

Leidinggeven aan invoering van opleidingsdomeinen *in het eerste jaar van het competentiegerichte mbo*



SpijkerTijd

Jannet Tiegelaar

juli 2010



Colofon

© SpijkerTijd, Den Haag, 2010

Auteur

Jannet Tiegelaar

Informatie

SpijkerTijd

Binckhorstlaan 36

2516 BE Den Haag

070 – 891 90 10

www.spijkerTijd.nl

info@spijkerTijd.nl

Op dit werk is een Creative Commons Licentie van toepassing:



Naamsvermelding – Niet Commercieel – Geen Afgeleide Werken 3.0 Nederland

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/nl/>

Inhoudsopgave

Colofon	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	4
1 Aanleiding	5
2 De rol van de docent in een competentiegerichte leeromgeving	6
3 De rol van een docent bij de invoering van opleidingsdomeinen	9
4 Betrokkenen bij onderwijsvernieuwingen	11
4.1. Docenten en veranderingen	11
4.2. Leiding geven aan een onderwijsvernieuwing	12
5 Conclusie	14
6 Discussie	17
7 Referenties	18

Samenvatting

Naast de invoering van het competentiegericht beroepsonderwijs, waar docenten nog volop mee worstelen, worden binnenkort ook opleidingsdomeinen ingevoerd voor een deel van de mbo-leerlingen. In dit paper wordt een richting gegeven voor de wijze waarop het management van een ROC de invoering van opleidingsdomeinen kan aanpakken, waarbij aandacht wordt besteed aan de zorgen en problemen die docenten kunnen ervaren. Aan het management wordt geadviseerd om duidelijk te zijn over het belang dat het management hecht aan de invoering van opleidingsdomeinen, en een leidinggevende aan te stellen die voldoende zeggenschap heeft, en de docenten kan inspireren. Er moet serieus aandacht zijn voor de zorgen van de docenten, en ze moeten direct betrokken worden bij de invoering van opleidingsdomeinen. De docenten moeten gedurende de hele periode van invoering ondersteund worden, en voldoende gelegenheid krijgen voor competentieontwikkeling.

1 Aanleiding

Sinds enkele jaren wordt een grootschalige vernieuwing doorgevoerd bij ROC's: de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs. Het competentiegerichte beroepsonderwijs is nu bij de meeste opleidingen een feit: naar verwachting zal 85 to 90% van de nieuwe mbo-leerlingen in schooljaar 2010/2011 starten in een competentiegerichte opleiding (MBO2010, 2010). De vernieuwingen hebben tot veel onrust geleid bij docenten, en de rust is nog niet weergekeerd. Hoewel de Commissie Dijsselbloem adviseerde om geen onderwijsvernieuwingen in te voeren als er geen wetenschappelijk bewijs voor is, of als niet aan randvoorwaarden (in tijd en geld) kan worden voldaan (Kamerstuk 31 007 06, 2008), staat de docenten nu weer een vernieuwing te wachten. Kleinschalig weliswaar, maar voor sommige (vak)docenten mogelijk erg ingrijpend. Vanaf augustus 2011 krijgen ROC's de mogelijkheid om leerlingen in de beroepsopleidende leerweg, die nog niet weten voor welk beroep ze opgeleid willen worden, in een opleidingsdomein te laten instromen (Kamerstuk 32 316, artikel 4). Deze leerlingen volgen één jaar onderwijs in een breed opleidingsdomein; daarna kiezen ze een specifieke kwalificatie.

Deze verandering kan directe gevolgen hebben voor de rol van de vakdocenten. De vakdocenten hebben in het competentiegerichte beroepsonderwijs hun rol al zien veranderen van 'kennisoverdrager' naar expert én coach bij het individuele leertraject van leerlingen (De Bruijn & Van Kleef, 2006). Veel vakdocenten halen voldoening uit het overdragen van specifieke vakkennis. Omdat de leerlingen in het eerste opleidingsjaar breder opgeleid worden, zal een docent in dit eerste jaar minder gelegenheid hebben om diepgaande kennis over te dragen. Mogelijk zal de docent meer als coach dan als expert moeten fungeren, of is hij¹ in dit eerste opleidingsjaar minder nodig. Onduidelijkheid over de gevolgen van een vernieuwing kan leiden tot zorgen over veranderingen in de eigen rol en taak (Hargreaves, 2004). Als docenten nog worstelen met de invoering van competentiegericht onderwijs (CGO) (Biemans et al., 2009; Smith, 1999) en er mogelijk ook sprake is van innovatiemoedigheid (Glaudé, Van Eck, Oud, & Verbeek, 2008, p. 21; Hargreaves, 2004) kan dit leiden tot weerstand van de docenten aan de vooravond van deze vernieuwing. Het management heeft de verantwoordelijkheid om de vernieuwing door te voeren, maar ook om zorgvuldig om te gaan met de weerstanden en zorgen van de docenten.

In dit paper wordt een antwoord gezocht op de vraag hoe het management de opleidingsdomeinen succesvol kan invoeren, met voldoende aandacht voor de docenten. Omdat de invoering van opleidingsdomeinen niet los kan worden gezien van het competentiegerichte beroepsonderwijs wordt hier eerst (uitgebreid) aandacht aan besteed.

