeerd de docenten kennis te laten maken met wat de leerlingen binnen het nieuwe cgo te wachten zou staan. Er is iemand van het CITO langs geweest en de docenten hebben bijvoorbeeld zelf een competentiescan moeten maken, hun eigen leerdoelen SMART moeten formuleren en een POP en PAP moeten maken. Het was eigenlijk de bedoeling dat deze producten vervolgens met leidinggevendend besproken gingen worden, maar dat is nooit gebeurd.

Uiteindelijk lijken de studie(mid)dagen in samenhang met elkaar, maar dat blijkt eigenlijk achteraf pas. Ook omdat de docenten op het moment zelf niet het idee hadden dat cgo zo snel zou worden ingevoerd en zich er nog niet zo serieus mee bezig hadden gehouden. Ineens bleek echter dat het ingevoerd zou gaan worden en moesten er integrale opdrachten gemaakt worden. Toen drong het pas tot de docenten door dat ze niet meer 'terug' konden. Zij hadden echter veel liever gezien dat het cgo geleidelijker was ingevoerd en niet 'van de ene op de andere dag'.

De locatie van de docent is ook wel erg ver vooruit wat betreft cgo in vergelijking met andere locaties, die zijn nog lang zo ver niet. Het gerucht ging/gaat volgens de docent ook, dat er een eigen locatie voor niveau 1 en 2 leerlingen zou komen (de locatie van de docent, ondertussen wordt daar ook weer niveau 3 gegeven) op voorwaarde dat deze locatie als pilot voor het cgo en BUCO zou gaan fungeren. Dit soort afspraken zijn echter op bestuursniveau gemaakt en nooit duidelijk naar de docenten gecommuniceerd.

De studiedagen waren voor alle docenten en er was dus sprake van collectieve participatie, in verschillende samenstellingen. Ook was er sprake van actief leren. De werkvormen tijdens de ontwikkelingsactiviteiten wisselden van voordrachten tot zelf met opdrachten bezig zijn.

De relatie met de praktijk werd voor de docent pas duidelijk toen hij daadwerkelijke in de praktijk met cgo bezig ging. Omdat de meeste scholing voor de invoering van het nieuwe onderwijssysteem plaats vond werd pas relatief laat duidelijk hoe de inhoud van de scholing er in de praktijk uit zag. Pas in de praktijk bleken ook de problemen van het cgo. Zo bleek in de praktijk pas dat een POP en PAP opstellen voor de leerlingen waar de docent mee te maken heeft niet te doen is.

Het effect van de beschreven ontwikkelingsactiviteiten is volgens de docent niet het gewenste, aangezien men na de invoering van het cgo stelselmatig bezig is geweest dit weer terug te draaien. Docenten kunnen dus ondanks de scholingsactiviteiten niet goed met cgo uit de voeten. De docent stelt, dat ze in naam wel met cgo bezig zijn, maar dat ze het *heel* ruim opvatten. Als het enigszins kan, werken ze weer op de 'oude' manier.

Ook specifiek voor BUCO heeft de docent 2 of 3 keer aan een ontwikkelingsactiviteit deelgenomen. Het ging hierbij om landelijke bijeenkomsten met betrekking tot burgerschapsvorming. Hij nam hier steeds samen met 2 BUCO-collega's aan deel – zijn actieve directe collega en een collega van een andere locatie. Deze deelname vond geheel op eigen initiatief plaats. Hij overlegt ook altijd van tevoren met zijn collega's of deelname zinvol voor hen is. Bij dergelijke bijeenkomsten is er deels sprake van actief leren, maar het zijn vooral ook voordrachten. Over de relatie met de praktijk van deze ontwikkelingsactiviteiten zegt de docent, dat het hem opvalt dat het vooral universitair geschoolden/onderwijskundigen zijn die advies komen geven en nooit mensen van de werkvloer en/of docenten – het blijft dan ook altijd wat te abstract vindt hij. Hij stelt verder dat de hoeveelheid overgebrachte informatie die echt zinvol is maar een relatief klein deel van de totale informatie is, maar desondanks dat het wel nuttig is om naar dergelijke bijeenkomsten te gaan omdat je zo "dichter bij de bron" zit. Op bijeenkomsten over burgerschap krijgt hij informatie die via de school veel langzamer of helemaal niet tot hem doordringt – wat dat betreft zijn deze bijeenkomsten zeer effectief. Zo blijkt dat het ministerie en de inspectie wat de invoering van cgo en BUCO betreft nu meer ruimte gaan bieden dan de directie van het Zadkine suggereert "en dat is toch prettig om te weten", zo de docent.

#### *Schoolcultuur*

De docent stelt dat ze op school al met erg veel veranderingen te maken hebben gehad. In die zin wordt, zeker vanuit de directie *geprobeerd* een cultuur te scheppen die veranderingen faciliteert en het wordt ook gestimuleerd dat docenten zelf bezig zijn met veranderingen. Zo worden er met enige regelmaat studiedagen georganiseerd waar docenten actief aan producten werken. Het probleem is echter, dat vooraf aan veranderingen steeds wordt gesuggereerd dat docenten veel inspraak hebben, maar uiteindelijk liggen veranderingen al vast of ze worden op een hoger niveau verder uitgewerkt. Of docenten worden onder het mom van een studiedag aan het werk gezet om bepaalde producten die de school nodig heeft af te leveren. Zo komt er nu bijvoorbeeld een studiedag aan waarvoor docenten in groepen zijn ingedeeld (inhoud, structuur, leerlingbegeleiding, onderwijs enz.). De docent vermoedt dat hij en zijn collega's nu ingezet worden omdat er binnen afzienbare tijd een verantwoording van het (burgerschap)onderwijs bij het ministerie moet liggen – en dat steekt, want dit is niet duidelijk met hun gecommuniceerd.

Uit het interview met de verantwoordelijke persoon van bureau Onderwijs en Kwaliteit blijkt inderdaad dat de verschillende opleidingscentra momenteel bezig zijn om verantwoordingsdocumenten te schrijven en dat docenten daar door middel van studiedagen voor worden ingezet.

De collegialiteit en samenwerking onder docenten is volgens de docent echter wel vrij groot. Hij vindt dat hij in een leuk team werkt. Afgezien daarvan is er nog steeds wel mogelijk om je als docent te isoleren van de rest. Op school komt dit ook wel voor, maar tegelijkertijd is er ook veel interactie onder docenten. De docent zelf verkiest ook interactie boven isolatie. De docenten zijn verder in principe ingedeeld in 'taakverantwoordelijke teams'. De bedoeling is dat deze teams zich met

specifieke onderwerpen bezig houden om zo het totale onderwijs te verbeteren. Hier komt volgens de docent echter vrij weinig van terecht.

Er wordt onderling redelijk veel over de/elkaars lespraktijk gepraat. Sommige docenten staan daarbij open om van anderen te leren en andere niet. Van intervisie is ook geen sprake, behalve bij beginnende docenten die allemaal door een (eigenlijk reeds gepensioneerde) docent worden ondersteund. Verder wordt er volgens de docent maar mondjesmaat samengewerkt aan lesmateriaal en voor BUCO is die ruimte jammer genoeg ook beperkt, omdat daar in principe met Connect gewerkt moet worden. Als de mogelijkheid zich voordoet om extra materiaal in te zetten of als projecten worden aangepast wordt dit echter wel uitgewisseld met collega's zodat die daar ook gebruik van kunnen maken. Verder is er weinig tijd om samen te werken of te overleggen met BUCO-collega's.

Er wordt door de directie op verschillende manieren geprobeerd de 'neuzen dezelfde kant op te krijgen'. Volgens de docent kan er ook wel van een lerende organisatie gesproken worden met betrekking tot de school. Jammer genoeg hebben studiedagen/bijcholingen echter ook vaak een vervelende bijmaak zoals eerder al genoemd (veranderingen blijken vooraf al vast te liggen, docenten worden zonder weet daarvan ingezet om producten af te leveren), maar docenten worden zo ook wel gedwongen na te denken over ontwikkelingen.

Van structurele samenwerking aan onderwijsverbetering is eigenlijk geen sprake. Er is op school dan ook geen sprake van PLC's (professionele leergemeenschappen). Alleen als er een bepaalde verandering moet worden doorgevoerd worden er structuren gecreëerd, maar het blijft in principe incidenteel en vindt ook niet op basis van onderzoek van docenten naar bijvoorbeeld leerresultaten plaats.

Algemeen vindt er wel wat schooloverstijgende samenwerking plaats. Zo wil men door middel van samenwerking met de gemeente schoolverzuim tegen gaan. Door middel van samenwerking met verschillende VMBO-scholen wordt aandacht besteed aan de doorstroom van leerlingen.

Op het gebied van BUCO is schooloverstijgende samenwerking volgens de docent echter nauwelijks aan de orde. Heel incidenteel is er wel eens een vraag van andere scholen hoe BUCO op de locatie wordt aangepakt, omdat zij al vrij ver daarmee zijn.

#### *Actieve rol?*

De invoering van de curriculumverandering van cgo en BUCO wordt op de school van de docent relatief centraal en door het management geregeld. Uit het jaarverslag en het interview met de verantwoordelijke persoon van bureau Onderwijs en Kwaliteit bleek dat er schoolbreed centrale kaders zijn vastgesteld, en ook dat de opleidingscentra op hun beurt bepaalde vrijheden hebben om het onderwijs binnen hun eigen opleiding(en) vorm te geven. Ook binnen de opleidingscentra (in ieder geval die van de docent) zijn het echter niet in eerste instantie de docenten die de touwtjes wat dat betreft in handen hebben.

De docent probeert als het enigszins kan altijd wel invloed uit te oefenen op veranderingen – zo ook bij deze verandering, de invoering van het cgo en BUCO. Toch was het volgens hem in eerste instantie moeilijk om überhaupt invloed te krijgen, omdat de plannen (zowel op school als op opleidingsniveau) al uitgewerkt bleken en alleen nog maar moesten worden ingevoerd. Daarbij was en blijft het voor de docent onduidelijk waar de verandering eigenlijk vandaan komt – in ieder geval niet van de werkvloer. Ook werden hij en zijn collega's naar zijn mening relatief laat op de hoogte gebracht van de veranderplannen. Van het brondocument LL&B had de docent totdat hij er daadwerkelijk mee moest gaan werken ook nog nooit wat gehoord. Wat dat betreft voelt de docent zich vooral een 'uitvoerder' van andermans plannen op basis van andermans visie en met die rol is hij niet tevreden.

In de loop van het veranderproces, dat niet zo soepel verliep, kregen docenten binnen het opleidingscentrum van de docent echter steeds meer invloed en daar heeft de docent ook bewust gebruik van gemaakt. Zijn doel was daarbij steeds om binnen de gestelde kaders zoveel mogelijk zijn eigen ding, volgens zijn eigen visie te kunnen blijven en weer te gaan doen. Gezien de omstandigheden heeft de docent dus een zo actief mogelijke rol gespeeld, waarbij hij echter beperkt bleef en blijft door centrale regels en kaders die van bovenaf opgelegd worden en het feit dat de verandering doorgevoerd *moet* worden.

### 3 In hoeverre was de invoering van de curriculumverandering succesvol met betrekking tot de veranderdoelen (a) en verdere burgerschapsdoelen?

#### *Direct veranderdoel*

Het doel van de curriculumverandering waar de docent mee te maken heeft is enerzijds de centrale invoering van cgo op de school. Daarnaast heeft de invoering van cgo ook invloed op het vak maatschappijleer, dat nu BUCO heet en ingericht is op basis van de in het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap opgestelde burgerschapscompetenties.

Het directe veranderdoel in deze case is niet een doel van de docent. Het doel komt van een 'hoger' niveau en is in eerste instantie gesteld door de overheid en via het brondocument LL&B bij de school terecht gekomen. De school maakte het invoeren van burgerschapscompetenties vervolgens tot haar eigen doel en daarmee tot het doel van de docent.

Volgens de docent is men op de werkvloer (de docenten op zijn locatie) over het algemeen erg ontevreden over deze curriculumverandering en volgens de verantwoordelijke persoon van bureau Kwaliteit en Onderwijs is het uiteindelijk ook **niet allemaal zo doorgevoerd als bedoeld. De curriculumverandering kan in die zin niet als succesvol bestempeld worden.** Sinds men is begonnen het cgo/BUCO in schooljaar 2004/2005 in te voeren, is men volgens de docent eigenlijk stelselmatig bezig de verandering terug te draaien. Zo was het idee in het eerste jaar om op de locatie waar de docent les geeft geen lokalen meer te gebruiken, maar de leerlingen in grote 'kantoortuinen' achter de computer zelfstandig te laten werken. Dit hebben de docenten echter meteen tegen kunnen houden. De leerlingen bleven les krijgen in lokalen maar zaten wel alsnog de helft van de tijd, zonder directe of überhaupt aanwezige begeleiding achter de computer. Echter, omdat daar studietechnisch gezien helemaal niets van terecht kwam – de docent geeft als reden dat deze leerlingen simpelweg niet in staat zijn zelfstandig en achter de computer te werken, is dit ondertussen ook weer (grotendeels) teruggedraaid. Ook dit jaar is de tijd die leerlingen achter de computer doorbrengen wederom minder geworden. Omdat bij BUCO wel met een digitaal leermiddel wordt gewerkt, zorgt dit voor behoorlijke organisatorische problemen en moet materiaal in principe dus allemaal uitgeprint worden.

Het idee van **cgo/BUCO blijkt niet in de praktijk**, in ieder geval niet in de praktijk van het MBO waar de docent mee te maken heeft, **te werken** en daardoor ontstaan veel zowel onderwijskundige alsook organisatorische problemen.

Ook specifiek met betrekking tot burgerschapsvorming is het moeilijk. Men (de docenten) kan niet goed uit de voeten met de opgestelde burgerschapscompetenties en daarmee met de leerdoelen van het nieuwe vak BUCO. De doelen zijn weinig specifiek en zijn ook wat betreft niveau moeilijk voor de docent in te vullen. Hij weet naar eigen zeggen "eigenlijk niet zo goed wat ze nou van mij verwachten". Er bestaat volgens de docent dan ook een sterke tendens (zowel onder de docenten op school, alsook landelijk) om in plaats van het lesgeven in competenties weer terug te gaan naar het overbrengen en toetsen van kennis, of dit in ieder geval als onderdeel van het gehele traject weer in te voeren – terwijl het juist niet de bedoeling van het cgo/BUCO was.

Verder lijkt ook de koppeling van thema's als 'Leren' en 'Loopbaan' en vakken als taal en rekenen aan burgerschapsvorming niet goed te werken in de praktijk. Leren en loopbaan horen volgens de docent bij de studiebegeleiding, terwijl burgerschap bij het vak maatschappijleer hoort. Vooral met taal bestaat het probleem van niveaunderschillen. In hun opleiding wordt van de leerlingen een bepaald taalniveau verlangd en dit wordt ook zo getoetst. Bij BUCO wordt echter een hoger taalniveau verwacht. Dit brengt uiteraard bepaalde problemen met zich mee. Ook dit punt heeft echter de landelijke aandacht en lijkt in de nabije toekomst aangepakt te gaan worden.

De docent stelt wat het voorgaande betreft algemeen, dat het zo lijkt alsof alles wat ze niet kwijt konden binnen de nieuwe competentiegerichte vormgeving van het MBO-onderwijs bij LL&B en daarmee bij BUCO gestopt is.

De geïnterviewde persoon verantwoordelijk voor de invoering van LL&B, de burgerschapscompetenties, bevestigt zoals gezegd het verhaal van de docent, dat de veranderingen niet helemaal probleemloos en zoals bedoeld zijn doorgevoerd. Hij verwacht echter, dat doordat de



docenten zelf nu ook steeds bewuster met de veranderingen bezig zijn wel verbeteringen (en daadwerkelijke, effectieve verandering) op dat vlak in de nabije toekomst.

#### *Verdere burgerschapsdoelen*

Naast het directe veranderdoel zijn er, op verschillende niveaus, nog andere doelen met betrekking tot burgerschapsvorming en de doorgevoerde curriculumverandering te onderscheiden.

De docent heeft, wat betreft burgerschapsvorming en de voorbereiding van zijn leerlingen op deelname aan de maatschappij zo zijn eigen opvattingen. De schoolvisie of de visie van de mbo-raad of overheid interesseert de docent in dat kader niet zo veel, zo zegt hij. Over een paar jaar is het toch weer alles anders, zo is zijn mening. De docent vindt het belangrijk zijn leerlingen goed voor te bereiden op het leven in en deelname aan de maatschappij en tegelijkertijd te doen wat hij leuk vindt. Met betrekking tot de huidige situatie zou hij graag meer kennisoverdracht zien. Een mix van 50% kennis en 50% vormende activiteiten (vaardigheden en houdingen, zoals de competenties voornamelijk zijn ingevuld) zou hij mooi vinden. Er is volgens de docent echter **steeds minder ruimte voor zijn eigen visie, hij voelt zich steeds meer puur een 'uitvoerder' van andermans ideeën**. Wat dat betreft leent de huidige situatie en het vernieuwde curriculum zich niet goed voor het behalen van de persoonlijke doelen van de docent.

Ook de overheid heeft bepaalde algemene doelen wat burgerschapsvorming betreft, namelijk dat het onderwijs aandacht besteed aan actief burgerschap en sociale integratie, dat de cultuur op school dit ondersteunt en dat de school of het vak als oefenplaats voor goed burgerschap dient. **Wat deze veranderdoelen betreft kan deels over succes gesproken worden.**

In het onderwijs, en zeker bij BUCO, wordt absoluut aandacht besteed aan burgerschapsvorming – hoewel erover gesproken wordt om BUCO op niveau 4 weer af te schaffen. Aan dat doel wordt dus voldaan. Wat betreft de cultuur op school en ook binnen het vak BUCO is dat echter maar wisselend het geval. De ene klas is de andere niet, hoewel de BUCO docenten ze wel allemaal op eenzelfde manier proberen benaderen. Er zijn echter moeilijke klassen waar het onderwijs ook een stuk moeilijker gaat, en dit heeft effecten op de sfeer en de omgang met elkaar tijdens de les. Over het algemeen stelt de docent dat hoe hoger het niveau van de leerlingen is, hoe beter de sfeer en het respect voor elkaar is – hij noemt deze leerlingen wat 'schoolgeschikter'. Ook zijn hun vaardigheden (naar elkaar luisteren, discussiëren) over het algemeen beter.

Wat het vak of de school als oefenplaats van goed burgerschap betreft, is de docent wat sceptisch. Hij zegt hier tijdens zijn lessen (90 minuten in de week) geen tijd voor te hebben. Ook inspraak van leerlingen door middel van raden of een schoolkrant is niet aan de orde. Wel is het zo dat leerlingen via hun opleiding veel in aanraking komen met de praktijk (en dus de maatschappij) en dan worden geleerde kennis en vaardigheden, ook wat betreft burgerschap, wel geoefend.

Wat betreft de specifieke doelen van de overheid met de burgerschapscompetenties – de ontwikkeling ervan bevorderen en zichtbaar maken bij de leerlingen, **kan nauwelijks van succes gesproken worden**. Voor het zichtbaar maken van ontwikkeling is een nulmeting nodig. Hoewel de school er mee bezig is geweest deze nulmeting in te voeren, is dat tot op heden nog niet praktisch van de grond gekomen. Er wordt wel onderwijs gegeven in de burgerschapscompetenties, maar zoals hiervoor genoemd, verloopt dit ook zeker niet vlekkeloos. Eigenlijk doel zich op alle fronten (zie deelvraag 1) problemen voor.

## 6 Analyse resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek, zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, geanalyseerd worden.

De gegevens zullen daarvoor per case samengevat en gecategoriseerd worden op basis van kernconcepten uit het theoretisch kader en het praktische kader (6.1). Op die manier ontstaan onderling vergelijkbare overzichten van de drie cases, op basis waarvan verdere analyse kan plaatsvinden. Verdere analyse met betrekking tot de theoretische concepten zal plaatsvinden door middel van het toepassen van 'pattern matching' (6.2), zoals dat in het methodologiehoofdstuk (paragraaf 4.5) uitgelegd is. Vervolgens zal de kwaliteit van het onderzoek, aan de hand van een aantal kwaliteitscriteria zoals die ook al eerder in het methodologiehoofdstuk genoemd zijn, geanalyseerd en beoordeeld worden (6.3), zodat duidelijk is of/dat de kwaliteit van het onderzoek, de gegevens en de analyse van de gegevens voldoende zijn voor het trekken van conclusies.

### 6.1 Categorisering gegevens

In de hier volgende tabellen 6.1, 6.2 en 6.3 zullen de gegevens van respectievelijk case 1, 2 en 3 zoals aangekondigd worden weergegeven.

<b>CASE 1 – VO school</b> Docent 1 (42), docent maatschappijleer in 4H en 5V	
<i>Kernconcepten</i>	<i>Informatie case</i>
Verandering	In plaats van één van de 4 voorgeschreven thema's van maatschappijleer (Verzorgingsstaat) expliciet volgens de methode te behandelen, heeft de docent een handelingsdeel ingezet van 8 lessen – bestaande uit 4 debatteerlessen en 4 onderhandelingslessen. Hiervan wordt de inhoud wel gedeeltelijke bepaald door onderwerpen van de Verzorgingsstaat. De resterende tijd van de periode wordt alvast gebruikt voor het hoofdstuk Parlementaire democratie.
<i>Consistentie verandering</i>	Zeer consistent. Alle 10 de onderdelen van het curriculaire spinnenweb zijn in de nieuwe situatie op elkaar aangepast en in balans.
<i>(Nieuwe) vakinhoud</i>	Veel vrijheid voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven.
<i>(Nieuwe) vakdidactiek</i>	Veel vrijheid voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven.
Individuele factoren	
<i>Change agency</i>	Ja, heel erg. De docent was diegene die de verandering initieerde en uitvoerde. Zonder hem was er geen verandering geweest.  <i>Persoonlijke (burgerschaps)visie docent</i> Burgerschapsvorming als een goede en noodzakelijke voorbereiding op later. Het gaat over kennis (van maatschappij en politiek), vaardigheden (hoe gedraag ik mij in relatie tot de politiek, anderen en de maatschappij), activering en houdingen (democratische gezindheid en maatschappelijke betrokkenheid). Het onderwijs hoort kleur te hebben. Er moet geen angstvallige neutraliteit nagestreefd worden – er mogen best waarden en normen overgebracht worden.

