

VOORWOORD

Het heeft ruim een jaar geduurd voordat dit onderzoek zijn huidige vorm kreeg. Een vuistdik pak papier met proefversies van hoofdstukken ligt naast me op mijn bureau, waarachter ik al die tijd gewerkt heb. Die kunnen nu eindelijk de papierversnipperaars in.....

Al deze tijd heeft dr. Theo Janssen me geholpen het onderzoek de juiste vorm te geven. De vele gesprekken waren vriendelijk doch geregeld stevig en kritisch. Zo werd een theoretisch kader van amper 10 velletjes een volwaardig hoofdstuk en zo werd een onoverzichtelijk onderzoeksresultaat een toch boeiend verslag. Speciale dank ben ik hem derhalve verschuldigd.

Ook wil ik drs. Henk Ritzen danken, die in een vroeg stadium een bijzonder waardevolle en zeer vriendelijke bijdrage heeft geleverd aan deze scriptie. Ik wil hem veel succes wensen, als alles meezit binnenkort als doctor, met zijn loopbaan op het ROC Oost-Nederland.

Verder speciale dank aan al mijn vrienden die me afgelopen jaar geholpen hebben op welke wijze dan ook de studie tot een goed einde te brengen.

Ten slotte bijzondere dank aan mijn ouders, die me zolang het me bijstaat alle ruimte hebben gegeven me te ontwikkelen en te laten zijn tot wat ik nu ben.

"And in the end, it's not the years in your life that count. It's the life in your years."

Abraham Lincoln

Stephan M.D.T. Wetzels

Nijmegen

SAMENVATTING VAN DEZE SCRIPTIE

Deze scriptie is beschrijvend en kwalitatief van aard. Het bevat een onderzoek dat een onderdeel is van een actieonderzoek getiteld: “*Naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide ROC-deelnemers*”, wat de titel van de scriptie verklaart. Het uiteindelijke doel van dat actieonderzoek is om tot een onderwijskundig herontwerp te komen van de opleidingen op kwalificatieniveau één en twee, binnen het ROC Oost-Nederland. Hiertoe is het noodzakelijk geweest dat binnen het ROC Oost-Nederland organisatie-innovatie plaatsvond. Deze scriptie richt zich op de unit Handel en bekijkt hoe zij in het kader van het project “*Naar zinvolle leerwegen*” de organisatie-innovatie heeft ondervonden en beleefd. Hiervoor is de Learning History Methode van Kleiner en Roth (1996) toegepast.

De centrale vraagstelling luidt: hoe *reflecteren* medewerkers van de unit Handel van het ROC Oost-Nederland, die betrokken waren bij de organisatie-innovatie, op die organisatie-innovatie. Er is bovendien gekeken naar welke onderwijskundige ontwikkelingen, in het algemeen, invloed gehad hebben op de innovatie.

Wat betreft deze laatste vraag moet het antwoord gezocht worden in de politieke en maatschappelijke invloeden op het onderwijs. Wat betreft politieke invloeden zijn de liberalisering van het onderwijsdenken met als belangrijkste gevolgen structurele decentralisatie en de daaraan verweven deregulering, en de schaalvergrotingsoperaties die mede vorm gegeven hebben aan een nieuwe identiteit van het ROC, de belangrijkste recente ontwikkelingen geweest. Verder heeft de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB), die op 1 januari 1996 van kracht werd, een belangrijk en ingrijpend nieuw kader geschapen voor het ROC Oost-Nederland. - Uiteindelijk is deze WEB de concrete aanleiding voor een herdefiniëring van het competentievraagstuk en een herdefiniëring van het onderwijssysteem geweest -.

Wat betreft maatschappelijke invloed is de toenemende vraag naar competente en flexibele arbeidskrachten (als gevolg van verandering en ontwikkeling van de Nederlandse economie tot een dynamische kenniseconomie) de belangrijkste oorzaak geweest voor de vernieuwingsimpuls binnen het ROC.

De centrale vraagstelling bekijkt hoe de medewerkers reflecteren op de innovatie met betrekking tot thema's als relatie en communicatie, organisatiestructuur, organisatiecultuur en leermomenten. De opvallendste resultaten Learning History onderzoek hebben betrekking op de rolverandering van docent naar coach, nieuwe communicatieve verhoudingen (binnen de unit), -geforceerde- actieve betrokkenheid bij de innovatie, functievernieuwingen en -verdelingen, frustratie rondom het organisatieproces, negatieve studie-ervaringen en een groot 'wij-gevoel'.

De belangrijkste conclusies zijn de overwegend positieve gevoelens bij de rolverandering van docent naar coach. Daarnaast is er meer openheid en transparantie in de organisatie gekomen. De grote mate van autonomie die ieder bezat heeft plaats moeten maken voor een soort van poldermodel: meer openheid, duidelijkheid, respect en overleg met elkaar, wat tot gevolg heeft dat er overwegend meer uitdaging in het werk is gekomen. Verder is er spraken van een overmatig 'wij-gevoel', wat tot spanning en onrust kan leiden.

Onduidelijkheid en onrust is er ook met name doordat het Studiewarenhuis in één grote lijn is ingevoerd en niet stapsgewijs. Dit heeft onder meer structuurproblemen met zich meegebracht. Het Studiewarenhuis bracht bovendien met zich mee dat er nieuwe verhoudingen en verwachtingen nodig waren. De heersende cultuur kwam onder druk te staan met de komst van de innovatie. De belangrijkste leermomenten kwamen voort uit de algemene mentaliteitsverandering die door de innovatie genoodzaakt werd. Aan een goede begeleiding ontbreekt het echter vaak en goede faciliteiten voor bij- en nascholing zijn er niet voldoende.

Inhoudsopgave

Pagina

Voorwoord

Samenvatting scriptie

Hoofdstuk 1: Inleiding op de scriptie	8
1.1 Achtergronden van dit onderzoek	9
1.1.1 De aanleiding	9
1.1.2 Het actieonderzoek in verhouding tot de scriptie	10
1.1.3 Het belang van reflectie	11
1.2 Doelstellingen en probleemstellingen van de scriptie	12
1.3 Opbouw van de scriptie	13
Hoofdstuk 2: Onderwijskundige ontwikkelingen als context voor innovatie	15
2.1 Onderwijs in het rad van de verandering	17
2.1.2 Decentralisatie	19
2.1.3 Deregulering	23
2.1.4 Kantekeningen bij deregulering en decentralisatie	25
2.2 De veranderende context voor de Regionale Opleidingscentra	28
2.3 Het Regionaal Opleidingscentrum Oost Nederland	30
2.3.1 Gegevens van het ROC Oost-Nederland: een schets van de instelling	30
2.3.2 De onderwijsvisie, de missie en de hoofdlijnen van het ROC Oost-Nederland	32
2.3.3 De koppeling naar decentralisatie en deregulering	33
2.4 Van overheidsbeleid naar onderwijspraktijk: primaire, onderwijskundige gevolgen voor het ROC Oost-Nederland	36
2.4.1 Herdefiniëring van het competentievraagstuk	36
2.4.2 Expliciet aandacht voor de laagopgeleide	37
2.4.3 Herdefinitie onderwijssysteem ROC Oost-Nederland	40
2.4.3.1 Herdefinitie naar aanleiding van de WEB	40
2.4.3.2 Kanttekening bij herdefinitie onderwijssysteem ROC Oost-Nederland	41
2.4.4 Onderwijskundige innovaties binnen het ROC Oost-Nederland	42
2.4.4.1 Het Studiehuis	42
2.4.4.2 Het Studiewarenhuis	44
2.4.4.3 Leerpunten Studiehuis	46
2.4.4.4 De beleving van het Studiewarenhuis	49
2.5 Op weg naar het onderzoek	51
Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet	52
3.1 Onderzoeksprocedure	53
3.2 Respondenten	54

3.3	Onderzoeksmethodiek: Learning History Methode	54
3.3.1	De geschiedenis van de Learning History Methode	55
3.3.2	Grondslagen van de Learning History Theorie	55
3.3.2.1	Zeven essentiële stappen met betrekking tot de Learning History	56
3.3.2.2	Negen basisprincipes met betrekking tot de Learning History	57
3.4	Dataverzameling	60
3.5	Dataverwerking	60
3.6	Rapportage	61
3.7	Restricties en kanttekeningen bij dit onderzoek	61
3.8	Ten slotte: een korte reflectie over de Learning History Methode	63

Hoofdstuk 4: De Learning History 65

Leeswijzer Learning History 66

4.1	Kernthema 1: Relatie en communicatie	67
4.1.1	Naar het coachen van leerprocessen	68
4.1.2	Over intimiteit, vertrouwelijkheid, professionaliteit...	70
4.1.2.2	Aanvulling 4.1.2 over intimiteit, vertrouwelijkheid en professionaliteit	71
4.1.3	Deelnemers leren met elkaar en van elkaar	74
4.1.4	Van eilandmentaliteit naar openheid	76
4.1.5	Wij-cultuur?	77
4.1.6	Communicatie met de directie	78
4.1.7	Personele problemen, financiële strubbelingen en af en toe een starre communicatie	80
4.2	Kernthema 2: Organisatiestructuur	82
4.2.1	Organisatie van de innovatie: verschillende visies	82
4.2.2	Leidinggeven vanuit diverse perspectieven en veranderingen in het onderwijs	85
4.2.3	Teamstructuur	86
4.2.4	Structuurveranderingen in de praktijk gebracht	88
4.3	Kernthema 3: Organisatiecultuur	91
4.3.1	Betrokkenheid bij de innovatie voorop	93
4.3.2	Enige chaos en onzekerheid	95
4.3.3	De organisatiecultuur in het algemeen	98
4.3.3.2	Aanvulling 4.3.3 De organisatiecultuur in het algemeen	100
4.4	Kernthema 4: Leerervaringen	102
4.4.1	Persoonlijke leerervaringen	102
4.4.2	Scholing	108
4.4.3	Functieverschuiving	109

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie 114

5.1	Conclusies	115
5.1.2	Deelvraag 1	115
5.1.3	Deelvraag 2	116
5.1.4	Deelvraag 3	118
5.1.5	Deelvraag 4	119

5.1.6	Deelvraag 5	119
5.1.7	Tot slot	120
5.2	Discussie	121
5.2.2	Micro: innovatie en het individu	121
5.2.3	Meso: aandacht voor groepsdynamiek	122
5.2.4	Macro: onderwijsvernieuwing- een gruwel?	123
	Aangehaalde literatuur	126

HOOFDSTUK 1

INLEIDING OP DE SCRIPTIE

HOOFDSTUK 1: INLEIDING OP DE SCRIPTIE

In dit hoofdstuk wordt een inzicht gegeven van de achtergronden van dit scriptieonderzoek (§1.1), worden de doelstellingen en probleemstellingen van het onderzoek geformuleerd (§1.2) en wordt besloten met een overzicht van de opbouw van de scriptie (§1.3).

1.1 ACHTERGRONDEN VAN DIT ONDERZOEK

In deze paragraaf is er aandacht voor de aanleiding van dit scriptieonderzoek en wordt er stilgestaan bij verschillende achtergronden van het onderzoek. Verder is er een korte inleiding met betrekking tot de onderzoeksmethode en de plaats en het belang van reflectie in het onderzoeksgeheel.

1.1.1 DE AANLEIDING

Deze scriptie is beschrijvend en kwalitatief van aard. Het bevat een onderzoek dat een onderdeel is van een *actieonderzoek* dat een totale looptijd heeft van twee jaar (2000-2002). Actieonderzoek is praktijkgericht kwalitatief onderzoek, gericht op het oplossen van sociale problemen, met de bedoeling al onderzoekend het zelfstandig handelingsvermogen van individuen en groepen te verbeteren (Boog, 1999).

Actieonderzoek leidt tot een expliciete probleemoplossende attitude zowel op het meso- als op het micro-niveau van de schoolorganisatie. Op deze manier wordt het actieonderzoek een wezenlijk onderdeel van de schoolsfeer.

Het hier betreffende actieonderzoek -waar deze scriptie dus een onderdeel van uitmaakt- is getiteld: “Naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide ROC-deelnemers”, verder te lezen als “*Naar zinvolle leerwegen*”. De titel van de scriptie verwijst naar deze innovatie en handelt *over* deze innovatie. Laagopgeleiden staan dus niet expliciet centraal in *dit* verhaal –het stelt de innovatie en niet de weg naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide ROC-deelnemers centraal-, zoals duidelijk mag zijn geworden.

Het actieonderzoek is een grootschalige onderwijsinnovatie (en heeft betrekking op organisatie en beleid) en kent verschillende fasen en trajecten, die allen

onder de verantwoordelijkheid vallen van een speciaal daarvoor aangestelde projectleider. Het doel van de onderwijskundige organisatie-innovatie en beleidsinnovatie is, om in eerste instantie onderzoeksresultaten in de volle breedte te implementeren van het *Regionale Opleidingscentrum Oost-Nederland* (ROC Oost-Nederland) en zo mogelijk in tweede instantie te generaliseren naar de overige ROC's in Nederland.

De kern van het actieonderzoek “*Naar zinvolle leerwegen*” is om tot een *onderwijskundig herontwerp te komen van de opleidingen op kwalificatieniveau één en twee, binnen het ROC Oost-Nederland*.

In het actieonderzoek ontwikkelen drie afdelingsunits, te weten Handel, Informatie en Communicatie Technologie en Verpleging en Verzorging, een competentiegerichte curriculumbenadering, ofwel zinvolle leerwegen; leerwegen die de deelnemer op alle fronten moeten voorbereiden op de beroepspraktijk. Dit betekent dat zowel sociale competenties als cognitieve vaardigheden hoge prioriteit hebben.

De onderwijsinnovaties die hiervoor nodig zijn, om dus te komen tot “zinvolle leerwegen”, hebben hun implicaties op alle niveaus binnen het ROC Oost-Nederland. Zowel deelnemer als docent, als middenmanager, onderwijsondersteunend personeel en College van Bestuur zijn betrokken bij het innovatieproces.

1.1.2 HET ACTIEONDERZOEK IN VERHOUDING TOT DE SCRIPTIE

Een belangrijk onderdeel van het actieonderzoek “*Naar zinvolle leerwegen*”, is het construeren van een *Learning History*, een leergeschiedenis bedoeld voor de organisatie.

Een Learning History, een leergeschiedenis, is een specifieke kwalitatieve onderzoeksmethode (zie §3.3 voor een uitgebreide beschrijving). Deze methode wordt gebruikt om een georganiseerd reflexief (algemeen bespiegelend) moment in een organisatie die een (complexe) innovatie ondervonden heeft, te creëren (in de vorm van een rapport of iets dergelijks). Gedurende een innovatieproces ondergaat een organisatie veel veranderingen en ontstaan er verschillende leermomenten, waar niet altijd bij stilgestaan kan worden. De Learning History is speciaal ontwikkeld als feedback instrument om te voorzien in de (*reflectie*) behoefte van de organisatie (of de

onderzoeker) bij (betrokken) individuele actoren, *na* een innovatie (Vgl. Kleiner & Roth, 1996b).

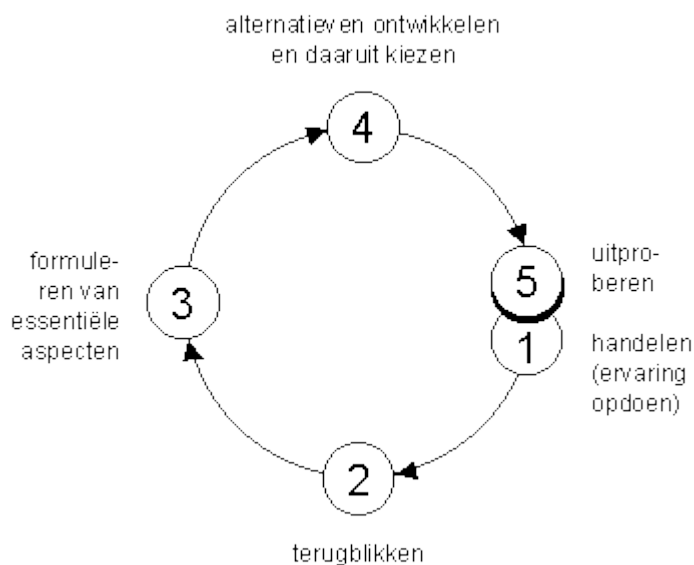
De drie genoemde afdelingsunits (Handel, Informatie en Communicatie Technologie en Verpleging en Verzorging) ondervinden allen een verandering om te komen tot de competentiegerichte curriculumbenadering, de zinvolle leerwegen; in deze scriptie staat echter alleen de unit Handel centraal en wordt bekeken hoe zij in het kader van het project “*Naar zinvolle leerwegen*” de organisatie-innovatie heeft ondervonden. Hiervoor is, zoals duidelijk is geworden, de Learning History Methode toegepast.

1.1.3 HET BELANG VAN REFLECTIE

In dit scriptieonderzoek staat reflectie centraal. De Learning History Methode is in wezen een reflectie-instrument; zoals gezegd wil de Learning History voorzien in de *reflectie*behoefte van de organisatie (of de onderzoeker).

Een persoon reflecteert als hij/zij probeert zijn/haar kennis en/of ervaringen te (her)structureren. Hierin is een belangrijk aspect het ‘herstructureren’ of ‘herkaderen’ van ervaringen (door Donald Schön *reframing* genoemd; vgl. Schön, 1987, 1995).

Korthagen (1998) heeft een zogenaamd ‘ideaalmodel’ voor het reflectieproces opgesteld. In dit spiraalmodel wordt duidelijk hoe het reflectiemoment zich verhoudt in het reflectieproces; bovendien wordt de plaats van de Learning History duidelijk:



Spiraalmodel voor reflectie (© F.A.J. Korthagen, 1998)

De Learning History dekt feitelijk alle aspecten van het spiraalmodel (vgl. Kleiner & Roth, 1996b), met uitzondering van in eerste instantie stap 1; het zwaartepunt ligt echter (in deze scriptie) bij stap 2 (zie verder §3.7).

Fase 3 en 4 zouden een gevolg moeten zijn van de consequenties voortvloeiend uit stap 2. Fase 5 is de eerste fase van een volgende cyclus. Dat is de reden waarom er gesproken wordt over een spiraalmodel: beoogd wordt een doorgaande, zelfgestuurde professionele ontwikkeling (leren reflecteren).

In deze scriptie, in het Learning History document, wordt gerapporteerd hoe de betrokkenen de innovatie ervoeren, wat ze er van leerden en wat hun ideeën en verwachtingen zijn met betrekking tot het heden, verleden en de toekomst (zie Hoofdstuk 4).

Deze scriptie bevat dus de onderzoeksresultaten van de Learning History en interpreteert, analyseert en kadert resultaten.

1.2 DOELSTELLINGEN EN PROBLEEMSTELLINGEN VAN DE SCRIPTIE

De kerndoelstelling van deze scriptie is om de unit Handel van het ROC Oost-Nederland inzicht te geven in de wijze waarop zij als geheel heeft gefunctioneerd voor en tijdens de onderwijsinnovatie. Daarnaast moet dit scriptieonderzoek een *aanleiding* zijn tot (persoonlijke) leermomenten, verbeteringen en concrete (verbeter) acties en discussie binnen de unit Handel (feitelijk stap 3, 4 en 5 van het spiraalmodel van Korthagen). Eventueel zou deze scriptie als voorbeeld kunnen dienen voor units die een soortgelijke innovatie hebben ondervonden of nog zullen moeten gaan ondervinden. Bovendien heeft deze scriptie als doel een ondersteuning te zijn voor de dissertatie die na aanleiding van het actieonderzoek “*Naar zinvolle leerwegen*” geschreven wordt.

Om aan de kerndoelstelling te voldoen, is de volgende centrale vraagstelling opgesteld.

De centrale vraagstelling luidt: hoe reflecteren medewerkers van de unit Handel van het ROC Oost-Nederland, die betrokken waren bij de organisatie-innovatie, op die organisatie-innovatie. Deze centrale vraag, is verder uitgewerkt in de volgende vijf deelvraagstellingen:

- Welke –algemene- onderwijskundige ontwikkelingen hebben invloed gehad op de innovatie zoals doorgevoerd bij de unit Handel van het ROC Oost-Nederland?
- Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de onderlinge relatie en communicatie?
- Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de organisatiestructuur?
- Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de organisatiecultuur?
- Welke leermomenten heeft de organisatie-innovatie opgeleverd voor de betrokkenen bij de innovatie?

1.3 OPBOUW VAN DE SCRIPTIE

Om aan de doelstellingen te voldoen en de vraagstellingen te beantwoorden is de scriptie als volgt opgebouwd:

Hoofdstuk 1 bevat de achtergronden van het onderzoek en doelstellingen en probleemstellingen van de scriptie.

Hoofdstuk 2 geeft een algemene situering en een theoretisch kader waarin recente algemene onderwijsinnovaties (waaronder thema's als onderwijsliberalisering, decentralisatie, deregulering) aan bod komen en hun achtergronden worden verduidelijkt. Later in het hoofdstuk wordt een koppeling naar het ROC Oost-Nederland gemaakt en wordt aangegeven hoe de onderwijsinnovatie binnen het ROC zich verhoudt tot de beschreven onderwijsinnovaties. Hierop volgend komt een verhandeling rond het Studie(waren)huis zijnde de concrete onderwijsstructuurvernieuwing binnen het ROC Oost-Nederland (unit Handel). In hoofdstuk 2 wordt feitelijk een antwoord gezocht op de eerste deelvraag: het onderwijskundige en beleidsmatige klimaat waarin het ROC Oost-Nederland zich bevindt wordt gekaderd. Vanuit deze kadering wordt verklaard (hoe en) waarom het ROC Oost-Nederland gekomen is tot een innovatie. Dit theoretisch kader is dan ook niet los te koppelen van de onderwijspraktijk van het ROC Oost-Nederland.

In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek toegelicht. Ingegaan wordt onder andere op de onderzoeksprocedure, de methode van onderzoek, de respondenten, de wijze van dataverzameling en de wijze van dataverwerking.

Hoofdstuk 4 presenteert de onderzoeksresultaten in de vorm van een leergeschiedenis zoals dat gebruikelijk is volgens de methode van Kleiner en Roth (1996b). In het onderzoek staan vier kernthema's centraal, te weten:

1. Relatie en communicatie
2. Organisatiestructuur
3. Organisatiecultuur en
4. Leerervaringen.

Alle thema's hebben betrekking op processen die zich naar aanleiding van de onderwijsinnovatie "*Naar zinvolle leerwegen*" voltrokken in de organisatie van de unit Handel. In hoofdstuk 4 wordt feitelijk een antwoord gezocht op de deelvragen twee tot en met vijf. Bij ieder thema bevindt zich naast de verhaallijn een aantal, somse door theorie ondersteunde, analyses en commentaren, dat ingaat op opmerkelijke of opvallende bevindingen in het onderzoek.

Hoofdstuk 5 tenslotte, bevat de conclusies en een discussie. In dit hoofdstuk worden conclusies op de centrale vraag uiteengezet en worden discussiepunten besproken.

HOOFDSTUK 2

ONDERWIJSKUNDIGE ONTWIKKELINGEN ALS
CONTEXT VOOR INNOVATIE

HOOFDSTUK 2: ONDERWIJSKUNDIGE ONTWIKKELINGEN ALS CONTEXT VOOR INNOVATIE

Dit hoofdstuk biedt een inzicht in verschillende belangrijke, recente onderwijskundige ontwikkelingen in het (middelbare) (beroeps) onderwijs.

Met behulp van het hier gegeven –theoretische- kader moet het mogelijk zijn om de onderwijsinnovatie zoals die zich binnen het ROC Oost-Nederland voltrekt, te kunnen begrijpen en te kunnen plaatsen.

In §2.1 wordt de aanleiding geschetst tot de onderwijsstructuur en de kadervernieuwingen decentralisatie (§2.1.2) en deregulering (§2.1.3). In §2.1.4 volgen hierop commentaar en kanttekeningen.

In §2.2. wordt er een overzicht geboden van de veranderende context voor het ROC in het algemeen, in het verlengde van §2.1. Vervolgens wordt in §2.3 de link naar het ROC Oost-Nederland gelegd. Allereerst wordt er een schets van de instelling gegeven (§2.3.1) en van de onderwijsvisie, de missie en de hoofdlijnen van het ROC Oost-Nederland (§2.3.2). In §2.3.3 volgt de koppeling naar decentralisatie en deregulering.

In §2.4 wordt de overstap gemaakt van overheidsbeleid naar de onderwijspraktijk, en volgt er inzicht in primaire, onderwijskundige gevolgen van dat beleid voor het ROC Oost-Nederland. In §2.4.1 wordt de herdefiniëring van het competentievraagstuk beschreven. §2.4.2 laat expliciet de aandacht voor de laagopgeleide zien. §2.4.3 toont de herdefinitie van het onderwijssysteem ROC Oost-Nederland (concreet in §2.4.3.1 Herdefinitie naar aanleiding van de WEB) en in §2.4.3.2 volgt een kanttekening bij de herdefinitie van dat onderwijssysteem.

Concreet wordt de onderwijsvisie zichtbaar in het Studiehuis en het Studiewarenhuis (§2.4.4.1 en §2.4.4.2), beiden metafoor voor onderwijsvernieuwing. In §2.4.4.3 worden leerpunten van het Studiehuis beschreven en §2.4.4.4 laat de beleving van het Studiewarenhuis zien. Ten slotte beschrijft §2.5 de weg naar het onderzoek.

2.1. ONDERWIJS IN HET RAD VAN DE VERANDERING

Wat vandaag modern is, is morgen uit de tijd, wat gisteren onvoorstelbaar was, is vandaag mogelijk en morgen misschien doodgewoon (Brinkman, 1993). Verschillende ingrijpende ontwikkelingen op het gebied van demografie (onder andere urbanisatie, multi-culturaliteit, immigratie, vergrijzing en ontscholing), economie (onder andere toenemende vraag naar hoogopgeleiden, verschuiving van werkgelegenheid naar overheid en facilitaire dienstverlening) en technologie (onder andere in mate van toenemende afhankelijkheid van informatie en communicatie technologie, groei van digitale communicatie), maar zeker ook sociaal-culturele ontwikkelingen (onder andere individualisering, herdefiniëring van de plaats en de betekenis van arbeid en arbeidsgerelateerde vraagstukken als de WAO en het vervroegd uittreden, destandaardisering van de levensloop, multi-etniciteit en cultureel pluralisme) hebben enorme gevolgen op de levensloop van de mens.

Sleegers en Wesselingh (1997) concluderen dat de plaats die onderwijs en opvoeding innemen binnen de moderne maatschappelijke context van groot belang is. Onderwijs is immers georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie (Peschar & Wesselingh, 1999) en staat dus midden in de maatschappij. Dat het onderwijs gestaag mee moet gaan in het rad van verandering, is geen toeval, aangezien onderwijsverandering een natuurlijke reactie is van een onderwijsorganisatie op maatschappelijke ontwikkelingen (Huijssoon, 1998). Dit proces wordt ook wel schoolontwikkeling genoemd, ofwel het voortdurende proces van het toevallig en/of bewust veranderen van het onderwijskundig (primair) en organisatorisch (secundair) functioneren van de school/onderwijsinstelling, al dan niet direct ingegeven door maatschappelijke en/of politieke impulsen. Omdat de maatschappij voortdurend in ontwikkeling is, is onderwijsverandering, schoolontwikkeling niet eenmalig. Het is een continu, dynamisch proces waarin een school of onderwijsinstelling zich bevindt.

Knoers (1995) komt tot de conclusie dat door de toenemende 'modernisering' van de maatschappij de spanningsverhoudingen tussen die maatschappij en het onderwijs oploopt. *"We weten dat het een relatief lange tijd vraagt, voordat de snelle maatschappelijke ontwikkelingen een adequate vertaling krijgen in het onderwijsaanbod"* (Peschar & Wesselingh, 1999, p.75). Het onderwijs kan doorgaans niet vooruitlopen op maatschappelijke ontwikkelingen en adaptatie en implementatie

van nieuwe onderwijskundige ideeën gaat traag, omdat het onderwijsbestel zich moeilijk leent voor snelle veranderingsprocessen. Hierdoor komt het dat elementaire veranderingen, die zijn allen gericht op het *primaire*, onderwijskundige proces, over hoe er binnen en buiten de school geleerd wordt, een vertragingseffect vertonen ten opzichte van de maatschappij, die kan oplopen tot enkele jaren. Concreet betekent dit dat (theoretische) onderwijsconcepten achterlopen bij de beroepspraktijk (zie hiervoor o.a. Peschar & Wesselingh, 1999, over “competenties, kwalificaties en de aansluiting van onderwijs en arbeid”).

Voorafgaande betekent niet dat verandering weinig oplevert. Veranderen móet, wil de aansluiting niet steeds verder achterop geraken. De onderwijsinstelling die in staat is het best om te gaan met verandering heeft een stap voor op concurrerende instellingen.

De jaren negentig waren het toneel van verschillende ingrijpende veranderingen in zowel het primaire onderwijsproces (het curriculum, het leerproces, de resultaten, de leerlinggroepering) als in het secundaire onderwijsproces (beheersmatige beleidsvoering op financieel, materieel, personeel en organisatorisch gebied en op het terrein van de omgeving).

Om de gewenste resultaten in de primaire processen te bereiken, is het noodzakelijk dat er een adequate beleidsvoering bestaat op het gebied van beheer en organisatie. De overheid heeft een zeer belangrijke taak om het onderwijs transparant te houden en door passende beleidsmaatregelen ervoor te zorgen dat het onderwijs in een stabiele interactie betrokken blijft met de maatschappij. Knoers (1995) onderkent dat de oplopende spanningen door de snel moderniserende samenleving gelden als de belangrijkste stimulans om vernieuwingen in het onderwijs te overwegen. Signalen uit de maatschappij naar de overheid zorgen er (continu) voor dat het onderwijs in het rad van de verandering blijft. De maatschappelijke arbeidsdeling en technologische ontwikkelingen, formuleren en markeren in hun sociaal gereguleerde wisselwerking een referentiekader voor de beroepsopleiding en voor een beroepspedagogiek.

Beroepsgericht onderwijs ‘reageert’ op structuren en normen die in deze wisselwerking ontstaan. Deze structuren en normen kunnen in verschillende maatschappelijke constellaties, oftewel het gehele samenstel van factoren die invloed op het onderwijsproces uitoefenen, andere vormen aannemen. De manier waarop het onderwijs met deze structuren normen omgaat verschilt ook (vgl. Kraayvanger, 1998;

zie §2.3). Het mag duidelijk zijn dat het niet gaat om op zichzelf staande vernieuwingen: *“Changing the culture of institutions is the real agenda, not implementing single innovations”* (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 107). Kort gezegd: onderwijsontwikkeling is een complex, interactief proces, dat in een totale (maatschappelijke) context gezien moet worden.

Na deze conclusie geven de volgende subparagrafen allereerst de twee belangrijkste secundaire veranderingsprocessen en vernieuwingen in het onderwijs weer.

2.1.2 DECENTRALISATIE

Een eerste ingrijpende secundaire onderwijsvernieuwing is *decentralisatie*. De kern van de huidige onderwijsvernieuwingen zit in de liberalisering van het onderwijsdenken. Na 3 kabinetten Lubbers hebben de Paarse kabinetten onder leiding van Kok de definitieve aanzet gegeven tot structurele decentralisatie, onder andere na aanleiding van de heroverweging van rijksuitgaven en taken en het daaraan gekoppelde bekostigingsvraagstuk van het onderwijs. Vermeulen (1999) onderkent dit en constateert dat er op dit moment sprake is van een ingrijpende decentralisatie operatie, met als resultaat dat de gemeente een zeer voornamelijk financier van het onderwijs wordt.

Decentralisatie (ook wel verticale delegatie genoemd) is op verschillende manieren gedefinieerd. Een goede definitie komt bijvoorbeeld van Mentink (1984) die decentralisatie als volgt definieert: *“het (doen) overlaten of (doen) toekennen van bevoegdheden en verantwoordelijkheden van een hoger gezagsorgaan aan een lager gerangschikt gezagsorgaan, waarbij het lagere orgaan in staat wordt gesteld om in een zekere onafhankelijkheid en op grond van een eigen belangenafweging eigen beleid te voeren, met inbegrip van overdracht of toekenning van daarbij behorende middelen”*. Op het terrein van overheidskwesies betekent dit dat de regering bevoegdheidsoverdracht naar lagere overheden, zoals gemeenten, toestaat. Zoals gezegd zijn met name de paarse kabinetten (met onderwijsministers Ritzen en Hermans) in snel tempo overgegaan tot het overdragen van regelgevende bevoegdheden met betrekking tot het onderwijsterrein. Levin (1997) vat hierop aansluitend de achterliggende gedachte om tot (onderwijs)decentralisatie over te gaan

als volgt samen: *“Local management will lead to better decisions about teaching and learning because people closest to the scene are most likely to understand what practices will be successful; the result will be more effective use of resources, more effective practices, and better outcomes”*. Hieruit kan worden afgeleid dat naast het al genoemde economische motief (bekostiging(svraagstukken) delegeren naar lagere overheden) er verschillende andere motieven zijn voor decentralisatie. In dit bestek zullen met name de gunstige en positieve elementen en implicaties van decentralisatie besproken worden, in §2.1.4 worden en er kantekeningen geplaatst bij decentralisatie.

Fleurke, Hulst en de Vries (1997) proberen onder de noemer *“beoogde effecten van decentralisatie”* een overzicht te geven van argumenten die door voorstanders van decentralisatie geopperd worden.

Allereerst het argument van meer ‘maatwerk’. Met maatwerk wordt bedoeld dat bij het beleid en handelen van een bestuur rekening wordt gehouden met de relevante kenmerken en omstandigheden van *individuele gevallen of situaties* en dat op grond daarvan actief differentiatie en variatie in beleid én handelen kunnen plaatsvinden. Dat er een positief verband tussen decentralisatie en maatwerk zou bestaan is volgens Fleurke et al. gebaseerd op het achterliggende beleidsidee *“dat een veelheid van lokale bestuursorganen in staat is om op een gevarieerde vraag naar overheidsvoorzieningen te reageren met een pluriform aanbod, terwijl een gecentraliseerd bestuur slechts een uniform aanbod tot stand kan brengen.”* (p.20). Ook wordt de informatiecapaciteit van meerdere uitvoerende instanties groter (en de informatie gedetailleerder) geacht dan die van een gecentraliseerd uitvoeringsorgaan en gaat men er van uit dat op terreinen waar de lokale overheid het beleid al uitvoert, geïndividualiseerde beslissingen zouden worden gehinderd door centrale programmering. Hierop aansluitend stelt Perrow (1970) in zijn sociologische analyse van de organisatie dat met name organisaties die met veel uitzonderingen op de dagelijkse routine te maken hebben waarvoor geen standaard, bureaucratische aanpak voorhanden is, gebaat zijn bij decentralisatie. Het zou een grotere flexibiliteit te weeg brengen. Als we hiervan uitgaan is achtergrondgedachte van de overheid bij decentralisatie in ieder geval gerechtvaardigd (zie ook ‘deregulering’ §2.1.3).

Een tweede argument voor decentralisatie zit in de ‘integrale beleidsvoering’. Onder integrale beleidsvoering wordt verstaan de onderlinge afstemming van beleid in verschillende sectoren ten behoeve van de aanpak van een complex

maatschappelijk vraagstuk. Decentralisatie zou volgens beleidstheorieën op twee manieren kunnen leiden tot een dergelijke afstemming. Op de eerste plaats wordt het op provinciaal of gemeentelijk niveau wel voor mogelijk gehouden, wat men in de verzuilde, rijksdienst met haar vele taken (dit heet ook wel ‘horizontale differentiatie’) onmogelijk acht: een zodanige samenhang aan te brengen tussen taken dat bij de concrete toepassing geen tegenstellingen optreden. Op de tweede plaats zou decentralisatie de zeggenschap over allerlei met elkaar verwante taken op een bestuursniveau kunnen brengen, in plaats van deels bij de ene, deels bij de andere overheidslaag (dit heet ook wel ‘verticale differentiatie’).

Een derde argument voor decentralisatie is verbeterde ‘slagvaardigheid’.

Onder slagvaardigheid, van bestuur in dit geval, verstaan Fleurke et al. *‘dat het bestuur tijdig en adequaat reageert op maatschappelijke veranderingen of op veranderingen in de omstandigheden waaronder het zijn doelstellingen dient te realiseren’* (p.45). Het positieve verband tussen decentralisatie en slagvaardigheid is volgens hen gebaseerd op de veronderstelling dat decentralisatie leidt tot meer interventiemogelijkheden (bevoegdheden, instrumenten of hulpbronnen) voor de lokale overheid waarmee slagvaardig kan worden ingegrepen. Ten tweede wordt decentralisatie geassocieerd met onafhankelijkheid van de gemeente ten opzichte van andere overheden, die dus noch inhoudelijk (via eigen doelstelling en prioriteiten), noch qua tijdsbeslag de slagvaardigheid van de gemeente kunnen belemmeren.