¹ Overal waar 'hij' staat kan ook 'zij' worden gelezen, en vice versa.

2 De rol van de docent in een competentiegerichte leeromgeving

De meeste opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in Nederland zijn tegenwoordig competentiegericht. Door het onderwijs te richten op competenties wordt men beter voorbereid op de huidige complexe maatschappij, waarin veranderingen elkaar snel opvolgen en kennis snel veroudert. 'Voortdurende aanpassing van organisaties en werkenden in die organisaties' is noodzakelijk (Mulder, 2003, p. 21). Van een werknemer wordt flexibiliteit verwacht. In een opleiding kan niet worden volstaan met het aanleren van een vaardigheid die iemand in de rest van zijn werkzame leven kan uitvoeren. De beroepsbeoefenaar moet de noodzakelijke basiskennis en –vaardigheden hebben bij aanvang van zijn loopbaan, maar zal daarna zijn leven lang moeten blijven bijleren. Het competentiegerichte beroepsonderwijs is populair, omdat men verwacht dat deze vorm van onderwijs het gat tussen schoolsysteem en arbeidsmarkt zal verkleinen (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, & Wesselink, 2004).

Het competentiegerichte beroepsonderwijs richt zich expliciet op het voorbereiden van leerlingen op de problemen en dilemma's die ze zullen tegenkomen in het beroep waarvoor ze opgeleid worden (Maes, 2004). De basiskennis en –vaardigheden die de leerlingen hiervoor nodig hebben worden gevat in het woord 'competenties'. In Europa wordt een holistische benadering voor de term 'competentie' gebruikt (Wesselink, Biemans, Mulder, & Van den Elsen, 2007), waarbij een competentie wordt gezien als een ontwikkelbaar vermogen om adequaat, gemotiveerd, proces- en resultaatgericht te kunnen handelen. Een competentie is samengesteld uit vaardigheden, kennis en houding, en krijgt betekenis in een context (Colo, n.d.).

De wijze waarop competentiegericht beroepsonderwijs moet worden ingericht is in de afgelopen jaren onderwerp van veel discussie geweest. In de Europese holistische benadering wordt leren beschouwd vanuit een sociaalconstructivistisch perspectief (Wesselink et al., 2007). Savery en Duffy (1996) benoemen drie vooronderstellingen die de basis zijn van de constructivistische filosofie:

1. leren doe je in interactie met je omgeving;
2. een cognitief conflict is de basis voor het leren, en bepaalt hoe en wat geleerd wordt;
3. kennis ontstaat door sociale interactie en de evaluatie van individuele overtuigingen.

Deze vooronderstellingen hebben direct gevolg voor de rol van de docent. In plaats van 'kennisoverdrager' moet een docent coach en expert zijn (Wesselink et al., 2007): als coach begeleidt de docent het individuele leerproces van de leerling; als expert kan de docent zijn vakkennis overdragen. De docent moet het evenwicht zien te vinden tussen beide rollen. Het begeleiden van het leren van lerenden in een sociaalconstructivistische leeromgeving vraagt specifieke vaardigheden en omstandigheden (Windschitl, 2002). Ditzelfde komt naar voren in een studie die in 2006 in Nederland is uitgevoerd door De Bruijn en Van Kleef. Zij stellen dat de rol van de docent in het vernieuwde onderwijs een combinatie is van oude en nieuwe expertise. Naast het inbrengen van vakinhoud (expert) wordt de begeleidende rol van een docent (coach) groter. Naast zijn rol als expert en coach is de docent meer dan in niet-constructivistische

leeromgevingen betrokken bij het ontwerpen en diagnosticeren van het leertraject van een lerende (De Bruijn & Van Kleef, 2006).

Omdat het leren wordt geconstrueerd rondom de leervragen van een lerende (het gevolg van een cognitief conflict), kan een docent niet varen op volledig van tevoren voorbereid lesmateriaal. Het is aan de docent om te bepalen welke kennis en ervaring de leerling heeft (diagnosticeren), en op basis daarvan de juiste leeromgeving te scheppen voor zijn leervragen (ontwerpen). De docenten in het competentiegerichte beroepsonderwijs moeten dus ontwerpend vorm geven aan het leertraject en dit begeleiden. De activiteiten die ze hierbij uitvoeren worden gestuurd door hun persoonlijke kennisbasis: formele vaktheoretische en pedagogisch-didactische kennis en informele kennis uit de beroepspraktijk (De Bruijn & Van Kleef, 2006).

Het implementeren van CGO is niet eenvoudig voor de docenten. Uit recent onderzoek in Nederland, waarin interviews met docenten werden gehouden, blijkt dat het de docenten tijd kost om de onderliggende principes te begrijpen en toe te passen in hun eigen werk (Biemans et al., 2009). Het ontwerpen van een leeromgeving rondom de leervragen van een lerende stelt docenten regelmatig voor een dilemma. Zoals Windschitl (2002) stelt: aan de ene kant moet de docent zorgen voor structuur en begeleiding zodat lerenden uiteindelijk zelf verantwoordelijk worden voor hun eigen leren, maar aan de andere kant zorgt de structuur en begeleiding van de docent dat de lerenden geen verantwoordelijkheid nemen. Aan de ene kant moeten docenten diepgaande kennis hebben van de vakinhoud en pedagogisch-didactisch handelen, maar aan de andere kant kan een teveel aan kennis van de docent de lerende overweldigen als hij probeert zich deze kennis eigen te maken. De docent in het competentiegerichte beroepsonderwijs moet dus van veel markten thuis zijn. Struikelblok is echter dat er niet er niet één eenvoudig te begrijpen, algemeen toepasbaar model is van constructivistisch onderwijs, en de docenten niet geleerd hebben hoe ze constructivistisch kunnen onderwijzen, omdat dit in hun lerarenopleiding nog niet aan de orde was (Windschitl, 2002). Ze moeten dus veel zelf 'uitvinden'.

