KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK | PO | VO | MBO

Professionele organisatie 74

Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding

Christa Teurlings
Dana Uerz

Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding

Christa Teurlings
Dana Uerz

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Teurlings, C., Uerz, D.

Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding
C.Teurlings & D. Uerz 2009, Tilburg: IVA.

ISBN 978-90-6835-452-2

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij electronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:
IVA beleidsonderzoek en advies
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
Telefoon: 013-466 8466
www.iva.nl
Copyright © IVA beleidsonderzoek en advies, 2009

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.

Inhoud

Woord vooraf 5
Samenvatting 7
1 Inleiding 13
1.1 Aanleiding : vragen voor onderzoek 13
1.2 Onderzoeksopzet 14
1.3 Leeswijzer 16
2 Professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs 17
2.1 Inleiding 17
2.2 Competenties voor docenten beroepsonderwijs: beleid, literatuur en praktijk 18
2.3 Effecten van professionaliseringsactiviteiten 24
2.4 Implicaties voor bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid 27
3 Zoeken naar verbinding: een casestudie 29
3.1 Inleiding 29
3.2 Opzet van de casestudie 29
3.3 Caseverslagen 31
4 Ervaren professionaliseringspraktijken: een 'doorkijk' door de drie caseverslagen 65
4.1 Ondernomen formele professionaliseringsactiviteiten 65
4.2 Typering van de beleving van de drie professionaliseringspraktijken 67
4.3 Overzicht van ervaren bevorderende en belemmerende factoren 69
4.4 CGO en eigenaarschap van onderwijsvernieuwing 70
4.5 Rollen 72
4.6 Conclusies 75
5 Conclusies en adviezen: naar een passende professionaliseringsstrategie 79
Literatuur 87

Bijlage 1Participanten werkgroep 95

Woord vooraf

In dit rapport doen we verslag van een onderzoek naar professionalisering van docenten in roc's ten behoeve van onderwijsinnovatie (Competentiegericht Onderwijs). Welke competenties zijn van belang, op welke wijze kan professionalisering ten behoeve van CGO worden vormgegeven en worden verbonden met kennisontwikkeling?

Onderdelen van het onderzoek waren literatuurstudie, werkbijeenkomsten met betrokkenen uit de deelnemende roc's, en interviews met opleidingsteams en leidinggevenden. Wij willen hen allen hartelijk danken voor hun medewerking aan het onderzoek.

Het onderzoek is mogelijk gemaakt door financiering uit het budget voor het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dat werd uitgevoerd op verzoek van het veld. In het onderhavige onderzoek waren dat de Zadkine Academie van het Roc Zadkine, de Landstede Academie van het Roc Landstede in Zwolle en het Center for Teaching & Learning (CTL) van het Koning Willem I College te Den Bosch. Door een aanvullende financiering vanuit deze drie roc's werd het mogelijk om meerdere opleidingsteams bij het onderzoek te betrekken.

Christa Teurlings
Dana Uerz

Samenvatting

Het ontwikkelen van Competentiegericht Onderwijs (CGO) staat binnen het beroepsonderwijs hoog op de innovatieagenda. Dit gaat echter in het algemeen niet zonder slag of stoot. Men is het er wel over eens dat onderwijsprofessionals essentieel zijn, maar binnen roc's wordt ervaren dat er onvoldoende uitgewerkt beleid en instrumenten zijn, die zich richten op competentieontwikkeling van deze professionals. Er is te weinig afstemming tussen enerzijds de visie en beleidsuitgangspunten van het management, en anderzijds de mogelijkheden en wensen van docenten.
Om enig licht te brengen in dit 'vacuüm' van beleid en uitvoering is door IVA op aanvraag van en in nauwe samenwerking met Roc Zadkine, Roc Landstede en het Koning Willem I College een onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop beleid en uitvoering meer en beter met elkaar kunnen worden verbonden. Het onderzoek was sterk participatief van aard. Samen met betrokkenen uit de drie roc's is gezocht naar manieren waarop professionalisering van docenten vorm kan krijgen, naar manieren waarop professionalisering verbonden wordt en kan worden met onderwijsinnovatie en naar manieren waarop kennisontwikkeling daarbij een rol kan spelen.

Het onderzoek heeft de conclusie opgeleverd dat de verbinding tussen onderwijsinnovatie (CGO), professionalisering en kennisontwikkeling gezocht kan worden in het versterken van het 'gezamenlijk leren door doen' binnen en van opleidingsteams. We hebben in onderstaand kader de belangrijkste argumenten op een rij gezet.

Opleidingsteams zijn hét aangrijpingspunt voor leren en professionaliseren ten behoeve van CGO, omdat:

- de onderwijsprofessionals uit de opleidingsteams het proces van 'gezamenlijk leren door doen' in teamverband waarderen.
- opleidingsteams voor individuele onderwijsprofessionals belangrijke *sociale contexten* voor het leren vormen. Door het versterken van de opleidingsteams als krachtige leer-/werkomgevingen kan het leren van onderwijsprofessionals worden versterkt.
- de context van de opleiding de *concrete en relevante (beroeps)situatie* vormt die het leren van professionals betekenisvol kan maken. Dit sluit aan bij het principe van het competentiegerichte onderwijs aan de deelnemers: leren in betekenisvolle (beroeps)situaties.

- de resultaten van leren van individuele professionals zichtbaar worden in het competentiegerichte leren van deelnemers. Dit is een aangelegenheid van het gehele opleidingsteam; het gaat om *collectieve uitkomsten* van leren van onderwijsprofessionals. Een gezamenlijke (doorleefde) visie op CGO is zo'n gezamenlijke leeruitkomst.
- opleidingsteams (ook) *gedeelde leerresultaten* nastreven. Men heeft ervaren dat het ontwikkelen van een gezamenlijke kennisbasis (kennisontwikkeling) nodig is om CGO op een goede wijze tot ontwikkeling te brengen.

Hoe zijn we tot deze conclusie gekomen?
Om zicht te krijgen op bestaande en mogelijke verbindingen tussen professionalisering, onderwijsinnovatie (CGO) en kennisontwikkeling, zijn in het onderzoek drie onderzoeksinstrumenten ingezet.

1) Literatuurstudie
   In de literatuurstudie is nagegaan op welke wijze onderwijsinnovaties (hier CGO), professionalisering en kennisontwikkeling zouden kunnen worden verbonden. De studie diende inzicht te geven in wat er al bekend is over competenties voor docenten beroepsonderwijs die van belang worden geacht in het kader van de invoering van CGO, welke professionaliseringsactiviteiten in dat kader (kunnen) worden onderscheiden en welke effecten van deze activiteiten worden verwacht en welke implicaties daarvan kunnen worden afgeleid voor de organisatie wat betreft bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid.
   De resultaten van de literatuurstudie zijn gebruikt bij de instrumentontwikkeling voor de casestudie en om de bevindingen daaruit beter te kunnen plaatsen. In de onderzoeksrapportage worden de belangrijkste bevindingen besproken en in de bijlage van het rapport is voor geïnteresseerden een handzaam overzicht van relevante literatuur (en waar deze te vinden is) opgenomen.

2) Casestudie
   Om zicht te krijgen op de verbinding tussen implementatie van CGO en professionaliseringsactiviteiten in de praktijk is een casestudie uitgevoerd met drie opleidingsteams van de betrokken roc's. Door middel van een gezamenlijk reflectiegesprek met teamleden, hun leidinggevenden en (in een enkel geval) hun ondersteuners is onderzocht op welke wijze volgens de teamleden professionalisering binnen het opleidingsteam vorm heeft gekregen en welke ervaringen ermee zijn opgedaan. Dit gesprek hebben we vormgegeven met behulp van de storyline-methode.

Met deze cases wordt een beeld geschetst van de ontwikkelingen van en ervaringen met CGO en de daaraan gerelateerde professionalisering binnen de teams. Deze ervaringen en ontwikkelingen zijn sterk situatiespecifiek en geven een beeld van de praktijk zoals die binnen de onderzochte opleidingsteams is ervaren en beleefd. Dit beeld is dus zeker geen volledige beschrijving van de situatie in het totale roc en zal ook zeker niet voor alle opleidingsteams in de betrokken roc's in dezelfde mate gelden.

3) Werkbijeenkomsten met betrokkenen uit de roc's
Om de bevindingen uit de literatuurstudie en de casestudie in te kaderen en te kunnen duiden, is in een aantal werkbijeenkomsten met een werkgroep nagegaan in hoeverre de vastgestelde innovatie- en professionaliseringspraktijken herkenbaar waren en ook naar het roc als geheel zouden kunnen worden vertaald. Welke praktijken zijn relevant en welke adviezen en aanbevelingen vloeien hier uit voort?
De werkgroep bestaat uit een aantal afgevaardigden van diverse geledingen van de betrokken roc's: de Roc-Academies (Zadkine Academie, Landstede Academie en het Centre for Teaching and Learning), vertegenwoordigers van de afdeling P&O, van het CvB en/of direct leidinggevenden. Een lijst met namen is in de bijlage opgenomen.

Resultaten

"Breed scala aan professionaliseringsactiviteiten ingezet"

In de opleidingenteams zijn/worden diverse professionaliseringsactiviteiten benut, die gerelateerd zijn aan de invoering van CGO. Het aanbod aan formele professionaliseringsactiviteiten voor docenten is daarbij vooral gericht op zowel individuele docenten als op teams en inhoudelijk veelal op het versterken van pedagogisch-didactische competenties (bijv. coachingsvaardigheden), op het verhelderen en/of ontwikkelen van een visie op CGO, het ontwikkelen van nieuwe opleidingsmaterialen, en op het leren samenwerken. Het leren samenwerken gebeurt voornamelijk in teamverband.

"Leren door te doen"

Uit de gesprekken met de opleidingsteams komt naar voren dat de professionaliseringspraktijk van docenten zich naar hun zeggen vaak kenmerken door een proces van 'leren door (gezamenlijk) doen'; een proces van voortdurend veranderen en leren. Daarin neemt ook het informele leren, mede in de vorm van het

samen ervaringen opdoen en problemen oplossen, een centrale plaats in. Door de met de teams gevoerde gesprekken is dit proces, volgens de teams zelf, verhelderd en hebben zij meer inzicht gekregen in de ontwikkelingen die zij als team al hebben doorgemaakt en in de relevante factoren die daarbij in hun beleving een rol hebben gespeeld. De methode van de storyline, die we gedurende deze gesprekken hebben gebruikt, is hierbij zeer goed bruikbaar gebleken.

"Diversiteit en verscheidenheid – verschillen tussen teams"

De precieze invulling van het 'leren door (gezamenlijk) doen' verschilt per team en is sterk afhankelijk van de gehanteerde invoeringsstrategie van CGO, de cultuur en structuur van de organisatie en kenmerken van leidinggevenden en team(leden). Binnen het proces van 'voortdurend veranderen' spelen ook de interpretaties en betekenissen die onderwijsprofessionals verlenen aan CGO een belangrijke rol. De gevonden verschillen tussen de teams hebben we beschouwd als een afspiegeling van de diversiteit binnen en tussen roc's.

"Passende professionaliseringsstrategie – opleidingsteams als basis"

De cases, literatuurstudie en de werkbijeenkomsten laten zien dat bij het ontwikkelen van een passende professionaliseringsstrategie gezocht moet worden naar verbinding met de (onderwijskundige) visie op CGO, met (vaak impliciete) persoonlijke en gezamenlijke praktijktheorieën, met de invoeringsstrategie van CGO (onderwijsinnovatie), met kenmerken van de organisatie en organisatieontwikkeling (o.a. structuur, cultuur, leiderschap). Opleidingsteams zijn hierbij belangrijk. De gezamenlijke visie van het team op CGO (het interpretatiekader, gezamenlijke betekenis, gezamenlijke praktijktheorie rondom CGO) kan hierbij als een belangrijk 'aangrijpingspunt' voor leren en professionalisering worden gehanteerd.

"Verbinden van onderwijsinnovatie, professionaliseringsbeleid en organisatieontwikkeling"

Het verbinden van professionalisering, innovatie en kennisontwikkeling dient zoals aangegeven nadrukkelijk op het niveau van opleidingsteams vorm te krijgen en gestimuleerd/gefaciliteerd te worden; onderwijsprofessionals waarderen vooral het collectief leren van en binnen teams, en geven aan dat hierin winst te behalen kan zijn.. Voor de diverse betrokkenen zijn hiervoor rollen weggelegd; vanuit de diverse rollen (professionaliseringsfunctie, innovatiefunctie, kennis-/onderzoeksfunctie) kan het collectief leren van en binnen de opleidingsteams meer versterkt worden. In de literatuur zijn mooie uiteenzettingen te vinden

over de wijze waarop dit collectief leren vorm kan krijgen en versterkt kan worden (zie hiertoe ook het bijgeleverde literatuuroverzicht).
Om te kunnen zoeken naar verbinding tussen onderwijsinnovatie, HRM-/HRD-beleid en organisatieontwikkeling kan een proces van (gezamenlijke) kennisontwikkeling in ieder geval een rol spelen; het (gezamenlijk) onderzoeken van en reflecteren op de eigen onderwijspraktijk en op de vaak impliciete beelden, overtuigingen en verwachtingen. Van belang daarbij is dat (gezamenlijke) praktijktheorieën van onderwijsprofessionals, die verband houden met CGO en met modern beroepsonderwijs expliciet worden gemaakt en worden uitgewerkt. Met een dergelijk 'zoek-proces' worden antwoorden gezocht op de vragen 'doen we de dingen goed?', maar ook 'doen we de goede dingen?'. In de eindrapportage wordt op basis van de casestudie, opmerkingen, conclusies en de literatuur een aantal meer concrete adviezen geformuleerd voor de wijze waarop roc's deze verbinding tussen professionalisering, onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling kunnen stimuleren en ondersteunen.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding : vragen voor onderzoek

Het Roc Zadkine heeft ongeveer vier jaar geleden de Zadkine Academie opgericht, als onderdeel van de afdeling HRM. De Academie is het opleidingscentrum van het roc en richt zich op opleiden, professionaliseren, adviseren en kennisdelen. Er wordt veel samengewerkt met de afdeling Onderwijs & Kwaliteit en met het Lectoraat Beroepsonderwijs van Zadkine.

Een jaar of vier geleden is de Academie begonnen met het begeleiden van resultaatverantwoordelijke (opleidings)teams en het doen van onderzoek. Kernvragen bij het werk van de Academie waren vooral: hoe moet Competentiegericht Onderwijs (CGO) eruit zien, wat betekent CGO voor de docenten en voor hun rollen (als coach, studieloopbaanbegeleider etc.), welk ondersteuningsaanbod is wenselijk en passend, welke rol kan onderzoek daarbij spelen. Gedurende het begeleiden van de teams ervaarde men vooral een 'vacuüm' tussen beleid en uitvoering. Zo bleken er onvoldoende uitgewerkt beleid en onvoldoende uitgewerkte instrumenten te zijn, die zich richten op de competentieontwikkeling van docenten. Er is te weinig afstemming tussen enerzijds de visie en beleidsuitgangspunten vanuit het management (op welke wijze willen wij CGO verder vormgeven, welke competenties vinden wij van belang, op welke wijze kunnen die tot ontwikkeling worden gebracht?) en anderzijds de mogelijkheden en wensen van docenten (welke ambities heb ik, waarin wil ik mij verder ontwikkelen, welke bijdrage wil ik leveren aan het opleiden van onze leerlingen/studenten en aan de ontwikkeling van de opleiding?).
Men veronderstelt dat een goede en constructieve dialoog tussen docenten en management meer helderheid zou kunnen brengen over de implementatie van CGO en het competentiebeleid dat het management in het veranderproces wil, in datgene wat docenten daarbij willen en in de rol die de Academie daarbij zou kunnen spelen.

Tegen deze achtergrond heeft de Zadkine Academie samen met het Center for Teaching & Learning (CTL) van het Koning Willem I College en de Landstede Academie van Roc Landstede, waar zich soortgelijke ontwikkelingen voordoen een onderzoeksaanvraag bij het kortlopend onderwijsonderzoek ingediend. Het onderzoek zou

vooral meer inzichten moeten opleveren in de wijze waarop *professionalisering* (van zittende en/of aanstaande docenten) vorm zou kunnen krijgen, in de wijze waarop professionalisering kan worden verbonden met *onderwijsinnovatie* (de ontwikkeling van CGO), en in de rol die kennisontwikkeling/onderzoek daarbij zou kunnen vervullen.

In het onderzoek hebben de volgende vragen centraal gestaan:

1) Welke competenties worden (in literatuur en beleidsstukken) voor docenten beroepsonderwijs van belang geacht? Hoe verhoudt zich dit met visies van docenten en management?
2) Op welke wijze kan professionalisering in de praktijk van het roc worden verbonden met onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling? Hoe verhoudt zich dit met gangbare professionaliseringspraktijken binnen roc's?
3) Welke ervaringen met de verbinding van professionalisering, onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling worden opgedaan door docenten en management? Hoe verhoudt zich dit met gangbare professionaliseringpraktijken binnen roc's?
4) Welke conclusies en adviezen ten aanzien van een passende (op professionalisering gerichte) innovatiestrategie zijn uit het onderzoek af te leiden?
5) Welke rollen kunnen daarbij weggelegd zijn voor de diverse afdelingen en medewerkers van roc's die bij professionalisering en onderwijsinnovatie betrokken zijn (professionaliseringsfunctie, innovatiefunctie, kennis/onderzoeksfunctie)?

De onderhavige rapportage doet verslag van een onderzoek, dat samen met de drie betrokken roc's is uitgevoerd. Hierbij zijn niet alleen de opbrengsten en resultaten van het onderzoek van belang; het is ook interessant en van belang te bezien op welke wijze wij als onderzoekers in nauwe samenwerking met betrokkenen hebben gewerkt aan het verzamelen van inzichten en het beantwoorden van onderzoeksvragen. Hoe hebben we dat gedaan?

1.2 Onderzoeksopzet

Het onderzoek was sterk participatief van aard. Dit betekende dat we gedurende het onderzoek op zoek zijn gegaan naar interessante praktijken binnen het middelbaar beroepsonderwijs, en dat we (binnen de gestelde kaders) nauw hebben samengewerkt met (onderwijs)professionals uit de drie betrokken roc's.

Gezien de aanvraag van Roc Zadkine (mede namens de roc's van Den Bosch en Zwolle) lag het voor de hand om praktijken van Roc Zadkine, Roc Koning Willem I College (Den Bosch) en Landstede (Zwolle) bij de uitvoering van het onderzoek te betrekken. Binnen ieder roc hebben we vervolgens de praktijk van één opleidingsteam nader bestudeerd. Deze opleidingsteams:

- werken (in meer of mindere mate) aan het invoeren en verder ontwikkelen van (delen van) competentiegerichte leeromgevingen voor studenten van het roc,
- werken aan het onderzoeken en verbeteren van (delen van) deze competentiegerichte leeromgevingen,
- werken aan het verbinden van professionalisering van docenten (en/of aanstaande docenten) met de gewenste onderwijsinnovatie, en/of
- leggen het eigenaarschap van onderwijskwaliteit (waar mogelijk) meer bij de docenten neer.

In een casestudie is gesproken met vertegenwoordigers en betrokken van drie opleidingstrams in de betrokken roc's (zie hoofdstuk 3). Op basis van deze cases kunnen de eerste drie onderzoeksvragen worden beantwoord. Daarbij is het van belang om te benadrukken dat de resultaten een afspiegeling zijn van de ervaringen en beleving van de geselecteerde teams ten aanzien van de invoering van CGO en de daaraan gerelateerde professionaliseringspraktijken. De resultaten zijn daarmee sterk indicatief en subjectief van aard. Ze vormen zeker geen afspiegeling van de totale roc's en de beschreven ervaringen en belevingen zullen ook lang niet altijd voor alle opleidingsteams in de betrokken roc's in vergelijkbare mate gelden. Wel geven ze een helder beeld van de ervaringen met en beleving van de invoering van CGO en de daaraan gekoppelde gewenste en feitelijke professionaliseringspraktijken en de mate waarin deze op de werkvloer met elkaar worden verbonden.

Om de samenwerking met de (onderwijs)professionals vorm te kunnen geven en de gevonden resultaten uit de cases te kunnen duiden en zo mogelijk te verdiepen en verbreden, is *een werkgroep* in het leven te roepen, waarin afgevaardigden van de betrokken roc's zitting hebben: afgevaardigden van de Academie, van de afdeling P&O, van het CvB, en/of leidinggevenden. In de bijlage is een lijst opgenomen met de leden van de werkgroep. Met deze werkgroep is een tweetal werkbijeenkomsten gehouden.

De onderzoeksopzet zag er daarmee als volgt uit:

- literatuurstudie en –search door IVA

- een eerste werkbijeenkomst. Ter voorbereiding op deze bijeenkomst hebben we de deelnemers uit de werkgroep gevraagd de aangegeven literatuur te bestuderen. Gedurende de bijeenkomst zijn de eerste twee onderzoeksvragen besproken. Tevens is aan de orde geweest op welke wijze we de casestudie zouden vormgeven.
- een casestudie onder de drie opleidingsteams, door IVA.
- een tweede werkbijeenkomst waarin de resultaten van de casestudie werden besproken en gezamenlijk de andere onderzoeksvragen werden besproken
- het vervolmaken van onderhavige rapportage, na overleg met de werkgroep.

1.3 Leeswijzer

De rapportage is als volgt opgebouwd.

In hoofdstuk 2 geven we een inhoudelijk kader voor het onderzoek over 'Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding'. Met dit kader, aangevuld met een beknopte literatuurlijst, geven we vanuit theoretische inzichten en beleidsnotities antwoorden op de onderzoeksvragen 1 en 2. We hebben daarbij ook gebruik gemaakt van de input van de werkgroepleden.
In hoofdstuk 3 en 4 gaan we nader in op de casestudie die we samen met de drie betrokken roc's hebben uitgevoerd om praktijkgerichte antwoorden te zoeken op de eerste drie onderzoeksvragen.
In hoofdstuk 5 beantwoorden we mede op basis van de bespreking van de resultaten van de casestudie in de werkbijeenkomsten de onderzoeksvragen 4 en 5 en vatten we de belangrijkste bevindingen van het onderzoek kort samen.

Binnen het mbo en dus ook binnen de in dit onderzoek betrokken roc's worden verschillende benamingen gebruikt voor respectievelijk studenten (cursisten, deelnemers, leerlingen) en docenten (leraren). Met het oog op de leesbaarheid van het rapport kiezen we hier voor de termen 'student' en 'docent' als overkoepelende begrippen.

2 Professionalisering van docenten in het beroepsonderwijs

2.1 Inleiding

De situatie binnen Roc Zadkine, en binnen de Academie in het bijzonder, staat niet op zichzelf. Meerdere roc's ervaren problemen met het invoeren en het verder ontwikkelen van competentiegericht onderwijs. Daarbij wordt ten eerste erkend dat de onderwijsprofessionals essentieel zijn, en dat het noodzakelijk is de rollen en gewenste competenties van deze professionals te benoemen en te duiden.
Tevens wordt duidelijk, dat er behoefte is aan een passende innovatiestrategie, die gevolgen heeft voor bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid.
Ook wordt het wenselijk gevonden de introductie en ontwikkeling van CGO meer 'onderzoekend innoverend' te benaderen. De reeds beschikbare kennis op het terrein (onderzoek en praktijkkennis) dient daarbij ten volle te worden benut, waarbij er ook meer aandacht is voor evaluaties van praktijkervaringen. Er wordt een benadering voorgestaan (zie ook Boonstra, 2000), waarbij ontwerpen, uitvoeren, reflecteren en verbeteren op continu-basis plaatsvinden (vergelijk de PDCA-cyclus). Op deze manieren wordt gewerkt aan zowel evidence-based practice als aan practice-based evidence (zie Van den Berg, Hengeveld & Van der Weiden, 2007).

In dit hoofdstuk zoomen we op deze drie punten nader in. We bespreken achtereenvolgens (zie onderzoeksvragen 1 en 2):

1) competenties die voor docenten beroepsonderwijs (in het kader van CGO) van belang worden geacht;
2) de effecten die van bepaalde professionaliseringsactiviteiten mogen worden verwacht;
3) de implicaties die kunnen worden afgeleid voor bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid;
4) de wijze waarop het onderzoekend innoveren kan worden vormgegeven.

2.2 Competenties voor docenten beroepsonderwijs: beleid, literatuur en praktijk

2.2.1 Beleid

In beleidsstukken en literatuur wordt veelvuldig geschreven over de competenties, waarover docenten zouden moeten beschikken. In het kader van de wet Beroepen in het Onderwijs (wet BIO, Staatsblad 2004, 344 en Staatsblad 2005, 460) wordt gesproken over zeven docentcompetenties en bekwaamheidseisen. De wet BIO beschrijft de minimum kwaliteit waaraan een docent zou moeten voldoen, waarbij de waarborging van de wet de eerste verantwoordelijkheid is van de school. De bekwaamheidseisen zijn opgesteld voor docenten primair, voortgezet en praktijkonderwijs, en voor docenten beroeps- en volwasseneneducatie (bve). In een brief informeert de toenmalige minister de Tweede Kamer dat geen speciaal profiel opgesteld hoeft te worden voor docenten bve (Ministerie van OCW, 2006; zie ook LP-BO, 2007).