Een vierde vaak genoemd voordeel van decentralisatie is de verhoogde algemene efficiëntie.

Efficiëntie (of doelmatigheid, doeltreffendheid) heeft te maken met de verhoudingen tussen de middelen die een bestuur inzet bij de uitoefening van haar taken en de opbrengsten daarvan. Diverse vormen van efficiëntie zijn te onderscheiden:

- Allocatieve efficiëntie: hiervan is sprake als de aard, samenstelling en omvang van het pakket overheidsvoorzieningen de hoogst mogelijke maatschappelijke welvaart stimuleert;
- Technische efficiëntie: het pakket van overheidsvoorzieningen wordt tot stand gebracht met de minimaal noodzakelijk kosten;
- Programma-efficiëntie: betreft de (gunstige) verhouding tussen de kosten van een beleidsprogramma en de omvang en kwaliteit van de voorzieningen;

- Bestuurlijke efficiëntie: betreft de (gunstige) verhouding tussen de apparaatskosten van het bestuursorgaan en zijn producten in de vorm van verordeningen, subsidietoekenningen, vergunningen en dergelijke.

Volgens Fleurke et al. wordt een decentraal bestuur over het algemeen een doelmatig bestuur geacht, op grond van drie veronderstellingen. Ten eerste zouden de prikkels en garanties voor een doelmatige uitvoering van overheidstaken door de gemeente groter zijn als de gemeente (en niet de centrale overheid) ook de opdrachtgever is en de opbrengst of winst als gevolg van deze doelmatigheid bovendien bij de gemeenten blijft. Ten tweede zou de bestedingsvrijheid van de gemeenten leiden tot meer bestuurlijke en programma-efficiëntie, omdat bij centrale voorschriften soms bepaalde voor de hand liggende keuzen niet mogen worden gemaakt. Tot slot wordt verondersteld dat gemeenten beter dan het rijk in staat zijn tot zogenaamde fine-tuning (betere afstemming) van uitgaven: zij kunnen kiezen voor specifieke situatiegebonden oplossingen die zowel leiden tot het gewenste effect als kostenefficiënt zijn.

Een laatste vaak gehoord, eerder genoemd, en meer algemeen argument voor decentralisatie zit in de ‘betere en zorgvuldigere afweging van belangen en prioriteiten’.

Gedecentraliseerd beleid wordt geregeld beschouwd als een garantie voor een zorgvuldige afweging van belangen en prioriteiten. Dit hangt direct samen met de betere toegankelijkheid, het transparantere en overzichtelijkere beleid van lokaal bestuur. Kortom, lokaal bestuur is beter in staat om onderwijsbeleid en –problematiek aan te pakken dan landelijk, centraal bestuur. Deze conclusie is als rode draad te beschouwen en is de kern van de vernieuwingsgedachte in het onderwijs.

Samenvattend kan er gesteld worden dat decentralisatie financieel-economisch gezien gunstig zou zijn en dat het loslaten van een sturende centrale regelgeving (als het ware een top-down model), de bedoeling heeft scholen autonomer te maken (“*de terugtrekkende overheid*” (vgl. Marx & De Vries, 1995)), wat zou moeten leiden tot verhoging van maatwerk, slagvaardigheid, effectiviteit, efficiëntie en flexibiliteit en kwaliteit van het gehele onderwijsbestel.

De volgende paragraaf gaat verder met een secundaire ontwikkeling die nauw samenhangt met decentralisatie.

2.1.3 DEREGULERING

Deregulering kan worden beschouwd als *“een bepaalde vorm van decentralisatie”* (Sleegers en Wesselingh, 1997, p.37). Het huidige beleid van de centrale overheid is expliciet gericht op deregulering. Het dereguleringsbeleid wordt gezien als een oplossing van het vraagstuk op welke wijze om te gaan met het in hoog tempo veranderen van maatschappelijke processen en de daaraan gekoppelde ingrijpende vernieuwingsnoodzaak en (vernieuwings-)processen van het onderwijs (Nota Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit, 1985; de school op weg naar 2000, 1988.). In oktober 1998 hield onderwijsminister Hermans een toespraak waarin hij probeerde te verwoorden wat de regering met deregulering precies wilde en bedoelde: *“Zoals in het Regeerakkoord overeengekomen, maken we van de deregulering de komende periode werk. Minder administratieve druk van overheidswege en dus meer autonomie voor scholen en instellingen. (...) De vorige kabinetsperiode is het een en ander in gang gezet, waarop we kunnen voortbouwen. Het blijft wel een weerbarstig en moeizaam proces van vallen en opstaan. Vol ook van reflexen of mechanismen om gecreëerde openingen op een ander niveau weer met uitvoeringsregels op te vullen.”* Hermans wil de administratieve last van de ene bevoegde instantie naar de andere doorbreken: *“Immers, als je “overlast” niet fundamenteel aanpakt en alleen aan symptoombestrijding doet, heeft dat de neiging zich naar elders te verplaatsen.”* Hermans wijst er ook op dat het niet alleen de centrale overheid is die regels stelt waaraan scholen en instellingen zich moeten houden. *“Ook gemeenten en zelfstandige bestuurs-organen hebben ettelijke bevoegdheden om het een en ander te regelen.”* Hermans meent dat op gebied van huisvestingsaangelegenheden, bestrijding van onderwijsachterstanden, uitvoering van het wachtgeldbeleid en vervangingsvergoeding bij ziekte van onderwijspersoneel de gemeente een duidelijke en belangrijke taak heeft gekregen.

Uit bovenstaande blijkt dat de nadruk ligt op het creëren van meer vrijheid, oftewel autonomievergroting, van de individuele school. Marx & De Vries (1995) menen dat een belangrijk motief voor deregulering ligt in de toenemende snelheid waarmee maatschappelijke verhoudingen in en rond de schoolorganisatie veranderen en complexer en minder voorspelbaar worden. Teveel sturing en bureaucratie past niet bij reactie op snelle ontwikkelingen. Hier sluiten Sleegers en Wesselingh (1997) en

Van Wieringen (1995) zich bij aan: deregulering is een vermindering van de bestuursinterventie en de bestuurstaken van de overheid. Het wordt bijvoorbeeld concreet zichtbaar in het verdwijnen van complexe en gedetailleerde bekostigingsregels. Het nieuwe beleid is gebaseerd op de zogenaamde budget- of lump sum-financiering; het bedrag voor personeel wordt bepaald aan de hand van de formatie en de landelijk gemiddelde personeelslast (zie voor gedetailleerde informatie onder meer artikel 84 lid 1 WVO en artikel 85 lid 4 WVO). Zo hebben scholen op financieel gebied een grotere ruimte voor besteding naar eigen inzicht. Oud-onderwijsminister Hermans sluit zich in zijn betoog hierop aan, maar is ook kritisch: (...) *we kunnen er niet omheen dat veel van de regels die in de loop van jaren zijn bedacht en ingevoerd, bescherming bieden aan vooral kleinere en kwetsbare scholen en instellingen. Dereguleren mag dus nooit leiden tot "ontregeling" van het evenwichtige en gespreide aanbod van onderwijsvoorzieningen. Het is zeker geen doel op zich en moet een positieve uitwerking hebben. Deregulering zorgt idealiter voor kwaliteit en beweeglijkheid in het onderwijs; onderwijs dat aansluit op maatschappelijke ontwikkelingen. Dat is in het belang van de consument én van de samenleving. Het publieke belang op zijn beurt is gediend met een goede toegankelijkheid van onderwijsvoorzieningen die individuele burgers de mogelijkheid bieden tot persoonlijke ontplooiing.*” Hermans meent dat Het Regeerakkoord duidelijke taal spreekt. Scholen en instellingen moeten meer bewegingsvrijheid krijgen om aan de wisselende vraag naar onderwijs te voldoen. Daar staat tegenover dat zij zich voor de besteding van publieke middelen wel moeten verantwoorden door hun resultaten duidelijk te tonen. Hierin moet de onderwijsinspectie een voorname rol spelen. *“Deze moet ter wille van een objectief en dynamisch toezicht zelfstandig en onafhankelijk haar werk kunnen doen.”*

Samenvattend kan er worden gesteld dat het doel van deregulering en autonomievergroting het wegnemen is van onnodig belemmerende, onduidelijke en ingewikkelde regelgeving, zodat de administratieve last voor het bestuur en het management van scholen wordt verminderd. Deregulering en autonomievergroting zijn echter ook middelen om een klimaat te scheppen waarin de professionaliteit van scholen kan worden ingezet om onderwijs aan te bieden van zo hoog mogelijke kwaliteit. Deregulering gaat, met andere woorden, vooral om de kwaliteit van de regelgeving. Het verminderen van het aantal regels is geen doel op zichzelf. Omwille

van de kwaliteit is het immers goed denkbaar dat er, wellicht tijdelijk, *extra* regels nodig zijn.

2.1.4 KANTEKENINGEN BIJ DEREGULERING EN DECENTRALISATIE

In eerste instantie lijken deze secundaire onderwijsvernieuwingen te leiden naar een grotere speelruimte en meer vrijheid voor het onderwijs. Het voornaamste doel van de overheid is echter niet de autonomievergroting voor de individuele schoolorganisatie, maar het beheersbaar maken van het onderwijsbestel en met name de kosten te beteugelen. Het kostenaspect wordt vaak genoemd als een willekeurig argument, maar de overheid lijkt de nadruk er expliciet op te leggen. De stijgende kosten en de stagnerende budgetten van het onderwijsbestel in de jaren tachtig, waren indirect de aanleiding tot de aanzet van dereguleringsprocessen (Veld, 1994). Bovendien constateren Van Langen en Portengen (1999) dat decentralisatie niet noodzakelijk impliceert dat de overheid minder regels zou opleggen aan schoolorganisaties, hooguit dat de sturing van de overheid (enigszins) afneemt. Dit kwam ook ter sprake in §2.1.3, waar wordt gesteld dat het verminderen van het aantal regels geen doel op zichzelf is.

De beschreven secundaire onderwijsveranderingsprocessen zijn zeker niet zonder gevolgen voor het primaire onderwijsproces (zie §2.4). De verwachting echter die de overheid draagt, dat genoemde processen leiden tot kwaliteitsverbetering van het onderwijsproces (Nota Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit, 1985; de school op weg naar 2000, 1988), wordt door verschillende auteurs betwijfeld.

Scheerens (1995) laat allereerst zien dat in de breedte empirisch bewijs hiervoor niet aanwezig of zeer mager is; er is te weinig grond dat na aanleiding van deregulering en decentralisatie de *onderwijskwaliteit* zou verbeteren. Teelken (1995) concludeert dat de deregulering slechts heeft geleid tot een vergroting van de autonomie van scholen op financieel, materieel en personeelsmatig terrein. De controle op het primaire onderwijsproces heeft de overheid juist verstevigd (Leune, 1994). Oud inspecteur-generaal van de onderwijsinspectie Mertens onderkent dit. Hij meent dat de deregulering van minister Hermans niet automatisch tot het gewenste resultaat van meer zeggenschap voor de scholen heeft geleid. Gemeenten blijken volgens Mertens vaak (te) veel over de school te zeggen te krijgen, wanneer de centrale overheid dereguleert. Scholen krijgen, ondanks vele beloften, te weinig

vrijheid om zelf de koers van het onderwijs te bepalen. Het eerdere genoemde voordeel van positieve integrale beleidsvoering, blijft totnogtoe achterwege.

Een ander nadeel van deregulering is dat in de onzekerheid die ontstaat met het meer en meer vervallen van wettelijke en officiële regelingen –een wel degelijk bedoeld effect van de overheid om transparantie in het onderwijs te bevorderen-, scholen zich meer gaan richten op (kwaliteits) criteria die “in het veld” opgevangen worden, zonder dat daar de inhoudelijke effecten (op de lange termijn) van duidelijk zijn (Ax, 1995). Scholen worden plotseling op verschillende niveaus aangewezen op zichzelf, zonder dat ze daarmee hebben leren omgaan. Deregulering als zodanig is, nogmaals, geen garantie dat scholen aan kwaliteit en efficiëntie winnen. Dit concludeert ook Ax in zijn analyse van de schoolorganisatie en deregulering in het onderwijs. Deregulering zal er volgens Ax slechts toe leiden dat de marktomgeving en de institutionele omgeving aan kracht winnen. Het lijkt er dus op dat naast deregulering ook een andere kijk op het onderwijswezen noodzakelijk is, om naast de impuls van deregulering tot een structurele kwaliteitsverbetering te komen van het onderwijsproces. Een andere problematisch aspect, hieraan gekoppeld, ligt in de vraag die gesteld kan worden of er met deregulering en decentralisatie überhaupt een juist antwoord is gevonden op snelle maatschappelijke veranderingen, die immers meteen hun uitwerking hebben op het primaire onderwijsproces. Daar waar op macro en meso-niveau de competentie-eisen gesteld worden, opereert de individuele schoolorganisatie juist het minst flexibel; oftewel een zelfstandig onderwijsbeleid voeren werkt niet voor verschillende problemen. Een tekenend voorbeeld is hoe het onderwijs (los van de financiële kant) de inhaalslag op het ICT-vlak tracht te maken, na de constatering dat het bedrijfsleven hier een behoorlijk stuk verder in was. In hoeverre kunnen leerlingen met ICT meer, beter of leuker leren? Wat is de relatie tussen ICT in het onderwijs en de ontwikkeling van de kenniseconomie? Wat zijn de maatschappelijke opbrengsten? Wat betekent het voor de rol van de docent? Wat kan de *overheid* doen om de gewenste ontwikkelingen mogelijk te maken? De overheid heeft op bijvoorbeeld dergelijke vragen te laat ingespeeld, na de constatering dat ‘het veld’ er zelf niet uitkwam. Door middel van verschillende notities en stimuleringsmaatregelen probeert ze nu te reageren op de veranderingsprocessen; voor een individuele school is het haast onmogelijk een zelfstandig ICT-Beleid te voeren en waar ze dat wel tracht, door bijvoorbeeld sponsoring, stuit ze weer op de overheid

die in convenanten regelgeving voorschrijft (zie het convenant sponsoring <http://www.minocw.nl/onderwijs/sponsor/3.htm>).

Kortom, er lijkt een discrepantie te zitten in enerzijds de ‘terugtrekkende overheid’ en anderzijds concrete vraagstukken waarbij de overheid zondermeer nodig is. De middenweg is in ieder geval nog niet gevonden. Van Wieringen (1987) pleit voor een centrale overheidsregulering van het onderwijs, met als belangrijkste argumenten ‘deugdelijkheid’, de gelijke evenredige bekostiging en de beheersbaarheid van de kosten te waarborgen. Ook meent Van Wieringen dat lokaal bestuur impopulaire thema’s (minderheden, zwarte schoolproblematiek) eenvoudiger aan de kant schuift. Van Wieringen meent in elk geval de Grondwet achter zich te hebben. In dat bestek maakt Vermeulen (1999) het dilemma of de tweespalt waarin de overheid verkeert met het decentralisatiebeleid zichtbaar. Hij komt tot de conclusie dat de Grondwet verschillende vormen van decentralisatie verbiedt. Immers staat er in artikel 23 lid 1 van de Grondwet te lezen dat het onderwijs ‘*een voorwerp is van aanhoudende zorg der regering*’, dus niet van lagere overheden. Het kan zo begrepen worden dat delegatie aan organen van de centrale overheid (horizontale delegatie) wel, maar aan organen van decentrale overheden (verticale delegatie) in beginsel *niet* is toegestaan. Akkermans (1992) spreekt van ‘constitutionele mist’: het is volgens hem zeer onduidelijk hoe er praktisch met decentralisatie omgegaan moet worden, in het licht van artikel 23. Deze discussie blijft zeer actueel en voor een uitgebreid overzicht is het constitutionele onderwijsrecht van Vermeulen (1999, p. 95 e.v.) en de Grondwetsinterpretatie van Kortmann (1994, p.369 e.v.) aan te bevelen.

Deze argumenten en kanttekeningen laten allen duidelijk zien hoe moeilijk het is om in de schoolorganisatie beleidsmatige vernieuwingen door te voeren. In dit geval geeft de overheid de school wellicht meer autonomie, maar dat heeft alleen betrekking op secundaire en tertiaire onderwijsprocessen; de primaire onderwijsprocessen blijft ze nauwlettend sturen, bovendien krijgen gemeenten (te) veel bemoeienis met het onderwijs wat tot problemen kan leiden en stelt menigeen vraagtekens bij de kaders van deregulering en decentralisatie. Het zijn ontwikkelingen niet zonder risico’s, zeker gelet op de collectieve belangen die het onderwijs vertegenwoordigt (zie ook Wendrich en Dieleman, 1991, Wesselingh, 1993b, Peschar en Wesselingh, 1999). Het huidige kabinet onder leiding van Balkenende (met onderwijsminister Verhoeven) heeft een duidelijke taak om deze ingezette tendensen op een professionele wijze te

volgen en waar nodig te sturen. Feit is dat er in de afgelopen regeringsperiodes verschillende contexten geschapen zijn voor onderwijsontwikkeling.

In de volgende paragraaf wordt bekeken hoe de (beleidsmatige)context voor het Regionaal Opleidingscentrum (ROC) afgelopen jaren vorm heeft gehad.

2.2 DE VERANDERENDE CONTEXT VOOR DE REGIONALE OPLEIDINGSCENTRA

Het ROC heeft de afgelopen jaren op het organisatorisch, beleidsmatige terrein een ware metamorfose ondergaan. Onder druk van de deregulerings-, decentralisatie- en schaalvergrotingsdrang van de centrale overheid (dat voor het ROC zijn begin had tijdens Lubbers III) zou het ROC een nieuwe identiteit moeten krijgen (zie Veld, 1994, p.12,15).

De voorheen “zelfstandige” onderwijsgebieden als basiseducatie, Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs (VAVO, oftewel mavo, havo en vwo leerwegen voor volwassenen), Cursorisch Beroepsonderwijs (CBO), Middelbaar Beroepsonderwijs en het vormingswerk zouden nu binnen een instelling ondergebracht worden: het ROC.

Dit zou derhalve moeten betekenen: minder (overheids)regulering, minder bureaucratie, meer autonomie, meer regionale aansturing en een enorme schaalvergroting.

Concreet vinden de hervormingen en vernieuwingen plaats met de invoering van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) op 1 januari 1996. *“Het beroepsonderwijs krijgt bijzondere aandacht. Voor een goede aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt is regionale integratie van beroepsonderwijs, leerlingwezen en volwasseneneducatie (zogenaamde ROC-vorming) noodzakelijk. In het algemeen verdient fusie van de betrokken instellingen de voorkeur (.....) zij wordt (in eerste instantie) niet dwingend opgelegd”* (WEB, januari 1996, A-31). Hoewel de WEB op 1 januari 1996 van kracht is geworden, is ze pas op 1 augustus 1996 voor vele instellingen concreet in werking getreden, en bovendien ingevoerd met diverse overgangsmaatregelen. Zo zijn bijvoorbeeld tot 1 augustus 1997 de voorschriften voor examens oude stijl op grond van de Wet Voortgezet Onderwijs (WVO) en de Wet Cursorisch Beroepsonderwijs (WCBO) van kracht gebleven. De nieuwe eindtermen

en de daarbij behorende examenregelingen zijn pas vanaf augustus 1997 - en voor sommige opleidingen nog later – cohortsgewijs ingevoerd (Inspectierapport, augustus 2001).

Kern van de WEB is dus dat de verschillende genoemde deelsectoren van het onderwijs aan jongeren en volwassenen in een logische samenhang met elkaar worden gebracht. Het Wetboek Regelingen Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (BVE) spreekt van een drempelloos toegankelijk ROC, dat hoogwaardig maatwerk levert en garant staat voor de kwaliteit van leertrajecten en leerinhouden. De kwaliteit is zowel afgestemd op de wensen en behoeften van de individuele deelnemers als op de vraag van de arbeidsmarkt. Binnen het ROC is beroepspraktijkvorming van groot belang en staat “onderwijs op maat” voorop (Regelingen BVE, p. A4 en verder). Het ideaal van de op maat gesneden dienst voor de individuele deelnemer bevindt zich dus in het concept van de optimale afstemming van het aanbod van beroepsonderwijs en educatie binnen het ROC.

Het ROC behoort midden tussen het bedrijfsleven en haar maatschappelijke omgeving te staan, en communicatie naar de beroepspraktijk is van groot belang. Het wordt ook hier duidelijk dat zowel de WEB als de regelingen BVE de intentie van autonomievergroting met zich meedragen: *“De meer directe relatie tussen de doelgroepen en de lokale overheid zal naar verwachting de mogelijkheden voor integratie van lokaal noodzakelijke voorzieningen versterken, en daarmee ten goede komen aan de beoogde deelnemers”* (Regelingen BVE, B3).

Door decentrale aansturing van de educatie kan realisering van de individuele en maatschappelijke doelstellingen worden bevorderd. Ook wat betreft financiering constateren we meer autonomie: *“Makro-budgettaire neutraliteit is het uitgangspunt bij de WEB en de kern van de bekostiging is een lump sum systematiek met voldoende bewegingsvrijheid.”* De WEB regelt de financiering van beroepsonderwijs en educatie heel duidelijk en stuurt aan op grote financiële autonomie. De kosten voor het beroepsonderwijs worden door het ministerie van OC&W rechtstreeks aan de ROC's vergoed. Basisprincipe bij het beroepsonderwijs daarbij is een bedrag per leerling (die overigens in de WEB wordt aangeduid als deelnemer) bij de start van de leerweg (80%) plus een bedrag bij het met goed gevolg afsluiten van de leerweg (20%).

Eén algemene kritische kanttekening hierbij is dat onder meer Veld (1994) constateert dat ook hier de intenties van de overheid naar een volledige (financiële) autonomie niet reëel zijn: het ROC blijft afhankelijk van de financiële en

randvoorwaardelijke kaders die de overheid stelt, iets wat we al eerder zagen (§2.1.4) (Zie ook Vermeulen, 1999). Dit neemt echter niet weg dat er gunstige en nieuwe mogelijkheden zijn ontstaan om meer invloed uit te oefenen op zowel primaire als secundaire onderwijsprocessen.

Voor een verder, gedegen overzicht van financieringsstromen BVE, kostenstructuur van het ROC en meer feiten en statistieken over financiën is de vierde editie van OC&W in Kerncijfers (2001, p. 8-20, p. 50-57) te raadplegen. Een digitale versie is bovendien beschikbaar op www.minocw.nl/begroting2001/nota2/059.html. Het is duidelijk dat de ROC's mee moeten in het rad van onderwijsverandering en -vernieuwing. In de volgende paragrafen wordt bekeken welke gevolgen dit voor het ROC Oost-Nederland heeft gehad.

2.3 HET REGIONAAL OPLEIDINGSCENTRUM OOST-NEDERLAND

Na een beeld gegeven te hebben van algemene secundaire onderwijsvernieuwingen en de invloed daarvan op het ROC, volgt hier een aantal (sub) paragrafen waarin het ROC Oost-Nederland belicht wordt; hier wordt ook een koppeling gemaakt naar decentralisatie en deregulering (§2.3.4) en de kantekeningen (§2.3.5).

2.3.1 GEGEVENS VAN HET ROC OOST-NEDERLAND: EEN SCHETS VAN DE INSTELLING

Voorgaande beschreven context is grotendeels ook van toepassing op het ROC Oost-Nederland.

ROC Oost-Nederland is per 1 augustus 1996 ontstaan (De WEB werd op 1 januari 1996 ingevoerd) uit een groot aantal instellingen voor beroepsonderwijs en educatie.

In april 1999 is het besluit gevallen de huisvesting van diverse locaties vanaf 2005 te concentreren in 'Het Hart van Zuid' van de gemeente Hengelo. Deze huisvestingsconcentratie is gericht op het beroepsonderwijs. De educatieve trajecten blijven op lokaal niveau aangeboden. De nieuwbouw wordt gefaseerd gerealiseerd, de afronding van de eerste fase is gepland in 2005 en de tweede in 2008.

ROC Oost-Nederland verzorgt beroepsonderwijs en educatie in Twente en de Achterhoek en telt ongeveer 21000 deelnemers in het beroepsonderwijs en educatie en er werken ongeveer 1200 personeelsleden.

ROC Oost-Nederland biedt rond de 170 BBL-opleidingen (Beroeps Begeleidende Leerweg) aan en rond de 150 BOL-opleidingen (Beroeps Opleidende Leerweg). Het BBL is zowel voltijd- als deeltijdonderwijs met een praktijkdeel van 60 procent of meer van de studieduur, vergelijkbaar met het vroegere leerlingstelsel – een mix van leren en werken tegelijk – en het BOL is voltijd dagonderwijs, vergelijkbaar met het vroegere Middelbaar Beroeps Onderwijs en het Kort Middelbaar Beroeps Onderwijs, met een praktijkdeel van tussen de 20 en 60 procent van de studieduur. Een opleiding kan op een viertal niveaus worden gegeven: het assistent-niveau (niveau 1), het basisberoepsniveau (niveau 2), het vakniveau (niveau 3) en het middenkaderniveau en specialistenniveau (niveau 4).

Het College van Bestuur van het ROC Oost-Nederland heeft medio 2000 de organisatie vorm gegeven op basis van de nota 'Bewust Bewegen'. Daarbij is de organisatie van de opleidingen langs de lijnen van inhoudelijke verwantschap en gerichtheid op branches, product- en marktcombinaties ingericht.

De organisatie ziet er nu als volgt uit. Het ROC Oost-Nederland bestaat uit het College van Bestuur en Centrale Stafdiensten en

- School voor Techniek
- School voor Economie, Handel en ICT (*unit Handel*)
- School voor Gezondheidszorg, Dienstverlening en Welzijn,
- School voor Horeca, Toerisme en Vormgeving
- Educatie
- Onderwijsholding Twente b.v.
- RCO (Regionaal Contract Onderwijs)

De scholen opereren relatief autonoom en zijn, binnen de gezamenlijk vastgestelde kaders, verantwoordelijk voor het onderwijs.

De unit Educatie heeft een ontwikkelopdracht meegekregen voor wat betreft de vormgeving en plaatsbepaling van educatie binnen de nieuwe scholenstructuur.

Momenteel wordt een herschikking centrale diensten doorgevoerd. Hierbij zijn beleid en uitvoering samengevoegd en komt de verantwoordelijkheid voor beide terreinen te

liggen bij de schooldirecteuren.

Verder hebben ROC Oost-Nederland en ROC Twente Plus besloten tot het aangaan van een strategische alliantie, met als doel om gezamenlijk een compleet onderwijsaanbod aan te bieden in de regio. Het samenwerkingsplan omvat een aantal concrete projecten. Reeds gestarte samenwerkingsinitiatieven zijn onder meer het Textielcentrum, het gezamenlijk uitvoeren van de opleiding Multimedia Vormgeving en de oprichting van het Technocentrum Twente, dat een herontwerp beoogt van de technische opleidings- en kennisstructuur.

2.3.2 DE ONDERWIJSVISIE, DE MISSIE EN DE HOOFDLIJNEN VAN HET ROC OOST-NEDERLAND

De onderwijsvisie van ROC Oost-Nederland wordt als volgt verwoord (www.roc-on.nl/):

“ROC Oost-Nederland heeft een eigen visie op onderwijs en op de functie van een onderwijsinstelling in de maatschappij. Die visie moet passen als een jas: als hij goed past, merk je niet dat je hem aanhebt. Toch moet de jas je beschermen tegen de kou (een bedreiging) en je eigen lichaamswarmte en energie (kansen) vasthouden. Een visie zit in jezelf, in de manier waarop je denkt en doet. Het verplicht je echter ook om continu te werken aan het verbeteren van hetgeen je doet. Werken aan maatwerk, ook als de jas al precies past..”

De belangrijke aspecten van de missie van ROC Oost-Nederland zijn:

- Toegankelijkheid voor iedereen
- Flexibele leertrajecten
- Breed en kwalitatief goed onderwijsaanbod
- Een goede afstemming met het beroepenveld
- Goede aansluiting met het HBO
- Het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de regio

ROC Oost-Nederland heeft vier te onderscheiden hoofdlijnen:

- ROC Oost Nederland is een **Community College**
- ROC Oost Nederland wil **met anderen samen werken** aan opleidingen.

- ROC Oost Nederland stelt de **student centraal** in het onderwijs.
- ROC Oost Nederland wil **opleiden voor de toekomst**.

2.3.3 DE KOPPELING NAAR DECENTRALISATIE EN DEREGULERING

De veranderende context voor de ROC's zoals beschreven in §2.2, is grotendeels van toepassing op het ROC Oost-Nederland. Ook ROC Oost-Nederland heeft onder druk van de deregulerings-, decentralisatie- en schaalvergrotingsdrang van de centrale overheid een nieuwe (andere) identiteit gekregen (§2.3.2).

Hier wordt bekeken welke effecten de deregulering, decentralisatie en (gekoppelde) schaalvergroting hebben op het ROC (Oost-Nederland).

Door de toegenomen vrijheid (deregulering en autonomievergroting) ontstaan bijvoorbeeld gemakkelijker nieuwe studierichtingen (de overheid staat dat eerder toe dan voorheen en het zogenaamde contractonderwijs -op verzoek en koste van een bedrijf biedt een instelling onderwijs aan- leidt tot nieuwe of versnipperde richtingen) en het clusteren van onderwijsinstututen (schaalvergroting) leidt ertoe dat *lokale* spreiding van bepaalde onderwijsvormen of -richtingen geringer wordt (Knoers, 1995). Voor het Middelbaar Beroepsonderwijs (de BVE of de ROC's) hoeft dat echter niet bezwaarlijk te zijn, meent Knoers. De organisatiestructuur en het type studenten dat bijvoorbeeld een ROC trekt zijn hiervoor goed geschikt, zeker in vergelijking met bijvoorbeeld een school voor voortgezet onderwijs.

Toch blijft het voorlopig de vraag in hoeverre de schaalvergrotingsoperaties van het ROC niet een zelfde logge organisatie creëren als welke onder overheidsregulering bestond. Met 21.000 'klanten' en 1200 medewerkers is het ROC Oost-Nederland een organisatie die niet zo maar te overzien is. Hier op aansluitend moet ook geconstateerd worden dat uit de analyse van de Onderwijsraad en uit het bijbehorende onderwijsverslag blijkt dat de positie van de deelnemer in het BVE-veld nog niet optimaal is. De verkenning die heeft plaatsgevonden in het kader van de Koers BVE ondersteunt deze analyses. Het is van groot belang dat de positie van de deelnemer - zeker in het licht van de verdere schaalvergroting van de toenemende autonomie van de instellingen - verder versterkt wordt. De positie van de deelnemer is volgens de Onderwijsraad ook in het geding als het gaat om de mogelijkheid te kiezen tussen instellingen. Door de schaalvergroting - één ROC per regio - lijkt het

zogenaamde ‘stemmen met de voeten’ (hiermee wordt bedoeld op het idee dat een deelnemer vrij zou moeten zijn om een cursus of opleiding af te breken als die cursus of opleiding niet bevalt en elders dan verder kan studeren) geen reële optie meer. Hierdoor ontbreekt een belangrijke prikkel voor de instellingen om de kwaliteit te verhogen. Dit stelt hoge eisen aan de onderwijsinstellingen om hun organisatie zodanig in te richten dat signalen uit de omgeving gehoord en gehonoreerd worden en dat verantwoording aan de omgeving wordt afgelegd. Dit vraagt om een goede positionering van de deelnemer, als individu, als bestuurlijke partij binnen een instelling en als vertegenwoordiger van de deelnemers op landelijk niveau. De dereguleringsoperaties en de schaalvergrotingen zijn praktisch gelukt, de problemen zijn hiermee niet noodzakelijk de wereld uit. Het ministerie van OC&W meent echter dat als het gaat om schaalvergroting er een verschil is tussen de beeldvorming en de feiten. In de beeldvorming is er bijvoorbeeld sprake van een ROC als een log, groot gebouw. Terwijl vaak in de belevingswereld van de individuele onderwijsdeelnemer het ROC herkenbaar en kleinschalig is, doordat het ROC uit vele soorten instellingen bestaat verspreid in de regio en in stad. Dit geldt in ieder geval voor het ROC Oost-Nederland, dat verschillende locaties heeft in Almelo, Hengelo en Enschede. De schaalvergroting in het onderwijs betreft daarnaast veelal bestuurlijke fusies, niet noodzakelijk fusies van gebouwen. Schaalvergroting kan leiden tot verbetering van kleinschalige dienstverlening. Ook binnen de ROC’s is dit terug te vinden door de combinatie van een degelijke bestuurlijke structuur en een kleinschalige presentatie van eenheden. Instellingen, waaronder het ROC Oost-Nederland, lijken dus in de praktijk bezig met interne schaalverkleining. Schaalvergroting is op dit moment een zeer belangrijk politiek thema dat veel discussie doet oplaaien. Schaalverkleining is veelal het devies. De grond voor deze uitspraken wordt vooralsnog niet door statistieken ondersteund (Sociaal Cultureel Planbureau, 2002), de schaalvergroting is met name papieren werkelijkheid en het ROC Oost-Nederland lijkt geen grote problemen te ondervinden van de ‘schaalvergroting’, al blijft de gemaakte kantekening van §2.3.3 staan.

Als er gekeken wordt naar de samenwerking tussen gemeenten en ROC’s en de regierol van gemeenten, functioneert dat zichtbaar steeds beter (Koers BVE: Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, september 2000). Tegelijkertijd liggen er mogelijkheden voor verdere verbetering. Door de decentralisatie van het beleid is een belangrijke rol weggelegd voor gemeenten, zoals

we eerder al zagen (§2.1.2). Dit schept autonomie, maar brengt tevens verplichtingen met zich mee. Zo zijn goed opgezette informatiesystemen van belang om prestaties en middelenbesteding te kunnen toetsen en te kunnen verantwoorden, niet alleen voor de rijksoverheid, maar ook voor de lokale overheden. De overdracht van informatie is tevens van belang om verwachtingen van overheid en gemeenten realistisch te kunnen plaatsen. De onderwijsinspectie concludeert dat gemeenten en ROC's over en weer vaak onvoldoende zicht hebben op elkaars wensen en mogelijkheden. *“Verbetering van de wederzijdse informatie-uitwisseling en de communicatie tussen de ROC's en de gemeenten kan hiervoor een oplossing vormen.”* (Van WEB tot Werkelijkheid: een rapportage over de evaluatie van de WEB, 2001, p. 14). Het is dus zaak voor het ROC Oost-Nederland een transparante en zo min mogelijk bureaucratische organisatiestructuur te onderhouden, die in de regio een duidelijk karakter heeft. ROC Oost-Nederland CvB-voorzitter Van Rosmalen over de vraag hoe zich de regionale dynamiek ontwikkelt: *“Er zijn goede voorbeelden van regionale samenwerking. Regionale partijen weten elkaar steeds beter te vinden. Men doet in de praktijk ervaring op met allerlei vormen van regionale samenwerking. Men ziet de kansen die daar liggen. En men maakt, na aanvankelijke aarzelingen, steeds meer gebruik van de grote vrijheid die binnen het kader van de WEB (Wet Educatie en Beroep) mogelijk is. Op grond daarvan kan worden gesteld dat de regionale actoren heel wel in staat zijn de verantwoordelijkheden die ze in het kader van de WEB gekregen hebben waar te maken. Inherent aan de regionale benadering is ook dat er verschillen ontstaan. De WEB geeft aan partijen een vrijheid die prikkelt tot creativiteit en vindingrijkheid bij het vinden van antwoorden op tal van regionaal bepaalde vragen. Zo ontstaan oplossingen die we op landelijk niveau niet zelf hadden kunnen bedenken. Regio's kunnen in dat opzicht ook van elkaar leren. Er zijn echter ook aandachtspunten die tot nadere actie nopen. Laten we met elkaar afspreken dat er geen belemmeringen zijn. Dat is een veel positievere invalshoek. Als je echt wilt samenwerken, vind je altijd wel een oplossing voor een probleem.”* (Koers BVE: Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, september 2000, p. 72).

In de volgende paragraaf wordt bekeken welke implicaties het overheidsbeleid heeft op het primaire, onderwijskundige niveau.