In Australië is al sinds de jaren '90 sprake van competentiegericht beroepsonderwijs. In 1999 onderzocht Smith hoe de rol van de docent veranderd is na invoering van CGO. Er bleek bij docenten een verschuiving gaande van transmissie naar transactie: de rol van autoriteit, die kennis overdraagt, en de kennis daarbij voorstructureert voor de lerende (transmissie), verschoof naar de rol van mentor/facilitator, die de lerende leermogelijkheden aanbiedt, waarbij de lerende zelf structureert en stuurt (transactie). De ervaring van de docenten was dat hierdoor de relatie tussen leerling en docent veranderde, vooral als leerlingen in hun eigen tempo werkten. Docenten waren minder 'bron van wijsheid', en hierdoor ontstond een meer gelijkwaardige relatie tussen docent en leerlingen. Dit werd als een voordeel gezien door beide partijen, maar het had ook een nadeel: doordat leerlingen meer individueel aan het werk waren, was er minder sprake van rapport tussen de groep en de docent. De mate waarin deze verschuiving plaatsvond was overigens afhankelijk van de mate waarin CGO werd toegepast. Het werk van de docent bleek ook duidelijk te zijn veranderd: de docent moest vaker adaptief werken: bij zelfstandige leerlingen meer afstand, bij (nog) weinig zelfstandige leerlingen meer klassikaal lesgeven. Daarnaast veranderde het werk van de docent ook in andere opzichten: er was meer interactie met het bedrijfsleven, en er werd vaker samengewerkt met andere docenten (Smith, 1999).

Uit het onderzoek onder docenten in Australië blijkt ook dat het invoeren van CGO niet in één jaar voor elkaar is; het vergt veel tijd om te leren werken met de principes die de basis zijn van CGO. Ditzelfde blijkt uit onderzoek dat in Nederland is uitgevoerd als onderdeel van het onderzoeksprogramma 'Competentiegericht leren in de groene onderwijskolom' (Biemans et al., 2009). Uit kritische analyse van de huidige status van invoering van CGO in het beroepsonderwijs in diverse Europese landen (Mulder, Weigel, & Collins, 2007) blijkt – onder meer – dat er onvoldoende structureel aandacht wordt besteed aan de competentieontwikkeling van docenten zelf. Biemans en anderen (2009) concluderen iets soortgelijks: de mate waarin de rol van de docent (en die van de leerlingen en de instructeurs) verandert kan makkelijk over het hoofd gezien worden bij invoering van het CGO; reden om te pleiten voor competentieontwikkeling van docenten, om te kunnen omgaan met het veranderde curriculum en hun veranderde rol (Biemans et al., 2009). Ook uit onderzoek van Glaudé en anderen (2008) blijkt dat er nog professionalisering met betrekking tot CGO nodig is; docenten en leidinggevenden geven hierbij de voorkeur aan informeel, collectief leren.

3 De rol van een docent bij de invoering van opleidingsdomeinen

De invoering van CGO in het middelbaar beroepsonderwijs is nog niet volledig afgerond, maar er is alweer een nieuwe wijziging van een deel van het mbo op komst: de invoering van opleidingsdomeinen. Een opleidingsdomein is 'een samenhangend geheel van kwalificatiedossiers die zijn gericht op en van belang zijn voor eenzelfde bedrijfstak of een groep van bedrijfstakken' (Kamerstuk 32 316, artikel 4). Clustering van logisch bij elkaar passende kwalificaties heeft geleid tot de vorming van 20 opleidingsdomeinen (Expertgroep Op Koers, 2009). Zo is er een opleidingsdomein Zorg en Welzijn, waarin onder meer de kwalificaties zorg hulp, tandarts assistente en onderwijs assistent zijn geclusterd.

Vanaf augustus 2011 kunnen leerlingen in de beroepsopleidende leerweg, die nog niet precies weten voor welk beroep en diploma ze opgeleid willen worden, instromen in een opleidingsdomein. Leerlingen die wel weten waar ze voor opgeleid willen worden kunnen nog steeds kiezen voor een smalle opleiding. De leerlingen die kiezen voor een opleidingsdomein volgen één jaar breed onderwijs binnen het opleidingsdomein, daarna moeten ze kiezen voor een van de smalle opleidingen waar het opleidingsdomein op voorbereidt. De ontwikkeling van opleidingsdomeinen lijkt niet voort te komen uit de regelmatig terugkerende discussie of leerlingen breed of smal moeten worden opgeleid. Deze discussie concentreert zich immers op de vraag of leerlingen gedurende *hun hele opleiding* breed of smal moet worden opgeleid. Een smalle, specifieke opleiding bereidt leerlingen voor op hun beroep, waardoor hun productiviteit hoog is (Borghans, 1999). Dit is echter een nadeel als de werkgelegenheid voor dat beroep afneemt. Voorstanders van een brede opleiding stellen dan ook dat je door breder op te leiden zorgt voor een grotere flexibiliteit, waardoor leerlingen uiteindelijk beter zijn voorbereid op de arbeidsmarkt in het algemeen (Borghans, 1999).