Docenten bve moeten volgens de wet BIO (Staatsblad 2005, 450) aan de volgende zeven competenties voldoen:

1) Pedagogische competentie;
2) Vakinhoudelijke competentie;
3) Didactische competentie;
4) Interpersoonlijke competentie – met studenten;
5) Interpersoonlijke competentie - met collega's;
6) Interpersoonlijke competentie - met de omgeving;
7) Reflectieve competentie.

2.2.2 Andere documenten en literatuur

De afgelopen jaren wordt op diverse plekken ook gewerkt aan het nader uitwerken van de gewenste competenties voor juist de groep docenten beroepsonderwijs. In het rapport *De kracht van het herontwerp van Berenschot* (2007) wordt ondermeer vermeld dat docenten behoefte hebben aan training en begeleiding op het gebied van de grotere diversiteit aan rollen (begeleider, coach, administrateur, ontwerper), en ook als het gaat om competenties op het terrein van teamwork, intervisie en intercollegiale consultatie. Ook relatiemanagement richting leerbedrijven wordt belangrijk gevonden.

Inmiddels zijn ook diverse publicaties met overzichten beschikbaar, waarin gewenste 'competentieprofielen' worden beschreven. Zo zijn door CINOP

uitgebreide beschrijvingen gemaakt van de pedagogisch-didactische vormgeving van het CGO en van de (nieuwe) rollen van docenten (zie ondermeer De Bruijn & van Kleef, 2006; De Bruijn, Van den Berg, & Onstenk, 2004; Huisman, 2001). In dat verband wordt gesproken van vier nieuwe (pedagogisch-didactische) rollen voor docenten (naast de rol van instrueren), te weten modelling, coaching, monitoring en scaffolding:

- Modelling, de docent demonstreert het leerproces aan de lerenden;
- Coaching, de docent begeleidt de lerenden bij het exploratief leren, samenwerken en bij het ontwikkelen van een studie- en werkhouding.
- Monitoring, waarbij de docent het leerproces in de gaten houdt. Deze rol zal tijdens het verloop van het opleidingstraject steeds minder nodig zijn.
- Scaffolding, hierbij is de rol van de docent gericht op het ondersteunen en stutten van het leerproces in elke fase, waarbij de student steeds meer eigen verantwoordelijkheid op zich neemt.

De (nieuwe) rollen die een docent binnen CGO op zich kan nemen, zijn minder gericht op doceren/instructie en meer gericht op begeleiden (Huisman, 2001). Een docent kan in het CGO onder andere studieloopbaanbegeleider, assessor, coach, trainer, instructeur of supervisor zijn. Huisman (2001) onderscheidt voor de uitoefening van de (nieuwe rollen) vijf kerncompetenties:

- Het ontwerpen van programma's, bijvoorbeeld opdrachten, oefeningen, settingen, leerplaatsen, ondersteunend materiaal, tijdsplanning;
- Het begeleiden van activiteiten om competenties en kerncompetenties te verwerven;
- Het begeleiden van activiteiten om vaardigheden te verwerven;
- Afsluitende toetsen ontwikkelen en afnemen;
- De organisatie van de uitvoering optimaliseren.

Naast het uitwerken van de competenties in het pedagogisch, vakinhoudelijke en didactische domein, worden ook de andere competenties steeds meer in beeld gebracht. Een docent beroepsonderwijs dient in het kader van CGO te kunnen samenwerken met studenten en hun ouders, met collega's op school, met bedrijven. Tevens dient een docent in staat te zijn de eigen leerloopbaan verder vorm te geven (reflectie en ontwikkeling). Ook wordt steeds meer van belang geacht dat de docent in staat is het individuele leren te verbinden met de ontwikkelingen binnen de school (de onderwijsinnovatie). Een docent die aan al deze competenties voldoet, wordt wel een ondernemende docent genoemd (zie Hermanussen, Teurlings & Van der Neut,

2007). Deze ondernemende docent beschikt over een professioneel handelingsrepertoire in vier domeinen:

- het domein van pedagogisch-didactisch handelen
- het domein van samenwerken met collega's, omgeving en studenten
- het domein van het eigen leren en loopbaan
- het domein van het verbinden van individueel met collectief leren.

Een uitgebreide beschrijving van deze vier domeinen is te vinden in Hermanussen, Teurlings & van der Neut (2007).

2.2.3 Praktijk

Met vertegenwoordigers vanuit de drie betrokken roc's is ook nagegaan welke competenties binnen het eigen roc van belang worden geacht. Ons is daarbij het volgende opgevallen.

Binnen het *Koning Willem I College* wordt uitgegaan van de basiscompetenties van SBL. Aan deze basiscompetenties heeft het College de zogenoemde 5 P's toegevoegd. Deze 5 P's zijn te beschouwen als een uitdieping van de SBL-competenties. Deze zijn:

- Praktijkkennis- en vakkennis (beschikken over voldoende vakkennis die gerelateerd is aan de zich voortdurend vernieuwende praktijk van het beroepsleven);
- Professionaliteit (kunnen toepassen van de nieuwste inzichten op het gebied van didactiek, pedagogiek, leerpsychologie en eigentijdse (vak)informatieverwerking;
- Performance (zorgen voor een uistekende presentatie en prestaties);
- Persoonlijkheid (rolmodel zijn in woord en daad, in waarden en normen, voor studenten en collega's);
- Passie (het beroep 'leraar' moet een roeping zijn om het beste uit jezelf en je studenten te halen.

Het College streeft ernaar om zoveel mogelijk zeer goed opgeleide docenten in huis te krijgen, omdat men veronderstelt dat alleen daarmee uitstekende resultaten kunnen worden bereikt. Met bovenstaande 5 P's wordt getracht het kennis- en vaardigheidsniveau te duiden dat past bij de excellente docent. Dit is geen nieuwe of andere docentfunctie, maar een vergelijkbare functie met eventueel wel een hoger salarisniveau.

Binnen het Koning Willem I College (KWIC) wordt ten tijde van het onderhavige onderzoek een start gemaakt met het werken met de bekwaamheidseisen. Dit blijkt ook in de casestudie binnen KWIC (zie hoofdstuk 3); in schooljaar 2008/2009 wordt een start gemaakt met het benutten van de bekwaamheidseisen in ontwikkelgesprek-

ken met docenten. Binnen het project 'Blijvend bekwaam' van KWIC tracht men meer zicht te krijgen op de leervragen die docenten rondom de geformuleerde competenties hebben. Hiertoe worden procedures en instrumenten ontwikkeld om de competenties van onderwijsprofessionals te kunnen duiden, om leervragen te benoemen (bijv. het instrument de Leerflat), en om de ontwikkeling van docenten te kunnen monitoren en vastleggen in een (digitaal) portfolio (ten behoeve van het bekwaamheidsdossier). Tevens wordt er gewerkt aan de acceptatie van betrokkenen. Met dit alles wordt ervaring opgedaan met nieuwe vormen van ontwikkeling en coaching van deze POP-trajecten (Persoonlijke Ontwikkel Plannen). Het project is een pilot, dat het Center for Teaching & Learning (CTL) van het Koning Willem I College uitvoert in samenwerking met het Ruud de Moor Centrum. Het CTL "richt zich op het vergroten van de professionaliteit van medewerkers ten behoeve van de implementatie van onderwijskundige en technologische innovaties. Daarnaast houdt het CTL zich bezig met het vergaren van nieuwe kennis op het gebied van leren en nieuwe technologieën middels Research & Development" (bron: www.kw1c.nl).

Vanuit *Roc Zadkine* wordt aangegeven dat men de indruk heeft dat vooral de pedagogische en didactische competenties door management en docenten van belang worden geacht (bron: 'uitwerking huiswerkopdracht'). Dit wordt vooral afgeleid uit het aanbod van interne scholing op dit gebied. Zo is er veel vraag naar scholing op het gebied van coachende vaardigheden en vaardigheden als assessor. Op een enkele plek wordt de waarde van samenwerken en resultaatgericht werken in het team expliciet erkend en toegepast. Ook Zadkine Academie besteedt veel aandacht aan samenwerking, communicatie en reflectie. Leren van studenten is een groeiend aandachtspunt, evenals het samenwerken met externe partners. Ook ondernemerschap komt langzaam van de grond. Loopbaanleren is of nog niet of nauwelijks een vraag van de docenten.
In de competentieprofielen voor onderwijspersoneel van Roc Zadkine komen vooral de volgende bewoordingen voor: coachen, samenwerken, reflecteren, flexibiliteit en de pedagogische/didactische/vakspecifieke competenties. Docenten accentueren vooral het individuele leren van docenten (via de trainingen die worden aangeboden); een accentuering naar collectief leren wordt door teams slechts weinig gemaakt. Ook in de organisatie ziet men dit niet sterk terug, ondanks een sectoroverstijgend aanbod van zowel een managmentdevelopment-traject, het aanbod vanuit Zadkine Academie en de aandacht die van daaruit voor het teamgericht en collectief leren wordt gevraagd. In diverse trainingsgroepen lijkt collectief leren wel een beetje op gang te komen, maar als de training afgelopen is "valt iedereen weer in zijn eigen

team en afdeling terug" zo ervaart men in het benaderde opleidingsteam. Kennis die opgedaan is in een training wordt volgens betrokkenen weinig met anderen gedeeld.

Verder wordt vanuit Roc Zadkine aangegeven, dat de door management en docenten genoemde competenties vooral intern en individueel gericht zijn. Men ervaart dat competenties zoals het kunnen samenwerken met het bedrijfsleven, het kunnen samenwerken in lerende teams, het verbinden van het eigen leren aan dat van anderen of het collectief, (nog) niet in de visie van docenten en management terug te vinden zijn.

Binnen *Landstede* wordt gewerkt met een teamcompetentieprofiel, dat voor elk team geldt. In dit profiel is een aantal Landstede generieke competenties omschreven die terugkomen in het competentieprofiel dat voor elk team geldt. Deze generieke competenties zijn: talentontwikkeling, integriteit en samenwerking. Men gaat uit van de veronderstelling dat het in alle gevallen gaat om het aangaan van begeleidingsrelaties met studenten of klanten met het streven naar waardevol leren, leven en werken. De waarden van Landstede gelden voor de hele organisatie.

Binnen elk team is een aantal rolvariaties vastgelegd, dat aan de rol van docent kan worden toegevoegd. Al deze rollen zijn nodig om het teamresultaat te kunnen behalen. Voorbeelden van deze rollen zijn: directe onderwijsondersteuning, beroepspraktijkvorming, personeel&teamzaken, examinering, productontwikkeling&innovatie. Voor elk van deze rolvariaties zijn competenties aangegeven, die vervolgens weer in gedragsbeschrijvingen en niveaus (niveaus 2 en 3) zijn vastgelegd.
Tevens zijn voor elk team resultaatgebieden omschreven. Voorbeelden zijn: waardegedrevenheid, administratie, onderwijsleerproces, onderwijskundige innovatie, personeelsprestaties, relaties. Voor deze resultaatgebieden zijn de competenties aangegeven, die nodig zijn voor het behalen van het betreffende resultaatgebied. Hierbij zijn ook vormen van gewenst gedrag beschreven en prestatie-indicatoren geduid.

Bovenstaand kader voor het competentiemanagement van Landstede (bron: Landstede competentiemanagement voor medewerkers. Ter ondersteuning van talentontwikkeling, juni 2006) wordt gehanteerd binnen een cyclus van gesprekken, die jaarlijks de planning&control cyclus van Landstede ondersteunt. Gedurende deze gesprekken worden zowel het individueel functioneren als het teamfunctioneren besproken. De start van deze gesprekscyclus wordt gevormd door het teamplan, waarin aan de hand van de resultaatbeschrijving wordt aangegeven welke activiteiten en doelen het team zich het desbetreffende jaar stelt.

Als we de competenties, die binnen Landstede worden gehanteerd, vergelijken met die uit beleid en literatuur dan valt op, dat er aandacht is voor de pedagogisch/didactische competenties behorend bij CGO, vergelijk de competenties 'coachen van studenten', 'student-/leerlinggerichtheid' en 'didactische flexibiliteit'. Tevens is er aandacht voor het kunnen samenwerken met studenten, collega's en omgeving, alsook voor persoonlijke talentontwikkeling en voor het leveren van een bijdrage voor een gezamenlijk resultaat.

2.2.4 Conclusie: Verhouding beleid en literatuur met visies uit praktijk

Op basis van bovenstaande informatie kunnen we een voorzichtig antwoord formuleren op de vraag hoe de competenties, die in beleid en literatuur worden genoemd, zich verhouden tot de visies die vanuit de praktijk (docenten en management) van belang worden geacht. Hierbij vallen een aantal zaken op.

Ten eerste worden de pedagogische, vakinhoudelijke en didactische competenties die behoren bij CGO in het algemeen van belang geacht. De nadruk ligt hierbij op coachingsvaardigheden ten behoeve van de relatie met studenten. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit het aanbod aan trainingen of scholing voor onderwijsprofessionals op dit terrein. Ook is er aandacht voor pedagogisch-/didactische competenties die behoren bij andere rollen van de docent, zoals die van assessor. Deze trainingen en vormen van scholing worden op zich positief gewaardeerd (dit blijkt ook uit de casestudie), maar er ligt een gevaar dat men na afloop weer in de bestaande routine terugvalt.

Ten tweede valt op dat het kunnen samenwerken met collega's en het kunnen leren voor de eigen persoonlijke ontwikkeling en de eigen loopbaan nog niet binnen alle teams bewust en breed worden erkend en beleefd als zijnde belangrijk voor de verdere ontwikkeling van CGO in de instelling. Ook het kunnen leren van en met elkaar en het collectief leren lijkt nog weinig in de visie van docenten terug te vinden. Terwijl op roc-niveau en door de Roc-Academies wel wordt benadrukt dat het belangrijk is. We komen hier in de casestudie nog op terug.

Ten derde valt op dat veel competenties en vormen van professionaliseringsactiviteiten door de docenten zelf geïnterpreteerd worden als leren op individueel niveau. Het leren van teams of afdelingen gezamenlijk krijgt relatief minder aandacht. Opvallend is dat ook de trajecten die door de roc's als teamtrajecten zijn uitgezet, door de teams soms als een individueel leerproces worden ervaren.

Ten vierde valt ons op, mede op basis van de discussie die we in de werkgroep hebben gehad, dat in de roc's behoefte lijkt te zijn aan een meer integrale benadering

van het beroep van leraar. Er is wel overeenstemming dat docenten over meer brede competenties zouden moeten beschikken, maar men werkt (binnen het eigen roc) vooral toe naar een meer integrale visie. Binnen het Koning Willem I College bijvoorbeeld heeft men 5 P's benoemd, om daarmee meer inkleuring te geven aan de kwalificatie van excellente leraar. Landstede spreekt vooral over het handelen vanuit (gezamenlijke) waarden en normen. Ook wordt in de werkgroep aangegeven (bijvoorbeeld vanuit Landstede) dat het veel meer gaat om een bepaalde houding, een leeroriëntatie, van waaruit de docent zou moeten gaan handelen. Deze persoonlijke attitude wordt in het algemeen van belang geacht.
Ook in literatuur wordt getracht om uitdrukking te geven aan die (inter-)persoonlijke kwaliteiten van een docent, zoals blijkt uit de uiteenzetting rondom de ondernemende docent (vergelijk Hermanussen e.a., 2007). Belangrijk is om binnen de eigen instelling tussen docenten en management gesprekken te voeren over de vraag wat men binnen de school verstaat onder een goede docent: wat zijn daarbij (voor ons) belangrijke kwaliteiten, wat zijn voor het roc belangrijke (kern-)waarden en normen? Op welke wijze en met welke competenties en kwaliteiten kan de docent uitdrukking geven aan de waarden, normen en missie van de instelling? Daarmee worden de omschreven competenties 'ingekleurd'. Het gaat dan niet louter meer om de kennis, vaardigheden en attituden, die nodig zijn om competentiegericht onderwijs vorm te geven, maar om het (gezamenlijk) vormgeven van modern beroepsonderwijs binnen de eigen instelling en in nauwe samenwerking met de regio. Een onderlinge dialoog hierover (tussen management en docenten) lijkt daarbij belangrijk te zijn.

2.3 Effecten van professionaliseringsactiviteiten

Om de gewenste competenties voor ondernemend docentschap verder tot ontwikkeling te (kunnen) brengen, wordt veelal gebruik gemaakt van specifieke professionaliseringsactiviteiten (zoals coaching, training, scholing). Vanuit de drie roc's wordt bijvoorbeeld aangegeven dat er een aanbod is van trainingen voor coaches (coachingsvaardigheden) of voor assessoren.
Welke effecten mogen van deze professionaliseringsactiviteiten voor docenten worden verwacht? Uit de literatuur blijkt dat deze vraag niet zomaar te beantwoorden is (vergelijk Vermunt, 2006). Hiervoor is een aantal redenen aan te dragen.

Ten eerste hangt het antwoord sterk af van de soort van effecten die worden gewenst (vergelijk Kirckpatrick, 1975) Het kan bijvoorbeeld gaan om ervaringen van

docenten: wat vonden zij van de training of cursus, waren zij tevreden, was de organisatie goed, vinden zij zelf dat zij voldoende van deze training hebben opgestoken? Ook kan het gaan om de leerresultaten van de docenten zelf: hebben de docenten ook gewenste kennis, inzichten, vaardigheden verworven en blijkt dat ook bijvoorbeeld uit de toetsing of examinering van deze docenten? Tevens kan het gaan om effecten van deze professionaliseringsactiviteiten op de school zelf. Wordt het geleerde ook zichtbaar in de klas, in relatie tot de studenten en/of collega's, in de school? Heeft de training ook effect gehad op het feitelijke gedrag van de docenten? Tot slot kan het gaan om effecten van deze professionaliseringsactiviteiten op de leeropbrengsten van studenten. Zijn er gevolgen voor de leerresultaten van studenten, wordt de doorstroom versterkt, wordt uitval teruggedrongen, of zelfs: worden betere beroepsbeoefenaren afgeleverd? Het zal duidelijk zijn dat effecten van professionaliseringsactiviteiten afhankelijk zijn van het 'niveau' waarop deze vraag wordt gesteld. En om effecten op het niveau van het gedrag of zelfs leerresultaten van studenten te verwachten, is meer nodig dan louter een goede professionaliseringsactiviteit. Dit verband wordt wel gesproken over transfer (vergelijk Simons, 1990),

Ten tweede is de vraag (en het antwoord daarop) afhankelijk van de vorm van professionaliseringsactiviteit en de inhoud die aan de orde is gesteld. Voor het verwerven van kennis kan het bestuderen van literatuur geschikt zijn, of het geven van hoorcolleges. Wanneer het accent ligt op bijvoorbeeld (coachings)vaardigheden zijn deze didactische werkvormen weer veel minder geschikt. In het algemeen wordt dan meer gezocht naar activerende werkvormen, zoals workshops, trainingen, vormen van intervisie of coaching. Wanneer het gaat om het leren samenwerken met bedrijfsleven of met collega's moet ook gedacht worden aan vormen waarbij het leren tijdens het werk wordt ondersteund. Het faciliteren en stimuleren van gezamenlijk leren en reflecteren lijken daarbij noodzakelijk te zijn.

Ten derde hangt het effect van professionaliseringsactiviteiten af van kenmerken van de deelnemers, zoals vooropleiding en ervaring, maar ook het leervermogen (van der Sanden, 2004), reflectievermogen (van Woerkom, 2003) en transfervermogen (Simons, 1990) zijn hierbij belangrijk. Ook leerstijlen worden van belang geacht, zoals de leerstijlen van Kolb (1984), de leerstijlen zoals Vermunt die voor het hoger onderwijs beschrijft (Vermunt, 1992) of bijvoorbeeld die van Slaats voor het middelbaar beroepsonderwijs (Slaats, 1999).
In dit verband wordt ook wel verwezen naar de persoonlijke praktijktheorieën van onderwijsprofessionals (vergelijk van der Sanden, 2004; Teurlings, van der Neut,

Hermanussen & Teurlings, 2008). Hiermee wordt een min of meer samenhangend en geïntegreerd systeem van (persoonlijke) kennis en opvattingen (zie Schaap, de Bruijn, van der Schaaf, 2007) bedoeld, dat het gedrag van docenten stuurt. Zo'n persoonlijke praktijktheorie (praktijk leer-/actietheorie) kan bijvoorbeeld verwijzen naar opvattingen en overtuigingen over het CGO-onderwijs en over de rollen van docenten daarbij (wat versta ik onder CGO en over modern beroepsonderwijs, wat is naar mijn idee een goede docent beroepsonderwijs?), maar ook over de eigen professionalisering en de eigen leerprocessen (wat is er voor mij nodig om verder te groeien als docent beroepsonderwijs?).
Zo'n persoonlijke praktijktheorie is zeker niet statisch, en wordt via een (interactief en complex) proces van betekenisverlening en bij voortduring ge(re)construeerd. Deze theorieën kunnen zich gedurende de leerloopbaan verder ontwikkelen en evolueren, mits deze (vaak impliciete) praktijktheorie ook aan 'onderzoek' of reflectie wordt onderworpen.

Ten vierde hangt het effect sterk af van de mate waarin de professionaliseringsactiviteit aansloot bij de leerbehoeften van de deelnemers. Wie of wat vormde de aanleiding voor de training? Welke betekenis geven de deelnemers aan de scholing, voelen zij zich voldoende eigenaar? In de beide werkbijeenkomsten die we met de roc's hebben gehad, is gebleken dat er veel vragen liggen rondom deze kwestie van eigenaarschap; op welke wijze kan worden bevorderd dat docenten zich meer eigenaar gaan voelen van hun eigen professionaliteit? Er wordt onderkend dat het belangrijk is om direct aan te sluiten bij de concerns van de deelnemers (vergelijk Smit, 2002), en daarbij is het nodig om met betrokkenen in gesprek te gaan.

Ten vijfde (en dit sluit aan bij de opmerking rondom transfer, zoals we dat bij de eerste opmerking hebben omschreven) is het effect van een professionaliseringsactiviteit op het feitelijke gedrag van de docent in de school, mede afhankelijk van de maatregelen die 'op de werkvloer' worden genomen om daadwerkelijk transfer te bevorderen. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om de gelegenheid en ruimte die geboden wordt om het geleerde op de werkvloer toe te passen, om de begeleiding en steun van collega's en leidinggevenden (bijv. in het kader van HRD-/HRM-beleid), om de cultuur in de organisatie. Een mooi overzicht van zogenoemde transferbevorderende maatregelen is te vinden in Simons (1990).

Uit het bovenstaande kunnen implicaties worden afgeleid voor de wijze waarop de leer-/werkomgeving van (aanstaande) docenten ingericht zou kunnen/moeten worden om 'leren op de werkplek' mogelijk te maken, om het leren van en met elkaar te

ondersteunen en faciliteren, en om daarmee CGO (of breed geformuleerd: modern beroepsonderwijs) in de praktijk verder tot ontwikkeling te brengen. Deze implicaties houden verband met de bedrijfsvoering, het verandermanagement en het HRM-/HRD-beleid. Hier gaan we in paragraaf 2.4 nader op in.

2.4 Implicaties voor bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid

In het algemeen wordt gesteld dat CGO van docenten een bredere oriëntatie en een bredere competentieontwikkeling vraagt. Men ervaart daarbij dat hiervoor een passende bedrijfsvoering, een passend verandermanagement en passend HRM-/HRD-beleid noodzakelijk zijn (zie bijvoorbeeld van den Berg, 2006; Nieuwenhuis, 2006; Teurlings, van der Neut, Hermanussen & De Bruijn, 2008).

In het algemeen is men het er over eens, dat het HRD/HRM-beleid dient aan te sturen op die bredere competenties. Het gaat er niet alleen om dat docenten de pedagogisch-didactische competenties beheersen en goed met studenten kunnen omgaan. Steeds meer wordt onderschreven dat ook het kunnen samenwerken met bedrijfsleven en met collega's, het kunnen vormgeven aan de eigen leerloopbaan en het kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie in de eigen school belangrijke competenties zijn. Ten tweede wordt erkend dat een proces van voortdurend veranderen en onderzoekend innoveren nodig is om die competenties verder tot ontwikkeling te brengen (van den Berg, 2006). Hierbij wordt steeds meer erkend dat de betrokkenheid van docenten essentieel is, zodat de beschikbare kennis en competenties op een constructieve wijze kunnen worden benut ten dienste van de onderwijsontwikkeling. Docenten dienen meer (mede-)eigenaar te worden van het innovatieproces en de onderwijskwaliteit (vergelijk Onderwijsraad, 2007; Snoek, 2007).

Er bestaat echter nog veel onduidelijkheid over de wijze waarop dat 'voortdurend veranderen' het best kan worden vormgegeven en ondersteund, en over de wijze waarop de betrokkenheid van docenten daarbij kan worden versterkt. Er is behoefte aan een professionele veranderstrategie, waarbij veel meer ruimte is voor participatie van de medewerkers (vergelijk Boonstra, 2000). Dit is niet alleen nodig om het draagvlak bij deze medewerkers te vergroten, maar juist ook om hun professionaliteit ten volle te kunnen benutten bij het invoeren en realiseren van CGO. Daarnaast wordt verondersteld dat van een innoverende schoolorganisatie een versterkende werking voor de professionalisering uit kan gaan (Teurlings, Van der Neut,

Hermanussen, & De Bruijn, 2008), zeker wanneer er verbindingen worden gelegd met persoonlijke (vaak impliciete) praktijktheorieën van de onderwijsprofessionals (interpretaties, opvattingen, overtuigingen). Ook het leggen van verbindingen met de praktijktheorieën waarover in teamverband min of meer overeenstemming bestaat (de zogenoemde collectieve praktijktheorieën), wordt hierbij van belang geacht (vergelijk Dixon, 2002).