	<p><i>Docentvisie t.o.v. andere visies</i></p> <p>Visie docent staat los van visie overheid (maar is niet tegengesteld) en van schoolvisie (die er niet concreet is wat betreft burgerschapsvorming). Visie docent past wel binnen de schoolcultuur en algemene schoolvisie. Docent krijgt vrijheid om zijn onderwijs naar zijn visie in te richten.</p>
<i>Eigenaarschap</i>	<p>Zeer sterk aanwezig. De docent was diegene die de verandering initieerde, vorm gaf, plande, uitwerkte en uitvoerde. Zonder de docent was er geen verandering.</p>
<i>Positieve emoties</i>	<p>Ja. De docent ervaart positieve emoties m.b.t. de verandering. De relatie met leerlingen is tijdens het handelingsdeel als positiever ervaren. De docent bevindt zich in het 'midden' van zijn carrière en staat in principe positief en flexibel tegenover veranderingen, maar is ook wel kritisch. De werkdruk is door de verandering (enigszins) toegenomen, maar dat had geen negatieve emoties tot gevolg.</p>
<i>Efficacy</i>	<p>Niet zeer groot ("krassen op de rots"). Hij zal niet in staat zijn grote dingen te bewerkstelligen, maar ziet burgerschapsvorming toch als een te bolwerken, positieve uitdaging.</p>
Effectieve professionele ontwikkeling	<p>Deels. Het doel van de ontwikkelingsactiviteiten (meer informatie burgerschapsvorming en de relatie met maatschappijleer) wordt maar deels behaald, want het blijft te globaal. Concrete informatie, praktische uitwisseling en samenwerking met collega's ontbreekt.</p>
<i>Vormgeving</i>	<p>Activiteiten op eigen initiatief, gedurende 2 jaar – bezoeken studiedagen, lezen literatuur/stukken. Vakinhoudelijke kennis/PCK: (ja/)nee. Samenhang: nee, behalve onderwerp (burgerschapsvorming). Actief leren: nee. Collectieve participatie: nee. Aansluiting bij de praktijk: nee.</p>
Faciliterende schoolcultuur	<p>Ja. De schoolcultuur en ook het optreden van de directie is 'faciliterend' voor het doorvoeren van deze verandering en veranderingen over het algemeen.</p>
<i>Schoolbeleid t.a.v. verandering</i>	<p>De maatschappijleerdocent krijgt heel bewust de ruimte om zijn vak naar eigen (burgerschapsvorming)inzicht in te richten. De verandering past ook goed bij de algemene schoolvisie m.b.t. het voorbereiden van leerlingen op hun toekomstige deelname aan de maatschappij.</p>
<i>Lerende organisatie</i>	<p>Ja, continu en structureel leren van docenten wordt zeker gestimuleerd op deze school.</p>
<i>Professionele leergemeenschappen</i>	<p>Ja, op de school wordt structureel in groepen van docenten uit verwante secties samengewerkt, met als doel de lespraktijk aan te pakken en te verbeteren. Deze samenwerking in groepen is verplicht door de directie.</p>
<i>Docent als ontwerper</i>	<p>Ja, zowel voor deze verandering als algemeen. Schoolbreed wordt er heel concreet samen gewerkt aan lessen – delen van lessen, complete lessen, lessenseries en ook lesmateriaal.</p>
Actieve rol?	<p>Ja, zeer actief.</p>

Succes implementatie verandering	
<i>Veranderdoel (direct)</i>	Docentniveau. Meer aandacht voor vaardigheden (debatteren en onderhandelen) en houdingen binnen het vak maatschappijleer. Gezien de omstandigheden vindt de docent dit namelijk een betere investering in burgerschapsvorming, dan het in de onveranderde situatie het geval was.
<i>Succes implementatie verandering (direct veranderdoel)</i>	Het veranderdoel is bereikt, de invoering van de verandering is succesvol geweest. In het huidige curriculum is er inderdaad meer aandacht voor vaardigheden en houdingen, en wel op de manier zoals dat van tevoren bedacht was.
<i>Succes implementatie verandering m.b.t. verdere burgerschapsdoelen</i>	School: ja, verandering past binnen algemene visie school. Overheid algemeen: ja. Overheid specifiek: minder, thema 'Verzorgingsstaat' wordt immers grotendeels weg gelaten.

Tabel 6.1: categorisering gegevens case 1

<b>CASE 2 – MBO school</b> Docent 2 (50), docente maatschappijleer/BUCO aan de opleiding Haarverzorging	
<i>Kernconcepten</i>	<i>Informatie case</i>
Verandering	Binnen het gehele MBO is men bezig het competentiegerichte onderwijs (cgo) in te voeren en in het kader daarvan is men op deze school ook overgestapt van het vak Maatschappelijke en Culturele Vorming (MCV) naar Burgerschapscompetenties (BUCO).
<i>Consistentie verandering</i>	Niet consistent. Niet alle curriculumonderdelen zijn in de huidige situatie op elkaar afgestemd. Vooral de leeractiviteiten (leerlingen kunnen slecht zelfstandig leren en eigen verantwoordelijkheid nemen) en de beoordeling (BUCO wordt aan de hand van het 'oude' MCV-examen getoetst) zorgen voor moeilijkheden.
<i>(Nieuwe) vakinhoud</i>	Redelijke vrijheid (binnen gestelde kaders) voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven
<i>(Nieuwe) vakdidactiek</i>	Redelijke vrijheid (binnen gestelde kaders) voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven
<i>Individuele factoren</i>	
<i>Change agent</i>	Ja. Verandering komt van bovenaf, maar 'daarna' is de docent wel een veranderaar. Vanaf het moment dat zij de verantwoordelijkheid voor het vak kreeg is ze op haar eigen houtje aan het werk gegaan. Ze krijgt en neemt hier ook veel vrijheid voor.  <i>Persoonlijke (burgerschaps)visie docent</i> Je moet als burger deelnemen aan de maatschappij, anders sta je er buiten. De docent vindt het heel belangrijk om dat aan de leerlingen over te brengen en om ze te interesseren, te prikkelen en nieuwsgierig te maken voor maatschappelijke thema's. Daarvoor vindt ze de overdracht van kennis (maatschappijleer) erg belangrijk.

	<p><i>Docentvisie t.o.v. andere visies</i></p> <p>Burgerschapsvorming zoals deze nu vorm zou moeten krijgen in het nieuwe competentiegerichte onderwijs op het MBO vindt de docent een verarming. Het is zó gekoppeld aan de (beroeps)praktijk, dat er weinig ruimte overblijft voor het overbrengen van kennis. Ook achter het cgo zelf staat ze niet. Het is volgens haar te veel (zelfstandigheid, verantwoordelijkheid) en te vaag voor de leerlingen.</p>
<i>Eigenaarschap</i>	Behoorlijk aanwezig, maar alleen omdat ze (binnen bepaalde kaders) veel vrijheid krijgt om haar eigen ding te doen.
<i>Positieve emoties</i>	Ja. De docent is vol positieve emoties wat betreft haar werk, lesgeven, haar vak – dat wordt niet beïnvloed door de verandering. Relatie met leerlingen is onveranderd. De docent bevindt zich wat lesgeven betreft ‘aan het begin’, maar is in verband met haar leeftijd/levenservaring geen beginner te noemen. Ze staat zeer positief en flexibel tegenover veranderingen – mits ze het nut ervan inziet. Werkdruk ervaart ze helemaal niet.
<i>Efficacy</i>	Middelmatig. De docent acht haar invloed zeker niet onbeduidend, maar kan niet bepalen wat leerlingen uiteindelijk doen en leren. Ook al staat ze eigenlijk niet achter de (verplichte) invoering van cgo/BUCO, toch ziet ze het al positieve uitdaging.
Effectieve professionele ontwikkeling	Voldoende. Het effect van de ontwikkeling is voor haar lespraktijk voldoende, maar voor haar persoonlijk niet – ze heeft altijd het gevoel dat ze meer wil.
<i>Vormgeving</i>	Activiteiten op eigen initiatief en op initiatief schoolleiding, gedurende 2 jaar – studie maatschappijleer, training coachingsvaardigheden, debattraining, studiedag, bijhouden vakliteratuur. Vakinhoudelijke kennis/PCK: ja. Samenhang: deels. Actief leren: ja. Collectieve participatie: ja. Aansluiting praktijk: ja.
Faciliterende schoolcultuur	Ja. De docent voelt zich en de verandering heel erg gesteund, door zowel haar leidinggevende alsook door haar team.
<i>Schoolbeleid t.a.v. verandering</i>	Docent is binnen bepaalde kaders (dat BUCO moet) vrij het eigen onderwijs vorm te geven. Leidinggevende(n) bieden hier ook bewust de ruimte voor.
<i>Lerende organisatie</i>	Ja, is zelfs expliciet onderdeel van de visie van de school. Er wordt bewust aandacht aan besteed dat werknemers kansen worden geboden om zich en hun talenten te ontwikkelen.
<i>Professionele leergemeenschappen</i>	Zwak, onderwijsverbetering worden wel bewust en planmatig aangepakt, ook op basis van (tegenvallende) leerresultaten, en ook geëvalueerd – maar niet structureel. Door de schoolleiding wordt deze manier van werken gestimuleerd, hoewel het niet verplicht is.
<i>Docent als ontwerper</i>	Ja. Vooral de docent is hier momenteel mee bezig, maar er zijn gesprekken gaande om dit breder te trekken.
Actieve rol?	Redelijk. De docent is niet de initiator, maar aangezien cgo en BUCO nu eenmaal zijn opgelegd en ze in principe open staat voor nieuwe dingen, zet ze zich nu ook in voor deze verandering. Haar rol is uiteindelijk een actieve, binnen bepaalde kaders.

Succes implementatie verandering	
<i>Veranderdoel (direct)</i>	(Overheid/schoolniveau. Enerzijds de algemene invoering van cgo in het MBO en anderzijds de daaraan gerelateerde nieuwe inrichting van maatschappijleer (BUCO) op basis van de in het brondocument Leren, Loopbaan & Burgerschap gestelde burgerschapscompetenties.
<i>Succes implementatie verandering (direct veranderdoel)</i>	Deels. De verandering is deels succesvol geïmplementeerd. De leerdoelen en naar aanleiding daarvan de inhoud en het materiaal dat aangeboden wordt middels het vak zijn wel competentiegericht, maar dat wil niet zeggen dat het onderwijs ook daadwerkelijk op die competenties gericht is.
<i>Succes implementatie verandering m.b.t. verdere burgerschapsdoelen</i>	Docent: ja, ondanks de verandering. Overheid algemeen: grotendeels. Overheid specifiek: deels.

Tabel 6.2: categorisering gegevens case 2

<b>CASE 3 – MBO school</b> Docent 3 (59), docent BUCO aan de opleiding Mode(techniek)	
<i>Kernconcepten</i>	<i>Informatie case</i>
Verandering	Binnen het gehele MBO is men bezig het competentiegerichte onderwijs (cgo) in te voeren en in het kader daarvan is men op het Zadkine overgestapt van het vak maatschappijleer naar Burgerschapscompetenties (BUCO).
<i>Consistentie verandering</i>	Niet. Er zijn problemen met (bijna) alle curriculumonderdelen, omdat ze niet werken in de praktijk of omdat ze niet op elkaar aansluiten.
<i>(Nieuwe) vakinhoud</i>	Weinig vrijheid voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven.
<i>(Nieuwe) vakdidactiek</i>	Weinig vrijheid voor docent om naar eigen inzicht vorm te geven.
Individuele factoren	
<i>Change agent</i>	Nee. De docent was helemaal niet als veranderaar betrokken bij de verandering. De verandering is hem opgelegd en verplicht.  <i>Persoonlijke (burgerschaps)visie docent</i> Doel is het om de leerlingen goed voor te bereiden op het leven in en deelname aan de maatschappij en tegelijkertijd te doen wat hij zelf leuk vindt. De docent maakt graag ‘kleine uitstapjes’ naar andere vakgebieden zoals de astronomie, evolutietheorie en muziek en hij besteedt altijd aandacht aan de actualiteiten. Hij zou graag een mix van 50% kennis en 50% vormende activiteiten (vaardigheden en houdingen, zoals de competenties voornamelijk zijn ingevuld) zien.  <i>Docentvisie t.o.v. andere visies</i> De persoonlijke visie van de docent met betrekking tot de huidige situatie van burgerschapscompetenties in het mbo kan eigenlijk het beste als een ‘anti-visie’ beschreven worden. Hij vindt, dat leerlingen te weinig leren. Wat dat betreft is hij meer voor het ‘ouderwetse, degelijke stampen’, wat niet meer aan de orde is nu. De schoolvisie of de visie van de mbo-raad of overheid interesseren de docent niet veel. Over een paar jaar is het toch weer anders.

<i>Eigenaarschap</i>	De docent voelt zich nauwelijks eigenaar van de verandering. Opvallend is het eigenaarschap over de verandering in de loop van de jaren dat men ermee bezig is, wel steeds groter wordt. Werd de verandering 4,5 jaar geleden nog uitdrukkelijk opgelegd, inmiddels is er steeds meer inspraak en eigen invulling mogelijk.
<i>Positieve emoties</i>	Nee. De docent ervaart negatieve emoties m.b.t. de verandering. De relatie met zijn leerlingen is onveranderd. De docent bevindt zich in de 'eindfase' van zijn carrière. Eerdere ervaringen met veranderingen zijn wisselend, toch is hij flexibel ("overlevingsstrategie"). De werkdruk is enorm toegenomen.
<i>Efficacy</i>	Gering. Zowel algemeen gezien als ook specifiek met betrekking tot burgerschap acht de docent zijn invloed op het leren van de leerlingen eerder gering. Toch ziet hij de opdracht van burgerschapsvorming als een positieve, in principe haalbare uitdaging.
Effectieve professionele ontwikkeling	Cgo: het effect is niet het gewenste, aangezien men na de invoering van het cgo stelselmatig bezig is geweest dit weer terug te draaien. Docenten kunnen dus ondanks de scholingsactiviteiten niet goed met cgo uit de voeten. BUCO: het effect is matig, de overgebrachte kennis is relatief weinig en globaal – maar het is goed om aan de bron te zitten.
<i>Vormgeving</i>	Cgo: verplichte studiedagen (5 a 6) in half jaar vooraf, daarna steeds jaarlijks studiedagen. Vakinhoudelijke kennis/PCK: nee. Samenhang: bleek achteraf. Actief leren: ja. Collectieve participatie: ja. Aansluiting praktijk: niet op dat moment. BUCO: studiedagen op eigen initiatief. Vakinhoudelijke kennis/PCK: beetje. Samenhang: zelfde onderwerp (burgerschapsvorming). Actief leren: deels. Collectieve participatie: ja. Aansluiting praktijk: nee.
Faciliterende schoolcultuur	Minder. Op school wordt (zeker door de directie) geprobeerd een cultuur te scheppen die veranderingen faciliteert en het wordt ook gestimuleerd dat docenten zelf bezig zijn met veranderingen. Het probleem is echter, dat vooraf aan veranderingen wordt gesuggereerd dat docenten (veel) inspraak hebben, maar uiteindelijk liggen veranderingen al vast of er wordt alsnog op managementniveau beslist.
<i>Schoolbeleid t.a.v. verandering</i>	Er zijn met betrekking tot de curriculumverandering schoolbreed bepaalde centrale kaders opgesteld, waaraan de docent zich moet houden. De rol van de docent bij de uiteindelijke vormgeving van het onderwijs binnen die kaders wordt bepaald door de opleidingscentra. Momenteel is het zo dat de docent binnen zijn opleiding 'mee mag denken' maar beslissingen worden door het management gemaakt.
<i>Lerende organisatie</i>	Ja. Er worden regelmatig bijscholingen/studiedagen georganiseerd en docenten worden op die manier in ieder geval gedwongen na te denken over ontwikkelingen.

<i>Professionele leergemeenschappen</i>	Nee. Alleen als er een bepaalde verandering moet worden doorgevoerd worden er structuren gecreëerd, incidenteel en vindt ook niet op basis van onderzoek van docenten naar bijvoorbeeld leerresultaten plaats. De docenten zijn verder ingedeeld in 'taakverantwoordelijke teams'. De bedoeling is dat deze teams zich met specifieke onderwerpen bezig houden om zo het totale onderwijs te verbeteren. Hier komt echter weinig van terecht.
<i>Docent als ontwerper</i>	Nauwelijks.
Actieve rol?	Weinig. In de loop van het veranderproces kregen docenten steeds meer invloed en daar heeft de docent ook bewust gebruik van gemaakt. Hij heeft een zo actief mogelijke rol gespeeld, waarbij hij echter zeer beperkt bleef/blijft door regels die van bovenaf opgelegd worden.
Succes implementatie verandering	
<i>Veranderdoel (direct)</i>	Enerzijds de algemene invoering van cgo in het MBO en anderzijds de daaraan gerelateerde nieuwe inrichting van maatschappijleer (nu BUCO) op basis van de in het brondocument Leren, Loopbaan & Burgerschap gestelde burgerschapscompetenties.
<i>Succes implementatie verandering (direct veranderdoel)</i>	(Overheid)/schoolniveau. De curriculumverandering is niet succesvol geïmplementeerd. Er zijn veel praktische problemen waardoor dingen niet lukken zoals bedoeld en men (de docenten) is ook niet tevreden. Sinds cgo en BUCO in schooljaar 2004/2005 werden ingevoerd is men ook stelselmatig bezig de verandering steeds verder terug te draaien.
<i>Succes implementatie verandering m.b.t. verdere burgerschapsdoelen</i>	Docent: nauwelijks. Overheid algemeen: deels. Overheid specifiek: nauwelijks.

Tabel 6.3: categorisering gegevens case 3

## 6.2 Pattern matching

In de vorige paragraaf heeft door middel van categorisering van de verzamelde gegevens een eerste analyse plaatsgevonden – de gegevens zijn aan kernconcepten gekoppeld en vergelijkbaar gemaakt. De volgende stap in de analysefase is 'pattern matching'. Daarvoor wordt de empirische data (het empirische patroon) van dit onderzoek vergeleken met de vooraf bepaalde, op het theoretisch kader gebaseerde verwachting (het voorspelde patroon). Op deze manier wordt gekeken of het verwachte, theoretische patroon inderdaad aan de praktijk van de drie onderzochte cases gekoppeld kan worden.

Het voorspelde patroon waar vanuit wordt gegaan is de verwachting, zoals in hoofdstuk 4 gepresenteerd, die op basis van de literatuur is geformuleerd. De verwachting is in eerste instantie, dat *een actieve rol van de docenten bij een curriculumverandering leidt tot een succesvolle invoering van die curriculumverandering*. De verwachting is verder dat de aanwezigheid van de individuele factoren 'change agency', 'eigenaarschap', 'positieve emoties' en 'meer of juist minder efficacy' (zie hoofdstuk 2 'Theoretisch kader', 2.1.4), van de factor 'effectieve professionele ontwikkeling' en van de factor 'faciliterende schoolcultuur' duidt op die actieve rol van docenten bij curriculumveranderingen.

Het empirisch patroon dat vergeleken zal worden met het hiervoor beschreven voorspelde patroon, bestaat uit een deel van de empirische gegevens van de drie cases, zoals inzichtelijk gemaakt in de



tabellen (respectievelijk 6.1, 6.2, 6.3) in het eerste gedeelte van deze paragraaf. In tabel 6.4 zijn de verschillende patronen naast elkaar gezet, om vergelijking mogelijk te maken.

<i>Voorspeld patroon</i>	<i>Empirisch patroon 1</i>	<i>Empirisch patroon 2</i>	<i>Empirisch patroon 3</i>
1.Een actieve rol van de docent bij het proces van curriculumverandering leidt tot een succesvolle implementatie van die curriculumverandering.	Een actieve rol van de docent bij het proces van curriculumverandering en een succesvolle implementatie van die curriculumverandering.	Een redelijk actieve rol van de docent bij het proces van curriculumverandering en een deels succesvolle implementatie van die curriculumverandering.	Een weinig actieve rol van de docent bij het proces van curriculumverandering en een weinig succesvolle implementatie van die curriculumverandering.
2.De aanwezigheid van de individuele factor 'change agency' duidt op een actieve rol van de docent.	De docent is in grote mate een change agent en heeft een actieve rol in het veranderproces.	De docent is op de initiatie na een change agent en heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	De docent is geen change agent en heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.
3.De aanwezigheid van de individuele factor 'eigenaarschap' duidt op een actieve rol van de docent.	De docent ervaart in grote mate eigenaarschap over de verandering en heeft een actieve rol in het veranderproces.	De docent ervaart uiteindelijk wel eigenaarschap over de verandering en heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	De docent ervaart geen eigenaarschap over de verandering en heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.
4.De aanwezigheid van de individuele factor 'positieve emoties' duidt op een actieve rol van de docent.	De docent ervaart positieve emoties m.b.t. de verandering en heeft een actieve rol in het veranderproces.	De docent ervaart positieve emoties m.b.t. de verandering en heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	De docent ervaart geen positieve emoties m.b.t. de verandering en heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.
5.De aanwezigheid van de individuele factor 'meer of juist minder efficacy' duidt op een actieve rol van de docent.	Het gevoel van efficacy van de docent is niet zeer groot, de docent heeft een actieve rol in het veranderproces.	Het gevoel van de efficacy van de docent is middelmatig, de docent heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	Het gevoel van efficacy van de docent is gering, de docent heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.
6.De aanwezigheid van de factor 'effectieve professionele ontwikkeling' duidt op een actieve rol van de docent.	Er is deels sprake van effectieve professionele ontwikkeling en de docent heeft een actieve rol in het veranderproces.	Er is sprake van voldoende effectieve professionele ontwikkeling en de docent heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	Er is niet/matig sprake van effectieve professionele ontwikkeling en de docent heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.
7.De aanwezigheid van de factor 'faciliterende schoolcultuur' duidt op een actieve rol van de docent.	Er is sprake van een faciliterende schoolcultuur en de docent heeft een actieve rol in het veranderproces.	Er is sprake van een faciliterende schoolcultuur en de docent heeft een redelijk actieve rol in het veranderproces.	Er is minder sprake van een faciliterende schoolcultuur, de docent heeft een weinig actieve rol in het veranderproces.

Tabel 6.4: 'pattern matching'

Op basis van tabel 6.4 kan nu wat betreft de algemene verwachting (1) gezegd worden, dat de empirische patronen hiermee in overeenstemming zijn. Het verwachte patroon, dat een actieve rol van docenten bij het proces van curriculumveranderingen samengaat met een succesvolle implementatie

van die curriculumverandering (en de daaraan gerelateerde verwachting dat een minder actieve rol samengaat met een minder succesvolle implementatie) is immers zichtbaar in de praktijk van de drie onderzochte cases. Ook met betrekking tot verwachtingen 2, 3, 4 en 7 kan volgens eenzelfde redenering gezegd worden, dat de empirische patronen en dus de onderzochte cases in overeenstemming zijn met de verwachte patronen.