Omdat het 'brede' opleiden in opleidingsdomeinen beperkt is tot het eerste opleidingsjaar moeten hieraan andere beweegredenen ten grondslag liggen. Volgens een rapport van de Expertgroep op Koers (2009) is een van de twee doelen van opleidingsdomeinen de leerlingen in het eerste jaar van de opleiding te laten kennismaken met de verschillende aspecten van de diverse beroepen. Leerlingen zouden door dit eerste brede jaar een beter beeld krijgen van hun eigen belangstelling, het beroepenveld en de arbeidsmarktmogelijkheden, waardoor ze een betere keuze kunnen maken. De verwachting is dat de leerlingen 'door een brede instroom en een breder programma een betere studiekeuze kunnen maken, waardoor zij minder tussentijds overstappen, vaker en eerder een diploma behalen en dus effectiever en efficiënter onderwijs krijgen' (Expertgroep op Koers, 2009, p. 8). Of dit ook werkelijk het geval is valt buiten de scope van dit paper; onduidelijk is op welke wetenschappelijke basis de beslissing is genomen om tot aanbieden van opleidingsdomeinen over te gaan. Overigens wordt door verschillende instanties als eerste doelstelling van opleidingsdomeinen genoemd 'de administratieve lastenverlichting voor de onderwijsinstellingen'. Bijna 1/5^e van de leerlingen switcht in het eerste jaar van hun opleiding (Expertgroep op Koers, 2009); bij elke switch moet een nieuwe onderwijsvereenkomst worden gemaakt. Door de invoering van opleidingsdomeinen zou het aantal switches met bijna 80% kunnen worden verminderd (Expert op Koers, 2009).

Invoering van onderwijsdomeinen heeft gevolgen voor de (vak)docenten. Waarschijnlijk zal de diversiteit van leervragen binnen een groep leerlingen toenemen, immers, een leerling die al precies weet wat hij of zij 'wil worden' heeft andere leervragen dan een leerling die alleen weet dat hij of zij iets 'in de zorg' of 'met techniek' wil doen. Een docent zal nog meer dan voorheen adaptief onderwijs moeten bieden. Adaptief onderwijs wordt ook verwacht door de overheid; in het wetsvoorstel wordt genoemd dat het ROC maatwerk moet leveren aan een leerling, en dat leerlingen niet langer over hun studie mogen doen dan leerlingen die direct in een kwalificatie beginnen (Kamerstuk 32 316, artikel 4). Dit legt druk op de docenten. Maatwerk leveren aan leerlingen past binnen het sociaalconstructivistische kader van CGO; het feit dat leerlingen niet langer over hun studie mogen doen zorgt er echter voor dat de docent moet balanceren tussen de wens het leerproces van een leerling te laten afhangen van zijn of haar leervragen én de opdracht dat leerlingen die starten in een breder opleidingsdomein binnen de gestelde tijd dezelfde expertise ontwikkelen als leerlingen die zich vanaf dag één kunnen verdiepen in hun smalle opleiding.

Daarnaast wordt de rol van expert wellicht nog moeilijker in te vullen dan docenten nu al ervaren, omdat je met een grotere diversiteit aan leervragen te maken hebt. De ene leerling zoekt verdieping binnen één expertisegebied, de andere leerling zoekt verbreding, binnen meerdere gebieden (bijvoorbeeld 'doktersassistente' en 'tandartsassistente'), en met een ander doel, namelijk kennismaking om een gerichte keuze te kunnen maken. Door personeel in te zetten in verschillende rollen, gebaseerd op de persoonlijke kennisbasis en voorkeur van de docent, kan het management de leerlingen mogelijk de juiste begeleiding op het juiste moment bieden. Dit kan echter verre gaande consequenties hebben voor docenten. Een docent die voldoening haalt uit het begeleiden van leerlingen tijdens hun leerproces, ongeacht de vakrichting van de leerling, is eenvoudiger in te zetten in een breder opleidingsdomein dan een docent die vooral enthousiast wordt van het overdragen van zijn vakkennis. Ook bij overlap tussen de kwalificaties binnen één opleidingsdomein zijn er verschillen in expertise, bijvoorbeeld tussen de doktersassistente en de tandartsassistente.

Een docent, van origine tandartsassistente, kan moeite hebben bij het begeleiden van leerlingen met leervragen in het algemene medische gebied; vanuit onzekerheid of zij vragen op dit gebied wel kan beantwoorden, maar ook vanuit persoonlijke opvattingen over beide beroepen. Ook de veranderende contacten (met andersoortige leerbedrijven en docenten uit het andere expertisegebied) kunnen leiden tot onzekerheid over de eigen rol.

4 Betrokkenen bij onderwijsvernieuwingen

Bij elke onderwijsvernieuwing is van belang dat aandacht wordt besteed aan de betrokkenen; zo ook bij de invoering van onderwijsdomeinen binnen CGO. In onderstaande paragrafen wordt het belang van aandacht voor docenten voor en tijdens onderwijsvernieuwing besproken; ook wordt onderzocht welke vorm van leidinggeven bij onderwijsvernieuwingen succesvol is.