Samengevat kunnen in ieder geval de volgende conclusies worden geformuleerd:

- opleiden en professionaliseren dienen zich te richten op een bredere competentieontwikkeling van onderwijsprofessionals;
- opleiden en professionaliseren kunnen worden versterkt door de verbinding met onderwijskwaliteit en –innovatie te vergroten;
- bedrijfsvoering en HRM-/HRD dienen zich (ook) te richten op een proces van voortdurend veranderen en onderzoekend innoveren;
- er is een veranderstrategie nodig, waarbij meer ruimte is voor actieve participatie van medewerkers, en waardoor zij ook mede-eigenaar worden/zijn van onderwijskwaliteit en –innovatie;
- er dient gedurende het proces van onderzoekend innoveren aandacht besteed te worden aan (individuele en gezamenlijke) processen van betekenisverlening en interpretatie; persoonlijke en collectieve praktijktheorieën van de betrokken onderwijsprofessionals over ‘goed CGO-onderwijs’ dienen expliciet te worden gemaakt en aan ‘onderzoek’ en/of reflectie onderworpen te worden.

In het volgend hoofdstuk zoeken we door middel van een casestudie naar de wijze waarop een dergelijke professionaliseringsstrategie in de praktijk vorm kan krijgen.

3 Zoeken naar verbinding: een casestudie

3.1 Inleiding

Met de implicaties voor bedrijfsvoering, verandermanagement en HRM-/HRD-beleid, die we in paragraaf 2.4 hebben geformuleerd, wordt de roep om een passende professionaliseringsstrategie zichtbaar. We moeten op zoek naar inzichten in de wijze waarop professionalisering verbonden zou kunnen worden aan onderwijsontwikkeling en onderwijsinnovatie (de ontwikkeling van CGO), zodat er een wederzijdse versterking vanuit gaat.
Vanuit de drie betrokken roc's wordt daarbij aangegeven, dat het van belang is om inzichten te verzamelen in de wijze waarop eigenaarschap van de eigen competentieontwikkeling versterkt kan worden. Tevens is er behoefte aan inzicht in de wijze waarop de onderzoeksfunctie binnen roc's daarbij een rol zou kunnen spelen.

Om al een kleine en bescheiden stap te maken in het vergroten van dit gewenste inzicht, hebben we een casestudie uitgevoerd onder drie teams van de betrokken roc's. In de casestudie hebben we vooral gekeken naar de wijze waarop professionalisering (ten behoeve van CGO) in die teams plaatsvindt, naar de wijze waarop professionalisering verbonden wordt met kennisontwikkeling, en naar de ervaringen die docenten en management opdoen. We gaan daarmee in op onderzoeksvragen 2 en 3.

3.2 Opzet van de casestudie

De casestudie wordt gevormd door drie cases. Elke case verwijst naar een interessante praktijk (op opleidingsniveau), welke een voorbeeld zou kunnen zijn voor:
- de wijze waarop professionalisering vorm gegeven kan (of zelfs: moet) worden;
- de wijze waarop docenten eigenaar zijn geworden van hun eigen professionalisering;
- de wijze waarop professionalisering verbonden kan worden aan onderwijsinnovatie (invoering CGO) en kennisontwikkeling/onderzoek.

De werkgroepleden hebben ervoor gezorgd dat we in contact zijn gekomen met de opleidingsteams, waarvan de betrokken docenten en leidinggevenden bereid en in staat zijn aan het onderzoek te participeren.
Binnen elke case heeft een individueel gesprek plaatsgevonden met een (betrokken) medewerker, die ons kon informeren over de achtergronden van de praktijk (wat is er gebeurd, wat was de bedoeling, wie heeft welke rol gehad, welke ervaringen zijn opgedaan). Deze medewerker was een leidinggevende, of een medewerker van de Academie of de afdeling HRM/HRD. Dit gesprek duurde ongeveer 1 uur.
Aansluitend aan dit gesprek heeft een groepsgesprek plaatsgevonden, waaraan in ieder geval een leidinggevende (een opleidingsdirecteur, teamleider) en een aantal docenten deelnamen. Zo mogelijk en indien relevant deed ook de geïnterviewde medewerker van de Academie en/of de afdeling HRM/HRD mee.

Gedurende dit gesprek is de aanwezigen gevraagd gezamenlijk te reflecteren op een bepaalde periode die achter hen ligt. Voor dit gesprek is gebruik gemaakt van de zogenoemde storyline-methode (zie ondermeer Beijaard, van Driel, & Verloop, 1999; Gergen, 1988; van der Sanden, Teurlings, Hoogenberg-Engbers & van der Neut, 2004; Sprengers, Teurlings, Tjepkema & Vermeulen, 2006); door middel van een gesprek met en tussen leidinggevende en docenten is “een gezamenlijk verhaal” geconstrueerd. Doel van dit gezamenlijk verhaal was meer zicht te krijgen op de processen die volgens betrokkenen zich in de praktijk hebben afgespeeld en op de factoren die er (in de ogen van de deelnemers) toe hebben gedaan. Door dit reflectiegesprek geven betrokkenen als het ware gezamenlijk ‘betekenis’ aan hun gezamenlijke geschiedenis. Tevens kunnen impliciete veronderstellingen en opvattingen (bijvoorbeeld ten aanzien van CCO) worden verwoord, besproken en zo nodig worden bijgesteld. Met deze methode ligt de nadruk vooral op de persoonlijke en gezamenlijke belevingen en praktijktheorieën van betrokkenen.
Het gezamenlijke ‘verhaal’ dat op deze manier wordt geconstrueerd kan afwijken van visies of bedoelingen van anderen in de organisatie. Het ging ons in onze studie echter expliciet om de beleving en ervaringen van de teams. Op die manier beoogden we meer zicht te krijgen op de wijze waarop de participanten zich eigenaar voelden van het proces. Een meer concrete beschrijving van de methode is te vinden in Sprengers e.a., 2006,
www.mobiliteitsfonds.nl/upload/bestand/publicatie%20Teamleren.pdf.
Elk groepsgesprek heeft ongeveer 1,5 uur geduurd.

3.3 Caseverslagen

In de caseverslagen wordt het verhaal van drie opleidingsteams beschreven. Eerst gaan we kort in op de achtergronden van het team, van de opleiding en de gesprekspartners. Daarna beschrijven we het proces van (voorbereiding op de) invoering van CGO in de opleiding, de visie op CGO en ondernomen activiteiten en gebeurtenissen (de historische schets). En tot slot gaan we in op de beleving van de teams ten aanzien van dit proces: wat waren nu in hun ogen belangrijke momenten, welke factoren hebben naar hun idee de ontwikkeling naar CGO bevorderd en welke belemmerd en hoe zou de professionalisering van de docenten in het kader van de invoering van CGO (nog) beter kunnen worden ondersteund.

3.3.1 Koning Willem I College

In het Koning Willem I College is het team Doktersassistenten van de afdeling Assistenten in de Gezondheidszorg (AG) betrokken geweest bij het onderzoek.

De opleiding

Binnen de afdeling AG worden drie opleidingen voor assistenten onderscheiden, namelijk voor doktersassistent, tandartsassistent en apothekersassistent. In totaal volgen ruim 300 studenten een opleiding binnen deze afdeling (zo'n 120 voor doktersassistenten, 80 voor tandartsassistenten en ongeveer 100 voor apothekersassistenten).

De opleiding Doktersassistent, waar we in dit verslag op inzoomen is een BOL4-opleiding. Daarbinnen worden twee varianten onderscheiden: regulier (driejarig) en het verkorte traject. Het verkorte traject is voorlopig nog gericht op de eindtermen. Pas als de reguliere (driejarige) opleiding helemaal is uitgewerkt is het mogelijk na te gaan op welke wijze de opleiding versneld kan worden aangeboden. Het streven is om het verkorte traject per 2010 ook competentiegericht aan te bieden. Voor deze casestudie richten we ons alleen op de reguliere, driejarige BOL-opleiding tot Doktersassistent binnen de afdeling Assistenten in de Gezondheidszorg.

Het team

Het totale AG-team bestaat uit ongeveer dertig medewerkers en wordt aangestuurd door één leidinggevende (afdelingsdirecteur). Het team bestaat uit docenten en instructeurs, docenten in opleiding (LIO's), instructeurs in opleiding en twee administratieve medewerkers. Het subteam voor de opleiding tot Doktersassistente bestaat uit 9 medewerkers.

De implementatie van CGO is niet de enige innovatie waarmee het team te maken krijgt. Zo lopen naast CGO ook de trajecten Digitaliseren en Opleiden in de school. Bovendien verhuist het domein Mens en Gezondheid, waar de assistentenopleidingen onder vallen, binnenkort naar een nieuwe locatie. Deze nieuwbouw wordt/is overigens helemaal ingericht naar de wensen van de (sub)teams en dus ook afgestemd op CGO.

In dit verslag richten we ons op de ontwikkelingen binnen het team van de driejarige BOL-opleiding tot doktersassistent, binnen de afdeling Assistenten in de Gezondheidszorg in het Koning Willem I College.

Gesprekspartners
Het eerste interview is gehouden met de directeur van de afdeling AG. In het teamgesprek waren daarnaast aanwezig:

- een seniordocent en "kartrekker" onderwijsontwikkeling;
- een docent medische vakken en stageplanner;
- een instructeur in opleiding, en;
- docent en verantwoordelijke voor onderwijsontwikkeling, intake en kwaliteitszorg & deskundigheidsbevordering.

Historische schets: de invoering van CGO

De directe aanleiding om over de invoering van CGO na te gaan denken was de aanpassing van de kwalificatiedossiers van de opleidingen in het kader van het herontwerp MBO in 2005. Aanvankelijk is de inschatting dat per 2006 gestart zou kunnen worden met de nieuwe AG-opleidingen. Met het oog daarop wordt in het voorjaar in 2005 onder begeleiding van het Center for Teaching and Learning (CTL) gestart met het ontwikkelen van een teamvisie op CGO. Met het totale AG-team wordt nagedacht over de vraag: wat betekent CGO voor ons? Wat willen wij ermee? De uitkomsten daarvan zijn vervolgens neergelegd in een aantal basisontwerp-regels rond CGO. Het gaat daarin om heel globale, maar essentiële aspecten van CGO, bijvoorbeeld "het belang van de student staat voorop". Door organisatorische ontwikkelingen, vooral veel wisselingen in de teamsamenstelling is daar verder niet heel veel mee gedaan. De in 2006 geplande start van CGO is daardoor ook uitgesteld. Aanvankelijk naar het begin van het schooljaar 2007/2008, later naar 2008/2009.

Begin 2006 is in een andere vorm wel een vervolg aan gegeven door de teams een projectplan (met tijdspad) te laten ontwikkelen. Daarin wordt niet zozeer ingegaan op de conceptuele invulling van CGO en de betekenis voor het team, maar staat de wijze en inhoud van de toetsing centraal. Uitgangspunt hierbij is de koninklijke weg: "toetsing stuurt instructie". De basis van het projectplan is dus examinering, daar begint de uitwerking mee: hoe en waar wil je gaan toetsen? Het team moet een keuze maken op welke wijze zij de examinering vorm willen geven:

a. Wil je toetsen op de werkplek of in de (veilige) leeromgeving?
b. En wil je toetsen met een bewijsmap of proeve(n) van bekwaamheid?

Bij het maken en uitwerken van deze keuzes (medio 2006) werd duidelijk dat de drie subteams duidelijk verschillen in de ideeën over de wijze waarop examinering vorm moet krijgen in CGO. Daarom is afgestapt van één overkoepelende aanpak en hebben de subteams de vrijheid gekregen om daarin eigen keuzes te maken. Het subteam Tandartsassistent koos voor toetsing met bewijsmap, bij de opleiding tot Apothekersassistent koos het team voor een combinatie van proeve van bekwaamheid, bewijsmap én theoretisch toetsen en het team Doktersassistent (DA) had aanvankelijk een voorkeur voor toetsing via een proeve van bekwaamheid (meesterproef). Inmiddels heeft DA de wijze van examinering aangepast: men werkt niet meer met één meesterproef, maar met proeven van bekwaamheid en een (klein deel) bewijsmap.
In het voorjaar van 2007 werd duidelijk dat de examinering en de verdere invulling van CGO nog niet voldoende was ingevuld om per augustus 2007 met de nieuwe opleiding te gaan beginnen. Er was ook onvoldoende vertrouwen bij het team om dan al te gaan starten. De start werd daarom opnieuw uitgesteld.
Omdat de basisuitgangspunten van CGO, zoals die destijds waren neergelegd in de ontwerpregels werden onderschreven door het team, is er voor gekozen om elementen van CGO al wel tussentijds in te voeren. Zo is de afdeling al in 2006 gestart met de inzet van studieloopbaanbegeleiders en is de afdeling in 2007 gaan werken met integrale opdrachten om meer aan te sluiten bij de praktijk.

Mede op basis van deze ervaring en doordat de visie op CGO meer en meer werd uitgewerkt, is besloten om in het schooljaar 2008/2009 bij de eerstejaars te starten met CGO. In de andere jaren zijn daarnaast al elementen van CGO ingevoerd, maar wordt nog wel eindtermengericht getoetst.

Visie op CGO
De visie op CGO is dus nadrukkelijk op teamniveau uitgewerkt. In eerste instantie voor het volledige AG-team, later op het niveau van de subteams. De eerste basis werd gevormd door de in 2005 ontwikkelde ontwerpregels. Men geeft aan, dat die in eerste instantie erg idealistisch en uitgesproken waren: de student zou zelf de leerroute gaan vaststellen en de opleiding zou helemaal vanuit het beroep worden vorm gegeven (integrale leerlijn). Dat is langzaamaan losgelaten. Al in 2006 was er het besef dat "kennis" ofwel de conceptuele leerlijn niet moest worden vergeten. Studenten worden opgeleid voor 'enge' beroepen, dat wil zeggen dat nauw omschreven staat wat studenten moeten kunnen en kennen. Zo is nadrukkelijk ook medische kennis nodig, wat meer op de conceptuele leerlijn ligt.
De integrale opdrachten nemen ook een minder prominente plaats in. In plaats daarvan is men vaardigheidslijnen op gaan zetten (die uitgaan van praktijkleren). Inmiddels zijn ook Nederlands en rekenen in de conceptuele leerlijn opgenomen. De gedachte is dat deze kennisgebieden apart kunnen worden geleerd en getoetst, zodat studenten daar in de proeven van bekwaamheid niet meer op stuklopen.

Er is in de tijd een aantal verschuivingen geweest in de visie op (de implementatie van) CGO, onder andere:
- van puur individueel (volledig op maat en leerlinggestuurd) naar meer gestructureerd (vanuit de opleiding met ook cursuslijnen);
- van de totale afdeling AG, naar CGO-visie per subteam.

Deze verschuivingen hebben deels te maken met een veranderde visie op de invoering van CGO, maar ook met een verandering in organisatie. Tot 2005 maakte AG deel uit van een bredere sector, daarna werd het een zelfstandige afdeling. Dat creeerde mogelijkheden om CGO ook meer op maat te maken. Daarnaast heeft het team DA ook veel personeelswisselingen gekend. Nu is het een zeer stabiel team, maar tot 2007 moesten veel nieuwe medewerkers worden ingewerkt. Het team is inmiddels stabieler en ook groter geworden (bij een gelijk aantal studenten). Dat geeft de continuïteit die nodig is voor een innovatie als CGO.

Taakverdeling binnen het team
De verantwoordelijkheid voor de invulling, voorbereiding en uitvoering van CGO wordt nadrukkelijk bij het team gelegd. Aanvankelijk was dit één persoon voor de hele AG-afdeling. Toen die persoon vertrok naar een andere positie, kwam de continuïteit van het proces in het geding. Daarna is per subteam een kartrekker

aangewezen. En bewaakt één van deze kartrekkers (die van de opleiding tot Doktersassistent) ook de onderlinge samenhang en afstemming. Inmiddels zijn er voor elke kerntaak van het team twee kartrekkers verantwoordelijk. De verantwoordelijkheden en belasting worden dus steeds meer verdeeld.

Voor de afstemming tussen opleiding en praktijk wordt daarnaast in klankbordgroepen samenwerking gezocht met het werkveld. In deze klankbordgroepen worden onder andere ook de BPV-opdrachten opgesteld.

Professionalisering: ondersteuning en scholing
Zoals aangegeven is de invoering van CGO al in 2005 gestart met een tweedaagse scholing, die werd ondersteund en begeleid door CTL. De nadruk lag op het ontwikkelen van een gezamenlijke CGO-visie en op het vertalen ervan in ontwerpregels.

In het vervolg zijn de (sub)teams in eerste instantie vooral geschoold op het terrein van examinering ('examinering stuurt instructie'). Tijdens de vaststelling van de wijze en inhoud van de toetsing zijn alle subteams voortdurend ondersteund door de Dienst Examinering (DEX) en inhoudelijk ook door het CTL.

Daarnaast wordt op de locatie ook ondersteuning op het gebied van digitalisering geboden, waarin vanuit onderwijsinhoudelijk oogpunt en vanuit de ICT-technische kant nauw wordt samengewerkt. Dit is uiteraard ook voor CGO van belang.

Naast die dagelijkse ondersteuning zijn ook op teamniveau scholings-/ professionaliseringstrajecten gestart, deze staan hieronder schematisch weergegeven.

Wanneer	**Wat**	**Onderwerp(en)**	**Ondersteuning**
april 2005	2-daagse scholing	CGO-visie,ontwerpregels	CTL
2005/2006	4 studiedagen (AG)	Ontwerpregels/ examinering	DEX & CTL
2006/2007	5 studiedagen (DA)	examinering "toetsing stuurt instructie"	DEX & CTL
2007/2008	4 studiedagen (DA)	onderwijsinhoud	CTL
2007/2008	studiemiddagen per subteam (DA)	Team bepaalde wisselende thema's, o.a. invoeringsproces CGO	meer informeel teamgericht

Tabel 1. Overzicht van scholings-/professionaliseringstrajecten

Tot slot lopen er ook individuele scholingstrajecten. Zo is een deel van het team verplicht geschoold op het gebied van toetsconstructie, toets vaststellen en is er scholing voor assessoren geweest. Parallel aan de invoering van bepaalde elementen van CGO zijn ook gerichte cursussen door teamleden gevolgd, onder andere gericht op studieloopbaanbegeleiding, het maken van integrale opdrachten en in het lopende schooljaar (2008/2009) worden mensen geschoold op het terrein van het ontwikkelen van materialen.
Individuele scholing gebeurt vaak op basis van eigen interesse/belangstelling en soms wordt in overleg iemand aangewezen (afhankelijk van de ruimte in de planning). Daarnaast zijn er de docenten en instructeurs in opleiding die ook scholing volgen (ook specifiek gericht op CGO).

De individuele ontwikkeling en scholing wordt besproken in ontwikkelingsgesprekken (de HOE-gesprekken) van waaruit de persoonlijke ontwikkelingsplannen worden vastgesteld. In deze gesprekken wordt uitgegaan van de SBL-competenties.

Historische schets
Het implementatieproces van CGO en de daaraan gerelateerde professionaliseringsactiviteiten zijn omgezet in een tijdlijn. Deze tijdlijn vormde de basis voor het teamgesprek.

Ervaringen in het team

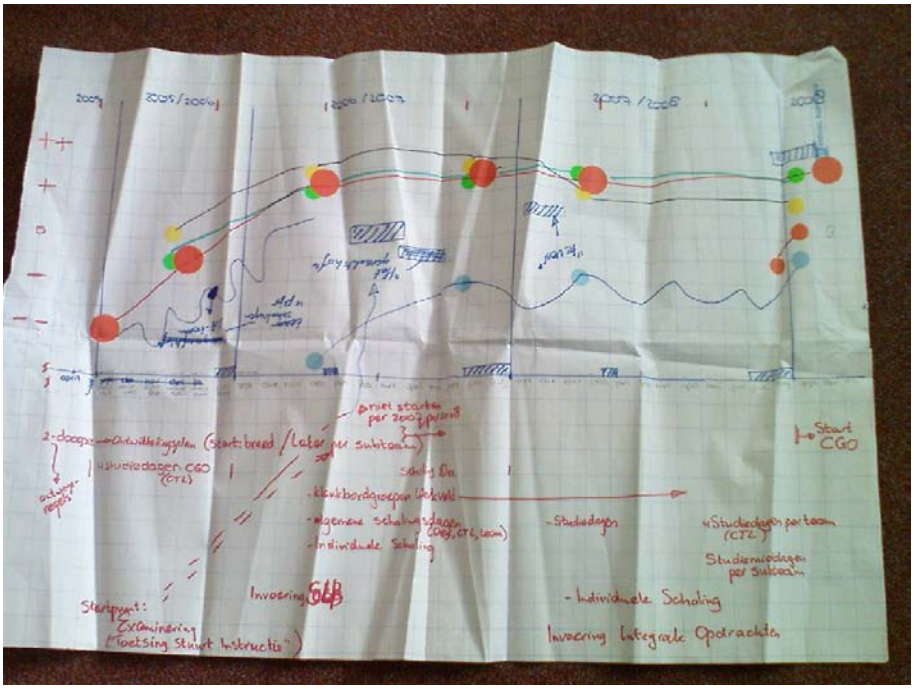
De eerder ontwikkelde tijdlijn is in het teamgesprek voorgelegd aan de aanwezige docenten. Hen is gevraagd het schema waar nodig aan te vullen. Vervolgens is hen de volgende vraag voorgelegd: “Geef aan hoe goed jij vindt dat het team nu is in het realiseren van competentiegericht onderwijs”. Het team is gevraagd dit met stickers aan te geven voor het moment van ‘nu’, te weten het begin van het schooljaar 2008/2009: hoe goed zit het team in het proces van invoering van CGO?. Hoe goed kan het team dit aan?

Daarna is gevraagd dezelfde vraag terugblikkend te beantwoorden voor vijf ijkpunten eerder op de tijdlijn te weten:

- medio schooljaar 2007/2008 (december 2007);
- begin schooljaar 2007/2008 (augustus 2007);
- medio schooljaar 2006/2007 (december 2006);

- voorjaar 2006 (april 2006);
- begin schooljaar 2005/2006 (september 2005).

De waarderingen die de verschillende teamleden hebben gegeven, lopen redelijk uiteen. Enerzijds doordat de waarneming van de verschillende docenten simpelweg verschilt en anderzijds omdat het voor sommige docenten lastig is om het teamperspectief te vinden en zij het schema meer vanuit de eigen opvatting hebben ingevuld. Daarnaast waren niet alle docenten de gehele tijdsspanne werkzaam bij dit team, waardoor de teampositie niet altijd te beoordelen was.



De teamlijn begint in 2005 laag (--). Daarna is sprake van een stijgende lijn tot aan het eind van 2005/2006, waarna de lijn redelijk stabiel blijft tot eind 2006/2007 (+). In 2007/2008 daalt de lijn weer licht. Met een kleine opleving bij het begin van het lopende schooljaar (2008/2009).

Beschrijving teamlijn
Aan het begin van de tijdlijn (april 2005) is het team tamelijk negatief over CGO en heeft men de ontwikkeling hierin als minimaal ervaren. Als belangrijke oorzaak wordt aangedragen, dat er eigenlijk nog nauwelijks gesproken kan worden van één team. Er zijn in die periode zeer veel wisselingen in het team geweest en daarnaast staat het team sterk onder druk. In 2005 heeft het team te kampen met structurele onderformatie en wordt daar bovenop het Herontwerp MBO gepresenteerd. De invoering van CGO wordt op dat moment door het team vooral ervaren als "weer wat extra's".

In de loop van het schooljaar 2005/2006 verschuift de teampositie van zeer negatief (- -) naar neutraal (0) en groeit deze in 2006/2007 zelfs door naar gematigd positief (+). Medio 2006/2007 staat het team Doktersassistent naar eigen zeggen redelijk goed in het proces naar CGO. Het team voelt zich kundig en ondersteund. De teamleden geven aan dat van cruciaal belang is geweest dat ze als subteam de ruimte kregen om een eigen visie op en invulling van CGO te ontwikkelen. Er is dan op hoofdlijnen nog wel afstemming met de andere AG-teams, maar het team DA kan dan grotendeels de eigen koers bepalen (binnen de gestelde kaders). Daardoor wordt het idee van CGO in die periode ook eigen en verbindt men zich er duidelijker aan. Tegelijkertijd komt er in die periode ook meer formatie beschikbaar en wordt een kartrekker CGO aangesteld die ook echt het voortouw neemt en het leiderschap oppakt. Die combinatie zorgt er voor dat het team snel groeit in het proces van de invoering van CGO.

Toch zakt de lijn aan het eind van dat schooljaar iets in. Volgens het team is dat vooral het gevolg van ontwikkelingen buiten CGO om. Zo vinden de meeste docenten dat de werkdruk toch al steeds zwaarder wordt met steeds meer studenten in een groep en met steeds meer verschillen in achtergronden. En zijn er bovendien naast CGO nog meer innovaties gaande. Doorslaggevend op dat moment is het feit dat in de ontwikkeling naar CGO, voor de 'oude' opleidingen nog een inhaalslag gemaakt moet worden met de toetsing. Daardoor moeten docenten ineens toch nog aan de slag met de ontwikkeling van het eindtermengerichte onderwijs, terwijl ze al helemaal gericht zijn op CGO. Dat kost het team veel extra energie en gekoppeld aan alle andere ontwikkelingen wordt dat als teveel ervaren.