De voorspelde patronen 5 en 6 blijken minder goed te koppelen aan de onderzochte praktijk. Vooral verwachting 5 vertoont geen duidelijke lijn. Sowieso is de verwachting op basis van het theoretisch kader wat deze factor betreft tweeledig – zowel meer als minder gevoel van efficacy kan volgens verschillende opvattingen hierover in de literatuur tot activering van de docent leiden. Echter, geen enkele van deze twee ‘theorieën’ lijkt aan de onderzochte praktijk te koppelen, daarvoor zou immers ofwel een duidelijke toename ofwel een duidelijke afname in gevoel van efficacy zichtbaar moeten worden met betrekking tot respectievelijk case 1, 2 en 3. Ook de verwachtingen 6 is niet ‘sluitend’ in overeenstemming met de empirische gegevens uit de cases. Bij verwachting 6 wijkt empirisch patroon 1 af. Om te ‘matchen’ zou de professionele ontwikkeling hier meer effectief moeten zijn.

In het volgende hoofdstuk zullen nadere conclusies aan de voorgaande constatering gekoppeld worden op basis van de in het theoretisch en praktisch kader besproken concepten. Daarbij zal, zoals reeds aangekondigd in hoofdstuk 4 ook gebruik worden gemaakt van ‘cross-case synthesis’, wat inhoudt dat op basis van de gegevens van de drie cases, algemene conclusies (met betrekking tot de *onderzochte* praktijk) getrokken zullen worden.

### 6.3 Kwaliteit onderzoek

In deze laatste paragraaf van dit analysehoofdstuk zal de kwaliteit van het onderzoek, aan de hand van de verschillende kwaliteitscriteria van validiteit geanalyseerd en beoordeeld worden, zodat duidelijk is of/dat de kwaliteit van het onderzoek, de gegevens en de analyse van deze gegevens voldoende zijn voor het trekken van conclusies *op basis van dit onderzoek*.

In het methodologiehoofdstuk is reeds genoemd dat in dit onderzoek rekening gehouden is met de inhoudsvaliditeit, de constructvaliditeit (samen de betekenisvaliditeit) en de interne validiteit. Op de externe validiteit zal in paragraaf 7.4 nog nader in worden gegaan.

Bij de betekenisvaliditeit gaat het om de vraag, of de resultaten van het onderzoek wel werkelijk een indicatie zijn voor het begrip waarover je een uitspraak wilt doen – is het meetinstrument het juiste en worden vervolgens de juiste gegevens verzameld? In dit onderzoek gaat het wat dat betreft concreet om de kwaliteit van de vragenlijsten en de afname van de interviews.

Dit onderzoek heeft als doel, te achterhalen wat de rol van maatschappijleerdocenten bij de invoering van curriculumveranderingen naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming binnen hun vak is en of een actieve rol van die docenten gerelateerd is aan een succesvolle invoering. Uit het resultatenhoofdstuk en de analyse van deze resultaten in dit hoofdstuk blijkt dat door middel van de interviews aan de hand van de opgestelde vragenlijsten, inderdaad de gewenste informatie is verkregen over de te meten concepten zoals hiervoor genoemd.

Bij de interne validiteit gaat het er om dat de redeneringen en causale verbanden die gebruikt worden om tot een conclusie te komen kloppen. Hiervoor is het belangrijk dat de data op de juiste manier wordt geanalyseerd. Concreet gaat het er in dit onderzoek in dat kader om of de gegevens over de curriculumverandering, de rol van de docenten bij die curriculumverandering en het succes van de implementatie van de curriculumverandering op de juiste manier geanalyseerd worden zodat op basis van die analyse een antwoord kan worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek – in hoeverre is een actieve rol van docenten (maatschappijleer) bij de invoering van een curriculumverandering (naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming bij maatschappijleer) gerelateerd aan het succes van de invoering van die curriculumverandering?

In dit hoofdstuk heeft de analyse van de gegevens plaatsgevonden. In eerste instantie zijn de resultaten van het onderzoek gecategoriseerd en vervolgens heeft door middel van ‘pattern matching’ verdere

analyse plaatsgevonden. 'Pattern matching' wordt door Yin (2003) genoemd als strategie om aan het kwaliteitscriterium van interne validiteit te voldoen. Omdat deze strategie in dit onderzoek succesvol is toegepast (zie paragraaf 6.2) kan gesteld worden dat inderdaad aan het criterium van interne validiteit tegemoet is gekomen.

In het volgende hoofdstuk, waarin op de conclusies met betrekking tot de hoofdvraag zal worden ingegaan zal verder gebruik worden gemaakt van 'cross-case synthesis'. Ook dit is volgens Yin een strategie die tegemoet komt aan de interne validiteit.

Uit voorgaande analyse van de kwaliteit van het uitgevoerde onderzoek kan geconcludeerd worden, dat deze voldoende is om in het volgende hoofdstuk *op basis van dit onderzoek* verdere conclusies te trekken.

## 7 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen op basis van de analyse van de resultaten van het onderzoek, zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, conclusies worden getrokken met betrekking tot de hoofdvraag en enkele aanbevelingen worden gedaan. De hoofdvraag van dit onderzoek zoals die eerder gesteld is, is de volgende:

*In hoeverre is een actieve rol van docenten (maatschappijleer) bij de invoering van een curriculumverandering (naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming bij maatschappijleer) gerelateerd aan het succes van de invoering van die curriculumverandering?*

Eerst zullen – op basis van de gegevens van de 3 cases, conclusies uit onderwijskundig perspectief worden getrokken (7.1), waarna conclusies met betrekking tot het vak maatschappijleer volgen (7.2). De conclusies vanuit onderwijskundig perspectief zijn gebaseerd op het theoretisch kader, de vakgerelateerde conclusies zullen ingaan op de vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten. Vervolgens zullen de beide conclusies aan elkaar gekoppeld worden door de vakspecifieke conclusies weer binnen het onderwijskundige kader te plaatsen (7.3) en zullen een aantal aanbevelingen op basis van die conclusie volgen (7.4).

### 7.1 Onderwijskundige conclusies

In deze paragraaf zullen, op basis van de analyse, conclusies uit onderwijskundig perspectief volgen. Deze conclusies hebben betrekking op de hoofdvraag, de verwachting en het theoretisch kader.

Aan de vraag in hoeverre een actieve rol van docenten is gerelateerd aan een succesvolle implementatie gaat een vraag vooraf, namelijk *is er een relatie tussen de rol van docenten en het succes van de implementatie van curriculumveranderingen*. Deze tweede vraag is reeds voorafgaande aan dit onderzoek bevestigend beantwoord middels een literatuurstudie. Ook is uit deze literatuurstudie naar voren gekomen dat het aannemelijk is dat er een *positieve* relatie bestaat tussen een actieve rol van docenten en een succesvolle implementatie. Op basis van deze gegevens is door middel van dit afstudeeronderzoek getracht om deze theoretische, positieve relatie tussen een actieve rol van docenten en het succesvol doorvoeren van curriculumvernieuwingen in de praktijk zichtbaar te maken.

Op basis van dit onderzoek naar de praktijk van drie cases en de analyse die daarna heeft plaatsgevonden kan algemeen concluderend worden gesteld, dat *de opgestelde verwachting inderdaad inzichtelijk kan worden gemaakt in de praktijk van de drie onderzochte cases* en dus, dat *een actievere rol van docenten inderdaad leidt tot een succesvollere implementatie van een curriculumverandering*. In case 1, 2 en 3 is er respectievelijk sprake van (zie tabel 6.4): een actieve rol van de docent en een succesvolle implementatie van de curriculumverandering, een redelijk actieve rol en een deels geslaagde implementatie en een weinig actieve rol en een niet geslaagde implementatie. Hoe actiever de rol van de docenten in de drie cases dus was tijdens of bij de invoering van de curriculumverandering, des te succesvoller was die invoering.

In dit onderzoek is de rol van de docent en de vraag in hoeverre deze actief was beoordeeld aan de hand van een aantal factoren die van belang zijn voor de rol van een docent bij de implementatie van een curriculumverandering. Het gaat hierbij om de individuele factoren *change agency*, eigenaarschap, positieve emoties en *efficacy* en de factoren effectieve professionele ontwikkeling en de schoolcultuur. Hoewel al geconcludeerd is, dat het inderdaad zo is dat een actieve rol van de docent leidt tot een succesvolle implementatie zal in het vervolg van deze paragraaf specifiek op de verschillende onderzochte factoren en hun bijdrage aan deze conclusie worden ingegaan.

Naast de genoemde docentfactoren is in het onderzoek ook naar de vormgeving van de verandering zelf gekeken. In eerste instantie om de verandering waarvan sprake is/was überhaupt in kaart te brengen en in tweede instantie ook de consistentie ervan. De consistentie van de curriculumverandering (een nieuw curriculum), zo volgt uit de analyse, lijkt echter zelf ook een bepalende factor voor dit onderzoek te zijn – zowel met betrekking tot de rol van de docent alsook met betrekking tot een succesvolle implementatie. Daarom volgt hierna ook een conclusie met betrekking tot de vormgeving van de onderzochte curriculumveranderingen.

#### 7.1.1 Vormgeving verandering

Er is in dit onderzoek een duidelijk verband waar te nemen tussen de vormgeving van de verandering en het succes van de implementatie van de verandering. Hoe consistentier de verandering, des te succesvoller de implementatie van deze verandering blijkt te zijn. Dit is geheel in lijn met de theoretische achtergrond van het zogenoemde ‘curriculaire spinnenweb’ (Van den Akker, 2003), volgens welke het creëren van balans en consistentie tussen de verschillende (nieuwe) curriculumonderdelen onontbeerlijk is voor succesvolle curriculumvernieuwing.

Een inconsistente verandering werkt dus niet goed in de praktijk, zo blijkt ook uit dit onderzoek. Docenten zijn degenen die met dergelijke onsamenvattingen geconfronteerd worden in hun lespraktijk en dat zorgt voor onvrede. Vooral als, zoals in de derde case het geval is de docent erg weinig eigen inbreng en mogelijkheden heeft de verandering aan zijn lespraktijk aan te passen. De docent in deze case voelt zich gepasseerd en niet serieus genomen – er wordt niet naar hem geluisterd, maar hij zit wel ‘met de gebakken peren’ en mag de nieuwe situatie werkbaar maken.

Aan voorgaande gerelateerd is ook het verband tussen de consistentie en de activiteit van de rol van de docent. Ten eerste is de verandering die door de docent zelf geïnitieerd werd (case 1) geheel consistent en de verandering die van bovenaf kwam (case 2 en 3) niet. Ten tweede is er bij de laatstgenoemde verandering ook nog eens een verschil aan te wijzen tussen de tweede case, waar de docent veel vrijheid had, en de derde, waar dat veel minder het geval was. Op grond van deze twee waarnemingen zou je dus kunnen zeggen, dat hoe actiever de rol van de docent, des te consistentier de verandering als geheel is. In andere woorden kan ook gesteld worden: een verandering verder van de werkvloer bedacht, is minder samenhangend. Dat is te verklaren vanuit de gedachte dat hoe verder een initiator van de daadwerkelijke lespraktijk af zit, hoe moeilijker het voor hem of haar wordt zich voor te stellen, te voorspellen en te beoordelen hoe ideeën in de praktijk werken.

Genoemd moet worden, dat in case 1 de verandering weliswaar als succesvolste geïmplementeerd is, maar dat het ook om een beduidend minder omvangrijke verandering ging dan in de andere twee cases het geval is. Deze omstandigheden zijn echter wel weer aan de hiervoor genoemde factor te koppelen. Zo gaat het bij de verandering in case 1 om een door de docent geïnitieerde verandering voor zijn eigen vak en lespraktijk, en niet zoals in de andere cases om een verandering die het gehele mbo-onderwijs betreft. In de eerste case staat de docent heel erg achter zijn eigen verandering – wat ook logisch te noemen valt, terwijl in de twee andere cases beide docenten in principe niet achter de verandering staan. Dit laatste heeft er waarschijnlijk mee te maken, dat docenten een realistischer beeld van de praktijk hebben en snel in de gaten hebben of iets zal werken of niet. De verandering in de eerste case is door de betreffende docent voor een specifieke situatie bedacht en had om die reden op voorhand al meer kans van slagen. De tweede verandering is niet door docenten en voor een heel algemene situatie bedacht en had op grond daarvan waarschijnlijk al een kleinere kans van slagen. Wederom is hier dus sprake van het principe, dat hoe groter de afstand tussen initiator en praktijk, hoe minder consistent en succesvol de verandering is.

Samenvattend kan hier geconcludeerd worden dat de vormgeving en de consistentie van een curriculumverandering sterk gerelateerd zijn aan het succes van de implementatie van deze verandering. Een consistente verandering heeft meer kans van slagen. Een belangrijke factor hierbij lijkt de afstand tussen de initiator/vormgever van de curriculumverandering en de daadwerkelijke lespraktijk. Een actieve rol van docenten lijkt in dat kader, gezien het directe contact met de praktijk, dan ook veelbelovend voor de consistentie van een verandering en daarmee weer voor het succes van de implementatie ervan.
--

### 7.1.2 Change agency

Change agency, het zijn van een veranderaar als docent, is binnen de kaders van dit onderzoek sterk gerelateerd aan een succesvolle implementatie (zie tabel 6.4). Dat is niet verwonderlijk gezien de algemene conclusie dat een actiever rol eerder voor een succesvolle implementatie leidt – en change agency als de kern van een actieve rol van docenten in het veranderproces gezien zou kunnen worden.

Opvallend is dat de keuze om actiever of minder actief een change agent of veranderaar te zijn niet per se bij de docent ligt, zoals dat veelal uit de theorie naar voren lijkt te komen. Fullan (1993) spreekt van het 'willen zijn' van een change agent. Dit is in de praktijk echter maar deels van toepassing. Bij de eerste case duidelijk wel. Hier is duidelijk dat de keuze om actief te zijn, in dit geval dus om überhaupt aan de curriculumverandering te beginnen volledig bij de docent in kwestie lag. De docent kreeg ook alle vrijheid in deze keuze. Hij wilde de verandering en werd daarin ondersteund, maar als hij geen verandering had voorgesteld was dat ook geen enkel probleem geweest.

De tweede en derde case zijn anders, maar onderling wel weer te vergelijken. De docent in de tweede case was beduidend actiever dan haar collega in de derde case. Dit onderscheid in activiteit is echter niet geheel aan een eigen keuze te wijden. In de tweede case kreeg de docent de mogelijkheid en vrijheid om actief de curriculumverandering vorm te geven en ze deed dit ook bewust, tegelijkertijd werd dit echter ook van haar verwacht door haar leidinggevende. In de derde case is de relatief minst actieve rol voornamelijk aan omstandigheden, andere dan de keuze van de docent te wijden. Überhaupt viel er voor hem weinig te kiezen in het gehele verandertraject, en zo ook wat betreft zijn rol. De verandering werd hem in eerste instantie mede gedeeld en hij had zich maar aan te passen aan de nieuwe situatie.

Fullan (1993) noemt verder een aantal eigenschappen die volgens hem cruciaal zijn voor change agency: een persoonlijke visie, onderzoek doen, samenwerken en meesterschap (geoperationaliseerd als het bezit van kennis en vaardigheden met betrekking tot (onderwijskundige) veranderingen).

Noemenswaardig wat betreft deze kenmerken is dat de aanwezigheid ervan niet direct te koppelen is aan het zijn van een change agent. De aan/afwezigheid van kenmerken is vergelijkbaar in alle drie de cases, ongeacht of de docent in kwestie een veranderaar is of het succes van de implementatie van de verandering. Over het algemeen kan gesteld worden dat er veel eerder en meer sprake is van het hebben van een persoonlijke visie – bij alle drie de cases heel duidelijk aanwezig, hoewel er bij de derde case beter gesproken kan worden van een 'antivisie', en samenwerking – bij case 1 en 3 heel duidelijk aanwezig en bij case 2 in de loop van het proces steeds meer. Echter, het doen van onderzoek naar de verandering en meesterschap met betrekking tot onderwijskundige veranderingen is niet of nauwelijks aan de orde of aanwezig.

Alle docenten geven aan veranderingen (zoveel mogelijk) door te voeren op basis van hun persoonlijke visie, gevoel en lespraktijk. Theoretische onderbouwing wordt hierbij door hun niet als belangrijk of zelfs cruciaal gezien, er is in die zin ook geen behoefte aan – wat een opmerkelijk onderscheid zichtbaar maakt tussen de theorie en de praktijk.

Met het oog op de hier beschreven situatie kan concluderend gesteld worden dat het zijn van een veranderaar zeer sterk gerelateerd is aan het vervullen van een actieve rol in het implementatieproces en aan het succes van dit implementatieproces. De kenmerken die daar volgens Fullan een rol bij spelen lijken echter deels minder belangrijk te zijn dan uit de literatuur naar voren komt.

### 7.1.3 Eigenaarschap

Eigenaarschap is sterk gerelateerd aan het hebben van een actieve rol in het veranderproces (zie tabel 6.4). Bij de drie cases is de situatie respectievelijk als volgt: een zeer sterk gevoel van eigenaarschap en een succesvolle implementatie, een behoorlijk gevoel van eigenaarschap (bewust eigen gemaakt) en een redelijk geslaagde implementatie, nauwelijks een gevoel van eigenaarschap en een problematische implementatie.

Kenmerken die in de literatuur met betrekking tot eigenaarschap worden genoemd verhouden zich in dit onderzoek zoals verwacht. Zo heeft de verandering van case 1 duidelijk een persoonlijke betekenis voor de docent en voelt hij zich ook persoonlijk verantwoordelijk voor het al dan niet slagen van de verandering, terwijl dit helemaal niet geldt in case 3. Case 2 hangt er zoals het volgens voorgaande

redenering ook niet verwonderlijk is ongeveer tussen in. De verandering heeft voor de docent ondertussen wel een persoonlijke betekenis gekregen, maar verantwoordelijk voelt zij zich niet.

Interessant is het ook om op te merken, dat case 3 een opvallend patroon met betrekking tot eigenaarschap beschrijft. Er is in deze case sprake van een problematische implementatie van de verandering, een inconsistente verandering, een weinig actieve rol voor de docent en weinig vrijheid voor de docent. Deze weinig positieve situatie ontgaat ook de schoolleiding blijkbaar niet, want zij wordt in principe steeds verder 'terug gedraaid'. Docenten krijgen steeds meer inspraak (wat ook tot het 'terug draaien' leidt), wat betekent dat docenten ook steeds meer eigenaarschap krijgen. Dit is echter deels eigenaarschap met betrekking tot de 'herwonnen' oude situatie, in plaats van eigenaarschap met betrekking tot de nieuwe situatie en daarmee de verandering. Toch zorgt de actievare rol die de groeiende inspraak met zich mee brengt ook voor meer acceptatie van en daarmee betrokkenheid bij het feit dat er uiteindelijk toch sprake zal moeten zijn van cgo.

Algemeen kan met betrekking tot eigenaarschap geconcludeerd worden dat het zijn van 'eigenaar' van een verandering sterk gerelateerd is aan zowel het hebben van een actieve rol in het veranderproces als aan het succes van dat veranderproces. Deze conclusie wijkt niet af van wat er in de literatuur over dit onderwerp beschreven is.

#### 7.1.4 Positieve emoties

De emoties die de drie docenten ervaren met betrekking tot de curriculumverandering passen in het algemeen goed binnen het plaatje zoals dat tot nu toe geschetst is. Zoals in de literatuur voorspeld – positieve emoties gaan samen met een actieve docentrol en een succesvolle invoering van een verandering, is de docent uit case 1 wat dat betreft het meest positief, dan de docente in case 2 en de docent in case 3 ten slotte is overwegend negatief gestemd (zie tabel 6.4).

De instelling van de tweede docent strookt echter niet helemaal met de theorie. Zo staat zij in principe namelijk helemaal niet achter het idee van de verandering. Haar positiviteit is dan ook opmerkelijk te noemen. Een verklaring hiervoor kan wellicht gevonden worden in het carrièrestadium waarin zij zich bevindt. Volgens de theorie is het zo dat beginnende docenten over het algemeen enthousiaste veranderaars zijn (positieve emoties), terwijl docenten aan het einde van hun carrière wat meer terughoudend zijn (negatieve emoties). De docent in case 2 is, ook al is zij niet erg jong meer en heeft zij professioneel gezien al aardig wat ervaring opgebouwd (en vindt zij zichzelf geen beginnende docent), volgens de in de literatuur genoemde principes toch ook een beginnende docent. Zij heeft nog niet zo lang geleden heel bewust voor een carrièreswitch gekozen van het bedrijfsleven naar het onderwijs en in dat kader is haar positiviteit ook goed te verklaren. Ook de docent in case 3 voldoet, met zijn negatieve emoties, aan deze theorie. Hij bevindt zich aan het einde van zijn carrière, zowel wat betreft het aantal jaren dat hij al voor de klas staat als het aantal jaren dat hij nog 'moet'.

Het carrièrestadium waarin een docent zich bevindt brengt ook een bepaalde ervaring met eerdere onderwijskundige veranderingen met zich mee, welke volgens de literatuur weer invloed heeft op hoe docenten algemeen gezien tegenover veranderingen staan en hoe flexibel zij zijn wat dat betreft. Ook met betrekking tot dit punt zijn er opvallendheden waar te nemen. Zo hebben de docenten namelijk verschillende ervaringen van wisselend (case 1), tot wisselend maar eerder negatief (case 3), tot geen (case 2), maar reageren zij allemaal hetzelfde op de vraag in hoeverre zij flexibel zijn.

Ze zeggen alle drie flexibel te zijn, maar wel kritisch. Onafhankelijk van hun eerdere ervaringen dus. Ze moeten de zin van een verandering wel inzien, maar ze zien er alle drie geen nut in 'de hakken in het zand te zetten' – dat wordt deconstructief gevonden en niet wenselijk. Flexibel zijn is belangrijk voor een docent, het onderwijs *is* nu eenmaal altijd in beweging en ontwikkeling, dat moet je accepteren, anders heeft het geen zin in het onderwijs te werken, zo stellen zij. Daarnaast wordt flexibel zijn ook als een 'overlevingsstrategie' gezien. Zoals de docent in case 3 het stelt: "je moet als riet zo buigzaam zijn – je breekt niet en komt altijd weer overeind". In andere woorden: je 'buigt mee' met een verandering en ondertussen probeer je jouw eigen ding te doen binnen de mogelijkheden die je worden geboden. Voorgaande, en voornamelijk het feit dat docent 3 dit stelt is opmerkelijk omdat het docenten en vooral oudere docenten niet zelden wordt verweten dat zij inflexibel zijn.