4.1. Docenten en veranderingen

Docenten krijgen gedurende hun loopbaan te maken met diverse onderwijsvernieuwingen. Dit heeft gevolgen voor hun persoonlijk welbevinden: verandering en emotie zijn niet te scheiden. Veranderingen gaan gepaard met negatieve emoties: gevoel van verlies, onrust, boosheid, frustratie en teleurstelling (Hargreaves, 2004). Docenten voelen zich vaak niet competent genoeg om op een verantwoorde manier nieuwe onderwijsvormen door te voeren (Van den Berg, Vandenberghe, & Slegers, 1999). Vaak worden opgelegde (exclusieve) veranderingen gezien als vaag of ondoordacht; reden voor weerstand. Men heeft het gevoel dat de verandering wordt opgedrongen, zonder dat de docenten er op tijd bij betrokken zijn, en dat veranderingen in te korte tijd en met onvoldoende middelen en ondersteuning moeten worden geïmplementeerd (Hargreaves, 2004).

Veel ervaren docenten kijken met nostalgische gevoelens terug op voorbije jaren, toen het 'beter' was: in politieke zin (toen de docenten autonomer konden lesgeven) of in sociale zin (toen de docenten nog zelf, als team, vernieuwingen konden doorvoeren). Vooral oudere docenten reageren cynisch op exclusieve veranderingen (Goodson, Moore, & Hargreaves, 2006). Veranderingen waar de docenten direct bij betrokken zijn en invloed op hebben (inclusieve onderwijsvernieuwing) worden positiever ontvangen. Dit heeft drie oorzaken:

1. als docenten direct vanaf het begin betrokken zijn kunnen ze beter omgaan met de gevoelens van verlies, onrust en zorg die bij een verandering aan de orde zijn;
2. door samenwerking met andere docenten kan men samen betekenis geven aan de verandering, en deze vormen naar de behoeften en ideeën van de betrokkenen;
3. docenten die invloed kunnen uitoefenen op een verandering zijn meer betrokken en minder sceptisch.

(Hargreaves, 2004)

De nostalgische gevoelens van ervaren docenten moeten niet genegeerd worden bij een vernieuwing, omdat dit weerstand in de hand werkt (Goodson et al., 2006). Er moet juist aandacht besteed worden aan de zorgen en onzekerheden van docenten (Van den Berg, Slegers, Geijssels, & Vandenberghe, 2000). Van den Berg en anderen (2000) onderscheiden drie vormen van zorg bij het implementeren van een vernieuwing: met betrekking tot het individu zelf ('wat betekent dit voor mij persoonlijk'), de taak ('wat betekent dit voor mijn dagelijks werk'), en de impact van de vernieuwing ('wat heeft dit voor gevolgen voor mijn leerlingen of mijn collegae'). Aandacht besteden aan deze zorgen en ondersteuning bieden tijdens vernieuwing geeft grotere kans op succes. Bij deze ondersteuning moet ervoor worden gezorgd dat:

1. de vernieuwing kleinschalig kan plaatsvinden, waarbij docenten worden ondersteund door middel van persoonlijke actieplannen;
2. de teams goed functioneren, waardoor binnen het team professioneel samengewerkt kan worden;
3. regelmatig op basis van standaarden geëvalueerd wordt;
4. er sprake is van goed leiderschap.

(Van den Berg et al., 2000)

4.2. Leiding geven aan een onderwijsvernieuwing

Maar wanneer is er sprake van goed leiderschap ten tijde van een onderwijsvernieuwing? Volgens Fullan (2006) is het voor het slagen van een onderwijsvernieuwing belangrijk om geconcentreerd te zijn op de voorwaarden voor duurzame vernieuwing (dat wil zeggen: voortdurende, blijvende vernieuwing, waarbij rekening wordt gehouden met de waarden van betrokkenen, nu en in de toekomst), en het leiderschap dat noodzakelijk is om deze voorwaarden te scheppen. Fullan (2006) pleit voor een wijziging in leidinggeven: leidinggevendenden moeten 'systeemdenkers' zijn. Dat wil zeggen: zij moeten conceptueel kunnen denken, en theorie en praktijk kunnen koppelen. De innovatieve leidinggevende zoals Fullan voor ogen heeft zorgt ervoor dat er duurzame vernieuwing plaatsvindt, waarbij hij let op diverse aspecten:

1. de vernieuwing dient een moreel hoger doel;
2. er is betrokkenheid bij de vernieuwing in alle organisatielagen;
3. er is een sociaal netwerk om de vernieuwing te ondersteunen en kennis te vermeerderen;
4. er vinden interne en externe evaluaties plaats;
5. er is sprake van kennisverrijking en –verdieping;
6. er zijn korte- en langetermijndoelen bekend;
7. er is oog voor de hoeveelheid energie die gedurende de hele periode aan de vernieuwing besteed wordt.