Na die aanvankelijke dip is de lijn in de rest van 2007/2008 stabiel. Een aantal docenten geeft aan dat in de loop naar het begin van het huidige schooljaar de lijn zelfs

nog wat omhoog gaat. De reden daarvan is dat men het gevoel heeft uit een moeilijke periode te zijn gekomen, maar wel een opleiding te hebben neergezet die staat. De basiselementen zijn al heel goed neergezet en er zijn ook genoeg mensen die dat verder uit kunnen werken. Er wordt veel meer samengewerkt en besproken, waardoor CGO gedragen wordt door meer mensen en niet alleen door de voorlopers. Er is meer enthousiasme en draagkracht. Wel zien ook zij dat er steeds meer zaken bij komen, waardoor taken gaan schuiven en het werk even wat zwaarder wordt, wat de dip in de lijn bij de andere docenten verklaard.

Terugkijkend blijkt de visie op CGO tijdens het proces te zijn veranderd. Om te beginnen is het begrip steeds verder uitgewerkt en is meer en meer een teamvisie op CGO gegroeid. Aanvankelijk was er veel onzekerheid: wat is CGO nou eigenlijk? Wat kunnen en moeten wij ermee? Door er veel over te praten met elkaar tijdens studiemiddagen maar vooral bij elkaar op de kamer, is het steeds meer eigen geworden. Cruciaal daarin is volgens het team de ruimte die men kreeg om het begrip CGO zelf als team in te vullen binnen de bredere kaders. Daardoor bleef het vertrouwen in CGO overeind, ook toen in de media en alle discussies er om heen het beeld werd geschetst dat CGO vooral draait om volledige individuele vrijheid waarin geen plaats meer is voor kennis en structuur. Vooral in 2007/2008 wordt CGO een besmette term. Ook binnen het DA-team hecht men belang aan kennis en structuur in het onderwijs, maar heeft men nog altijd het gevoel dat het team zelf CGO kan invullen, dat het team dit gaat inrichten en dat dit uiteindelijk wel goed zal komen.
Veel veranderingen worden door het team, ook los van de invoering van CGO als onvermijdelijk gezien, bijvoorbeeld de andere rollen van de docent, meer aandacht voor studieloopbaanbegeleiding en individuele leerlijnen. Door de grotere groepen en grotere niveauverschillen (diversiteit) tussen studenten werd verandering van het onderwijs op die punten ook los van de discussie rond CGO noodzakelijk geacht. De visie op CGO sloot daar dus eigenlijk heel goed op aan.

Succesfactoren en hindernissen
Het team is ook gevraagd welke factoren in het proces van de invoering van CGO nu cruciaal zijn geweest voor de ontwikkeling van het team. Eén van de belangrijkste positieve factoren is volgens het team de ruimte die men heeft gekregen om op teamniveau de eigen CGO-visie te ontwikkelen en de inrichting van CGO mede zelf te bepalen. Daardoor wordt CGO iets van het team zelf en verbinden mensen zich er sneller aan, aldus het team.

Daarnaast is de eenheid van het team belangrijk. Dat wil niet zeggen dat iedereen dezelfde mening moet hebben, maar juist dat ieder zijn of haar inbreng heeft en daarmee een eigen inbreng levert aan de ontwikkeling van de visie op CGO. Daardoor wordt het mogelijk om op een ontspannen en informele manier na te denken over de koers die men wil volgen, wat volgens het team de uiteindelijke basis is geweest van de verdere ontwikkeling naar CGO.

Ook continuïteit binnen het team wordt als belangrijke factor genoemd. Het ontbreken van continuïteit door de vele wisselingen in het team is in de beginfase van het ontwikkelingsproces een belangrijke remmende factor. Volgens de teamleden verklaart dit voor een groot deel de negatieve positie in 2005. Tegelijk wordt de toename in continuïteit later in het proces juist als succesfactor gezien: "zonder continuïteit is onderwijsinnovatie onmogelijk". Mede met het oog daarop wordt in het team vanaf nu per kerntaak met twee kartrekkers gewerkt. Zo kun je alles samen doen, maar kan een eventueel vertrek van een teamlid ook beter worden opgevangen zonder dat de voortgang van het proces in gevaar komt. Het team benadrukt dat daarnaast wel één echte leider in de groep aanwezig moet zijn. Vooral in de beginfase is iemand nodig die de lijnen uitzet, ordening aanbrengt en ook voor de langere termijn het doel bewaakt. Iemand die de ontwikkeling aanjaagt, maar die tegelijk de grenzen van het team bewaakt en indien nodig op de rem gaat staan. Zoals een docent aangeeft: "iemand die zegt we gaan nu even niet voor de ideale 10, maar nemen voor nu genoegen met een zes".

Daarnaast worden ook meerdere randvoorwaarden genoemd, die niet direct betrekking hebben op CGO, maar de ontwikkeling ervan wel in gevaar kunnen brengen. Het gaat dan onder andere om werkdruk in het algemeen, een tekort aan formatie en onvoldoende flexibiliteit in regelgeving. Zo zou men graag meer formatie krijgen voor onderwijsontwikkeling, maar wordt dit door de nieuwe CAO doorkruist. En is het bijvoorbeeld lastig om docenten voldoende flexibel in te zetten en toch de verplichte klokuren te realiseren. Dat maakt dat het team en de leidinggevende soms in een spagaat raken door dat wat men wil en dat wat op basis van beschikbare middelen ook kan.

Reflectie/teambeeld

Terugkijkend valt het team vooral op hoe ver het team eigenlijk al is gekomen en hoe het team hierin is gegroeid. Dat geeft vertrouwen voor het vervolg. Ook maakt het duidelijk hoe de teamgeest is gegroeid en dat dit eigenlijk op een zeer professionele manier is gegaan. Door op een informele en ontspannen manier veel met elkaar

te praten over de manier waarop het team het eigen onderwijs wil inrichten is een echte professionele leercultuur ontstaan. Deze wordt door de teamleden als zeer waardevol maar ook als cruciaal ervaren voor het kunnen realiseren van CGO. Een sterke teamleider is hierbij onontbeerlijk.

Deze inzichten zijn volgens de docenten gelijk ook de belangrijkste opbrengst van het gevoerde teamgesprek in deze storyline-vorm. Het team geeft aan voor een dergelijke reflectie/onderzoek 'in de waan van de dag' eigenlijk te weinig tijd te hebben. Toch levert een dergelijke terugblik volgens hen veel op: het maakt duidelijk dat het team al ver is gekomen en trots mag zijn op wat is bereikt en wat cruciale keuzes (goed of fout) zijn geweest in het proces. Het gesprek maakt vooral ook duidelijk dat professionalisering meer is dan alleen scholing. Juist het samen nadenken en groeien in het proces maakt het team krachtig en kenmerkt de professionele leercultuur.

3.3.2 Roc Zadkine

In de tweede case wordt het verhaal van het team Beveiliging in Roc Zadkine beschreven.

De afdeling Beveiliging is onderdeel van het Opleidingen Centrum (OC) Administratie, Beveiliging en ICT en verzorgt in totaal vier eenjarige niveau 2-opleidingen, te weten:

- Medewerker Toezicht en Veiligheid (MTV);
- Beveiliger-2;
- Medewerker Vrede en Veiligheid (MVV);
- Brugjaar Marechaussee.

Daarnaast is de afdeling dit schooljaar gestart met een pilot voor de opleiding MVV op niveau 3 (MVV-3). De opleidingen worden voornamelijk in de BOL-variant aangeboden. Voor Beveiliger-2 wordt ook een BBL-traject verzorgd, maar dit vindt plaats op een andere locatie door een ander team. Voor deze casestudie beperken we ons tot de niveau 2 BOL-opleidingen (zie hierboven). Deze opleidingen worden door ongeveer 325 studenten bezocht.

In 2006 is het kwalificatiedossier van de nieuwe opleiding MTV ontwikkeld en vanaf schooljaar 2008/2009 is deze in de huidige (CGO-) vorm op Roc Zadkine begonnen. De opleiding MTV wordt vanaf het begin niet eindtermengericht, maar competentiegericht aangeboden. Tegelijkertijd is ook het kwalificatiedossier voor

MVV-2 aangepast van eindtermengericht naar CGO. De ontwikkeling van het kwalificatiedossier voor de opleiding Beveiliger-2 is later gestart (eind 2007) omdat dit minder complex was. Voor deze opleiding was al meer basismateriaal beschikbaar. Ook de opleidingen MVV-2 en Beveiliger-2 zijn per 2008/2009 in de nieuwe CGO-opzet van start gegaan.

In het teamgesprek hebben we gesproken met (een deel van) de docenten van het team van de bovengenoemde eenjarige, niveau 2 BOL-opleidingen.

Het team
Het team Beveiliging bestaat uit zo'n 23 medewerkers: 16 docenten, drie instructeurs vanuit Defensie, één onderwijsassistent, één BPV-begeleider/docent en twee teamcoördinatoren/ docenten. De omvang van het team is jarenlang stabiel geweest, maar dit jaar voor het eerst gegroeid. Deze ontwikkeling hangt samen met:

- de invoering van CGO; de nieuwe taken vragen om meer menskracht;
- het feit dat geen niveau 1-opleidingen meer worden aangeboden, maar alleen niveau 2. Dat heeft consequenties voor de gevraagde bevoegdheden van docenten en leidt daardoor tot verschuivingen in het team.
- Vanuit Defensie zijn drie instructeurs aan het team toegevoegd.

Er zijn zoals gezegd twee teamcoördinatoren. Eén daarvan richt zich meer op de planning, organisatie en roostering. De ander legt het accent op onderwijsinhoudelijke aandachtspunten. Het gaat daarbij om het leggen van accenten. Dit is geen absolute taakverdeling.

In dit verslag richten we ons op de ontwikkelingen binnen het team van de niveau 2-BOL-opleidingen van de afdeling Beveiliging van Roc Zadkine.

Gesprekspartners
Het eerste interview is gehouden met de adjunct-directrice van het OC Administratie, Beveiliging en ICT en de direct leidinggevende van het team. In het teamgesprek waren daarnaast aanwezig:
- de teamcoördinator onderwijs (en docent);
- de BPV-begeleider (en docent praktijklessen);
- en twee docenten/mentoren.

Historische schets: de invoering van CGO

De directe aanleiding om over de invoering van CGO na te gaan denken was de ontwikkeling van het kwalificatiedossier van de nieuwe opleiding MTV, die aanvankelijk in 2007/2008 in de vorm van een pilot van start zou gaan. Gelijktijdig is ook (het kwalificatiedossier voor) de opleiding MVV-2 aangepast. Natuurlijk is CGO dan al vanuit OCW ook ingezet, maar voor het team was de belangrijkste aanleiding de inrichting van de nieuwe opleiding.

De ontwikkeling van de kwalificatiedossiers van de opleidingen MTV en MVV wordt vanaf het najaar van 2006 in een landelijke samenwerking van roc's en branche vormgegeven.

Begin 2007 is een eerste teambijeenkomst belegd om, ondersteund door externe begeleiding, te praten over de gevolgen van de start van de (pilot voor de) nieuwe opleiding MTV en de invoering van CGO in het algemeen. Hoewel er bedenkingen waren rond de invulling van CGO, ging men er toen nog vanuit dat een start per 2007/2008 haalbaar zou zijn.
Door een combinatie van organisatorische hindernissen (wisselingen in de leiding, problemen met het vinden van stageplaatsen) en onduidelijkheid over de mogelijke en gewenste invulling van de nieuwe opleiding/CGO, wordt in het voorjaar van 2007 besloten om de pilot uit te stellen maar het schooljaar 2008/2009.
De startdatum van augustus 2008 blijft gehandhaafd, ook als OCW aankondigt de definitieve invoering van CGO te verschuiven naar (uiterlijk) 2010. Het team besluit voor alle opleidingen toch per 2008/2009 met CGO te starten. Enerzijds omdat dan ook de nieuwe kwalificatiedossiers worden ingevoerd, waarin CGO ook besloten zit en anderzijds omdat vanuit het College van Bestuur de invoering van CGO ook wordt doorgezet.

Medio 2007 wordt Zadkine Academie ingeschakeld om het traject naar CGO te begeleiden. Daarvoor wordt tijdens de jaarlijkse teamtweedaagse (bij de afsluiting van het schooljaar) een dag ingezet om als team na te denken over CGO. Het doel van deze dag was het creëren van draagvlak voor CGO en een positieve aftrap van het team samen met Zadkine Academie te realiseren. Daarbij speelde een rol dat in die zomer van 2007 zeer negatieve geluiden over CGO in de media naar voren werden gebracht. Vooral het beeld dat met CGO de student aan zijn of haar lot wordt overgelaten werd daarin benadrukt. Het idee bestond dat deze beelden mogelijk ook bij (een deel van) het team leefden. Voor een succesvolle invoering van CGO vonden

leidinggevende en Zadkine Academie het essentieel om dat negatieve beeld bij te stellen en om te buigen naar een gevoel dat je als team CGO grotendeels zelf in kunt vullen. Dat is toen deels gelukt. “De opbrengst was voorzichtig draagvlak: een bodempje om op te bouwen”, aldus de teamleider.

Het teamtraject is gedurende het schooljaar 2007/2008 voortgezet. Tijdens het schooljaar zijn vijf teamsessies van een dagdeel gehouden, met een afsluitende sessie tijdens de teamtweedaagse in 2008. De organisatie en de voorbereiding van deze sessies lagen bij aanvang vooral bij de teamleiding en Zadkine Academie, maar gedurende het jaar raakten er steeds meer mensen uit het team bij betrokken en werd de organisatie van het traject een gedeelde inspanning.

Inhoudelijk lag de nadruk in het begin vooral op de eigen competenties van de teamleden ten behoeve van CGO. Het gaat dan vooral om de competenties zoals die in de Wet BIO worden geformuleerd. Belangrijke aandachtspunten waren resultaat gericht werken, reflecteren en samenwerken. Doel van de bijeenkomsten was om te verhelderen welke beelden daarvan bestonden in het team en om daarover in alle openheid met elkaar van gedachten te wisselen.

Vervolgens is de aandacht meer gericht op de inhoud. Wat verwachten we van CGO? Wat willen we ermee? In het voorjaar van 2008 is men dit in kleine groepjes verder uit gaan werken voor een drietal speerpunten:

- Welke gevolgen heeft CGO voor het leerklimaat en hoe zou het leerklimaat vorm moeten krijgen?
- Wat zien we als gevolgen voor het pedagogisch klimaat en hoe gaan we daarmee om?
- Wat zijn de gevolgen van de invoering van CGO op vakinhoudelijk terrein en hoe wil het team dit invullen?

Het belangrijkst in alle drie de groepjes was de ‘visiediscussie’. Met andere woorden het uitzoeken van wat binnen CGO belangrijk wordt gevonden en hoe daarin een teamvisie kan worden gevonden. In deze discussies zijn de gezamenlijke doelen geformuleerd die het team met elkaar wil bereiken. Het gaat daarbij vooralsnog om de basis: bijvoorbeeld we zetten de student centraal, onderschrijven het belang van een contextrijke leeromgeving, etc. Deze visie is uiteindelijk ook schriftelijk neergelegd in een notitie, zij het later en minder concreet uitgewerkt dan vooraf gehoopt door de teamleiding.

In 2007/2008 is CGO in praktische zin (op opleidingsniveau) verder uitgewerkt. Zo zijn twee ontwikkelgroepen gestart (MTV en MVV) die min of meer parallel lopen aan de landelijke ontwikkeling van de kwalificatiedossiers van beide opleidingen. In september 2007 zijn vanuit het opleidingencentrum (OC) richtlijnen meegegeven aan de ontwikkelgroepen over de te ontwikkelen producten en de planning daarvan in de tijd. Zo moesten curriculum en materialen worden ontwikkeld. De aanzet daarvoor werd landelijk geleverd; docenten van verschillende roc's (ook van Zadkine) ontwikkelden materialen en werden daarbij ondersteund door externe deskundigen. De ontwikkelgroepen binnen Roc Zadkine vertaalden deze vervolgens naar de eigen opleidingen. De ontwikkelgroepen richtten zich aanvankelijk alleen op de opleidingen MTV en MVV. Later kwam daar ook de opleiding tot Beveiliger bij. Voor die laatste opleiding was al veel materiaal beschikbaar dat op maat kon worden gemaakt. Er hoefde voor deze opleiding dus minder ontwikkeld te worden.

De ontwikkelfase in deze vorm is afgesloten tijdens de teamtweedaagse van 2008. Met de start van de nieuwe CGO-opleidingen worden de ontwikkelgroepen in de huidige vorm opgeheven, om in een andere/kleinere samenstelling door te gaan als monitorgroepen. Hiervoor moeten eerst nog richtlijnen worden opgesteld aan de hand waarvan monitoring van de opleidingen vorm zal worden gegeven.

Binnen het team is de verantwoordelijkheid voor (de ondersteuning van) de invoering van CGO aanvankelijk smal neergelegd (dat wil zeggen bij de teamleiding en Zadkine Academie), waarna steeds meer mensen bij het proces zijn betrokken (bij de organisaties van de teambijeenkomsten en in de ontwikkelgroepen).

Visie op CGO

Zoals aangegeven ligt de nadruk in het begin van het invoeringstraject voornamelijk op de ontwikkeling en inrichting van de nieuwe opleiding. Daarbij staat vooral centraal wat voor de studenten de beste vorm is. CGO staat dan nog niet zo op de voorgrond. Vanaf het moment dat Zadkine Academie in het traject wordt betrokken, komt de visieontwikkeling nadrukkelijker aan de orde. Uit het gesprek met de direct leidinggevende en tijdens het teamgesprek blijkt dat er (nog) niet echt één uitgewerkte visie op CGO is ontwikkeld. Wel lijkt er meer openheid voor elkaars mening en visie te zijn ontstaan, aldus de leidinggevende. De contextrijke leeromgeving wordt door alle betrokkenen als één van de kernelementen van CGO gezien. Dit sluit ook heel erg aan bij de bestaande opleidingen. Vanuit de nauwe samenwerking met Defensie en het eenjarige, voorbereidende karakter van de opleidingen is dit altijd al een belangrijk aandachtspunt geweest voor het team.

Andere CGO-elemementen en vooral het vraaggestuurd werken/individueel onderwijs worden minder onderschreven en worden door de teamleden in het gesprek meer als een bedreiging betiteld. Dat hangt volgens de docenten nauw samen met het niveau van de opleidingen: niveau 2-studenten hebben volgens hen meer sturing nodig dan in CGO wordt geboden.

Taakverdeling binnen het team
Zoals aangegeven is de verantwoordelijkheid voor de invoering van CGO steeds breder komen te liggen; steeds meer mensen zijn bij het proces betrokken. Docenten/mentoren worden direct betrokken bij de ontwikkeling van onderwijsmaterialen. Nieuwe taken en rollen van docenten zijn binnen het team nog nauwelijks uitgewerkt en geaccepteerd.

Op OC-niveau is in het voorjaar van 2007 een groeidocument ontwikkeld waarin uitgangspunten van CGO zijn omschreven en waarin ook een stuk opgenomen is over de verschillende rollen van docenten (bijv. coach, studieloopbaanbegeleider of ontwikkelaar). Dit leeft nog niet binnen het team en het is volgens de leidinggevende van het team vrij lastig om de verschillende rollen erkend te krijgen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de rol van studieloopbaanbegeleider. Een deel van de docenten vervult als mentor al een vergelijkbare rol, maar de term 'studieloopbaanbegeleider' ligt gevoelig. Dat zal in vervolg van het CGO-traject nog verder uit moeten worden gewerkt.

Van belang is daarbij dat docenten het idee moeten hebben dat ze daarmee het beste onderwijs voor de studenten kunnen geven. De student staat bij dit team altijd voorop; docenten willen studenten zo goed mogelijk begeleiden naar wat zij willen en kunnen bereiken. De 'oude' opleidingen zijn in dat opzicht altijd al zeer succesvol gebleken: de slagingspercentages waren hoog, de uitval laag. Juist daardoor zal het team volgens de leidinggevende niet zomaar veranderingen accepteren en doorvoeren. Eerst moet zijn bewezen dat dat voor de studenten ook werkt.

Professionalisering: ondersteuning en scholing
Het eerder omschreven traject met de Zadkine Academie waarin de visie van het team is besproken, en de deelname aan de ontwikkelgroepen vormen de kern van de professionalisering van het opleidingsteam gericht op de ontwikkeling naar CGO.
Daarnaast zijn alle teamleden vanuit het OC verplicht om de cursus "Docent als coach" van de Zadkine Academie te volgen; een cursus gericht op de basisvaardig-

heden van coaching in het kader van CGO. De opleidingen zijn verzorgd vanaf september 2006. Inmiddels hebben alle teamleden de opleiding gevolgd.

Professionalisering is een van de speerpunten voor de komende periode. Zadkine is bezig met de overgang naar competentiemanagement. In dat kader moeten teams vanaf 2008/2009 zelf uren in gaan plannen. Dat geldt ook voor scholing en professionalisering. Het team moet daartoe de eigen scholingsbehoefte verwoorden en in kaart brengen. Deze overgang gebeurt stapsgewijs. De eerste inventarisatie van de scholingsbehoefte van het team is samen met de adjunct-directrice gedaan. Later zal dit door de teamcoördinatoren worden aangestuurd en uiteindelijk komt de verantwoordelijkheid volledig bij het team te liggen. De eerste inventarisatie heeft volgens de leidinggevende van het team nog weinig opgeleverd. In de nog te houden POP-gesprekken zal daaraan nadrukkelijk nog aandacht worden besteed.

Historische schets
Het implementatieproces van CGO en de daaraan gerelateerde professionaliseringsactiviteiten zijn omgezet in een tijdlijn. Deze tijdlijn vormde de basis voor het teamgesprek.

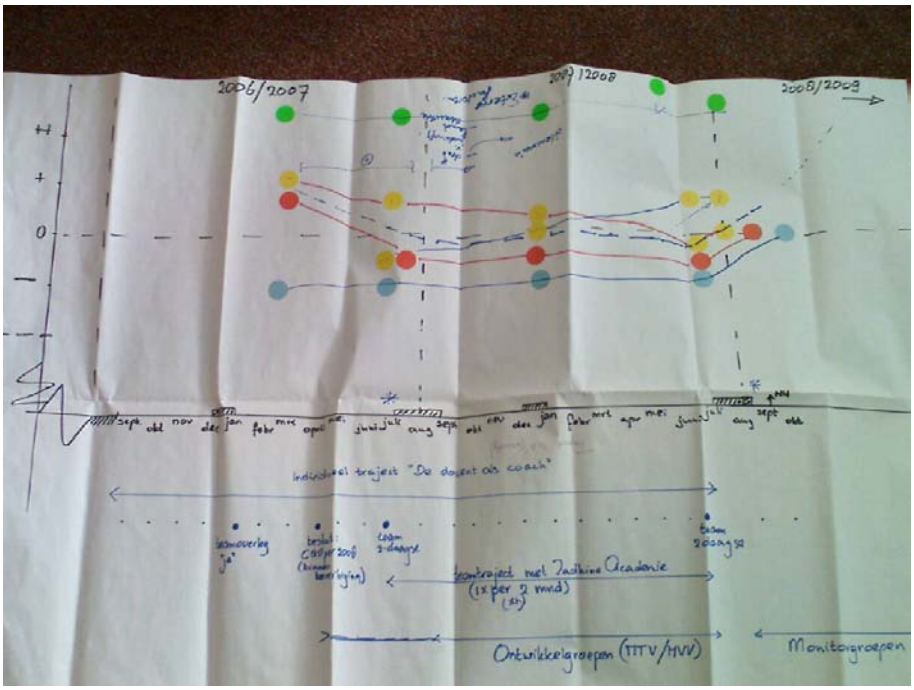
Ervaringen in het team

De eerder ontwikkelde tijdlijn is in het teamgesprek voorgelegd aan de aanwezige docenten/coaches. Hen is gevraagd het schema waar nodig aan te vullen. Vervolgens is hen de volgende vraag voorgelegd: “Geef aan hoe goed jij vindt dat het team nu is in het realiseren van competentiegericht onderwijs”. Het team is gevraagd dit met stickers aan te geven voor het moment van ‘nu’, te weten het begin van het schooljaar 2008/2009: hoe goed zit het team in het proces van invoering van CGO? Hoe goed kan het team dit aan?

Daarna is gevraagd dezelfde vraag terugblikkend te beantwoorden voor vier ijkpunten eerder op de tijdlijn te weten:
- eind schooljaar 2007/2008 (juli 2008);
- medio schooljaar 2007/2008 (januari 2008);
- eind schooljaar 2006/2007 (juli 2007);
- medio schooljaar 2006/2007 (maart 2006).

De waarderingen die de verschillende teamleden hebben gegeven, lopen sterk uiteen. Enerzijds doordat de waarneming van de verschillende docenten simpelweg

verschilt en anderzijds omdat het voor sommige docenten lastig bleek te zijn om het teamperspectief te vinden en zij het schema meer voor de eigen individuele competentiebeleving hebben ingevuld. Gedurende het teamgesprek is geen overeenstemming bereikt over een gemeenschappelijke teamlijn. De teamleden blijven van mening verschillen over de hoogte van de lijn en over de ontwikkeling in de tijd. De hier beschreven teamlijn moet dan ook worden gezien als de lijn die precies in het midden ligt van de individuele lijnen ligt, maar die niet door alle teamleden als de juiste lijn wordt gezien.