2.4 VAN OVERHEIDSBELEID NAAR ONDERWIJSPRAKTIJK: PRIMAIRE, ONDERWIJSKUNDIGE GEVOLGEN VOOR HET ROC OOST-NEDERLAND

De Nederlandse economie ontwikkelt zich in een hoog tempo in de richting van een dynamische kenniseconomie, ongeacht hoge of lage conjunctuur. De arbeidsprocessen worden meer kennisintensief en de dynamiek, de kennisontwikkeling en de vraag naar sleutelkwalificaties en competenties zullen steeds meer gaan toenemen. De productdefinities voor de zowel op de eindtermen gebaseerde kwalificatiestructuur als in de scholingsvragen vanuit het bedrijfsleven, zullen ook een grote mate van dynamiek en verandering vertonen. Dit dwingt ROC's tot een grote mate van flexibiliteit en externe oriëntatie, om hun dienstverlening continu aan te kunnen passen aan de externe vraag. Dit vereist echter ook een landelijke regelgeving die dergelijke flexibiliteit toestaat en faciliteert; zoals we hebben gezien tracht de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) in deze noodzaak te voorzien (§2.2).

Allereerst wordt hier concreter gekeken naar een belangrijke achterliggende grond tot de aanzet van onderwijsverandering binnen het ROC Oost Nederland, namelijk de herdefiniëring van het competentievraagstuk.

2.4.1 HERDEFINIËRING VAN HET COMPETENTIEVRAAGSTUK

Zoals gezegd ondergaan beroepen veranderingen (in de lijn met maatschappelijke ontwikkelingen), verdwijnen beroepen en ontstaan er nieuwe. In dit moderniseringsproces boet het traditionele beroep in de betekenis van 'vakmanschap als levensstijl' aan belang in. Door snelle veranderingen van specifieke vakkennis en verbeterde mogelijkheden om detailkennis snel bij de hand te hebben, verliest de vakkennis zijn dominante plek (Kraayvanger, 1998).

In dit kader zijn de begrippen flexibiliteit en flexibilisering een belangrijke rol gaan spelen in de beroepspedagogiek, om het hoofd te bieden aan veranderingen in het arbeidsstelsel en de arbeidsmarkt. De aandacht verschuift van het vakmatige naar *beroepscompetentie en handelingsvaardigheid*. Omdat beroepsgerichte handelingvaardigheid centraler komt te staan worden opleidingen binnen het ROC Oost-Nederland uitgedaagd een breder competentiegebied aan te spreken dan enkel

het vakmatige (vroeger was het doel het beheersen van vakmatige vaardigheden, nu is dat het aanleren van persoonlijke handelingsvaardigheden).

Bunk (1994) stelt dat handelingsgerichte competenties vier inhoudelijke componenten bevat. De genoemde competenties zijn kerncompetenties die een opleiding aan een deelnemers zou moeten rijken. Bunk omschrijft de vier handelingsgerichte competenties als volgt:

1. *Vakmatig competent*: iemand kan de werkzaamheden en inhoudelijke aspecten van zijn werkterrein in eigen verantwoordelijkheid en op deskundige wijze uitvoeren en beschikt daardoor over de nodige kennis en vaardigheden.
2. *Methodisch competent*: iemand kan bij de uitvoering werkzaamheden en de daarbij optredende afwijkingen op methodische en passende wijze reageren, zelfstandig oplossingen aandragen en de opgedane ervaringen op zinvolle wijze ook bij andere problemen in zijn werk toepassen.
3. *Sociaal competent*: iemand kan met andere mensen communiceren en op coöperatieve wijze met anderen samenwerken. Daarnaast legt hij groepsgericht gedrag aan de dag en toont hij begrip voor andere mensen.
4. *Participatief competent*: iemand kan gestalte geven aan zijn eigen werkplek en de werkplek in bredere zin. Verder kan hij organiseren en beslissen en is hij bereid verantwoordelijkheden op zich te nemen.

Het onderwijs zal meer aandacht voor deze competenties moeten inruimen en dit vereist een nieuw onderwijskundig kader. Een punt dat blijft liggen is hoe deze ontwikkelingen, inclusief overheidsbeleid en dan met name de invoering van de WEB, gevolgen heeft voor de in dit geval laagopgeleide deelnemer. Hierover handelt de volgende paragraaf.

2.4.2 EXPLICIET AANDACHT VOOR DE LAAGOPGELEIDE

De veranderende competentievraag vanuit het arbeidsveld, wat onder ander heeft geleid tot onderwijsvernieuwingsbeleid van de overheid (de WEB), heeft sterke invloed op de beleidslijnen van het ROC Oost-Nederland, zoals verder zal blijken.

Het overheidsbeleid -dat reageert op maatschappelijke veranderingen- is niet zonder gevolgen voor een onderwijsdeelnemer. Onderwijsbeleid zou altijd de intentie met zich mee moeten dragen in beginsel het primaire onderwijsproces beter te moeten laten functioneren. In het geval van de invoering van de WEB is expliciet gekeken naar de positie van de onderwijsdeelnemer en in het bijzonder naar die van de laagopgeleide. Aan de hand van het onderstaande voorbeeld wordt duidelijk welke implicaties de WEB beoogd.

De overgang van het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (VMBO) naar een ROC kan een risicomoment vormen in de opleiding van jongeren. Met een VMBO-diploma hebben jongeren nog geen startkwalificatie behaald. Het is de bedoeling dat ze hun opleiding op het ROC vervolgen. Onvolmaakte aansluiting kan, zeker bij risicoleerlingen, leiden tot voortijdig schoolverlaten. Goede samenwerking tussen VMBO en ROC is dus een vereiste om de kans op uitval, zeker bij risicoleerlingen, zo klein mogelijk te maken. De meeste scholen voor VMBO hebben al een min of meer gestructureerd overleg met ROC's in de regio over bijvoorbeeld programmatische aansluiting, loopbaanbegeleiding en de zorgstructuur. In dat overleg kan ook worden afgesproken hoe leerlingen zonder diploma in de basisberoepsgerichte leerweg toch goed voorbereid kunnen doorstromen naar aansluitende opleidingen in het ROC. De invoering van de WEB heeft dit alles in een stroomversnelling gebracht en hierop aansluitend wordt een gevolg van de WEB zichtbaar in bijvoorbeeld de mogelijkheid om leerlingen uit het VMBO *zonder* diploma door te laten stromen naar vervolgoopleidingen op niveau 1, of, als er geen opleiding op niveau 1 is, zelfs naar niveau 2. Er moet dan wel per ROC, en per opleiding(type) worden vastgesteld welke vaardigheden relevant zijn voor een succesvolle doorstroming (met andere woorden: wat er in de portfolio van de leerling moet zitten om in de vervolgoopleiding te kunnen slagen) en ook welke gebreken er eventueel in het ROC kunnen worden opgevuld door middel van voorbereidende en ondersteunende activiteiten. Ook beoogt de WEB te bewerkstelligen dat de beroepsopleidingen voor iedereen die zich voor een beroep wil kwalificeren toegankelijk zijn en blijven. Verder kan aan het terugdringen van het aantal deelnemers dat voortijdig de instelling verlaat (door meer maatwerk in het onderwijs) en aan het verhogen van het aantal deelnemers uit specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld allochtonen deelnemers) binnen de ruimte die de WEB daarvoor biedt in de beroepsopleidingen veel worden gedaan.

Deze voorbeelden geven aan dat de WEB nieuwe mogelijkheden biedt om het onderwijsniveau kwalitatief anders en beter te organiseren. Maatwerk, persoonlijke aandacht en kwaliteit zijn termen die centraal staan in de WEB. Tot deze conclusie komt ook de onderwijsinspectie in haar rapport *Van WEB tot Werkelijkheid: een rapportage over de evaluatie van de WEB (2001)*. Volgens de inspectie beoogt de WEB een systeem te realiseren waarbij de deelnemer in eigen tempo onderwijs kan volgen dat aansluit bij zijn persoonlijke wensen en mogelijkheden. Daarvoor is nodig dat de opleidingen flexibel zijn ingericht en bijvoorbeeld meerdere in- en uitstroommomenten per jaren kennen. De inspectie komt echter tot de conclusie dat de mogelijkheden die de WEB daarvoor biedt nog onvoldoende benut zijn. De wet biedt voldoende ruimte aan de betrokken partijen om initiatieven te ontplooiën en maatregelen te treffen om het onderwijs verder te ontwikkelen. De inspectie heeft geconstateerd (ook al in het Onderwijsverslag over 2000) dat deze initiatieven tot op heden moeizaam tot stand komen. Voor een afgerond oordeel over de werking van de WEB is het overigens nog te vroeg omdat niet alle mogelijkheden van de wet al volledig worden benut. Toch is hiermee aangeduid dat er nog veel werk verzet moet worden om het onderwijs op het door de WEB beoogde niveau te krijgen. Nijhof en Stijnen (2001) komen wel met een conclusie naar aanleiding van een studie met betrekking tot de WEB. Deze conclusie is zeker interessant voor het ROC Oost-Nederland. Samengevat luidt de conclusie dat de WEB zelf niet verbeterd hoeft te worden, maar wel het gedrag van de ‘spelers’ in het BVE-veld. Deze moeten zich professioneler opstellen en volgens Nijhof en Stijnen meer gebruikmaken van de volgende wetenschappelijke inzichten:

- Er is een adequate macrodoelmatigheidstoetsing nodig;
- De eindtermen moeten op valide wijze gelegitimeerd worden (aan de hand van een drievoudige kwalificering);
- Binnen grenzen kan maatwerk geleverd worden, waarvoor de horizontale en verticale afstemming verbeterd moet worden;
- De kwaliteit van het onderwijsproces en de toetsing en afsluiting moet op een consistentere wijze geregeld worden;
- Tenslotte is het van belang dat het beroepsonderwijs meer aantrekkelijk wordt voor deelnemers.

Nijhof en Stijnen concluderen ook dat het beroepsonderwijs te maken heeft met twee belangrijke dilemma's of rolspanningen:

1. De spanning tussen het breed kwalificeren van jonge mensen voor de toekomst en de vraag naar functiespecifieke opgeleide 'vakmensen' van het bedrijfsleven;
2. De spanning tussen de behoefte aan generieke competenties, die ook verworven kunnen worden in informeel leren en het toetsen van specifieke vaardigheden in traditionele examens.

Deze conclusies en spanningen moeten ook weer gezien worden in een groter geheel, namelijk die van onderwijstdynamiek, (maatschappelijke) veranderingskrachten en vernieuwingsproblematiek.

2.4.3 HERDEFINITIE ONDERWIJSSYSTEEM ROC OOST-NEDERLAND

De confrontatie met de invoering van de WEB (en niet in de laatste plaats de confrontatie met de maatschappelijke veranderingen- vanuit het werkveld en vanuit onder ander de academische hoek) heeft op het ROC Oost-Nederland geleid tot een herdefinitie van het onderwijssysteem. In dit bestek is vooral de aandacht voor de laagopgeleide deelnemer (niveau 1 en 2) aan de orde.

2.4.3.1 HERDEFINITIE NAAR AANLEIDING VAN DE WEB

In een recente kadernotitie met betrekking tot onderwijsbeleid ROC Oost-Nederland (2000) wordt geconstateerd dat na de invoering van de WEB de volgende tendensen zijn ontstaan:

- Zowel leerinhouden als didactiek sluiten onvoldoende aan op het handelingsniveau van de laagopgeleide deelnemers. Het pedagogisch-didactisch klimaat van de niveaus 1 en 2 is onder invloed van kwalificatieniveaus 3 en 4 sterk verschoolt.
- Beroepsopleidingen met kwalificatieniveau 1 en 2 worden vaak gebruikt om deelnemers die niet in staat zijn een hoger kwalificatieniveau af te

sluiten, alsnog te diplomeren. De nieuwe kwalificatiestructuur wil echter transparantie tussen de kwalificaties bevorderen en streeft efficiënte en effectieve BOL- en BBL-leerwegen na.

- De opleidingen komen onvoldoende tegemoet aan de eisen van de arbeidsmarkt. Naast louter cognitieve vaardigheden verwacht het bedrijfsleven ook sociale competenties (zoals het nemen van moeilijke beslissingen, het goed kunnen samenwerken e.d.).

Op basis van deze tendensen bestaat er een grond om tot een onderwijskundig herontwerp te komen van de huidige opleidingen op kwalificatieniveau 1 en 2.

De genoemde beleidslijnen en wetswijzigingen (§2.1.2, §2.1.3, §2.2), oftewel de secundaire onderwijsveranderingen, zijn dus aanleiding om in te grijpen op het primaire onderwijskundige niveau.

2.4.3.2 KANTTEKENING BIJ HERDEFINITIE ONDERWIJSSYSTEEM ROC OOST-NEDERLAND

Nieuwenhuis (2001) stelt dat, gelet op de snelle ontwikkeling van de economie tot een dynamische kenniseconomie, kwalificaties snel verouderen, waardoor het onderwijs pro-actief, flexibel en extern georiënteerd daarop in zal moeten springen. Om dit te onderbouwen presenteert Nieuwenhuis een aantal casus, waarin bekeken wordt hoe ROC's hun rol als kennisnetwerker in innovatieprocessen oppakken. Hieruit blijkt dat ROC's over het algemeen nog gewoon traditioneel onderwijs geven. Ze nemen niet het voortouw in het innoveren van beroepen, maar volgen doorgaans wat de arbeidsmarkt vraagt. Dit is eerder al genoemd: de competentievraag vanuit het arbeidsveld bepaalt de (onderwijsbeleids)richting van het ROC.

Nieuwenhuis meent dat dit een gevaarlijke ontwikkeling is en pleit voor een meer strategische visie op ROC-niveau. Volgens hem neemt het belang van de initiële opleiding in de toekomst sterk af, en zal scholing vaker op de werkplek plaatsvinden. Daardoor zouden ROC's, waaronder het ROC Oost-Nederland wel eens buitenspel kunnen komen te staan.

Nieuwenhuis erkent de paradox dat ook het bedrijfsleven, wat zeer gebaat zou zijn bij flexibele onderwijsstructuren en innovaties in beroepen en opleidingen,

voorlopig sterk vasthoudt aan de traditionele, starre, kwalificatiestructuur. In hoeverre het ROC Oost-Nederland past in deze lijn is niet eenvoudig te stellen, wel is duidelijk dat ook hier het bedrijfsleven een flinke niet te onderschatten invloed heeft.

2.4.4 ONDERWIJSKUNDIGE INNOVATIES BINNEN HET ROC OOST-NEDERLAND

Uit het voorafgaande blijkt telkens dat het huidige ROC Oost-Nederland gepositioneerd kan worden in de dynamiek van de maatschappelijke ontwikkelingen, in het licht van schaalvergroting, autonomieverhoging, deregulering en decentralisatie. De context die deze ontwikkelingen met zich meebracht (zie ook §2.2, §2.3.3), in het bijzonder de invoering van het WEB, gaf aanleiding tot verschillende nieuwe onderwijskundige ideeën. Het was bovendien niet alleen een aanleiding, maar zeker ook een noodzaak, zoals is gebleken.

De onderwijskundige vernieuwing, een door het ROC Oost-Nederland gepast geacht antwoord op de onderwijsontwikkeling, die hier centraal staat is die van het *Studiewarenhuis*.

In de naam zit het woord Studiehuis gebakken. Het is niet verwonderlijk dat de studiewarenhuismethodiek in een lijn licht met het studiehuismodel. Aangezien er over het studiehuis zeer veel publicaties zijn verschenen, in tegenstelling tot het Studiewarenhuis, wordt er hier expliciet aandacht aan besteed, niet in de laatste plaats om te laten zien welke rol en impact de invoering van het Studiewarenhuis heeft in het ROC Oost-Nederland.

2.4.4.1 HET STUDIEHUIS

Het Studiewarenhuis is grotendeels gebaseerd op het innovatieve Studiehuis en de zogenaamde Tweede Fase (de benaming Tweede Fase wijst er op dat er ook een Eerste Fase is: de basisvorming op HAVO en VWO. De Tweede Fase is dan ook het logische vervolg op de basisvorming. Het nieuwe van de Tweede Fase zit in de versnelde voortzetting van elementen die al in de basisvorming aanwezig waren en die in het hoger beroepsonderwijs en het universitaire onderwijs gemeengoed zijn geworden).

Om een zicht te geven van de onderwijsvernieuwingen en de huidige tendensen en de ideologieën in het middelbare (beroeps) onderwijs volgt hier een korte verkenning van het Studiehuis.

Het begrip Studiehuis is een krachtige metafoer gebleken om de discussie over de aard van de vernieuwingen in het HAVO en VWO te stimuleren (Huijssoon, 1998). Het Studiehuis *staat* voor vernieuwing en verandering en wordt tegenwoordig niet alleen meer gebruikt om veranderingen in de Tweede Fase mee te definiëren, maar ook om pedagogische en didactische vernieuwingen in de overige sectoren van het (voortgezet) onderwijs te typeren. Het Studiehuis wordt door Leenheer, Simons en Zuylen (1997, p.34) in hun ‘Didactische verkenningen van het Studiehuis’ omschreven als *“een organisatie waarin schoolleiding en leraren de voor onderwijs beschikbare capaciteiten en middelen op een zodanige wijze benutten, dat leerprocessen optimaal verlopen en de beoogde leerresultaten door de leerling zelf behaald worden”*. In deze omschrijving heeft leren de centrale plaats van het onderwijzen overgenomen. Het Studiehuis bevat drie uitgangspunten en vier kernveranderingen. De drie uitgangspunten zijn:

1. Het stimuleren van een brede ontwikkeling van leerlingen;
2. Het bewerkstelligen van een actieve en zelfstandige rol van leerlingen;
3. Het recht doen aan verschillen tussen leerlingen.

Om dit te realiseren zijn de volgende acties, omschreven door het Ministerie van OC&W en PMVO als kerninnovaties, geformuleerd:

1. Het vaardigheidsgericht leren. “Weten en kunnen” versterken elkaar door een onderlinge samenhang in de programma’s en moeten zorgen voor een verhoging van de kwaliteit;
2. Begeleid leren. Om de leerling actief en zelfstandig te laten leren moet de docent gaandeweg meer leerfuncties bij de leerling leggen;
3. Gedifferentieerd leren. Omdat leerlingen in veel opzichten van elkaar verschillen, zal voor het bereiken van optimale prestaties diversiteit een rol moeten spelen bij de organisatie van het leerproces;

4. Samenhangend leren. Niet alleen door samenhang binnen een vak aan te brengen, maar ook door samenhang binnen het hele onderwijs na te streven, kan een hoger niveau bereikt worden. Het gaat bij die samenhang niet alleen om de samenhang tussen inhouden, maar ook om samenhang in pedagogisch-didactisch handelen en samenhang tussen leerproces en begeleiding.

Deze uitgangspunten en ideeën zijn ideologisch gezien een goede basis voor onderwijs. De implementatie echter is met veel moeite gepaard gegaan; en nog steeds is het Studiehuismodel onderhevig aan veel kritiek. §2.4.2.3 gaat hier verder over.

2.4.4.2 HET STUDIEWARENHUIS

Evenals het Studiehuis een metafoor is gebleken om de discussie over de aard van de vernieuwingen in het HAVO en VWO te stimuleren (Huijssoon, 1998) is het Studiewarenhuis een metafoor om onderwijsinnovatie binnen het ROC Oost-Nederland aan te duiden.

Als we de uitgangspunten van het Studiehuis naast die van het Studiewarenhuis plaatsen, zien we duidelijke gelijkenissen maar ook opvallende verschillen. Deze verschillen komen logischerwijs voort uit het feit dat het beroepsonderwijs andere eindtermen kent dan het HAVO en VWO. De filosofie achter de onderwijsinnovatie blijft echter dezelfde. Bernard Korbeld van het ROC Oost-Nederland verwoordt het als volgt op een conferentie over competentiegericht leren (2001) *“Competenties worden in een contextrijke omgeving ontwikkeld (o.a. BPV en simulatie. Het huidige onderwijs gaat uit van het logisch-positivisme. (...) Competentiegericht leren gaat uit van het geheel. Paradigma's waaraan we dan denken zijn: kennis aanleren in de context, appel doen op alle intelligenties, samen leer je meer dan alleen, ervaringen opdoen. Als je competentiegericht onderwijs gaat geven (studiewarenhuis, studiehuis) mag je het niet afrekenen op de logische-positivistische manier (een examen afnemen) maar op een manier die past bij competentiegericht denken (afgeronde prestaties in zijn geheel evalueren).* (<http://btg.dudokcollege.nl/html/archief/verslag8-9sept.html>)

De uitgangspunten van het Studiewarenhuis van het ROC Oost-Nederland zijn als volgt:

1. Het actief leren;
2. Het praktijkgericht leren;
3. Verhoogde aandacht voor sociale en communicatieve vaardigheden;
4. Het stimuleren van verantwoordelijkheid en zelfstandigheid in het leerproces.

De unit Handel van het ROC Oost-Nederland heeft een zelfde proces moeten doorlopen als een school voor het voortgezet onderwijs die naar de Studiehuis-methodiek moest overstappen. Dit betekent dat er organisatorisch veel om moest. Het klassikale systeem werd verlaten en vervuld voor het leren in kleinere heterogene groepen (acht tot tien deelnemers), er kwam een clustering op basis van deelkwalificaties (ten behoeve van de flexibiliteit), verschillende opleidingsniveaus (roostering op deelkwalificatieniveau) zitten bij elkaar en de opleiding kan door de deelnemers zelf beter gereguleerd worden en is niet volledig plaats- en tijdsgebonden (een duidelijke wens die de WEB en de Koers BVE in zich dragen, zoals in §2.3.3 al aan de orde kwam).

Op het gebied van facilitering, studievoorzieningen, heeft het ROC Oost-Nederland een meer bepalend karakter gekregen. De zogenaamde docutheek, speciaal bestemd voor deelnemers in het Studiewarenhuis, is een brede en krachtige leeromgeving waarin men verschillende relevante media als boeken, videobanden en cd-roms kan raadplegen en waar men gebruik kan maken van ICT met daaraan gekoppelde specialistische en algemene pakketten. Opvallend is de kwaliteit van men name de hardware. Ook op het gebied van het beheersen van basisvaardigheden en studievoordigheden is er expliciet meer nadruk gelegd. Het 'leren leren' heeft de aandacht, evenals zelfredzaamheid, vergadertechnieken, verslaglegging, verantwoordelijkheid en sociale, communicatieve en ICT-vaardigheden.

Er is sprake van een duidelijke bewustwording van de voorbereidingsrol van het onderwijs. Bij het Studiehuis geldt dat voor het voorbereiden op hoger en wetenschappelijk onderwijs, voor het Studiewarenhuis voor het voorbereiden op het bedrijfsleven of een hogere kwalificatie. Naast de traditionele cognitieve bagage is er nu veel nadruk op handelingscompetenties en de vertaling van theorie naar praktijk.

De onderwijsinspectie merkt overigens in haar rapport over de doorlichting van het ROC Oost-Nederland (2001) op dat in de bezochte opleidingen meestal nog geen sprake van een onderwijsconcept, waarin de visie van het ROC (zie §2.3.2) tot uitdrukking komt. Een uitzondering echter hierop vormt het Studiewarenhuis in de afdeling Handel te Almelo.

2.4.4.3 LEERPUNTEN STUDIEHUIS

Er zijn al vele duizenden artikelen en vele honderden publicaties verschenen rondom het Studiehuis. Veelal met de intentie greep te krijgen op implicaties van de invoering. Onder deze paragraaf een idee van de gebeurtenissen rond het Studiehuis waar men op zou kunnen letten en waar men van zou kunnen leren. Kortom: aandachtspunten voor het Studiewarenhuis.

Het Studiehuis kende een zeer matige, moeizame start. Het betrof dan ook een concrete primaire onderwijskundige vernieuwing, waarvoor vele oude ideeën, opvattingen en tradities het veld moesten ruimen. In september 2001 kondigde toenmalig PvdA staatssecretaris van onderwijs Karin Adelmund aan, dat alle problemen rondom het Studiehuis naar verwachting pas in 2005 opgelost zouden zijn en dat er waarschijnlijk voor een derde maal gekeken zou moeten worden naar een herziening van het Studiehuisprogramma. Dit is tekenend voor zowel de complexiteit van de organisatie als voor de verwerkingsstrategieën van de schoolorganisatie. In januari 2002 kwam Adelmund na veel kritiek met voorstellen ter verbetering onder het devies ‘continuïteit en vernieuwing’. Kort samengevat betekent dit:

- Meer keuzemogelijkheden voor leerlingen, leraren en scholen
- aanpak van versnippering in het onderwijsprogramma en
- vereenvoudiging examenregels

Daarnaast komen er oplossingen voor:

- de hoge werkdruk van leraren
- de hoge werklast van leerlingen en
- de organiseerbaarheid van scholen

Deze oplossingen komen voort uit de knelpunten die afgelopen jaren telkens geconstateerd werden; het meest gehoorde argument voor de tekortkomingen van het Studiehuis is de dwingende houding van de overheid: het Studiehuis is feitelijk top-down ingevoerd. *“Onderwijsvernieuwing is tot nu toe in bijna alle gevallen een top-down activiteit. Een typisch voorbeeld hiervan betreft de invoering van het Studiehuis in de tweede helft van de jaren negentig, waar het ministerie van OC&W in betrekkelijk korte tijd het studiehuis als leermodel bij nagenoeg alle middelbare scholen wist in te voeren. De vraag is of dit model nog kan werken in een situatie die meer, fundamenteeler en elkaar sneller opvolgende innovatie vereist. Het soort creativiteit, het soort responsiviteit, het soort zichzelf versterkende en voortdurend verbeterende professionaliteit dat aansluit bij snel veranderende eisen lijkt te vragen om een geheel nieuw aansturingmodel.”* (Infodrome, 2000, *Instituten onder druk: De uitdaging van de informatiesamenleving voor politiek en beleid*, p.13).

Los van het feit dat de innovatie top-down is opgelegd (wat met zich meebrengt dat een onderwijsorganisatie nooit het leerproces van een zelfstandig uitgevoerde grote onderwijsinnovatie meekrijgt en in ‘innovatie-strategisch’ opzicht arm blijft) zaten er vele uitdagingen in het innovatietraject.

Eén grootse uitdaging zat in de veranderende rol van zowel docenten als leerlingen (dit kenmerkende aspect zien we in hoofdstuk 4 expliciet terug). De accentverschuivingen in de onderwijsbenadering zijn onlangs als volgt verwoord door de Amerikaanse ‘National Science Education Standards’, die wel zeer toepasselijk blijken op het Nederlandse Studiehuis. Van den Akker (1997) meent dat deze accentverschuivingen in de onderwijsbenaderingen zeker voor Nederland gelden, zij het met hier en daar een nuancering.

MINDER NADRUK OP:	MEER NADRUK OP:
Alle leerlingen gelijk behandelen en reageren op de groep als geheel	Begrijpen en reageren op interesses, ervaringen en behoeften van individuele leerlingen
Nauwkeurig het curriculum volgen	Selectief en adaptief omgaan met het curriculum
Gerichtheid op informatieverwerving door	Gerichtheid op het begrijpen en benutten

leerlingen	van kennis, ideeën en onderzoeksprocessen door leerlingen
Presentatie van kennis door doceren, leerboek en demonstratie	Begeleiden van leerlingen in actief en langdurig onderzoek
Vragen naar opsommen van verworven kennis	Gelegenheid bieden tot discussie tussen leerlingen
Toetsen van leerlingen op feitelijke informatie aan eind van hoofdstuk	Voortdurend vaststellen van het begrijpen door leerlingen
Verantwoordelijkheid en gezag in eigen hand houden	Delen van verantwoordelijkheid voor het leren met de leerlingen
Bevorderen van competitie	Bevorderen van klassengemeenschap met samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en respect
Als docent afzonderlijk werken	Met andere docenten werken aan verbetering van het programma

Verder pleit Van den Akker voor een behoedzame implementatiestrategie. Het is realistisch om bij beoogde rolveranderingen van leerlingen en docenten aan een fundamentele doch geleidelijke accentverschuiving te denken.

In een onderzoek van Klaassen en Schouten (2000) naar de beleving van het Studiehuis door leerlingen, stellen zij zich onder andere de vraag op welke wijze de leerlingen het leren volgens de Studiehuis-methode beleven en welke verbeteringen ze voorstellen. Klaassen en Schouten concluderen dat de beleving voor verbetering vatbaar is. Een kernelement als ‘vrijheid’ (wat een voorwaarde is om verantwoording te kunnen nemen voor het eigen leerproces) lijkt weinig aanwezig te zijn in de scholen. Het blijkt dat de Studiehuis-belasting voornamelijk wordt bepaald door de mate waarin de leerlingen de actieve leerstijl hanteren. De actieve leerstijl heeft op alle aspecten van de Studiehuis-belasting een positieve invloed. Dit betekent dat naarmate een leerling meer kritisch, actief met de leerstof omgaat, hij het meer naar zijn zin zal hebben. Als belangrijkste conclusie uit het kwantitatieve deel van hun onderzoek, constateren Klaassen en Schouten dat leerlingen de invloed die ze hebben op hun eigen leerproces als onvoldoende beschouwen; dit slaat weer terug op de beleving van het Studiehuis als geheel.

Logischerwijs ervaren velen stress bij de overgang van het traditionele onderwijsmodel naar het Studiehuis. De wijze van invoeren wordt door menig leerling niet juist geacht. Frustraties hieromtrent zijn onder andere de manier van toetsen, de onvoorbereide rol van docenten, de voorzieningen en diverse nieuwe, irrelevante vakken. Concrete verbeteringen moeten volgens de leerlingen liggen in onder andere het verminderen van de werkdruk en de studielast, meer controle van de docent en een betere begeleiding. Al met al veel werk te verrichten alvorens een ideaal model van het Studiehuis in een schoolorganisatie bestaat. Dit inzicht is gelukkig al enige tijd aanwezig bij de overheid, maar het vertalen van verbeterdoelen naar de praktijk gaat, zoals eerder vermeldt, traag en ironisch genoeg moet er geconcludeerd worden dat effectieve probleemoplossing door de overheid zelf gefrustreerd wordt, al is het alleen al vanwege de omslachtige en weinig efficiënte communicatie naar de individuele school toe.

2.4.4.4 DE BELEVING VAN HET STUDIEWARENHUIS

Vergelijken we bovenstaand beeld met de recente invoering van het Studiewarenhuis bij de unit Handel van het ROC Oost-Nederland, dan valt op dat er een behoorlijk positief beeld geschetst wordt. “*De leerlingen voelen zich thuis*”, kopt een krantenbericht (De Twentsche Courant Tubantia, 30-01-01) en meldt dat het percentage geslaagden van ongeveer 70% naar 98% is gestegen.

Een in het oog springend verschil ten opzichte van de invoering van het studiehuis is dat het genoemde *top-down* karakter ontbreekt. Daar waar het ministerie van OC&W in betrekkelijk korte tijd het studiehuis als leermodel bij vele middelbare scholen wist in te voeren, heeft het ROC Oost-Nederland *gekozen* voor een nieuw onderwijsmodel. Het onderwijsmodel heeft bovendien een stevige theoretische basis, opgebouwd vanuit de eigen ervaringen en derhalve concreet en directer dan de studiehuismodellen. In de rapportage ‘Naar een integrale zorgstructuur voor deelnemers in ROC Oost-Nederland’ (2000) zien we dat met name service centraal staat. Het onderwijs moet zo georganiseerd en uitgevoerd worden (service bieden) dat deelnemers zo goed mogelijk in de gelegenheid worden gesteld om de opleiding gekwalificeerd te verlaten. Ook in deze rapportage bijzondere aandacht voor de

laagopgeleide deelnemer. In dit opzicht komt het ROC duidelijk tegemoet aan enkele eisen van de WEB.

Eerder bleek al dat de onderwijsinspectie tevreden was met het Studiewarenhuis. Kijkend naar een concrete beschrijving, wordt duidelijk hoe het Studiewarenhuis werkt: De geplande onderwijstijd wordt optimaal gebruikt. Er gaat weinig lestijd verloren; voor aanvang van de les zijn sommige deelnemers al aanwezig. Deelnemers die langer blijven om een taak af te maken vormen geen uitzondering. Er is registratie van aanwezigheid en afwezigheid van deelnemers. Onderwerp en werkwijze van de lessen sluiten optimaal aan op de geldende eindtermen. Het onderwijsconcept, het Studiewarenhuis, is gebaseerd op competentiegericht leren, waarbij deelnemers zelfstandig leren in kleine groepen van acht à tien deelnemers. De docent fungeert voornamelijk als coach, maar deelnemers leggen over de door hun uitgevoerde taken verantwoording af aan elkaar. De taken worden door de deelnemers verdeeld; ze maken de planning voor een aantal weken en controleren zelf de voortgang daarvan. Iedere deelnemer zorgt voor verslaglegging over zijn uitgevoerde taken, waarna de kennis wordt overgedragen aan de andere groepsleden. De deelkwalificatie vormt de basis van de clustering van de leerstof en van de examens. De begeleiding van het leerproces is doeltreffend; de docent begeleidt en stimuleert waar dat nodig is, maar probeert deelnemers zelf het antwoord op vragen te laten geven. Door het Studiewarenhuis wordt niet alleen de noodzakelijke kennis via zelfwerkzaamheid verworven, maar wordt ook gewerkt aan de sociale en communicatieve vaardigheden. Deelnemers weten goed wat er van hen verwacht wordt, nemen de verantwoordelijkheid voor het leerproces en weten hoe de resultaten worden beoordeeld. (bewerkt stuk uit het inspectierapport doorlichting van het ROC Oost-Nederland, 2001). Meer interessante bevindingen en details over beleving van het studiewarenhuis zijn overigens te vinden in “De evaluatie van de interventie “naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide deelnemers”” (Ritzen, 2001).

Zo gezien is deze werkwijze een goede poging om de eerder genoemde competentie-indeling van Bunk (1994) in het onderwijsproces te integreren. De deelnemers krijgen een duidelijke actieve rol in het onderwijsproces en leren deze rol ook adequaat in te vullen. Uit het verslag van het Integraal InstellingsToezicht “Onder de loep” (2001) blijkt ook dat deelnemers positief staan tegenover het Studiewarenhuis (Het antwoord wordt gezocht op vragen als: staan deelnemers achter het concept? Voelen zij zich niet teveel teruggeworpen op hun eigen

verantwoordelijkheid?): Een deelnemer (18 jaar): *“Je bent vrijer in dit systeem. Coaches geven je verantwoordelijkheidsgevoel en kijken je niet steeds op je vingers. Ook als je geen zin hebt, wil je toch doorwerken.”* Een andere deelnemer (17jaar): *“Je wordt serieus genomen en er is heel veel afwisseling op school, waardoor je ook veel uit jezelf doet”* Nog een deelnemer: *“Ik word serieus genomen en docenten spreken mij aan op mijn verantwoordelijkheidsgevoel, waardoor ik mij heel prettig voel.”*(p 8).

In tegenstelling tot veel geluiden uit het voortgezet onderwijs, hier dus een positief beeld. In het onderzoek (hoofdstuk 4) zal hier uitgebreider aandacht aan besteed worden en komen ook andere perspectieven aan de orde.

2.5 DE WEG NAAR HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk is gekeken naar de positie van middelbaar beroepsonderwijs in de context van maatschappelijke en onderwijskundige-politieke ontwikkelingen.

Door middel van het uitwerken van beleidslijnen als decentralisatie en onderwijsinnovaties als de Wet Educatie Beroepsonderwijs, met overigens daarbij de nodige commentaren, is getracht een kader en inzicht te scheppen in de wijze waarop het ROC zich op dit moment in een ‘rad van verandering en vernieuwing’ bevindt. Verder is er vanuit het macroperspectief (maatschappelijke verandering, schoolontwikkeling etc.) een koppeling gemaakt naar de onderwijspraktijk: welke gevolgen hebben die ontwikkelingen en wat is de weerslag op het beroepsonderwijs?

Het ROC Oost-Nederland stond in dit geval centraal en er is specifiek gekeken naar hoe dit ROC heeft gereageerd op bijvoorbeeld de invoering van de WEB. Door middel van een brede primaire onderwijsinnovatie (het Studiewarenhuis), dat in dit hoofdstuk beschreven werd naast het verwante Studiehuis, heeft het ROC (in ieder geval binnen de unit Handel) een antwoord gezocht op de ontstane vragen die voortkwamen uit de beschreven ontwikkelingen in het onderwijs.

Het volgende hoofdstuk (3) beschrijft de onderzoeksopzet die gehanteerd is om het onderzoek dat in deze scriptie gepresenteerd wordt voor te bereiden en uit te voeren, waarna er in hoofdstuk 4 bekeken wordt, in de stijl van de Learning History Methode, hoe de unit Handel van het ROC Oost-Nederland omgegaan is met de onderwijsinnovaties.