(Fullan, 2006)

Van den Berg en anderen (2000) pleiten voor het implementeren van een vernieuwing onder leiding van een 'transformationeel leider', vanwege het vertrouwen dat een dergelijk leidinggevende stelt in de potentie van de docenten. Docenten voelen zich vrij om te experimenteren als ze geïnspireerd worden door hun leidinggevende, en zich gewaardeerd en ondersteund voelen door het management (Van den Berg et al., 2000). Een transformationeel leidinggevende is gericht op hogere-orde psychologische behoeften van de medewerkers, zoals eigenwaarde, zelfverwerkelijking, rechtvaardigheid en autonomie (Johnston, 1996). De transformationeel leider stimuleert de verwachtingen van zijn volgers, zodat de doelen van leider en volgers samen komen te vallen ten behoeve van het hogere doel (Lockett & Currie, 2007).

Transformationeel leiderschap bestaat uit een combinatie van charisma, inspiratie, een geïndividualiseerde benadering en intellectuele uitdaging. De visie van de transformationeel leidinggevende genereert trots, respect en vertrouwen. Hij of zij motiveert de medewerkers

door veel van hen te verwachten, het gewenste gedrag voor te doen en door individuele aandacht te geven in respect en verantwoordelijkheid. Hij stimuleert de medewerkers met een constante stroom aan nieuwe ideeën en benaderingen (Lockett & Currie, 2007). Overigens stellen Lockett en Currie (2007) dat een leidinggevende in de publieke sector (waar het onderwijs deel van uitmaakt) niet zuiver transformationeel kan en zal functioneren. Een organisatie is niet louter aan het vernieuwen: hiernaast hebben ook minder experimentele aspecten van de organisatie belang (zoals kwaliteitsborging ten behoeve van de Inspectie van het Onderwijs).

De rol van de leidinggevende is situationeel, afhankelijk van de op te lossen problemen en de diverse partijen waarmee moet worden omgegaan. De leidinggevende zelf is dus belangrijk, maar cruciaal is dat de leidinggevende expliciet gesteund wordt door het management. Bij vernieuwingen moet er binnen een organisatie draagvlak voor de vernieuwing zijn en blijven, en moet in *alle* organisatielagen belang worden gehecht aan de vernieuwing. Door de vernieuwing professioneel aan te pakken en te laten aansturen door medewerkers met voldoende mandaat is de status van de vernieuwing duidelijk, en kan daadkrachtig worden vernieuwd. Ook is belangrijk dat voor iedereen duidelijk is wat het management als gewenst einddoel van de vernieuwing voor ogen heeft (Van den Berg & Geurts, 2007).

5 Conclusie

In de voorgaande paragrafen is veel gezegd over de voorwaarden die in het algemeen aan onderwijsvernieuwingen worden gesteld. Wat betekent dit alles voor het management en de leidinggevende die het invoeren van opleidingsdomeinen moet aansturen en begeleiden? Het belangrijkste is dat docenten gedurende het hele proces worden ondersteund en begeleid. Op basis van de vorige paragrafen kunnen de volgende handreikingen worden gegeven:

1. *Laat duidelijk blijken dat het management belang hecht aan de invoering van opleidingsdomeinen.*

Een vernieuwing heeft kans als voor alle betrokkenen duidelijk is dat deze breed gedragen wordt – dus ook door het management. De leidinggevende moet daarom (binnen van tevoren vastgestelde kaders) beslissingsbevoegd zijn op meerdere terreinen, zoals personeelsinzet, budget en tijdsinvestering. Ook moet hij de ruimte krijgen om regelmatig gesprekken te voeren met docenten over persoonlijke actieplannen, om persoonlijke competentieontwikkeling van de docenten te stimuleren (Van den Berg, 2000). De bewegingsruimte die de leidinggevende krijgt geeft aan dat het management het goed invoeren van opleidingsdomeinen belangrijk genoeg vindt om budget en tijd voor vrij te maken, en vertrouwen heeft in de leidinggevende. Dit maakt de leidinggevende ook slagvaardig. Ook regelmatige evaluatie van de invoering van de opleidingsdomeinen – in context met de invoering van het CGO – draagt bij aan het beeld dat het management belang hecht aan de duurzaamheid van deze vernieuwing. Overigens is evaluatie ook van belang om het project weer vlot te trekken als de invoering stagneert, bijvoorbeeld door drukte van de betrokken docenten.

Het invoeren van opleidingsdomeinen is niet (alleen) iets dat de overheid wil, maar het management moet duidelijk kunnen maken wat het *door hen* gewenste einddoel is (Van den Berg & Geurts, 2007), of dat nu een volledig anders ingericht curriculum is, of zo min mogelijk wijzigingen in het huidige curriculum. Er moet wel ruimte zijn voor docenten om hier op basis van hun eigen ideeën en behoeften vorm aan te geven (Hargreaves, 2004). Het management moet bij de invoering van opleidingsdomeinen ten slotte voldoende oog hebben voor de hoeveelheid energie die de vernieuwing van het team vergt, en hierin bijsturen, indien nodig (Fullan, 2006).

2. *Neem de zorgen van docenten serieus en besteed hier voldoende aandacht aan.*

Bij elke verandering zijn er zorgen onder docenten. Negeer de zorgen niet, bagatelliseer ze niet, maar geef docenten de ruimte om hun zorgen te uiten (Van den Berg et al., 2000). Besteed aandacht aan de zorgen van de docenten vóór daadwerkelijk gestart wordt. Door de zorgen in kaart te brengen en openlijk aan de orde te stellen kunnen problemen voorkomen worden. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van instrumenten, gebaseerd op het Concerns-Based-Adoption-Model (Van den Berg et al., 2000) die zijn ontwikkeld om te definiëren welke behoeften docenten en leidinggevendenden hebben bij de invoering van een vernieuwing. Door de vernieuwing in context te plaatsen kan onrust verminderd worden. In het geval van de invoering

van opleidingsdomeinen kan benoemd worden dat de invoering van opleidingsdomeinen feitelijk te zien is als een nadere invulling van competentiegericht onderwijs. Immers: door invoering van opleidingsdomeinen krijgen de leerlingen meer ruimte voor hun eigen leervragen – precies wat aan de basis ligt van CGO.

Docenten zullen bezorgd zijn over de veranderingen voor hun eigen taak, bijvoorbeeld: ‘Mag ik straks nog wel vakkennis overdragen? Of ben ik alleen nog leerlingen aan het vertellen wat ze waar kunnen vinden, en gesprekken aan het voeren over het leren leren?’. Maar ook baselere vragen kunnen opkomen: ‘Heb ik straks nog wel werk? Of wordt mijn baan straks ingevuld door een tutor, die veel weet van de doelgroep, maar niets van het vak?’. De docenten moeten de gelegenheid krijgen om deze zorgen te uiten, en moeten hier feedback op krijgen. Tijdens de invoering van de opleidingsdomeinen is het verstandig als regelmatig individueel teruggekeken wordt op deze zorgen, bijvoorbeeld tijdens het gesprek over het persoonlijk actieplan.

3. Betrek de docenten vanaf het begin bij de vernieuwing en bied ze een platform om zich te ontwikkelen.

Exclusieve, grootschalige vernieuwingen moeten zoveel mogelijk vermeden worden (Van den Berg et al., 2000; Hargreaves, 2004). Het invoeren van opleidingsdomeinen in competentiegericht beroepsonderwijs is een exclusieve, vanuit de overheid ‘opgelegde’ vernieuwing. Zorg er daarom als management voor dat de docenten zo veel en zo vroeg mogelijk worden betrokken bij de manier waarop opleidingsdomeinen worden ingevoerd, om deze vernieuwing een meer inclusief karakter te geven (Hargreaves, 2004). Docenten moeten niet het gevoel krijgen dat de vernieuwing klakkeloos wordt doorgevoerd. Voer de opleidingsdomeinen daarom stapsgewijs en kleinschalig in, met gebruikmaking van persoonlijke actieplannen voor de betrokken docenten, zodat de docenten zich voldoende kunnen professionaliseren (Van den Berg et al., 2000).

Door docenten te laten samenwerken, en gelegenheid te geven in- en extern kennis te delen, wordt de betrokkenheid gestimuleerd, en kunnen docenten hun kennisbasis verrijken en verdiepen (Fullan, 2006). Zorg voor regelmatig overleg tussen betrokken docenten, om intern kennis te kunnen delen, en biedt ruimte om kennis extern te delen, bijvoorbeeld in de Experimentclusters van MBO2010.

4. Inspireer de docenten.

De leidinggevende heeft een belangrijke rol in de ondersteuning van de docenten. Hij moet laten blijken dat hij in deze verandering een visie heeft op wat het beste is voor de leerlingen, en wat haalbaar en wenselijk is in de organisatie. Hij moet laten zien dat hij de invoering van de opleidingsdomeinen ziet als een duurzame vernieuwing; dit kan hij doen door betrokkenheid en samenwerking van docenten te bevorderen. (Fullan, 2006; Van den Berg, 2000). Docenten moeten daadwerkelijk invloed hebben op de manier waarop de opleidingsdomeinen in hun organisatie wordt geïmplementeerd. De samenwerking kan bijvoorbeeld per team verschillend uitgewerkt worden: het moet mogelijk zijn dat in het team Bouwtechniek de rollen tutor/mentor/vakexpert worden gesplitst, terwijl in het team Zorg en Welzijn deze rollen per

vakgebied door één persoon worden ingevuld, afhankelijk van de ideeën en behoeften van de betrokkenen.

De docenten hebben hierbij een leidinggevende nodig die hen weet te inspireren en enthousiasmeren voor de invoering van de opleidingsdomeinen. Hij of zij moet hen het vertrouwen geven dat ze zijn opgewassen tegen deze taak, en hen inspireren om zich professioneel te ontwikkelen (Lockett & Currie, 2007). Hij moet regelmatig onder de aandacht brengen dat het invoeren van CGO en opleidingsdomeinen bedoeld is om de leerlingen verder te brengen. Hij moet facilitator zijn in diverse opzichten: hij moet gelegenheid geven om tot kennisverrijking en –verdieping te komen, regelmatig gelegenheid geven om te reflecteren op inhoud en beleving, persoonlijke inbreng ondersteunen en stimuleren, en met nieuwe ideeën komen als de situatie er om vraagt. Zo kan hij alternatieven uit andere teams inbrengen, als de situatie in een team daarom vraagt. Hij is ook degene die regelmatig moet wijzen op het door management en team gewenste einddoel, en de minder betrokken teamleden opnieuw stimuleren. Dit is bijvoorbeeld belangrijk op het moment dat het teamplan ten uitvoer moet worden gebracht: als bijvoorbeeld besloten is dat de diverse rollen worden verdeeld, en een van de drie rollen niet voldoende wordt ingevuld, frustreert dit het dagelijks werk van de andere betrokkenen, maar óók brengt het de voortgang van de vernieuwing in gevaar.