De teamlijn begint voorjaar 2007 redelijk positief (tussen 0 en +). Daarna is sprake van een duidelijke dip in juni 2007 (tussen 0 en -) waarna de lijn redelijk stabiel blijft tot eind 2007/2008. Begin 2008/2009 stijgt de lijn weer, maar blijft onder het niveau van het begin (0).

Beschrijving teamlijn
Zoals aangegeven was het lastig om één gezamenlijke teamlijn te bepalen. De deelnemende docenten verschillen hierover sterk van mening. Toch proberen we hierin een middenlijn te vinden.
De gemiddelde teamlijn begint redelijk positief (tussen 0 en +). De oordelen van de docenten lopen uiteen van zeer positief tot redelijk negatief. De docent die zeer positief is, relateert dat vooral aan de kwaliteiten van het team. "Ons team kan alles aan, dus ook CGO". De docent die een negatiever beeld heeft, geeft aan dat er in het begin eigenlijk niet zo heel veel veranderde in de opleiding. Er zaten altijd al elementen in van CGO en dat ging heel goed, maar het totaalpakket is eigenlijk pas begin 2008/2009 van start gegaan. Pas dan gaat volgens deze docent de ontwikkeling naar CGO (als geheel) echt van start. De andere docenten zitten in hun waardering tussen 'zeer positief' en 'negatief' in. Zij zijn van mening dat het team in het voorjaar van 2007 enthousiast aan het traject is begonnen en dat toen CGO ook wel als een positieve aanvulling op de bestaande opleiding werd gezien. De start was volgens hen dus wel positief. Zij zien medio 2007 echter wel een duidelijke dip in de ontwikkeling van het team naar CGO. Voor een deel wordt deze dip verklaard door praktische hindernissen die zich voordeden bij de ontwikkeling van de materialen, maar ook doordat het begrip CGO in die periode een zeer beladen term werd. Er was veel negatieve aandacht in de media en dat leidde binnen het team tot twijfels: willen we dit wel? Kunnen we dit wel? Vooral de meer vraaggestuurde inrichting van CGO werd en wordt als risico gezien. Men twijfelt sterk of dit wel past bij de aard van de opleidingen en de studenten.

Alle docenten onderschrijven dat het beeld rond CGO op dat moment zowel in de media als in het eigen team zeer negatief was. Inhoudelijk bestond de indruk dat in CGO teveel nadruk werd gelegd op verantwoording (te zakelijk), op de individuele leerweg en zelfstandigheid van de studenten en dat onvoldoende ruimte wordt geboden voor het aanleren van basisvaardigheden en –kennis. Een groot deel van het team vindt dit geen goede aanpak voor de eigen niveau 2-studenten.
Daarnaast overheerste medio 2007 het gevoel dat dit een door de politiek opgedrongen keuze was. Het team twijfelde aan de meerwaarde van CGO en was bang dat de invoering ervan afbreuk zou doen aan het eigen onderwijs. Men zag de noodzaak voor de omslag ook niet. "De 'oude' opleidingen functioneren zeer goed, dus waarom zou je daarin veranderen?

In het daarop volgende schooljaar (2007/2008) zette de daling niet verder door, maar is de teamlijn bij vrijwel alle studenten aan het teamgesprek stabiel (zij het op

verschillende hoogten: van – tot +). Een belangrijke verklaring daarvoor is de golf van kritiek op CGO die na de zomer van 2007 losbarstte in de media en in het hele onderwijs, waardoor duidelijk werd dat het concept zoals het eerder werd beschreven niet zo strikt kon en zou worden ingevoerd. Dat gaf rust in het team. Een deel van de docenten geeft ook aan dat toen het idee ging groeien dat het team zelf CGO moest en kon gaan invullen. Ook speelt mee dat vanuit Roc Zadkine altijd duidelijk is aangegeven dat de ontwikkeling naar CGO door zou gaan (ook na het uitstel vanuit OCW) en dat vanuit het OC steeds druk werd uitgeoefend om volgens planning materialen op te leveren. Het was daardoor duidelijk dat het team met CGO aan de slag moest en er niet onderuit zou kunnen: "we moeten het gewoon gaan doen". Ook dat gaf rust, volgens een aantal docenten.

In het schooljaar 2008/2009 zijn de CGO-opleidingen echt van start gegaan. De docenten/mentoren geven in het gesprek aan dat de lijn bij het begin van dat schooljaar duidelijk omhoog gaat (komt gemiddeld weer op 0). Door er 'gewoon mee te beginnen' leert het team, zo blijkt in het gesprek, wat er komt kijken bij het werken met CGO in de praktijk. Daardoor doet men nieuwe ervaringen op, worden nieuwe vaardigheden geleerd en zijn er minder onzekerheden. Tegelijkertijd blijkt dan snel dat er praktische en organisatorische problemen zijn die moeten worden opgelost én dat voor het realiseren van CGO als geheel (en niet slechts een optelsom van losse elementen) nog veel gedaan moet worden. Een aantal docenten geeft aan dat CGO niet alleen vraagt om individuele ontwikkeling, maar ook om ontwikkeling van het team. Met de start van de CGO-opleidingen wordt duidelijk dat er meer moet worden afgestemd en meer moet worden samengewerkt binnen het team. Dat is dan ook de verklaring waarom de teamlijn weliswaar stijgt, maar (nog) niet boven de nullijn uitkomt.

Succesfactoren en hindernissen

Het team is ook gevraagd welke factoren in het proces van de invoering van CGO nu cruciaal zijn geweest voor de ontwikkeling van het team. Eén van de belangrijkste negatieve factoren is volgens het team het negatieve beeld van CGO dat in het begin in de publieke opinie en binnen het eigen team overheerste. En daarmee samenhangend de wijze van invoering ("teveel van bovenaf"). Een deel van de docenten is van mening dat de gesprekken in het teamtraject met de Zadkine Academie daar een positieve rol in hebben gespeeld. Door het er met elkaar over te hebben, werd binnen het team het beeld van CGO genuanceerd.

In het gesprek wordt herhaaldelijk aangegeven dat het voor het team het belangrijkst is geweest om met CGO aan de slag te gaan en daardoor verder te groeien in het proces. Het leren van ervaringen in de praktijk is voor dit team erg belangrijk geweest. Toch plaatst een aantal docenten daar kanttekeningen bij. Zij vragen zich af hoe lang het team "het gewoon doen" vol gaat houden. Voor de langere termijn is het volgens hen zaak dat er meer wordt afgestemd en beter wordt gecommuniceerd over het vervolg van CGO. Er moet worden nagedacht over waar het team nu eigenlijk heen wil met CGO en wat dit betekent voor de docenten maar ook voor het team als geheel. Eén van de gesprekspartners merkt op dat het voor het ontwikkelingsproces beter was geweest om eerder in het traject te werken aan een gezamenlijke visie en van daaruit het CGO-concept stap voor stap verder in te vullen.

Tot slot wordt opgemerkt dat de professionaliseringsactiviteiten meer aan de praktijk zouden moeten worden gekoppeld. Voor een deel van de docenten was er te weinig verbinding met andere trajecten en de invoering van CGO in de praktijk.

Reflectie/teambeeld
In het teamgesprek valt vooral op dat de beelden die docenten hebben van de ontwikkeling als team naar CGO zo sterk uiteenlopen. Eén docent vindt eigenlijk dat er nauwelijks iets is veranderd ("we deden het goed en we doen het nog steeds goed"). Een andere docent ziet pas een (positieve) ontwikkeling nadat met de nieuwe opleidingen is gestart. De overige docenten zien die positieve ontwikkeling na de start van CGO ook, maar hebben in de voorbereiding veel meer pieken en dalen ervaren.

Terugkijkend geeft het team aan dat er eigenlijk minder is veranderd dan aanvankelijk werd voorzien of misschien gevreesd en dat mede daardoor nog een slag gemaakt moet worden. Vooral wat betreft de afstemming en visieontwikkeling in het team en ook in de verdere invulling van CGO is volgens het team nog veel te doen. Deze inzichten zijn volgens de docenten gelijk ook de belangrijkste opbrengsten van het gevoerde teamgesprek in deze storyline-vorm.

3.3.3 Landstede
In de laatste case wordt het verhaal van het team Helpende Zorg en Welzijn in Roc Landstede beschreven.

De opleiding
De opleiding Helpende Zorg en Welzijn is een niveau 2-opleiding en is ontstaan uit de samensmelting van de opleidingen Helpende (Zorg) en Helpende Welzijn. In 2006 is het kwalificatiedossier van deze opleiding ontwikkeld en vanaf schooljaar 2007/2008 is de opleiding op roc Landstede locatie Zwolle begonnen. De opleiding wordt vanaf het begin niet eindtermengericht, maar competentiegericht aangeboden. Inmiddels volgen ongeveer 250 studenten deze opleiding, het is daarmee de grootste niveau 2-opleiding van het roc. De opleiding wordt op drie locaties verzorgd (Zwolle, Harderwijk en Raalte).

In het teamgesprek hebben we gesproken met (een deel van) de docenten/coaches van het team in Zwolle.

Het team
Het team Helpende Zorg en Welzijn bestaat uit zo'n 25 medewerkers, waaronder zestien docenten. In 2006 zijn de teams Helpende en Helpende Welzijn gaan samenwerken om in 2007/2008 te kunnen starten als nieuwe team met de opleiding Helpende Zorg en Welzijn. Vanaf schooljaar 2007/2008 is de nieuwe opleiding gestart.

Landstede is in 2007 overgegaan van een meer traditionele indeling in sectoren naar een indeling in 'landschappen', bestaande uit meerdere resultaatverantwoordelijke teams.

Een landschap verwijst naar een breed interessegebied. De afdeling HZW behoort tot het landschap "Gezond en Wel". Hieronder vallen alle opleidingen die te maken hebben met verzorging, verpleging en opleidingen die kwalificeren voor het welzijnswerk in brede zin. Binnen een landschap kunnen studenten zich oriënteren op een beroep en op het werkveld. Ze kunnen vakken op verschillende niveaus volgen en ook de studieduur is bespreekbaar. Studenten kunnen vakken volgen in de verschillende opleidingen binnen het landschap en eventueel zelfs door landschappen heen. Zo kunnen ze zich breed oriënteren en ontdekken waar de eigen talenten liggen. Landstede kent dertien verschillende landschappen.

De teams zijn in hoge mate zelf verantwoordelijk voor de inrichting en uitvoering van hun onderwijs. Alleen de functionerings- en beoordelingsgesprekken worden nu nog met de opleidingsdirecteuren gehouden. Met de invoering van competentiemanagement dit schooljaar zullen de individuele ontwikkelgesprekken ook op het

niveau van de teams worden gehouden. Het team is immers “ondernemer van de eigen opleiding”.

De verantwoordelijkheden worden via de taakhouders verspreid over het hele team. Daarin zijn docenten als taakhouder voor de volgende velden verantwoordelijk:

- P&O
- Onderwijs
- Studentbegeleiding
- Communicatie en Marketing
- Examinering
- BPV
- ICT
- Identiteit

Het team kan volgens de taakhouder P&O worden gekenschetst als een ondernemend team. Men doet vaak mee aan pilots en loopt vaak voorop bij nieuwe ontwikkelingen.

In dit verslag richten we ons op de ontwikkelingen binnen het team van de niveau 2-opleiding tot Helpende Zorg en Welzijn op de locatie Zwolle van Roc Landstede.

Gesprekspartners
Het eerste interview is gehouden met de taakhouder P&O van het team, die tevens docent is. In het teamgesprek waren daarnaast aanwezig:

- De opleidingsdirecteur onderwijs;
- Programmamanager Landstede Academie;
- Taakhouder Onderwijs (en docent/coach Activiteiten);
- Taakhouder Examinering (en docent/coach Zorghulp);
- Projectmanager Bureau Hulp Erbij;
- Taakhouder Studentbegeleider (en docent/coach).

Historische schets: de invoering van CGO

De start van de invoering van CGO ligt eigenlijk al ruim voor het ontstaan van de nieuwe opleiding in 2007. Al vanaf het eind van de jaren negentig is Landstede

bezig met het versterken van de positie van de praktijk in het onderwijs. Dit gebeurde vanaf 2004 in eerste instantie via pilotprojecten in het kader van "natuurlijk leren" bij nieuw te starten opleidingen. Aan deze pilottrajecten hebben de betreffende teams destijds nog niet meegedaan. De behoefte om de praktijk meer tot zijn recht te laten komen in het onderwijs komt met de ontwikkeling van de roc-brede CGO-visie tot ontwikkeling. Dit vindt zijn weerslag in de kadernotitie 'Talentvol Ontwikkelen' van mei 2006.

De praktijkcomponent neemt dan ook al een belangrijke plaats in de oorspronkelijke opleidingen van waaruit Helpende Zorg en Welzijn is ontstaan. Voor de opleiding Helpende (Zorg) worden al sinds 1997 proeven van bekwaamheid ontwikkeld. Sindsdien zijn diverse trajecten gestart om studenten tijdens de opleiding zo veel mogelijk kennis te laten maken met de praktijk. Zo is in 2006 het Projectbureau HulpRbij gestart; een soort uitzendbureau voor studenten. Mensen en organisaties uit de regio kunnen zich hier aanmelden voor hulp bij korte of langdurige activiteiten in de praktijk, bijvoorbeeld hulp bij het organiseren van een kinderfeestje, meedraaien op een peuterspeelzaal of bij een evenement als Legoworld. Alle eerstejaars hebben al vanaf de start van de opleiding twee à drie klussen per week en kunnen zo al voor de tweedejaars stages praktijkervaring opdoen.
Daarnaast zijn er vaste samenwerkingsverbanden met de thuiszorgorganisatie in de regio en met een verpleeghuis waar studenten regelmatig worden ingezet.

De opleiding Helpende Welzijn was al begonnen met het experimenteren met Leer Werk Prestaties (LWP's). In deze LWP's staan de praktijkopdrachten centraal en wordt op basis daarvan een pakket samengesteld van te realiseren competenties, praktijkopdrachten en de daarvoor geschikte werkvormen (TWIXX-en, d.w.z. Training, Workshops, Instructie etc.).
Deze initiatieven worden na samenvoeging van de beide opleidingsteams ook in het nieuwe team voortgezet. Hierin wordt nauw samengewerkt met de locaties Harderwijk en Raalte.

Vanaf 2005 wordt landelijk in het kader van Herontwerp mbo gewerkt aan een nieuw kwalificatiedossier waarin nadrukkelijk CGO als uitgangspunt wordt genomen voor de nieuw te ontwikkelen opleiding Helpende Zorg en Welzijn. In regionaal verband zijn daarop aansluitend voor de opleiding Helpende Zorg en Welzijn in samenwerking met andere roc's in de regio (Deltion, Landstede en Roc Twente) proeven van bekwaamheid ontwikkeld. Dit gebeurt in de regionale toets-constructie-

groep. In 2007 zijn dan de nieuwe kwalificatiedossiers en bijbehorende proeven van bekwaamheid uitgewerkt en beschikbaar.

Begin schooljaar 2006/2007 gaat in Zwolle de projectgroep CGO van start, waarin de drie locaties van Landstede voor de nieuwe opleiding samenwerken om de liggende producten op maat te maken voor de eigen opleiding en te vertalen in LWP's. Daarop volgend zijn in de tweede helft van 2006/2007 ook schrijfgroepen gestart. In deze schrijfgroepen ontwikkelen docenten passende TWIXX-en (onderwijswerkvormen) bij de betreffende LWP's. Ook dit gebeurt samen met de teams van de andere locaties. Zowel in de toetsing als in de werkvormen wordt daarbij steeds een mix van passende methoden en werkvormen gezocht. Voor het examen betreft dat een mix van proeven van bekwaamheid, portfolio en theoretische toetsen. Bij de werkvormen/TWIXX-en gaat dat om de mix van cursussen, workshops, zelfstandig leren, coaching, etc. Dit gebeurt altijd in groepen van studenten.

Aanvullend worden voor de sector (het 'landschap') ook LandschapsOntwikkelingsBijeenkomsten (LOB's) gehouden. Daarin komen soms alle taakhouders van het zelfde thema bij elkaar om af te stemmen en te overleggen en om per landschap en opleiding verder te schrijven aan LWP's en TWIXX-en. Daar vinden ook de inhoudelijke discussies plaats.

Met de feitelijke start van de nieuwe opleiding is de projectgroep CGO formeel opgeheven. De verantwoordelijkheden en taken zijn bij de schrijfgroepen, de LOB's en het overleg tussen de taak(rol)houders Onderwijs van de drie verschillende locaties neergelegd.

Binnen het team is de verantwoordelijkheid voor de invoering van CGO aanvankelijk smal neergelegd, waarna steeds meer mensen bij het proces zijn betrokken (in de projectgroep, de schrijfgroepen en de LOB's).

Visie op CGO

Aanvankelijk wordt met name de praktijkcomponent uit CGO door het team overgenomen en benadrukt. Dit komt ook tot uitdrukking in het ontwikkelingsproces van CGO, waarin vooral de ontwikkeling van praktijkopdrachten en de proeven van bekwaamheid prioriteit krijgen. Vervolgens is dit verder uitgewerkt in onderwijswerkvormen en inhoud. Daarin staat met name het vinden van de balans tussen praktijk en onderwijs centraal.

Het team is vooral begonnen met CGO in de ontwikkeling van materialen. Met de start van een nieuwe opleiding vindt men het ook logisch en noodzakelijk om daar mee te beginnen. Maar met de verdere uitwerking in TWIXX-en en de feitelijke start van de opleiding wordt duidelijk dat ook een balans gezocht moet worden tussen 'structuur' en 'individueel onderwijs' (maatwerk). Op dit punt blijkt de visie binnen het team per docent te verschillen. Deze verschillen zijn deels ook te herleiden tot het oorspronkelijke werkveld van de docenten. Docenten met een Zorg-achtergrond hechten vaak meer belang aan structuur en procedures, terwijl docenten met een Welzijn-achtergrond meer gericht zijn op creatieve ontwikkeling en daardoor meer de flexibiliteit in de opleiding benadrukken. Dit heeft gevolgen voor de gewenste vorm en inhoud van toetsing en onderwijswerkvormen. Moet een student bijvoorbeeld een bepaalde vaardigheid beslist tien keer oefenen voordat hij een proeve van bekwaamheid mag doen ('structuur') of is het voldoende als bij de eerste keer blijkt dat hij of zij die vaardigheid al beheerst ('flexibiliteit').Daarin moet het team elkaar nog vinden. Er bestaat nu dan ook dringend behoefte om die visie te verhelderen en naar één gezamenlijke visie toe te groeien. Daarvoor is binnenkort een studiedag ingepland. Eén van de docenten geeft aan, dat dit wat hem betreft betekent dat keuzes gemaakt moeten worden en dat alle teamleden zich aan die keuzes zullen moeten committeren.

Naast het dilemma van 'structuur' versus 'flexibiliteit' loopt het team bij de uitvoering ook tegen praktische obstakels aan. Zo werd in eerste instantie ook onbegeleid zelfstandig werken als werkvorm overwogen, maar dit bleek in de praktijk voor de niveau2-studenten teveel gevraagd. Men heeft ervaren dat deze studenten meer sturing nodig hebben, vooral in het eerste jaar van de opleiding.

Taakverdeling binnen het team

Zoals aangegeven is de verantwoordelijkheid voor de invoering van CGO steeds breder komen te liggen; steeds meer mensen zijn bij het proces betrokken en hebben op dat vlak nieuwe taken gekregen. Op de eerste plaats zijn docenten/coaches direct betrokken bij de ontwikkeling van onderwijsmaterialen. Ook de vakinhoudelijke docenten nemen deel aan de schrijfgroepen. Voor een deel van hen betekende dit een omslag in de visie op onderwijs, namelijk van gestuurd onderwijs naar meer zelfgestuurd onderwijs. Daarnaast komt er meer nadruk te liggen op de rol van de docent als coach. Alle docenten zijn ook coach; het begeleiden en coachen van studenten (op school en in de praktijk) krijgt steeds meer aandacht. Er zijn twee coaches per groep.

Met de sterkere verbinding tussen onderwijs en praktijk is de begeleiding van de studenten sterk veranderd. De studenten worden ook meer op de werkplek begeleid en dit vraagt dus afstemming tussen docenten en praktijkopleiders.

De belangrijkste verandering is echter dat het team alles zelf in handen heeft; het is de verantwoordelijkheid van het team geworden. Docenten moeten die verantwoordelijkheid nu ook wel nemen; men kan niet meer alleen voor de eigen lessen naar het roc komen. Dit is eigenlijk al begonnen met de invoering van Resultaatverantwoordelijke teams in 2002. Er zijn meer taken bijgekomen en dat vraagt extra inzet en een hechtere samenwerking als team. Deze werkwijze vraagt dan ook om nieuwe (combinaties van) competenties, voor de individuele docenten én op teamniveau. Deze competenties zijn voor de taak(rol)houders en docenten uitgewerkt en vastgelegd op papier. Helpende zorg en Welzijn start in schooljaar 2008/2009 met competentiemanagement en deze competenties zijn dus ook centraal (deels ook op basis van de Wet BIO) vastgesteld. In 2009/2010 moet dit voor heel Landstede ingevoerd worden.

Professionalisering: ondersteuning en scholing
Zoals aangegeven wordt in de aanloop van de nieuwe opleiding de nadruk vooral gelegd op de ontwikkeling van nieuw materiaal. Voor scholingstrajecten voor docenten/instructeurs was in deze periode weinig tijd. De constructeurs van de proeven van bekwaamheid hebben een specifieke cursus op dit terrein gevolgd en er is een training voor docenten om beoordelaars in de praktijk te gaan scholen. Ook wordt bij de ontwikkeling van nieuw materiaal op verschillende niveaus samengewerkt en wordt ondersteuning geboden. Zo zijn er de regionale toetsconstructiegroep, de projectgroep CGO, de schrijfgroepen, de LOB's en het overleg tussen de taakhouders van de drie locaties waar de opleiding Helpende Zorg en Welzijn wordt verzorgd.

Voor het landschap Gezond en Wel worden zoals gezegd regelmatig ontwikkelingsbijeenkomsten (LOB's) gehouden. Deze worden met name benut om per landschap onderwijsmaterialen te ontwikkelen en om met de drie locaties te overleggen en af te stemmen. Daarnaast vinden hier ook de inhoudelijke discussies plaats: bijvoorbeeld over de vraag of je alles open moet laten (flexibiliteit/vraaggestuurd) of vast moet leggen (stuctuur/aanbodgestuurd). Tijdens die discussies worden de verschillen in de visie op CGO duidelijk zichtbaar. Uiteindelijk is het streven om tot één gedeelde visie te komen, maar docenten krijgen nu nog de tijd om daarin te groeien. Voor het huidige schooljaar (2008/2009) staat voor het team Helpende Zorg en Welzijn een

studiedag gepland, waarin de uitwerking van deze gezamenlijke visie centraal zal staan.

Gemiddeld heeft het team zo'n vier teamontwikkelingsdagen per jaar. Deze zijn deels gericht op de ontwikkeling van (de visie op) CGO, maar ook op andere thema's. De inhoud wordt steeds door het team bepaald. Twee keer per jaar worden deze dagen benut om elkaar feedback te geven. Voor de andere dagen worden thema's aangedragen bijvoorbeeld coaching of onderwijsontwikkeling. Dat wordt door de taakhouder P&O in samenwerking met de betreffende taakhouder uitgewerkt.

Naast bovengenoemde vormen van ondersteuning en scholing, lopen er ook individuele scholingstrajecten. Zo zijn alle docenten verplicht om de training Coachende Vaardigheden te volgen. Deze wordt intern door Landstede Academie verzorgd en bestaat uit zes bijeenkomsten. De cursus wordt afgesloten met een proeve van bekwaamheid. Deze cursus loopt al vanaf begin 2007/2008 en inmiddels heeft meer dan de helft van het team de cursus gevolgd.

Daarnaast is in dat jaar ook een training Plaatsingsgesprekken gehouden voor een deel van de docenten (de docenten die die gesprekken voeren). Ook deze is intern verzorgd door Landstede Academie.

De scholing vanuit Landstede Academie wordt over het algemeen vraaggestuurd uitgezet. Op dit moment vooral nog op basis van vragen vanuit het College van Bestuur en de directies. Meer recent is door het team HZW ook om aandacht gevraagd voor de scholing van de praktijkopleiders. Er is gevraagd of Landstede Academie ook voor die begeleiders (mensen uit de praktijk) een training Coachende Vaardigheden kan verzorgen. Daar wordt op dit moment uitvoering aan gegeven.

Historische schets
Het implementatieproces van CGO en de daaraan gerelateerde professionaliseringsactiviteiten zijn omgezet in een tijdlijn. Deze tijdlijn vormde de basis voor het teamgesprek.

Ervaringen in het team

De eerder ontwikkelde tijdlijn is in het teamgesprek voorgelegd aan de aanwezige docenten/coaches. Hen is gevraagd het schema waar nodig aan te vullen. Vervolgens is hen de volgende vraag voorgelegd: "Geef aan hoe goed jij vindt dat het team nu is

in het realiseren van competentiegericht onderwijs". Het team is gevraagd dit met stickers aan te geven voor het moment van 'nu', te weten het begin van het schooljaar 2008/2009: hoe goed zit het team in het proces van invoering van CGO? Hoe goed kan het team dit aan?