HOOFDSTUK 3

ONDERZOEKSOPZET

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSOPZET

Nu het kader gegeven is waarbinnen het ROC Oost-Nederland zich bevindt (hoofdstuk 2), kan een aanvang gemaakt worden met het beschrijven van de onderzoeksopzet. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de onderzoeksprocedure (§3.1), de respondenten (§3.2), de meetinstrumenten (§3.3), de dataverzameling (§3.4), de dataverwerking (§3.5) en de rapportage (§3.6). Ten slotte wordt er in §3.7 een idee gegeven van restricties en kanttekeningen bij dit onderzoek.

3.1 ONDERZOEKSPROCEDURE

Er is geconstateerd dat zich een brede organisatorische en onderwijskundige innovatie heeft voorgedaan. In dit specifieke geval, waar deze scriptie zich op richt, binnen de unit Handel van het ROC Oost-Nederland te Hengelo. Hoewel er gesproken wordt van een organisatie-innovatie, heeft een betreffende innovatie altijd betrekking op individuele actoren, die samen meer vormen dan de som der delen (zie Probst & Büchel, 1997). Om een zicht te krijgen op hoe deze actoren hebben geleerd voor, tijdens en na de organisatie-innovatie, hoe ze er tegenaan kijken, wat hun gedachten en gevoelens zijn geweest en om zo een ‘foto’ te maken van het gehele proces, is er voor gekozen een specifieke kwalitatieve onderzoeksmethode toe te passen. Deze methode, die een georganiseerd reflexief moment creëert, wordt de Learning History Methode genoemd. De kracht van de Learning History Methode ligt in het feit dat het een proces is en niet een product. Het proces wil mensen (in de organisatie) bewust maken van hun handelen en functioneren (oftewel: het doel is double-loop learning) (Argyris & Schön, 1978). De ‘foto’ die de Learning History wil construeren moet daar de basis voor zijn.

Door middel van het verkennen van literatuuronderzoeken en het bestuderen van het kader waarin het ROC Oost-Nederland zich bevindt, is er een eerste voorstelling gemaakt van de context van de innovatie. Vervolgens zijn er achttien semi-gestructureerde interviews afgenomen bij diverse direct dan wel indirect betrokkenen bij de organisatie-innovatie. Vanuit de data is een aantal kernthema's geformuleerd, te weten relatie en communicatie, organisatiestructuur,

organisatiecultuur en leerervaringen. Deze zijn geoperationaliseerd, waarna vanuit de ruwe interviewteksten informatie kon worden gedistilleerd richting deze kernthema's. Dit alles vond ook wederom plaats volgens de Learning History Methode, waarover later meer.

Toen de Learning History opgesteld was, zijn er bij ieder thema specifieke punten of dilemma's uitgehaald en geanalyseerd onder meer aan de hand van literatuur. Ieder thema bevat derhalve naast het betreffende verhaal, een visie ter ondersteuning van die punten of dilemma's. Ook is er een lijst gemaakt met vragen naar aanleiding van de thema's. Deze vragen kan een organisatie zich stellen of kunnen van nut zijn indien zich een dergelijke organisatie-innovatie voordoet.

3.2 RESPONDENTEN

De respondenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn allen verbonden aan het ROC Oost-Nederland. De groep is niet aselekt gekozen; geïnterviewden zijn geselecteerd op basis van betrokkenheid bij de innovatie of geschiktheid om aan het onderzoek deel te nemen, na overleg met de projectleider.

Van de uiteindelijk geïnterviewden kwam één actor uit het College van Bestuur, één uit de directie, één uit de onderwijsondersteuning (docutheek), kwamen er drie actoren uit het middenmanagement, zes uit het docententeam en zeven uit de deelnemersgroep. Twee actoren werden tweemaal geïnterviewd, omdat ze zowel de rol van middenmanager als de rol van docent vervulden.

3.3 ONDERZOEKSMETHODIEK: LEARNING HISTORY METHODE

Zoals eerder geschreven, is deze kwalitatieve onderzoeksmethode een ondersteuning voor het actieonderzoek "Naar zinvolle leerwegen" en is zij ingezet om een reconstructie te maken van de wijze waarop actoren (i.c. binnen de unit Handel) in het actieonderzoek vanuit hun visie de onderwijsinnovatie binnen hun unit interpreteren, verklaren en beredeneren.

3.3.1 DE GESCHIEDENIS VAN DE LEARNING HISTORY METHODE

Organisatietheorieën zijn al zo oud als de organisatie zelf, en door de eeuwen heen hebben tal van vooraanstaande organisatiewetenschappers geprobeerd om grip te krijgen op de organisatie en haar processen; resulterend in telkens nieuwe en vernieuwende theoretische kaders.

Tegenwoordig is een antwoord op de snel toenemende opeenvolgende veranderingen in organisaties, de drang naar meer, de druk op sociale systemen en de toenemende onzekerheid en complexiteit in het menselijke bestaan (Probst en Büchel, 1997) gevonden in de zogenaamde Lerende Organisatie. De lerende organisatie impliceert onder andere *organisatieleren*: hoe een organisatie leert organiseren, en wel zo dat ze mee kan bewegen met haar veranderende wereld. De kracht van het leren zit in het daaraan gekoppelde proces van voorbereiding op onverwachte en nieuwe situaties wat problemen in de toekomst kan voorkomen (vgl. Peccei, 1979, in Probst en Büchel, 1997).

In de traditie van de Lerende Organisatie (zie onder andere van Tellingena & Kense, 1992) vindt ook de Learning History haar oorsprong. De methodiek is ontwikkeld door Art Kleiner en George Roth (1994-1996), verbonden aan het Massachusetts Institute of Technology in the Centre for Organisational Learning (MIT COL). In samenwerking met tal van vooraanstaande sociale organisatiewetenschappers zoals Chris Argyris (Harvard University) en Peter Senge (MIT COL) kwamen ze tot de Learning History Theorie die als reflectie-instrument moet dienen voor organisaties die door complexe leer- en veranderingsprocessen zijn gegaan. De Learning History Theorie is een synthese van onderzoeksfilosofieën en technieken uit de etnografie, het actieonderzoek en de organisatieontwikkeling. Daarnaast ontleent deze theorie haar theoretisch fundament aan theorieën uit zowel de antropologie, de sociologie, de organisatiepsychologie en het actieonderzoek.

3.3.2 GRONDSLAGEN VAN DE LEARNING HISTORY THEORIE

Het instrument heeft als kerndoelstelling reflexiviteit: de organisatie door reflectie zichzelf te leren kennen en verbeteren. Om aan deze kerndoelstelling tegemoet te

komen zijn in de Learning History Methode de volgende stappen ontwikkeld. Deze zeven stappen zijn essentieel in een Learning History project en vormen de anatomie van de Learning History.

3.3.2.1 ZEVEN ESSENTIËLE STAPPEN MET BETREKKING TOT DE LEARNING HISTORY

1. Planning: determining the boundaries

De fase van planning is meer dan een louter logistieke fase, het is de eerste weg naar reflexieve participatie. Er wordt zorgvuldig gekeken naar geschikte actoren die in het Learning History proces van belang zijn. Ook wordt hier een aanvang gemaakt met het onderkennen van zichtbare processen en resultaten die met het oog op de Learning History relevant zouden kunnen zijn.

2. Reflective research: interviews and data gathering

De dataverwerking is een kernproces van de Learning History. Getrainde onderzoekers / interviewers creëren reflectieve situaties in de organisatie en maken de ruimte om relevante informatie te verkrijgen. Afhankelijk van het project moet bekeken worden hoe veel informatie voldoende wordt geacht.

3. Distillation: establishing key themes and “plots”

Deze stap heeft de bedoeling om de hoeveelheid verzamelde data te “vertalen” voor de organisatie in een kern van informatie. Er zijn drie belangrijke doelstellingen gekoppeld aan het distilleren van informatie: er moet een balans gevonden worden tussen de research imperative – het behouden van kernconclusies –, de mythic imperative – het verwoorden van het levende oorspronkelijke verhaal van de organisatie – en de pragmatic imperative – het verhaal dusdanig weergeven dat het effectief aankomt bij een organisatie en leidt tot discussie.

4. Writing: production of a transitional object

In deze stap wordt het verhaal gebouwd via de “jointly told tale”. Deze moeilijke stap legt een grote verantwoordelijkheid bij de redacteur die immer de balans moet vinden tussen de genoemde imperatieven.

5. Validation: Reflective feedback

Verschillende controlemiddelen moeten waarborgen dat je meet wat je wilt meten, dat je onderzoekt wat je wilt onderzoeken, kortom de validiteit.

Een voorbeeld is quote-checking: de geïnterviewden lezen het verhaal na en geven commentaar op hun citaten, past het binnen de context en komt het overeen met hoe ze het bedoelden?

6. Dissemination: application and transferring learning

Deze stap is een belangrijke koppeling van een abstract papieren document naar een concrete georganiseerde handeling. Naar aanleiding van het rapport (de Learning History) kunnen er bijvoorbeeld workshops opgesteld worden om gegevens van de Learning History als organisatie te internaliseren. Vragen die men zich kan stellen: hoe kunnen we leren van deze ervaringen? Hoe kunnen we onze capaciteiten naar aanleiding van de Learning History verbeteren?

7. Publication/ Outreach

Uiteindelijk is er de mogelijkheid om het Learning History document algemeen te publiceren.

3.3.2.2 NEGEN BASISPRINCIPES MET BETREKKING TOT DE LEARNING HISTORY

De basisprincipes die aan de Learning History ten grondslag moeten liggen zijn de volgende negen stappen. Indien in een document hieraan niet voldaan is, is het wellicht nog een waardevol document, het is echter geen Learning History meer te noemen.

Stap 1: Noticeable results

Noticeable results oftewel opmerkelijke, zichtbare resultaten, zijn gevolgtrekkingen, activiteiten, gebeurtenissen, gedragingen of politieke gedragslijnen die als buitengewoon worden aangemerkt en een typisch gevolg zijn van de organisatie-innovatie. Veelal worden deze aangegeven door interne betrokkenen.

Het onderkennen en weergeven van dergelijke resultaten dient als een springplank voor onderliggende verhalen, zowel tijdens het interview als erna.

Stap 2: Audiences

Er zijn vier groepen toehoorders waarmee bij het construeren van de Learning History rekening gehouden moet worden. Op de eerste plaats de ‘pilot group’, leden van het team dat direct betrokken is geweest bij het Learning History proces. Op de tweede plaats de ‘newcomers’, mensen die nieuwe het innovatieproces binnenstappen. Op de derde plaats de organisatie als geheel en tenslotte de mensen buiten de organisatie. Iedere groep toehoorders heeft haar eigen referentiekader en naar gelang de doelgroep(en) van de Learning History dient hiermee rekening te worden gehouden.

Stap 3: Data generated through reflective conversations

De manier van dataverzameling door middel van reflectieve interviews zoals deze geldt binnen de Learning History Methode wil niet louter gebeurtenissen (i.c. handelingen van actoren) blootleggen, maar zeker ook de systematische structuren en de onderliggende mentale modellen die ten grondslag liggen aan de zichtbare handelingen van actoren, onthullen.

Daarnaast geeft een reflectief interview een actor de mogelijkheid tot een open en expressieve houding ten opzichte van hun beleving en ervaringen (met betrekking tot het organisatie-innovatieproces).

Stap 4: The jointly-told tale

Met de data van alle interviews bij de hand wordt een verhaal geconstrueerd. Per thema komen verschillende geïnterviewden naar voren en zo worden losse fragmenten een gebonden samenhangend verhaal.

Dit “gezamenlijk vertelde verhaal” laat de vele stemmen van betrokkenen horen, en zo worden onderlinge structuren van gebeurtenissen duidelijker en zijn ze beter in hun context te begrijpen.

Stap 5: The two-column format

Door middel van een linker- en een rechterkolom krijgt de Learning History haar specifieke structuur.

De lezer wil een volledig verantwoord beeld zien en toch een kort en bondig verhaal.

Het twee-column formaat (rechterkolom en linkerkolom) heeft als doel hieraan tegemoet te komen. De rechterkolom is exclusief voor primaire data en de linkerkolom wordt meer gebruikt voor objectieve / intersubjectieve aantekeningen, begeleidingen, commentaren, verwijzingen, e.d., door bijvoorbeeld de redacteur of onderzoekers. Zo ontstaat er een objectief en een subjectief leesveld, wat moet leiden tot een dieper begrip, doorgroning van een complexiteit van leer- en veranderingsinspanningen.

Stap 6: Team of insiders and outsiders

Een Learning History heeft de bedoeling meerdere perspectieven te reflecteren, zoals het perspectief van mensen die intern betrokken zijn bij een organisatie-innovatie en van mensen die extern tegen de organisatie-innovatie aankijken. Iedereen heeft een unieke waardevolle kijk op het proces en draagt zo bij aan een compleet verhaal.

Stap 7: Linking attributions to observable data

Omdat er verschillende visies naar voren komen, is het van belang dat het weergeven zo nauwkeurig en objectief mogelijk gebeurt: in perspectief en in een juiste context. Het verhaal moet niet de vorm krijgen van one-liners, die weliswaar in het oog springen, maar voor verder verloop niet van belang zijn.

Citaten, verhalen en gevoelens van actoren moeten altijd gekoppeld zijn aan een duidelijk verhaal.

Stap 8: A means to better conversation

The Learning History is ervoor gemaakt om door middel van reflectieve interviews, de specifieke dataverwerking en de uitdagende analyses zo veel mogelijk betrokken mensen aan te zetten tot kritische reflectie.

Stap 9: Distinguishing assessment, measurement, and evaluation from each other

De Learning History is een waardevolle manier om zowel assessments als nametingen als evaluaties te bewerkstelligen, oftewel de Learning History als bewijs dat een organisatie zich al dan niet verbeterd heeft.

3.4 DATAVERZAMELING

De interviews die gebruikt zijn om de thema's te construeren en te voorzien van relevante inhoud, zijn afgenomen door twintig studenten afkomstig uit de afstudeerrichting Onderwijskunde: Ontwikkeling, Opleiding en Vorming. In het kader van het onderzoeksseminar, een verplicht vak dat aan het einde van het derde studiejaar Onderwijskunde: Ontwikkeling, opleiding en vorming wordt gegeven, maken studenten kennis met de praktische kant van kwalitatief onderzoek. Op deze wijze wordt het universitaire onderwijs ingeschakeld om bij te dragen aan praktijkonderzoek en is het een moment waarop studenten kennismaken met een echt bestaande en relevante onderzoekssituatie.

Ter voorbereiding werden ze ingeleid in de Learning History Theorie (Kleiner & Roth, 1996), in interviewtechnieken (Kvale, 1996) en in methoden van kwalitatief onderzoek (Wardekker, 1997).

De aandacht ging vooral uit naar de interviewtechnieken en op welke wijze er een goed idee van de organisatie-innovatie opgedaan kon worden.

Om een goed interview te kunnen afnemen, was het naast de interviewvaardigheid van belang een adequate indruk te hebben van wat de organisatie-innovatie concreet inhield. Door middel van een goede koppeling tussen theorie en praktijk zouden de studenten in staat moeten kunnen zijn om optimaal te interviewen. Hoewel aanvankelijk de link naar de theoretische innovatie bij de studenten ontbrak, is er dankzij de herhaalde aandacht voor de kadernotitie van Ritzen (2000), en verschillende presentaties over de organisatie-innovatie toch inzichtelijkheid gegeven.

3.5 DATAVERWERKING

Het distilleren van ruwe onderzoeksdata naar een Learning History is zonder meer een uiterst vitaal proces. Uit de honderden pagina's aan ruwe interviewinformatie, de verschillende indrukken opgedaan in een organisatie en de diverse relevante overige informatieve stukken, moet een coherent, betekenisvol verhaal geconstrueerd worden. In beginsel zijn alle interviews door de D2-studenten OOV uitgewerkt en is er getracht een zo letterlijk mogelijke interviewtekst te produceren, die weinig tot geen afbreuk zou doen aan het oorspronkelijk vertelde verhaal. Na deze stap is het proces

gecontinueerd door na overleg te bepalen welke relevante thema's er structureel in de data terug te vinden waren. Iedere groep studenten die interviews had afgenomen, kreeg de mogelijkheid om naar aanleiding hiervan met thema's te komen. Na een brainstormsessie is er uit een grote hoeveelheid steekwoorden uiteindelijk gekozen voor de volgende vier kernthema's die in de Learning History ieder een apart hoofdstuk zouden in gaan nemen. Deze thema's zijn: relatie en communicatie, organisatiestructuur, organisatiecultuur en leerervaringen. Na het bekend worden van de thema's zijn er groepen samengesteld die zich bezig zouden gaan houden met een individueel thema. Een redactiegroep zou het geheel van thema's trachten te verwerken tot een leesbaar document. Onder supervisie zijn de groepjes studenten de ruwe interviewdata gaan interpreteren en hebben ze zo per thema een leesbaar verhaal proberen te maken.

3.6 RAPPORTAGE

Naast het feit dat deze scriptie rapportage als doelstelling heeft, zijn al eerder onderzoeksdata in een Learning History vorm aan het ROC Oost-Nederland bekendgemaakt. Het eindwerkstuk van de studenten is teruggekoppeld naar de betrokkenen, uitvoerig gepresenteerd en besproken in een algemene vergadering waar de projectleider van het innovatieproces, enkele betrokkenen van de unit Handel, vertegenwoordigers van de unit Verpleging en verzorging, van de unit ICT en onderzoekers van de KU Nijmegen bij aanwezig waren.

Zoals gezegd, beoogt deze scriptie onder meer als rapportage te dienen en een afgerond document te zijn voor wat betreft de eerste fase van het Learning History proces binnen het innovatieproces in het ROC Oost-Nederland . Deze scriptie maakt derhalve gebruik van de dataverzameling en de dataverwerking van de D2-studenten OOV, zij het dat er verschillende grote aanpassingen en wijzigingen in zijn gedaan.

3.7 RESTRICTIES EN KANTTEKENINGEN BIJ DIT ONDERZOEK

Het construeren van een Learning History is een gecompliceerd en arbeidsintensief onderzoeksproces, waarbij het van belang is de genoemde elementen in paragraaf 3.3.2 zo goed als mogelijk na te streven. Wat betreft stap 1 (Planning: determining

the boundaries) kan worden opgemerkt dat redelijk zorgvuldig gepland is, dat grenzen voldoende zijn afgebakend, kijkende naar het onderzoek, en dat de respondenten naar inzicht van de projectleider van het ROC Oost-Nederland, dus niet willekeurig (wat in dit verband ook geen harde eis is), zijn gekozen. Het aantal van $N = 20$ is volgens de Learning History traditie aan de beperkte kant, zeker wat betreft de selecte steekproef uit de leerlingpopulatie en in ogenschouw nemende dat enkelen tweemaal geïnterviewd zijn. Dit feit doet geen afbreuk aan de waarde van de verzamelde gegevens, wel moet de vraag gesteld worden of met name de leerlingpopulatie voldoende en adequaat genoeg gerepresenteerd is.

Hierop aansluitend kan er met betrekking tot stap 2 (Reflective research: interviews and data gathering) geconstateerd worden dat de interviews *die* zijn afgenomen, van redelijke kwaliteit mogen worden geacht. Alle data zijn vastgelegd op analoge wijze door middel van een cassetterecorder met microfoon. Hieraan gekoppeld is een relatief hoge ruis en het wellicht verloren gaan van enkele woorden binnen een zin, wat niet direct betekent dat de context verloren gaat. Uit praktische overwegingen is er geen gebruik gemaakt van de methode voor intersubjectieve betrouwbaarheid. Stap 3 (Distillation: establishing key themes and “plots”) is redelijk zorgvuldig gedaan. Na verschillende malen overlegd te hebben is er gestart met het opstellen van algemeen geaccepteerde relevante thema's. In tweede instantie is ook met de verschillende imperatieven rekening gehouden. Ook het schrijfproces heeft een dubbele controle ondergaan. Na het construeren van de eerste Learning History (die in beginsel nog elementen miste van de Learning History) is er naar aanleiding daarvan ten behoeve van deze scriptie nog eens zorgvuldig naar gekeken en waar nodig geacht aanpassingen doorgevoerd of elementen bijgevoegd.

Het verhaal zoals verwoord in de thema's relatie & communicatie, organisatiestructuur, organisatiecultuur en leermomenten, komt goed overeen met het verhaal zoals de “organisatie” dat bedoelde (Stap 5: Validation), getuige de feedback die vernomen werd en waaruit een grote mate van herkenning bleek. Een opmerking hierbij is echter de mate waarin er sociaalwenselijk is gehandeld. Er is geen t-score berekend die een indicatie geeft hiervan, maar de vraag speelde onafhankelijk bij verschillende voor interviews ingezette onderzoekers. Te zeer sociaalwenselijk gegeven antwoorden zouden eventueel hun weerslag kunnen hebben op zowel validiteit (meten we wat we willen meten?) als op de betrouwbaarheid (is dit de meest wenselijke situatie?).

Met betrekking tot stap 6 (Dissemination: application and transferring learning) en stap 7 (Publication/Outreach) kunnen hier nog geen uitspraken gedaan worden.

Wat betreft de negen genoemde karakteristieken van een Learning History in paragraaf 3.3.2.2 is er in deze scriptie zo goed als mogelijk rekening gehouden.

3.8 TEN SLOTTE: EEN KORTE REFLECTIE OVER DE LEARNING HISTORY METHODE

Aan het einde van deze methode-sectie is het goed een korte beschouwing te houden ten opzichte van de Learning History Methode en kwalitatief onderzoek. Het is immers deze methodiek waar dit scriptieonderzoek grotendeels op leunt.

Het is in dit kader niet de bedoeling hier de hele kwantitatieve versus kwalitatieve onderzoeksmethoden-discussie weer eens over te doen. Hierover is genoeg gezegd door onder andere Hoogstraten (1979) en Weeda (1986). De laatste noemt de keuze voor kwalitatief of kwantitatief onderzoek een oneigenlijk methodologisch dilemma, bovendien meent Weeda dat er feitelijk geen spraken is van een discussie tussen de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoekers, aangezien “(...) *ze nauwelijks oor, laat staan waardering hebben voor elkaars argumenten*” (p.5).

Voor de duidelijkheid wordt hier nog eens geëxpliciteerd waar kwalitatief onderzoek voor staat. Kwalitatief onderzoek is een vorm van empirisch onderzoek. Deze laat zich typeren aan de hand van de manier van gegevens verzamelen (enkele kwalitatieve verzamelingsmethoden zijn: het open interview, participerende observatie, het maken van foto's, films en video's, het maken van notities, het bijhouden van een dagboek en het verzamelen van bestaande documenten), de wijze van analyseren, de onderzoeksopzet, het onderwerp van onderzoek en vaak ook de rol van de onderzoeker. *Kwalitatief onderzoek heeft tot doel het blootleggen van de wereld achter de cijfers*. Kwalitatief onderzoek speurt naar de diepere beweegredenen van mensen. Zo beschouwt is de Learning History Methode (zie paragraaf 3.3) met betrekking tot dit onderzoek een goed instrument: gezien de aard van het onderzoek (zie Hoofdstuk 1) was het hier ongepast geweest om kwantitatieve methoden in te zetten, hooguit voor enkele marginale aanvullingen op het kwalitatieve gedeelte. Het doel is immers om de betrokkenen hun verhaal te laten doen over de belevingen rondom de organisatie-innovatie. Wat betreft de wijze van analyseren en het maken

van de onderzoeksopzet en het onderwerpen van het onderzoek, zijn er duidelijke regels voorgeschreven (de Learning History Methode) en afgesproken (de onderzoekers: professoren, docenten, studenten e.a.) waaraan naar goed inzicht is geprobeerd te voldoen. Bovendien is het onderzoek diverse malen teruggekoppeld naar de organisatie (ROC) waar men content was over de inhoud.

Vanzelfsprekend zitten er algemene beperkingen aan deze methode, beperkingen die eigen zijn aan kwalitatief onderzoek (zie hiervoor onder andere Baarda, de Goede en Teunissen, 2000). De grootste specifieke beperkingen van *deze* Learning History liggen in de representativiteit van de leerlingenpopulatie en de mogelijkheid te zeer sociaal-wenselijke antwoorden van verschillende actoren. Tijdens het construeren van de Learning History is getracht deze laatste op te vangen, door de interviewvragen en de vervolgvragen zo te formuleren dat ze weinig ruimte boden voor sociaal-wenselijkheid. Los hiervan is het Learning History verhaal in het volgende hoofdstuk voldoende valide en een afdoende betrouwbare presentatie van de werkelijke situatie binnen de unit Handel ROC Oost-Nederland, mede door de gevolgde werkwijze, quote-checking, thema-feedback en verifiëring van het gehele verhaal. Er zijn achteraf gezien geen sterke aanwijzingen dat de gehanteerde methodiek vervangen had kunnen worden door een andere.

HOOFDSTUK 4

DE LEARNING HISTORY

Leeswijzer Learning History

Inleiding op het hoofdstuk

Kernthema

Inleiding op het kernthema

Subthema

Inleiding op subthema

Verwijzing(en) naar thema's en hoofdstukken

Soms zijn er op enkele paragrafen (theoretische) aanvullingen gemaakt die niet in de linkerkolom konden worden gemaakt.

Linker kolom	Rechter kolom
Vragen en opmerkingen, conclusies, gedachten en interpretaties van de onderzoeker.	Relevante citaten per subthema, aangevuld met begeleidende teksten.

Voetnoten:

Deze bevatten uitgebreide aanvullende informatie, korte analyses en/of verdiepingen die de linkerkolom ontstijgen en voor het overzicht dus als voetnootblok makkelijk terug te vinden zijn.

HOOFDSTUK 4: DE LEARNING HISTORY

In de voorgaande hoofdstukken zijn uitgebreid de achtergronden van het onderzoek beschreven, is het onderwijskundige klimaat voor het ROC Oost-Nederland geschetst en is de onderzoeksopzet uitvoerig toegelicht.

In dit hoofdstuk komt het onderzoeksresultaat in de vorm van een Learning History aan bod (zie leeswijzer). Er worden vier kernthema's beschreven.

Allereerst in § 4.1 het kernthema relatie en communicatie, met aandacht voor het coachen van leerprocessen, intimiteit, vertrouwelijkheid en professionaliteit – inclusief een uitgebreide toelichting-, het leren met en van elkaar, open en gesloten communicatie en personele en financiële strubbelingen. In § 4.2 staat het kernthema organisatiestructuur centraal, met aandacht voor onder meer betrokkenheid, veranderingsbereidheid, een af en toe wel zeer hechte groep, omgaan met zelfstandigheid en zelfsturing en de – structuurvernieuwingen in de dagelijkse onderwijspraktijk, in § 4.3 volgt het kernthema organisatiecultuur, met aandacht voor onder meer over een gevoel van betrokkenheid bij de innovatie, onzekerheid over de functies, een flinke dosis doorzettingsvermogen en een uitgebreide toelichting over de groepscultuur en ten slotte in § 4.4 het kernthema leermomenten, met aandacht voor onder meer persoonlijke ontwikkeling van docenten en deelnemers, ontevredenheid over scholingsinitiatieven, leren samenwerken en een veilig docenten team.

4.1 KERNTHEMA 1: RELATIE EN COMMUNICATIE

“A fundamental belief in organization development is that work teams are the building blocks of organizations. A second fundamental belief is that teams must manage their culture, processes, systems and relationships if they are to be effective.”
(French & Bell, 1999, p. 91).

Het eerste verhaal gaat over relaties van mensen in hun sociale en professionele rol, en de manieren van communicatie die er bestaan binnen de unit Handel van het ROC Oost-Nederland te Hengelo. Een verhaal over onder meer veranderingsbereidheid, het

zoeken naar de juiste rollen en verhoudingen, nieuwe uitdagingen, veel verwachtingen en bovenal veel gedrevenheid.

4.1.1 NAAR HET COACHEN VAN LEERPROCESSEN¹

De rol die de docent heeft gekregen in het Studiewarenhuis is anders dan voor de innovatie van het Studiewarenhuis. Er is nu onder meer sprake van het “coachen van leerprocessen”. *“Een coach stimuleert de manifeste kwaliteiten van de deelnemers en ontdekt samen met de deelnemer zijn latente kwaliteiten”*, lezen we aldus in de kadernotitie “Naar zinvolle leerwegen” (2000, p. 14). In het studiewarenhuis is coachen dan ook een helder uitgangspunt.

Docenten geven duidelijk aan dat ze de rol van coach ervaren binnen het onderwijsproces.

Docent: “(...)je gaat naar het studiewarenhuis, je ziet dat model, je moet in kleine groepjes werken nou dit hebben we gecreëerd, hier hebben we acht stuks van (kleine werkruimte) en hier kan ik coach zijn, hier kan ik mijn nieuwe rol uitvoeren.”

Welke motieven hebben mensen gehad om in het onderwijs te gaan. Voldoet de huidige functieomschrijving van coach ook aan het beeld wat docenten zich erbij voorstelden?

Docent: “Ik ben een sturende coach, een sturende leraar die ook mijn leerlingen aan het werk moet zetten want ze hebben een aantal opdrachten, een aantal vragen voor de neus, zeg maar een aantal eindtermen die ze zelf moeten uitwerken, nou dat moeten ze dus doen. Dan zijn er net weer leerlingen die daar weer onderuit proberen te komen, in hele makkelijke zin denken het antwoord gevonden te hebben en ja, daar moet ik in bijsturen. In die zin dat ik toch laat merken van he jongens probeer een

¹ Docent in verandering: van docent naar coach.

Met het veranderen van het onderwijs verandert de rol van de docent. De rol van de docent zal meer en meer verschuiven van het overdragen van informatie naar coachend begeleiden van het leerproces van de leerling. Dit betekent op de eerste plaats dat er aan een docent nieuwe en hogere eisen gesteld worden (Lowyck, 1995). Vanuit de integrale kwaliteitszorg in het onderwijs zijn op docentenniveau de volgende competenties van belang: het evalueren van resultaten van leerlingen, gerichte feedback geven, adequaat bijsturen en corrigeren, een goed diagnose-inzicht, planningsvaardigheden, interventiestrategie en zelfevaluatie. Niet iedere docent is in staat om zonder meer van rol te veranderen en om het profiel van de nieuwe rol over te nemen en in praktijk te brengen. Een goede begeleiding en een open communicatie is van eminent belang om de docent zich te laten schikken in zijn nieuwe rol.

De grootste dreiging kan voor de docent zitten in het feit dat hij zijn autonomie zou moeten prijsgeven. Horder (in Bell, 1995) onderkent dit en spreekt van autonomie als *“an appropriate term to apply to the job of teaching”* (p. 13). Aan de andere kant is individuele autonomie niet zaligmakend omdat docenten in hun taakuitoefening vereenzaamd kunnen raken. Participatie in de beleidscyclus (met de ruimte die er door het Studiewarenhuis ontstaan is) brengt velerlei contacten met zich mee en kan als een aangename verdieping of als een prettige afwisseling worden ervaren (Marx & De Vries, 1995). Als het duidelijk is welke motieven het werk voor de docent aantrekkelijk maken, kan daar rekening mee worden gehouden tijdens een innovatie. De kans op een gedemotiveerde docent wordt hiermee verkleind, zonder dat hij zich niet zou schikken met een nieuw te vervullen takenpakket: zolang de basismotieven van het docentschap bevredigd worden, handhaaft de docent zich. Kortom: onderzoek de motieven van de individuele docent alvorens de organisatie-innovatie door te voeren.

beetje diepgang te krijgen want anders doorzie je de zaak niet. Nou ja, dat is op het moment een gevecht. We zijn nu net een half jaartje bezig dus eh...

Enkelen hebben nog wat moeite met de nieuwe rol van coach.

Wordt er wel eens verlangd naar de traditionele rol van kennisoverdrager?

Docent: “Die rol als coach, dat moet ik echt leren, ik heb het idee dat ik dat nog niet helemaal beheers, ik ben toch nog te veel docent.”

Docent: “ik moet er ontzettende voor waken dat dat oude patroon er toch niet in gaat sluipen”

De rol van coach is duidelijk geen korte termijn rol. Op den duur bestaat de kans dat men zich alsnog ongelukkig gaat voelen en verlangt naar de klassikale sfeer. Goede communicatie onderling over de rolbeleving en evaluatie is daarom heel belangrijk.

Een docent meent dan ook dat je niet zomaar coach kunt worden.

Docent: “Een systeem kan je veranderen, dat is de hardware, en hardware wil zeggen een simpele methodiek veranderen, daar is niets aan, dat kan iedereen. Maar de software, dat is de persoonlijke inpassing in het verhaal. En daar liggen de problemen. Ben je wel een coach, kun je coachen, heb je wel zoveel intrinsieke vaardigheden om dit te kunnen en heb je er hulp voor nodig, moet je er een opleiding voor volgen, hoe ga je met je kinderen om, hoe hou je de structuren vast en verweef je die structuren in gevoelswaarden zodat het kind dat acceptabel vindt. Nu dat zijn de zaken die belangrijk zijn.”

Specifiek in het onderwijsproces blijkt concreet wat de rol van de coach inhoudt.

Deelnemer: “De coach is er als er problemen zijn (...) bijvoorbeeld de coach is er als leerlingen problemen hebben met bepaalde vragen. De coach is er ook voor om te zorgen dat de leerlingen alles volgens de planning alles afmaken en uit werken daar is de coach voor, als je problemen heb kun je bij de coach terecht komen of je vragen hebt, kun je bij de coach terecht komen.”

Docent: “Er zijn altijd deelnemers die onder de opdrachten uit proberen te komen, die in hele makkelijke zin denken het antwoord gevonden te hebben. Daar moet ik als coach in bijsturen. Dan laat ik ze merken van jongens probeer een beetje diepgang te krijgen, want anders doorzie je de zaak niet.”

Dofa, dola, coach, procesbewaker...de docent coach lijkt binnen het ROC heel flexibel, en dat wordt ook verwacht. De conclusie is dat het onderwijs zich sinds het Studiewarenhuis niet meer statisch concentreert.

Docent: “(...) want ze moeten wel de bagage beheersen voor hun examen mondeling. Nou dan wordt het verdeeld, jij doet die eindterm, jij die, jij die. Met wie wil je werken vandaag, met die, met die, met die. Nou dan deelt de groep zich op en op dat moment ontstaat er een proces. En op dat moment ben je coach/procesbewaker. Ook wel dola, docent op loopafstand en als de afstand te groot is, ben je dofa, docent op fietsafstand.”

Dat de coach flexibel is, merken ook de deelnemers.

Deelnemer: “Dan is er wel een docent aanwezig als coach. De ene keer is hij in dit lokaal, de andere keer in het andere lokaal. Dus er is wel een docent in de buurt, als je hem nodig hebt.”

4.1.2 OVER INTIMITEIT, VERTROUWELIJKHEID EN PROFESSIONALITEIT

Sinds de invoering van het Studiewarenhuis gaan docenten en deelnemers anders met elkaar om (zoals bleek dat een andere omgang door de nieuwe rol van coach al noodzakelijk geworden was), het lijkt alsof het verschil tussen deelnemers en docenten kleiner is geworden. Docenten en deelnemers voeren informele gesprekjes met elkaar op de gang, ze spreken elkaar aan bij de voornaam, deelnemers worden omhelst als ze een goed cijfer hebben gehaald.

Er lijkt dus meer ruimte te zijn voor emoties, voor persoonlijk contact. Verschillende deelnemers komen uit minder prettige thuissituaties. Op school kunnen ze hun verhaal gemakkelijk kwijt, want er is altijd wel een luisterend oor. Waar dat alles toe leidt is te lezen in het onderstaande verhaal en het bijbehorende uitgebreide commentaar (4.1.2.2).

Doordat de docent in de rol van coach een persoonlijker karakter krijgt en er meer ruimte en aanleiding is voor een één-op-één communicatie dan in de drempelhoge oude situatie, heeft dit gevolgen voor de relatie tussen docenten en deelnemers. Niet alleen is de informaliteit gegroeid, ook de mate van intimiteit, vertrouwelijkheid en sympathie voor elkaar. Een knuffel bij een goede prestatie is niet ongewoon. Verschillende deelnemers geven aan hoe ze de docenten nu zien.

Persoonlijke problemen van deelnemers (die in het type niveau 1 en 2 geregeld voorkomen) kunnen de onderwijstaken van de docent verhinderen.

Wat is de primaire taak van de school? Waar hou je als school op school te zijn en waar begint de hulpverlening?

