

Onderwijs- vernieuwing: het kan beter, het kan anders

EEN REACTIE OP WINKLER

Drs. G.F.Kinkhorst
(G.Kinkhorst@cetis.hvu.nl),
onderwijskundig adviseur bij
Cetis, expertisecentrum voor
onderwijsinnovatie en ICT,
Hogeschool van Utrecht
Drs. M.J. de Vries, directeur van
Cetis, expertisecentrum voor
onderwijsinnovatie en ICT,
Hogeschool van Utrecht

In het vorige nummer van TvHO roept Winkler (2004) op tot een fundamentele koerswijziging in de onderwijsvernieuwing. De noodzaak daarvan baseert hij op de observatie dat een tweetal hardnekkige problemen in het hoger onderwijs niet dichterbij een oplossing zijn:

- *docenten werken nog steeds geïsoleerd en staan niet open voor samenwerking en kennisdeling;*
- *studenten zijn nog altijd matig gemotiveerd en alleen geïnteresseerd in het op een zo gemakkelijke en snel mogelijke manier halen van voldoende.*

Ondanks alle inspanningen is er volgens Winkler op deze punten weinig veranderd.

Kent de onderwijsvernieuwing werkelijk zo ontmoedigend weinig rendement en zo ja, biedt Winklers pleidooi voor een fundamenteel andere aanpak meer perspectief?

HET RENDEMENT

Laten we eerst onze kijk op het rendement iets scherper stellen.

Wat betreft de geïsoleerde werkwijze van docenten zien we om ons heen toch een veel hoopgevender beeld dan Winkler schetst. Wij komen als onderwijskundig adviseurs in veel verschillende hbo-opleidingen en daar zien we op grote schaal een verschuiving naar teamwerk, geïntegreerde vakoverstijgende modules en coproducties met externe partijen. Dat zijn allang geen witte raven meer. Als Winkler wil betogen, dat we er op dat punt over de hele sector bekeken nog lang niet zijn en dat op veel plekken de isolationistische beroepshouding niet is veranderd, dan zijn we het wel eens. Het glas is misschien voor een kwart vol en voor driekwart leeg. Het is maar waar je de nadruk op legt. Zo bezien is het probleem dan niet zozeer dat de vernieuwing niet werkt, maar dat het hem niet snel genoeg gaat. We komen later terug op de vraag of dat ongeduld gerechtvaardigd is.

Ook wat betreft de studiehouding van studenten is het beeld bij nadere beschouwing veel genuanceerder: je ziet grote verschillen in studiemotivatie tussen opleidingen, binnen opleidingen, tussen studenten en binnen één student. Maar ook hier geldt: er is nog een wereld te winnen en dus alle redenen om de rendementsvraag te blijven stellen.

Winkler geeft ook hier niet expliciet aan wat hij als probleem ziet: gaat het met de huidige vernieuwingspogingen gewoon niet lukken of gaat het hem veel te langzaam. Impliciet lijkt hij tot de eerste conclusie te komen, omdat hij pleit voor een fundamentele koerswijziging in de onderwijsvernieuwing.

Samengevat is zijn voorstel: verlaat het onderwijsmodel waarin de onopgeleide student als input ('grondstof') van een opleidingssysteem wordt beschouwd en de opgeleide student als output ('product'). Daartegenover bepleit hij het model, waarin de student een functie krijgt in het systeem en zijn/haar competenties het te bewerken product zijn. Zijn verwachting is, dat deze actieve studentrol tot andere, meer productieve interacties leidt en hij roept op tot een brede discussie om deze organisatiestructuur met bijbehorende interacties vorm en inhoud te geven.

FUNDAMENTEEL?

Wij zijn het met Winkler eens dat de modellen die hij schetst fundamenteel verschillen; we hebben alleen slecht (of goed ?) nieuws voor Winkler: de door hem voorgestelde switch naar een ander onderwijsmodel is al op ruime schaal gemaakt.

In elk nieuw onderwijsparadigma of -model dat ons bekend is, heeft de student een centrale, zelfsturende *functie* die op verschillende manieren wordt aangeduid: de student als junior-collega, opdrachtnemer, klant, Bijbehorende onderwijsmodellen gaan onder namen als zelfsturend, producerend, opdrachtgestuurd of vraaggestuurd leren. Zie bijvoorbeeld De Bie en Gerritse (1999) over onderwijs als opdracht of Jansen (2002) over een leeromgeving als werkomgeving, om maar twee willekeurige publicaties te noemen. Dat de aanhangers van deze modellen er nog niet in geslaagd zijn op grote schaal alle interacties in effectief en aantrekkelijk onderwijs vorm te geven, laat staan over de hele breedte van het hoger onderwijs, zal ook Winkler – gezien zijn pleidooi voor een constructivistische discussie – niet verbazen. Dat heeft andere redenen. Aan het onderliggende denkmodel kan het niet liggen. En natuurlijk: op menige plaats in het hoger onderwijs kom je de 'student-als-grondstof' metafoor nog tegen, maar dan toch eigenlijk vooral bij docenten en managers die zich aan de vernieuwing onttrekken en niet reflecteren op hun werk als opleider.