5. Geef structureel aandacht aan de competentieontwikkeling van het hele team.

Ten slotte moet ook voldoende aandacht besteed worden aan de competentieontwikkeling van de docenten, niet alleen bij aanvang, maar gedurende de komende jaren. De invoering van CGO en opleidingsdomeinen kan worden beschouwd als een paradigmaverschuiving, vooral voor de oudere docenten en de vakdocenten die afkomstig zijn uit de beroepspraktijk (De Bruijn & Van Kleef, 2006). De docenten moeten de gelegenheid krijgen zich te ontwikkelen in hun rol, met aandacht voor de verschuiving naar transactioneel en adaptief lesgeven. De docenten moeten ook gelegenheid krijgen het evenwicht te vinden in hun rol als coach én expert. Ten slotte moet voldoende aandacht zijn voor de veranderende werkomgeving van de docenten, met meer contact met bedrijfsleven, en mogelijk ook contact met andere beroepsgroepen dan voorheen, als gevolg van het bredere opleidingsdomein.

6 Discussie

In dit paper is slechts weinig aandacht besteed aan de redenen die ten grondslag liggen aan de invoering van opleidingsdomeinen. Dit is een bewuste keuze geweest: door in te gaan op de geldigheid van de gebruikte argumenten zou de aandacht te weinig gericht zijn op de daadwerkelijke kwestie, namelijk: wat voor invloed heeft het invoeren van opleidingsdomeinen op de docenten, en hoe kan het management hier het beste mee omgaan? Mijns inziens is het wetenschappelijk onderbouwen van de keuze voor opleidingsdomeinen echter wel noodzakelijk. Het is opvallend dat er weinig onderzoek beschikbaar is dat de positieve invloed van een breed opleidingsjaar op ongekwalificeerde uitstroom van leerlingen onderschrijft. Het andere doel, het verminderen van de administratieve last voor ROC's, kan en is uitgebreid (statistisch) onderbouwd (Expertgroep op Koers, 2009). Of er uiteindelijk ook minder leerlingen uitstromen, en leerlingen effectiever en efficiënter onderwijs krijgen, is echter weinig onderbouwd. Gezien de adviezen van het Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (Kamerstuk 32007 06, 2008) is het raadzaam als een dergelijke onderbouwing nog wel plaatsvindt, dan wel dat gedurende de invoering van opleidingsdomeinen wordt onderzocht of er inderdaad sprake is van een positieve invloed op de (ongekwalificeerde) uitstroom van leerlingen is.

7 Referenties

- Berg, J. van den, & Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren: Vijf sleutels voor succes. Product van de kenniskring lerende organisatie in het kader van de evaluatie innovatiearrangement beroepskolom 2003 en 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Berg, R. van den, Slegers, P., Geijssels, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Berg, R. van den, Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 321-352.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 523-536.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J. T. M., Schaafsma, S., Verstegen, J. A. A. M., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 267-286.
- Borghans, L., & De Grip, A. (1999). *Smal en breed opleiden: Productiviteit versus flexibiliteit*. Open Access publications from Maastricht University urn:nbn:nl:ui:27-12791, Maastricht University.
- Bruijn, E. de, & Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie: Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Colo (2010). *Begrippen*. Retrieved from <http://www.kwalificatiesmbo.nl/a-tm-e.html>
- Expertgroep Op Koers (2009). *De opleidingsdomeinen onderbouwd*. Retrieved from <http://www.mбораad.nl/?news/1353342/MBO+Raad+presenteert+mbo-opleidingsdomeinen.aspx>
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113-122.
- Glaudé, M., Eck, E. van, Oud, W., & Verbeek, F. (2008). *Voorwaarden voor scholing van docenten BVE, volgens docenten en hun leidinggevende. Verkennende casestudies*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42, 42-62.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24, 287-310.
- Johnston, B. J. (1996). Types of educational leadership in a postindustrial society. *Urban Review*, 28, 213-232.
- Kamerstuk 32007 06 (2008). *Eindrapport 'Tijd voor Onderwijs'*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Kamerstuk 32 316 (2010). *Wijziging Van Onder Meer De Wet Educatie En Beroepsonderwijs Inzake De Invoering Van Een Competentiegerichte Kwalificatiestructuur Voor Het Beroepsonderwijs*. Retrieved from <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-32316-3.html>
- Lockett, A., & Currie, G. (2007). A critique of transformational leadership: Moral, professional and contingent dimensions of leadership within public services organizations. *Human Relations*, 60, 341-370.
- Maes, M. (2004). *Vocational Education and Training in the Netherlands. Short description. CEDEFOP Panorama series, no. 96*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities. Retrieved from http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5142_en.pdf
- MBO2010 (2010). *In 2010*. Ede: MBO2010.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of Vocational Education and Training in selected EU member states - a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 65-85.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc.
- Smith, E. (1999). How competency-based training has changed the role of teachers in the Vocational Education and Training sector in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27, 61-76.
- Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M., & Elsen, E. R. van den (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40, 38-51.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-174.