Het is aan de school om zich in dit grijze gebied te positioneren. De school is er al lang niet meer alleen voor de kennisoverdracht. De samenleving houdt de school ook steeds meer verantwoordelijk voor vorming en persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers.

De vraag is of de docent op dit moment voldoende uitgerust is of dat intuïtie een grote rol speelt.

Deelnemer: “Je hebt nu een coach en geen leraar, je hebt niet echt een leraarsgevoel hier, vooral met bepaalde leraren heb je een vriendschapsgevoel, en dat heeft bijna iedereen wel hier”.

Deelnemer: “In het begin had ik er wel moeite mee, als je meneer of juf zegt dan luisteren ze niet naar je, je moet een naam zeggen”.

Deelnemer: “Ik voel me hier veiliger dan thuis.”

Deelnemer: “Nou eh ik en m'n vriendin hebben een heel andere band zeg maar met die leraren. (...)

Deelnemer: “We noemen ze (de docenten) ook wel pappa en mamma en zo (...)”

Deelnemer: “Ja, je kunt gewoon alles kwijt daar bij de leraren.”

Een docent zegt het volgende over hoe hij zijn rol ziet:

Ook in dit opzicht blijkt er dus een grote mate van flexibiliteit. Past dit in een rol van coach?

Docent: “Euum, vader, broer, vriend, liefde geven, intermediair begrijpen, vertrouwen. Welke rol daarbij ook thuis hoort die moet je spelen.”

Een docent geeft aan dat hij te veel betrokken is geraakt bij persoonlijke problemen van een deelnemer en heeft het meisje in huis genomen.

Door het ontbreken van kaders, gaat het, zoals in dit geval, mis.

“ En toen kreeg ik van de directie op mijn flikker, omdat ik geen kinderen in huis mocht nemen. Ik werd gelijk teruggefloten. En ik was zo naïef als een deur.”

4.1.2.2 AANVULLING 4.1.2 OVER INTIMITEIT, VERTROUWELIJKHEID EN

PROFESSIONALITEIT

Frappant is het, te merken hoe weinig literatuur er bestaat rondom de sociale en affectieve rol van de docent. Hiermee wordt meteen de vraag opgeworpen of hij deze rol überhaupt heeft en zo ja, hoe hij deze zou moeten invullen.

Over de invulling van de professionele rol van de docent geen gebrek: de taak van de docent bestaat erin een situatie te creëren waarin leerlingen zo goed mogelijke leerresultaten bereiken (Verschaffel, 1995). In het overzicht dat Verschaffel dan geeft van de verschillende theorieën over leerprocessen en over de interne en externe

condities die leerprocessen beïnvloeden (zie ook Klerk & Simons, 1988) komt een sociaal-affectieve of intieme relatie tussen leerlingen en docenten niet naar voren.

In het onderzoek naar “de ideale leraar” geven Veugelers en De Kat (1999) een beeld waaraan de ideale leerkracht zou moeten voldoen. Op een schaal van 1 tot 4, waarbij 4 ‘helemaal eens’ was gelabeld, scoort “respect voor leerlingen” een 3,73; “hulpvaardigheid” 3,65; “integriteit” 3,60; “ontspanning” 3,51 en “didactische kwaliteiten” 3,45. Intimiteit en affectiviteit behoren niet tot de kenmerken van een ideale docent.

Over de omgang met leerlingen geven leerlingen in het onderzoek van Veugelers en De Kat aan dat het belangrijk is dat een docent belangstelling en betrokkenheid toont, bijvoorbeeld door open gesprekken. Verder is kennis van interesses van leerlingen en een redelijk inzicht in hun leefwereld van belang evenals het hebben van humor. In dat opzicht zou de docent wel een empathische rol kunnen vervullen: het zich inleven in de belevingswereld van de leerlingen en het zich kunnen verplaatsen in gevoelens en de gedachtegang van de ander.

Docenten willen gelijktijdig nabijheid en afstand bewaren. De scheiding (hier dus geaccepteerd) privé-school is voor een docent een punt vol ambivalentie: “Leerlingen willen dat gescheiden houden, maar docenten moeten er toch rekening mee houden” (Veugelers & De Kat, 1999, p. 36).

Een louter professionele rol is blijkbaar te beperkt voor een docent. Met het stilaan verdwijnen van het klassikale onderwijs ontstaat er meer ruimte voor persoonlijk contact en is er meer zicht op wat zich naast het onderwijsproces afspeelt. In dat opzicht heeft de docent een duidelijke sociale rol gekregen die de professionele rol completeert. Als immers de sociale rol vereist is om de professionele doelstellingen te volbrengen, zal het vervullen van deze rol niet nagelaten moeten worden. McFarland (1974) wijst op het gevaar te veel te vervallen in de sociale rol als docent. De sociale en menselijke benadering, die tot op zekere hoogte onmiskenbaar is in de didactiek van de docent, loopt uit de hand en schiet het doel voorbij indien het denkbeeld ontstaat dat docenten de tekortkomingen van de maatschappij kunnen opheffen. *“Docenten en scholen moeten zeker bijdragen aan betere sociale omstandigheden, maar dan binnen het kader waarvoor ze werkelijk zijn toegerust en niet vanuit ideeën als zou de inspanning van een docent een vervanging kunnen zijn voor stabiele gezinsrelaties, goede woningen, een verzekerde werkgelegenheid en het*

algemene morele peil van de maatschappij” (McFarland, 1974, p.87). De Winter (1995) sluit zich hierbij aan en gaat dieper in op de sociale rol van de school. Deze is heel duidelijk te onderkennen: de school is zo veel meer dan een kennisoverdrachtsfabriek. Over de vraag hoe de school precies haar sociale rol moet kaderen, bestaat echter veel tegenstrijdigheid (p. 129 en verder).

Deen (1992) onderkent ook deze tegenstrijdigheid en de onduidelijkheid over de invulling van de sociale rol van de docenten en de school en probeert antwoorden te geven op deze onduidelijkheid. Deen constateert dat het oplossen van maatschappelijke problemen niet in de school en zeker niet in de school alleen kan liggen. Als er al problemen door docenten worden waargenomen die buiten de algemeen geaccepteerde reguliere taakopvatting liggen, is er veelal een uitgebreid stelsel van (ortho)pedagogische voorzieningen beschikbaar en een uitgebreid sociaal jeugdhulpverleningsnetwerk dat ingeschakeld kan worden (De Winter, 1995). In dat opzicht hoeft een docent nooit in zijn sociale rol sociale problemen op te lossen.

Het is duidelijk dat er een zekere discrepantie bestaat over het ideaal invullen van de docentenrol. Gezien het grote aantal discussies omtrent het invullen van deze rol (voor een uitgebreid overzicht zie Deen, 1992 en De Winter, 1995) blijkt dat men nog zoekende is naar een juiste synthese tussen professionaliteit en socialiteit. Het hoe te afbakenen van grenzen is een voortdurende discussie. Feit is dat er grenzen zijn en dat het overschrijden van die ‘grenzen’ ontoelaatbare gevolgen kan hebben.

Het ROC Oost-Nederland heeft in haar sociaal jaarverslag over 2000 een paragraaf opgenomen (p.28) waarin te lezen valt dat het sinds 1997 een nota ongewenste omgangsvormen kent. In deze nota is een klachtenregeling opgenomen. Onder ongewenste omgangsvormen vallen hier alle gedragingen die door de betrokkene als onprettig en niet toelaatbaar worden ervaren. Hieronder kan worden verstaan: seksuele intimidatie (zowel ongewenst verbaal als non-verbaal of fysiek gedrag van seksuele aard), agressie, geweld en racisme.

Binnen het ROC Oost-Nederland kent elke unit een contactpersoon. Deze contactpersoon is er voor de eerste opvang bij ongewenste omgangsvormen, zowel voor medewerkers als voor deelnemers. Bij een klacht zal de contactpersoon de betrokkene verwijzen naar de externe vertrouwenspersoon. Deze vertrouwenspersoon is niet in dienst bij het ROC Oost-Nederland, maar wordt ingeschakeld ingeval van

een klacht. Over 1998 en 1999 zijn er geen klachten ingediend bij de vertrouwenspersoon. Verder valt er te lezen dat er een voorlichtingsbrochure in voorbereiding is (die er inmiddels zal zijn) om meer bekendheid te geven aan de functie van contact- en vertrouwenspersoon en om het onderwerp meer bespreekbaar te maken.

Het ROC heeft in ieder geval een poging gedaan om enigszins grenzen aan te geven en heeft bovendien de nodige voorzieningen beschikbaar.

Ten slotte: een affectieve rol van een docent ten opzichte van een leerling of deelnemer is niet wenselijk of beter, valt buiten het kader van de onderwijskundige kwalificaties en competenties die een docent behoort te hebben. Een sociale en empathische rol daarentegen is steeds meer aan de orde. *Dit neemt niet weg dat er een spanningsveld te constateren valt wat dilemma's voor de docent met zich meebrengt.* Dit vraagt om een structurele oplossing die door een eenvoudige nota niet geboden wordt.

Dat de school een sociale rol heeft is duidelijk, dat deze sterker is dan ooit eens zo zeer; toch blijft de kern van het onderwijs liggen in het onderwijzen en moet men ervoor waken dat de sociale, empathische rol niet dominerend wordt in het onderwijsproces, of overgaat in een affectieve, intieme rol. Daarvoor zijn er simpelweg anderen die deze rol veel beter aankunnen en ook beter past.

4.1.3 DEELNEMERS LEREN MET ELKAAR EN VAN ELKAAR

In het Studiewarenhuis is voor de deelnemers heel wat veranderd. Er wordt veel meer dan voorheen een beroep gedaan op hun persoonlijkheid en hun sociale vaardigheden. De deelnemers moeten het samenwerken en de toegenomen zelfverantwoordelijkheid leren beheersen, en daarmee samenhangend de verantwoordelijkheid voor elkaar. Er moet tenslotte geregeld als groep werk afgeleverd worden.

Elke tien weken krijgen de deelnemers een nieuw groepje om mee samen te werken. Dit bevordert het contact onderling. Er is geen klassenverband meer. Dit wordt over het algemeen redelijk positief ervaren. Leerlingen leren elkaar zo sneller beter kennen.

Docent: "En dan merk je dat dat doorwerkt. Je komt ze elke keer wel weer tegen. Ze begroeten elkaar. Het

is niet één klas die bij elkaar hoort, het wordt toch veel meer het hele gebeuren.”

Kunnen de lager-opgeleiden wel omgaan met zoveel eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid? Hebben zij niet juist extra sturing nodig?

Docent: “Ja het gaat echt ook in overleg met elkaar, de deelnemers proberen natuurlijk ook te kopiëren van elkaar maar dat bakenen ze zelf dan ook al af. ‘Ik heb hier zoveel tijd in gestoken, dat doe je zelf maar.’ Maar wel de concrete vragen van je kan beter daar zoeken, je kunt beter dit doen. Er zijn erbij die zijn heel rap zijn met het zoeken op internet bijvoorbeeld en een ander die heeft dat nog niet zo, die begint er net mee. En dat merk je heel goed. Juist al die verschillende niveaus. Terwijl ze van tevoren allemaal zoiets hadden van, moet ik met die samen werken... ik wil liever met die.”

De deelnemers zijn niet allemaal hetzelfde. De toegenomen verantwoordelijkheid is niet voor iedereen gemakkelijk.

Vallen door het nieuwe model mensen buiten de boot?

Deelnemer: “Er is geen leraar meer die zegt: ‘jongens, dat moet je zo en zo doen.’ Nu is het, jongens verdeel de eindtermen maar, het liefst op deze manier, en anders maar op je eigen. Ja en daardoor juist, en iedereen die doet het op z’n eigen manier en dan doe je het in een mapje en dan wordt het een warboel.”

Hoe gaan de docenten hiermee om? Laten ze dit ook aan de deelnemers over?

Deelnemer: “Je hebt best wel irritaties, Dan zit er een meisje in de klas en die zit gewoon te bellen en te ouwehoeren en weinig te doen. Dat zegt iedereen ook wel tegen haar maar ja zij doet er weinig aan.”

Deelnemer: “(.....) we hebben veel leerlingen in de klas zitten die de ene week wel komen en de andere niet. Stel dat je iets met z’n tweeën moet doen, dan sta je daar mooi, dan kun alles alleen doen en daarom heb ik deze keer gezegd: ‘ik doe het alleen, want die ene die er toch nooit is, daar heb je toch niets aan!’ Dan kom je op elkaar, ik zeg niet dat ik er altijd ben, maar dan kom je op elkaar af.”

Het is van groot belang dat hoewel de docent in zijn rol als coach anders naar de deelnemers staat, wel zijn autoriteit blijft houden en het overzicht op de groepsdynamiek behoudt en een synthese vindt tussen vrijheid en sturing, tussen zelfstandigheid en

Er zijn snelle en langzame leerlingen. Die langzame moeten dan geholpen worden, en dat lijkt geen probleem. Er zijn echter ook wel eens deelnemers die het niet zo nauw nemen. De groep kan hem/haar daar dan zelf op aanspreken. Ze zijn tenslotte wederzijds afhankelijk van elkaar.

Deelnemer: “Je kunt nou tegen elkaar zeggen: ‘Nou

samenwerken. De vraag is of dat nu lukt. Dat lijkt nu niet altijd te even goed te lukken.

kom op, anders krijgen we het aan het einde van de week niet af.' Dus je motiveert elkaar. Meer dan in de klas, want daar legt de leraar het al uit hoe je het moet doen. En nu moet je het zelf doen, en iedereen heeft verschillen."

Zijn alle leerlingen wel in staat om elkaar te helpen? Is daar in geoefend?

Deelnemer: "Je helpt elkaar gewoon een beetje. Je bent echt een groep en je werkt echt met elkaar. Ja, je werkt wel zelfstandig, maar als je niet mee kunt komen, dan... tenminste, dat doe ik wel, als iemand niet mee kan komen, dan help ik."

Het is in ieder geval voor veel deelnemers een stevige uitdaging, en zolang de docenten goed het overzicht (blijven) behouden, kan er veel voordeel uit geput worden.

Deelnemer: "Ik denk dat het toch anders is als je door een medeleerling wordt geholpen dan door een docent. Die gebruikt vaktermen en alles. Ik denk dat het van leeftijdsgenoten makkelijker te volgen is."

Voor de buitenwacht lijkt het allemaal goed te verlopen.

Directie: "Voor zover ik dat meekrijg, denk ik, is dat prima verzorgd. Dat is ook goed, want ze werken dan in groepjes van acht samen, en dan is er een voorzitter en een secretaris en weet ik wat voor rollen ze allemaal verder hebben, en dat gaat prima."

4.1.4 VAN EILANDMENTALITEIT NAAR OPENHEID

Niet alleen voor de deelnemers is er veel veranderd door het Studiewarenhuis. Voor de docenten is het Studiewarenhuis in communicatieve en relationele sfeer ingrijpend geweest. De grote mate van autonomie die ieder bezat heeft plaats moeten maken voor een soort van poldermodel: meer openheid, duidelijkheid, respect en overleg. Het lijkt erop dat in ieder geval meer plezier in het werk is gekomen.

De docenten ervaren in het nieuwe systeem de communicatie als opener en prettiger. Dit is een grote verandering: van eilandmentaliteit en zelfbescherming naar openheid.

Staat iedereen achter het Studiewarenhuis? Wat gebeurt er met kritische geluiden?

Docent: "Het geeft een gevoel van dat je weer opnieuw leert samenwerken met elkaar, we hebben als team ook veel minder strijd meer, je gaat samenwerken, je gaat er met elkaar achter staan: je hebt A gezegd, dan ga je ook B zeggen. En dan heb je ook veel meer respect voor elkaar en ja dat had je in

de oude situatie niet zo hoor, toen vond je maar waardeeloos wat een ander deed.“

Was er voorheen geen plezier, of minder plezier in het werk?

Docent: “Meer plezier in je werk, meer betrokken bij je werk, je verantwoordelijkheidsgevoel gaat een stuk omhoog, eh erkenning is toch ook wel een drijfveer, collegiale samenwerking is ook goed geworden.”

De open sfeer lijkt gezond voor velen.

Docent: “Nou dit vind ik heel relaxed werken eigenlijk. Dat je dus dat commentaar kan krijgen, maar ook mag geven, zonder dat dat op de persoon gericht is. Hier is toch dat verschil tussen werk en persoon. Het wordt je niet kwalijk genomen.“

Op de weg naar openheid, zijn er ook hier personen geweest met een duidelijke voortrekkersrol.

Is men niet te afhankelijk van juist deze persoon? Wat zou er gebeuren als zij wegvalt?

Docent: “(...)En zij geeft met name de communicatie, want daar is ze steengoed in. De manier waarop is zo uitdagend in de zin van met woorden spelen. Om niets te zeggen. Mensen laten praten en laten ontdekken. Hier en daar een woord in flikkeren en dan reacties volgen en kijken wat daar uit komt en dat bijsturen. Dat kan zij als geen ander. En dat is een topkwaliteit van haar. En enne daarmee kan zij ons ook heel sterk animeren.”

4.1.5 WIJ-CULTUUR?

Bovenstaande geeft een positief beeld weer van de relatie en communicatie tussen docenten. Er is over het algemeen enthousiasme en dit straalt uit naar het dagelijkse werk met de deelnemers en naar elkaar. Er wordt veelal op een goede manier feedback aan elkaar gegeven en men wordt in zijn waarde gelaten. Docenten voelen zich ondersteund door elkaar.

Door de innovatie lijkt een ‘wij-cultuur’ te zijn ontstaan: samen gaan wij ervoor. Dit is een positieve beweging; er is veel enthousiasme om de innovatie te laten slagen. Tegelijkertijd schuilt hierin ook een gevaar: men kan zo vastbesloten zijn om de innovatie te laten slagen, dat er geen ruimte meer is voor kritische geluiden. Daarnaast bestaat de kans dat men door de innovatie als team dusdanig hecht wordt (is geworden) dat nieuwkomers of buitenstaanders weinig greep meer krijgen op de groep. Het is van belang hiervoor als groep waakzaam te zijn.

Zie ook 4.3.3.2 Aanvulling 4.3.3 De organisatiecultuur in het algemeen

Zie ook thema 2: organisatiestructuur

Zie verder thema 3: organisatiecultuur

Verschillende docenten gaan voor elkaar door het vuur.

Alleen al uit het taalgebruik blijkt een stuk felle en (zeer) kritische bevoegenheid.

Docent: “Ja, maar zij voor ons ook, en andersom ook. Ja, en we hebben regelmatig in het begin een traantje gelaten als ze tegen mij aan zat te huilen van godverdomme, ik haal ‘t niet meer ik knap af. En het niet meer aan kon. Zei ik van je kan het wel, kom op. One step behind it..... En dat werkte, dat is met haar ook erg goed gegaan, in een team, dat heb je ook in een team nodig die kwetsbaarheden. Die liefdevolle momenten: je realiseren dat je van anderen houdt en dat je ... en ook visaversa”

Docent: “(...) we hebben hier een gouden eeh gouden team, dat is het dat klikt zo. Dat zeggen we ook steeds hè, want dan komen die mensen van het Noord Poort college ook en een aantal van die mensen van die economen erbij dat zijn van die droogneukers ooh man, prima jongens hoor, kunnen goed lesgeven maar dat zijn van die droge jongens hè. Dan zeg ik godverdomme wat je nou niet moet doen hé, is denken dat je vak zo belangrijk is hè. Je moet het kind belangrijk stellen...”

Volgens deze docent is hun team een uitstekende basis geweest voor de innovatie. Uit dit citaat blijkt de waarde van het team voor het individu.

Docent: “Ja, die houden van je, realiseer je dat goed. Want dat is de basis he.... Nou zo steekt ons team in elkaar. En de een wat meer als de ander wat minder maar zo steekt ons team in elkaar. Maar dat is onze kracht. De kracht van de eenheid hebben wij bereikt.... en dat is ultiem. En dat voelt Henk Ritzen, jouw collega ook al want die legt een project bij ons neer. Waarom? Omdat hij weet dat hier die zorg die daar bij nodig is, dat die kan worden gegeven.”

4.1.6 COMMUNICATIE MET DE DIRECTIE

Ten tijde van de invoering van het Studiewarenhuis was er weinig sprake van samenwerking tussen de directie (er is 1 directeur geïnterviewd) en het docententeam. De toenmalige directeur (nu werkzaam op een andere locatie) heeft geen gevoel van betrokkenheid meer. Ook tijdens de innovatieprocedures blijkt hij weinig betrokken te zijn geweest bij belangrijke beslissingen. Dit roept de vraag op of het verstandig was

(en relevant) deze directeur te interviewen. Desalniettemin een interessant beeld over communicatie met de directeur.

Het Studiewarenhuis leeft niet bij iedereen even sterk....

Directeur: "De organisatieverandering...? Daar bedoelt u mee de omvorming van de units naar de scholen? Want dat moet ik nog wat helderder van jullie hebben, vermoed ik, wat jullie bedoelen want er wordt hier zoveel veranderd."

In de dagelijkse werkzaamheden besteedt de toenmalig unit-directeur geen tijd meer aan het Studiewarenhuis. Zijn verantwoordelijkheid ligt meer bij zaken buiten de school.

Directeur: "En dan moet je...dus ik ben al een hele tijd ben ik...d'r al niet meer bij...dus ik moet geweldig...proberen mijn geheugen op te frissen om nou precies weer helder te krijgen van god, waar gaat dat ook weer over?"

De voormalige directeur is niet op de hoogte van de tussentijdse evaluaties over bijvoorbeeld innovatievoortgang.

In Almelo heeft hij de docenten er wel een keer op geattendeerd dat er meer communicatie met de ouders had moeten zijn. De ouders zouden precies kunnen aangeven wat er mis was.

Is de communicatie met de ouders een groot probleem geweest? Is dat nu beter geregeld? Zijn er oplossingen bedacht om ouders actief in de innovatie te betrekken?

Directeur: "Ik heb wel een keer de mensen geattendeerd op het feit, misschien is dat nog wel een punt, dat er meer communicatie met de ouders had moeten zijn. (...) Nou, het probleem, of nou ja, probleem, ja ik heb het idee dat ik ze daar precies kon vertellen wat er mis was, alleen ik was er niet meer voor verantwoordelijk, snap je?"

De docenten hebben het aangehoord, maar wat er mee gebeurde weet hij niet, dat was na de tijd dat hij werkzaam was in Almelo.

De communicatie tussen deze directeur en het personeel is niet echt optimaal geweest.

Directeur: "Dus als ik dat in oktober zeg of zo, nou toen was ik al weg. Maar ik heb ze dat verteld, ze hebben dat aangehoord, maar wat er nou uiteindelijk mee gebeurt voor het komende jaar dat weet ik niet. Snap je een beetje het probleem? Dat was een beetje jammer."

Het blijkt verder overigens dat deze voormalig directeur een redelijk positief beeld heeft over de

gelopen innovatie, voor zover hij daar zicht op heeft gehad. Bovendien is hij tevreden over zijn rol in het proces en de wijze waarop hij met de betrokken medewerkers is omgegaan.

Vinden de docenten dit ook?

Directeur: “Of ik daar tevreden mee was? Ja, eigenlijk wel. Kijk, dan moet je een beetje mijn filosofie weten waar ik vanuit ga. Als mensen zich willen ontwikkelen en activiteiten willen ontplooiën die in de richting gaan zoals we het binnen de unit hebben afgesproken, dan laat ik die heel graag opbloeien, waarbij mijn rol heel ondergeschikt kan zijn. Het is veel leuker als medewerkers, wie dan ook, docenten of afdelingshoofden of ondersteunende diensten zichzelf daarin kunnen profileren of dat ik me daarin ga profileren. Ik vind het leuker om hun te laten profileren dan dat ik me moet profileren.”

4.1.7 PERSONELE PROBLEMEN, FINANCIËLE STRUBBELINGEN EN AF EN TOE EEN STARRE COMMUNICATIE

Zoals in vele gevallen waar er spraken is van veranderingsprocessen, ontstaan er kleine irritaties, personele, financiële en verdelingsvraagstukken. Zo is de samenstelling van het team in Almelo in de laatste tijd gewijzigd. Er is onder meer een docuthecaresse gekomen en binnenkort komt er waarschijnlijk een secretaresse bij.

Met de vele onderwijsveranderingen (ook wat betreft inrichting) is de behoefte ontstaan personeel aan te trekken voor nieuwe werkzaamheden. Volgens verschillende kwam dat allemaal wat traag op gang.

Zijn de personele problemen inmiddels de wereld uit? Is er voldoende capaciteit? Is de werkdruk evenredig verdeeld? Is daar voldoende openheid over?

Middenmanager: “Eeh de docuthecaresse is gewoon veel te laat gekomen”

Hoewel wat laat zit het met de docuthecaresse overigens wel goed. Ze heeft in korte tijd een belangrijke rol op zich moeten nemen, en dat gaat naar behoren.

Is er spraken van belangenverstremgeling?

Docent: “We hebben een ontzettende perfecte vrouw, als we haar zelf zouden kunnen kiezen en zouden kunnen klonen dan moeten we daar er wel honderd van hebben, is echt klasse, maar dan denk ik van ze is pas in oktober gekomen en zijn een paar vieze spelletjes gespeeld. Mensen die hier in de unit ook zoiets hadden van, als jullie iets nodig zijn of eeh,

Voelen de docenten zich voldoende gesteund en serieus genomen door de directie?

als straks die functie komt hou me op de hoogte want ik wil dat graag. Nou dat is allemaal onder tafel door links en rechts maar nee, wil jij daar op solliciteren, dus dan denk ik van nou dat is gewoon heel vervelend gegaan en openheid van de directie zeg ik dan, (...) die had gewoon geen openheid”

De communicatie tussen de werkvloer en het werkveld lijkt toch niet altijd even optimaal gelopen te hebben. In ieder geval niet wat betreft de extra werkdruk die ontstaan is.

Is er nu voldoende openheid over de werkdruk en gepaste vergoedingen?

Docent: “En als er dan op een gegeven moment gewoon overuren gedraaid moeten worden en die worden dan niet betaald dan denk van nou dit vind ik gewoon bijzonder slecht.”

Docent: “Nou eh toen heeft ook een collega gezegd nou dan neem ik ook uren van jou over en het nieuwe afdelingshoofd heeft nu gezegd potverdorie dat had gelijk betaald moeten worden. Uren die gedraaid worden moeten gewoon betaald worden”

Docent: “Nee ons vorig afdelingshoofd gaf gewoon geen openheid van zaken (...).”

Het lijkt nu beter te gaan met een nieuw afdelingshoofd.

Middenmanager: “Goh ik krijg alles geregeld, ik krijg in 5 minuten meer geregeld dan...”

Binnen de organisatie moet er dus over worden nagedacht hoe er vorm gegeven kan worden aan het vernieuwingsproces waarbij een fatsoenlijke leerweg ontwikkeld moet worden die voor de docenten behapbaar is, in goede samenwerking met deelnemers, personeel, ouders en bestuur.

Het lid van de CvB geeft aan dat zowel de docenten als de klanten (deelnemers) serieus genomen dienen te worden. Vanuit het verleden zijn onderwijsvernieuwingsprocessen vaak mislukt vanwege een gebrek aan aandacht voor zowel de klant als de docent.

Bestuur: “Nou, ik denk dat je je klant serieus moet nemen, maar ook je docenten serieus moet nemen”

4.2 KERNTHEMA 2: ORGANISATIESTRUCTUUR

“The purpose of the creation of an organizational structure is to provide a framework in which events and possibilities can be ordered.” (Probst & Büchel, 1997, p. 108).

Het tweede verhaal gaat over de organisatiestructuur. Structuur bepaalt welke taken en functies mensen vervullen, op welke plaats ze werken, welke bevoegdheden ze hebben, met wie ze moeten samenwerken en overleggen en welke positie ze innemen; in dit geval in relatie met de organisatie-innovatie.

Een verhaal over onder meer betrokkenheid, veranderingsbereidheid, een af en toe wel zeer hechte groep, omgaan met zelfstandigheid en zelfsturing en de – structuurvernieuwingen in de dagelijkse onderwijspraktijk.

4.2.1 ORGANISATIE VAN DE INNOVATIE: VERSCHILLENDE VISIES

Een innovatie komt zelden uit het niets. Al dan niet gestructureerd wordt er aan verandering in de organisatie gewerkt. Ieder individu beleeft de innovatie op zijn eigen wijze en heeft zijn eigen ideeën over de procesgang.

Op de vraag wie de initiator van de innovatie genoemd kan worden, wordt verschillend geantwoord. Een middenmanager vertelt dat binnen het team *zelf* het idee ontstaan was dat het anders moest.

Is de innovatie geboren uit noodzaak, als logisch gevolg, als antwoord op maatschappelijke vernieuwingen, of misschien wel een combinatie van genoemde drie?

Zie hoofdstuk 2

Middenmanager: “Het was niet iemand van bovenaf die zei dat het anders moest, nee, ze (het team) bedachten zelf dat het anders moest. Dat was heel belangrijk.”

Een docent sluit zich hier min of meer bij aan; hij erkent wel de dynamiek van het onderwijsbestel.

Docent: (...)“En telkens veranderingen. Maar gewoon de laatste jaren riep men centraal over onderwijsvernieuwing en als we dan weer eens in eh een dag hadden, van een keer per jaar alle docenten van het hele instituut in een theater, dan stond er weer een of andere bekende prof voor die sprak over onderwijsvernieuwing. Dat sprak ons allemaal eigenlijk wel aan. En dan zie je ook dat het een

bepaalde richting uit kan: de PGO¹ en dat soort systemen worden dan uitgelegd en wij hebben hier op school toch wel behoorlijk vaak vanuit de leiding, zeg maar dat soort meetings gehad.”

Docent: “Spelen we in op die nieuwe toestanden, of blijven we maar afwachten totdat het eindelijk moet. Ja? Toen hebben we gezegd dat kan je beter voor zijn en zorgen dat je in de eerste trein zit. Ja, en dan hadden we natuurlijk het geluk aan onze kant dat onze collega’s van dezelfde afdeling Handel in Enschede dat project al gestart was. Die waren al drie jaar eerder begonnen met het studiewarenhuis. Die hebben eigenlijk de hele beweging op poten gezet.”

Een docent heeft de innovatie toch als een soort ‘drang’ ervaren, die volgens hem wel degelijk van bovenaf werd opgelegd.

Kwam de innovatie voor sommigen als een verrassing? Was iedereen op de hoogte van de structurele vernieuwingsplannen?

Docent: “(...) toen werd er gewoon gezegd: we moeten naar ander soort onderwijs toe.”

Een ander perspectief is dat van het College van Bestuur.

Vanuit het College van Bestuur is een aantal jaren geleden aangeduid dat het onderwijs toe was aan een ingrijpende verandering. Als gevolg daarvan zijn verschillende innovatieprojecten gestart. Het College van Bestuur is hierbij verantwoordelijk voor de strategische beslissingen en structurele ingrepen in de organisatie, waarbij er wel ruimte is voor discussie.

Is die openheid er ook daadwerkelijk? Kwam de innovatie mede vanuit of namens het CvB?

CvB: “...we zijn met heel veel innovaties bezig en daarvan moeten we de regie goed in de hand houden en dat vraagt om meten, dat vraagt om openheid, dat vraagt om openheid om bij te stellen...”

De innovatie ging aanvankelijk niet van een leien dakje.

CvB: “...slapeloze nachten heb ik gehad, dat is de negatieve kant, ja. Het een kan niet zonder het ander hè? Je moet je zo aanpassen, dat moet van binnenuit komen. Dus je moet niet zomaar roepen van: we

¹ Bij **probleem gestuurd onderwijs** is het startpunt van leren een probleem. Dit probleem bestaat uit een korte beschrijving van een interessant verschijnsel. In een onderwijsgroep onder begeleiding van een docent (coach, tutor) analyseren de studenten het verschijnsel. De studenten geven middels (leer)vragen aan welke kennis ze denken nodig te hebben het verschijnsel te verklaren. Deze leerdoelen worden planmatig over de studenten en de beschikbare tijd verdeeld. Na een periode van zelfstudie komen de studenten, deelnemers, bijeen met als doel het integreren van de opgedane kennis. De verkregen informatie wordt kritisch onder de loep genomen. Onvolledigheden, onjuistheden of onduidelijkheden worden besproken en in nieuwe leerdoelen verwoord.

gaan het morgen anders doen, je moet ook proberen je die habit eens eigen te maken.”

Om de betrokkenen (docenten en middenmanagement) op één lijn te krijgen, werden in de beginfase van het innovatieproject twee dagen ‘op de hei’ doorgebracht.

Ook hier de vraag: vanwaar precies die tegenstand? Weerzin tegen verandering, het verliezen van de traditionele rolpatronen, de matige communicatie omtrent de vernieuwingen?

Docent: “(...) er waren nog wat tegenstanders, en ik kan me nog goed herinneren dat we na twee dagen allemaal zeiden: we doen het toch, want het blijkt wel, we moeten toch die kant op, en het wordt voorgeschreven, en je kunt nu wel sputteren, maar dan moet je over twee jaar toch, en laten we het nu doen.”

Docent : “(...)en ja tussentijds hebben we nog een aantal besprekingen op de hei gehad met elkaar van eh wat doen we waar beginnen we aan en is het allemaal wel zo goed en is het allemaal wel zo leuk, dus de plussen en minnen naast elkaar.”

Een aantal docenten geeft aan zich in de innovatie voornamelijk gesteund te voelen door de motivering en het enthousiasme van één van de middenmanagers.

In het innovatieproces blijkt één middenmanager een spilfunctie te vervullen. De betreffende persoon is/was de ‘bezieler’ in het hele proces. Ligt juist hierin niet een kwetsbaarheid van de vernieuwing? **Zie ook thema 1: relatie en communicatie.**

Docent: “Ik denk dat zij essentieel is geweest voor het hele welslagen van de operatie. Zonder haar was het gewoon niet gelukt, kun je gewoon ronduit zeggen. Als zij hier niet was geweest, was nooit dit proces tot stand gebracht. Zij was de animator, zij was de stuurder,...,zij was degene die er ook in geloofde voor 150 procent.”

Docent: “En we zijn nog weer bezig en onder haar eeh bezielende leiding dat is echt haar pakkie an geweest, die kan namelijk ontzettend echt goed los laten, die heeft de kunst van het loslaten. Die is studieleider en niet in hilarische zin, die is gewoon aanspreekpunt. En die weet dat zo ontzettend goed te brengen want die kan ons als oude lullen zo alle kanten uit sturen, omdat ze gewoon simpel ja heel animerend is. Heel uitdagend animerend is ze, zelfs op scherp.”

Een docent meent echter dat er wat meer regie had mogen plaatsvinden en dat de innovatie voor veel onrust heeft gezorgd.

Docent: “Heel veel onrust, heel veel onzekerheid heel veel motivatieverlies, dat gebeurt in zo’n proces. Dat is onvermijdelijk denk ik, zeker wanneer het van zo’n omvang is zoals nu, dat is zo. Misschien zou je kunnen zeggen, maar daar ben ik wat voorzichtig in, is er ook te weinig regie geweest in dat hele veranderingsproces, misschien heeft men het wel teveel het proces gelaten.”

4.2.2 LEIDINGGEVEN VANUIT DIVERSE PERSPECTIEVEN EN VERANDERINGEN IN HET ONDERWIJS

De vernieuwing van het onderwijs vroeg om een nieuwe manier van leidinggeven. Een goede leider verwezenlijkt een duidelijke visie, is een boegbeeld én een voorbeeld in zijn omgeving, heeft een overtuigende integriteit, acht morele waarden en persoonlijke ontwikkeling belangrijk, kan visualiseren, inspireren, vertrouwen en is onconventioneel aldus Gregory Bateson, een Britse bioloog, antropoloog en filosoof. En dat is nu precies wat het ROC nodig heeft. Alleen is daar nu nog geen eenduidigheid over.

Hoe ziet het ideale leidersprofiel er voor deze unit uit? Zijn daar concrete ideeën over?

Wie heeft er concreet in het team de leiding? Is daar eenduidigheid over?

Hoe ziet dat type leiderschap er dan uit?

Zie ook 4.3.3: Teamstructuur
Is de organisatie nu plat? Is dat wel wenselijk?

Docent: “Volgens mij hebben we niet nagedacht over wat voor een stijl van leidinggeven willen wij hier nou hanteren. Ieder krijgt de gelegenheid om dat op zijn eigen manier te doen. En er waren natuurlijk wel wat ideeën over op het centrale niveau denk ik, uhh maar voor de rest doet ieder dit op zijn of haar manier. Maar er komt nu wel een proces op gang van hoe moet jij dan leidinggeven? In welke situaties moet je welke leiderschapstijl hanteren?”