HET PROBLEEM IN PERSPECTIEF

Ondanks bovenstaande nuancerings is het nuttig dat Winkler de rendementsvraag in de onderwijsvernieuwing aan de orde stelt. Voordat we naar een nieuwe oplossing grijpen, is het wel nodig om het probleem in perspectief te zetten.

Laten we om te beginnen de omvang van de algemeen gekoesterde ambities voor vernieuwing niet onderschatten. De transformatie die het onderwijs nu doormaakt, lijkt in veel opzichten op de omslag waar het Nederlandse bedrijfsleven na de oorlog voor stond: van *productgericht* naar *marktgericht* ondernemen. Dat proces heeft decennia geduurd met veel valse starts en mislukkingen en het blijft ook vandaag en morgen een issue dat permanent aandacht vraagt. Daarbij komt dat het onderwijs – anders dan de

marktsector – geen krachtige marktprikkels kent om het proces te versnellen: de aanbieders in onderwijsland zijn *de facto* monopolisten zonder concurrentie van betekenis. We hebben het dus over een traag proces met weinig kans op snelle successen. Dat ontslaat ons niet van de plicht kritisch naar het rendement van de inspanningen te blijven kijken, want het risico van stagnatie en teloorgaan van investeringen ligt op de loer.

VERNIEUWEN KOST MEER

Een impliciete aanname onder Winklers betoog is, dat er al veel aan onderwijsvernieuwing is gedaan. Maar is dat nou wel zo? Zeker: er is al veel en uitgebreid over *gepraat* en *geschreven*, maar in onze ervaring staat de hoeveelheid voornemens en plannen in tamelijk schril contrast met wat er vervolgens daadwerkelijk *gedaan* is in de opleidingen. Als regel moeten we constateren dat beschikbare budgetten, menskracht, tijd en organisatie ten behoeve van ontwikkeling en implementatie slechts toereikend zijn voor een beperkte *verbeterslag*, niet voor *vernieuwing*. Door de schaalvergroting van het hbo laat de sector de laatste tien jaar een werkelijk spectaculaire groei in beleidsvorming zien. De voor de realisatie benodigde organisatieontwikkeling en cultuurverandering houdt daarmee geen gelijke tred. De oorzaken daarvan hebben te maken met een gebrek aan competenties, een niet meer passende organisatiecultuur en te weinig aandacht voor een nieuwe rolverdeling. Waar alle vernieuwing een zwaar beroep doet op samenwerking en onderlinge afhankelijkheid, zijn structuur en cultuur vooral gekenmerkt door autonomie van alle actoren. Werkprocessen worden in stukjes geknipt, zodat iedereen zijn eigen autonome deel kan doen en eigenlijk niemand meer invloed heeft op de effectiviteit van het geheel. Het overheersende beeld in de vernieuwing is dan ook, dat er vooral op didactisch gebied veel verschuift, maar dat men er nog te weinig in slaagt alle rollen en interacties daaromheen tot een consistent geheel te maken. Bormans (2004) wijst in zijn reactie op Winkler terecht op de noodzaak tot *consistent configureren*: het op elkaar laten aansluiten van alle aspecten van het onderwijsmodel. De schaalvergroting heeft zich vooral gericht op de efficiëntieverbetering en minder op de effectiviteitsverbetering. Dat is uiteraard mede veroorzaakt door het bezuinigingsbeleid van de overheid, waardoor in het besturingsmodel relatief veel nadruk wordt gelegd op de financiële kant. De efficiëntieverbetering heeft ertoe geleid dat de verhouding van het aantal studenten op een docent verhoogd is, maar ook de hoeveelheid ondersteunend en beheerspersoneel. Omdat de hoeveelheid personeel in een instelling is toegenomen, ontstaan vanzelf de autonome 'koninkrijkjes' van de stafafdelingen. Deze afdelingen richten zich met name op de verbetering van hun eigen werkprocessen. Daardoor worden misschien wel – los van de context – de administratie, het personeelsbeleid en het accreditatieproces verbeterd, maar is er onvoldoende aandacht voor integrale vernieuwing. Er is sprake van een zekere verstarring. De eigen werkprocessen worden te weinig in context gezien. Leren, verbeteren en vernieuwen dient juist in de context van de instelling te gebeuren.

LEERPROCESSEN

Wat chronisch veronachtzaamd wordt in de planning en evaluatie van onderwijsvernieuwing, is dat onderwijsvernieuwing een aantal leerprocessen impliceert, die hun tijd nodig hebben en niet onmiddellijk tot voldragen producten leiden.

Studenten moeten leren dat het middelbare-schooltje-spelen is afgelopen en dat ze in de rol van aankomend professional worden aangesproken.

Docenten moeten leren hoe je een leeromgeving consistent vormgeeft, waarin niet doceren van (academische) stof centraal staat, maar leren, leervragen en het beroep.

Het management moet leren hoe het dat proces organiseert. Onderwijsvernieuwing confronteert ons genadeloos met het traditionele gebrek aan onderwijskundige en innovatieve competenties in het onderwijs. Dat is geen verwijt aan wie ook, maar een gegeven waarmee we moeten werken. Als je de ambities rond onderwijsvernieuwing overziet, kom je snel tot de conclusie, dat je er niet komt met het bijstellen van wat knoppen hier en daar. De vernieuwing vraagt om het herzien van rolopvattingen, werkwijzen en organisatiestructuren en het belangrijkste: om het *consistent configureren* van dat alles in nieuwe leeromgevingen.

HOE VERDER?

Wat kunnen we doen om het vernieuwingsproces beter te laten renderen?

Naar ons idee dragen zowel Winkler (2004) als Wintels (2004) en Bormans (2004) ingrediënten aan voor een andere aanpak, die gecombineerd tot meer succes kunnen leiden.

Winkler pleit voor discussie tussen de actoren en ontdekkend leren bij het vormgeven van nieuwe curricula. Wintels wijst op de noodzaak alle actoren een heldere rol te geven en Bormans schuift de opdracht tot consistent configureren naar voren.

De kern die deze elementen verbindt is, dat het onderwijs de vernieuwing ziet en inricht als een *eigen leerproces*. Voor innovatie is dus een *corporate curriculum* (Kessels 1996) nodig, dat het lerend werken (of werkend leren) van docenten, managers en ondersteuners faciliteert. Centrale leeropdrachten in dat curriculum zijn het verhelderen van rollen en interacties en het consistent configureren van het onderwijsmodel. Wie is waarvoor verantwoordelijk? Wie overlegt met wie? Wat zijn de consequenties van mijn keuzes voor mijn omgeving en hoe sluit ik aan? Traditioneel zijn de werkprocessen in het onderwijs opgeknipt in stukjes, werkt een ieder geheel autonoom aan zijn eigen stukje en gooit het resultaat over de schutting naar de ander. In het vernieuwde onderwijs blijft een grote mate van autonomie noodzakelijk, maar wordt die verrijkt met verantwoording en interactie.

Eén rol vraagt hier speciale aandacht: die van het management.

In een *corporate curriculum* (of zo je wilt: een lerende organisatie) is onderwijskundig leiderschap nodig. Het management is eigenaar van dat curriculum en heeft als kerntaak het lerend werken te faciliteren, te stimuleren en te richten. Opvallend genoeg is die rol in de discussies zwaar onderbelicht. Ook bij Wintels en Bormans krijg je de indruk dat

vooral de studenten en de docenten veel nieuws te leren hebben, maar over een leertraject van het management wordt nauwelijks gerept of alleen indirect. En van de redenen dat de vernieuwing te weinig rendeert, lijkt dan ook dat het management niet *gecast* is in een lerende rol.

Deze managers zijn ook als geen ander verantwoordelijk voor het rendement van collectieve inspanningen en voor de implementatie van vernieuwingen. Zij zijn het ook die implementatievraagstukken direct bij de start van onderwijsontwikkeling moeten en kunnen inbrengen om te zorgen dat de plannen consistent zijn met de context, de voorwaarden en de doelstellingen.

Traditioneel zijn managers in het onderwijs gezien als beheerders: tamelijke randfiguren als het ging om de vormgeving van het primaire proces.

Daar zijn minstens twee dingen over te zeggen. Enerzijds geldt natuurlijk dat iedereen in zijn werk beïnvloed wordt door de manier waarop hij aangestuurd wordt. Oftewel, als het College van Bestuur laat merken dat een solide financieel beleid de hoogste prioriteit heeft, dan zullen de ondergeschikte managers daaraan gevolg geven. Het kan ook anders. De bestuurders en alle lagen daaronder moeten niet alleen sturen op de traditionele outputfactoren als rendement en studenttevredenheid, maar op een breder arsenaal. Daarbij kan gedacht worden aan de indeling van de Business Balanced Scorecard: klanten, interne processen, innovatie en financiën.

In het verlengde hiervan geldt voor veel managers dat zij voornamelijk fungeren als doorgeefluik naar boven of beneden en dat te weinig werk gemaakt wordt van een eigen inbreng. Het management heeft op alle niveaus een niet te onderschatten rol bij de vernieuwing (zie ook De Vries 2004). Natuurlijk heeft iedereen (student, medewerker en beroepenveld) een rol bij de vernieuwing, maar als het management hieraan geen sturing geeft, wie dan wel? Voorbeeldgedrag is hier essentieel op alle niveaus. En als in een grote onderwijsorganisatie geen sturing wordt gegeven aan vernieuwing, dan vindt mogelijk hier en daar in de instelling wel wat verbetering plaats, maar dat is dan niet de vernieuwing van het onderwijs waar we met z'n allen op wachten. In onderwijs met veel meer afhankelijkheden en interacties is regie nodig, niet door achteraf brandjes te blussen, maar door leiding te geven aan integraal ontwerp.

DE INHOUD

Om een idee te geven van de inhoud van een *corporate curriculum* voor onderwijsorganisaties hoeven we slechts te kijken naar ons product: het onderwijs aan studenten. Wat we onze studenten willen leren, staat ook voor onszelf op het menu: werken met opdrachten, in samenwerking problemen oplossen, leren leren en meer in het bijzonder leren reflecteren.

Dat is de belangrijkste en eerste consistentie die we in ons onderwijs zoeken: we leren onze studenten wat we zelf doen. Wat voor hun professionaliteit essentieel is, is dat ook voor de onze. Een tweede inconsistentie die we met het *corporate curriculum* oplossen is de gewoonte om leren en werken te scheiden. Leren doen we in het werk in onze eigen taakgroep, niet op studiedagen met jan en alleman. In één begrip: we creëren het curriculum van de *reflective practitioner* (Schön, 1987). Het werk van Argyris en Schön en

hun volgelingen biedt veel aanknopingspunten voor de wijze waarop we ons werk anders kunnen inrichten. Centraal staan steeds de vragen: *Hoe kunnen we onze resultaten verbeteren? Welke overtuigingen, houdingen, werkwijzen en rolopvattingen belemmeren ons en leiden tot inconsistenties en tegenvallende resultaten?*

Reflectie als jacht op inconsistenties. Dat lukt alleen met een ander discours dan gebruikelijk en dominant is in het onderwijs. Meer luisteren, meer confronteren, meer toegeven dat je iets niet weet, meer durven onderzoeken. Gezamenlijk leren reflecteren betekent ook: leren praten met elkaar. Vrij recent hebben Kegan en Lahey (2001) hiervoor een model en instrumentarium aangedragen, dat praktisch, uitdagend en veelbelovend is. Hun methode grijpt rechtstreeks aan op thema's in de organisatiecultuur die ook in onderwijsland vernieuwing hinderen: klagen en verwijten, ja-zeggen/nee-doen, autonomie en verantwoordelijkheid, verborgen belangenconflicten, negeren en aandacht geven, draagvlak en commitment, confrontatie en kritiek. Het biedt constructieve 'talen' die de rationaliteit van het bestaande gedrag wel als uitgangspunt nemen. Een ding doet het niet: snelle, makkelijke successen beloven. Onderwijsvernieuwing is een kwestie van 'trage' vragen zonder pasklare antwoorden; een proces van lange adem en dat is goed, want het is een echt vak.

LITERATUUR

- Bormans, R (2004) Hebben we behoefte aan een fundamentele verandering in het hoger beroepsonderwijs? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*: 22: 103- 105.
- Bie, D. de & Gerritse J.J. (1999) *Onderwijs als opdracht*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Jansen, D. e.a. (2002) *Virtueel bedrijf: van leeromgeving naar werkomgeving*. Utrecht: Stichting Digitale Universiteit.
- Kegan, R. & Lahey L.L. (2001) *How the way we talk can change the way we work. Seven languages for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kessels, J.W.M (1996) *Het corporate curriculum*. www.managementconsultant.nl
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Vries, M.J. de (2004) Bij innovatie draait het om management en organisatie. *Onderwijs-innovatie 6* (2): 8-10.
- Wintels, M. (2004) Maak helder wat je van alle actoren verwacht. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*: 22: 101-102.
- Winkler, P. (2004) Structuur en cultuur – voorstel voor een fundamentele verandering in het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22: 96-100.