Twee andere punten die in de literatuur in relatie met emoties betreffende curriculumveranderingen worden genoemd, namelijk de invloed van de verandering op de relatie met leerlingen (Hargreaves, 1998) en de werkdruk (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005) worden nauwelijks bevestigd in dit onderzoek. Zo vindt alleen de docent van case 1 de relatie met zijn leerlingen iets ten goede veranderd, terwijl de 2 andere docenten de relatie met hun leerlingen onveranderd vinden. Geen van de docenten maakt melding van een verslechterde relatie met de leerlingen. De docenten uit case 2 en 3 geven echter ook heel duidelijk aan de verandering niet van invloed te *laten* zijn. Het is volgens hen een instelling van de docent. Ze zien allebei niet in hoe een verandering überhaupt de relatie met leerlingen zou kunnen beïnvloeden zonder dat ze dat zouden kunnen verhelpen of voorkomen. De werkdruk is volgens de docenten van case 1 (iets) en case 3 (behoorlijk) toegenomen, maar de docent uit case 1 stelt dat dit geen enkele invloed heeft op zijn emoties met betrekking tot de verandering en ook de docent uit case 3 lijkt hier niet van overtuigd. De docent uit case 2 zegt zelfs helemaal geen werkdruk te ervaren.

Met betrekking tot positieve emoties kan algemeen geconcludeerd worden, dat er inderdaad een positieve relatie bestaat tussen deze en een actieve docentrol in het veranderproces. Daarbij lijkt als belangrijke factor het carrièrestadium van docenten te gelden. Eerdere ervaringen lijken minder invloed te hebben dan aangenomen in de literatuur – de docenten geven aan dat flexibiliteit ‘sowieso’ onontbeerlijk is voor het docentschap. Ook de relatie met leerlingen en werkdruk lijken in tegenstelling tot wat de geraadpleegde literatuur doet vermoeden minder van invloed op het succes van de implementatie.

#### 7.1.5 Efficacy

Het effect van (self-)efficacy is volgens de literatuur niet eenduidig. Er zijn twee theorieën, namelijk dat zowel veel (Bandura, 1994) als weinig (Wheatley, 2002) gevoel van efficacy voordelig op de implementatie van een curriculumverandering uit zou kunnen werken. Zo zou een groter gevoel van efficacy ervoor zorgen dat de veranderingen door de docent als een ‘positieve uitdaging’ in plaats van een ‘probleem’ wordt gezien. Echter, anderzijds zou juist weinig gevoel van efficacy ervoor zorgen dat de docent inziet dat er verandering nodig is en daardoor zou de docent vervolgens gemotiveerd raken om daadwerkelijk te veranderen.

Ook in dit praktijkonderzoek komt de rol van efficacy niet eenduidig naar voren. Geen van de docenten ziet zijn of haar rol als daadwerkelijk invloedrijk, daar zijn ze naar eigen zeggen allemaal heel “nuchter” in. Case 2 komt nog het meest met de eerste theorie (Bandura) overeen. De docent vond het in eerste instantie erg moeilijk aan te geven in hoeverre zij zichzelf in staat achtte het leren van haar leerlingen daadwerkelijk te beïnvloeden. Uiteindelijk vond zij haar rol echter “niet onbeduidend”. Dit komt volgens Bandura’s theorie overeen met de positieve uitdaging die zij in de curriculumverandering ziet, haar betrokkenheid (maar alleen omdat ze geen keuze had), haar voldoende toerusting, haar zekere gevoel en het feit dat ze geen stress ervaart.

Case 1 komt deels met de tweede theorie (Wheatley) overeen, in die zin dat de docent een relatief laag gevoel van efficacy heeft, maar de verandering tegelijkertijd als een positieve uitdaging ziet, betrokken is bij de verandering, voldoende toegerust is, zich zeker voelt en geen stress ondervindt. Wat deze docent hierbij vermeldt, is dat een laag gevoel van efficacy er volgens hem niet toe mag leiden, dat er niet gehandeld wordt. Zoals hij het zegt: “dan moeten we maar net doen als of, of we moeten *geloven* dat het wel effect heeft, omdat je er [maatschappijleer, burgerschapsvorming] zeker wel aan moet werken”. Deze uitspraak past vervolgens echter weer bij Bandura’s theorie dat een groter gevoel van efficacy leidt tot een actievere rol.

Case 3 komt vervolgens deels met de tweede (Wheatley’s) theorie overeen. De docent schat zijn efficacy eerder gering in (wat volgens hem ook met het lage onderwijsniveau te maken heeft) en hij ziet de verandering vervolgens als een *positieve* uitdaging en voelt hij zich niet onzeker of gestrest door de verandering. Dat zorgt er echter niet voor dat hij betrokken is bij de verandering. Hij is (ideologisch gezien) ook niet voldoende toegerust voor de verandering, praktisch echter wel.



Er kan op basis van de drie onderzochte cases geen eenduidige lijn inzichtelijk worden gemaakt met betrekking tot de rol van efficacy in relatie tot effectieve invoering van een curriculumverandering – niet of meer of minder gevoel van efficacy positief uitwerkt en ook niet of het gevoel van efficacy van de docent überhaupt implicaties heeft voor het succesvol doorvoeren van de verandering.

#### 7.1.6 Professionele ontwikkeling

Het wordt algemeen erkend en aangenomen dat professionele ontwikkeling nodig is voor het succesvol implementeren van veranderingen en in het kader van dit onderzoek wordt verwacht dat effectieve professionele ontwikkeling bijdraagt aan een actieve rol van de docent. Zoals uit de analyse blijkt komt deze verwachting echter niet overeen met de waargenomen praktijk van de drie cases (zie tabel 6.4). Toch kunnen er in het kader van dit onderzoek een aantal dingen geconcludeerd worden met betrekking tot het onderwerp van professionele ontwikkeling.

Ten eerste worden hier alleen conclusies over externe/off-the-job ontwikkelingsactiviteiten getrokken. Op ontwikkelingsactiviteiten dicht bij de lespraktijk wordt in de hierop volgende paragraaf ingegaan. Dit omdat tijdens het onderzoek bleek dat de docenten zelf met betrekking tot professionele ontwikkelingsactiviteiten over het algemeen alleen deze externe ontwikkelings-activiteiten noemen.

In de eerste case was het de docent zelf die alle initiatief nam tot professionele ontwikkeling met betrekking tot de verandering, terwijl dit in de 2 andere cases zowel op eigen initiatief, als ook op initiatief van de schoolleiding plaats vond. Gezien de docent uit case 1 in vergelijking met de docenten in de twee andere cases (veel) meer een actieve rol had en als enige de verandering ook zelf initieerde, zou deze constatering goed binnen de aanname passen, dat een actieve rol van de docent ook actie ten aanzien van ontwikkelingsactiviteiten inhoudt en een actievere rol van bovenaf meer actie van bovenaf wat dat betreft.

Wat betreft de soort activiteiten ging het bij docent 1 om het bezoeken van een aantal studiedagen en het lezen van literatuur/stukken. Docent 2 doet de lerarenopleiding maatschappijleer, trainingen (debat en coachingsvaardigheden), heeft een studiedag bezocht en houdt de vakliteratuur bij. Docent 3 heeft vooraf aan de invoering van cgo 5 a 6 verplichte studiedagen gehad en nog steeds jaarlijks 1 en bezoekt specifiek met betrekking tot zijn vak soms studiedagen. Over deze activiteiten kan worden gezegd, dat docent 1 in relatie tot het succes van zijn verandering relatief weinig aan professionele ontwikkelingsactiviteiten doet. Een conclusie die hierbij getrokken kan worden is, dat de invloed van professionele ontwikkeling op het succes van de implementatie van een verandering *niet kwantitatief* is. Meegenomen moet echter worden, dat de verandering van case 1, zeker in verhouding met de verandering in case 2 en 3 ook relatief klein en specifiek is en goed aansluit bij de lespraktijk zoals die al was – daarom is wellicht ook minder ontwikkeling nodig. De verandering in case 2 en 3 daarentegen is een meer rigoureuze – waarbij wellicht ook meer leren van de docenten nodig is.

Ook tussen case 2 en 3 zijn echter duidelijk verschillen waar te nemen. Niet zozeer in kwantiteit als wel in de soort. Docent 2 doet een studie en is daardoor eigenlijk continu in opleiding en zichzelf aan het ontwikkelen. Ook wat betreft de verder ontwikkelingsactiviteiten heeft zij een *actieve houding*. Uit de literatuur komt naar voren dat dit voordelig voor is voor het doorvoeren van verandering en dat is ook duidelijk terug te zien in dit praktijkonderzoek, gezien de meer succesvolle implementatie van zowel case 2 alsook case 1. In de case van docent 3 daarentegen wordt door de schoolleiding veel aandacht besteed aan professionele ontwikkeling, en dan vooral voorbereiding van de docenten op de nieuwe situatie, terwijl het succes van de verandering uiteindelijk het minste is. De docent heeft hier duidelijk een *passievere houding* dan in de twee andere cases het geval is.

In de literatuur wordt ook nadruk gelegd op een aantal vormgevingsaspecten van professionele ontwikkeling met betrekking tot het effect van deze. Het gaat er hierbij om, dat vakinhoudelijke kennis en PCK (pedagogical content knowledge) behandeld worden, dat er samenhang is tussen verschillende ontwikkelingsactiviteiten, dat er sprake is van actief leren tijdens de ontwikkelingsactiviteiten, dat er sprake is van collectieve participatie en dat er aansluiting met de praktijk bestaat.

Opvallend met betrekking tot deze vormaspecten is dat deze vrijwel niet van toepassing zijn op de ontwikkelingsactiviteiten die de docent in case 1 heeft ondernomen, terwijl de implementatie van de verandering in deze case juist heel erg succesvol was. Als reden hiervoor kan wederom de aard van de

verandering (overzichtelijk), maar ook de change agency van de docent genoemd worden. De docent heeft deze specifieke verandering voor een hem bekende specifieke situatie zelf vormgegeven, en is daarbij waarschijnlijk uitgegaan van bij hem voorhanden zijnde kennis en vaardigheden, waardoor bijleren minder noodzakelijk was. Hoewel de vormgeving van de professionele ontwikkeling uiteindelijk dus geen uitwerking had op het succes van de implementatie van de doorgevoerde verandering in case 1, geeft de docent wel degelijk aan dat deze ontwikkelingsactiviteiten niet het effect hadden dat hij ervan verwacht had. Zo bleef de overgebrachte informatie hem te globaal en ontbraken concrete informatie, praktische uitwerkingen en uitwisseling met collega's. De vraag die hierbij gesteld kan worden, is of de curriculumverandering die de docent heeft doorgevoerd er wellicht anders had uitgezien wanneer de ontwikkelingsactiviteiten anders waren vormgegeven (effectiever). In die zin zou de vormgeving van professionele ontwikkeling ook in deze case een grotere invloed hebben dan in eerste instantie geconstateerd kan worden.

In tegenstelling tot de eerste case is er in de tweede case *wel* sprake van de effectiviteitverhogende vormgevingsaspecten: behandeling van vakinhoudelijke kennis en PCK, samenhang tussen de verschillende activiteiten, actief leren, collectieve participatie en aansluiting met haar lespraktijk – maar *niet* van een geheel succesvolle implementatie. Ondanks dit laatste staat de docent erg positief en zeker in het proces. Naar zeggen van docent 2 was de professionele ontwikkeling, hoewel ze persoonlijk altijd meer zou willen, ook voldoende effectief voor haar lespraktijk.

In case 3 zijn de effectiviteitverhogende vormgevingsaspecten deels aanwezig, terwijl de invoering van de curriculumverandering het minst succesvol verlopen is. Docent 3 stelt heel duidelijk dat de ontwikkeldoelen met betrekking tot cgo niet behaald zijn en de ontwikkelingsactiviteiten dus niet effectief waren. De invoering van het cgo wordt immers stelselmatig terug gedraaid – docenten kunnen blijkbaar ondanks de scholing niet met de nieuwe onderwijsmethode uit de voeten. Met betrekking tot zijn vak en burgerschapsvorming zegt de docent hetzelfde als docent 1 – de overgebrachte kennis is relatief weinig en globaal.

Concluderen kan hier gesteld worden dat het aan- of afwezig zijn van de hier genoemde vormgevingsaspecten in dit onderzoek niet voorspellend blijken voor het succes van de implementatie van een verandering.

Algemeen concluderend met betrekking tot professionele ontwikkeling kan gesteld worden dat docenten hier nog vrij 'traditioneel' tegenaan kijken (ze noemen in dit kader alleen de externe activiteiten) en verder dat het effect en de vormgeving van deze externe ontwikkelingsactiviteiten in dit onderzoek weinig voorspellend zijn in relatie tot een actieve rol van de docent en een succesvolle implementatie van een curriculumverandering.

(Ruimte voor) eigen initiatief en een actieve houding van de docent ten opzichte van de professionele ontwikkeling lijken wel tot succesvollere implementatie te leiden. Tussen (het aanbieden van) ontwikkelingsactiviteiten en de lespraktijk zit de docent en die moet wat met de ontwikkeling (willen) doen. Een betrokken en actieve houding heeft wat dat betreft voordelen boven een passieve houding.

#### 7.1.7 Schoolcultuur

Gerelateerd aan de professionele ontwikkeling is de schoolcultuur met betrekking tot het doorvoeren van curriculumveranderingen. Vooral daar waar het gaat om samenwerking, de school als lerende organisatie en professionele leergemeenschappen. De schoolcultuur wordt verder in het licht van het schoolbeleid ten aanzien van de verandering en de ondersteuning en houding bij veranderingen van de schoolleiding beoordeeld. Het gaat er daarbij om dat de schoolcultuur als geheel als faciliterend voor (de) verandering wordt ervaren door de docenten.

Wat betreft dit onderdeel van het onderzoek scoren alle cases naar verwachting op basis van de literatuur (zie tabel 6.4). Zo noemen de docenten van case 1 en 2 de collegialiteit en samenwerking onder collega's en de (morele) ondersteuning die zij van hun schoolleiding ondervinden zeer faciliterend voor het doorvoeren van curriculumveranderingen. Ook houdt het beleid met betrekking tot de veranderingen op deze scholen expliciete vrijheid voor de docent in. Docent 3 is ook positief over zijn collega's, maar minder over de schoolleiding. Hij bericht van een 'gat' tussen de intenties van de schoolleiding (zij doen volgens de docent wel hun best om veranderingen te faciliteren) en hoe deze overkomen op de docenten (zij ervaren erg weinig autonomie omdat veel wordt vastgelegd). Het

beleid van school 3 geeft ook beduidend minder ruimte voor de docent. De 'lijn' in schoolcultuur, van meer faciliterend naar minder faciliterend, met betrekking tot de respectievelijk de cases 1, 2 en 3, komt duidelijk overeen met de 'lijn' in afnemende vrijheid voor de docent om naar zijn eigen inzicht te handelen en dus de afnemende mate van activiteit van de docentrol.

Terugkomend op het ontwikkelaspect van de schoolcultuur kunnen alle onderzochte scholen als lerende organisatie bestempeld worden. Op school 2 is dit zelfs expliciet onderdeel van de schoolvisie. School 3 heeft ook wat dit betreft echter 'last' van het hiervoor beschreven 'gat'.

Wat betreft de aanwezigheid van professionele leergemeenschappen scoren de scholen zoals verwacht mag worden op basis van geraadpleegde literatuur en eerdere conclusies (actieve rol van docenten leidt tot succesvolle implementatie). Op school 1 is sprake van een sterke professionele leergemeenschap, op school 2 van een zwakkere en op school 3 is er geen sprake van professionele leergemeenschappen. Geconcludeerd kan hier worden, dat een professionele leergemeenschap een ondersteunende randvoorwaarde is voor een actieve rol van docenten in het kader van curriculumvernieuwingen. Gesteld zou kunnen worden, dat er een relatie is tussen het deelnemen aan professionele leergemeenschappen en het zijn van een change agent en daarmee het nemen van initiatief. In een professionele leergemeenschap 'laat' de schoolleiding de docenten immers bewust werken aan onderwijsverbetering en –verandering en geeft ze daarmee bewust de vrijheid om met initiatieven te komen. De docent als ontwerper als onderdeel van het werken in professionele leergemeenschappen blijkt ook conform eerdere aannames. Docent 1 is hier, samen met collega's, heel bewust en structureel mee bezig, docent 2 ook maar minder, minder samen en minder structureel en docent 3 is naar eigen zeggen nauwelijks bezig met materiaalontwikkeling.

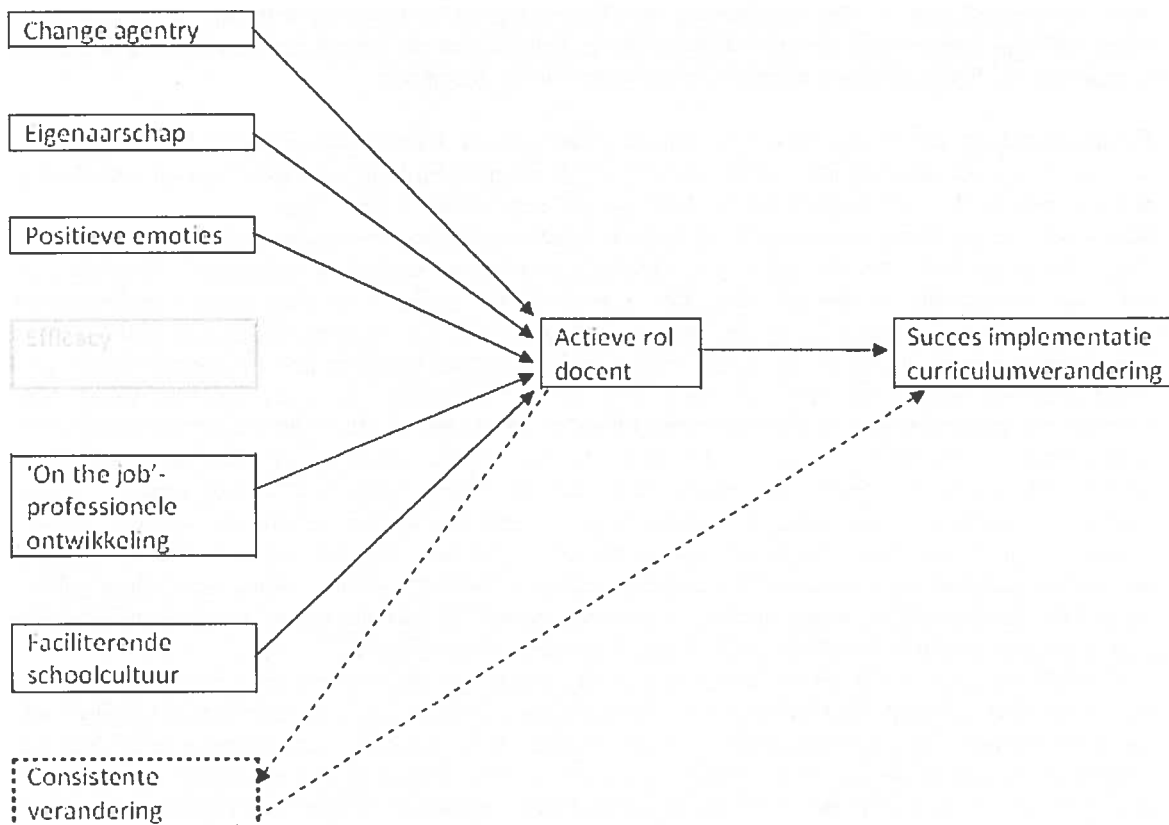
Hoewel de docenten het in eerste instantie niet zo ervaren, wordt samenwerking door docenten op school en zeker ook in professionele leergemeenschappen, naast externe ontwikkelingsactiviteiten ook als professionele ontwikkeling gezien. In de vorige deelparagraaf werd geconcludeerd dat de samenhang tussen professionele ontwikkeling en een actieve docentrol niet eenduidig is, maar hier ging het slechts om externe ontwikkelingsactiviteiten. Wanneer echter de conclusies uit deze deelparagraaf gekoppeld worden aan die van de vorige, kan wel gesteld worden, dat professionele ontwikkeling (en dan dus vooral 'on the job'-ontwikkelingsactiviteiten) samengaan met een actieve rol van de docent.

Algemeen kan over de schoolcultuur gesteld worden, dat het zeker van belang is voor het succesvol doorvoeren van curriculumveranderingen dat deze faciliterend is en zo wordt ervaren door de docenten. Daarbij is ook samenwerking onder docenten erg belangrijk. In dat kader lijkt het zinvol dat de schoolleiding duidelijke (verplichte) kaders en structuren schept – in de vorm van professionele leergemeenschappen, en tegelijkertijd docenten daarbinnen ook expliciet de vrijheid en ruimte geeft om naar eigen inzicht te handelen en een actieve rol te hebben. Aangezien samenwerking door docenten, vooral in professionele leergemeenschappen, ook als professionele ontwikkeling wordt gezien, kan hier met betrekking tot deze factor ook geconcludeerd worden dat er toch een relatie tussen professionele ontwikkeling ('on the job') en een actieve rol van docenten waar te nemen is.

#### 7.1.8 Samenhang en invloed factoren

In de voorgaande deelparagrafen is de invloed van verschillende (docent)factoren besproken waarvan aan het begin van dit onderzoek verwacht werd, dat zij van invloed zijn op de mate van activiteit van de docent in het veranderproces. Tevens werd verwacht dat een actievere rol van docenten in het proces van curriculumverandering zal leiden tot een succesvolle implementatie van die curriculumverandering. Met betrekking tot deze verwachting is in hoofdstuk 4 (zie figuur 4.1) een schema opgesteld.

Nu de verschillende factoren en hun invloed zijn onderzocht, geanalyseerd en bepaald, zal hier wederom een schema gepresenteerd worden (zie figuur 7.1). Dit schema is gebaseerd op het eerdere schema, maar in plaats van de verwachte samenhang van de factoren, zal het de gevonden samenhang weergeven.



*Figuur 7.1: conclusie samenhang en invloed factoren*

Uit figuur 7.1 blijkt, dat in dit onderzoek, op basis van de onderzochte gegevens van de drie cases, inderdaad conform de eerder opgestelde verwachting geconcludeerd wordt dat een actieve rol van de docent in een veranderproces samengaat met een succesvolle implementatie van die verandering en ook dat de aanwezigheid van de factoren 'change agency', 'eigenaarschap', 'positieve emoties' en 'faciliterende schoolcultuur', zoals verwacht, duiden op een actieve rol van de docent.

Zoals uit de voorgaande paragraaf blijkt en zoals in de figuur getracht is weer te geven, kan die conclusie niet met betrekking tot de factor 'efficacy' getrokken worden. De literatuur was hier al niet eenduidig over (volgens twee verschillende theorieën zou zowel meer als minder gevoel voor efficacy tot een actieve rol van docenten leiden), en ook uit de onderzochte gegevens viel (wat betreft beide theorieën) geen eenduidige samenhang met een actieve docentrol of een succesvolle implementatie vast te stellen.

De factor 'professionele ontwikkeling' was in eerste instantie geformuleerd als 'effectieve professionele ontwikkeling'. Zoals professionele ontwikkeling echter door de docenten werd opgevat (als 'off the job'-ontwikkelingsactiviteiten) bleek het geen voorspeller voor een actieve docentrol en daarmee voor succesvolle implementatie te zijn. In tweede instantie bleek echter, dat 'on the job'-ontwikkeling, onder de noemer 'schoolcultuur' en in de vorm van samenwerking in professionele leergemeenschappen, *wel* samengaat met een actieve rol van docenten en daarmee met een succesvolle implementatie.

Ten slotte is in de figuur nog de factor 'consistente verandering' toegevoegd. In dit onderzoek is het 'curriculaire spinnenweb' van Van den Akker (2003) ingezet om de curriculumverandering, waar de docenten in de drie cases mee te maken hebben, in kaart te brengen en op consistentie te beoordelen. Tijdens de analyse van de gegevens bleek vervolgens dat, hoe actiever de rol van de docent, hoe consistentier de vormgeving van de verandering en hoe succesvoller de implementatie van die verandering was. In dat kader is dus ook de consistentie van een curriculumverandering een

belangrijke factor met betrekking tot de rol van de docent en het succes van de implementatie van curriculumveranderingen en daarom is hij aan het schema toegevoegd.

## 7.2 Vakgerichte conclusies

Waar in de vorige paragraaf vooral conclusies zijn getrokken vanuit onderwijskundig oogpunt, op basis van van tevoren bepaalde theoretische uitgangspunten, zullen in deze paragraaf conclusies vanuit een meer vakgericht (maatschappijleer) perspectief worden getrokken. Er zal ingegaan worden op de specifieke visies van de docenten op *burgerschapsvorming* in relatie tot de curriculumverandering en ook met betrekking tot de *vakinhoud* en de *vakdidactiek* van het vernieuwde maatschappijleercurriculum (7.2.1 – 7.2.3). De getrokken conclusies in het vervolg van deze paragraaf staan echter niet los van die uit de voorgaande. In het kader van het onderwerp van dit onderzoek, de rol van docenten bij curriculumveranderingen, worden ook de hier behandelde concepten namelijk gerelateerd aan de rol en inbreng van de docenten daarbij. Er is in deze paragraaf dus sprake van een vakspecifieke verrijking en verdieping met betrekking tot de onderwijskundige conclusies zoals die in het kader van dit onderzoek reeds gesteld zijn.

### 7.2.1 Docentvisies burgerschapsvorming

In het kader van dit onderzoek naar de rol van docenten bij curriculumveranderingen is het vanuit een vakinhoudelijk perspectief interessant om de vraag te stellen hoe de docenten zelf aankijken tegen burgerschapsvorming (naar aanleiding waarvan de inhoud van hun vak is veranderd), hoe deze visie zich verhoudt tot burgerschapsvisies op andere niveaus en wat de rol is van de persoonlijke docentvisie op het veranderproces en de verandering waarmee de docenten te maken hebben. In de volgende deelparagraaf (7.2.2) zal aansluitend, ook op basis van de docentvisies op burgerschapsvorming, verder ingegaan worden op de invulling van burgerschapsvorming binnen het vak maatschappijleer.

Docent 1 ziet burgerschapsvorming op school en vooral ook binnen het vak maatschappijleer als een goede en noodzakelijke voorbereiding op later. Burgerschapsvorming binnen het vak maatschappijleer gaat volgens hem over kennis (van maatschappij en politiek), vaardigheden (hoe gedraag ik mij in relatie tot de politiek, anderen en de maatschappij) activering en houdingen (democratische gezindheid en maatschappelijke betrokkenheid). Hij is als CDA'er aanhanger van het idee dat het onderwijs kleur hoort te hebben. Er moet volgens hem dan ook geen angstvallige neutraliteit (die volgens de docent ook helemaal niet bestaat) nagestreefd worden – er mogen best waarden en normen overgebracht worden.

Deze docentvisie op burgerschapsvorming met betrekking tot maatschappijleer in de tweede fase is breder en omvangrijker dan het doel dat de overheid met burgerschapsvorming binnen maatschappijleer wil bereiken. De docent vindt het immers wel belangrijk om aandacht aan activering en houdingen te besteden in zijn onderwijs, terwijl de overheid met maatschappijleer in eerste instantie de overdracht van kennis en vaardigheden voor ogen heeft. De visie van de docent past verder echter wel goed bij de algemene doelstellingen die de overheid heeft in dit kader – het stimuleren van de bereidheid en het vermogen deel te nemen aan de Nederlandse samenleving. Met betrekking tot de lespraktijk is de docent zeer wel in staat zijn persoonlijke visie uit te leven. Hij wordt daarin niet belemmerd door een afwijkende schoolvisie of –doelstelling en krijgt daarnaast ook de vrijheid om zijn onderwijs naar eigen inzicht in te richten. Hij heeft succesvol een curriculumverandering doorgevoerd en met succes zijn visie op het burgerschaps onderwijs in de praktijk gebracht.

Burgerschapsvorming heeft voor docent 2 een belangrijke betekenis – je moet als burger namelijk deelnemen aan de maatschappij, anders sta je erbuiten. De docent vindt het heel belangrijk om dat binnen de kaders van haar vak aan de leerlingen over te brengen, haar leerlingen te interesseren, te prikkelen en nieuwsgierig te maken voor maatschappelijke thema's. Het is zoals ze zegt een van de pijlers onder de keuzes die ze maakt. Burgerschapsvorming zoals deze nu vorm krijgt in het nieuwe competentiegerichte onderwijs op het MBO vindt ze echter een verarming. Het is volgens haar zó

gekoppeld aan de (beroeps)praktijk, dat het vak maatschappijleer als zodanig weinig meer voorstelt. Het moet allemaal praktisch, maar zo zegt de docent, “dat is niet de manier waarop ik werk”. Volgens haar horen ook begrips- en theoretische kennis absoluut bij burgerschapsvorming (terwijl competenties en de kerntaken in LL&B met name gericht zijn op vaardigheden en gedrag). Ze probeert dit wel zo vorm te geven dat de begrippen en theorie heel herkenbaar zijn in de beroepspraktijk. Die praktijk komt op die manier ook wel, maar de theorie hoort er zeker bij. “Dat is gewoon een stukje waar ik voor vecht”. Ze probeert altijd aandacht te besteden aan wat belangrijk is om te weten als je als burger wil functioneren in en deelnemen aan de maatschappij – wat zijn je prioriteiten, hoe kom je op voor je belangen, zo probeert ze de leerlingen tot het maken van beslissingen aan te zetten.

Ook docent 2 wil meer met burgerschapsvorming, dan in de huidige (zojuist veranderde!) situatie in principe het geval is. Anders dan docent 1 is zij echter wel gebonden aan een duidelijke en verplichtende schoolvisie, die is ingegeven door de visie van de overheid – de burgerschapscompetenties dienen immers ingevoerd en onderwezen te worden in het MBO. Toch krijgt zij van de school, binnen de gestelde kaders van de curriculumverandering de vrijheid om haar eigen visie in de praktijk te brengen. In tegenstelling tot docent 1 is dit echter het geval *ondanks* de curriculumverandering en niet *door middel van*. Deze nuance geeft een essentieel verschil weer tussen de cases 1 en 2. In de eerste case krijgt de docent veel vrijheid om zijn onderwijs naar eigen inzicht in te richten en zijn visie in de praktijk te brengen, terwijl docent 2 binnen de opgelegde kaders heel bewust de vrijheden en mogelijkheden moet nemen om haar ‘eigen ding’ te kunnen blijven doen. Beide docenten zijn echter heel bewust bezig met het volgen van hun eigen visie – en hebben (hun visie heeft) in dat opzicht een actieve rol in het veranderproces en hebben tegelijkertijd ook te maken met relatief positieve (in vergelijking met case 3) curriculumveranderingen.

De persoonlijke visie van docent 3 met betrekking tot burgerschapsvorming en de huidige situatie van burgerschapscompetenties in het MBO kan eigenlijk het beste als een ‘anti-visie’ beschreven worden. Van begin af aan heeft de docent “een enorme weerstand” tegen het concept cgo gehad en dus ook tegen de nieuwe invulling van maatschappijleer door middel van burgerschapscompetenties. Hij vindt het moeilijk om dit rationeel te verantwoorden, omdat het vooral een gevoel is. Wel vindt hij duidelijk, dat leerlingen te weinig leren met betrekking tot burgerschapsvorming. Wat dat betreft is hij meer voor het ‘ouderwetse, degelijke stampen’. Met betrekking tot de huidige situatie van burgerschapsvorming zou hij graag meer kennisoverdracht zien. Een mix van 50% kennis en 50% vormende activiteiten (vaardigheden en houdingen, zoals de competenties voornamelijk zijn ingevuld) zou hij mooi vinden. Verder vindt hij het belangrijk om te doen wat hij zelf leuk vindt en tegelijkertijd ook voor de leerlingen belangrijk is. Hij maakt graag ‘kleine uitstapjes’ naar andere vakgebieden zoals de astronomie, evolutietheorie en muziek en hij besteedt altijd aandacht aan de actualiteiten. Op die manier houdt hij er zelf plezier in en bereid hij de leerlingen voor zijn gevoel goed voor op het leven in en deelname aan de maatschappij.

De schoolvisie of de visie van de MBO Raad of overheid (waar hij dus deels problemen mee heeft) interesseren de docent niet zo veel. Over een paar jaar is het toch weer alles anders, zo is zijn mening – “zo gaat het al jaren in het onderwijs”. Zijn eigen visie is lang geleden ontstaan toen hij nog in het vormingswerk voor werkende jongeren les gaf. Toen was er volgens hem ook de tijd om met je collega’s diepgaand over doelstellingen van het onderwijs in het algemeen te discussiëren en je een mening te vormen – nu ziet hij zichzelf veeleer als slechts een uitvoerder van andermans visie en beleid. Hij is naar eigen zeggen steeds minder in staat zijn ‘eigen ding’ te doen – zijn persoonlijke visie speelt geen grote rol in het veranderproces waarmee hij te maken heeft.

Zowel het zijn van ‘slechts een uitvoerder’ alsook puur het gevoel dat dit zo is, resulteren in een cynische houding (geen ‘positieve emoties’) en in een weinig actieve houding van docent 3. Dit is in het kader van dit onderzoek geheel in overeenstemming met de reeds getrokken conclusie dat de curriculumverandering in case 3 relatief het minst succesvol was.

Een verdere conclusie die met betrekking tot de visie van docenten getrokken kan worden, is dat de persoonlijke visie van docenten, voor de docenten een belangrijke (wenselijke) richtinggever is voor het uiteindelijke onderwijs – ook al heeft dat reeds richting gekregen door opvattingen van de overheid en de school met betrekking tot het vak maatschappijleer. Dit gebeurt (voorspelbaar) in een situatie die

zich daar ook goed voor leent, zoals case 1, maar ook in minder vrije situaties doen docenten er al het mogelijke aan om toch naar hun eigen inzichten te onderwijzen. Het gevoel van tevredenheid hangt hier ook mee samen. In de drie verschillende cases is een afnemende mate van vrijheid waar te nemen en tegelijkertijd ook een afnemend gevoel van tevredenheid. In case 1 heeft de docent alle vrijheid om zijn burgerschapsvisie door middel van een curriculumverandering te operationaliseren en hij is hier (en over het resultaat) heel positief en tevreden over. In case 2 heeft de docent te maken met bepaalde verplichte kaders, waarbinnen zij van haar leidinggevende echter veel vrijheid krijgt haar eigen visie (die in principe niet strookt met die van de overheid en de school op dat gebied) om te zetten in haar onderwijs. Deze vrijheid ervaart zij niet alleen als prettig, maar ook als noodzakelijk. Zonder zou zij naar eigen zeggen niet kunnen. In case 3 is sprake van een relatief centrale, opgelegde aanpak en doorvoer van het competentiegerichte onderwijs en de daaraan verbonden burgerschapscompetenties bij maatschappijleer en de docent heeft moeite met het vormgeven van zijn onderwijs naar zijn eigen inzichten. Uit de casebeschrijving blijkt tegelijkertijd duidelijk zijn moeite met de doorgevoerde curriculumverandering en zijn beperkte vrijheid.

Op basis van voorgaande kan ten eerste geconcludeerd worden, dat de mate waarin de docenten in staat zijn hun persoonlijke visie met betrekking tot burgerschapsvorming en de curriculumverandering richtinggevend te laten zijn voor de vormgeving van hun nieuwe onderwijspraktijk, gerelateerd is aan het hebben van een actieve rol en succes van de invoering van de curriculumverandering waarmee zij te maken hebben.

Ten tweede is de mate waarin de docenten tot bovenstaande in staat zijn, ook gerelateerd aan de tevredenheid die zij met betrekking tot hun taak (lesgeven) en de doorgevoerde curriculumverandering ervaren. Vrijheid of autonomie wat betreft de visie op en vormgeving van de lespraktijk lijkt dus van grote waarde te zijn voor de docenten.

#### 7.2.2 Burgerschapsvorming en maatschappijleer

In de voorgaande paragraaf zijn de verschillende docentvisies met betrekking tot burgerschapsvorming en de betreffende curriculumveranderingen, en in hoeverre deze aansluiten bij 'andere' visies op burgerschap besproken. Hier zal aansluitend specifiek in worden gegaan op de relatie tussen burgerschapsvorming en het vak maatschappijleer, burgerschapsvorming als vakinhoud van maatschappijleer. Dit zal ook aan de hand van de docentvisies hierop gebeuren.

De relatie tussen maatschappijleer en burgerschapsvorming is niet eenduidig en hangt grotendeels ook af van de gehanteerde definitie van burgerschapsvorming – gaat het om de overdracht van kennis, vaardigheden of zelfs van houdingen en gedrag? Afhankelijk van die definitie en van de doelstelling van het vak maatschappijleer met betrekking tot een bepaald type of niveau van onderwijs kan burgerschapsvorming als equivalent van maatschappijleer gezien worden, als iets waar een docent maatschappijleer vanzelf ook wel mee bezig is of als iets waar een docent maatschappijleer eerder niets te maken heeft of wil hebben.

Uit de in dit onderzoek gehanteerde definities van zowel burgerschapsvorming alsook maatschappijleer blijkt (zie hoofdstuk 3) dat maatschappijleer met betrekking tot het VO burgerschapsvorming als doel heeft, maar niet burgerschapsvorming in de breedste zin van de definitie. Vastgesteld is namelijk dat bij maatschappijleer in de tweede fase van het VO de kennis en vaardigheden over worden gebracht die noodzakelijk worden geacht om als goede burger te kunnen functioneren in de (toekomstige) Nederlandse samenleving. Op de *bereidheid* (houdingen) om deel te nemen aan deze samenleving (ook onderdeel van de algemene doelstelling die de overheid met betrekking tot burgerschapsvorming heeft) hoeft in het vak echter niet in gegaan te worden. Dat ligt anders op het MBO, waar in de plaats van het vak maatschappijleer over is gegaan op onderwijs is de zogenaamde burgerschapscompetenties (BUCO). Alleen al deze naamverandering geeft de koppeling tussen maatschappijleer en burgerschap op dit schooltype weer – maatschappijleer is burgerschapsvorming geworden. Het feit dat het om burgerschaps*competenties* gaat, wil ook zeggen dat hier sprake is van een breder en allesomvattend burgerschapsdoel dan bij maatschappijleer in de tweede fase van het VO – namelijk de overdracht van kennis, vaardigheden en *houdingen*.

Na de voorafgaande vaststelling is het in het kader van dit onderzoek de vraag, hoe docenten zelf aankijken tegen burgerschapsvorming binnen 'hun' vak maatschappijleer en wat voor een rol zij hierbij spelen.

Opvallend met betrekking tot de vakinhoud van maatschappijleer (wat betreft de vernieuwde curricula en burgerschapsvorming) en de persoonlijke visies over burgerschapsvorming binnen hun vak, is dat alle 3 de docenten geven aan dat het bij burgerschapsvorming aankomt op de juiste mix van kennis, vaardigheden en houdingen/gedag – alle drie de docenten zijn van mening dat er bij burgerschapsvorming zowel sprake moet zijn van kennisoverdracht, alsook van onderwijs in vaardigheden, alsook aandacht voor houdingen/attitudes.

Geen van allen zijn ze het wat dat betreft helemaal eens met hoe de overheid en haar opdrachtnemers er (in de vorm van examenprogramma/brondocument burgerschapscompetenties) in 'hun geval' in eerste instantie vorm aan hebben gegeven. Docent 1, die te maken heeft met het examenprogramma maatschappijleer voor de havo en het vwo – en waarvan het doel voornamelijk burgerschapsvorming in de vorm van kennis- en vaardighedenoverdracht lijkt te zijn, vindt dat er te weinig aandacht voor vaardigheden en houdingen is en probeert deze aspecten via een persoonlijk geïnitieerde curriculumverandering binnen zijn vak alsnog aan de orde te laten komen. Docent 2 en 3 hebben allebei met de in het mbo-onderwijs ingevoerde burgerschapscompetenties te maken en vinden allebei dat er in de huidige situatie juist te weinig aandacht voor kennisoverdracht is en zouden dit graag anders zien. Docent 2 heeft wat dat betreft een andere positie dan docent 3, zij krijgt van haar leidinggevende namelijk beduidend meer ruimte om haar lessen naar eigen inzicht (en dus met meer nadruk op kennisoverdracht) vorm te geven. Docent 3 daarentegen zit in een positie waarin hij zich meer dient te richten naar centraal opgestelde kaders wat het onderwijs binnen zijn vak en burgerschapsvorming betreft. Ook hij probeert echter te streven naar het zoveel mogelijk in de praktijk brengen van zijn persoonlijke visie, en dus kennisoverdracht, als stelt hij dat dit wel moeilijker wordt met de invoering van cgo en de burgerschapscompetenties.

Blijkbaar komen de ideeën die de overheid en haar opdrachtnemers met betrekking tot burgerschapsvorming hebben – dat er in de tweede fase voornamelijk aandacht moet zijn voor kennis en vaardigheden en minder voor houdingen en vooral ook dat er op het MBO juist aandacht moet zijn voor die houdingen en vaardigheden en minder voor kennis, niet overeen met de ideeën die de (in dit onderzoek geïnterviewde) docenten hebben. De docenten baseren zich op de praktijk (hun leerlingen en ervaringen met die leerlingen) wanneer ze stellen dat ze bepaalde zaken wel of niet nodig achten. De overheid en haar opdrachtnemers baseren zich eerder indirect op die(zelfde?) praktijk. De vraag is hier, wie de juiste, of meest passende visie heeft – de overheid of de docenten. Wellicht kan hier geconcludeerd worden, dat de overheid (en opdrachtnemers van de overheid die hierover beslissen) in dergelijke gevallen, met al haar goede bedoelingen, toch te ver van de daadwerkelijke praktijk af staat om beslissingen *over* die praktijk te maken.

Interessant met betrekking tot de vakinhoud van maatschappijleer is verder de koppeling tussen het belang van de persoonlijke visie van docenten en het feit dat het in dit onderzoek om *maatschappijleer*docenten gaat. Ervan uitgaande dat het vak maatschappijleer, juist ook door de link met de nauwelijks waardenvrij te benaderen burgerschapsvorming, tussen andere schoolvakken (waar grotendeels vaststaande en objectieve inhoud wordt overgebracht) qua vakinhoud een bijzondere positie inneemt, kan gesteld worden dat ook docenten maatschappijleer een bijzondere positie innemen. Gesteld kan namelijk worden dat het juist voor maatschappijleerdocenten belangrijk is hun 'eigen ding' te kunnen doen binnen hun vak. Immers, iedere burger staat uiteindelijk als individu in de maatschappij en moet zich als individu kunnen redden in de samenleving (daar bereiden maatschappijleerdocenten hun leerlingen deels op voor), maar ook een maatschappijleer docent is uiteindelijk een individu met een bepaalde plaats in de samenleving en met bepaalde gedachten over de maatschappij. Maatschappijleerdocenten zijn dus zowel *overbrenger van kennis* (en vaardigheden en houdingen) alsook *gebruikers van diezelfde kennis* (en vaardigheden en houdingen). Dit maakt dat hun positie ten opzichte van de vakinhoud anders, persoonlijker is dan bij docenten van andere vakken.



Op basis van voorgaande kan geconcludeerd worden dat voor alle drie de docenten geldt, dat burgerschapsonderwijs *zowel* kennisoverdracht, *als ook* onderwijs in vaardigheden, *als ook* aandacht voor houdingen zou moeten inhouden. Dit wijkt af van wat de overheid en haar opdrachtnemers met maatschappijleer op de verschillende onderwijsniveaus voor ogen hebben. Op verschillende niveaus wordt dus verschillend aangekeken tegen de behoefte wat betreft burgerschapsvorming. Het lijkt of de ‘hogere’ niveaus, gezien hun relatieve afstand tot de praktijk, minder goed dan de docenten in kunnen schatten waaraan *in de praktijk* behoefte is. Maatschappijleerdocenten hebben verder een bijzondere relatie tot de vakinhoud, omdat zij zowel overbrenger als zelf ook gebruiker van die vakinhoud zijn. Om die reden lijkt het juist voor maatschappijleerdocenten belangrijk hun ‘eigen ding’ te kunnen doen.

### 7.2.3 Vakdidactiek

Naast de inhoud van een vak is de vakdidactiek een tweede belangrijke pijler van een vak. Zo ook bij maatschappijleer. Hoewel over de inhoud van (zeker) een vak als maatschappijleer oneindig nagedacht en gediscussieerd kan worden, gaat het daar niet alleen over. Net zo belangrijk is *hoe* en *waarmee* die inhoud wordt overgebracht. De vakdidactiek legt uiteindelijk de verbinding tussen de vakinhoud en de leerlingen.

In kader van dit onderzoek is het interessant te kijken naar de *rol en inbreng van de docenten* als het gaat om vakdidactische aspecten van de curriculumveranderingen. Terugkomend op het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003), zoals dat bij de beantwoording van de eerste deelvraag aan de orde is geweest, zal in deze deelparagraaf daarom ingegaan worden op de docentrol, de leeractiviteiten, de groepering van de leerlingen en de materialen/methode.

Algemeen kan wat betreft de *rol van de docenten* met betrekking tot hoe zij lesgeven gezegd worden, dat ook hier de tot nu toe steeds aangetoonde verschillen in mate van invloed tussen de drie cases aan de orde zijn. Docent 1 kan vakdidactisch redelijk ‘zijn gang gaan’. Ook docent 2 ervaart wat dit betreft relatieve vrijheid en kan binnen gestelde kaders – die theoretisch weliswaar, maar praktisch minder met de vakdidactiek te maken hebben, haar gang gaan. Docent 3 ten slotte, is erg gebonden aan een visie (overheid, school) die niet de zijne is en die ook invloed heeft op manier hoe hij zijn onderwijs inricht en geeft. Algemeen concluderend kan hier nu reeds gesteld worden, dat er zoals reeds aangetoond een positieve relatie is tussen een succesvolle implementatie van een curriculumverandering en de mate van activiteit van docenten bij dat implementatieproces, en dat die mate van activiteit ook zichtbaar is als het gaat om de (vernieuwde) vakdidactische inrichting van het maatschappijleeronderwijs.

Interessant om te zien is de relatie tussen het belang wat docenten hechten aan kennisoverdracht en het vervullen van een ‘traditionele’ docentrol. Docent 1 geeft aan eerder in zijn onderwijs en lesgeven altijd veel nadruk te hebben gelegd op kennisoverdracht, dat hij goede uitleg en het klassikaal lesgeven erg belangrijk vindt en wat dat betreft qua docentrol vrij traditioneel is ingesteld. Nu hij bewust de keuze heeft gemaakt om wat meer op vaardigheden en houdingen in te gaan stelt hij zich ook als docent in de klas, in ieder geval tijdens het ingevoerde handelingsdeel, anders op. In plaats van het leerproces te leiden, wat hij gewend is, is er dan meer sprake van ondersteunen en activeren van de leerlingen en hun leerproces – een meer ‘coachende’ docentrol.

De MBO-docenten hebben te maken met een (hun opgelegde) curriculumverandering die onder andere een andere rol van de docenten vraagt – namelijk een meer ‘coachende’ rol, wat betekent dat zij de leerlingen meer hun eigen onderwijs moeten laten plannen en inrichten en dat zij de leerlingen wat dat betreft eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid laten. Toch geven zij allebei aan niet aan deze ‘gewenste’ rol te voldoen. Een van de redenen die zij hiervoor geven, is dat dit met de inhoud van de curriculumverandering te maken heeft. Deze laat naar hun idee te weinig ruimte voor kennisoverdracht. Om deze kennisoverdracht toch plaats te laten vinden achten beiden een meer traditionele docentrol zinvoller.

Gesteld kan worden, dat de docenten, ongeacht het niveau waarop zij lesgeven, er blijkbaar toe neigen kennis – een ‘traditioneel’ onderdeel van het onderwijs, op een traditionele manier over te brengen, terwijl wanneer het gaat om vaardigheden en houdingen – minder ‘traditioneel,’ eerder voor minder traditionele rollen wordt gekozen.

Verder noemen de MBO-docenten heel duidelijk als argument voor hun redelijk klassikale manier van lesgeven en daarmee traditionele docentrol, de relatieve onkunde van hun leerlingen om zonder directe begeleiding, en dus zelfstandig en op basis van eigen verantwoordelijkheid te leren en werken. Beide docenten noemen dat, waarschijnlijk gezien het niveau van de leerlingen, deze leerlingen moeite hebben met het plannen van activiteiten, het overzien van activiteiten, het belang in te zien van het doen van taken en de concentratie die voor het uitvoeren van taken nodig is. Ook geven de docenten aan dat zij hun leerlingen over het algemeen als minder gemotiveerd ervaren en dat als zij niet in de buurt zijn om te zorgen dat leerlingen werken, deze dat hoogstwaarschijnlijk ook niet doen.

Deze redenering van de MBO-docenten staat in schril contrast met wat juist de bedoeling is van de invoering van burgerschapscompetenties in plaats van het eerdere maatschappijleeronderwijs, en de vertaling daarvan door de scholen. Hoewel het bij de invoering van BUCO in principe om de competenties gaat die leerlingen aan het einde van hun opleiding moeten bezitten en daarmee om einddoelen, impliceren de nieuwe leerdoelen in de vorm van de huidige 'werkprocessen' veel aandacht voor zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid in het onderwijs. Dit houdt het als leerling (deels) zelf plannen van het onderwijs in, daar als leerling zelfstandig mee bezig gaan en een passievere, meer coachende rol van de docent, omdat leerlingen zo beter voorbereid zouden zijn op hun leven als burger in de maatschappij.

Ook (zie ook 7.2.2) wat betreft de docentrol in de vernieuwde situatie op het MBO, komen de visie van de 'hogere' niveaus en die van de docenten wat betreft 'goed' onderwijs dus niet overeen. Blijkbaar bestaat er ook wat dit betreft een 'gat' tussen hoe de overheid en haar opdracht nemers tegen het onderwijs aankijken en hoe de docenten dat doen. Aangezien de docenten de uiteindelijke uitvoerders van het onderwijsbeleid zijn, en zij zich verantwoordelijk voelen (en ook verantwoordelijk worden gehouden) voor wat de leerlingen uiteindelijk voorgeschoteld krijgen, hebben zij te maken met een dilemma. Enerzijds is daar de curriculumverandering, die het onderwijs op allerlei fronten verandert en die zij dienen door te voeren in hun onderwijs, en anderzijds is er hun persoonlijke visie en hun verantwoordelijkheid voor de uiteindelijke lespraktijk die zorgt voor een kritische blik ten aanzien van die curriculumverandering. Dit vraagt veel van docenten, helemaal wanneer zij met onbereidwillige managers of directies te maken hebben die hen weinig ruimte laten om bepaalde 'problemen' op te lossen (zoals in case 3).

Sterk gekoppeld aan de docentrol zijn de *leeractiviteiten* waarmee het onderwijs vorm krijgt en deels zijn deze in het voorgaande dan ook al aan de orde geweest. De visie die docenten hebben wat betreft hun rol geeft ook richting aan de activiteiten die zij in dat kader plannen. Ook wat deze invulling van het onderwijs betreft is een duidelijk verschil te zien in invloed die de 3 docenten hebben. Docent 1 is gezien de verandering die hij heeft doorgevoerd relatief heel vrij daarin. Hij vond juist dat er ruimte moest komen voor andere activiteiten, zodat leerlingen niet alleen meer passief kennis vergaren maar ook heel bewust en actief met vaardigheden en houdingen bezig zijn. Deze andere invulling van leeractiviteiten zou zelfs als kern van de curriculumvernieuwing van docent 1 gezien kunnen worden. De verandering is uiteindelijk ook doorgevoerd zoals bedoeld. Het handelingsgedeelte, waarbinnen leerlingen in groepjes van 3 a 4 werken aan het voorbereiden van casussen en oefenen met onderhandelen en debatteren, is ingevoerd zoals bedoeld, juist omdat de docent ook alle vrijheid had om het allemaal zo te doen als hij bedacht en gepland had.

De situatie op het MBO is natuurlijk anders. De docenten daar hebben immers te maken met de opgelegde verandering en zijn daarom veel meer bezig met het zich aanpassen aan de veranderde kaders – zo ook wat betreft de leeractiviteiten waarmee zij hun onderwijs vorm geven. Docent 2 heeft wat dat betreft meer vrijheid dan docent 3. Docent 2 mag binnen de gestelde kaders in principe zelf bepalen wat zij met haar leerlingen doet. Zoals gezegd vindt zij het belangrijk om veel klassikaal bezig te zijn en verder de leerlingen zelfstandig in kleine groepjes aan overzienbare opdrachten te laten werken. Dit echter steeds onder zoveel mogelijk toezicht van haar. Zij ervaart dit als beste inrichting van haar onderwijs gezien zowel de inhoud die zij over wil brengen alsook haar specifieke doelgroep. Voor docent 3 is het in principe relatief moeilijk om zijn onderwijs zo in te richten als hij het graag zou zien. Veel meer dan de andere docenten was hij wat dat betreft afhankelijk van andermans visie op hoe het onderwijs binnen zijn vak eruit zou moeten zien. Dit bracht en brengt veel ontevredenheid met zich mee, niet alleen bij hem maar ook bij collega's. Deze ontevredenheid, maar ook inzicht van het management dat het zo niet 'werkte', hebben er ondertussen echter toe geleid dat de docenten op de

school van docent 3 meer en meer de regie over hun eigen onderwijs terugkrijgen. Uiteindelijk is zo alles weer redelijk bij het oude wat de leeractiviteiten betreft, wat betekent dat docent 3 nu praktisch weer zo les geeft als hij dat voor de curriculumverandering ook deed. Leerlingen krijgen korte uitleg, werken in de klas aan (uitgeprinte) opdrachten en worden daar bij begeleid door de docent. Verder wordt geprobeerd de leerlingen afwisseling te bieden door het kijken van filmpjes, het voeren van discussies en het samenwerken in kleine groepjes. Deze laatste activiteiten vindt de docent vooral ook belangrijk omdat het leerlingen laat nadenken over zichzelf en (hun plaats in) de maatschappij waarin zij leven. Want dat, zo stelt hij, is het voornaamste doel van BUCO.

Wat betreft de leeractiviteiten in de derde case is men zich gaandeweg blijkbaar bewust geworden van het eerder beschreven 'gat' in visie op het onderwijs tussen overheid (of andere 'hogere' niveaus) en de docent als praktijkdeskundige, of in andere woorden het 'gat' tussen de verandering op papier en die in de praktijk. Opvallend is, dat dit inzicht, in ieder geval wat betreft de leeractiviteiten, weer tot invoering van de 'oude' situatie heeft geleid. Wat dat betreft is er dus uiteindelijk weinig tot niets veranderd. Ook docent 2 geeft aan, door binnen de vastgestelde kaders zoveel mogelijk haar eigen visie te blijven volgen, eigenlijk aan haar onderwijsactiviteiten zelf niet zoveel tot niets veranderd te hebben. Blijkbaar zijn het wederom de docenten die het 'beste' zicht hebben op de onderwijspraktijk en die het beste in kunnen schatten wat goed en nodig voor hun leerlingen is – wat resulteert in het gegeven, dat ongeacht de invoering van een rigoureuze curriculumverandering in het MBO, zowel ervoor als erna, leerlingen in beide onderzochte cases uiteindelijk op vrijwel dezelfde manier les krijgen (zowel wat betreft docentrol als wat betreft activiteiten) omdat dat de wijze is die hun docenten goed achten.

Ook de invloed van de docent als het gaat om de keuze voor de *leermiddelen/methode* in de veranderde situatie volgt geheel de eerder geconcludeerde lijn. Docent 1 heeft heel bewust materiaal bij zijn geplande curriculumverandering gezocht, docent 2 deels ook – binnen de gestelde kaders en inhoud en docent 3 heeft een methode opgelegd gekregen. Bij de keuze voor leermiddelen speelt ook de visie met betrekking tot de verandering en de burgerschapsvisie van de docenten steeds een belangrijke rol.

Docent 1 had een heel specifiek doel met het vernieuwde curriculum – meer aandacht voor vaardigheden en houdingen om zo de burgerschapsvorming van zijn leerlingen uit te breiden, en heeft vervolgens heel bewust gekeken welke materialen dat doel zouden ondersteunen. Omdat hij alle vrijheid had, is hem dat ook gelukt. Hij heeft hiervoor geput uit zijn eerder ervaring maar ook uit andere bronnen zoals websites over het onderwerp. Zo is hij in staat geweest voor zijn situatie, zijn doelen en zijn doelgroep de juiste materialen te verzamelen en te creëren.

Docent 2 had te maken met zowel opgelegde doelen als daarnaast ook haar persoonlijke doelen, gebaseerd op haar visie op het burgerschaps onderwijs. Ook zij is met het oog op deze doelen heel bewust bezig gegaan met materiaalkeuze. Ze heeft verschillende alternatieve methoden, speciaal bedoeld voor het vernieuwde onderwijs in burgerschapscompetenties, bekeken en geconcludeerd dat deze weliswaar bij de haar opgelegde doelen aansloten, maar niet genoeg bij haar eigen doelen. Ook zij had in dat opzicht de vrijheid om naar eigen inzicht te handelen. Zij heeft er ten slotte voor gekozen om een bepaalde kernmethode te kiezen maar deze verder aan te vullen met materiaal uit andere (oude) methodes of zelfontwikkeld materiaal.

Voor docent 3 is de materiaalkeuze een punt van ergernis, omdat hij zelf niet in staat was een methode voor zijn onderwijs te kiezen en omdat hij het niet eens is met de hem opgelegde keuze wat dat betreft. Hij is het niet eens met de door het management gemaakte keuze, omdat hij deze niet aan vindt sluiten bij zijn leerlingen en omdat hij zichzelf zo niet in staat acht om aan de door het management gestelde of de door hem zelf gestelde doelen te voldoen. Hij vindt de projecten waaruit de gebruikte methode is opgebouwd niet voldoende voldoen aan zijn inhoudelijke doel met burgerschapsvorming en hij vindt ook de werkwijze binnen de methode niet geschikt om de gewenste kennis, vaardigheden en houdingen aan de leerlingen over te brengen.

De docenten zijn zich allemaal zeer bewust van hun vakdidactische handelen en hebben ook met betrekking tot hun persoonlijke visie ten opzichte van de doorgevoerde curriculumverandering en hun burgerschapsvisie een duidelijke voorkeur voor een bepaalde inrichting van hun onderwijs. De ruimte die de verschillende docenten krijgen om hun eigen onderwijs naar eigen inzicht in te richten is echter
--

variabel.

Deze variatie is in overeenstemming met de lijn zoals die eerder is vastgesteld – hoe meer eigen inbreng, hoe succesvoller de invoering van de verandering en hoe minder eigen inbreng hoe minder succesvol. Naast dat meer inbreng tot meer succes leidt en minder tot minder, kan echter ook wat de vakdidactiek betreft geconcludeerd worden dat minder inbreng ook voor ontevredenheid zorgt. Dit laatste is als volgt te verklaren. Het vakdidactisch handelen is de ‘core business’ van een docent en de docent voelt zich uiteindelijk verantwoordelijk voor zijn leerlingen. Daarom wil hij ook naar eigen inzicht en zo goed mogelijk lesgeven.

### 7.3 Koppeling conclusies

Zoals aangekondigd zullen in deze paragraaf de voorgaande vakgerelateerde conclusies weer binnen het kader van de daar voorgaande onderwijskundige conclusies geplaatst worden.

Het doel van dit afstudeeronderzoek naar de rol van docenten bij de implementatie van curriculumveranderingen, was een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre is een actieve rol van docenten (maatschappijleer) bij de invoering van een curriculumverandering (naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming bij maatschappijleer) gerelateerd aan het succes van de invoering van die curriculumverandering?*

Voor de beantwoording van deze vraag is op basis van een vooraf uitgevoerde literatuurstudie een verwachting opgesteld met betrekking tot die rol van docenten bij het proces van curriculumveranderingen. Die verwachting is vervolgens door middel van een case study-onderzoek geprobeerd zichtbaar in de praktijk en daarmee aannemelijk te maken. Verwacht werd, dat een actieve rol van docenten positief gerelateerd zou zijn aan een succesvolle implementatie van curriculumveranderingen en dat een actieve docentrol voorspeld zou kunnen worden aan de hand van een aantal factoren, te weten: change agency, eigenaarschap, positieve emoties, efficacy, effectieve professionele ontwikkeling en een faciliterende schoolcultuur.

Uit paragraaf 7.1.8 en figuur 7.1 van de onderwijskundige conclusie blijkt vervolgens, dat de basis van deze verwachting inderdaad gerelateerd kan worden aan de praktijk. In de onderzochte cases blijkt het inderdaad zo te zijn, dat een actievere rol van docenten gerelateerd is een succesvolle implementatie van de betreffende curriculumverandering. Wat betreft de factoren die een actieve docentrol zouden voorspellen blijkt de verwachting deels aan de praktijk van de drie onderzochte cases te voldoen. Change agency, eigenaarschap, positieve emoties met betrekking tot de verandering en een faciliterende schoolcultuur zijn wat dat betreft inderdaad allemaal voorspellers van een actieve docentrol in het proces van curriculumverandering. Wat betreft professionele ontwikkeling, blijken vooral deelname aan ‘on the job’-ontwikkelingsactiviteiten, zoals samenwerking in professionele leergemeenschappen op school een actieve docentrol bij de veranderingen te voorspellen. De rol van efficacy, waar de literatuur al niet eenduidig over is, blijft ook in de in dit onderzoek onderzochte praktijk onduidelijk. Verder blijkt dat ‘andersom’ een actieve docentrol voor een consistente verandering zorgt, wat vervolgens weer gekoppeld kan worden aan een succesvolle implementatie.

Wanneer de vakgerichte conclusies binnen het voorgaande onderwijskundige kader worden geplaatst, is waar te nemen dat de afnemende activiteit van de docenten in respectievelijk de cases 1, 2 en 3, zoals die duidelijk naar voren komt in de onderwijskundige conclusies, ook wat betreft de vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten aan de orde is. Wat dat betreft ‘gedragen’ de cases zich dus vanuit beide perspectieven hetzelfde.

Het blijkt dat de docenten in de onderzochte cases allemaal een duidelijke persoonlijke visie hebben, zowel met betrekking tot de doorgevoerde verandering, alsook met betrekking tot burgerschapsvorming binnen hun vak maatschappijleer. Deze visies blijken voor alle docenten ook hun belangrijkste (gewenste) oriëntatie te zijn als het gaat om de praktische inrichting van hun onderwijs. Hoe meer docenten in staat zijn hun persoonlijke visie uit te leven, te operationaliseren en

richtinggevend te laten zijn voor de vormgeving van hun lespraktijk, hoe actiever hun rol is en hoe succesvoller de implementatie van de curriculumverandering waarmee zij te maken hebben – geheel in overeenstemming met de eerder getrokken onderwijskundige conclusie.

Voorgaande conclusie is goed te koppelen aan de eerder behandelde conclusie dat het zijn van een change agent samengaat met een actieve rol van de docent en een succesvolle implementatie. Immers, een belangrijk kenmerk van het zijn van een change agent is het hebben van een persoonlijke visie. Hoe meer ruimte er voor deze docentvisie is, hoe meer de docent zijn of haar rol als change agent uit kan leven en hoe actiever zijn of haar rol in het veranderproces dus kan zijn. In dat kader is het gemakkelijk te verklaren, dat de docenten die beter in staat waren hun persoonlijke visie met betrekking tot hun vak en burgerschapsvorming om te zetten in de lespraktijk degenen waren die een actieve rol hadden en te maken hadden met een succesvolle implementatie.

Ook eigenaarschap en positieve emoties zijn aan de ruimte die docenten hebben voor het uitleven van hun persoonlijke visie te koppelen. Immers, zoals de terminologie ook aangeeft, het (kunnen) doen van je 'eigen ding' zorgt voor *eigenaarschap*. Zoals verder meerdere malen in de voorgaande paragraaf aan de orde is gekomen, is het uitleven van hun persoonlijke visie (ten aanzien van zowel vakinhoud als vakdidactiek) sterk verbonden aan tevredenheid en daarmee aan positieve emoties van de docenten. Zoals gesteld is het voor docenten, wiens 'core business' het is onderwijs te geven aan 'hun' leerlingen frustrerend als zij dat volgens andermans visie moeten doen. Helemaal wanneer deze andere visie conflicteert met hun eigen. Ze voelen zich en zijn immers verantwoordelijk voor het onderwijs aan en leren van hun leerlingen en dat willen ze logischerwijze dus ook 'goed' (naar hun eigen opvattingen) doen. Daarnaast nemen juist *maatschappijleer*docenten ook een bijzondere positie in ten opzichte van 'hun' vakinhoud, waardoor het volgen van hun eigen visie bijzonder belangrijk lijkt. Maatschappijleerdocenten brengen hun vakinhoud immers niet alleen over op de leerlingen, maar zijn tegelijkertijd ook zelf *gebruikers* van die vakinhoud – ook zij zijn immers deelnemers aan de samenleving en doen dat volgens hun eigen maatstaven, aan de hand waarvan zij ook hun leerlingen op deelname aan de maatschappij voorbereiden. Als zij niet in staat zijn om hun eigen visie in de praktijk te brengen omdat een ander stelt dat het *beter* is om het onderwijs aan de hand van een andere visie in te richten, is dat dus niet alleen een afkeuring van de docent als professional, maar ook een afkeuring van de docent als persoon.

Wat voorgaande betreft is er op meerdere momenten, zowel als het gaat om vakinhoud – *wat* is burgerschapsvorming en waaruit moet burgerschapsvorming op de verschillende schooltypen en –niveaus bestaan, alsook waar het gaat om vakdidactiek – *hoe* moet het burgerschapsonderwijs in de verschillende settings vorm krijgen, een 'gat' waar te nemen tussen wat de overheid, opdrachtnemers van de overheid en in navolging daarvan scholen in gedachten hebben voor dat onderwijs en wat de docenten zelf, midden in de praktijk van het onderwijs nodig en 'goed' achten. De vraag is hier wie er 'gelijk' heeft en wiens visie uiteindelijk van meer waarde is voor de onderwijspraktijk. Gesuggereerd wordt dat de 'hogere' niveaus wellicht, met al hun goede bedoelingen toch te ver van de praktijk af zitten om een realistisch beeld van die praktijk te hebben en dus om beslissingen te nemen *over die praktijk*.

Op dit punt is een duidelijke koppeling te maken met wat reeds met betrekking tot de consistentie van een curriculumverandering, zoals die aan het begin van de onderwijskundige conclusie is besproken, geconcludeerd is. Daar werd gesteld, dat hoe groter de afstand tussen de ontwikkelaar/vormgever van onderwijs en de daadwerkelijke onderwijspraktijk is, hoe inconsistenter en minder praktisch haalbaar het ontwikkelde curriculum is. Dit ondersteunt wederom de conclusie, dat een actieve rol van de docent, die immers als dichtste op de onderwijspraktijk zit, leidt tot succesvolle curriculumverandering.

Bij het voorgaande, zowel waar het gaat om de persoonlijke visies van de docenten, alsook waar het gaat om de afstand van de vormgever van het onderwijs tot de praktijk van dat onderwijs, speelt de schoolcultuur en het schoolbeleid een cruciale rol. Immers, zoals uit de verschillende casebeschrijvingen blijkt, is het *uiteindelijk de school die beslist wat de rol van de docent is*. Er is weliswaar een duidelijk verschil in vrijheid van de docenten waar te nemen tussen enerzijds case 1 en anderzijds de cases 2 en 3 – en structureel lijkt het momenteel zo te zijn dat docenten in de tweede fase

van het VO meer vrijheden hebben (expliciet vastgelegd met betrekking tot de vernieuwde tweede fase) dan docenten op het MBO (waar momenteel een allesomvattende vernieuwing *moet* worden doorgevoerd in de vorm van competentiegericht onderwijs), maar toch zijn juist de verschillen tussen case 2 en 3 nadrukkelijk voorhanden. En dat, terwijl case 2 en 3 in principe met dezelfde, verplichte veranderingen hebben te maken. De schoolcultuur en het schoolbeleid wat betreft de verandering zijn in deze cases echter niet te vergelijken. In case 2 krijgt de docent binnen bepaalde vastgestelde kaders immers heel bewust de ruimte om haar onderwijs naar eigen inzicht in te richten en dat lukt ook, terwijl de docent in de derde case met veel concretere vaststaande kaders heeft te maken en ook veel minder ruimte heeft om hierbinnen zijn eigen visie te volgen.

## 7.4 Aanbevelingen

Nu in de vorige paragraaf de conclusies vanuit een onderwijskundig en een vakgerelateerd perspectief aan elkaar zijn gekoppeld, volgen in deze de hierop gebaseerde aanbevelingen voor (een deel van) de onderwijspraktijk.

Met betrekking tot het kwaliteitscriterium van externe validiteit dient hier echter gezegd te worden, dat in dit onderzoek in principe geen generaliseerbaarheid werd nagestreefd, maar een inzicht in de praktijk om aan de hand *daarvan* conclusies te trekken. Toch is er voor een deel aan de externe validiteit tegemoet gekomen, omdat er in dit onderzoek wel sprake is van analytische generalisatie (zie paragraaf 4.5). Ook al is er wat de conclusies betreft dus niet per se sprake van algemene generaliseerbaarheid – geldigheid van de bevindingen voor alle (maatschappijleer)docenten met betrekking tot alle curriculumveranderingen, toch kunnen er voor *vergelijkbare* onderwijspraktijken een aantal aanbevelingen worden gedaan.

De conclusie van dit onderzoek, het antwoord op de gestelde hoofdvraag is, dat er zoals verwacht een positieve relatie bestaat tussen een actieve docentrol van maatschappijleerdocenten en het succesvol doorvoeren van curriculumveranderingen binnen het vak maatschappijleer met betrekking tot de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming. Wat dat betreft is er een duidelijke aanbeveling te doen aan het onderwijsveld en zoals gezegd, vooral aan de scholen en schoolleiders:

*Geef de (maatschappijleer)docent, als uiteindelijke uitvoerder van onderwijsbeleid voldoende de ruimte en vrijheid om, binnen bepaalde kaders, zijn of haar eigen onderwijs vorm te geven – naar aanleiding van zijn of haar eigen visie.*

Dit impliceert, wederom naar aanleiding van de conclusies met betrekking tot dit onderzoek, verder het volgende:

- Geef de docent de ruimte en vrijheid om als *change agent*, dat wil zeggen als veranderaar te fungeren op basis van zijn of haar persoonlijke visie met betrekking tot het onderwijs of een bepaald deel daarvan. De docent als veranderaar kan op kleine schaal, met bijvoorbeeld alleen zijn eigen lespraktijk, of op grotere schaal, in samenwerking met andere docenten met een bredere lespraktijk bezig zijn met veranderingen en/of vernieuwingen, die al dan niet door middel van nieuw onderwijsbeleid van bovenaf zijn vastgelegd.
- Geef de docent de ruimte en vrijheid om *eigenaarschap* te creëren. Dit punt is sterk gerelateerd aan het voorgaande. Voor het creëren van eigenaarschap is het belangrijk dat docenten zich verantwoordelijk voelen voor en betrokken zijn bij het veranderproces. Voorgaande ontstaat wanneer docenten in staat zijn de verandering zelf te initiëren of wanneer zij een belangrijke rol hebben in de vormgeving, adoptie, planning, uitwerking en/of uitvoering van de verandering.

- Besteed aandacht aan de emotionele dimensie van veranderen. *Positieve emoties* bij docenten met betrekking tot de door te voeren verandering zorgen voor een actieve en bereidwillige houding en opzichte van die verandering, wat vervolgens de kans op succesvolle implementatie vergroot. Positieve emoties worden veroorzaakt door de aanwezigheid van eigenaarschap over de verandering en het kunnen volgen van de eigen visie met betrekking tot wat wel en niet zinvol en werkbaar is met het oog op de leerlingen.
- De ruimte en vrijheid om als change agent te fungeren en om eigenaarschap te creëren, en de aandacht voor de emotionele dimensie van veranderen moeten *gefaciliteerd en ondersteund worden door de school*. Het beleid en de cultuur op school bepalen in belangrijke mate welke rol is weggelegd voor haar docenten in veranderprocessen.
- De hiervoor genoemde facilitering en ondersteuning van scholen met betrekking tot een actieve rol van docenten in het veranderproces lijkt bijzonder tot zijn recht te komen wanneer er sprake is van *professionele leergemeenschappen* waarin docenten samenwerken en zich samen professioneel ontwikkelen met betrekking tot veranderingen en vernieuwingen. De taak van de school(leiding) is in dit kader het creëren, vastleggen, ondersteunen en onderhouden van deze structuren.

## 8 Discussie

In dit laatste hoofdstuk zal ten slotte kort worden ingegaan op enkele punten van discussie – met betrekking tot de methodologische opzet van het onderzoek (8.1) en de meer inhoudelijke vragen die het uitgevoerde onderzoek oproept (8.2), waarmee bij het interpreteren van de bevindingen van dit onderzoek rekening gehouden dient te worden.

### 8.1 Methodologische discussie

Het doel van dit onderzoek is, het aannemelijk maken van een op de literatuur gebaseerde verwachting met betrekking tot de rol van docenten in het kader van succesvolle curriculumverandering, aan de hand van een beschrijving van de praktijk, door middel van een case study-benadering. In dit onderzoek zijn drie cases onderzocht.

Hoewel er in bepaalde gevallen sterke argumenten zijn aan te dragen voor het onderzoeken van slechts een enkele of twee cases, kan met betrekking tot het doel van dit onderzoek gesteld worden dat meer cases in principe altijd beter zijn. Hoe meer cases immers tot eenzelfde conclusie leiden, hoe zekerder die conclusies en hoe sterker de externe validiteit. Feit is echter, dat er in het geval van dit onderzoek beperkende factoren aanwezig waren, waardoor er uiteindelijk voor ‘slechts’ drie cases is gekozen. Dat wil zeggen, dat hoewel er zinvolle conclusies zijn getrokken, ook omdat er wel sprake is geweest van analytische generalisatie, deze conclusies niet ontzettend sterk zijn en zonder meer op een breder veld dan het direct onderzochte betrokken kunnen worden.

Gerelateerd aan voorgaande is de hoeveelheid informatie die per case verzameld is. Bij een case study-benadering waar door de onderzoeker in de praktijk, kwalitatieve informatie wordt verzameld, is er altijd de kwestie van hoeveelheid en diepgang van die informatie. Juist bij het onderzoeken van een case, een bepaalde realistische context, is het de vraag binnen welk kader informatie verzameld wordt en hoeveel. Daarbij kan veel informatie vanuit veel verschillende oogpunten of bronnen natuurlijk ontzettend interessant en zinvol zijn, maar er bestaat ook het gevaar van ‘information overload’, zowel qua praktische overwegingen, alsook methodologische. Immers, net als bij andere wetenschappelijke benaderingen is het ook bij de case study noodzakelijk dat het onderzoeksveld duidelijk wordt afgebakend. Zeker wanneer, zoals in dit onderzoek, het doel is een bepaalde verwachting aan de praktijk te koppelen, moet ook met het oog *daarop* informatie verzameld worden.

Met betrekking tot voorgaande kan worden gesteld, dat in dit onderzoek bepaalde keuzes zijn gemaakt waar het gaat om de hoeveelheid cases en de hoeveelheid informatie die per case verzameld is. Deze keuzes werden deels ook bepaald aan de hand van praktische overwegingen. De keuzes zijn verantwoord en hebben tot een zinvol onderzoek en zinvolle conclusies geleid, maar gesteld kan worden dat wanneer de omstandigheden anders zouden zijn geweest – wat betreft toegankelijkheid van cases en tijd, er voor meer cases en/of uitgebreidere informatieverzameling per case gekozen zou zijn. Dit laatste zou ook met betrekking tot eventueel vervolgonderzoek naar dit onderwerp van onderzoek een aanbeveling zijn.

Een meer inhoudelijk, maar toch methodologisch punt van discussie is verder de soort cases die onderzocht zijn. Bij een multiple-case study-benadering dient altijd naar herhaling gezocht te worden en de cases dienen in dat kader ook met zorg geselecteerd te worden – en niet zoals bij experimenten ‘random’ gekozen. Deze herhaling kan op twee manieren benaderd worden. Enerzijds is er de ‘letterlijke’ herhaling, waarbij van overeenkomstige cases overeenkomstige resultaten worden verwacht. Anderzijds is er de ‘theoretische’ herhaling, waarbij van contrasterende/verschillende cases contrasterende/verschillende resultaten worden verwacht, die echter eenzelfde theorie ondersteunen. In dit onderzoek is voor de laatstgenoemde variant gekozen. Dat wil zeggen, dat een case betrekking had op een maatschappijleerdocent van het VO, die een zelf geïnitieerde curriculumverandering heeft doorgevoerd en de andere twee cases betrekking hadden op maatschappijleerdocenten in het MBO, die te maken hadden met een van bovenaf verplichte curriculumverandering. Uiteindelijk bleken de cases echter op meer en andere punten te verschillen dan verwacht en zo bleken uiteindelijk alle drie de



cases te verschillen, waarbij de eerste MBO-case in zeker opzicht nog meer op de VO-case leek, dan op de tweede MBO-case.

Met betrekking tot dit onderzoek, dat als doel had te achterhalen in hoeverre een actieve docentrol gerelateerd was aan een succesvolle implementatie van curriculumveranderingen, bleek de keuze van cases uiteindelijk een goede. De drie cases verschilden van elkaar, maar op de manier zoals gewent bij 'contrasterende' cases, namelijk dat ze weliswaar ook tot andere resultaten en conclusies leidden, maar tegelijkertijd wel eenzelfde verwachting ondersteunden. Toch zou men zich kunnen afvragen of de verschillen tussen de cases voldoende en voldoende volledig in kaart zijn gebracht, en dus of de cases op grond van de 'juiste' gegevens vergeleken zijn.

De keuze van cases was uiteindelijk erg afhankelijk van externe factoren – het bleek erg moeilijk cases te vinden die aan de initiële zoekcriteria voldeden. Om het onderzoek toch plaats te laten vinden op de ingeslagen weg is gewerkt met de 'beste' cases die voorhanden waren en dat bleek achteraf ook geen probleem. Voor vervolgonderzoek in deze richting is het echter toch aan te raden om van tevoren meer rekening te houden met de praktische uitvoerbaarheid van ideeën, zodat het onderzoek meer en beter gepland kan worden, de onderzoeker minder afhankelijk is van externe factoren en zo ook tot meer valide conclusies en aanbevelingen kan komen.

## 8.2 Inhoudelijke discussie

Het onderwerp van dit onderzoek, was behalve de rol van docenten bij curriculumveranderingen ook burgerschapsvorming. Dit thema staat relatief veel en hoog op de agenda van zowel politiek als het onderwijsveld en niet in de laatste plaats omdat het van zoveel kanten te benaderen is en men niet tot eenduidige definities of aanpakken kan komen. Ook in de in dit onderzoek onderzochte cases, werd burgerschapsvorming, hoewel allemaal in het kader van het vak maatschappijleer, zij het op verschillende onderwijsniveaus, verschillend benaderd.

Doel van elke soort van behandelde burgerschapsvorming is echter (volgens de overheid) het stimuleren van de bereidheid en het vermogen van leerlingen tot deelname aan de maatschappij. Dit doel benaderen zij echter voor verschillende onderwijsniveaus op een andere manier. Opvallend is dat de docenten echter allemaal naar een soort van algemene aanpak neigen die een combinatie is van kennis, vaardigheden en houdingen – terwijl de overheid in de tweede fase van het VO vooral de nadruk op kennis en vaardigheden legt en in het MBO juist op vaardigheden en houdingen.

Zoals in de conclusies reeds is opgemerkt lijkt er een 'gat' te bestaan tussen opvattingen van de overheid en beleidsmakers (en soms de school) en de uiteindelijke uitvoerders in de praktijk. Dit geconstateerd hebbende, is het de vraag hoe hier mee om te gaan. In het kader van succesvolle curriculumimplementatie lijkt het zinvol de docent de ruimte en vrijheid te geven het onderwijs (deels) naar eigen inzicht in te richten. Dit leidt echter tot een volgend dilemma: hoe kun je aan de ene kant docenten ruimte en vrijheid geven, maar tegelijkertijd zorgen dat het onderwijs er niet onder lijdt, leerlingen 'voldoende' leren met betrekking tot de overheidsdoelen en leerlingen niet het risico lopen voor hun burgerschapsvorming afhankelijk te zijn van de al niet aanwezige interesse in het onderwerp van hun docent.

Hieraan gerelateerd is het volgende. In dit onderzoek is een succesvolle implementatie van de curriculumveranderingen naar aanleiding van de vernieuwde opdracht tot burgerschapsvorming afhankelijk gemaakt van de *veranderdoelen*. Dat wil zeggen, dat er puur procesmatig gekeken is naar wat er zou worden ingevoerd en in hoeverre dat gelukt is. Succes is echter, zeker inhoudelijk gezien, natuurlijk ook nog op een andere manier te benaderen, namelijk op basis van de leerdoelen die gesteld zijn en hoeverre die leerdoelen ook daadwerkelijk bij de leerlingen behaald zijn. Nu lijkt het in het geval van de in dit onderzoek onderzochte cases zo te zijn, dat de persoonlijke visie op burgerschapsvorming van de docenten naar aanleiding waarvan zij hun onderwijs (zouden willen) inrichten eerder tot *meer* burgerschapsvorming leidt dan vereist, maar dat wil natuurlijk niet zeggen dat dit voor alle docenten geldt. Om die reden lijkt het zinvol om, voordat er sluitende aanbevelingen kunnen worden gedaan met betrekking tot het onderwerp, ook het inhoudelijke succes van de curriculumveranderingen te betrekken bij de conclusies.

Opvallend met betrekking tot de veranderingen waar de MBO-cases mee te maken hebben is de weerstand die beide docenten wat deze betreft ondervinden. De opgelegde invoering van het competentiegerichte onderwijs en de daaraan gerelateerde burgerschapscompetenties die de nieuwe inhoud van het vak maatschappijleer vormen lijken niet werkbaar in de onderzochte praktijk. De docenten zelf geven verder allebei aan dat zij niet de enige docenten zijn die er zo over denken.

De MBO-docenten uit dit onderzoek leken het bij het rechte eind te hebben. Vlak nadat de interviews met docenten hadden plaatsgevonden bleek de situatie in het MBO weer opgeschud te worden. De MBO Raad (2009), die de staatssecretaris adviseert waar het gaat over beleid met betrekking tot de invoering van het cgo en burgerschapsvorming, liet middels een brief aan de staatssecretaris weten, dat ook zij inmiddels overtuigd zijn van de problematische invoer van cgo en burgerschapscompetenties en in dat kader doen zij een voorstel voor een aantal aanpassingen met betrekking tot het brondocument LL&B. Deze aanpassingen komen hoofdzakelijk op het volgende neer: de Raad stelt voor af te zien van landelijke verplichte kaders voor inhoud, vormgeving en toetsing.

Dit houdt onder andere in, dat er niet meer strikt aan de zogenaamde kerntaken en de daaraan gerelateerde werkprocessen vast gehouden hoeft te worden. In plaats hiervan gelden alleen nog de volgende drie domeinen van burgerschap als richtinggevend voor de scholen en docenten: politiek-juridisch, economisch, sociaal-maatschappelijk. Dit lijkt echter, zoals ook de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (2009) in een reactie op het voorstel laat weten, geen wenselijke aanpassing. Immers, problemen die zich met de kerntaken en werkprocessen voordoen (in ieder geval in de onderzochte cases) lijken juist voort te komen uit onduidelijkheid en vaagheid wat deze inhoudelijke basis voor de burgerschapsvorming betreft. Met de genoemde aanpassing wordt de inhoud van het vak alleen maar nog onduidelijker. Ook de NVLM stelt, dat de inhoud van burgerschapsvorming op het MBO, met name ook het kennisaspect ervan, juist *beter en meer* moet worden vastgelegd dan nu het geval is, en zeker niet minder.

Een ander consequentie van de aanpassingen is, dat de *ontwikkeling* van leerlingen met betrekking tot de burgerschapscompetenties niet meer inzichtelijk gemaakt hoeft te worden. Hiervoor lijken volgens de Raad namelijk niet de middelen te zijn en dat lijkt vervolgens tot veel problemen te leiden. Dit is inderdaad een van de problemen die ook door de in dit onderzoek bevroegde docenten met betrekking tot de burgerschapscompetenties wordt genoemd. De vraag die rest is echter, op welke manier wordt er nu wel getoetst of gecontroleerd? Wanneer vast wordt gehouden aan het concept van competenties, wat nu in principe vrij lijkt aan de scholen/docenten, maar wel logisch gezien het feit dat burgerschapsvorming nog steeds binnen het *competentiegerichte* onderwijs moet passen, zullen deze competenties toch inzichtelijk moeten worden gemaakt. Een competentie kan een leerling niet goed of fout doen, of helemaal wel of helemaal niet hebben. Daar zit inderdaad een zekere gradatie in die toch op de een of andere manier zichtbaar zal moeten worden. De MBO Raad zegt hier nu (bij nader inzien dus) echter over, dat burgerschapsvorming een proces van bewustwording is en dat je dat helemaal niet *kan* toetsen. De NVLM is het ook hier niet meer eens. Zij stellen dat de MBO Raad een eenzijdige kijk op burgerschapsvorming heeft (alleen maar het vormingsaspect, houdingen) en dat de ervaring leert dat burgerschapsonderwijs alleen succesvol kan zijn als het vormingsaspect wordt gekoppeld aan de toetsing van kennis en vaardigheden. Deze visie van de NVLM wordt ook door de ondervraagde docenten in dit onderzoek bevestigd.

Enfin, de situatie met betrekking tot burgerschapsvorming in het MBO aan de hand van het brondocument lijkt nog niet opgelost en er zal ongetwijfeld nog veel om te doen zijn, voordat alles naar tevredenheid is ingevoerd en loopt.

Een laatste punt van discussie, aangesproken in het kader van dit onderzoek is het feit *dat* men bezig is het competentiegerichte onderwijs en de burgerschapscompetenties in het MBO in te voeren. Hoewel de Directie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie van OCW (2008) stelt dat het bij het cgo 'slechts' om leerdoelen en uiteindelijke kwalificatie-eisen gaat die worden opgelegd en dat de scholen vrij zijn om het onderwijs binnen dat kader in te richten, leidt deze verandering er toch toe, gezien de manier waarop de competenties worden geformuleerd en de vernieuwde onderwijsmethodes zijn samengesteld, dat docenten op het MBO structureel aan een bepaalde inrichting van het onderwijs zijn gebonden. Afgezien van het feit dat zij hier moeite mee lijken te hebben en dat het cgo niet voor deze leerlingen geschikt lijkt (volgens de bevroegde docenten), is het ook interessant dat docenten op deze

manier toch tot een bepaalde manier van lesgeven lijken te worden 'gedwongen'. Wat dat betreft is er een duidelijk verschil waar te nemen met de huidige situatie van de vernieuwde tweede fase van het VO. Deze vernieuwde tweede fase is juist gefundeerd op de gedachte, dat scholen en docenten (weer) meer ruimte en vrijheid moeten krijgen om het onderwijs, binnen de gestelde kaders, naar eigen inzicht in te richten. Dit in tegenstelling tot de 'oude' tweede fase, waarin scholen en docenten wat betreft de inrichting van het onderwijs sterk gestuurd werden door ideeën als het 'studiehuis' en het 'nieuwe leren'.

De vraag die rijst, is of men met het cgo op het MBO niet het risico loopt in dezelfde val te lopen als dat met de tweede fase en het nieuwe leren in eerste instantie het geval was en of men niet voorbij gaat aan wat de Commissie Dijsselbloem (2008) over onder andere deze onderwijsvernieuwingen constateerde. In zekere zin lijkt wat er momenteel op het MBO gaande is namelijk op wat er eerder met de tweede fase is gebeurd – in beide gevallen wordt een integrale, rigoureuze, 'nieuwe' onderwijsvisie doorgevoerd, waartegen docenten zich voor een deel verzetten en die in ieder geval voor een deel niet in de praktijk lijkt te werken.

## Referenties

- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Verkregen op 18 mei 2009, via <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bascia, N. & Hargreaves, A. (Eds.) (2000). *The sharp edge of educational change: teaching, leading and the realities of reform*. New York: Routhledge Falmer.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. (2005). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.
- Bergen, T. & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29–39.
- Bron, J., Franken, P., Van Hoeij, J. & De Weme, B. (2003). *Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten*. Den Bosch: KPC Groep.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Commissie Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs. Parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Commissie historische en maatschappelijke vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst. Advies van de Commissie historische en maatschappelijke vorming*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-hammond & J. bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Dekker, P., & Hart, J. de (2002). Burgers over burgerschap. In R.P. Hortulanus & J.E.M. Machielse (Eds.), *Modern burgerschap* (pp. 21-35). Den Haag: Elsevier.
- Directie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Competentiegericht onderwijs MBO*. Verkregen op 25 mei 2009, via <http://www.minocw.nl/competentiegerichtonderwijsmbo/1109/Wet-en-regelgeving.html>
- Directie Primair Onderwijs, ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Normen en waarden. Burgerschap en sociale integratie*. Verkregen op 18 mei 2009, via <http://www.minocw.nl/normenenwaarden/337/Burgerschap-en-sociale-integratie.html>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Francort, H.J.M. (2007). *Actua.ml havo/vwo. Maatschappijleer havo en vwo*. Lunteren: Actua Uitgeverij BV.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Paper voor CSE (Centre for Strategic Education).
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geerts, G. & Heestermans, H. (Eds.) (1993). *Van Dale. Groot woordenboek der Nederlandse taal. Twaalfde herziene druk*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie bv.
- Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs (2007). *Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Verkregen op 19 januari 2009, via [http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Kwalificatie\\_eisen\\_Leren\\_Loopbaan\\_en\\_Burgerschap\\_/containerid/666415AA-C09F-296A-61DB669427684CB1/objectid/5E2D1843-17A4-A597-D91D4B49541FECC7/displaymethod/display\\_default/vid/A6E3E36A-D158-1C46-E56E3E52FFF20468](http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Kwalificatie_eisen_Leren_Loopbaan_en_Burgerschap_/containerid/666415AA-C09F-296A-61DB669427684CB1/objectid/5E2D1843-17A4-A597-D91D4B49541FECC7/displaymethod/display_default/vid/A6E3E36A-D158-1C46-E56E3E52FFF20468)
- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Gitlin, A. & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Handelzalts, A. & Nieveen, N. (2005). Teams in ontwikkeling: Functioneren van docentontwikkelteams in schoolbrede onderwijsvernieuwing. In H. Hooghoff, R. Leverink & T. Lucardie (Eds.), *Hoe een gewone school kan veranderen*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D.W. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D.W. (Eds.) (1998). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hinde, E.R. (2004). *School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change*. Verkregen op 10 oktober 2008, via <http://www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>
- Holland, H. (2005). *Research points. Teaching teachers: Professional development to improve student achievement*. Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).
- Hord, S.M. (2004). *Learning together leading together: Changing school through professional learning communities*. New York: Teacher College Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kievit, F. K. & Vandenberghe, R. (Eds.) (1993). *Schoolculturen, school improvement & teacher development*. Leiden: DSWO PRESS.
- Kirk, D. & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- Korenhof, M. (2008). *Interviews*. Verkregen op 28 mei 2009, via <http://cop.rdmc.ou.nl/WikiRdMC/Wikipagina%27s/Interviews.aspx>
- Kuiper, W., Nieveen, N. & Visscher-Voerman, I. (2004). Curriculum development from a technical-professional perspective. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 177-198). Dordrecht: Kluwer.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Lagerweij, N.A.J. (1987). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: J.A. van Kemenade & N.L. Dodde (Eds.), *Onderwijs: bestel en beleid 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leyendecker, R. (2008). *Curriculum reform in sub-Saharan Africa: opportunities and obstacles*. Doctoral dissertation. Enschede: Universiteit Twente.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (1999). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues. Second edition*. Upper Saddle River (NJ): Prentice-Hall, Inc.
- MBO Raad (2009). *Brief: advies MBO Raad over Leren, Loopbaan en Burgerschap*. De Bilt: MBO Raad.
- MBO 2010 (2009). *Competenties in kwalificatiedossiers*. Verkregen op 18 mei 2009, via <http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Kwalificatiedossiers/vid/5224DE5C-3FFA-497D-9699BF561D8B3F5A>
- MBO 2010 (2009). *Invoering van competentiegericht onderwijs*. Verkregen op 18 mei 2009, via [http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Invoering\\_cgo/vid/AEFBC367-BB95-EF78-5DB17A716E3519E9](http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Invoering_cgo/vid/AEFBC367-BB95-EF78-5DB17A716E3519E9)
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.

- Meijs, L. (2002). *Voorstel examenprogramma maatschappijleer 'nieuwe stijl'; havo/vwo, tweede fase, gemeenschappelijke deel*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2003). *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Koers Voortgezet Onderwijs. De leerling geboeid, de school ontketend*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Voorstel van wet en Memorie van toelichting*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Voorlichtingspublicatie. Wet van 9 december 2005, houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving*. Zoetermeer: CFI.
- Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer, NVLM (2009). *Brief: advies MBO Raad over Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Amsterdam: NVLM.
- Nieuwelink, H. (2008). Het belang van een reflexieve dialogische cultuur. Interview met hoogleraar Educatie Wiel Veugelers. *Maatschappij & Politiek*, 39, 4-7.
- Nieveen, N., Handezalts, A., Van den Akker, J. & Homminga, S. (2005). *Teacher design teams: A scenario for school-based curriculum innovation*.
- Noordhoff Uitgevers (2007). *Connect*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Noordink, H. (2007). *Handreiking schoolexamen maatschappijleer/maatschappijwetenschappen havo/vwo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- OECD (2005). *Leraren zijn belangrijk: effectieve leraren aantrekken, ontwikkelen en houden. Nederlandstalige samenvatting*. Parijs: OECD.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voornamelijk rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Regeling Kwaliteit Voortgezet Onderwijs (2008). Artikel 2. Doel van de aanvullende bekostiging. Verkregen op 18 mei 2009, via [http://wetten.overheid.nl/BWBR0024483/geldigheidsdatum\\_18-05-2009#Artikel2](http://wetten.overheid.nl/BWBR0024483/geldigheidsdatum_18-05-2009#Artikel2)
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Sarason, S.B. (1996). Revisiting "The culture of the school and the problem of change". New York: Teachers College Press.

- Seashore Louis, K. (2006). *Organizing for school change. Context of learning*. New York: Routledge.
- Shepard, J. & Greene, R.W. (2003). *Sociology and you*. Ohio: Glencoe McGraw-Hill.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oakes CA: Sage Publications.
- Stichting Leerplanontwikkeling, SLO (2009). *Burgerschapsvorming*. Verkregen op 18 mei 2009, via <http://www.slo.nl/organisatie/mt/Themas/00139/>
- Skilbeck, M. (1998). School-based curriculum development. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D.W. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Swanborn, P.G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Nieuwe editie*. Meppel: Boomers drukkerijen bv.
- Thijs, A. (2008). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling SLO.
- Van Bijsterveldt, staatssecretaris Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Brief: taal en rekenen in het MBO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Berg, R. & Vernooy, K. (2001). Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In: B.P.M. Creemers & A.A.M. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van der Bolt, L., Studulski, F., Van der Vegt, A.L. & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Van der Heijde, H. (2008). Redactioneel. *Maatschappij & Politiek*, 39, 2.
- Van der Molen, H. & Kluijtmans, F. (2005). *Gespreksvoering, vaardigheden en modellen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Van der Zee, F. (2004). *Kennisverwerving in de empirische wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek*. Groningen: BMOOO.
- Van Gunsteren, H.R. (1992). *Eigentijds burgerschap*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Van Gunsteren, H.R. (1998). *A theory of citizenship*. Boulder CO: Westview.
- Van Otterdijk, R. (2008). Een taak voor docenten Maatschappijleer. Invulling van het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap. *Maatschappij & Politiek*, 39, 15-17.
- Van Veen, K., Slegers, P. & Van de Ven, P.-H. (2005). One teachers' identity, emotions, and commitment to change: A case study into cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.



- Verwijlen, J. & Brandsema, D. (2008). *Nieuw Schokland. Competentiegerichte methode burgerschapsvorming voor mbo*. Amersfoort: Uitgeverij Deviant.
- Veugeliers, W., Derriks, M. & De Kat, E. (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Veugeliers, W. (2006). Democratie leren: Van der Hoeven en De Winter over onderwijs en burgerschapsvorming. *Pedagogische Studiën*, 83, 156-166.
- Vis, J. & Veldhuis, R. (2008). Maatschappijleer als burgerschapsvorming. Het accent van de wetgever op kennis van rechtsstaat en parlementaire democratie. *Pedagogische Studiën*, 19(5), 371-381.
- Wet op het voortgezet onderwijs (1963). Artikel 17. Onderwijs in een pluriforme samenleving; burgerschap; sociale integratie. Verkregen op 18 mei 2009, via [http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/TitelII/AfdelingI/HoofdstukI/1/Artikel17/geldigheid\\_sdatum\\_18-05-2009](http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/TitelII/AfdelingI/HoofdstukI/1/Artikel17/geldigheid_sdatum_18-05-2009)
- Wet van 9 december 2005 houdende opneming in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs van de verplichting voor scholen bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. (2005). *Staatsblad*, 678.
- Wheatley, K.F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.
- Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs ter aanpassing van de profielen in de tweede fase van het vwo en de havo. Aanpassing profielen tweede fase vwo en havo. (2005). *Tweede Kamer, vergaderjaar 2005-2006*, 30 187, nr. 9 (Nota naar aanleiding van het verslag).
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

## Bijlage 1

### Vragenlijst interview docenten

Het interview zal gaan over de invoering van (curriculum)veranderingen naar aanleiding van de nieuwe/vernieuwde opdracht van burgerschapsvorming binnen het vak maatschappijleer en de rol die de docent daarbij had.

Deze vragenlijst vormt een leidraad voor het interview en dient ervoor te zorgen dat alle gewenste onderwerpen aan bod komen. Het is goed mogelijk dat onderwerpen in de loop van het gesprek op een andere volgorde aan bod komen.

#### Algemeen

Naam docent:

School:

Vak(ken):

Klas(sen):

Leeftijd:

#### Curriculumverandering

Wat is er veranderd? Waaruit bestaat de (curriculum)verandering met betrekking tot (de nieuwe opdracht van) burgerschapsvorming binnen het vak maatschappijleer? Hoe was en is:

- De visie op het vak
- De leerdoelen
- De inhoud
- De leeractiviteiten
- De docentrol
- Materialen en bronnen
- Groepering van de leerlingen
- Locatie
- Tijd
- Beoordeling

Wat betreft de:

- Opgelegde verandering (nieuw examenprogramma burgerschapsvorming)
- Verandering naar eigen inzicht (met het oog op burgerschapsvorming)

#### Succes verandering

1. Wat was het doel van de verandering? Welke veranderdoelen zijn vooraf aan de veranderingen met betrekking tot burgerschapsvorming gesteld? Waartoe moest de verandering leiden?
2. In hoeverre zijn deze doelen behaald? In hoeverre zou u de invoering van de verandering met betrekking tot burgerschapsvorming binnen maatschappijleer als succesvol beschrijven? Waarom?
3. In hoeverre bent u zich als leraar maatschappijleer bewust van de rol van uw vak als oefenplaats van goed burgerschap?
  - Oefenplaats van goed burgerschap: waarbij de benodigde sociale competenties en kenmerken en basisprincipes van de Nederlandse rechtsstaat aan de orde komen, beleefd en toegepast worden. Waar democratie en burgerschap in de praktijk worden gebracht.
4. In hoeverre ondersteunt het onderwijs binnen uw vak de opdracht van burgerschapsvorming?

- Opdracht van burgerschapsvorming: aandacht besteden aan actief burgerschap en sociale integratie
  - Actief burgerschap: de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Het zelfstandig verantwoordelijkheid nemen door leerlingen voor gemeenschapsbelangen binnen en/of buiten school.
  - Sociale integratie: de deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties, en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur
5. In hoeverre ondersteunt de cultuur (omgang, waarden en normen) binnen uw vak de opdracht van burgerschapsvorming?

#### Rol docent

6. In hoeverre was u als docent als veranderaar/change agent betrokken bij de veranderingen met betrekking tot burgerschapsvorming?
7. Hebt u een persoonlijke visie met betrekking tot de verandering? Welke?
8. Hebt u onderzoek gedaan naar de verandering?
9. Hebt u samengewerkt om tot de verandering te komen?
10. Hebt u kennis van curriculum/onderwijsveranderingen? Waarop is die gebaseerd? Waar komt die vandaan?
- 
11. In hoeverre voelde u zich eigenaar van de curriculumverandering, voelde u eigenaarschap (ownership)? (belang verandering kennen, zinvol vinden, actieve rol/invloed, ondersteuning krijgen, zicht op resultaten)
12. In hoeverre was u in staat eigenaarschap over de veranderingen te houden?
13. Wat was uw positie in het veranderproces? Hebt u een belangrijke rol? Waar bestond die uit (initiatie, vormgeving, planning, uitwerking, uitvoering)? Of werd u alleen maar geraadpleegd of geïnformeerd?
14. Had u macht over/invloed op de verandering?
15. In hoeverre voelde u zich betrokken bij de veranderingen?
16. In hoeverre hadden de veranderingen voor u een persoonlijke betekenis?
17. In hoeverre voelde u zich persoonlijk verantwoordelijk voor het al dan niet slagen van de verandering?
- 
18. In hoeverre speelden emoties voor u een rol bij deze curriculumverandering?
19. Op welke manier beïnvloedde de verandering de relatie tussen u en uw leerlingen?
20. In wat voor carrièrestadium bevindt u zich? (begin, midden, einde)  
En uw directe collega's?
21. Hoe kijkt u algemeen tegen veranderingen in het onderwijs aan? (zinnig/onzinnig, prettig/onprettig)  
Zou u zichzelf als flexibel beschrijven wat dat betreft?
22. Hoe zijn uw ervaringen met eerdere veranderingen/veranderpogingen in het/uw onderwijs?
23. Hoe ervaart u uw werkdruk (hoog/laag/gemiddeld) en heeft deze invloed op veranderingen? Zo ja, op welke manier?

- 
24. In hoeverre acht u uzelf in staat het leren van leerlingen daadwerkelijk te beïnvloeden? (efficacy algemeen)
  25. In hoeverre achtte u uzelf in staat aan de opdracht van burgerschapsvorming te voldoen? (inhoudelijk: leerdoelen, processueel: doorvoeren veranderingen)
  26. Zag u de opdracht van burgerschapsvorming eerder als een uitdaging of als een probleem/bedreiging?
  27. In hoeverre voelde u zich betrokken bij de doelen van de verandering?
  28. In hoeverre veroorzaakte de verandering stress?
  29. Voelde u zich qua kennis en vaardigheden voldoende toegerust voor de verandering?
  30. Voelde u zich eerder zeker of onzeker wat dit betreft? Hoe ging u met dit gevoel om?

- 
31. Hebt u in het kader van burgerschapsvorming aan enige vorm van professionele ontwikkeling gedaan? Zo ja, hoe was deze vormgegeven? (on-the-job/off-the-job; training, observatie/beoordeling, betrokkenheid bij ontwikkelings- of vernieuwingsproces, studiegroep, onderzoek, individuele activiteiten, mentoring)
  32. Had deze professionele ontwikkeling te maken met (pedagogische) vakinhoudelijke kennis?
  33. Waren verschillende onderdelen van de professionele ontwikkeling in samenhang met elkaar?
  34. Gedurende wat voor tijdspanne vond de ontwikkeling plaats? Van hoeveel contacturen was er sprake?
  35. In hoeverre was er sprake van actief leren tijdens de professionele ontwikkeling?
  36. Was er sprake van collectieve participatie (deelname door een bepaalde groep – school, niveau, vakgroep)?
  37. In hoeverre sloten de ontwikkelactiviteiten aan bij uw dagelijkse praktijk? Kon u wat u leerde direct in uw lespraktijk toepassen?
  38. Had deze professionele ontwikkeling het gewenste effect? Zo ja, welke doelen zijn behaald?

- 
39. In hoeverre faciliteerde of frustreerde uw schoolcultuur de veranderingen met betrekking tot de invoering van burgerschapsvorming bij maatschappijleer? (collegialiteit, experimenteren, hoge verwachtingen, vertrouwen en zekerheid, concrete ondersteuning, handelen op basis van kennis, herkenning en waardering, zorg en humor, betrokkenheid bij beslisprocedures, tradities, eerlijke en open communicatie)
  40. In hoeverre is er in op uw school sprake van collegialiteit (respect voor elkaar) en samenwerking onder de docenten?
  41. Zou u uw school als een lerende organisatie bestempelen? Voorziet uw school in omstandigheden die voortdurende verandering en vernieuwing stimuleren? Waaruit blijkt dat? (uitgangspunten lerende organisatie: als docent ben je nooit uitgeleerd, hulpvraag wordt niet met incompetentie verboden, duidelijkheid en eensgezindheid met betrekking tot doelen)
  42. Is er op uw school eerder sprake van isolatie of juist interactie onder docenten?
  43. Wordt er door collega's onderling (frequent, continu, concreet) gepraat over de onderwijspraktijk, hoe het er in de klas aan toegaat?

44. Observeren docenten elkaar op uw school wel eens/frequent en wordt er daarna feedback gegeven?
  45. Zijn docenten samen bezig met (plannen, onderzoeken, ontwikkelen, evalueren) lesmateriaal?
  46. Staan docenten er open voor om van elkaar te leren?
  47. Wordt er op school actief en structureel samengewerkt aan onderwijsverbetering? Op basis van analyse van leerresultaten leerlingen?  
(PLC's: reflexieve dialoog, deprivatisering van lespraktijk, gezamenlijke focus op leren van leerlingen, samenwerking, gedeelde normen/waarden, onderzoek naar 'best practice', actie georiënteerd, focus op continue verbetering)
  48. Hebt u te maken met schooloverstijgende samenwerking aan onderwijsverbetering? Vanuit de school of vanuit uw vak?
  49. In hoeverre bent u als docent ook ontwerper/ontwikkelaar van onderwijs? Doet u dit individueel of samen met collega's?
- 

50. In hoeverre zou u de rol die u heeft/had met betrekking tot de invoering van burgerschapsvorming binnen maatschappijleer als actief bestempelen? Waarom?

## Bijlage 2

### Informatie interview afstudeeronderzoek

Elisabeth Osterloh, Universiteit Twente Enschede

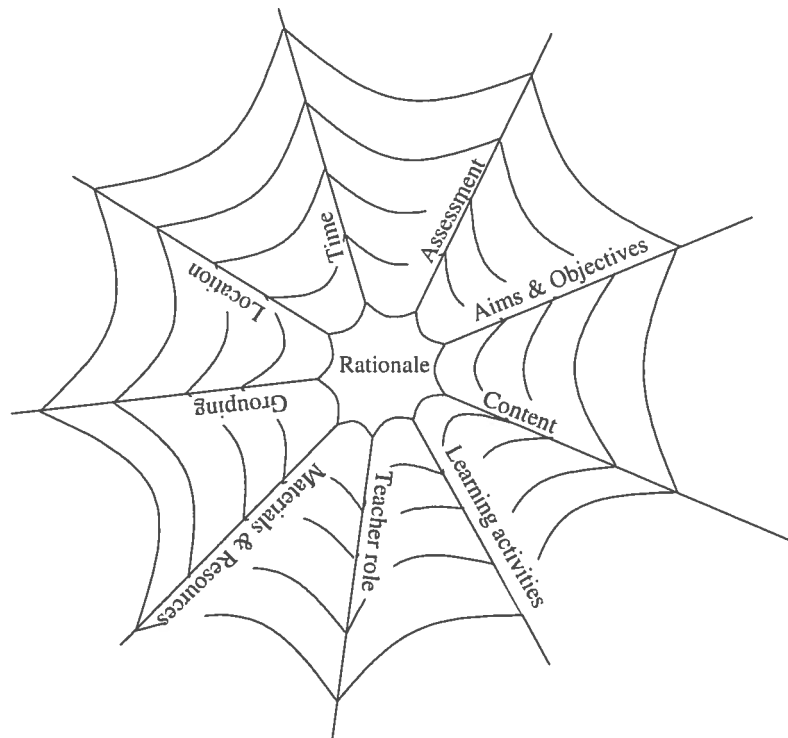
In het interview wil ik het graag met u hebben over de invoering van de curriculumverandering naar aanleiding van (de vernieuwde opdracht van) burgerschapsvorming (als u een VO-docent bent) of de invoering van burgerschapscompetenties (als u een MBO-docent bent) en de rol die u als docent daarbij had.

Achtereenvolgens zou ik de volgende onderwerpen aan bod willen laten komen:

1. In kaart brengen van de (curriculum)veranderingen
2. Het succes van de invoering van de verandering
3. Uw rol als docent daarbij

Ad 1.

Tijdens het interview zou ik als eerste de curriculumverandering waarmee u te maken heeft (gehad) in kaart willen brengen. Dit zal gebeuren aan de hand van het zogenaamde 'curriculum spinnenweb' (zie figuur). Dit 'spinnenweb' geeft de 10 onderdelen van het curriculum/leerplan weer: de basisvisie, leerdoelen, inhoud, leeractiviteiten, docentrol, leerbronnen/materialen, groepeeringsvormen, plaats, tijd en toetsing/beoordeling. Ik zou graag van u willen weten wat (welke curriculumonderdelen) er binnen uw vak precies veranderd is en hoe en waarom.



Figuur: het curriculum spinnenweb

Ad 2.

Vervolgens zou ik het willen hebben over het succes van de invoering van de veranderingen. Daarbij is de vraag welke veranderdoelen (wat is/was het doel van de verandering) gesteld zijn voorafgaande aan de verandering en in hoeverre deze behaald zijn.

Ad 3.

Ten slotte zou ik willen kijken naar de rol die u als docent speelde bij de veranderingen. Daarvoor zou ik een aantal vragen willen stellen met betrekking tot individuele factoren, professionele ontwikkeling, schoolcultuur en leergemeenschappen. Onderwerpen die binnen dit kader (o.a.) aan bod komen zijn:

- In hoeverre u een veranderaar was – had u een persoonlijke visie m.b.t. de verandering, heeft u onderzoek gedaan m.b.t. veranderen/het onderwerp burgerschapsvorming, hebt u samengewerkt om tot de verandering te komen?
- Emoties met betrekking tot de verandering – speelden bepaalde emoties voor u een rol, beïnvloedde de verandering de relatie met uw leerlingen, hoe kijkt u in het algemeen tegen veranderingen in het onderwijs aan, beïnvloedde de verandering uw werkdruk?
- Efficacy - in hoeverre acht u uzelf in staat het leren van leerlingen te beïnvloeden, aan de curriculumverandering te voldoen, was/is de verandering voor u eerder een uitdaging of een probleem?
- Eigenaarschap (ownership) – voelde u zich 'eigenaar' van de veranderingen, was u in staat eigenaarschap te behouden, had u macht/invloed m.b.t. de verandering, had de verandering voor u een persoonlijke betekenis?
- Of u aan professionele ontwikkeling hebt gedaan – zo ja, hoe was deze vormgegeven (on-the-job/off-the-job; training, observatie/beoordeling, betrokkenheid bij ontwikkelings- of vernieuwingsproces, studiegroep, onderzoek, individuele activiteiten), hoe was de relatie met uw lespraktijk, wat was het effect?
- Schoolcultuur – faciliteerde/frustreerde de schoolcultuur de veranderingen, hoe gaat men op uw school met elkaar om, wordt leren (van docenten) bij u op school gestimuleerd?
- Leergemeenschappen – wordt er bij u op school samengewerkt aan onderwijsverbetering, structureel, is er sprake van schooloverstijgende samenwerking op dat gebied (met andere scholen, binnen uw vakgebied)?

## Bijlage 3

### Vragen schoolbeleid

1. Wat is de visie van de school met betrekking tot burgerschapsvorming? En wat zijn de doelstellingen? Is er wat dit betreft documentatie beschikbaar?
2. In hoeverre sluiten de schoolvisie en -doelen aan bij de besproken veranderingen? Is er wat dat betreft van een succesvolle verandering te spreken?
3. Wat is uw schoolbeleid ten aanzien van burgerschapsvorming/de veranderingen met betrekking tot burgerschapsvorming?  
MBO: hoe is men van brondocument LL&B tot schoolbeleid en vervolgens tot lespraktijk gekomen?
4. Welke rol spelen uw docenten/maatschappijleerdocenten daarbij?
5. Hoe is de cultuur op school (vooral wat betreft samenwerking onder docenten) met betrekking tot veranderingen? Zijn er vastliggende structuren wat samenwerking betreft?