CvB: "Als een organisatie om moet, dan moeten alle niveaus om en ook het College van Bestuur..."

CvB: "...daar hoort een ander type leiderschap bij, daar zijn we ons zeer van bewust."

Het middenmanagement laat weten dat erin de nieuwe structuur minder sprake is van leiding van bovenaf:

Middenmanagement: “Bedoeling was dat de organisatie eigenlijk steeds platter zou worden. In die zin van directief, dus naar boven toe wat minder en wat minder top-down gebeuren; dat de teams dus zoveel mogelijk zelfsturend en zelf-supportend

werden.”

Zie ook 4.2.4: *Structuurveranderingen in de praktijk gebracht.*

De innovatie zorgde voor veel verwarring. Er ontstond een grote mate van bewegingsvrijheid, maar niet iedereen wist daar goed mee om te gaan.

De stijl van leidinggeven zal moeten verschuiven van sturend naar coachend. De ‘leider’ staat in dienst van het team. Leiderschapsstijl en de fase van teamontwikkeling zullen op elkaar aan moeten sluiten. Hoe meer zelfsturend het team des te minder leiding noodzakelijk is. Het betekent niet dat er helemaal geen ‘leider’ of ‘baas’ is.

Middenmanagement: “Ik heb zoiets van nu weten we het, de kaders zijn er, iedereen kent zijn bewegingsvrijheid, jongens kom op hè! Jullie hebben de vrijheid om dit te doen. En tegelijkertijd hoor je ook weer de roep om gestuurd te worden. In het begin was het wel heel erg, denk ik, want toen vroeg iemand tijdens de vergadering aan mij, maar wat zijn onze doelstellingen in godsnaam! Toen zei ik: wat zou jij als doelstelling willen hebben?”

Het ontbreken van duidelijke leiding zou op den duur tot irritatie en verwarring kunnen leiden. Het hebben van een (in) formele leider in een team is van groot belang.

De docenten ervaren een verschuiving van hun rol, deze is meer coachend en minder ‘leidinggevend’ geworden.

In hoeverre krijgt een team ook de mogelijkheden werkelijk zelfsturend te zijn? Alleen het hebben van regelbevoegdheden (vakantie-, week-, dagplanning) maakt nog geen zelfsturende team.

Docent: “Maar we hebben ook gezegd van het is onze taak als coach om ook het leren te begeleiden in de docutheek...”

Zie ook thema 1: relatie en communicatie.

4.2.3 TEAMSTRUCTUUR

De structuurvernieuwingen hebben verschillende gevolgen gehad voor het docententeam. Het is niet altijd duidelijk geweest hoe precies de verhoudingen lagen binnen het team, wel is ook hier spraken van een overwegend zeer hechte groep mensen. De nadruk is meer op zelfsturing te komen liggen, waarbij wel afgevraagd moet worden of zelfsturing meer een oplossing of struikelblok is.

Hoe zit het met de deskundigheidsbevordering van de docenten? Zij hebben een nieuwe rol gekregen in het geheel, ook aan

Docent: “Wij waren in wezen een gestuurd team met een afdelingshoofd, een teamleider en een coördinator en de rest had de taken verdeeld. Zonder dat we het zelf beseften werden we een zelfsturend

hen worden nieuwe verwachtingen gesteld. Worden zij daarin wel voldoende ondersteund?² En is er *echt* spraken van een zelfsturend team?

Ook hier is spraken van een bepaald ‘wij’ gevoel. Wellicht ontstaan door de toenemende verantwoordelijkheden naar elkaar toe, zoals uit bovenstaande al (en in andere thema’s al meerdere malen) is gebleken.³

Mensen moeten denken in de stijl van het team....hieruit blijkt bovendien dat er wel degelijk als team geopereerd wordt naar de ‘buitenwacht’; het betreft dus geen eenmansactie.

Zie ook thema 1: relatie en communicatie; 4.3.3.2 Aanvulling 4.3.3 De organisatiecultuur in het algemeen

team¹. Daar kwamen we na het hele proces achter van: wat zijn wij nou eigenlijk? We corrigeren elkaar en iedereen heeft evenveel in te brengen, er was geen hiërarchie en daar borduren we nog op voort.”

Docent: “...wij kunnen hartstikke goed, als team zijnde, met elkaar overweg, wij stralen een stuk rust uit, en dat vind je bij die leerlingen weer terug. Die voelen dat ook.”

Een docent voelt zich erg betrokken bij het team en legt uit hoe hij tegen het team aankijkt

Docent: “Ja, heel vreemde situatie, dat is verdomd interessant. Je krijgt een kernteam, dat zijn dus de mensen, de fulltimers, de hardliners, de die-heards, en je krijgt dan altijd van die randfiguren, die Engels geven of sport geven of parttime zijn. Dat noemen wij de randfiguren. Een aantal ervan zijn heel betrokken bij het team, maar ook een aantal denken van die gekken daar, bekijk het. Een die sport geeft, die vindt het verschrikkelijk, die vindt ons een stelletje etters. Die vindt ons veel te fanatiek. Die jongen wil eigenlijk alleen maar in een zaal balletje naar elkaar toegooien en dan je bek houden. Dat vind ik geen sport. Dat vind ik neuzelwerk, in plaats van de kinderen goed leren valbreken als ze gaan schaatsen dat ze niet gelijk op hun bek gaan en een poot breken.”

Docent: “(....)we hebben en masse gezegd als team, we gaan in petit comitee met hem praten, om hem buiten de deur te krijgen. Daar komt het op neer. Want het is een baggerfiguur. En we hopen een nieuwe te krijgen uit Hengelo, want het moet wel een betrokken jongen zijn, want hij moet denken in onze stijl.”

De veranderde teamstructuur raakt de individuele docent in de kern van zijn bezig-zijn.

Docent: “Ik ben veel drukker geworden. En dat heeft, de hele situatie was daar heel anders in. Je was

¹ Een **zelfsturend team** is een vaste groep medewerkers met een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor een product of dienst. Ook heeft het team regelbevoegdheden; het kan zaken regelen als planning, problemen oplossen, productieproces sturen. Dat zijn belangrijke kenmerken. Maar mag een team ook op eigen initiatief verbeteringen of veranderingen doorvoeren? Of wat te denken van het maken van afspraken met klanten en leveranciers? Kan een team zijn eigen doelen vaststellen? Wat een zelfsturend team precies is, daarover worden vele discussies gevoerd. Een ding is zeker: een zelfsturend team ben je niet van de ene dag op de andere. Een groep individuen die bij elkaar geplaatst worden, moeten een team worden. Sterker nog: ze moeten niet alleen een team worden, maar een team worden dat zichzelf stuurt. Er zijn dan ook verschillende ontwikkelingsfasen te benoemen: van een bundeling van individuen een groep, van een groep een team om vervolgens een open c.q. een zelfsturend team te worden.

De structuurvernieuwingen kunnen leiden tot een radicale ander invulling van taken.

Het is belangrijk om in de gaten te houden dat mensen niet ‘verdwalen’ in hun ‘nieuwe’ taken.

Medewerkers (docenten, middenmanagers) krijgen meer verantwoordelijkheden, moeten meer kunnen en weten. Kortom: het werk is er misschien wel leuker op geworden, maar ook zwaarder. Dit gegeven zal van invloed moeten zijn op de beloningsstructuur en de functie- en beoordelings-systematiek binnen de schoolorganisatie.

vanuit het verleden gewend dat je tot twee uur les had en bij wijze van spreken, om half drie zat je in de auto en als het mooi weer was, zit je om vijf over twee al in de auto en als dan het zonnetje 's avonds weg was dan ging je wel je lessen voorbereiden of je huiswerk nakijken, of wat dan ook. Dus je maakte een hele andere indeling. Enneh, dat is in deze situatie absoluut onmogelijk. Je bent gewoon eh, acht tot tien uur per dag eh ben je hiermee bezig. Zeker acht uur per dag ben je op school eh aan het werk, omdat je allerlei vragen van eh collega's kunt krijgen, van mensen kunt krijgen, en als je les geeft, dan moeten de andere taken ook af. En dat kost behoorlijk veel tijd.”

4.2.4 STRUCTUURVERANDERINGEN IN DE PRAKTIJK GEBRACHT

Naast de discrepantie tussen de rol van coach en docent, zoals die bleek in § 4.1.1, zijn er meerdere gevolgen geweest naar aanleiding van het invoeren van het Studiewarenhuis, de gevolgen voor de teamstructuur bijvoorbeeld, zoals net bleek.

Het Studiewarenhuis is in één grote lijn ingevoerd en niet stapsgewijs. Van een gewenningsperiode is nauwelijks sprake geweest. Hierdoor bestaat er op verschillende niveaus toch onduidelijkheid en onvrede, over bijvoorbeeld structuur, zowel bij docenten als bij de deelnemers.

Het volgende gaat over structuurveranderingen –over ontwennen en gewennen, over frustratie en tevredenheid.

Een gevolg van het veranderingsproces bleek de veranderde mate van zelfstandigheid die van de deelnemers wordt verlangd. Sinds de innovatie wordt er van de deelnemers een hoger niveau van zelfstandigheid verwacht (dit bleek al uit thema 1) Het heeft in het begin niet zelden aan structuur ontbroken.

Is de verantwoordelijkheid die bij de deelnemers zelf gelegd wordt, niet te groot?

Is het zelfstandig leren en werken niet te abrupt ingevoerd? Zijn lageropgeleiden (evt. niveau 1 en 2)

Deelnemer: “De leraren moesten er zelf ook nog aan wennen. En kwamen wij ook nog met honderden vragen. Nou, de eerste tijd, het was hier net een kippenhok. Iedereen liep kris kras door elkaar heen te gillen en te doen: “jij dit, hoe moet dat en..”. Ik vond het zelf in het begin heel chaotisch, echt.”

evengoed in staat zelfstandig te leren dan hoger opgeleiden (evt. niveau 3 en 4)? Is daar goede theoretische onderbouwing voor?

De deelnemers zien de bijeenkomsten eigenlijk niet als les maar als een zelfstandige werkmogelijkheid, waarbij je wordt ondersteund door een coach. Toch komt ook hier, wat betreft de docenten, weer naar voren dat men de bewaking van de kwaliteit, en dus bijvoorbeeld het controleren (van de diepgang) van de eindtermen, te weinig aan de orde vindt komen. Ook het toezicht houden op twee groepen tegelijkertijd, levert nog wel eens verloren tijd op.

Deelnemer: “Iedere leraar vertelde het anders, en bij die moest je het zo doen en bij die weer zo.”

De gevraagde informatie (voor opdrachten) wordt door deelnemers uit de zogenaamde docutheek gehaald; uit boeken of met behulp van de computer. De uit te werken eindtermen staan in een logboek. De docutheek functioneert vaak als werkplek. Ook hier is er enige onduidelijkheid.

Deelnemer: “Tijdens het werken in de docutheek ontbreekt het wel eens aan structuur. Wanneer is de taak voldoende af, met voldoende diepgang? En mag er nu wel of niet geïnternet of gechat worden?”

Het Studiewarenhuis is in één keer ingevoerd voor alle niveaus. Dat gaf wel wat ontevreden geluiden in het begin. Vooral de deelnemers uit de hoogste niveaus van de BOL maakten de grootste problemen. In het begin werd er zeker geklaagd.

Deelnemer: “Ik vind het maar een waardeloos systeem. Ik heb het drie jaar zo gedaan en dan moet het in het laatste jaar in één keer anders.”

Het is aardig te zien hoe de deelnemers reageren op de veranderingen. Opvallend zijn de grote verschillen in beleving. De één vind wel redelijk soepel gegaan...

Deelnemer: “ja, het is geleidelijk overgegaan. We hadden zomervakantie en je komt terug en toen werd het allemaal uitgelegd en je hebt een basispracticum. Het hoe en wat werd uitgelegd.”

....de ander vindt het moeilijk....

Vallen er deelnemers buiten de boot? Wanneer grijpt de docent coach in?

Deelnemer: “Dan is het nieuwe systeem harder, moeilijker en zwaarder. Voor mij dan, hè. Je hebt ook leerlingen die vinden het veel makkelijker. Ik ben heel snel zo van, dat kan ik niet hoor. En ik wil toch wel weer. Ja, ik vind het moeilijker en zwaarder.”

....de één kan er maar niet aan wennen.....

Voor de deelnemer zou het een stuk makkelijker zijn geweest indien er ook in het VBO aan het zelfstandig functioneren was gewerkt. Nu is er

Deelnemer: “(...), nou nog steeds niet, de klas had met het lesgeven, ja, meer contact met elkaar en ook als je een examen hebt dan kun je vanuit een boek leren en nu heeft iedereen z'n eindtermen en dat

sprake van ruime zelfstandigheid in het basisonderwijs, het afleren hiervan in het VBO en het weer aanleren van die zelfstandigheid binnen het ROC.

wordt bij elkaar gedaan en gekopieerd. Zoals de afgelopen keer heb ik op een woensdag mijn hele pakket gekregen, van nou vijf centimeter dik, en maandags had ik al examen. Dus ik vind dat veel te kort en veel te veel.”

Deelnemer: “Maar ik heb liever dat klassikale. Toen hoefde je maar te vragen. Nu doe je alles individueel, of met z'n tweeën. En de een doet het weer zo, en de ander doet het weer zo. Nu leg je het bij elkaar, de een legt iets heel moeilijk uit. En als de ene dingen heel moeilijk uit legt en je zit thuis en je moet het overlezen en je denkt: “tja.” Als je je eigen vragen maakt dus als je in de klas zit of met huiswerk, dan snap je je eigen tekst en hoef je niet van anderen te begrijpen.”

.....de ander is al over de schok heen...

Deze zelfstandigheid, die gepaard gaat met een bepaalde mate van vrijheid, wordt over het algemeen door de deelnemers, hoewel verdeeld, als positief ervaren. In dit verband worden dan voornamelijk het zelf maken van een tijdsplanning, het zelfstandig uitwerken van leerstof en de eigen verantwoordelijkheid genoemd.

Deelnemer: “De eerste paar dagen had ik echt zoiets van: “dit red ik nooit.” Dit wil nooit en uh, nu heb ik zoiets van, uh, het begint wel te wennen.”

...en de meningen blijven voorlopig nog wel verdeeld aldus een docent...

Docent: “De een vind meer vrijheid prettiger, de andere zegt het is voor mij een beetje te vrij. Van ik kan niet met die vrijheid om gaan.”

De docenten zijn bezorgd over de mate waarin deelnemers na afloop van een periode de stof beheersen en of ze daadwerkelijk de eindtermen onder de knie hebben. Eventuele oplossingen zouden gevonden kunnen worden in het toch meer sturend werken, omdat docenten vaak merken dat deelnemers begrippen en kennis tekort komen, vragen niet begrijpen of vragen niet eens lezen.

Een andere moeilijkheid is gelegen in het feit dat de docenten nog steeds aan het ontdekken zijn hoe men het coachen goed tot zijn recht kan laten komen, omdat men toch geneigd is zelf de zaak te regelen en ordenen. Dit proces zal waarschijnlijk enige tijd vergen

Er zijn algemene verschillen, maar er zijn ook verschillen tussen BOL en BBL deelnemers. De BOL leerling is wat meer van de oude stempel, wat schoolser. Een BBL leerling is serieuzer vanuit zijn dagelijkse praktijk. Hij staat door de week tussen volwassenen te werken en gedraagt zich volwassener, is gemotiveerder, beter aanspreekbaar en ook kritischer.....Een docent is kritisch:

Docent: “Die BOL leerlingen zijn hartstikke verwend in het oude systeem. Het is dus hoog tijd om daar grandioos doorheen te breken en ze eens de spiegel voor te houden van: jullie zijn eigenlijk gewoon een stelletje pubers in plaats van beginnende ondernemers.”

Een belangrijke verandering die door docenten wordt aangegeven, is dat ze deelnemers nu dwingen om zelf na te denken. Er worden geen pasklare antwoorden gegeven, maar handvatten en aanknopingspunten

voordat het als natuurlijk beschouwd zal worden.

aangereikt, die leerlingen moeten stimuleren om zelf op zoek te gaan naar antwoorden.

Verschillende deelnemers vinden het vervelend dat ze niet de mogelijkheid hebben om thuis huiswerk te maken. Alle opdrachten worden op school gemaakt, omdat ze daar over de benodigde boeken en andere informatiebronnen beschikken. Is er helemaal geen huiswerk meer?

Past juist huiswerk niet het best in een zelfstandig werkproces?

Deelnemer: “Je kunt het [het antwoord] meestal niet vinden, want het staat altijd wel in een boek. Dan zeg je van ‘nou, ik kan het antwoord dus niet vinden’, dan zeggen ze van ‘probeer dat of dat of dat boek eens’ en als het dan helemaal niet lukt, dan helpt ‘ie je een beetje op weg, van ‘nou, wat denk je?’ Meestal als ‘ie zegt van ‘zoek in dit of dat boek’, dan vind je het wel.”

Deelnemer: “... als er zoveel mensen zijn die ergens aan werken, dan heb je soms geen boeken en moet je wachten ... of je moet samendoen. Ik zou willen dat er soms iets meer boeken zouden zijn. Er zijn er wel veel, maar soms iets te weinig.”

Ook de koppeling met de praktijk, bijvoorbeeld door het zelfstandig onderzoeken van vragen in de beroepspraktijk, blijkt voor deelnemers erg waardevol.

De geïnterviewde deelnemers vinden deze manier van werken dan ook effectiever dan het klassikale systeem.

Deelnemer: “De theorie en dus de kennis wordt minder, de praktijk wordt meer. In de praktijk gaat het immers ook om het kunnen”.

4.3 KERNTHEMA 3: ORGANISATIECULTUUR

“If someone says “We want to do a cultural analysis”, I spent quite a bit of time probing why, what for, and where we are going with it....” (Luthans, 1989, p.73).

Het derde verhaal gaat over de organisatiecultuur. Cultuur is moeilijk te vatten in een enkele definitie¹. Ter illustratie: de één noemt cultuur *“A pattern of basic assumptions -invented, discovered, or developed by a given group as it learns to cope with its*

¹ Het begrip schoolcultuur is niet eenduidig te noemen. Het is een complex, veelomvattend, soms abstract doch redelijk stabiel fenomeen (Mahieu en Dietvorst, 1989). Het is ook een breed begrip dat zich leent voor verschillende vormen van uitleg. Mahieu en Dietvorst (1989) beschouwen schoolcultuur als de sociale lijn van de schoolorganisatie: dat wat de schoolleden (allen werkzaam binnen een school) bindt tot een hecht team. Deze binding verwijst naar een individuele identificatie met de organisatie, waardoor de leden intrinsiek gemotiveerd zijn om mee te werken aan de realisatie van de organisatiedoelstellingen. Maslowski en Dietvorst (2000) menen dat schoolcultuur verwijst naar de gemeenschappelijke vooronderstellingen, waarden en normen, en artefacten van de leden van de school, waardoor hun functioneren wordt beïnvloed. Zo gezien heeft elke school een eigen sfeer. Van Aken (1994) omschrijft cultuur als het geheel van traditionele gedragspatronen van een groep of categorie van mensen waardoor deze zich onderscheidt van andere en zo een unieke sfeer bewerkstelt. Ouders, deelnemers of studenten en andere betrokkenen ervaren en beleven de school op een bepaalde manier, die volgens de definitie de unieke culturele identiteit met zich meebrengt. Scholen worden ervaren als open, zorgzaam, bereidwillig, en goed voor de deelnemers, maar soms ook als gesloten, rommelig en moeilijk aanspreekbaar. De school is een leef- en werkgemeenschap waarbinnen allerlei opvattingen, waarden en normen het karakter van opvoeding en omgang bepalen. De schoolcultuur vormt als het ware de achtergrond van alle beweging, alle innovatie, alle ontwikkeling. Als die achtergrond niet helder is wordt de foto niet altijd even goed begrepen. De schoolcultuur bepaalt zo in zekere zin het beeld van de school, en voor een belangrijk deel het imago.

problems of external adaption and internal integration- that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems” (Schein, 1985, p.8), terwijl de ander volstaat met slechts “The way we do things around here” (Bower, 1966, p. 12).

In dit verband is het volgende bewerkte citaat uit een interview met ROC onderwijsdirecteur Koops van het Friesland college een aardige inleiding (Uitleg, 6, 2002).

Koops is ervan overtuigd dat de leiding van een onderwijsinstelling moet sturen op de kwaliteit van het onderwijs. In zijn visie betekent dat ook sturen op cultuurverandering in de school. Dat is een uiterst weerbarstig proces. “Vanaf de eerste dag heb ik gezegd dat het erom gaat dat het onderwijs bij de tijd komt. We zijn daarmee hard aan de slag gegaan. We decentraliseerden de organisatie, maar tegelijk zagen we steeds weer nieuwe bureaucratieën en stagnaties ontstaan, ook rond onderwijsinnovatie. Het proces liep telkens weer vast en mensen hadden geen idee waarom. En dat was nu die ambtelijke cultuur, die zich niet liet veranderen. Zes tot zeven jaar geleden hebben we geconstateerd dat we een totaal andere insteek moesten kiezen. We stuurden nog steeds niet op cultuur. Dat is de belangrijkste omslag die we hebben gemaakt. We zijn gaan redeneren vanuit 'leren', met als doel een professionele cultuur neer te zetten. Het is toch raar dat een school, waar het primair om leren gaat, zelf geen ontwikkelingsinstituut is. Het zou bij uitstek de plek moeten zijn waar mensen groeien, in plaats van dat ze kunstjes leren. Het onderwijs van nu is over het algemeen gebaseerd op de afspraak tussen docent en leerling 'als jij je mond houdt, zal ik je kennis bijbrengen'.”

Er wordt nu naar een onderwijskundig model gestreefd waarin de praktijk uitgangspunt vormt van het leren en de leerlingen op een actieve manier vormgeven aan hun eigen leerproces. In dat veranderingsproces wordt opnieuw bemerkt dat innoveren vooral een cultuurprobleem is, want de omgeving begrijpt niet altijd goed waar men mee bezig is.

Iets soortgelijks is er op het ROC Oost-Nederland aan de gang. Ook daar vormt cultuur een belangrijke factor in het organisatie-innovatieproces.

In dit verhaal is (school)cultuur voornamelijk opgevat als het stelsel van dominante normen en waarden dat richting geeft aan het *gedrag* van de medewerkers (Swanink, 1988). Het verhaal gaat dan ook onder meer over een gevoel van

betrokkenheid bij de innovatie, onzekerheid over de functies en een flinke dosis doorzettingsvermogen.

4.3.1 BETROKKENHEID BIJ DE INNOVATIE VOOROP

In de andere thema's komen de grote betrokkenheid van het team en de bijzondere groepsdynamische cultuur al enigszins aan het licht. Hier komt dat nog eens expliciet aan de orde.

Het proces van innoveren ging gepaard met enerzijds veel bureaucratie, met anderzijds voldoende ruimte om zelf te ontwikkelen. Belangrijk wordt geacht dat er betrokkenheid heerst en dat men instemt met de innovatie-ideeën. Een middenmanager zet de toon:

De teamleden lijken blij te zijn met de openheid in de gang van zaken. Deze open cultuur kan bijdragen aan een goede onderlinge sfeer.

Middenmanager: "Als je niet allemaal eh de neus dezelfde kant op hebt staan, en niet allemaal dezelfde ideeën en de inzet daarvoor geeft, dan heeft het geen kans van slagen. Dus wij zijn niet voor niks twee dagen de hei opgegaan en eh wij hebben echt allerlei dingen op tafel gegooid en gezegd van 'oké, die problemen komen eh nu meteen gewoon, nou, willen we überhaupt met elkaar van het klassikale af."

Is er spraken van een open cultuur rondom de innovatie?

Er heerst een grote conformiteit in de groep. De motivatie lijkt groot om er als team wat van te maken. De 'cultuur' is duidelijk in staat om met veranderingen om te gaan en verschillende mensen worden betrokken in het besluitvormingsproces rondom de innovatie.

Middenmanager: "Ja heel veel ja, en zeker dit jaar, ook vanuit de nieuwe schoolvorming. Het nieuwe afdelingshoofd is pas bekend sinds 1 maart 2001 en hij staat helemaal achter coaching en hij staat helemaal achter studiewarenhuis en hij is zelf komt hij uit een unit waar uitsluitend klassikaal les werd gegeven. Hij zegt, maar ja, ho eens even, onze docenten moeten ook veranderen."

Het innovatievoorstel van de afdeling handel sloot aan bij de uitgangspunten van het managementteam. Het management team vond het een goed voorstel en heeft toestemming gegeven om het voorstel door te voeren. De afdeling handel had echter niet verwacht dat hun voorstel goed gekeurd zou worden.

Loopt het niet teveel langs elkaar

Directeur: "De afdeling handel viel zowat van de

heen? Zien docenten de directie niet als mensen die ver weg zitten te vergaderen?

stoel, zo verbaasd; verdorie het lukt, van goh dat hadden we niet gedacht.”

In een breder kader blijkt echter dat er veel voor nodig is geweest om te veranderen. Bovendien heeft veel initiatief bij enkele personen gelegen, met name *binnen* het team van handel. Medewerking van het voormalig afdelingshoofd was zeer moeizaam, aldus de betrokken middenmanagers en docenten.

Voor de duidelijkheid: het betreft hier een voormalig afdelingshoofd.

Docent: “En al die tijd was ons hoofd waar we constant over praten die had zoiets van ja, ik heb toch al niks meer met handel te maken en die wou dat ook niet, had er ook geen affiniteit mee, wou al heel duidelijk een andere richting.”

Docent: “Dus die heeft het ook een beetje laten doodbloeden.”

Velen kijken niet positief terug na de periode waarin deze persoon als hoofd fungeerde. Heeft dit de innovatie vertraagd, geschaad, belemmerd?

Middenmanager: “Hij gaf nooit regelrecht antwoord, nooit spontaan, altijd nadenken, nadenken. En als hij een keer aardig was ik denk ooh hij wil wat.”

Het lijkt erop dat het voor een zeker onrust heeft gezorgd.

Docent: “Nou op een gegeven moment ga je je eigen gang.”

Middenmanager: “Met hem? Ik heb constant het idee van eeh dat hij informatie achterhield. Eeh, en hij had heel duidelijk eh zijn voorkeuren. Ik denk dat hij ooit alleen maar de handel heeft genomen want dat was handig voor de aantallen en vooral makkelijk om door te stromen en naar boven te komen in de organisatie. Ik denk hij heeft ergens een achterliggende bedoeling bij gehad je wist ook nooit met welke persoon je sprak want hij had meerdere rollen.”

Op een gegeven moment, na wat ‘aandringen’ kwam er meer vaart in het proces. En gaat het zowel bestuurlijk als financieel een stuk soepeler.

Middenmanager: “Nee gewoon door stomen; het moet gewoon gerealiseerd worden, jullie wouden niet meer uitstellen. Ja eh, ja dat was echt, ja dat was gewoon een heel leuk proces.....”

Middenmanager: “Hij zegt (de directeur) het was echt de wereld op z’n kop, maar jullie stonden daar echt als team achter jullie hadden een ontzettend

goed plan dus we konden eigenlijk niet anders. Het was eigenlijk meer van ja hoeveel krijgen jullie.”

Middenmanager: “Hij zegt (de directeur) maar dit is eh het is eigenlijk geweldig hoe jullie dat als team hebben geklaard. Echt constant weer en niet maar slikken.”

Cultuurverandering komt niet vanzelf en vereist dat een team bepaalde uitgangspunten, normen en waarden hanteert.

Een dergelijke betrokkenheid is echt hartverwarmend.

Middenmanager: “Nou de docenten zijn nu allemaal ook vrijwillig een week eerder van de vakantie teruggekomen, zo van er moet nog wat gebeuren dus eeh we moeten nog wat inrichten eh, de kasten moeten nog anders worden ingepakt, we willen het materiaal zien, eh de tafels en de stoelen staan d’r, hebben allemaal vrijwillig een week van de vakantie ingeleverd voor hand en spandiensten.”

De ‘buitenwacht’ lijkt argwanend ten opzichte van het innovatieproces.

Is het niet dusdanig hartverwarmend dat het argwaan opwerkt?

Docent: “En we krijgen alle ruimte en mogelijkheden ook, collega’s die komen van ja phh studiewarenhuis een luchtballon, een beetje arrogant zijn door in de krant te staan van leerlingen voelen zich thuis in het studiewarenhuis en oh het is weer Almelo met hun studiewarenhuis dus dat zijn ook de mensen die iets tegen coaching hebben.”

Waar zou dat gevoel van arrogantie door zijn ontstaan denkt men zelf?

Docent: “Die hebben zoiets van oh daar heb je die arrogantien uit Almelo weer en die hebben ook nog een hoofd die dat zo nodig vindt.”

4.3.2 ENIGE CHAOS EN ONZEKERHEID

Chaos, oftewel een toestand van ongeordendheid of verwarring, is niet ongewoon bij een innovatie. Oude patronen worden vaak opzij gezet en nieuwe patronen zorgen voor onzekerheid (met name in functie en taakverdelingen). De algemene cultuur (4.3.3) binnen het team is zeker niet chaotisch te noemen; in de overgang naar nieuwe functies en taken is er echter sprake van een moeizame start en is het zoeken naar de juiste randvoorwaarden.....

Is er voldoende duidelijkheid en Zo vlak voor de innovatie wordt er stevig geschoven

openheid geweest rondom
functieverdeling?

met functies. Dit veroorzaakte nogal wat onzekerheid en verwarring.

Uiteindelijk heeft deze keuze
positieve gevolgen gehad.

Middenmanager: "Ja, we zaten echt net in de positie dat ik deze functie overnam, nou toen lag er een beetje een bom onder het team, toen hebben we ook gezegd van ja, er kan straks wel een andere persoon op die functie komen, maar als het studiewarenhuis een middel moet zijn om weer een team te worden doen we het niet. Nou dat was net voor de grote vakantie. Ik denk nou nou, waar begin je aan. Ik denk het lijkt allemaal leuk en dan op een gegeven moment kwam dan die (ik) wordt dan studie leider."

En de functieverdeling ging niet zonder gestrubbel.

Heeft dit nog expliciet geleid tot
spanningen; zijn de functies nu
naar ieders tevredenheid?

Middenmanager: "Nou d'r waren ook een aantal fel waarom ik niet, ik had dat ook wel gewild. Ik denk nou succes, dat wordt nog wat, begin je met onderwijsvernieuwing d'r zitten 7 weken vakantie tussen, ik had me niet voorbereid op die functie, ik denk ja, ik zie wel wat er op mijn eh op mijn bureau komt."

Hoe staat het op dit moment met de
randvoorwaarden, zijn deze nu naar
ieders tevredenheid?

Gelet op de randvoorwaarden, het curriculum en een nieuwe werkindeling valt er nog veel te sleutelen, te stressen en te accepteren dat het gaat zoals het gaat....

De juiste randvoorwaarden zorgen
voor minder druk en stress, wat de
algehele sfeer ten goede komt.
Expliciete aandacht voor
randvoorwaarden mag derhalve
nooit onderschat worden.

Docent: "Ja, Het zijn allemaal van die kleine dingen, de blokhoeken zijn nog niet helemaal goed. De eindtermen zijn nog niet helemaal goed dus die moeten nog op het spoor gezet. Er moeten nog nieuwe, eindtermen of eeh blokhoeken worden geschreven. Er moeten nog nieuwe opdrachten meer worden gemaakt, eennu we moeten onze projecten moeten we nog meer ontwikkelen. Nog eh ja dat zijn allemaal van die die...."

Middenmanager: "Er is zoveel papierhandel en als ik alles ga structureren, van oh ik wil dit zo en dit zo en dit zo ik denk dat wordt het niet, dus ik heb gewoon voor mijzelf betreft ja ik zie wel wat er komt ik heb alleen een vergaderrooster gemaakt en laat maar komen."

En nog eens over randvoorwaarden gesproken....

Middenmanager: "Nou en we wilden dit apart (studieruimte). Maar dan krijg je de discussie van ja

maar we hebben een OLC (onderwijs leercentrum) en als jullie dan apart willen zegt straks de hele school, elke unit van wij willen ook een eigen bibliotheek want zij heeft dat ook.”

Na goed onderhandelen, kwam er uiteindelijk toch een eigen zelfstandige studieruimte.

Biedt de studieruimte voldoende rendement in verhouding tot de kosten?

Middenmanager: “Het is niet alleen maar een kwestie van een wandje er in en nieuw meubilair eeh de boeken, alles moet kloppen, daar zit de docuthecaresse, uiterst belangrijk. En als dat niet klopt, kun je nog zoveel spirit hebben met zijn allen en er zo achter staan.....”

Wordt ze door deelnemers en docenten voldoende serieus genomen? Hoe ervaart ze dat zelf; krijgt ze voldoende ontwikkelingsruimte?

Door de innovatie verandert ook de functie-inhoud van de docuthecaresse. Doordat docenten een cultuur nastreven waarin de leerlingen het belangrijkste zijn, werkt dit ook door in de functie van haar. Omdat leerlingen centraal staan, wordt ze ook sneller betrokken bij hun persoonlijke problemen. Omdat zij hiervoor niet is opgeleid, geeft dit enige onzekerheid en ze heeft daarom behoefte aan scholing en begeleiding. De docenten zijn in ieder geval erg blij met haar en vinden dat ze het erg goed doet en ze heeft zich goed aangepast aan de heersende cultuur, hoewel ze toch zeker heeft moeten wennen.

Deze persoon past blijkbaar goed in de cultuur.

Docuthecaresse: “De eisen die ze aan je stellen en toch ook al die problemen die een leerling heeft en die ze meenemen naar school en die ze kwijt willen. Elke leerling, ik denk niet dat er een leerling bij is die geen probleem heeft, geen geschiedenis. Nou dat had ik nooit verwacht dat je dat allemaal erbij kreeg. Dat je euh... mensen van de vuurwerkcramp krijgt die dus echt 3 maanden niet naar school komen, een vader die overlijdt. Dat soort dingen. En dat neem je mee en daar moet toch over gesproken worden. Nou ik had nooit gedacht dat dat er was.”

Ook de docuthecaresse zal trainingen in de toekomst moeten krijgen.

Zie ook thema 1: Relatie en communicatie en thema 2: Organisatiestructuur.

4.3.3 DE ORGANISATIECULTUUR IN HET ALGEMEEN

Het schoolklimaat is net als de lucht die we inademen - het gebeurt als vanzelfsprekend, totdat er iets goed mis mee gaat, aldus een vrije vertaling van een citaat van Jerome Freiberg (1999).

Het schoolklimaat en de schoolcultuur² is globaal op drie niveaus werkzaam: de zichtbare kenmerken en gedragsvormen, zoals systemen en procedures, groepsidentiteit, hiërarchische en onderliggende verhoudingen, beloningssystemen), de waarden die men aanhangt (deze kunnen liggen op het terrein van (in)formele verhoudingen, communicatie, sociale evenementen, balans werk - privé.) en de onderliggende waarden. Zichtbare kenmerken en waarden laten zich vrij snel onderkennen. De onderliggende waarden, het derde niveau, zijn zo vanzelfsprekend, dat men zich er niet meer van bewust is (vgl. Freiberg, 1999). Het juiste inzicht in dit niveau is heel belangrijk omdat veranderingen alleen een kans van slagen hebben als juist deze vanzelfsprekendheden daadwerkelijk worden veranderd. De vraag is of deze onderliggende waarden voldoende aan de oppervlakte zijn gekomen.

Het lijkt erop dat het College van Bestuur veel sturing geeft aan het innovatieproces. Hoewel er in het begin veel weerstand was, lijkt iedereen goed met de vernieuwingen om te kunnen gaan. Om dit te bereiken heeft ook dit bestuurslid zijn houding

Iemand uit het College van Bestuur geeft aan de mensen altijd vasthouden aan wat er in het verleden is gebeurd. Dat is heel lastig bij innovaties. Hoe moet je daarmee omgaan? Mensen hebben ervaringen met innovaties en willen niet opzij geschoven worden, zo van dit is geouwehoer, want het is verleden tijd. Je moet daar een goede balans in zien te vinden.

CvB: "Aan de andere kant wil ik ook niet te veel

² Schoolcultuur, hoe verschillend dan ook benadert, impliceert in zijn algemeenheid gemeenschappelijkheid van vooronderstellingen, waarden en normen. Waarden en normen die slechts door één of twee leden van de school worden gedeeld, worden niet tot de cultuur van een school gerekend. Dat betekent overigens niet dat vooronderstellingen, waarden en normen door iedereen binnen school gedeeld moeten worden, voordat er over cultuur gesproken wordt. In elke school zullen docenten moeite hebben zich met bepaalde vooronderstellingen, waarden en normen, die door een groot deel van hun collega's worden gedeeld, te verenigen. Toch zullen deze vooronderstellingen, waarden en normen van invloed zijn op hun handelen, doordat zij òf hun gedrag aan de verwachtingen van anderen conformeren, òf zich daar juist tegen verzetten.