Daarna is gevraagd dezelfde vraag terugblikkend te beantwoorden voor vier ijkpunten eerder op de tijdlijn te weten:

- medio schooljaar 2007/2008 (januari 2008);
- begin schooljaar 2007/2008 (augustus 2007);
- begin schooljaar 2006/2007 (augustus 2006);
- medio schooljaar 2005/2006 (januari 2006).

De waarderingen die de verschillende teamleden hebben gegeven, lopen redelijk uiteen. Enerzijds doordat de waarneming van de verschillende docenten simpelweg verschilt en anderzijds omdat het voor sommige docenten lastig is om het teamperspectief te vinden en zij het schema meer voor de eigen competentiebeleving hebben ingevuld. Gedurende het teamgesprek is over de teamlijn wel overeenstemming bereikt.

De teamlijn begint in 2006 relatief laag (tussen 0 en -). Daarna is sprake van een stijgende lijn tot het begin van het schooljaar 2006/2007, waarna de lijn redelijk stabiel blijft tot eind 2006/2007 (+). In 2007/2008 daalt de lijn halverwege het jaar (0), maar stijgt dan in de rest van het schooljaar weer en bereikt bij het begin van 2008/2009 weer het niveau van een jaar daarvoor (+).

Beschrijving teamlijn

Aan het begin van de tijdlijn (januari 2006) is het team redelijk negatief over CGO en is de ontwikkeling van team hierin minimaal (0/-). Dat heeft volgens geïnterviewden vooral te maken met onduidelijkheid. In het begin is nog veel onzeker en nieuw: CGO, nieuwe opleiding, nieuw kwalificatiedossier en een nieuw team. En is onduidelijk wat het team precies te wachten staat. Naarmate het concept steeds verder wordt ingevuld en de taken worden verdeeld, wordt het beeld positiever (+). Gedurende het schooljaar 2006/2007 lijkt de teamlijn redelijk stabiel, maar zijn er volgens de geïnterviewde docenten/coaches wel degelijk kleine golfbewegingen. Met name voor de zomer (in de aanloop naar de start in schooljaar 2007/2008) is er een dip. Als belangrijkste oorzaak daarvan wordt aangedragen dat een deel van de plannen uit praktische overwegingen moest worden bijgesteld. Zo bleek het bijvoorbeeld niet te passen in het rooster of bleken geen financiële middelen beschikbaar te zijn. Daarnaast is een deel van de docenten/coaches van mening dat beloften van Landstede in die periode niet (helemaal) worden waargemaakt, waardoor de werkdruk in die periode naar hun idee toeneemt. Het idee was aanvankelijk namelijk dat Landstede een meer actieve rol zou spelen in het proces, vooral in de ontwikkeling van materialen. Dat bleek niet het geval. De docenten moeten daardoor in de zomer van 2007 onverwachts toch alles zelf doen en hebben dat als een extra belasting ervaren.

In het schooljaar 2007/2008 is de opleiding echt van start gegaan. De docenten/coaches geven in het gesprek aan dat de lijn na de bovengenoemde dip bij het begin van dat schooljaar weer licht omhoog gaat (+). Het team begint het jaar hoopvol en enthousiast met CGO. Maar al snel daarna daalt de lijn in december 2007 weer naar het startpunt (0). Dat is volgens het team de cyclus die altijd bij innovaties te zien is. Als iets nieuws van start gaat heeft iedereen er positieve verwachtingen bij, maar na ongeveer een half jaar komt dan de vraag ‘wat levert het nu eigenlijk op’. Eind 2007 is de druk hoog voor het team: met CGO wordt meer van de docenten/coaches verwacht en tegelijk is het nog wennen aan de nieuwe werkwijze. Maar al snel daarna wordt weer een stijgende lijn ingezet. Ook dat past volgens het team

in de cyclus. De ervaren problemen worden besproken, oplossingen worden gezocht en de samenwerking wordt versterkt waardoor de teamlijn weer stijgt.

Over de huidige positie wat betreft het realiseren van CGO zijn de meningen verdeeld. Een deel van de docenten vindt dat de lijn moet dalen, anderen zien juist een stijging en een enkeling is daar zelf heel dubbel in (plakt dan ook twee stickers). De verschillen in mening worden, zo blijkt uit de toelichting, veroorzaakt door een verschillende manier van vergelijken.

De docenten die de ontwikkeling omlaag zien gaan, vergelijken de huidige situatie met die van vóór de zomer. Zij ervaren een vergelijkbare dip als het jaar ervoor en zien dit ook als onderdeel van de innovatiecyclus. Aan het eind van het vorig schooljaar (2007/2008) waren de verwachtingen voor het nieuwe jaar opnieuw hoog en in de uitvoering loopt men dan weer aan tegen praktische en organisatorische obstakels waardoor deze verwachtingen niet worden waargemaakt. Dit leidt er vervolgens toe dat de teampositie als minder positief wordt beoordeeld dan daarvoor.

Daarnaast wordt ook een vergelijking gemaakt met de situatie voor de samensmelting van de opleidingen. De betreffende docenten/coaches geven aan dat de nieuwe opleiding Helpende Zorg en Welzijn nog niet op het niveau van de 'oude' opleidingen zit.

Tot slot wordt ook aangegeven dat in de huidige fase van ontwikkeling gevoeld wordt dat een gedeelde visie op CGO ontbreekt. In de voorbereiding en het eerste jaar van de uitvoering was dat nog niet zo duidelijk. Toen lag de nadruk op het ontwikkelen van materiaal, het oplossen van praktische problemen en het samen opstarten van de nieuwe opleiding. Nu CGO meer handen en voeten moet krijgen, wordt duidelijk dat de meningen inhoudelijk sterk verschillen. En omdat men vindt dat je met CGO juist sterker als team moet samenwerken wordt dat ontbreken van een gezamenlijke visie nog sterker gevoeld.

De geïnterviewden die een positieve ontwikkeling zien, vinden dat ook gekeken moet worden naar de ontwikkeling ten opzichte van het begin van de tijdlijn. Door je alleen op het negatieve te richten, wordt onvoldoende recht gedaan aan de groei die het team al heeft doorgemaakt. Op een aantal aspecten is het team al heel ver gekomen met CGO, met name wat betreft de praktijk in het onderwijs. Het knelpunt zit volgens hen vooral in de overgang van gestuurd onderwijs naar meer zelfgestuurd onderwijs. Daar hebben sommige teamleden moeite mee en zij moeten daar

nog in groeien. Dat heeft volgens de docenten ook te maken met de verschillen tussen de werkwijzen en cultuur van de oorspronkelijke werkvelden en opleidingen (Zorg, respectievelijk Welzijn). Daarin moet men elkaar nog vinden. Deze docenten/coaches merken op dat in het voorgaande schooljaar de precieze afstemming tussen praktijk en onderwijs nog een punt van discussie was, maar dat het team daarin ook is gegroeid. Zij verwachten dat dit ook in de overgang van gestuurd onderwijs naar meer zelfgestuurd onderwijs zal gebeuren.

Succesfactoren en hindernissen
Het team is ook gevraagd welke factoren in het proces van de invoering van CGO nu cruciaal zijn geweest voor de ontwikkeling van het team. Eén van de belangrijkste positieve factoren is volgens het team de ruimte die men heeft gekregen om te experimenteren met de verschillende elementen van CGO. Daardoor is ervaring opgedaan met CGO en kon een visie op CGO worden ontwikkeld.

Daarnaast wordt de samenwerking binnen het team herhaaldelijk genoemd als belangrijke factor. Juist met CGO is een goede samenwerking en een gedeelde visie onontbeerlijk. Vooral de teammiddagen worden in dat kader positief beoordeeld. Daar krijgen docenten de ruimte om hun visie op onderwijs te bespreken en te verfijnen en om elkaar feedback te geven. Tegelijkertijd wordt het ontbreken van een gedeelde visie op meerdere momenten als punt van zorg benoemd. De nu ervaren verschillen in visie rond de invulling van CGO (de balans vinden tussen vraag- of aanbodgestuurd onderwijs) verdient volgens het team in het vervolgtraject nog aandacht.
De aangeboden scholingsmogelijkheden (o.a. Coachende Vaardigheden) zijn ook als positief ervaren. Niet alleen omdat het docenten voorbereidt op de rol als coach, maar ook omdat hierin reflectievaardigheden aan bod komen die ook het reflecteren op het eigen functioneren verbeteren. Wat volgens de docenten erg belangrijk is om als team en als individu door te groeien. Wel wordt opgemerkt dat na verloop van tijd intervisie en/of een verdiepende cursus een goede aanvulling zouden zijn om de opgedane kennis en ervaring op peil te houden.

Reflectie/teambeeld
Terugkijkend valt het team vooral op hoe ver het team eigenlijk al is gekomen en hoe het team hierin is gegroeid. Bovendien wordt het proces van “vallen” en “opstaan” zo heel duidelijk. Het team blijkt goed in staat een inzinking signaleren en dat vervolgens goed naar elkaar uit te spreken. En het daarna ook samen aan te pakken: ‘het team gaat dingen niet uit de weg’. Daardoor blijft het team dan ook groeien.

Voor een aantal docenten/coaches is gedurende het teamgesprek bovendien duidelijk geworden dat het idee van meer praktijk in de opleiding er eigenlijk al was voordat CGO ter sprake kwam. En dat CGO in dat opzicht vooral een aanvulling is geweest.

Deze inzichten zijn volgens de docenten gelijk ook de belangrijkste opbrengsten van het gevoerde teamgesprek in deze storyline-vorm. Het team geeft aan voor een dergelijke reflectie/onderzoek ook op de teammiddagen tijd vrij te maken, maar merkt op dat door de feitelijkheden te koppelen aan de teambeleving de teamontwikkeling nog duidelijker in kaart wordt gebracht. Dit laat zien dat het team een hele sterke positieve ontwikkeling heeft doorgemaakt, met na elke dip een opleving. Het sterkste punt van het team is daarbij dat problemen worden besproken en zeker niet uit de weg worden gegaan. Er wordt daarbij gewerkt aan een verfijning van een gezamenlijke visie op CGO en aan het maken van keuzes daaromtrent. Daardoor is het team al zover gegroeid en is de verwachting dat het zich ook in de toekomst nog verder ontwikkelt richting de verdere uitwerking van CGO.

4 Ervaren professionaliseringspraktijken: een ‘doorkijk’ door de drie caseverslagen

In deze paragraaf maken we een ‘doorkijk’ door de drie caseverslagen, om al doende meer zicht te krijgen op de beleving van de professionaliseringspraktijken in de drie teams. Zoals in hoofdstuk 3 al is aangegeven staat in onderstaande beschrijving het perspectief van het team dan ook voorop; met de casestudie zijn we juist op zoek gegaan naar de beleving en ervaringen van de teams. Hierdoor wilden we meer zicht krijgen op hun (vaak impliciete opvattingen en overtuigingen) en op processen van betekenisverlening die er zich binnen de teams hebben afgespeeld. Hierdoor verzamelden we informatie over de mate waarin er sprake was van ‘eigenaarschap’.
In het huidige hoofdstuk maken we een ‘doorkijk’ aan de hand van de volgende onderwerpen:
- ondernomen formele professionaliseringsactiviteiten (4.1)
- typering van de beleving van de drie professionaliseringspraktijken (4.2)
- overzicht van ervaren bevorderende en belemmerende factoren (4.3)
- CGO en eigenaarschap van onderwijsvernieuwing (4.4)
- Rollen in de drie casebeschrijvingen (4.5).

4.1 Ondernomen formele professionaliseringsactiviteiten

In alle drie de roc’s wordt door de teams aangegeven dat er professionaliseringsactiviteiten worden ingezet op individueel niveau en op teamniveau. De professionaliseringstrajecten op teamniveau richten zich veelal op het verhelderen en/of ontwikkelen van een visie op CGO en op het vertalen van deze visie naar het eigen onderwijs, op de ontwikkeling van (nieuwe materialen voor) de opleiding en/of samenwerking en op communicatie binnen het team. De individuele professionaliseringstrajecten zijn vooral gericht op het ontwikkelen van relevante competenties bij docenten. Zo is er scholing voor coachende vaardigheden, loopbaanbegeleiding, toetsconstructie.

Ook hierbij doen zich tussen de drie roc’s verschillen voor.

In het *Koning Willem I College* is zoals eerder is beschreven een aantal trajecten op teamniveau doorlopen. Enerzijds gericht op het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op CGO, op het vertalen ervan in ontwerpregels en op de inrichting van de

eigen opleiding. Hierbij werd het team ondersteund en begeleid door het Centre for Teaching and Learning (CTL). Anderzijds waren de teamtrajecten gericht op examinering ('examinering stuurt instructie'). Tijdens de vaststelling van de wijze en inhoud van de toetsing zijn alle subteams voortdurend ondersteund door de Dienst Examinering (DEX) en inhoudelijk ook door het CTL. Tegelijkertijd lopen er ook diverse individuele scholingstrajecten, onder andere op het gebied van toetsconstructie en toetsvaststelling, maar ook direct gerelateerd aan CGO zoals trajecten gericht op studieloopbaanbegeleiding en het maken van integrale opdrachten. In het lopende schooljaar (2008/2009) worden mensen geschoold op het terrein van het ontwikkelen van materialen. Individuele scholing gebeurt vaak op basis van eigen interesse/belangstelling en soms wordt in overleg iemand aangewezen (afhankelijk van de ruimte in de planning).

Bij *Landstede* heeft in de voorbereiding van de nieuwe opleiding voor het team vooral de nadruk gelegen op de ontwikkeling van nieuw materiaal. Voor scholingstrajecten voor docenten/instructeurs was volgens het team in deze periode weinig tijd. Wel is een aantal trajecten specifiek gericht op construeren van de proeven van bekwaamheid en op het scholen van beoordelaars in de praktijk uitgezet door Landstede Academie. Daarnaast wordt er bij de ontwikkeling van nieuw materiaal intensief samengewerkt op verschillende niveaus (met roc's en bedrijfsleven in de regio, met de diverse locaties, binnen het Landschap Gezond en Wel en natuurlijk binnen het team zelf). Op teamoverstijgend niveau worden ook regelmatig ontwikkelingsbijeenkomsten (LOB's) gehouden. Enerzijds om per landschap onderwijsmaterialen te ontwikkelen en met de drie locaties af te stemmen. Anderzijds vinden hier ook de inhoudelijke discussies plaats onder andere wat betreft de invulling van CGO. Daarnaast zijn er op teamniveau ook meerdere teamontwikkelingsdagen per jaar, deels gericht op de ontwikkeling van (de visie op) CGO maar ook om het functioneren van het team te bespreken (feedback).
Landstede Academie verzorgt ook diverse individuele scholingstrajecten, onder andere een training Coachende Vaardigheden en een training Plaatsingsgesprekken. De scholing vanuit Landstede Academie wordt over het algemeen vraaggestuurd uitgezet. Op dit moment vooral nog op basis van vragen vanuit het College van Bestuur en de directies.

Het team van *Roc Zadkine* heeft in de voorbereiding van de invoering van CGO in een aantal teambijeenkomsten aandacht geschonken aan de visie op CGO. Daarbij stond vooral reflectie, samenwerking en communicatie binnen het team centraal. Het team is hierbij ondersteund door de Zadkine Academie. Daarnaast zijn alle

teamleden vanuit het OC verplicht om de cursus “Docent als coach” van de Zadkine Academie te volgen.
Ook bij Roc Zadkine is men bezig met een overgang van meer aanbodgericht, naar meer vraaggerichte scholing/professionalisering. In het kader van de invoering van competentiemanagement moeten teams vanaf 2008/2009 zelf de eigen scholingsbehoefte verwoorden en in kaart brengen. In eerste instantie zal het team hierbij worden ondersteund door de adjunct-directrice, maar geleidelijk aan is het de bedoeling dat de verantwoordelijkheid volledig bij het team komt te liggen.

4.2 Typering van de beleving van de drie professionaliseringspraktijken

In het algemeen wordt in de drie teams de ervaring opgedaan, dat de CGO-opleidingen voortdurend door de teams en door de roc’s worden bijgesteld, verfijnd en waar nodig aangepast aan de praktijk. Al zijn er verschillen in de teams in de mate waarin het (onderwijskundig) concept al op voorhand ‘vast’ staat, in alle drie teams vinden gaandeweg aanpassingen en verfijningen plaats. Ook de gezamenlijke leerprocessen in het kader van CGO wordt door alle drie de teams gekenmerkt als ‘leren-door-doen’. Vooral ook door te beginnen met de voorbereiding van CGO wordt gaandeweg duidelijk waar knelpunten liggen en waar teams bij zouden moeten en kunnen worden ondersteund. Ook nu CGO daadwerkelijk wordt vormgegeven, zien teams knelpunten die opgelost moeten worden, of juist sterkten die behouden moeten blijven.
Wel zijn er duidelijke verschillen in de wijze waarop het ‘leren door te doen’ in de drie teams wordt geduid.

Het *Koning Willem I College* bijvoorbeeld begint nadrukkelijk met de inhoudelijke discussie. Voordat met de ontwikkeling van de opleiding wordt gestart, krijgt het team de verantwoordelijkheid om zich uit te spreken over CGO (wat willen we ermee, wat hebben we eraan?). Het opleidingsteam moet CGO zelf ‘inkleuren’, binnen de kaders van het roc als geheel. De visie moet wel zijn afgestemd op de kernwaarden van het College. Dit wordt onder andere gewaarborgd door vooraf ook ontwerpregels door het team te laten vaststellen. Deze moeten in hoofdlijnen aansluiten op de door het CvB geformuleerde kernwaarden.
Daarnaast valt op dat de volledige invoering van de CGO-ingerichte opleiding weliswaar wordt uitgesteld, maar dat elementen van CGO die door het team worden onderschreven al wel worden doorgevoerd (bijvoorbeeld loopbaanbegeleiding en

leren in de praktijk). Het team krijgt dus de kans om stapsgewijs te beginnen en het reflecteert daarover ook in de gesprekken over de visie op CGO. Het team omschrijft dit zelf als een professionele leercultuur (leren van en met elkaar).

Bij *Landstede* is de verantwoordelijkheid voor de inrichting van CGO ook voor een belangrijk deel belegd bij het opleidingsteam; dit in het kader van de zelfverantwoordelijke teams. De invoering van het CGO werd gecombineerd met het samengaan van twee bestaande opleidingen en de inrichting van de nieuwe opleiding was dan ook de eerste insteek. Daarbij wordt het team ondersteund door verschillende partners: regionale samenwerking met andere roc's, samenwerking binnen het roc tussen de locaties en vanuit het landschap en daarnaast vanuit Landstede Academie.
Het team begint op de eerste plaats met het ontwikkelen van een nieuwe opleiding en met het daarbij behorende materiaal (proeven van bekwaamheid, werkvormen, etc.). In dit proces wordt ook de basis gelegd voor een eigen visie op en invulling van CGO. De discussie over de visie op CGO wordt verder gevoerd binnen de teamdagen. Het team heeft ook de ruimte om -binnen de kaders van het bredere roc-CGO zelf verder in te kleuren. Het team omschrijft de invoering van CGO en de daaraan gekoppelde professionalisering als een cyclisch proces. Tijdens de invoering loop je als team aan tegen praktische obstakels en visievraagstukken, die los je samen als team op door de krachten te bundelen, waardoor je als team groeit en een stap verder kan komen. Vervolgens stuit je weer op hindernisssen, die samen worden opgelost et cetera. Kort samengevat in 'samen leren van vallen en opstaan'.

Het team van *Roc Zadkine* kent een andere uitgangssituatie. Dit team is verantwoordelijk voor meerdere opleidingen, waarvan er maar één meteen in CGO-vorm wordt ingevoerd; het merendeel van de opleidingen, die het team verzorgt, betreft dus bestaande opleidingen die moeten worden aangepast. Daarnaast wordt de invoering van CGO vanuit het OC aangestuurd; de teams hebben daarover minder zeggenschap. In het team bestaan uiteenlopende beelden over wat CGO precies inhoudt en (zo blijkt uit het teamgesprek) ook over hoe de invoering van CGO is verlopen. De meningen daarover lopen sterk uiteen.
Deze meningsverschillen zijn wel onderkend door de afdelingsdirectie en via teambijeenkomsten is geprobeerd om deze meningen boven tafel te krijgen en te verhelderen. In de bijeenkomsten is de nadruk gelegd op reflectie, samenwerking en communicatie en minder op het gezamenlijk uitwerken van een visie. Men heeft ervaren dat er bij de voorbereiding en ook bij de start van CGO onvoldoende sprake was van een gedeelde visie. Nu het team begint met de opleiding wordt dit door de teamleden wel gezien als een belangrijk aandachtspunt voor de toekomst.

Het team omschrijft de eigen praktijk dan ook als één van 'leren door te doen/gewoon aan de slag gaan'. Door nieuwe ervaringen opdoen, leer je nieuwe vaardigheden of merk je welke vaardigheden missen en ontdek je gaandeweg of en welke problemen moeten worden opgelost.

4.3 Overzicht van ervaren bevorderende en belemmerende factoren

In deze paragraaf beschrijven we de factoren, die (volgens betrokkenen) een bevorderende of belemmerende rol hebben gespeeld in de processen die de teams hebben doorgemaakt.

Bevorderende factoren
In alle gesprekken worden *betrokkenheid, motivatie en enthousiasme* van het team als essentiële factoren herkend. Daarnaast wordt ook een aantal *organisatorische* factoren benoemd waaraan voldaan moet worden: rust binnen het team/niet teveel innovaties tegelijk, weinig personeelswisselingen/stabiliteit, voldoende mankracht (fte) en een voorloper/kartrekker binnen het team.
Door *Koning Willem I College* en *Landstede* worden ook voldoende ruimte om te experimenteren, het gezamenlijk ontwikkelen en uitwerken van een eigen visie op CGO en een goede samenwerking binnen het team als succesfactoren genoemd. Bij Koning Willem I College worden daarbij ook de continuïteit in het team en de aanwezigheid van een kartrekker die het voortouw neemt in de aanloop naar CGO als belangrijke positieve factoren gezien.
Voor *Landstede* zijn juist de positieve verwachtingen bij innovaties (nieuwe ontwikkelingen zien als uitdaging) van belang en wordt ook het vermogen van het team om als team op het eigen functioneren te reflecteren van belang geacht. Deze reflectie op het functioneren van het team, hoort –vindt men- bij de inrichting van de zelfverantwoordelijke teams.
Het team van *Zadkine* noemt juist de druk vanuit de afdeling en het roc als positieve factoren. De duidelijkheid dat CGO hoe dan ook wordt doorgevoerd en het team er dus mee aan de slag móét, wordt gezien als bepalende factor om de invoering van CGO en de professionalisering daarin door te voeren. Wel vindt men het van belang dat het team het gevoel blijft houden/krijgt, dat het team zeggenschap heeft over de uiteindelijke invulling van CGO. Het team geeft aan dat dit gevoel van zeggenschap pas beleefd werd, nadat de CGO-opleidingen daadwerkelijk werden uitgevoerd.

Belemmerende factoren
Als negatieve/remmende factoren worden in alle drie de teams vooral organisatorische randvoorwaarden genoemd: te hoge werkdruk, wisselingen in het team, te weinig tijd, grotere groepen met moeilijkere leerlingen, (on)mogelijkheden in rooster en opleidingsprogramma om gewenste invulling te realiseren, etc. Ook wordt aangegeven dat de teams naast CGO ook met veel andere veranderingen worden geconfronteerd: een nieuwe opleiding/een nieuw team, verschillende andere onderwijsinnovaties.
Het team van het *Koning Willem I College* geeft daarnaast aan moeite te hebben om naast alle vernieuwingen ook nog tijd en energie te steken in de ontwikkeling van de 'oude' opleidingen. Voor een aantal eindtermengerichte opleidingen moest kort voor de overgang naar CGO ook nog (examen)materiaal worden ontwikkeld en werk worden verzet. Dat vond het team zeer belastend.
Het team van *Landstede* geeft aan dat nu de invoering van CGO een feit is, duidelijk wordt dat er nog wel verschillen in cultuur en in visie op onderwijs bestaan binnen het team. Deze verschillen hangen sterk samen met verschillen in werkwijzen en cultuur van de werkvelden van de oorspronkelijke opleidingsteams. Met name de balans vinden tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd onderwijs is daardoor nog lastig te vinden.
Het team van *Zadkine* geeft aan ervaren te hebben dat de invoering van CGO en de professionalisering daarin negatief is beïnvloed door de negatieve beeldvorming in de media. Daardoor is de beeldvorming van het team ook negatief beïnvloed. Daarnaast werd de invoering van CGO door het team ervaren als een 'idee van buitenaf'. Binnen het team werd de noodzaak tot en het nut van de invoering van CGO op dat moment daardoor niet (altijd) onderschreven.

4.4 CGO en eigenaarschap van onderwijsvernieuwing

In de drie bezochte teams zijn duidelijk verschillen te herkennen in de mate waarin teams aangeven zich eigenaar te voelen van de onderwijsvernieuwingen. Dit werd bijvoorbeeld zichtbaar op het moment dat CGO als het ware het team 'binnenkomt'.

Het team van *Koning Willem I College* geeft aan dat er zeer duidelijke kaders waren opgesteld voor wat betreft de kernwaarden voor de inrichting en vormgeving van CGO. Tegelijkertijd krijgen de teams wel de opdracht om deze kaders verder zelf in

te kleuren. De teams krijgen de opdracht om ontwerpregels te formuleren en van daaruit de eigen visie op CGO te verhelderen en te expliciteren. Het team geeft aan zich daardoor echt eigenaar van CGO te zijn gaan voelen. Dit gevoel lijkt te zijn versterkt doordat, door het uitstel van de volledige invoering van CGO stapsgewijs steeds meer elementen van CGO zijn ingevoerd en het team zich CGO dan ook stapsgewijs eigen heeft kunnen maken.

Ook vanuit het team van *Landstede* wordt aangegeven dat er sprake is van een duidelijk kader op roc-niveau ('Talentvol Ontwikkelen') waarbinnen de teams de ruimte krijgen om deze kaders verder zelf in te kleuren. Deze verantwoordelijkheid vloeit vooral voort uit de zelfverantwoordelijkheid van de teams. In de voorbereiding van CGO is de focus vooral gelegd op het gezamenlijk ontwikkelen van een nieuw kwalificatiedossier en daarbij behorende materialen (samen met het team, met de andere locaties, met het Landschap en in de regio). Vanuit dat kwalificatiedossiers zijn vervolgens proeven van bekwaamheid opgesteld, die daarna binnen de teams verder zijn uitgewerkt in bijpassende werkvormen. Vanuit dat ontwikkelingsproces ontstaat de visiediscussie. Die vervolgens, mede ondersteund door Landstede Academie, in teamdagen en via informele gesprekken wordt opgepakt door het team. Ook hier blijkt een sterk gevoel van eigenaarschap te bestaan, dat gaandeweg ook is gegroeid. CGO wordt door het team gezien als een aanvulling op de eigen onderwijsvisie en dus als een kans om het onderwijs verder te verbeteren, aldus het team. Ook bij Landstede zijn verschillende elementen van CGO stapsgewijs ingevoerd (of bestonden al binnen de opleiding). Het team geeft aan hierdoor de indruk te hebben dat het gevoel van eigenaarschap verder is gegroeid.

Bij *Zadkine* ligt de sturing voor het competentiegericht onderwijs in eerste instantie bij het OC en de Zadkine Academie. Zeker in de aanloop naar CGO geeft het team aan weinig eigenaarschap te ervaren. Het team geeft aan CGO aanvankelijk vooral als een bedreiging van buitenaf te zien ('weer iets nieuws') en men onderschrijft de noodzaak en de meerwaarde ervan niet of nauwelijks. Ook de visie die in de media overheerste is hierop van invloed geweest. Achteraf bezien, geeft het team aan dat veel CGO-elementen al lang in de opleidingen geïntegreerd waren en dat de overgang minder groot was dan destijds werd voorzien. Er is wel gesproken over CGO, maar daarbij is de nadruk vooral gelegd op reflectie en communicatie en samenwerking binnen het team en volgens betrokkenen minder op het gezamenlijk formuleren van een eigen visie op CGO. Nu de CGO-opleidingen zijn gestart geeft het team aan dat er meer behoefte bestaat aan een gezamenlijke invulling en visie op CGO. Men constateert dat CGO meer van het team als geheel vraagt.

4.5 Rollen

Uit de casestudie blijkt dat er verschillen zijn tussen de drie teams en roc's in de wijze waarop CGO is/wordt ingevoerd, in de verdeling van rollen en verantwoordelijkheden van diverse partijen daarin, en in de wijze waarop deze rollen en verantwoordelijkheden door de teams worden beleeft. We hebben de verschillende taken en rollen van betrokken partijen in het proces schematisch in kaart gebracht (zie tabel 2).

Team Zadkine	**Team Landstede**	**Team Koning Willem I College**
Team *(incl. teamcoördinator en adjunct-directeur)* - ontwikkelen materialen in ontwikkelgroepen (gevoed door ontwikkelingen in landelijke ontwikkelgroepen) - voeren van visiediscussie in de ontwikkelgroepen - uitvoeren van ontwikkelde opleiding - monitoren (in toekomst, door huidige ontwikkelgroepen) - groeiende rol in invulling van teambijeenkomsten (met Zadkine academie)	*Team* *(incl. diverse taakhouders)* - leveren deelnemers voor ontwikkelgroepen - uitvoeren CGO-opleiding - bijwonen individuele scholingsmomenten, teamontwikkeldagen - lopend: uitwerken van CGO-visie (op niveau van LOB's) naar teamvisie - Verbinding leggen tussen CGO en eigen taakhouderschap (t.a.v. P&O, Onderwijs, Leerlingbegeleiding, Communicatie en Marketing, Examinering, BPV, ICT en Identiteit.	*(Sub)team* *(incl. directeur van team)* - opstellen ontwerpregels voor CGO (ontwikkelen eigen visie op CGO) - ontwikkelen van CGO-opleiding - uitvoeren van die opleiding - monitoring door afdelingsdirecteur (samen met kwaliteitszorg, Hoegesprekken, P&O) - verzorgen teamgerichte studiedagen, informeel overleg.
OC (incl. adjunct-directeur) - samen met Zadkine Academie teamtrajecten voorbereiden en organiseren. Later meer mensen uit team betrokken - doorzetten invoering CGO per 2008 - sturen proces van CGO, groeidocumenten met uitgangspunten CGO. - Aanleveren richtlijnen voor ontwikkelgroepen (sturing op output voor ontwikkelgroepen)	*Landschap Gezond & Wel* *(Opleidingsdirecteur onderwijs)* - Landschapsontwikkelings- bijeenkomsten: - ontwikkelen onderwijsmaterialen - overleg tussen teams en locaties, organisatorische afstemming - voeren inhoudelijke discussie m.b.t. visie CGO en inrichting onderwijs	*Team AG, sector Gezondheid* - aanvankelijk: ontwerpen ontwerpregels voor CGO (later op niveau van subteam) - nu vooral afstemmen tussen de subteams. Eenheid bewaren.

	Vestigingoverstijgend Samenwerkingsverb. HZW - liggende producten (proeven van bekwaamheden en kwalificatiedossiers) op maat maken en vertalen in LWP's - ontwikkelen TWIXX-en bij LWP's	
roc Centraal - opstarten van competentiemanagement - doorzetten invoering CGO per 2008	*roc Centraal* - kader: 'talentvol ontwikkelen', eerst 'natuurlijk leren' - inrichting resultaatverantwoordelijke teams	*roc Centraal* - Koninklijke weg "toetsing stuurt instructie' - Kernwaarden onderwijsmodel formuleren - opdracht voor teams om kaders in te kleuren Dienst DEX - helpen bij vertaalslag 'toetsing naar instructie' (samen met het CTL) - verzorgen (teamgerichte) scholing op gebied van toetsconstructie
Zadkine Academie - v.a. medio 2007 verzorgen teambijeenkomsten, gericht op reflectie, samenwerking en communicatie - cursus 'docent als coach'	*Landstede Academie* - verzorgen individuele scholingstrajecten, training, vraaggestuurd uitgezet op basis van vragen CvB	*CTL* - ondersteunen bij ontwikkelen van ontwerpregels en visie CGO (vertalen kaders naar teamvisie) - helpen bij vertaalslag 'toetsing naar instructie' (samen met DEX) - verzorgen teamst.dagen - individuele scholing (maatwerktrajecten)
Landelijk ontwikkeltraject kwalificatiedossiers - ontwikkelen/aanpassen kwalificatiedossiers - ontwikkelen van materialen met andere roc's samen	*Regionaal samenwerkingsverband (toetsconstructiegroepen)* - ontwikkelen kwalificatiedossier - toetsconstructie (proeven van bekwaamheden)	- geen informatie over verzameld

Tabel 2. Overzicht van taken en rollen van diverse betrokkenen

Bij *Roc Zadkine* ligt de verantwoordelijkheid voor de invulling en de voortgang van CGO vooral op het niveau van het opleidingscentrum (OC), binnen de globale kaders zoals die door het roc zijn uitgezet. Het OC besluit of en op welke wijze CGO wordt uitgevoerd en bepaalt ook op welke wijze het team daarbij ondersteund wordt. Samen met Zadkine Academie geven zij in eerste instantie vorm aan het professionaliseringstraject. Dit is in aanvang dan ook sterk aanbodgestuurd. Wel is zichtbaar dat gedurende het invoeringstraject geleidelijk aan ook meer verantwoordelijkheden voor de invoering van CGO en de daarbij behorende professionalisering bij het team worden gelegd. Dit is een geleidelijk proces. Voor de teamleden was de rol van Zadkine Academie vooral gelegen in het aanbieden van een passend professionaliseringsaanbod, aansluitend op de vraag van het OC.

Bij *Landstede* is het team, vooral vanuit de organisatorische inrichting in resultaatverantwoordelijk teams, veel meer verantwoordelijk voor zowel de invoering en ontwikkeling van CGO als de daarbij behorende professionalisering. Centraal (op roc-niveau) worden wel de bredere kaders uitgezet, maar het team is zelf verantwoordelijk voor de voortgang van het proces en de concrete uitvoering van het onderwijs. De verantwoordelijkheid voor het professionaliseringstraject ligt dan ook voor een belangrijk deel bij het team zelf. Reflectie en teamvorming krijgen expliciet vorm in de teamontwikkelingsdagen. Het team wordt daarbij soms ondersteund door Landstede Academie. Landstede Academie biedt daarnaast ook scholingstrajecten aan op individueel niveau. Deze trajecten worden vooralsnog vooral op de vraag van het CvB aangeboden. De verwachting is dat met de invoering van competentiemanagement ook de vraagformulering meer op teamniveau zal worden neergelegd.

Bij *Koning Willem I College* ligt uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de invoering en invulling van CGO op het roc-niveau. Het CvB formuleert de kernwaarden voor het onderwijsmodel en legt daarmee de centrale kaders strak neer. De teams krijgen vervolgens de opdracht om deze kaders zelf verder in te kleuren en invulling te geven. Daarbij worden zij ondersteund door het CTL en de Dienst Examinering. Vooral het CTL helpt de teams bij het vertalen/op maat maken van de centrale kaders naar het eigen team. Het gaat dan om de vertaling van de centrale kernwaarden in een eigen teamvisie op CGO, maar bijvoorbeeld ook om de vertaalslag van toetsing naar instructie. Er lijkt dus sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid van het roc en van het team, waarbij het CTL (en DEX) het team ondersteunt bij de eigen invulling van de centrale kaders. Daarnaast biedt CTL, net als de beide Academies ook individuele- en teamgerichte professionaliseringsactiviteiten aan.

In de professionaliseringsstrategie is sprake geweest van een overgang van aanbodgestuurd (in het verleden) naar sterker vraaggestuurd (nu). Men heeft daarbij echter ervaren, dat vraagsturing niet altijd ertoe leidt dat teams en/of docenten een heldere ondersteuningsvraag gaan formuleren. Maar voor de toekomst lijkt ook hierin een middenweg te worden gezocht: het vinden van een balans tussen aanbodgestuurd en vraaggestuurd, onder andere door het ondersteunen van de teams bij het formuleren van de eigen leervragen en het daarbij ontwikkelen van een passend professionaliseringsaanbod.

4.6 Conclusies

Uit bovenstaande uiteenzetting blijkt wel, dat er binnen de teams sprake is van een formeel professionaliseringsaanbod, dat zich richt op individuele scholing in een aantal pedagogisch-didactische competenties, en op teamscholing in samenwerking, reflectie en gezamenlijke visie-ontwikkeling.
Daarnaast wordt de professionaliseringspraktijk binnen de drie betrokken teams ervaren een proces van samen 'leren-door-doen'. In paragraaf 4.2 hebben we uitgebreid uiteengezet hoe dat proces - in de ogen van de teamleden- vorm kreeg; de roc's en betrokken teams gaan (samen met andere partijen binnen en buiten het roc) 'op weg', maar ontdekken gaandeweg (mede door de ondersteuning die bijvoorbeeld vanuit het roc wordt geboden) waar knelpunten liggen of waar verbeteringen mogelijk of nodig zijn. Al doende wordt 'ontdekt' hoe het competentiegerichte onderwijs voor de desbetreffende opleiding het best vorm kan krijgen, binnen de kaders vanuit het roc. Er wordt in meer of mindere mate aandacht besteed aan het ontwikkelen van een gezamenlijke visie op Competentiegericht Onderwijs. Dit gebeurt soms expliciet 'vooraf', maar ook impliciet en 'tijdens het werk'. De teams geven aan dat het –gaandeweg- ontwikkelen van een gezamenlijke visie op Competentiegericht Onderwijs essentieel is.
Er doen zich verschillen voor tussen de drie teams. Ten eerste hangt de professionaliseringspraktijk binnen de drie teams sterk samen met of vloeit deze voort uit de invoeringsstrategie voor CGO, die wordt gevolgd. Is er sprake van een strategie, waarbij het CGO-kader en de 'inkleuring' daarvan is vastgesteld of hebben scholen of teams een rol in de 'inkleuring' van de een eigen opleidingsvisie, binnen de gestelde kaders?
Ten tweede zien we een samenhang met de principes die (binnen de opleiding) gelden voor het competentiegerichte onderwijs; de principes die gelden voor het competentiegerichte onderwijs worden ook toegepast bij professionalisering van

docenten. Ten derde wordt de professionaliseringspraktijk sterk bepaald door kenmerken van de organisatie, cultuur en structuur (bijv. resultaatverantwoordelijke teams of niet, professionele leercultuur). Ook zijn kenmerken van de leidinggevende en de leiderschapsstijl van belang voor het proces dat teams doormaken.
Tot slot wordt verwezen naar kenmerken van het team en de teamleden zelf: de samenhang/hechtheid tussen de teamleden, het niveau van functioneren, taakvolwassenheid, continuïteit, verdeling van taken, leiderschap, rolverdeling, cultuur om dingen uit te spreken, lerende houding, positie van mensen in de carrière/loopbaan.

In verband hiermee kunnen we uit de casestudie ook opmaken, dat teams verschillen in de wijze waarop zij het competentiegerichte onderwijs en de sturing en hulp van buitenaf ervaren en interpreteren. De percepties van de teamleden en de betekenissen die (gezamenlijk) aan de onderwijsvernieuwing worden gegeven, zijn in belangrijke mate van invloed gebleken op de wijze waarop het team werkt aan verdere ontwikkeling en realisering van het competentiegerichte onderwijs. *Processen van 'gezamenlijk betekenisverlenen'* tijdens het invoeren en ontwikkelen van CGO zijn hierbij van belang. Hierin bleken overeenkomsten maar ook verschillen te zijn in de drie casebeschrijvingen. We lichten dit hier verder toe.
Interessant is hoe het proces van 'betekenis verlenen' aan de onderwijsinnovatie is verlopen. Het team van Koning Willem I College heeft nadrukkelijk de opdracht gekregen om de roc-kaders zelf nader in te kleuren; bij Landstede vloeide dit automatisch voort uit de zelfverantwoordelijkheid die de teams ten aanzien van CGO hadden. Bij Zadkine heeft deze 'inkleuring' aanvankelijk vooral op roc en OC-niveau plaatsgevonden; het team geeft aan daarbij weinig betrokkenheid te hebben ervaren. Dat team beschouwde CGO toen vooral als een bedreiging van buitenaf ("weer iets nieuws"). Juist daar was het gevoel van eigenaarschap aanvankelijk minimaal; terwijl men gaandeweg wel ervoer dat er binnen de opleiding al veel sprake was van CGO. Zeker nu de CGO-opleiding daadwerkelijk is gestart, groeit de behoefte aan een gezamenlijke invulling en visie op CGO, en daarmee het eigenaarschap.
Ook valt op, dat er in de betrokken teams *aandacht* is voor *reflectie*, vaak in teamverband. Het team neemt dan (vaak ook regelmatig) de tijd om even een stap op de plaats te maken, terug te kijken en te bezien wat er in bereikt, wat er al goed gaat, en wat er verbetering behoeft. Gedurende deze bijeenkomsten ontwikkelt men daarmee gezamenlijk inzichten in de wijze waarop CGO kan worden verbeterd. Men ervaart deze teambijeenkomsten in het algemeen als waardevol en inspirerend.

Ten derde valt ons ook op, dat de drie teams positief hebben gereageerd op het *gezamenlijke reflectiegesprek* aan de hand van de zogenoemde storyline-methode; het heeft hen tot bepaalde inzichten gebracht. Het gesprek heeft hen duidelijk gemaakt welk proces men heeft doorlopen (bijv. een cyclisch proces bij Landstede). In de 'waan van de dag' komt dat er vaak niet van. Men heeft bemerkt dat er wel degelijk groei en ontwikkeling is geweest, en dat men daar trots op mag zijn! Ook concluderen de teams uit de reflectie dat er nog werk te doen is in onderlinge afstemming en in het verder ontwikkelen van een visie op CGO.
Naast inzichten in het proces en de opbrengst, zijn in het teamgesprek bevorderende en belemmerende factoren meer helder in beeld gekomen. Dit geeft het team meer inzicht in de wijze waarop professionaliseringsprocessen versterkt zouden kunnen worden. Zo geeft het team van het Koning Willem I College aan, dat vooral de professionele leercultuur en een sterke kartrekker belangrijk zijn. Bij Landstede wordt aangegeven, dat men vooral alert moet zijn op problemen en dilemma's waar men gaandeweg tegenaan loopt, en dat men die vervolgens gezamenlijk moet zien op te lossen.

Ten vierde is ons opgevallen, dat er in de roc's en in de teams beelden en opvattingen bestaan of ontwikkeld worden over 'wat goed CGO' is of zou moeten zijn. In sommige gevallen zijn de bestaande beelden en opvattingen omschreven in 'kaders' (bijvoorbeeld in de vorm van richtlijnen vanuit roc) of in zogenoemde ontwerpregels (vergelijk Koning Willem I College). In een aantal teams wordt voorafgaand en gedurende het ontwikkeltraject een gezamenlijke visie ontwikkeld over wat men binnen de opleiding belangrijk vindt. De teams hebben of krijgen de opdracht om de eigen opleiding 'in te kleuren' binnen de gestelde kaders en randvoorwaarden. Ons is in de teamgesprekken opgevallen dat er in de teams conclusies worden getrokken over de wijze waarop de CGO-opleiding verbeterd kan worden (doen we de dingen goed?). Ook geven de teams aan dat het belangrijk is om ook expliciet aandacht te besteden aan de vragen 'wat zegt de lopende onderwijspraktijk ons over onze opvattingen over CGO of over onze ontwerpregels?', of 'wat kunnen we leren over de wijze waarop onze leerlingen leren?'. Er lijkt bij de teams dus behoefte te bestaan aan het besteden van expliciete aandacht voor *kennisontwikkeling rondom CGO*, om uiteindelijk tot kwaliteitsverbetering van de opleiding te kunnen komen. Men heeft behoefte gekregen aan een geëxpliciteerde en doorleefde gezamenlijke visie op CGO. Men ziet dat hier versterking mogelijk en gewenst is.

Hiermee samenhangend: ten vijfde valt op dat er op diverse plaatsen wordt gewerkt aan (praktijkgericht) onderzoek. We hebben uit de teamgesprekken niet helder

gekregen of er door de teams *(praktijkgericht)* onderzoek wordt gedaan naar bijvoorbeeld effecten van CGO-opleidingen, om daarmee het onderwijs te kunnen verbeteren. In veel gevallen is dit waarschijnlijk ook te vroeg. Wel wordt er binnen Zadkine vanaf 2008/2009 gewerkt met zogenoemde monitorgroepen: groepen van onderwijsprofessionals die door middel van onderzoek de voortgang van CGO-opleidingen monitoren. Vaak wordt door roc's wel aan monitoring gedaan, maar deze taak is vooral bij het management of CvB belegd. Bij Zadkine zijn wel individuele professionals (docenten, leidinggevenden) betrokken bij onderzoek, bijvoorbeeld onderzoek in het kader van 'Onderzoekend Zadkine', waarbij ook de lector Beroepsonderwijs is betrokken. Deze betrokkenheid is in de meeste gevallen op eigen initiatief en op basis van persoonlijke interesse.

Op basis van deze opmerkingen trekken we de (voorzichtige) conclusie, dat er binnen de drie cases behoefte is aan het versterken van de verbinding van professionalisering, onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Impliciet vindt binnen het team kennisontwikkeling rondom CGO plaats, professionalisering wordt wel gericht op het realiseren van CGO, en er worden ook teamgerichte activiteiten ondernomen om gezamenlijk stappen te zetten in het ontwerpen, realiseren en verbeteren van de CGO-opleidingen. Er is wel binnen de opleidingsteams wel aandacht voor gezamenlijke reflectie, maar men ervaart behoefte aan het expliciet benoemen van de vraag "wat leert ons de praktijk over de wijze waarop we tegen CGO aankijken?". Teams geven wel aan, dat men daarin graag stappen in wil en ook moet zetten.

5 Conclusies en adviezen: naar een passende professionaliseringsstrategie

In de casestudie is beschreven dat het aanbod aan formele professionaliseringsactiviteiten voor docenten gericht was op zowel individuele docenten als op teams. Het professionaliseringsaanbod was veelal gericht op het versterken van pedagogisch-didactische competenties (bijv. coachingsvaardigheden) en op het verhelderen en/of ontwikkelen van een visie op CGO en het ontwikkelen van nieuwe opleidingsmaterialen, en op het leren samenwerken. Dit laatste aanbod vindt voornamelijk in teamverband plaats.

Ook hebben we in het voorgaande de (voorzichtige) conclusie getrokken dat de professionaliseringspraktijk van docenten zich kenmerkt door een proces van 'leren door (gezamenlijk) doen'; een proces van voortdurend veranderen en leren. Binnen elk team is er ervaring opgedaan met de wijze waarop dit proces (binnen het desbetreffende team) vorm krijgt en zo mogelijk ook versterkt kan worden. De gesprekken die wij met de teams hebbben gehad, hebben hier ook voor de teams meer zicht op gegeven. De methode van de storylines, die we gedurende deze gesprekken hebben gebruikt, is hierbij zeer goed bruikbaar gebleken.

Het proces van 'voortdurend veranderen', sluit ook aan bij de stijlen van de betrokken teams, en lijkt ook in het kader van hun verdere competentieontwikkeling / professionalisering (en impliciete kennisontwikkeling) van belang te zijn. De wijze waarop dit 'leren door (gezamenlijk) doen' vorm krijgt, hangt binnen de drie betrokken teams nauw samen met de gehanteerde invoeringsstrategie van CGO. Deze praktijk wordt ook afgestemd op de principes die gelden voor het competentiegerichte onderwijs voor deelnemers, en wordt sterk bepaald door de cultuur en structuur van de organisatie, en kenmerken van leidinggevenden en team(leden). Binnen het proces van 'voortdurend veranderen' spelen ook de interpretaties en betekenissen die onderwijsprofessionals verlenen aan CGO een belangrijke rol.

Deze interpretaties vormen als het ware onderdeel van de (vaak impliciete) gezamenlijke praktijktheorieën van docenten en teams. Zo'n praktijktheorie wordt via gezamenlijke (interactieve en complexe) processen van betekenisverlening en bij voortduring ge(re)construeerd. Ze kunnen zich voortdurend verder ontwikkelen en evolueren, mits ze aan gezamenlijke reflectie en/of onderzoek worden onderworpen (vergelijk Dixon, 2002). Binnen de sociaal-constructivische visie op leren gaat men

ervan uit dat ze sturing geven aan het handelen van docententeams en dus ook aan hun verdere professionalisering.
De drie praktijken zijn –zoals gezegd- zeer divers van aard, en typeren als het ware ook de diversiteit die er binnen roc's te herkennen is. Deze diversiteit hebben we vooral in het voorgaande hoofdstuk nader geduid. Deze diversiteit wordt door de leden van de werkgroep ook zo omschreven, en herkend. Hiermee zouden we kunnen stellen, dat deze diversiteit in ieder geval een basis vormt om uitspraken te doen over een bredere praktijk binnen het roc. Op basis hiervan trachten we te komen tot conclusies en adviezen.

We zouden dan ook de voorzichtige conclusie willen trekken dat met zo'n proces van 'voortdurend veranderen' de betrokkenheid van docenten kan worden versterkt. Dit vereist ruimte voor participatie van docenten, waardoor ook professionaliteit ten volle kan worden benut bij het invoeren en realiseren van CGO. Van een dergelijke strategie kan een versterkende werking voor de professionalisering uit gaan. Ook kan het eigenaarschap worden versterkt, zeker wanneer er aansluiting wordt gezocht met de (vaak impliciete) praktijktheorieën van docenten en opleidingsteams.
Dit alles betekent dat bij het zoeken naar een passende professionaliseringsstrategie gezocht moet worden naar verbinding met de (onderwijskundige) visie op CGO, met (vaak ompliciete) persoonlijke en gezamenlijke praktijktheorieën, met de invoeringsstrategie van CGO (onderwijsinnovatie), met kenmerken van de organisatie en organisatieontwikkeling (o.a. structuur, cultuur, leiderschap).
Voor het kunnen realiseren van CGO zouden een passende professionaliseringsstrategie (HRM-/HRD-beleid) en een passende bedrijfsvoering en verandermanagement hand-in-hand te moeten gaan. Er zal gezocht moeten worden naar verbinding tussen onderwijsinnovatie, HRM-/HRD-beleid en bedrijfsvoering. Opleidingsteams zijn hierbij belangrijk. De gezamenlijke visie van het team op CGO (het interpretatiekader, gezamenlijke betekenis, gezamenlijke praktijktheorie rondom CGO) kan hierbij als een belangrijk 'aangrijpingspunt' voor leren en professionalisering worden gehanteerd. Tijdens het proces van 'voortdurend veranderen' is er dan voortdurend expliciete aandacht voor het expliciteren van deze praktijktheorie, voor het toetsen van deze gezamenlijke praktijktheorie in de praktijk en het –zo nodig- expliciet herformuleren ervan. (Praktijkgericht) onderzoek kan in dit proces een belangrijke rol spelen.

Deze conclusie is gebaseerd op de casestudie, die we hebben gedaan, aangevuld met de bevindingen van de leden van de werkgroep, en noties uit de literatuur. Deze conclusie sluit ook aan bij de implicaties die we reeds in paragraaf 2.4 hebben

omschreven. Vanwege de diversiteit van de drie praktijken die overeenkomt met de diversiteit in het roc-veld, hebben we aangenomen dat deze diversiteit een goede basis vormt om uitspraken te kunnen doen over een bredere praktijk binnen de roc's. Toch is meer uitgebreid onderzoek nodig, om nadere uitspraken te kunnen doen over wat binnen de context van een roc en het interpretatiekader van betrokkenen de meest passende professionaliseringsstrategie is. Het lijkt erop, dat zo'n vraag alleen binnen de diversiteit aan contexten en interpretatiekaders van de (opleidings)teams beantwoord kan worden. Alleen daardoor kan recht worden gedaan aan de dynamiek van de opleidingspraktijk binnen roc's.

Om te kunnen zoeken naar verbinding tussen onderwijsinnovatie, HRM-/HRD-beleid en organisatieontwikkeling kan een proces van (gezamenlijke) kennisontwikkeling dus een rol spelen; het (gezamenlijk) onderzoeken van en reflecteren op de eigen onderwijspraktijk en op de vaak impliciete beelden, overtuigingen en verwachtingen. Belangrijk hierbij is dat er aandacht wordt besteed aan het expliciet maken en 'onderzoeken' van (gezamenlijke) praktijktheorieën van onderwijsprofessionals, die verband houden met CGO en met modern beroepsonderwijs. Met een dergelijk 'zoek-proces' worden antwoorden gezocht op de vragen 'doen we de dingen goed?', maar ook 'doen we de goede dingen?' (zie ook Swieringa & Wiersma, 1990). Op basis van dit gezamenlijk zoek-proces ('voortdurend veranderen') kan worden gewerkt aan een gedeelde en beproefde visie (gezamenlijke kennisontwikkeling) over en het verbeteren van CGO-onderwijs. In de literatuur zijn meer concrete voorbeelden te vinden van de wijze waarop dit (binnen teams en binnen scholen) zou kunnen worden gerealiseerd. We verwijzen daarvoor graag naar noties rondom lerende organisaties (Dixon, 2004; Swieringa & Wierdsma, 1990) collectief leren in schoolorganisaties en professionele leergemeenschappen (Verbiest, 2002, 2004).
Dit proces duiden we aan met gezamenlijke kennisontwikkeling of collectief leren, en kan als volgt worden getypeerd (vergelijk Gibbons, e.a., 1994; Verbiest, 2004):

- lerend: cyclisch verbeteren door te experimenteren;
- praktisch: uitgaand van praktijksituaties en –problemen;
- lokaal: uitgaand van de lokale context;
- een brede opvatting van leren: zowel formele als informele, en zowel individuele als collectieve leerprocessen zijn belangrijk;
- onderbouwd en evidence-based: praktijk wordt verbonden met wetenschappelijke inzichten en theorieën;
- samenwerking tussen onderwijsprofessionals, ondersteuners en onderzoekers.

Op basis van voorgaande casestudie, opmerkingen, conclusies en op basis van literatuur kunnen we –bij wijze van samenvatting- een aantal meer concrete adviezen formulieren voor de wijze waarop roc's professionalisering kunnen verbinden aan onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling.

1) Formuleer als roc een heldere visie (ambitie) op wat modern beroepsonderwijs (waar onder CGO) in de regio zou moeten zijn, en geef aan welke (kern-)waarden en normen daarbij belangrijk zijn.

2) Besteed aandacht aan het proces van 'vertalen' van deze centrale visie op modern beroepsonderwijs (inclusief CGO) naar een visie voor afdelingen, teams en individuele docenten. Besteed hierbij nadrukkelijk en voortdurend aandacht aan dit proces van (gezamenlijke) betekenisverlening (wat betekenen de kernwaarden voor ons?, wat betekent CGO -of breder: modern beroepsonderwijs- voor ons en voor onze leerlingen?). Alleen door een goede communicatie en dialoog hierover worden medewerkers gemotiveerd om de gewenste houdingen en gedragingen te tonen (vergelijk Sanders & Runhaar, 2008). Door dit proces van gezamenlijke betekenisverlening wordt de centrale visie op lagere niveaus in de organisatie vertaald in effectieve acties en gedragingen.

3) Leg verantwoordelijkheden voor het ontwerpen, vormgeven en onderzoeken van dit CGO-onderwijs zo laag mogelijk in de organisatie neer, afhankelijk van organisatiekenmerken (structuur, cultuur, leiderschap) en kenmerken (taakvolwassenheid) van de onderwijsprofessionals en teams. Biedt waar nodig ondersteuning en facilitering.

4) Faciliteer innovatiegericht leidinggeven. Onder innovatiegericht leidinggeven verstaan we het faciliteren van de ontwikkeling van een gedeelde visie binnen de teams en binnen de organisatie, alsook het bevorderen van draagvlak en betrokkenheid.

5) Sluit aan bij bestaande opvattingen en praktijktheorieën (zie Teurlings e.a., 2008, van der Sanden, 2004) en de 'concerns' van de onderwijsprofessionals (vergelijk Smit, 2002) en teams. Biedt ondersteuning bij het expliciet maken van deze (persoonlijke en gezamenlijke) praktijktheorieën en bij het benoemen van deze concerns/vragen.

6) Onderwerp de persoonlijke en gezamenlijke praktijktheorieën aan toetsing in de praktijk. Hanteer hierbij een proces van onderzoekend innoveren: (gezamenlijk) leren in en uit de praktijk. Besteed hierbij aandacht aan het reconstrueren van deze gezamenlijke praktijktheorieën. Formuleer hierbij antwoorden op zowel de vraag 'doen we de dingen goed?', maar ook op de vraag 'doen we de goede dingen?'.

7) Zoek bij het onderzoekend innoveren naar aansluiting bij organisatiecultuur, structuur, leiderschapsstijl en HRM-/HRD-beleid. Zoek hierbij naar de zone van naaste ontwikkeling van de organisatie.

8) Zoek naar HRM-/HRD-beleid dat hier vorm aan kan geven en dat daarbij ondersteunt en faciliteert. Denk hierbij niet alleen aan scholingsbeleid, maar ook instrumenten als aan competentieprofielen voor professionals, gesprekkencyclus, ontwikkel- of POP-gesprekken en bekwaamheidsdossiers, individuele en teamontwikkelplannen. Schenk aandacht aan de competentieontwikkeling van individuele docenten, maar ook aan die van teams of afdelingen (zie bijvoorbeeld Teurlings & Vermeulen, 2004).

9) Faciliteer processen van kennisontwikkeling, onderzoek, en reflectie. Doe dit op alle niveaus in de organisatie (t.w. individu, teams, organisatie). Zoek daarbij ook naar het verbinden van het individuele leren, het teamleren en het organisatieleren (vergelijk Dixon, 2002). Organiseer zo mogelijk de kennisontwikkelfunctie, zo mogelijk binnen of samen met andere roc's.

10) Richt processen van onderwijsinnovatie en professionalisering ook op processen van gezamenlijke kennisontwikkeling van en binnen de opleidingsteams. Deze processen kunnen formeel, maar ook informeel zijn, en kunnen resulteren in expliciete vormen van kennis, maar ook op impliciete vormen van kennis (vergelijk Geerligs, 2006).

In voorgaande hoofdstukken hebben we op diverse plaatsen verwezen naar relevante literatuur waarin aanknopingspunten te vinden zijn voor het verder uitwerken van bovenstaande adviezen. Voor de geïnteresseerde lezers verwijzen we derhalve naar de desbetreffende informatiebronnen, zoals die in onder 'Literatuur' zijn weergegeven.

Rollen voor diverse betrokkenen uit roc

Met bovenstaande uiteenzetting in de hand kunnen we een aantal conclusies formuleren voor de rollen die voor diverse betrokkenen uit roc zijn weggelegd. Belangrijk daarbij is dat vanuit betrokkenen wordt gezocht naar verbinding van professionalisering, innovatie en kennisontwikkeling; daarin ligt hun rol. We poneren dan ook de stelling dat voor duurzame ontwikkelingen binnen roc's gezocht moet worden naar het verbinden van het leren van leerlingen, het leren van individuele onderwijsprofessionals, het leren van opleidingsteams en het leren van de organisatie als geheel (zie ook Teurlings & Vermeulen, 2004). We sluiten hiermee aan bij benaderingen van lerende organisaties en van 'collectief leren'. Dixon (2002) definieert dit 'collectief leren' als het intentionele gebruik van leerprocessen op individueel, groeps- en organisatieniveau om voortdurend de organisatie te bewegen in de richting die betrokkenen wensen (hier: CGO-onderwijs).

Uit onderhavig onderzoek is naar voren gekomen dat *opleidingsteams* hiertoe belangrijke aangrijpingspunten kunnen zijn. We hebben hiervoor een aantal argumenten[1]:

- de onderwijsprofessionals uit de opleidingsteams geven aan het proces van 'gezamenlijk leren door doen' (ten behoeve van CGO) in teamverband zeer te waarderen.
- opleidingsteams vormen voor individuele onderwijsprofessionals belangrijke *sociale contexten* voor het leren. Door het versterken van de opleidingsteams als krachtige leer-/werkomgevingen wordt het leren van onderwijsprofessionals versterkt.
- de context van de opleiding vormt de *concrete en relevante (beroeps)situatie* die het leren van professionals betekenisvol kan maken. Dit sluit aan bij het principe van het competentiegerichte onderwijs aan de deelnemers: leren in betekenisvolle (beroeps)situaties.
- de resultaten van leren van individuele professionals moeten zichtbaar worden in het competentiegerichte leren van deelnemers. Dit laatste is vooral een aangelegenheid van het gehele opleidingsteam; het gaat *om collectieve uitkomsten* van

[1] Met deze uiteenzetting verwijzen we naar het onderscheid dat door Simons en Ruyters (2001) wordt gemaakt in processen en resultaten van individueel en collectief leren.

leren van onderwijsprofessionals. Een gezamenlijke (doorleefde) visie op CGO is zo'n gezamenlijke leeruitkomst.

- Het gaat niet alleen om individuele leeruitkomsten van alle/veel teamleden. Opleidingsteams streven ook *gedeelde leerresultaten* na. Men heeft ervaren dat het ontwikkelen van een gezamenlijke kennisbasis (kennisontwikkeling) nodig is om CGO op een goede wijze tot ontwikkeling te brengen. Dit is in ons onderzoek ook nadrukkelijk naar voren gekomen. Er bestaat bij de teams behoefte aan een gezamenlijke invulling van en visie op CGO (zie ook hoofdstuk 4). Hiertoe zijn gezamenlijke leerprocessen met gezamenlijke leeruitkomsten (of: impliciete en expliciete kennisontwikkeling) nodig. Deze leerprocessen kunnen zowel formeel als informeel zijn.

Het verbinden van professionalisering, innovatie en kennisontwikkeling dient derhalve nadrukkelijk op het niveau van opleidingsteams vorm te krijgen en gestimuleerd/gefaciliteerd te worden; het collectief leren van en binnen teams dient versterkt te worden. Voor de diverse betrokkenen zijn hiervoor rollen weggelegd; vanuit de diverse rollen (professionaliseringsfunctie, innovatiefunctie, kennis-/onderzoeksfunctie) kan het collectief leren van en binnen de opleidingsteams meer versterkt worden. In de literatuur zijn mooie uiteenzettingen te vinden over de wijze waarop dit collectief leren vorm kan krijgen en versterkt kan worden. Reflectief handelingsonderzoek of ontwerpgericht onderzoek door teams kan hierbij waardevol zijn. Ook zijn uiteenzettingen te vinden voor de rollen van diverse betrokkenen. We verwijzen dan ook naar noties van Boonstra (2000), Dixon (2002), Nonaka & Takeuchi (1995), Teurlings & Vermeulen (2004), Tillema, (2004), en Verbiest (2002, 2004). Het is vervolgens aan de instellingen om bovenstaande conclusies te 'vertalen' naar de eigen situatie en context.

Ondanks deze noties ontbreekt in het algemeen onderbouwde kennis naar de wijze waarop dat bijvoorbeeld binnen roc's vorm concreet zou kunnen krijgen. Er is derhalve behoefte aan meer en uitgebreider onderzoek naar de wijze waarop roc's kunnen werken aan professionalisering ten behoeve van het CGO-proof maken van de organisatie.

Literatuur

Berg, N. van den (2006). *Verbindend beroepsonderwijs.*
’s-Hertogenbosch/Rotterdam: CINOP Expertisecentrum/Zadkine.
http://www.scienceguide.nl/pdf/20061121.pdf

Berg, N. van den (2007). *Naar een meer onderzoekend Zadkine*. Zadkine Onderzoeksagenda, derde versie september 2007.
http://www.zadkine.nl/Download/Lector/Onderzoeksagenda_Zadkine_150907.pdf

Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de & Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding.*
’s-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum
www.cinop.nl

Berg, N. van den, Hengeveld, Fr. & Weiden, M. van der (2007). *Meer comakerschip tussen onderwijs en onderzoek. Stimulansen voor benutting van kennis over, voor en door beroepsonderwijs*. Paper voor de 17e onderwijssociologische conferentie te Den Haag.
http://www.zadkine.nl/Download/Lector/Meer_comakership_onderwijs_onderzoek.pdf

Bergen, Th. & Veen, K. van. Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Velon Tijdschrift*, 25 (4), 29-39.
www.velon.nl/uploads/kennisbank/document_54.pdf

Berenschot (2007). *De Kracht van het Herontwerp*. Utrecht: Berenschot

Beijaard D., van Driel J. & Verloop N. (1999). Evaluation of story-line methodology in research on teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, Volume 25, Number 1, March 1999 , pp. 47-62(16).

Bolt, L. van der, Studulski, Fr., Vegt, A. L. van der & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties*. Een verkenning op basis van literatuur. Sardes.
www.minocw.nl/documenten/leraar_en_onderwijsinnovaties.pdf

Boonstra, J. (2000). *Lopen over water.* Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren. Inaugurele rede. Amsterdam.
www.aup.nl/do.php?a=process_visitor_download&editorial_id=384

Bruijn, E. de & Kleef, A. van (2006*). Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
http://cinop.brengtlerentotleven.nl/downloads/publicaties/A00235.pdf

Bruijn, E. de, Berg, J. van den & Onstenk, J. (2004). De pedagogisch-didactische vormgeving van het middelbaar beroepsonderwijs. In E. de Bruijn (Red.). *Beroepsonderwijs in ontwikkeling, Onderwijskundig Lexicon Editie III* (pp. 58-88). Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Dixon, N.M. (2002). *De organisatie-leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Geerligs, J. (2006). *De kenniskubus*. Een manier om 64 keer preciezer te zijn over kennisproductie, kennisproducten en kennisdynamiek. Wageningen: STOAS.

Gergen, M. (1988). Narrative structures in social explanation. In: C. Antaki (Ed.). *Analysing everyday explanation. A Casebook of methods* (94-112). London: Sage.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowothny, S., Schwartzman, P. Sc. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage publications, London.

Hermanussen, J., Teurlings, C.C.J. & Neut, A.C. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap: Ervaringen uit 'Samen op Scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
http://cinop.brengtlerentotleven.nl/downloads/publicaties/A00431.pdf

Huisman, J. (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs. Programmeren, begeleiden en beoordelen.* 's-Hertogenbosch: CINOP.
http://cinop.brengtlerentotleven.nl/downloads/publicaties/A00042.pdf

Jong, F.P.C.M. (2006). *Doen, Leren en Kenniscreatie: Verstand en Competenties.* Inaugurele rede lectoraat 'Ontwikkeling van leren en leraren in competentiegericht onderwijs'. Ede/Wageningen: Stoas Hogeschool.
www.stoashogeschool.nl/nieuws/documenten/redeFrankdeJongdrukweb_1.pdf

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren.* Utrecht / Den Haag: ThiemeMeulenhoff. (Hoofdstuk 6 t/m 9).

Kirkpatrick, D.L. (1996). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett Koehler.

Kolb, D.A. (1984). *Experiental learning*. Prentice Hall.

LPBO (2007). *Competentieprofiel leraar (v)mbo?* Utrecht: LPBO

Lunenberg, M., Ponte, P. & Ven, P. van de (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? Een kennistheoretische verkenning. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders,* 27, 2.
http://www.velon.nl/tijdschrift/2006/2/waarom_zouden_docenten_en_opleiders_geen_onderzoek_mogen_doen

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995*). The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Ministerie van OCW (2006). Brief aan de Tweede Kamer met als onderwerp: *Competentieprofiel leraar (v)mbo?* 18 mei 2006.
http://www.minocw.nl/documenten/21717.pdf

Nieuwenhuis, L.F.M. (2006). *Vernieuwend Vakmanschap: Een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. Rede ter aanvaarding van de bijzondere leerstoel "effectiviteit van systemen voor beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en leven lang leren", namens het MAX Goote Leerstoelenfonds aan de Faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente. Enschede: Universiteit Twente.
http://doc.utwente.nl/57763/1/rede_Nieuwenhuis.pdf

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap: Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ponte, P. (2002). Actieonderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23, 3. http://www.velon.nl/tijdschrift/2002/3/actie_onderzoek_als_professionaliseringsstrategie_voor_docenten_uitgevoerd_en_begeleid

Sanden, J. van der (2004). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs.* Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Sanden, J. van der, Teurlings, C., Hoogenberg-Engbers, I. & Neut, I. van der (2004). Leren in het voortgezet onderwijs: vmbo-leerlingen aan het woord. In: Teurlings, C., & Vermeulen, M. (Red.). (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties.* MESO Focus 54, Over schoolorganisatie en onderwijsmanagement, pg. 19-30. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Sanders, K. & Runhaar, P. (2008). *Personeelsbeleid binnen roc's*.
Website www.ibr.utwente.nl/tccr

Schaap, H., de Bruijn, E. & van der Schaaf, M. (2007). *Het Reflective Apprenticeship Model: samenwerkend leren en de ontwikkeling van persoonlijke werktheorieën van mbo-studenten.* Paper voor de 17e Onderwijssociologische Conferentie 'Kennis en beroepsonderwijs'. 29 en 30 november te Den Haag.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen.* Oratie Universiteit Nijmegen.

Simons, R.J. & Ruijters, M. (2001). *Learning professionals: towards an integrated model*. Paper presented at the biannual conference of the European Association for Research on learning and instruction, August, 26 – September 2, Fribourg, Switserland.

Slaats, A. (1999). *Reproduceren & Construeren. Leerstijlen van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.

Smit, C. (2002). Stages of concern. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S. *Kennis Maken. Leren In Gezelschap.* Scriptum, Schiedam.

Snoek, M. (Red). (2007). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Educatieve hogeschool.

Snoek, M. & Dietze, A. (2007). Eigenaar van professionele kwaliteit. In: Snoek, M. (Red). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Educatieve hogeschool. Pagina 21-32

Sprenger, C., Teurlings, C., Tjepkema, S., & Vermeulen, M. (2006*). Teamleren in het HBO. Praktische hulp bij teamontwikkeling*. Den Haag: Stichting Mobiliteitsfonds hbo.
website www.mobiliteitsfonds.nl/upload/bestand/publicatie%20Teamleren.pdf.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 344 jaargang 2004. Wet van 30 juni 2004 tot wijziging van onder meer de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs, de Wet educatie en beroepsonderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, ter waarborging van de bekwaamheid tot het uitoefenen van beroepen in het onderwijs (Wet op de beroepen in het onderwijs).
http://www.kwaliteitsring.nl/ventura/engine.php?Cmd=seepicture&P_site=313P_self=91578&Random=528046133

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden 460 jaargang 2005. Besluit van 23 augustus 2005, houdende vaststelling van bekwaamheidseisen voor leraren in het basisonderwijs, het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, het voortgezet onderwijs en voor docenten educatie en beroepsonderwijs, alsmede houdende aanwijzing van vakken voor bekwaamheid als vakleerkracht in het primair onderwijs (Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel).
http://www.minocw.nl/documenten/werkinonderwijs-doc-2005-bekwaamheidseisen_staatsblad2005_460.pdf

Stigter, A. (2007). Leren en kennis creëren. Literatuurstudie naar het leren van leraren, teams en organisaties. In: Snoek, M. (Red). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Educatieve hogeschool. Pagina 79-94

Swieringa, J. & Wierdsma, A.F.M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie. Over het leren en opleiden van organisaties.* Amsterdam: Wolters-Noordhoff.

Teurlings, C., Neut, I. van der & Bruijn, E. de (in druk). Integrale schoolontwikkeling als krachtige leer-/werkomgeving voor ondernemend docentschap. In W. van Esch (Red.). *Jaarboek Leven Lang Leren 2006/2007*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Teurlings, C., Neut, I. van der, de Bruijn, E. & Hermanussen, J. (2008). *Ontwikkeling van ondernemend docentschap voor competentiegericht leren en opleiden: een synthese*. Paper VELON Conferentie.
www.IVA.nl

Teurlings, C. & Vermeulen, M. (Red.). (2004). *Leren in veranderende schoolorganisaties.* MESO Focus 54, Over schoolorganisatie en onderwijsmanagement. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Tillema, H. (2004). Kennis ontwikkelen in teams. De opbrengsten van samenwerkend en onderzoekend leren door leraren. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25, 3.

Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in scholen*. Oratie: Fontys Hogescholen.

Verbiest, E. (2004*). Samen wijs: Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen.* Apeldoorn: Garant.

Vermunt, J.D.H.M. (1992*). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs.* Proefschrift Katholieke Universiteit Tilburg.

Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Inaugurale rede. Universiteit Utrecht. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
http://www.uu.nl/uupublish/content/Oratie_UU_JanVermunt.pdf

Woerkom, M. van (2003). *Critical reflective work behaviour*. Academisch proefschrift Universiteit Twente. Enschede: Universiteit Twente.

Bronnen vanuit roc's

Landstede (2006). *Landstede competentiemanagement voor medewerkers. Ter ondersteuning van talentontwikkeling,* juni 2006.

Landstede (2006). *Teamcompetentieprofiel Landstede.*

Roc Koning Willem I (2008). *Uitwerking Huiswerkopdracht 1 roc Koning Willem I*

Roc Zadkine (2008). *Uitwerking Huiswerkopdracht 1 roc Zadkine*

Bijlage 1 Participanten werkgroep

Marjo Boer	Roc Zadkine, docent
José Bours	Roc Koning Willem I, Manager CTL
Marjan van Dongen	Roc Zadkine, adjunct-directeur Beveiliging
Matina Fidder	Roc Landstede, programmamanager Landstede Academie
Eef de Flart	Roc Zadkine
Yvonne Moerman-van Heel	Roc Koning Willem I, College van Bestuur
Imre Mutsaers-Inklaar	Roc Koning Willem I, CTL
Jaap van der Neut	Roc Landstede, directeur P&O
Jannie Steegenga	Roc Zadkine, hoofd Zadkine Academie (tot 1 november 2008)
Corrie van der Vaart	Roc Landstede, adviseur P&O
Ariena Verbaan	Roc Zadkine, hoofd Zadkine Academie a.i. (vanaf november 2008)

Professionalisering van roc-docenten: zoeken naar verbinding

Het ontwikkelen van Competentiegericht Onderwijs (CGO) staat binnen het beroepsonderwijs hoog op de innovatieagenda. Dit gaat echter in het algemeen niet zonder slag of stoot. Men is het er wel over eens dat onderwijsprofessionals essentieel zijn, maar binnen roc's wordt ervaren dat er onvoldoende uitgewerkt beleid en instrumenten zijn, die zich richten op competentieontwikkeling van deze professionals. Er is te weinig afstemming tussen enerzijds de visie en beleidsuitgangspunten van het management, en anderzijds de mogelijkheden en wensen van docenten.

Om enig licht te brengen in dit 'vacuüm' van beleid en uitvoering is door IVA op aanvraag van en in nauwe samenwerking met Roc Zadkine, Roc Landstede en het Koning Willem I College een onderzoek uitgevoerd naar de wijze waarop beleid en uitvoering meer en beter met elkaar kunnen worden verbonden. Het onderzoek was sterk participatief van aard. Samen met betrokkenen uit de drie roc's is gezocht naar manieren waarop professionalisering van docenten vorm kan krijgen, naar manieren waarop professionalisering verbonden wordt en kan worden met onderwijsinnovatie en naar manieren waarop kennisontwikkeling daarbij een rol kan spelen. Naast een literatuuronderzoek is een casestudie onder drie opleidingsteams van de betrokken roc's uitgevoerd. Het onderzoek heeft de conclusie opgeleverd dat de verbinding tussen onderwijsinnovatie (CGO), professionalisering en kennisontwikkeling gezocht kan worden in het versterken van het 'gezamenlijk leren door doen' binnen en van opleidingsteams.

iva