Auteurs als Cusick (1987), Erickson (1987) en Firestone en Harriot (1982) pleiten voor cultuur als generaliserend begrip. I.c. betekent dit dat de term cultuur gehanteerd wordt voor opvattingen en handelwijzen welke karakteristiek zijn voor de instelling school in een bepaalde periode in een bepaalde geografische context. Men zou dus globaal kunnen stellen dat de Nederlandse ROC's een typische kenmerkende cultuur zouden hebben. Tegenover het generaliserende gebruik van de term cultuur staat het onderscheidende gebruik: individuele scholen verschillen wat betreft cultuur en klimaat en deze verschillen worden relevant geacht voor zowel het functioneren als het behalen van bepaalde resultaten in een schoolorganisatie. Een auteur die zich hierbij aansluit is bijvoorbeeld Marx (1986).

Het lijkt alsof deze zogenaamde tegengestelde opvattingen over cultuur betrekking hebben op verschillende niveaus en zo prima naast elkaar kunnen bestaan. De generaliserende uitleg heeft betrekking op macro/ mesoniveau en de onderscheidende uitleg heeft betrekking op microniveau. Voor een organisatieonderzoeker die een individuele organisatie bezoekt is het eerder van belang te weten wat er specifiek voor een cultuur heerst in die organisatie, los van het feit welke structurele (culturele) kenmerken op te merken zijn die in het algemeen typisch zijn voor een dergelijke organisatie. Zo ook met het ROC Oost Nederland: weliswaar kenmerkt deze organisatie zich door typische facetten die men bij andere ROC's ook terug zal vinden (doordat ze een algemeen overheidsbeleid volgen), toch heeft de school een unieke eigen identiteit én cultuur, omdat de betrokken actoren vrije individuen zijn die hun eigen unieke cultuur maken.

moeten aanpassen en heeft zich meer moeten inleven in de situatie van de medewerkers. Dit is een opmerkelijke verandering in de cultuur.

geleuter toe staan, omdat we nu eenmaal vooruit moeten. Hoe daar een goede balans in te vinden, daar ben ik nog niet helemaal uit. Dat zou ik misschien anders moeten doen in de toekomst, ja dat ik toch iets meer rekening moet houden met wat er zoal aan vooraf gegaan is.”

Toch is dit bestuurslid heel tevreden over het geheel. Tegelijkertijd valt wel op hoe weerbarstig het is, basale dingen moeten nog gebeuren. Maar dat hoort nu eenmaal bij innovatie.

Is dit de manier van innoveren?

CvB: “Je begint met de boel op de kop te zetten en dan merk je dat je het veel te grof doet en moet je veel fijner gaan kijken en dan zeg je eigenlijk, eigenlijk moeten de opleidingen helemaal anders. Nou dat is een proces van jaren.”

Een docent geeft aan dat je kunt veranderen door je kwetsbaar op te stellen.

Docent: “Als je dat niet durft, ben je niet voor verbetering. Als je denkt dat je het goed doet, dat je het snapt, ben je fout bezig.”

Het bestuurslid geeft aan dat er veel geouwehoerd wordt en dat er wat aan gedaan moet worden, met zijn allen. Ook vertelt hij dat het een taak is om relaties te onderhouden tussen mensen, om daar goed op te letten. Het is onderdeel van het vernieuwingsproces.

CvB: “Mensen kunnen hun gedrag wel aanpassen, maar als ze deep down niet ook een beetje hun focus aanpassen, echt geloven dat dingen anders moeten, dan zijn het schijnveranderingen.”

Een andere docent geeft aan dat je elkaar in het team moet kunnen aanspreken, ook over iets wat je niet zint. Dat gaat goed, alles is mogelijk in het team. Wel vallen er een aantal buiten. Je hebt een kernteam met de andere mensen eromheen.

Hier komt het wij-gevoel nog eens sterk naar voren. Ander gedrag lijkt niet getolereerd te worden.

Docent: “Je krijgt een kernteam, dat zijn dus de mensen, de fulltimers, de hardliners, de die-hards, en je krijgt dan altijd van die randfiguren, die Engels of sport geven of parttime zijn. Dat noemen wij de randfiguren. Een aantal ervan zijn heel betrokken bij het team, maar ook een aantal denken van die gekken daar, bekijk het.”

Kom in het tempeltje is duidelijk niet voor iedereen weggelegd, men zal als nieuwkomer een grote toegeeflijkheid moeten tonen en men zal voldoende concessie moeten doen.

Betrokkenheid in het team is heel erg belangrijk, daar draait het om. Je moet elkaar helpen. Dat is echt een onderdeel van de heersende cultuur; althans binnen het team.

Docent: “We roepen altijd: Kom in ons tempeltje!”

Er is een voldoende open cultuur binnen het team.

Docent: “Ja gelukkig wel ja, dat is echt de kracht vanuit het team.”

Is dit geen schijnopenheid, of sociaal wenselijke openheid? Zoals het nu geschetst wordt lijkt het in ieder geval positief te zijn.

Docent: “En dat is gewoon zo’n openheid, zo’n gigantische band en vertrouwen en juist door dit systeem doordat je ook door je onderwijsvorm al meer in beeld komt is er ook veel meer openheid gekomen in de privé sfeer.”

Docent: “Ja, openheid, heel belangrijk ja, ja het zou bijna als een sekte worden ervaren, maar dan denk ik van nou de collega’s zo op school, nou dat voelt gewoon als vrienden. Ik denk van iedereen kan alles met elkaar er over hebben.”

Eind goed al goed?

Docent: “Ja, ik vind het wel leuk, ja absoluut. Maar het vergt net zoveel energie hoor, misschien nog wel meer.”

4.3.3.2 AANVULLING 4.3.3 DE ORGANISATIECULTUUR IN HET ALGEMEEN

Wat tot nu toe telkens is opgevallen in de organisatiecultuur in het ROC Oost Nederland (binnen de unit Handel) is de zeer hechte groepsdynamiek en de sterk geaccentueerde “wij-cultuur” (zie voor indrukken dit hoofdstuk 4, thema’s 1, 2 3 en 4).

In beginsel is een hechte groep en een hecht team een essentie voor goede samenwerking (Johnson & Johnson, 1998). Ook hier geldt echter dat te hecht nooit goed kan zijn. Vanuit de groepsdynamica is er inmiddels veel bekend en geschreven over typen groepen, groepen in een cultuur en groeps cultuur. Eén type groep is de zogenaamde “in-group” met als tegenhanger de “out-group” (Remmerswaal, 1990).

Eenvoudig gesteld is de in-group de wij-groep en de out-group de zij-groep. De in-group omvat onszelf en iedereen die we verder met wij willen aanduiden. De out-group bestaat uit alle anderen, dat wil zeggen iedereen die niet in de wij-cultuur

thuishoort. Vaak wordt het onderscheid tussen “wij” en “de anderen daarbuiten” sterk beleefd, wanneer de groep een grote cohesie heeft ontwikkeld. Tesser (1995): *Intergroup bias has many different aspects. It concerns the relationships between in-groups and out-groups. The bias occurs when an individual observes the actions of one or more members of another social group and attributes them to the characteristics of that group. The in-group is that of the individual making the attributions while the out-group is being observed. Members of an in-group tend to favor their group over others.*”

Een gevolg van sterke cohesie is de neiging om de in-group – out-group verschillen te maximaliseren, vooral wanneer de buitenwereld als bedreiging wordt gezien. Wat er dan vaak geconstateerd wordt is dat de hoge mate van cohesie binnen die groep gepaard gaat met een relatief hoog conflictniveau ten opzichte van andere groepen. Een reden hiervoor is dat in een cohesieve groep bepaalde normen zijn ontstaan die openlijke uitingen van agressie binnen de eigen groep niet toestaan zodat er mogelijk sprake is van displaced aggression, oftewel agressie wordt verschoven naar een externe relatie. Hierop aansluitend volgt het bekende “scapegoating”: de zondebokvorming. Deze kan ook binnen de wij-groep ontstaan en het betreft dan meestal een weinig participerend, marginaal groepslid.

De in-group leden neigen tot stereotypering van hen die in de out-group zijn. De out-group wordt niet meer gezien als individu, maar wordt generaliserend geanalyseerd. Het is na enige tijd absoluut onwenselijk dat individuen uit een out-group aanspraak zouden maken op een positie binnen de in-group. Gebeurt dit toch, dan zal de in-group dit individu in beginsel weinig aandacht geven.

Elke bedreiging van buitenaf, versterkt de cohesie en de solidariteit van de in-group. Zo ontstaat er een doorlopend proces waarbij het einde van een negatief groepsproces niet direct in zicht is.

Tot slot: voor deze interne harmonie betaalt de in-group soms een hoge prijs. De out-group, die vaak veel groter en sterker is, kan zich gaan keren tegen de in-group, waardoor een crisis onafwendbaar wordt.

Er zijn aanwijzingen dat het team van Handel neigt naar de boven beschreven in-group. Deze conclusie is getrokken op basis van een aantal teksten uit interviews, waarvan verslag is gedaan in de Learning History (Hoofdstuk 4). Men dient in ieder geval waakzaam te zijn voor groupbias. Zaak is zich binnen een open cultuur zich ook

te presenteren als een open (en toch zeer sterke en hechte) groep. Met name die openheid lijkt een probleem, waar eens kritisch naar gekeken dient te worden.

Gelet op het beeld dat voortkomt uit de verschillende citaten in dit hoofdstuk zijn er voldoende aanwijzingen te concluderen dat het team van Handel neigt naar de boven beschreven in-group. Men dient in ieder geval waakzaam te zijn voor groupbias. Zaak is zich binnen een open cultuur zich ook te presenteren als een open (en toch zeer sterke en hechte) groep. Met name die openheid lijkt een probleem, waar eens zeer kritisch naar gekeken dient te worden (zie ook hoofdstuk 5: conclusie en discussie).

4.4 KERNTHEMA 4: LEERERVARINGEN

“Het vermogen tot leren is één van de voornaamste kwaliteiten die mensen in zich dragen. Het stimuleren van leren is één van de krachtigste mogelijkheden die organisaties ter beschikking staan om te werken aan hun strategische capaciteit.”
(Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 2000, p. 195).

Het vierde verhaal gaat over de leerervaringen. In organisaties vinden diverse processen plaats. Onder deze processen bevinden zich bijvoorbeeld innovatie-, kennis- en leerprocessen (leerervaringen). Dit zijn niet de primaire processen van de organisatie, maar deze processen zijn wel van groot belang voor de organisatie. De inrichting van en de context waarin deze processen zich afspelen zijn belangrijk voor onder andere de toekomst (voortbestaan) en de kwaliteit van de organisatie.

In dit kader wordt er gekeken naar individuele leerervaringen, (bij- en na) scholingsbehoefte en functieverdeling en beleving. Een verhaal over onder meer persoonlijke ontwikkeling, ontevredenheid over scholingsinitiatieven, leren samenwerken en een veilig docententeam.

4.4.1 PERSOONLIJKE LEERERVARINGEN

Leerervaringen zijn het resultaat van een activiteit, waarbij mensen in staat gesteld worden kennis te maken met een bepaald deel van de wekelijkheid en te ervaren (het door ondervinding leren) welke samenhang er bestaat tussen bepaalde fysische, sociale of emotionele verschijnselen (Boekaerts en Simons, 1995). Vrij vertaald naar

deze situatie gaat het om gebeurtenissen tijdens de organisatie-innovatie die van invloed zijn geweest op de betrokken actoren met als gevolg een relatief structurele verandering in het (handelings) gedrag.

Zie ook thema 1: relatie en communicatie.

Er bestaan onzekerheden over vaardigheden met betrekking tot coachen. Wordt er (regelmatig) bekeken of geëvalueerd hoe het staat met coachingsvaardigheden?

Leerervaringen zijn niet zomaar aan te wijzen. Er is tijdens de innovatie geleerd op vele verschillende gebieden.

Een wel duidelijk aan te wijzen leerervaring is de rolverandering van docent naar coach. De docenten geven aan dat zij hebben moeten leren coachen. Dat brengt vanzelf vragen en gedachten met zich mee.

Docent: “Ben je wel coach? Kun je coachen? Heb je zoveel intrinsieke vaardigheden om dit te kunnen? Hoe ga je met je kinderen om? Hoe hou je de structuren vast en verweef je die structuren in gevoelswaarden zodat het kind dat acceptabel vindt? Nu, dat zijn zaken die belangrijk zijn.”

Docent: “Maar ik heb wel in de gaten, de eigen ervaring, de eigen beleving die moet je eigenlijk een goede coach maken.”

Middenmanager: “Sommige docenten hebben ook zoiets van het is alleen maar coachen, je hoeft niets meer te kennen, je hoeft ze alleen maar te verwijzen naar het boek. Ik zeg nee het is veel meer.”

De ideeën van de docenten over het coachen van deelnemers lopen duidelijk uiteen. Enkele voorbeelden:

- Zich verdiepen in de leefwereld van de jongeren.
- Zorgen dat deelnemers op tijd hun lesstof hebben.
- Het bieden van vriendschap, waar je vriendschap voor terug krijgt. Hierdoor krijg je beter gemotiveerde deelnemers.
- De deelnemer belangrijk vinden en het vak daar op afstemmen.

Het nieuwe systeem wordt zeker gezien als een positieve verandering. De meeste docent geloven erin. Het coachen verloopt nog niet bij iedereen naar wens. Docenten ondersteunen of coachen met name ook elkaar; het uitwissen van ervaringen zorgt voor verdere ontwikkeling van het coachen.

Sinds de innovatie zijn er nieuwe deuren open gegaan. Er was veel tegenstand, maar uiteindelijk heeft de innovatie ruimte geboden voor nieuwe

ervaringen.

Is de weerstand voldoende afgenomen. Hoe ervaren de tegenstanders het coachen en de nieuwe rollen? Is tegenstand de wacht aanzet?

Middenmanager: "Dan is het van hoe begeleidt je die dan hé, die dat dan moeilijk vinden, of docenten die toch wat weerstand hebben hé. In het begin zei je van er zijn wel docenten, ja die nu zeg maar mee moeten in september"

Docent: " Oh... god, dat is zo veel geweest. Ik was de grootste tegenstander (van de innovatie) om te beginnen. En ik ben nu de grootste voorstander om dit nu uit te dragen. Ja, voor mij is er een wereld open gegaan. Echt een wereld open gegaan. Ik wist dat kinderen leuk waren, dat wist ik altijd al. Maar dat je er zoveel mee kon. En dat die kinderen zoveel latente mogelijkheden hebben, die wij nooit hebben gebruikt....."

Een telkens terugkerend aspect is het team, niet onlogisch gezien het feit dat men als team geacht werd de innovatie tot een goed proces te leiden. Het team vindt het belangrijk om open te staan voor elkaar en om te gaan met fouten. Er is *binnen* het team een open communicatie ontstaan. Hierdoor is het mogelijk elkaar aan te spreken op gedrag, om te gaan met conflicten, hier eventueel uit te komen en van te leren.

In een pioniersfase van een innovatie is een sterk team erg belangrijk. Een overdreven 'wij-gevoel' kan 'groupthink' doen ontstaan waarbij er weinig ruimte is voor afwijkende meningen. Het is positief als mensen kritisch blijven over hun handelen en het handelen van het team.

Docent: "Ik vind wel, we moeten kritisch blijven op onszelf en niet halleluja gaan verkondigen, terwijl we nu achter fouten komen. Fouten moeten op tafel komen, erkennen en bespreken en daar van leren."

Docent: "Ik vind het heel relaxed werken eigenlijk. Dat je dus dat commentaar kan krijgen, maar ook mag geven zonder dat het op de persoon gericht is. Hier is toch dat verschil tussen werk en persoon. Het word je niet kwalijk genomen."

Naast eerdere genoemde leerervaringen geven docenten aan te leren van het bespreken van conflicten.

Een middenmanager geeft aan dat je als manager heel veel zelf moet doen, maar dat de steun en openheid in het team hierbij erg van belang is.

Van belang voor het leren in de organisatie is dat al deze kennis rondom de innovatie voor de hele organisatie beschikbaar komt. Er moet dus ruimte gecreëerd worden voor kennisuitwisseling. De vraag is of dit nu voldoende breed

Middenmanager: "Het team is erg belangrijk voor mij, ja het zou bijna als een sekte worden ervaren. Mijn collega's op school, nou dat voelt gewoon als vrienden. Ik denk dat iedereen over alles met elkaar kan praten. Er is gewoon zo'n openheid, zo'n gigantische band en vertrouwen. Juist door dit systeem, omdat je zelf meer in beeld komt, is er ook

gebeurt.

veel meer openheid gekomen in de privé-sfeer.”

Middenmanager: “Dus door deze hele manier van lesgeven en omgaan met leerlingen zijn collega’s ook naar elkaar veel opener geworden.”

Het middenmanagement lijkt overigens een uitgevonden term voor extra werk.

Is er een heldere functieomschrijving aangaande middenmanagement? Duidelijkheid kan eventuele verwarring rondom bijvoorbeeld bevoegdheden en structuurpositie voorkomen.

Middenmanager: “Nou, nee, kijk, ik beleef dat ook niet zo, hè. Ik vind het een hartstikke mooi term ‘middenmanagement’ Als ik het niet zou doen, zou iemand anders het doen. Het is een klus die er ligt en die moet gebeuren. En de een die eh vraagt wat meer tijd en meer uren en wat meer inzet dan alleen maar lesjes draaien. Maar ik vind het leuk om te doen. Eh, een stukje organisatie, een stukje betrokken zijn bij het totale gebeuren. Maar nee, er is niet zoveel veranderd. Tenminste, zo ervaar ik het niet.”

Als laatste geeft een andere docent aan het ‘boeiend’ gevonden te hebben dat er conflicten waren en er al pratend achter te komen dat ze stom bezig zijn geweest, waaraan hij toevoegt:

Het lijkt erop dat het team goed kan omgaan met interne conflicten. Is dat in de praktijk altijd zo? Of is er vaak een bemiddelaar (middenmanager)?

Docent: “...en dan is dat toch een prima proces geweest en daar leer je ontzettend veel van.”

Ook binnen het CvB probeert men open te staan en constructief mee te denken.

CvB: “Nou ik denk dat ik als bestuurder meer open ben dan dat ik vroeger was, omdat ik meer sensitiviteit heb voor wat er om mij heen gebeurt en dat dat dingen zijn die belangrijk zijn. In het begin heb je zoiets van alles wat tegen me is, dat hoor ik niet hoor, want we moeten door. Die neiging heb je als mens hè. Door zo te werken zijn dat allemaal hele relevante signalen waar je juist wel wat mee doet. Niet om te zeggen: “Oh god ze hebben wat er op tegen”, nee er wordt meegedacht.”

Hieruit blijkt dat er vooral bij het bestuur een aantal bewustwordingsprocessen hebben plaatsgevonden. Als ander sprekend leermoment geeft het bestuurslid aan dat het niet zo is dat wanneer er beleid verandert, dan ook de wereld veranderd is. Hij heeft geleerd dat je de mensen moet betrekken bij de onderwerpen.

Transformationeel leiderschap zou

CvB: “Ik leer hier elke dag eh eh mag ik wel zeggen.

een positief effect hebben in de organisatie. Vooral drie aspecten hiervan te weten: charisma, aandacht voor de docenten en zorgdragen voor intellectuele stimulansen.

Evenals de in 4.2.2 (Leidinggeven vanuit diverse perspectieven) genoemde competenties van Gregory Bateson concrete aandachtspunten.

Het ‘mensen bij de hand nemen’ komt enigszins betuttelend over. Met elkaar spreken op basis van gelijkwaardigheid geeft waarschijnlijk betere uitkomsten.

Het competentieonderwijs wil de deelnemer zelf verantwoordelijk maken voor zijn eigen leerproces. Zelfstandig kunnen leren is hierbij van groot belang. Zijn de meesten ook echt in staat zelfstandig te leren?

Eén van de dingen die ik hier geleerd heb, is dat op het moment dat je met zijn allen beleid vaststelt, je heel gauw in de verleiding komt als bestuurder te denken dat dan ook de wereld veranderd is. Nee hoor! Dat duurt nog heel lang, voordat dat echt echt echt helemaal diep in de organisatie door iedereen gedeeld wordt. Dus wat je veel meer moet doen is, eh en daar komen we zeg maar door schade en schande achter, is ook heel diep de organisatie in bij dit soort voorstellen. Mensen bij de hand nemen en zeggen van weet je nog vroeger was het zo. En dat we dachten dat dat goed was, maar dat we toen toch ook dat probleem gehad hebben met zijn allen. We denken dat we daar fundamenteel eens een andere draai aan moeten geven. Wat vind jij ervan? En dus zo mensen op de basis met de hand mee nemen en laten zien dat het op een andere manier moet. En wat wij toch teveel willen is een mooie nota maken en zeggen nou zo gaan we het doen. Ja en ik ben niet degene die het doet, dus heb ik makkelijk roepen.”

De persoonlijke leerervaringen van het bestuur zijn verder heel divers en uiteenlopend. Er wordt aangegeven dat er niet te lang moet worden geschreven en alles tot de verste verte moet uitwerken, maar ook pragmatisch moet gaan handelen. De nieuwe manier vraagt om duidelijkheid en openheid. Op een papier kun je vaag zijn, maar naar mensen toe niet. Men is zich bewuster geworden dat er afspraken beter gemaakt en doelen beter geformuleerd moeten worden.

De deelnemers geven als leerervaring vooral de gevraagde grotere zelfstandigheid aan. In tegenstelling tot eerder verhalen uit vorige thema's waar de verscheidenheid bleek in hoe de deelnemers de innovatie ervoeren, heeft de toegenomen vraag naar zelfstandigheid voor velen een (positief) leerproces bewerkstelligd.

Deelnemer: “Nu kan ik goed voor mezelf werken. Ik ben meer zelfstandig. Vroeger vroeg ik heel veel.”

Deelnemer: “Ik vind het fijn. Ik hou van zelfstandig werken. Gewoon puur zelf werken, zeg maar, alles moet ik zelf doen. Als een ander het voor mij doet, voel ik me niet fijn, geeft geen fijn gevoel.”

Deelnemer: “Je kan er altijd een deelkwalificatie bij doen, maar dan moet je wel weer zelfstandig werken

en harder werken, wat we nu ook wel doen. We komen er zelfs in onze vrije dagen voor naar school.”

Daarnaast blijkt het belang van samenwerking, doordat men in dit systeem veel samen moet uitzoeken en oplossen. Enerzijds wordt dat als positief ervaren.

Ook ligt sterk de nadruk op samenwerking binnen de groep. Toch blijkt dat er binnen de groep van deelnemers weer subgroepjes ontstaan. Het gevaar dreigt dat er door individuele leerlingen teveel naar eindtermen wordt gewerkt, hetgeen het groepsproces en ook het ‘leren van elkaar’ niet bevordert.

Deelnemer: “We hadden eerst weinig contacten. Ja, dat is heel erg belangrijk (het samenwerken), je leert ook veel van elkaar.”

Voor deze deelnemer was het toch vooral het samenwerken als leerervaring...

Deelnemer: “Ja, en het samenwerken, maar echt dingen die je geleerd hebt, weinig.”

Anderzijds geeft een deelnemer aan daardoor in het “geheim” met haar vriendin samen te werken om een extra deelkwalificatie te halen. Zij houden dit geheim om niet buitengesloten te worden.

In dit geval mist het groepswerk duidelijk haar doel.

Deelnemer: “eh, ik werk liever zelf, ik en mijn vriendin maken, nou dit jaar.... Probeer ik twee diploma’s te halen, dan werken wij liever voor onszelf, dus een deelkwalificatie werken wij samen uit, dus eh ja... een beetje van het groepje afgezonderd. We houden ons wel aan de afspraken, we zijn netjes altijd op tijd klaar met ons eigen werk voor het groepje. Op zo’n manier maar dat proberen we niet aan hun te laten merken, anders voelen ze zich ook in de steek gelaten.”

Deelnemer: “Ik vind het (samenwerken) wel goed, maar we hebben veel leerlingen in de klas zitten die de ene week wel komen en de andere niet. Stel dat je met z’n tweeën moet, dan sta je daar mooi, dan kun alles alleen doen en daarom heb ik deze keer gezegd:”Ik doe het alleen, want die ene die er toch nooit is, daar heb je toch niets aan!” Dan kom je op elkaar, ik zeg niet dat ik er altijd ben, maar dan kom je op elkaar af.”

4.4.2 SCHOLING

Het onderwijs ontwikkelt zich snel. Elke ‘vakman’ krijgt te maken met nieuwe werkvormen, materialen en technieken. Daarnaast verandert er veel in wet- en regelgeving, zoals al bleek in hoofdstuk 2. Dit alles heeft invloed op het werken in de praktijk. Continue aandacht voor scholing is daarom belangrijk om te kunnen blijven voldoen aan de kwaliteitseisen die redelijkerwijs aan het onderwijs gesteld mogen worden.. Opleiding en training vormen de schakel. Het verhoogt de kwaliteit van het werk, het motiveert de medewerkers en stimuleert de samenwerking.

Scholing (nascholing, bijscholing) vergt een planmatige aanpak. Niet alleen met het oog op de beheersing van budgetten en tijd, maar vooral ook om te bewerkstelligen dat de uitgevoerde (na/bij)scholingsactiviteiten aansluiten bij wat er nodig is voor de organisatie en de individuen daarbinnen (Leenheer, 1998; Louwes, Senders, Vermeulen & Vink, 1999). Of dit ook hier het geval is geweest, zal blijken.

Om professionaliteit van het team te bevorderen is scholing, coaching en supervisie noodzakelijk. De theorie blijkt hier echter ver van de praktijk te staan.

Het valt op dat wat er aan scholing gegeven is, als negatief ervaren is. Wat er aan scholing gevraagd wordt, mag niet omdat het te duur zou zijn. Een persoon zegt wel wat scholing nodig te hebben, maar het niet meer op te kunnen brengen. Alleen het bestuurslid volgt op dit moment scholing.

Het zou niet verkeerd zijn om communicatieve cursussen breder door te voeren. Ook docenten en middenmanagers krijgen steeds meer een extern karakter.

CvB: “Ik zit nu in een functie waarin communicatie buitengewoon belangrijk is, want het is de baas die praat, terwijl ik een wat informele omgang heb. Nou soms is dat heel erg goed, hmhm maar in publieke optredens kan dat heel erg verkeerd zijn. Dus ehm ik moet wat mediatrainingen hebben eh er blijft altijd wat te leren voor mij, dan gebruik ik net de verkeerde woorden.”

Om bredere inzetbaarheid (taakroulatie, -verruiming, -verrijking) van de groepsleden te realiseren is aandacht voor vakinhoudelijke opleidingen een belangrijk aandachtspunt. Door de nadruk op zelfstandigheid, samenwerken en ondernemingszin zullen groepsleden hierin getraind moeten worden. Ook zullen communicatieve en sociale vaardigheidstrainingen aan bod

Een docent is van mening dat scholing op het gebied van *coaching* noodzakelijk is, omdat deze vorm van onderwijs straks in het VMBO ook toegepast wordt. Leerlingen die vanuit het VMBO instromen in het ROC zijn deze vorm van onderwijs dan al gewend. Scholing in coaching is van belang, omdat dit coachen moet afstemmen op deze instromers en wat die gewend zijn.

Er is in november 2000 een studiedag geweest over coachen. Allen geven aan deze cursusdag als bijzonder matig ervaren te hebben. De volgende

komen. Persoonlijke ontwikkelingsplannen, strategisch opleidingsbeleid en teamopleidingsplannen dragen bij aan effectieve, efficiënte en consistente inzet van het instrument 'opleidingen'.

citaten getuigen hiervan.

Zo nog zacht uitgedrukt.....

Docent: "We leren hier niets, we hebben er een katerig gevoel aan overgehouden."

Of zo...

Toeval? Of was er bij voorbaat al een gesloten houding ten opzichte van de training?

Docent: "Toen is het faliëkant misgegaan, we hebben toevallig een hele slechte trainster gehad."

Men lijkt elkaar sterk te beïnvloeden in de groep.

Docent: "Ik kan me herinneren dat ze toen een tamelijk gerenommeerd bureau hadden ingehuurd en dat beviel ongelooflijk slecht, iedereen was er ondersteboven van. Daarom hebben we ook geweigerd de factuur te betalen."

En zo ongenueanceerd....

Er is meerdere malen aangegeven dat er behoefte is aan scholing voor de rol als coach. De vraag is of er wel goed nagedacht is over de invulling van zo'n training?

Docent: "En toen kregen we zo'n trainer coaching. Die heeft ons helemaal geen fuck geleerd. Je had er helemaal geen ene geen ene rotmoer aan. Die man zat te stunten met de hakken voor de klas terwijl je ... daar werd je helemaal niet goed van. Aan het eind dus aan het eind van die dag zij een collega, u bent een aardige man maar we hebben aan u helemaal geen MOOOEER gehad. Hij vond het een zeer vervelende dag en ik hoop dat ik u nooit weer zie!"

Wat gebeurt met de ervaringen van de betrokkenen? Worden deze geëvalueerd? Hoe vindt de follow-up plaats?

Docent: 'En toen was ik als laatste aan de beurt en toen zei ik nou joh, je hebt je best gedaan maar je moet het nog leren hoor, coachen. Want je snapt er helemaal geen fuck van.'

Het team is in ieder geval een veilige uitvalsbasis.

Docenten vallen dan ook hier weer terug op hun team.

Docent: "Want als wij een team moeten vertellen wat coaching is dan schrijf ik 20 steekwoorden op. Met twintig woorden kun je een dag mee vullen. Want aan het eind van die tijd zul je zeggen van jongens dit is het. Dit is het."

4.4.3 FUNCTIEVERSCHUIVINGEN

Door de verschillende ontwikkelingen in het onderwijs (hoofdstuk 2) is het noodzakelijk geworden dat de docent van een statische rol naar een meer dynamische

rol overgaat. Functieverhuivingen zijn een logisch gevolg van de onderwijsvernieuwingen. De innovatie in het ROC heeft voor de unit Handel ook duidelijke gevolgen gehad voor de functies van *met name* de individuele docent.

Vooraf docenten geven aan dat er binnen hun functie een verschuiving van docent naar coach heeft plaatsgevonden. Dat is niet altijd even gemakkelijk. Bovendien zijn er naast de coachingsactiviteiten ook nog verschillende andere nieuwe taken bijgekomen. Een middenmanager zegt bijvoorbeeld over het onderwerp functieverhuiving het volgende:

Zijn de ordeproblemen helemaal de wereld uit? Of verplaatsen problemen zich wellicht?

Middenmanager: "In de verandering naar het studiewarenhuis is het docentenprofiel erg belangrijk. De verschuiving van klassikale docent naar een meer coachende is voor docenten ingrijpend. Zoals het vroeger ging, er waren collega's die vijftig minuten lang de deur dicht deden en hoopten dat de bel snel zou gaan, want anders hadden ze een ordeprobleem, is nu niet meer mogelijk. Door met kleine groepen te werken, zo'n vier uur per dag, kun je zelf niet meer ontsnappen, evenals de leerling. Ook voor het middenmanagement is er het een en ander veranderd."

De functieverhuiving van docent naar coach komt naar voren als ingrijpend. Opvallend in dit geheel is dat juist scholing op dit terrein mislukt is. Is het niet gewenst de rol van coach verder te professionaliseren?

Docent: "Als coach was ik aan het begeleiden van praktische opdrachten en zomaar opeens kreeg je een heel ander vakgebied erbij...."

Ik doe nu ook de praktijkexamens, de begeleiding in de praktijkvorming. Dit heb ik nooit gedaan, maar het is noodgedwongen gekomen. We hebben echt niet gekeken of je er ervaring in had, maar meer wie zou dat leuk lijken en wie zou dat willen doen en loop eens een tijdje mee met een collega."

De overgang van klassikaal docent naar coach lijkt niet helemaal soepel te verlopen. De kans bestaat dat men terugvalt naar het klassikaal doceren of dat men zich daar beter in thuis voelt.

Docent: "In de voorbeelden sfeer ga je dan toch weer uitleggen. Het systeem is eigenlijk zo: je werkt eindtermen uit en dat moet je ook weer klassikaal bespreken, op dat moment mag je weer doceren."

Docent: "Het vak overdragen was wel mijn doelstelling om in het onderwijs te beginnen maar ik kwam er al heel snel achter dat je dat maar eens achterwege moet laten. Die sociale begeleiding, het opvoeden tot jong volwassene, met een beroep erbij is wel belangrijk, dat dat eigenlijk mijn primaire taak is."

Op welke manier kan de coachende stijl duurzaam worden ingebed in de huidige onderwijsstructuur van het ROC?

Is de docent zich door de verandering algemeen positiever gaan voelen? Is er meer werkplezier in het algemeen? Het lijkt er op dat het werk levendiger is geworden door de innovatie. Nieuwe benaderingen zorgen voor nieuwe motivatie.

Worden leerlingen die uit deze onderwijssituatie komen per

Over de verandering van docent naar coach:

Docent: “Dat moet je echt leren, ik heb het idee dat ik dat niet helemaal beheers. Ik ben nog teveel docent.”

Het meer persoonlijk werken met de deelnemers wordt als positief gezien.

Docent: “Nog directer contact met de leerlingen (is het meest positieve in de functievoerschuiving). Want vroeger als je dan een leerlingbespreking had, was het ja maar die klas heb ik niet of die klas ken ik niet en tegenwoordig kent bijna alles iedereen.”

Verandering is permanent, levenslang leren en levenslang veranderen. Niet te snel denken dat het zo goed is.....

Docent: “Wanneer je denkt dat je het goed doet als docent, dan ben je pas fout bezig.”

De docuthecaresse speelt een belangrijke rol in het studiewarenhuis. Zij begeleidt de leerlingen bij het opzoeken van de nodige informatie in de docutheek. Het op orde houden van de docutheek, catalogiseren is daarnaast ook een taak. Haar faciliterende rol is wel meer een begeleidende rol geworden.

Docuthecaresse: “Ja dan zit ik achter mijn bureau en dan zie je zo'n kind van ja ik snap er niks van. Dan stap je er toch op af. Het gaat ook steeds meer richting onderwijsassistent of onderwijsbegeleider.”

Over het algemeen zijn docenten positief over hun functievoerschuivingen. Wat de begeleidende rol betreft zegt de manager dat de deelnemers bovenal elkaar begeleiden in het proces.

Middenmanager: “Ik denk dat het team veel meer voldoening vindt in de nieuwe manier van lesgeven. De baan is gevarieerder geworden, denk ik. Wat ook prettig is, is dat men gemotiveerde leerlingen heeft.”

Een docent geeft in deze context over leerlingen het volgende aan:

Docent: “Ja, jazeker wel. Dat ze elkaar aanspreken op gedrag, nou dat heb je toch nooit, dat is nog nooit

definitie assertiever dan die uit andere onderwijssituaties? Wat zijn de gedachten van de docenten hierover?

Het is de bedoeling dat zij zich in de hedendaagse maatschappij beter kunnen redden door deze onderwijsmethode. Of dit daadwerkelijk ook het geval blijkt, zal pas over enig tijd duidelijk worden.

Er bestaat een discrepantie tussen de mening van de directie en die van het management over de begeleiding tijdens het innovatieproces. Betere afstemming en communicatie tussen deze partijen zou op gang

vertoond.”

Hoewel er niet echt spraken kan zijn van een functieverhuizing wat betreft de deelnemers constateert een docent wel verandering:

Docent: “Ik zie daarin bevestigd wat ik altijd al gedacht heb. Leerlingen willen verantwoordelijkheid hebben en die moeten de ruimte krijgen om eigen initiatieven te ontplooiën. Je moet ze serieus nemen, ze moeten het gevoel hebben, ik hoor erbij en wat ik zeg daar wordt naar geluisterd. En dat is wat ze hier doen.”

Sociale en communicatieve vaardigheden waren altijd al belangrijk in combinatie met een vak, maar nu komt dit iedere week aan bod. Docenten moesten in het verleden zelf leerlingen achterna bellen als ze hun product niet op tijd inleverden. Nu bellen leerlingen ze op om te zeggen dat ze het groepsproces stagneren en moeten zorgen dat de spullen op school komen.

Docent: “Ja dat is genieten als je ziet hoe ze elkaar te woord staan. Wij zouden dat als docent milder vertellen, maar dat komt er gezouten uit. Ja, ze pikken dat ook van elkaar.”

Uit de interviews van het bestuur en de directie bleek niet iets concreet over leerervaringen ten aanzien van functieverhuizingen van henzelf. De directie geeft geen leerervaringen aan van zichzelf, enkel van de medewerkers. Kort samengevat komt het er op neer dat hij het heel belangrijk vindt dat mensen zichzelf ontwikkelen. Hij vindt, dat de manier die hij gebruikt in het stimuleren van mensen, werkt. Wanneer je mensen wil motiveren moet je nooit aankomen met wat moet, maar moet je altijd proberen de intrinsieke motivatie te stimuleren. Hij geeft aan dat door het personeel uit te dagen en ze niet onder druk te zetten, er veel tot stand is gekomen. Het personeel heeft dit echter iets anders ervaren....

Middenmanager: “Misschien zou je kunnen zeggen, maar daar ben ik wat voorzichtig in, er is ook te weinig regie geweest in dat hele veranderingsproces. Misschien heeft men het wel teveel het proces gelaten.”

Middenmanager: “Maar wat me wel is bijgebleven,

gebracht kunnen en moeten worden. Bij andere innovatieprojecten zal dit vanaf het startpunt een belangrijk aandachtspunt moeten zijn.

heel nadrukkelijk, is dat het veranderingsproces vanuit het team zelf tot stand is gekomen. Dat is cruciaal geweest. Als het van hier was gekomen, van bovenaf, dan hadden ze niet gestaan waar ze op dit moment staan.”

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken (§5.1) en discussiepunten opgemerkt (§5.2). De onderzoeksvragen zoals geformuleerd §1.2 zullen hier beantwoord worden en dit vindt plaats aan de hand van de resultaten beschreven in hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4.

5.1 CONCLUSIES

De centrale vraagstelling “*hoe reflecteren medewerkers van de unit Handel van het ROC Oost-Nederland, die betrokken waren bij de organisatie-innovatie, op die organisatie-innovatie*” wordt feitelijk in geheel hoofdstuk 4 beantwoord. Hier worden samenvattend -per deelvraag- de bevindingen gepresenteerd; voor de eerste deelvraag worden de belangrijkste inzichten uit hoofdstuk twee gebruikt.

5.1.2 DEELVRAAG 1

Welke –algemene- onderwijskundige ontwikkelingen hebben invloed gehad op de innovatie zoals doorgevoerd bij de unit Handel van het ROC Oost-Nederland?

Evenals elke andere onderwijsinstelling ontkomt ook het ROC Oost-Nederland niet aan schoolontwikkeling - het voortdurende proces van het toevallig en/of bewust veranderen van het onderwijskundig (primair) en organisatorisch (secundair) functioneren van de school/onderwijsinstelling, al dan niet *direct* ingegeven door maatschappelijke en/of politieke impulsen (hoofdstuk 2).-

Deze maatschappelijke en politieke impulsen zijn aanleiding tot onderwijskundige ontwikkelingen. Hoewel politiek en maatschappij elkaar wederzijds beïnvloeden, kan er onderscheid gemaakt worden tussen maatschappelijke en politieke impulsen, ontwikkelingen. De belangrijkste door de politiek ingegeven onderwijskundige ontwikkelingen die invloed hebben gehad op de innovatie bij de unit Handel van het ROC Oost-Nederland zijn de liberalisering van het onderwijsdenken -binnen de politiek- met als belangrijkste gevolgen structurele decentralisatie en de daaraan verweven deregulering. Verder hebben de

schaalvergrotingsoperaties vorm gegeven aan een nieuwe identiteit van het ROC en heeft de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB), die op 1 januari 1996 van kracht werd, een belangrijk en ingrijpend nieuw kader geschapen voor het ROC Oost-Nederland.

De belangrijkste door de maatschappij ingegeven impuls die resulteerde in onderwijskundige ontwikkelingen die invloed hebben gehad op de innovatie bij de unit Handel van het ROC Oost-Nederland, is de toenemende vraag naar competente en flexibele arbeidskrachten (als gevolg van verandering en ontwikkeling van de Nederlandse economie tot een dynamische kenniseconomie). De politiek heeft ook hierop ingespeeld door middel van de invoering van de eerder genoemde WEB.

Uiteindelijk is deze WEB de concrete aanleiding voor een herdefiniëring van het competentievraagstuk en een herdefiniëring van het onderwijssysteem geweest (voor in dit geval de lager opgeleiden), hoewel alle eerder genoemde ontwikkelingen hun eigen invloed hebben gehad.

5.1.3 DEELVRAAG 2

Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de onderlinge relatie en communicatie?

De rolverandering van docent naar coach gaat geleidelijk en de meeste ‘docenten’ schikken zich in deze rol; bovendien is er voldoende ruimte om de kunsten van elkaar af te kijken. Het coachingsklimaat wordt goed bevorderd door de effectieve én efficiënte inrichting van het studiewarenhuis.

Door de rolverandering van docent naar coach lijkt er meer ruimte te zijn voor emoties en voor persoonlijk contact met de deelnemers. Zowel deelnemers als docenten onderkennen dit. Door deze plotselinge nieuwe relatievorm deelnemer-docent is het zoeken naar een juiste balans. Kaders ontbreken nog, deze zullen in de loop der tijd vanzelf komen, waardoor er af en toe een onjuiste inschatting gemaakt wordt. De docenten moeten oppassen door de rol van coach niet persoonlijk te sterk betrokken te worden bij persoonlijke problemen van deelnemers: *“Docenten en scholen moeten zeker bijdragen aan betere sociale omstandigheden, maar dan binnen het kader waarvoor ze werkelijk zijn toegerust en niet vanuit ideeën als zou de*

inspanning van een docent een vervanging kunnen zijn voor stabiele gezinsrelaties, goede woningen, een verzekerde werkgelegenheid en het algemene morele peil van de maatschappij” (McFarland, 1974, p.87).

In het Studiewarenhuis is er, naast de nieuwe benadering van docenten, voor de deelnemers heel wat veranderd. Er wordt veel meer dan voorheen een beroep gedaan op hun persoonlijkheid en hun sociale vaardigheden. De deelnemers moeten het samenwerken en de toegenomen zelfverantwoordelijkheid leren beheersen, en daarmee samenhangend de verantwoordelijkheid voor elkaar. Het blijkt dat de lageropgeleiden verrassend goed uit de voeten kunnen met de hoeveelheid zelfstandigheid die hen aangeboden wordt, hoewel er goed door de docenten gekeken dient te worden naar diegenen die het niet zo goed aankunnen –dat ontbreekt af en toe nog wel eens-. Het studiewarenhuissysteem is wat dit betreft goed afgestemd op de laagopgeleide deelnemers.

Voor de docenten is het Studiewarenhuis in communicatieve en relationele sfeer ingrijpend geweest. De grote mate van autonomie die ieder bezat heeft plaats moeten maken voor een soort van poldermodel: meer openheid, duidelijkheid, respect en overleg met elkaar. Voor velen is er –mede hierdoor- meer uitdaging en plezier in het werk gekomen.

Door de innovatie lijkt een ‘wij-cultuur’ te zijn ontstaan: samen gaan wij ervoor. Deze ‘wij-cultuur’ is een telkens terugkerend aspect binnen het team van Handel. Positieve bekeken is er zodoende veel enthousiasme om de innovatie te laten slagen. Tegelijkertijd schuilt hierin het gevaar dat men zo vastbesloten is om de innovatie te laten slagen, dat er geen ruimte meer is voor kritische geluiden. Daarnaast bestaat de kans dat men door de innovatie als team dusdanig hecht is geworden dat nieuwkomers of buitenstaanders weinig greep meer krijgen op en in de groep. Dit heeft zich al enige malen voorgedaan en dit is een belangrijk actiepoint voor de toekomst om dit te voorkomen. Een mogelijke oplossing zou zijn om in een opstartfase voor een nieuwkomer met zowel de nieuwkomer als een onafhankelijk kaderlid als het team van Handel gezamenlijk over de onderwijsfilosofie te discussiëren.

Ten slotte is er het nodige aan frustratie geweest rondom de aanloop naar de innovatie. Dat is niet verwonderlijk, veranderingsprocessen gaan vrijwel altijd gepaard met stress. De communicatie tussen docenten met de betrokken directeur liep zeer matig, door wederzijdse tekortkomingen overigens. De betreffend directeur valt

ongeïnteresseerdheid te verwijten, daar waar docenten meer moeite hadden kunnen doen hem actiever bij het proces te betrekken. Hoewel er openheid gepredikt wordt, is er op een aantal vlakken nog onduidelijkheid: algemene financiën, vergoedingen, werkverdeling, functieverdeling en personele bezetting zijn zaken die meer helderheid behoeven.

5.1.4 DEELVRAAG 3

Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de organisatiestructuur?

Er bestaan verschillende meningen over wie de innovatie de eerste duw gegeven heeft. Natuurlijk droegen de maatschappelijk-politieke ontwikkelingen bij aan de ideeën rondom een innovatie. Doch het team van Handel claimt zelf met het idee gekomen te zijn dat het anders moest. Het CvB meent echter ook een duidelijke bijdrage te hebben geleverd en daarnaast had een aantal betrokkenen geeneens een idee van een innovatie in eerste instantie. Hoe dan ook, verschillende factoren hebben de innovatie leven ingeblazen, waarvan de onderwijskundige context ongetwijfeld te belangrijkste is geweest.

De vernieuwing van het onderwijs vroeg om een nieuwe manier van leidinggeven. Evenals de rolverandering van docent naar coach is de nieuwe leiderschapsrol iets wat tijd vergt. Hoe leiderschap er moet gaan uitzien, daar zijn ideeën over, maar de concrete uitwerking is iets wat later zal blijken. De hele lijn is in ieder geval onderhevig aan een kritische structuurvernieuwing. De structuurvernieuwingen hebben verschillende gevolgen gehad voor het docententeam.

Het is niet altijd duidelijk geweest hoe precies de verhoudingen lagen binnen het team, wel is ook hier spraken van een overwegend zeer hechte groep mensen. De nadruk is meer op zelfsturing te komen liggen; er zijn ook meer verantwoordelijkheden en taken bijgekomen. Zonder goede beloning en begeleiding – dat ontbreekt nu voor zover- is dit een ontwikkeling die veel stress met zich kan gaan meebrengen.

Het Studiewarenhuis is in één grote lijn ingevoerd en niet stapsgewijs. Van een gewenningsperiode is nauwelijks sprake geweest. Hierdoor bestaat er op verschillende

niveaus toch onduidelijkheid en onvrede. De nieuwe structuur is dus wettelijk voor zowel docenten als deelnemers. De verwachting is ook hier dat de tijd alles recht.

Welbeschouwd kan men zich achteraf afvragen of er voldoende onderzoeksmateriaal gevonden is om dit thema *Organisatiestructuur* met recht *Organisatiestructuur* te noemen. Er blijkt veel overlap te zijn met de thema's *Organisatiecultuur* en *Relatie en communicatie*. Er komen weliswaar verschillende nieuwe punten naar boven, maar wat structuur betreft blijft het bij rolwisselingen en teamveranderingen. Juist deze rolwisselingen en teamveranderingen hebben echter wel een belangrijke, niet te onderschatten invloed gehad en rol gespeeld bij de organisatie-innovatie. En als er gekeken wordt naar de kern van organisatiestructuur in dit geval betrekking op de –structuur bepaalt welke taken en functies mensen vervullen, op welke plaats ze werken, welke bevoegdheden ze hebben, met wie ze moeten samenwerken en overleggen en welke positie ze innemen (in dit geval in relatie met de organisatie-innovatie)-, dan is er voldoende materiaal gevonden (zie 4.2) om deze belangrijke uitgangspunten te voegen onder het thema *Organisatiestructuur*.

5.1.5 DEELVRAAG 4

Welke consequenties heeft de organisatie-innovatie gehad op de organisatiecultuur?

Er wordt binnen het ROC Oost-Nederland naar een onderwijskundig model gestreefd waarin de praktijk uitgangspunt vormt van het leren en de leerlingen op een actieve manier vormgeven aan hun eigen leerproces. In dat veranderingsproces wordt geregeld geconstateerd dat innoveren vooral een cultuurprobleem is; cultuuromslag is zeer moeilijk te bewerkstelligen.

Het proces van innoveren ging gepaard met enerzijds veel bureaucratie, met anderzijds voldoende ruimte om zelf ideeën te ontwikkelen.

Men verlangt haast een actieve betrokkenheid van de actoren en verwacht dat deze instemmen met de innovatie-ideeën. Van een volledige open transparante cultuur is geen sprake (er lijkt zelfs sprake van een schijnopenheid) –wat bij buitenstaanders af en toe argwaan opwekt-, hoewel er *door de innovatie* nieuwe mogelijkheden voor meer openheid zijn ontstaan.

Tijdens de cultuuromslag zijn er af en toe onduidelijkheden geweest; in de overgang naar nieuwe functies en taken is er sprake van een moeizame start en is het zoeken naar de juiste randvoorwaarden. Door het vele geschuif met de functies ontstaat er onnodige stress; ook dit is weer te wijten aan de ondoorzichtigheid op dit proces op zich.

Verder komt ook hier het wij-gevoel sterk naar voren. Gedrag dat buiten de groepsnorm valt wordt niet of moeizaam geaccepteerd of wordt bekritiseerd. Deze ‘wij-cultuur’ is duidelijk te onderkennen.

5.1.6 DEELVRAAG 5

Welke leermomenten heeft de organisatie-innovatie opgeleverd voor de betrokkenen bij de innovatie?

De belangrijkste leermomenten komen voort uit de algemene mentaliteitsverandering die door de innovatie genoodzaakt werd. De innovatie heeft voor een aantal rigoureuze veranderingen gezorgd –wat tot een andere relatie en communicatie-, structuur- en cultuurverhouding heeft geleid-, wat de betrokkenen confronteerden met zichzelf én de mensen om zich heen; door de innovatie kan men zich niet meer verschuilen.

Eén leerervaring die door velen gedeeld wordt, ontstond door de rolverandering van docent naar coach. Deze verandering bracht veel persoonlijke vragen met zich mee voor de docenten. Het deed de docenten kritisch naar hun handelen kijken en zorgde voor een zelfevaluatie. Veruit de meeste docenten zijn positief over dit proces.

Overwegend negatief zijn de (leer)ervaringen met scholing (nascholing, bijscholing). Studiemogelijkheden zijn te duur of worden ervaren als gewoonweg nutteloos. Er is overigens wel een duidelijke behoefte aan scholing vanuit het team. Scholing is tegenwoordig per definitie een lange termijn planning; op dit moment ontbreekt dit volledig binnen de unit.

Ten slotte zijn er vele persoonlijke leermomenten en nieuwe individuele inzichten aan te wijzen. Op onder meer het terrein van leiderschapstijl,

interpersoonlijke communicatie en omgaan met nieuwe verantwoordelijkheid (onder meer door functie en taakverschuivingen) is er verschillend geleerd.

5.1.7 TEN SLOTTE

Over de hele lijn is de innovatie alleszins redelijk verlopen. Positieve ontwikkelingen wisselden elkaar af met negatieve ontwikkelingen. Het team Handel reageerde op de innovatie zoals dat ligt in de lijn der verwachting: onwennig, eigenzinnig en kritisch.

Het overmatige wij-gevoel is het belangrijkste doch niet enige punt van aandacht. Transparantie en openheid, communicatie, scholingstrajecten en sociale interactie zijn op basis van dit onderzoek thema's die een kritische evaluatie dienen te ondergaan.

Het was Aristoteles die ooit zei: *“De opvoeding heeft bittere wortels, maar haar vruchten zijn zoet”*; het zou niet misstaan het woord opvoeding te vervangen door organisatie-innovatie.

5.2 DISCUSSIE

Op basis van deze scriptie is er heel wat discussie te voeren. Onder deze paragraaf is er naar inzicht een selectie gemaakt van opvallende punten.

De onderwerpen voor discussie zijn te verdelen in 3 verschillende niveaus, te weten: het micro-, meso- en macroniveau. Ten slotte is er een discussiestuk toegevoegd over de gebruikte onderzoeksmethodiek de Learning History Methode.

5.2.2 MICRO: INNOVATIE EN HET INDIVIDU

Doorslaggevend voor het slagen van innovatie in het onderwijs zijn compatibiliteit en profijtelijkheid (Levine 1980, Bartelse 1999). Compatibiliteit, wordt door Levine omschreven als de mate waarin innovatiebeleid aansluit op de bestaande institutionele context en de kernelementen van de institutie. Profijtelijkheid staat voor de mate waarin het innovatiebeleid praktische voordelen biedt aan de individuen in een specifieke institutionele context. Innovatie heeft de grootste kans van slagen als betrokken individuen een actieve rol spelen in het innovatieproces, deze rol aanvoelen

en als serieus betitelen. Zo kan er bij de uitvoering van het innovatie traject weerstand ontstaan, omdat men niet weet wat er te wachten staat. Het is dus van groot belang om het personeel optimaal in het innovatieproces te betrekken, in te lichten en bovendien te kijken of en hoe de bestaande context geschikt gemaakt kan worden om de innovatie door te voeren

Gelet op de wijze waarop dat binnen het ROC Oost-Nederland bij de unit Handel is gegaan, is dit maar matig het geval geweest. De discussiestelling luidt derhalve: als er meer aandacht geweest was voor het personeel en minder voor het innovatieproces *an sich*, hadden verschillende stresssituaties (i.e.: onvrede over de communicatie –met bijvoorbeeld directie- perikelen over functieverdeling, onduidelijkheden over wat er gaat gebeuren) voorkomen kunnen worden.

Het individu is wellicht de belangrijkste factor in een innovatie; bij het ROC Oost-Nederland bij de unit Handel is hier onvoldoende recht aan gedaan.

5.2.3 MESO: AANDACHT VOOR GROEPDYNAMIEK

Een organisatie is meer dan de som der delen. Over ‘de delen’ wordt echter vaker gesproken en gediscussieerd dan over ‘het meer’. Niet verwonderlijk, want het ‘meer’ is afhankelijk van deze delen. In het bedrijfsleven is sinds de jaren 80 het besef doorgedrongen dat investeren in het ‘human capital’ (zoals de delen tegenwoordig genoemd worden) zeer waardevol is. Tal van vooraanstaande auteurs hebben een stevig praktisch en theoretisch fundament gelegd voor effectieve groepsdynamiek in organisaties (Lawner, Nadler, Camman, 1980; Hackman, 1998; Borst & Neefjes, 2000; Barker, 1999; Katzenbach & Smith, 1993; Katzenbach & Beckett, 1995, Katzenbach 1997, 2000; Kouzes & Posner, 1999; Kotter, 1996).

Organisaties moeten een goed HRM-beleid voeren en expliciete aandacht tonen voor groepen (en groepsprocessen), aangezien groepen de spil van hun organisatie vormen. Organisaties als de Koninklijke Shell Group (Probst & Büchel, 1997, p. 103), Intel (Senge, 1998, p. 333-336), Philips¹ en ook kleinere organisaties

¹ *Op de website van Philips treft men bijvoorbeeld dit statement aan: “That means that Philips has excellent opportunities for talented people on offer. For those men and women with strong motivation and a passion for winning, the scope for growth and a successful career is enormous. To support you in this we attach great value to Management Development and consider this to be a core process at Philips. We want you to be able to grow and develop your talents to their full potential at our company.”* (www.philips.com/InformationCenter/Global/FArticleSummary.asp?INodeId=591&channel=591&channelId=N591A1755)

als Blom (www.blomconsultancy.nl/vacatures.htm) voeren degelijke en effectief HRM-beleid en hebben expliciet aandacht voor groepsmonitoring en groepsdynamiek.

Hoezeer groepsdynamiek en HRM de aandacht heeft in het bedrijfsleven zo ondergesneeuwd is dat in de onderwijssector. Naast het ‘algemene’ beeld dat er bestaat van slechtere arbeidsvoorwaarden (en arbeidsomstandigheden) van onderwijspersoneel ten opzichte van het bedrijfsleven –al dan niet terecht- blijkt in ieder geval uit dit scriptieonderzoek dat een goed groepsbeleid ontbreekt (bij de unit Handel), hoewel een team feitelijk even van belang is hier dan in het bedrijfsleven. Paradoxaal is dat het slagen van de innovatie voor een groot gedeelte afhankelijk is van de groep; daar zou juist (door middel van communicatietraining, goede scholing) geïnvesteerd moeten worden. In hoeverre is er expliciete aandacht voor de groep van Handel? Past er geen groepsbeloning/monitoring, zoals bij bijvoorbeeld genoemde bedrijven, omdat de groep zich in de non-profit-sector bevindt? En welke acties worden er ondernomen indien een groep niet goed functioneert?

De stelling is dan ook dat het bedrijfsleven in het algemeen stukken voor ligt op de onderwijssector op het terrein van investeringen in groepsdynamiek.

Meer expliciete aandacht voor de groep, het team van Handel, zou het veel sterker maken –zoals in het bedrijfsleven blijkt (Kotter, 1996)- en wij-gevoel excessen zouden snel tot het verleden behoren en hadden aanvankelijk nooit hoeven ontstaan.

Een goede groep zorgt namelijk voor dat extra wat de organisatie meer maakt dan de som der delen, zeker ook in het onderwijs.

5.2.4 MACRO: ONDERWIJSVERNIEUWING - EEN GRUWEL?

Het lijkt alsof het onderwijs in een zeer sterke veranderingsspiraal terecht is gekomen en daar voorlopig nog wel even in zal blijven verkeren (hoofdstuk 2). Het voorheen zo statische onderwijs móét dynamisch worden..... er is veel sarcasme over deze en gene onderwijsvernieuwing. Maarten Doorman, hoogleraar literaire kritiek, gruwelt desgevraagd van de onderwijskunde (en de onderwijskundigen) en noemt het ‘*modder die dag in dag uit het onderwijs van miljoenen besmeurt*’. (Algemeen Dagblad; datum onbekend²). “*Docenten die zich willen verzetten (tegen onderwijsvernieuwing), moeten ervoor kiezen middagen lang te vergaderen, slurpend uit milieumokken,*

² PCM, de uitgever van het AD, kon na verzoek, de bron niet meer achterhalen

terwijl armen van geest eindeloos sheets op de overheadprojector laten passeren. Willen ze dat niet, dan worden ze als ‘conservatief’ terzijde geschoven. Want onderwijskundigen, die zijn ‘progressief’, en deze nog altijd zo goed werkende retoriek is hun sterkste wapen. Het is een wonder dat zovelen erin tuinen. Het gedachtegoed van de onderwijskundigen stamt uit de jaren 70, en het is hopeloos achterhaald (...)”. Ook op het internet is er genoeg cynisme, weliswaar stevig onderbouwd, te vinden over onderwijsvernieuwing. Zo wordt er op www.xs4all.nl/~schwab/ gepleit voor afschaffing van het CITO, onderwijskunde instituten, pedagogische centra en nog meer zogenaamde meta-didactische organisaties: alle eindverantwoordelijkheid hoort thuis op de school zelf.

Aan het eind van deze scriptie is het goed, en bovendien leuk, om de onderwijskundige bril, waarmee dit alles toch geschreven is, eens af te zetten en af te vragen of onderwijsvernieuwing leidt tot onderwijsverbetering? Heeft de onderwijskunde in veel gevallen een verlamme uitwerking op het onderwijs, zoals Doorman meent, en in hoeverre is die nieuwe ‘onderwijsdynamiek’ een schijndynamiek –met slechts de illusie van vooruitgang - (zie Mok en de Jager, 1995)? Zijn mammoetorganisaties zoals het ROC, die *kleinschaligheid* prediken, een structureel antwoord op onderwijsproblematiek of is het een zoveelste overgangsfase? Zet het huidige kabinet Balkenende nu al niet vraagtekens bij schaalvergroting en decentrale beleid- activiteiten die hebben geleid tot zeer veel verandering in de onderwijssector? Is een schoolorganisatie überhaupt in staat om zelfstandig, marktgericht te opereren en vooruit te zien op die markt, of is ze slechts een slaaf van de markt, of van onderwijskundige beleidskaders die van bovenaf worden opgelegd?

Al deze vragen zijn actueel - met de recente innovatie bij de unit Handel in het achterhoofd -, confronterend, stof tot aardige discussie en voorlopig nog onbeantwoord.

AANGEHAALDE LITERATUUR

Aangehaalde literatuur

- Aken, J.E. van (1994). *Strategievorming en organisatiestructurering: organisatiekunde vanuit ontwerpperspectief*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen
- Akker, J.J.H. van den (1996). *Het studiehuis: ook een leeromgeving voor docenten?* Amsterdam: Vrije Universiteit, Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk
- Akkermans, P.W.C. (1992). Commentaar op artikel 23 Grondwet. In: P.W.C. Akkermans en A.K. Koekkoek (red.). *De Grondwet: een artikelsgewijs commentaar*, p. 354 e.v.. Zwolle: W.E.J. Tjeenk Willink
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.,: Addison-Wesley
- Ax, J. (1995). Onderwijsderegulering en schoolorganisatie. In: A.M.L. van Wieringen (red.), *Autonomievergroting en deregulering in het onderwijs* (p. 95-113). Onderwijskundig Lexicon. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. en Teunissen, J. (2000). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: EPN.
- Barker, J.R. (1999). *The discipline of teamwork: participation and concertive control*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, Inc.
- Bartelse, J. (1999). *Concentrating the minds. The institutionalisation of the graduate school innovation in Dutch and German higher education*. Utrecht: Lemma B.V.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum
- Bell, J. (1995). *Teachers talk about teaching: coping with change in turbulent times*. Buckingham: Open University Press
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema, H.H. (2000). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Deventer: Kluwer BedrijfsInformatie

- Boog, B.W.M. (1996). *Theory and practice of action research: with special reference to the Netherlands*. Tilburg: Tilburg University Press
- Borst, E. & Neefjes, K. (2000). *Teamwork in organisaties*. Baarn: Nelissen
- Brinkman, J. (1993). *Voor de verandering: een praktisch overzicht van de agogische theorie*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Bunk, G.P. (1994). *Competentie-ontwikkeling in Duitse beroepsopleidingen*. Beroepsopleiding, 1, p. 8-15
- Cusick, Ph. A. (1987). Organizational culture and schools. *Educational Administration Quartely*, 23, (4). Special ed.
- Deen, N. (1992). *Mensen scholen mensen: beschouwingen over onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Dielemann, A.J., & Wendirch, E. (1991). De metamorfose van de Nederlandse onderwijspolitiek. *De Helling*, 4, (4), 40-45
- Erickson, F. (1987). Conceptions of schools: an overview. *Educational Administration Quartely*, 23, (4), 11-24
- Firestone, W.A. & Herriot, R.E. (1982). Presscriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. *Educational Leadership*, 40, (3), 51-53
- Fleurke, F. Hulst, J.R. & Vries, P.J. de (1997). *Decentraliseren met beleid*. Den Haag: Sdu Uitgevers
- Freiberg, J. (1999). *Schoolclimate: measuring, improving an sustaining healthy learning environments*. London: Farmer press
- French, W.L. & Bell jr. C.H.(1999). *Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organizational Improvement*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S.M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York, N.Y.: Teachers College Press
- Goodman, P.S. & Pennings, J.M. (1977). *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hackman, J.R. (1998). *Groups that work (and those that don't): creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass

- Huijssoon, B. (1998). *Eerst denken, dan roosteren: het studiehuis in ontwikkeling*. 's-Gravenhage: PMVO
- Infodrome (2000) *Instituties onder druk: De uitdaging van de informatiesamenleving voor politiek en beleid*. Amsterdam: Infodrome
- Inspectie van het Onderwijs. (2001). *Van WEB tot werkelijkheid: een rapportage over de evaluatie van de WEB*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Johnson, D.W. & Johnson, F.P. (1999). *Joining together: group theory and group skills*. Boston: Allyn and Bacon
- Katzenbach, J.R. & Beckett, F. (1995). *Real change leaders: how you can create growth and high performance at your company*. New York: Times Business
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1997). *Het geheim van teams: een organisatie van wereldklasse creëren (The wisdom of teams: creating the high-performance organization)*. Schiedam: Scriptum Books
- Katzenbach, J.R. (1998). *Teams at the top: unleashing the potential of both teams and individual leaders*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Katzenbach, J.R. (2000). *Peak performance: aligning the hearts and minds of your employees*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Klaassen, C.A.C. & Schouten, C.A. (2000). *Leerlingen over het nieuwe leren: een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis*. Ubbergen: Tandem Felix
- Kleiner, A. & Roth, G. (1996). *Fieldmanual for a learning historian*. Cambridge: Reflection learning associates
- Knoers, A.M.P. (1995). Maatschappij en onderwijsbeleid. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Koninkrijk der Nederlanden (1987-1999). *Regelingen Beroeps en volwassenen educatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom
- Koninkrijk der Nederlanden (1996/ 2000-...). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Deventer: W.E.J. Tjeenk Willink

- Koninkrijk der Nederlanden (1999). *Wet voortgezet onderwijs*. Deventer: W.E.J. Tjeenk Willink
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Amsterdam: Vossiuspers AUP
- Kortmann, C.A.J.M. (1994) Grondwetsinterpretatie. *Rechtsgeleerd Magazijn Themis* 1994, p. 369 e.v.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press
- Kouwenhoven, L. (1986). Organisatieformatie: vriendschap met de draad. *M&O*, 2, p. 152-173
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1999). *Encouraging the heart: a leader's guide to rewarding and recognizing others*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kraayvanger, G. (1998). Pedagogiek van het beroepsonderwijs: de balans opgemaakt. In: G. Kraayvanger, B. Hövels en F. Meijers. *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk*. (pp. 148-171)
- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage
- Langen, A. van, & Portengen, R. (1999). *Decentralisatie van onderwijsachterstandenbeleid: een internationale zoektocht naar knelpunten en succesfactoren*. Nijmegen: ITS
- Lawler E.E., Nadler, D.A. & Cammann, C. (1980). *Organizational assessment: perspectives on the measurement of organizational behavior and the quality of work life*. Chichester: Wiley
- Leenheer, P. (1998). *Tussen afschuiven en overnemen: kwaliteitszorg, externe ondersteuning en schoolontwikkeling; kwaliteit van producten en diensten, benaderingen van kwaliteitszorg, interactieve kwaliteitszorg, aandachtspunten en kwaliteitskaartjes*. Houten: Educatieve Partners Nederland
- Leenheer, P., Simons, R.J. & Zuylen, J. (1997). *Didactische verkenningen van het studiehuis*. Tilburg: MesoConsult

- Leune, J.M.G. (1994). Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen. In: B.P.M. Creemers (red.) *Deregulering en de kwaliteit van het onderwijs* (p. 27-48). Groningen: RION
- Levine, A. (1980). *Why innovation fails: the institutionalisation and termination of innovation in higher education*. Albany: State University of New York Press
- Levin, B. (1997). The lessons of international education reform. *Journal of Educational Policy*, 12 (4), 253-266
- Louwes, W., Senders, W.H., Vermeulen, M. & Vink, R. (1999). *Vraaggestuurde nascholing krijgt vorm: een evaluatie-onderzoek naar de nieuwe financieringssystematiek nascholing. Tussenrapportage 1997/1998*. Den Haag: SDU Servicecentrum
- Lowyck, J. (1995). Didactische werkvormen en media. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Luthans, F. (1989). Conversations with Edgar H. Schein. *Organisational Dynamics*, 17, p. 73
- Mahieu, P. (1986b). Het ontwikkelen van een schoolcultuur. *Meso*, 7, 32, 2-4
- Mahieu, P. & Dietvorst, C. (1989). Scholen gelijmd. In C. Mahieu en P. Dietvorst (red.) *Organisatiecultuur van scholen*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Marx, E.C.H. (1986). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam Press
- Marx, E.C.H. & Vries, O.A. de. (1995). School en klas. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Mentink, D. (1984). *Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid: een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma Decentralisatie onderwijsbeleid*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs
- Ministerie van onderwijs (1985). *Nota Hoger Onderwijs: autonomie en kwaliteit*. Den Haag: Ministerie van onderwijs

- Ministerie van onderwijs (1988). *De school op weg naar 2000*. Den Haag: Ministerie van onderwijs
- Ministerie van onderwijs (2000). *Onderwijsverslag over 2000*. Den Haag: Ministerie van onderwijs
- Ministerie van onderwijs (2001). *OC&W in Kerncijfers*. Den Haag: Ministerie van onderwijs
- Mok, A.L. & Jager, H. de (1995). *Grondbeginselen der sociologie: gezichtspunten en begrippen*. Houten: Educatieve Partners Nederland
- Nieuwenhuis, L. (2001). De ontwikkeling van ROC's tot regionale kennisnetwerkers. *HRD Thema: Beroepsonderwijs*, 2(2), 61-70
- Nijhof, W. & Stijnen, S. (2001). De formatieve evaluatie van de WEB. *Pedagogische Studiën*, 78 (6), p. 357-363
- Onderwijsinspectie (2001). *Doorlichting van het ROC Oost-Nederland te Hengelo (Ov): een inspectierapport*. Breda: Onderwijsinspectie
- Peccei, A. (1979). *Zukunftschance Lernen*. In: Probst, J.B. & Büchel, B.S.T. (1997). *Organizational learning: the competitive advantage of the future* (p.4). London: Prentice Hall
- Perrow, C.B. (1970). *Organizational analysis: a sociological view*. London: Tavistock
- Peschar, J.L. & Wesselingh, A.A (1999). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Probst, J.B. & Büchel, B.S.T. (1997). *Organizational learning: the competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall
- Remmerswaal, J.J. (1990). *Groepsdynamica*. Baarn: Nelissen
- Ritzen, H. (2000). *Kadernotitie "naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide deelnemers"*. Hengelo: ROC
- Ritzen, H. (2001). *De evaluatie van de interventie "naar zinvolle leerwegen voor laagopgeleide deelnemers"*. Hengelo: Regionaal opleidingscentrum

- ROC Oost Nederland (2000). *Nota College van Bestuur: Bewust bewegen*. Hengelo: Regionaal opleidingscentrum
- ROC Oost Nederland (2000). *Sociaal jaarverslag over 2000*. Hengelo: Regionaal opleidingscentrum.
- ROC Oost Nederland (2000). *Naar een integrale zorgstructuur voor deelnemers in ROC Oost-Nederland*. Hengelo: Regionaal opleidingscentrum
- ROC Oost Nederland (2001). *Onder de loep: Verslag van een Integraal Instellingstoezicht*. Hengelo: Regionaal opleidingscentrum
- Scheerens, J. (1995). Inleiding: Nuances in autonomie. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 97-114
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Schön, D. (1995). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Sociaal-Economische Raad. (2001). *Koers BVE: advies over de voortgang in de vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad
- Slegers, P. & Wesselingh, A.A (1997). Regeren of dereguleren. Dilemma's van onderwijsbeleid in een nieuwe tijd. *Comenius*, 17 (1), 27-40
- Swanink, J.J. (1988). *Werken met de organisatiecultuur: de harde gevolgen van de zachte factor*. Vlaardingen: Nederlands Studie Centrum
- Teelken, J.C. (1995). Autonomieverschuivingen in het voortgezet onderwijs. *Nederlands tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, themanummer, juni, 45-57
- Tellingen, R.M.W. van & Kense, J.C. (1992). *Opleidingsmanagement: een inleiding in de lerende organisatie*. Leiden: Stenfert Kroese

- Tesser, A. (1995). *Advanced Social Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Veld, Th.W.M. (1994). *ROC-vorming; beleid voor een nieuw bestel: een onderzoek naar de beleids- en meningsvorming inzake ROC's*. De Lier: Academisch Boeken Centrum
- Vermeulen, B.P. (1999). *Constitutioneel onderwijsrecht*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie
- Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In: J. Lowyck & N. Verloop (red.) *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Veugelers, W.M.M.H. & Kat, E. de (1999). *De ideale leraar*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
- Wardekker, W. (1998). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 23, nr. 4/5, p. 203-219
- Weeber, F. (2002). Innoveren is voortdurend vechten tegen jezelf. Uitleg, 6
- Weeda, W.C. (1986). *Kwalitatief of Kwantitatief: Een oneigenlijk methodologisch dilemma*. Lisse: Swets&Zeitlinger
- Wesselingh, A.A. (1993b). Maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijs. Pre-advies voor de Adviesraad voor het Onderwijs. Nijmegen: KU Nijmegen/Onderwijskunde
- Wieringen, A.M.L. (1987). Deregulering en kritieken op het onderwijsbeleid. In: L. Genemans (red.). *Autonomie van scholen en deregulering: een verslag van een studiehuisconferentie*. Nijmegen: ITS
- Wieringen, A.M.L. (1995). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers: kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom