

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren

CINOP, 's-Hertogenbosch

Ida Bontius en Gerdien Wijntje-Vegter

Colofon

Titel: Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren
Auteurs: Ida Bontius en Gerdien Wijntje-Vegter
Tekstverzorging: Petra Schulte
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Beeldbewerking: Feike Santbergen
Opmaak: Evert van de Biezen
Bestelnummer: A00232

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
December 2004

© CINOP 2004

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 90-5003-442-X



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Voorwoord

In 2002 is het Expertisecentrum van CINOP gestart met een programma Competentiegericht Leren en Opleiden (CLOP). Via een meerjarig proces wordt een praktijktheorie CLOP ontwikkeld ten behoeve van de innovatie van het leren en opleiden in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. De te ontwikkelen praktijktheorie zet uiteen waar we het over hebben (het concept). Maar het geeft tegelijkertijd antwoord op de vraag met welke instrumenten/modellen dat concept vorm kan krijgen in de opleidingspraktijk en via welke werkwijzen/strategieën de verandering die daarmee gepaard gaat, doorgevoerd kan worden.

De inkadering vanuit de theorie werkt als een kompas voor de innovatie, terwijl de wortels in de praktijk het mogelijk maken het nieuwe concept ook door te voeren. De werkwijze in het programma CLOP¹ heeft de volgende ankerpunten:

- 1 Het programma bestaat uit een aantal arrangementen waarin het competentiegericht leren en opleiden in de opleidingspraktijk vorm krijgt en die tegelijkertijd dienen als bronnen van praktijkkennis.
- 2 Het programma is conceptgestuurd, wat inhoudt dat betrokkenen zich baseren op een aantal gezamenlijke uitgangspunten bij de verdere uitwerking en praktische invulling van het concept.
- 3 Het programma is zodanig georganiseerd dat het innovatieproces en het proces van kennisaccumulatie aan elkaar zijn gerelateerd via:
 - het creëren van lokale aan een praktijk gebonden kennis;
 - de vertaling van deze lokale kennis in een conceptueel raamwerk;
 - het creëren van overdraagbare kennis door de integratie van de praktijkkennis met bestaande externe kennis.

Na tweeënhalf jaar werken via deze aanpak publiceert het Expertisecentrum een zestal boekjes waarin een eerste invulling van de praktijktheorie CLOP wordt neergezet. Voorliggende publicatie is één van die zes.

¹ In twee aparte publicaties wordt deze werkwijze van gecombineerde theorie- en praktijkontwikkeling geanalyseerd, vergeleken met andere benaderingen (ook uit andere landen) die een vergelijkbaar oogmerk hebben en verder ingevuld: *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Zoeken naar nieuwe verbindingen* (oktober 2004) en *Research and innovation of vocational education. A European discussion* (december 2004).

Deze eerste publicatiereeks bestaat uit:

- 1 Een presentatie van het conceptuele kader (het 'wat') in twee publicaties. *Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden* is bedoeld voor het wetenschappelijke forum. Daarin wordt het ontwikkelde kader verantwoord en onderbouwd vanuit bestaande theoretische inzichten. In *De wending naar competentiegericht leren en opleiden* wordt dit kader uitgewerkt, praktisch onderbouwd en geïllustreerd met voorbeelden. Deze tweede publicatie is in het bijzonder bedoeld voor de opleidingspraktijk.
- 2 Instrumenten en modellen, aanpakken en strategieën om CLOP in de praktijk vorm te geven en door te voeren. Dit betreft drie uitgaven. De publicatie *Speerpunten* gaat in op de veranderkundige aanpak die ROC's kunnen hanteren bij de wending naar competentiegericht leren en opleiden. Het boekje *Competentiegericht leren. Zo kun je dat vormgeven* is gericht op vragen die spelen bij de invulling van competentiegericht leren en opleiden zoals het organiseren en programmeren van opleidingstrajecten, het inrichten van uitdagende leersituaties en het competentiegericht beoordelen. *De organisatie van CLOP* laat een aantal voorbeelden zien van de organisatorische veranderingen die gerelateerd zijn aan de invoering van CLOP.
- 3) De zesde publicatie *Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden* is een verslag van een onderzoek onder een aantal opleiders en deelnemers die in deze nieuwe opleidingspraktijk werken en leren. Deze uitgave gaat in op het handelen van docenten in hun nieuwe rol als facilitator en op de motivatie van de deelnemers.

Hoewel deze publicaties aan elkaar gerelateerd zijn, zijn ze ook afzonderlijk leesbaar.

Met de publicatie van deze zes boekjes is de praktijktheorie CLOP niet af. Ten principale omdat het (beroeps)onderwijs en zijn omgeving steeds in verandering zijn en daarmee ook het opleidingsconcept en de invulling daarvan. Maar ook omdat een aantal componenten van het concept nog nader uitgewerkt moet worden. Daaraan zal de komende tijd in het programma Competentiegericht Leren en Opleiden van het Expertisecentrum van CINOP verder gewerkt worden.

Voor de resultaten tot nu toe zijn wij veel dank verschuldigd aan alle medewerkers van ROC's, consortia van ROC's, kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven en Kennisplatforms, vmbo-scholen en hogescholen en andere samenwerkingspartners die als participanten aan de CLOP-arrangementen een actieve bijdrage hebben geleverd.

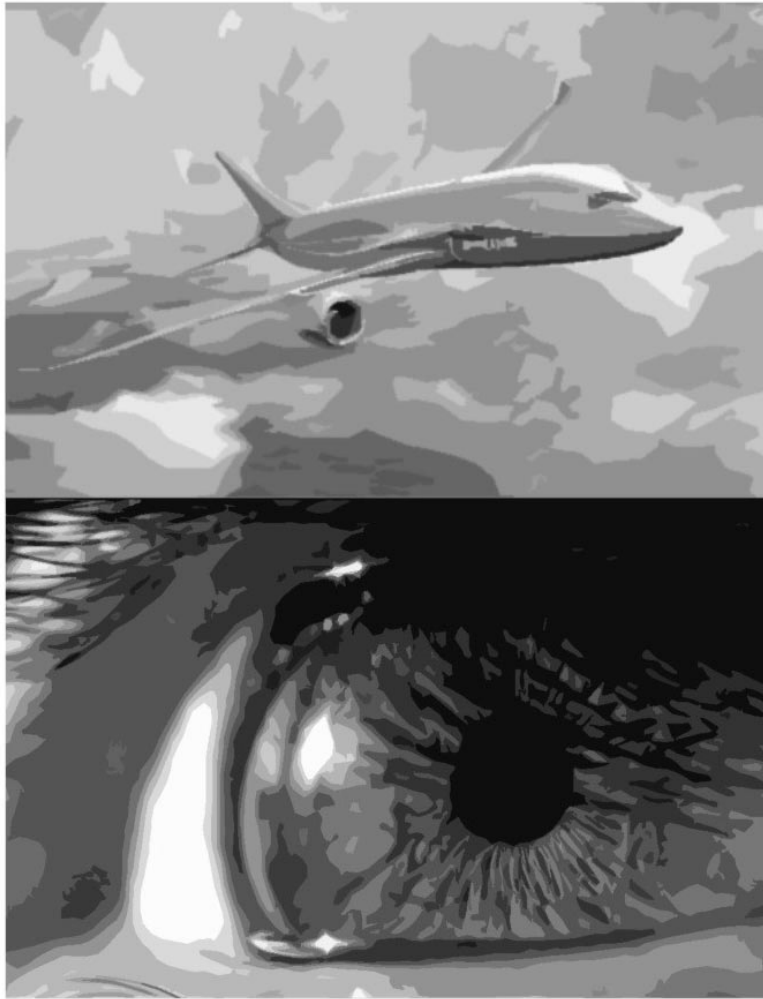
Cees Doets

Directeur Expertisecentrum CINOP

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
2	Veranderaanpak: een integraal proces met drie lagen	5
2.1	Op weg naar competentiegericht leren en opleiden	5
2.2	Integraal te werk gaan	6
2.3	Een integrale veranderaanpak	8
2.4	Speerpunten als vliegwiel	9
2.5	Vernieuwen als procesaanpak in speerpunten	11
2.6	Vooruitblik op het vervolg	16
3	Visie en ambitie: eigenaarschap met dialoog	19
3.1	Visie en ambitie op ROC-niveau integraal aanpakken	19
3.2	Casus: visieontwikkeling	20
3.3	Instrument: de CLOP-scan®	21
3.4	Drie lagen diep spitten bij ontwikkeling visie en ambitie	23
3.5	Dilemma's bij ontwikkelen visie en ambitie	24
4	Onderwijsproces: leren door doen	27
4.1	Onderwijsproces integraal aanpakken	27
4.2	Casus: onderwijsproces	28
4.3	Instrument: vormgeving competentiegericht leren, een beeld van het geheel	31
4.4	Drie lagen diep spitten bij de ontwikkeling van het onderwijsproces	33
4.5	Dilemma's bij ontwikkeling onderwijsproces	34
5	Samenwerking: regionale netwerken creëren kennis	37
5.1	Samenwerking met partners in de regio integraal aanpakken	37
5.2	Casus: samenwerking in de regio	38
5.3	Instrument: scenario's kenniscreatie in de regio	40

5.4	Drie lagen diep spitten bij samenwerking met partners in de regio	41
5.5	Dilemma's bij samenwerken met partners in de regio	43
6	Cultuur: vanzelfsprekendheden in beweging	45
6.1	Cultuur integraal aanpakken	45
6.2	Casus: naar een nieuwe cultuur	46
6.3	Instrument: inspiratiesessies	48
6.4	Drie lagen diep spitten om een lerende cultuur te ontwikkelen	48
6.5	Dilemma's bij ontwikkeling cultuur	49
7	Interne organisatie: procesgericht organiseren	53
7.1	Interne organisatie integraal aanpakken	53
7.2	Casus: interne organisatie	54
7.3	Instrument: organisatorische context in kaart brengen	55
7.4	Drie lagen diep spitten bij ontwikkeling interne organisatie	57
7.5	Dilemma's bij de ontwikkeling van de interne organisatie	58
8	Tot slot	61
	Literatuur	63



1

Inleiding

Het ontwikkelen van competentiegericht leren en opleiden is een complexe aangelegenheid, die vraagt om een uitgekende veranderaanpak. De uitdaging is een aanpak te kiezen, die leidt naar een integraal herontwerp. Het gaat om een herontwerp van het primaire proces: van standaard- naar maatwerk en van instructie naar constructie. Bovendien zal het nodig zijn om ook de bredere schoolcontext in het herontwerp te betrekken, zoals: werken in teams, zelforganisatie van werkprocessen en stijl van leidinggeven.

Een passende veranderaanpak sluit aan bij de uitgangspunten van competentiegericht leren en opleiden. Het veranderproces is met een blauwdrukaanpak alleen niet te realiseren; het is juist een zoektocht die vraagt om creativiteit en improvisatietalent.

Kennis over de aanpak van het veranderproces is in deze brochure ontleend aan de praktijk in ROC's. Het zijn lessen over de veranderaanpak die getrokken zijn uit twee jaar werken aan competentiegericht leren en opleiden. Ze worden gepresenteerd om te inspireren en om er zelfconstruerend mee aan de slag te gaan. Het zijn geen recepten die alleen maar gekopieerd hoeven te worden om verzekerd te zijn van succes.

De casussen in deze brochure zijn ontleend aan praktijksituaties bij het Drenthe College, bij ROC A12 en bij ROC Rijn IJssel. Het Drenthe College stuurt competentiegericht leren aan op basis van een ROC-breed programma waarin speerpunten een centrale plaats hebben. Een van de units van ROC Rijn IJssel heeft de ontwikkeling naar competentiegericht leren ingezet met een traject voor visieontwikkeling. ROC A12 ontwikkelt een speerpunt voor integraal herontwerp op één van haar locaties. In al deze situaties is in partnerschap tussen het ROC en CINOP kennis ontwikkeld (SLOA-arrangement). De praktijkvoorbeelden in deze publicatie bevatten meestal gecombineerde informatie uit verschillende van deze ROC's.

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren en opleiden is bedoeld voor sector- en unitdirecteuren, afdelingsmanagers, CvB-leden met onderwijs in hun portefeuille en

stafleden, die een leidinggevende of coördinerende rol vervullen in het proces naar competentiegericht leren en opleiden.

In hoofdstuk 2 staan we uitgebreid stil bij een werkende weg ontstaan denkkader voor de veranderaanpak. Op basis van de huidige 'stand van het denken' mogen we van een op deze uitgangspunten gebaseerde aanpak goede resultaten verwachten bij het ontwikkelen van competentiegericht leren en opleiden. In elk volgend hoofdstuk (3 tot en met 7) worden vervolgens de ontwikkelingen in de praktijk gezien in het licht van dit denkkader. Hoofdstuk 3 gaat over visie en ambitie, hoofdstuk 4 behelst het onderwijsproces, samenwerking in de regio staat centraal in hoofdstuk 5, terwijl cultuur aan bod komt in hoofdstuk 6 en de interne organisatie in hoofdstuk 7. In hoofdstuk 8 zetten we ter afsluiting de belangrijkste uitgangspunten nog eens bij elkaar.



2

Veranderaanpak: een integraal proces met drie lagen

In deze brochure staat de veranderaanpak centraal van ROC's die op weg willen gaan naar competentiegericht leren en opleiden. Een dergelijke veranderaanpak moet passen bij de visie en de ambitie van het ROC. De vragen: 'waar koersen we op?' en 'welke aanpak hanteren we op weg daar naartoe?' horen bij elkaar. De ontwikkeling naar competentiegericht leren en opleiden is een zoektocht en ontwikkelt zich van een ruwe schets naar een steeds fijnere invulling.

2.1 Op weg naar competentiegericht leren en opleiden

5

De kennismaatschappij en onderwijsdeelnemers vragen om een andere manier van leren en werken. Bovendien komt er een nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. Is dat nu een landelijk recept voor de inrichting van het onderwijs in de toekomst? Als dit zo zou zijn, boet competentiegericht leren en opleiden al bij voorbaat aan kracht in. De uitdaging voor een ROC is om zelfconstruerend aan de slag te gaan en de competentiegerichte kwalificatiestructuur als hulpmiddel te benutten (Van den Berg e.a., 2004).

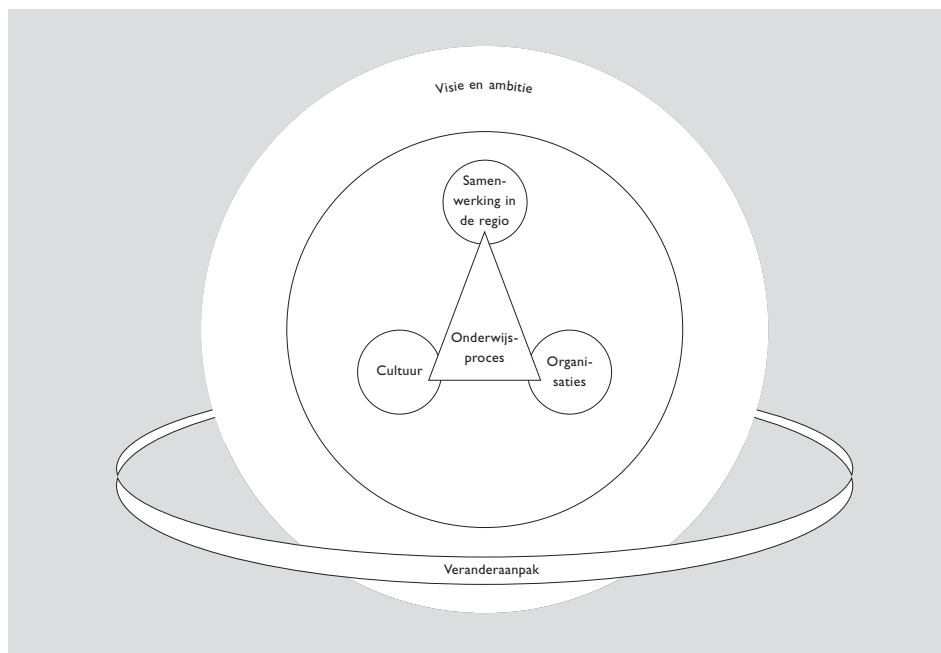
Competentiegericht leren en opleiden stelt de loopbaan van de deelnemer centraal. Opleidingen die vanuit dat perspectief werken, gaan in het leerproces uit van kwaliteiten waar deelnemers al over beschikken. Deze ondersteunen hen bij het werken aan hun competenties en beroepsidentiteit. Het gaat om actief leren in een levensechte praktijkcontext. Leren is een sociaal proces waarin betekenissen geconstrueerd worden. Iemand die leert, neemt informatie die wordt aangeboden, niet rechtstreeks op. De informatie wordt geïnterpreteerd, bewerkt en geassimileerd, in dit geval: geconstrueerd in samenhang met al aanwezige denkkaders, vaardigheden en competenties. Samen met anderen leren heeft in dit proces een toegevoegde waarde. Een ROC dat zijn onderwijs vanuit deze filosofie wil vernieuwen, gaat op weg naar een geheel andere constellatie die goed

gevangen wordt in het beeld van het 'loopbaancentrum' (Geurts, 2003). Het accent ligt in dat centrum op regionale samenwerking waarin onderwijs en bedrijfsleven samen het competentiegericht leren en opleiden uitvoeren.

In deze brochure focussen we op de veranderaanpak die ROC's kunnen hanteren op weg naar competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum. De algemene vraagstelling is: welke veranderaanpak past bij de ambitie om competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum te ontwikkelen?

2.2 Integraal te werk gaan

Ervaringen van ROC's met de ontwikkeling van het nieuwe leren laten zien dat een integraal herontwerp nodig is. Dat wil zeggen een herontwerp van het onderwijsproces en van de bredere schoolcontext, zoals de organisatie en de cultuur. We spreken van een *integraal* herontwerp als het onderwijsproces opnieuw wordt ontworpen en daarbij doelgericht de bredere schoolcontext ingezet wordt (Bontius en Boonman, 2004). Het zal er veelal op neer komen dat ook die bredere schoolcontext vernieuwd wordt om een passende bedding te kunnen bieden voor competentiegericht leren en opleiden. In een loopbaancentrum vormen de interesses en capaciteiten van de deelnemer vertrekpunt van het leerproces. Ze ontwikkelen een unieke vakbekwaamheid via een flexibel programma. Het is een omslag van standaard- naar maatwerk en van instructie naar constructie. Een nieuwe organisatie van de school is daartoe nodig (Geurts, 2003, p.13 e.v.). Het op beheersing gerichte management van scholen dient plaats te maken voor onderwijskundig leiderschap, dat leren en werken binnen de school opnieuw organiseert in interactie met bedrijven en instellingen in de regio (Nieuwenhuis, 2001). Figuur 1 brengt de elementen van een integraal herontwerp in beeld.



Figuur 1: Integrale aanpak: onderwijsproces en dimensies

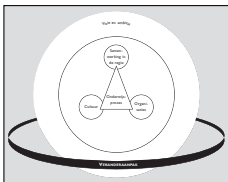
Het figuur plaatst het onderwijsproces in het perspectief van vijf dimensies, die de vernieuwing kunnen versterken (of belemmeren). Deze dimensies zijn:

- Veranderaanpak
- Visie en ambitie
- Samenwerking in de regio
- Schoolcultuur
- Interne organisatie van de school

De veranderaanpak is de methode waarmee wordt gestuurd om het onderwijsproces én de bredere schoolcontext in beweging te zetten om het uiteindelijke doel te bereiken: competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum.

De visie en ambitie vormen in inhoudelijk opzicht de stuwende kracht om de verandering van de grond te tillen. Een omslag naar competentiegericht leren en opleiden vraagt om een heldere richting vanuit een expliciet leerconcept.

Het onderwijsproces heeft betrekking op het leerproces van de deelnemer, de interactie met docenten/begeleiders, de doelen, de leertrajecten, de begeleiding en de leeromgeving.



Om optimalisatie te bereiken, worden ook de samenwerking met partners in de regio, de cultuur en de interne organisatie in beweging gezet om de ontwikkeling in het onderwijsproces te versterken.

Deze brochure is opgebouwd rondom het voorgaande beeld (figuur 1, pagina 7) van de integrale aanpak. In dit hoofdstuk staat de veranderaanpak centraal, in de volgende hoofdstukken achtereenvolgens de overige dimensies.

2.3 Een integrale veranderaanpak

Een hoge ambitie als een integraal herontwerp op weg naar een loopbaancentrum vraagt om een ingrijpende veranderaanpak en sturing vanuit de strategische leiding. Er is een veranderaanpak nodig waarmee de regie gevoerd en de samenhang bewaakt kan worden. De uitdaging is om doelgericht verandermanagement in te zetten. Dit houdt in dat het management steeds de regie houdt over ontwikkelingen op de verschillende terreinen, een (eigen) beeld over de gewenste toekomst als richting en poolster hanteert en van daaruit een zoekproces aangaat. Het management krijgt de taak om vanuit de gekozen richting over de systeemgrens heen te kijken en samenhang en congruentie te bewerkstelligen tussen de ontwikkelingen in het onderwijsproces en in de bredere schoolcontext. *Samenhang* ontstaat, als ter ondersteuning van de ontwikkelingen in het onderwijsproces ook de dimensies tijdig en voldoende 'mee' veranderen. *Congruentie* ontstaat als de onderliggende uitgangspunten van het nieuwe leren – het sociaal-constructivistische perspectief – ook de leidende impuls worden voor veranderprocessen in de bredere schoolcontext. Van wezenlijk belang is dat de leiding een expliciete keuze maakt voor de veranderaanpak.

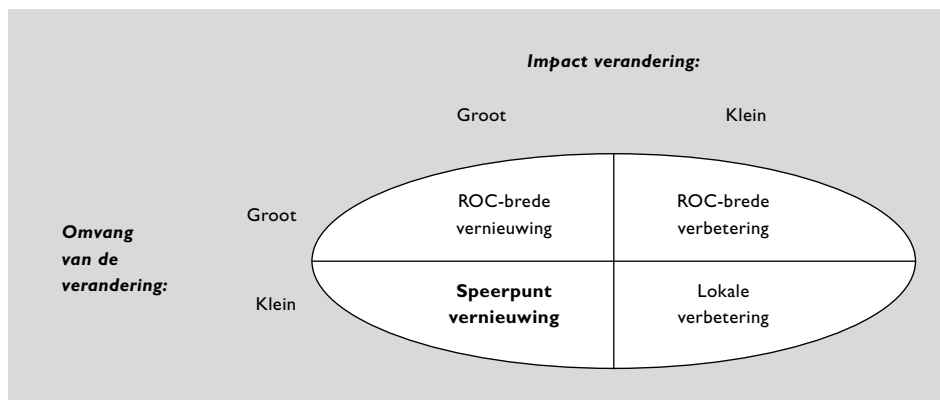
Samenvattend heeft een effectieve, integrale veranderaanpak de volgende kenmerken:

- **samenhang** creëren tussen herontwerp van het onderwijsproces en van de dimensies van de bredere schoolcontext;
- over de **systeemgrens** heen kijken;
- **congruentie**: de uitgangspunten van het nieuwe leren hanteren in het onderwijsproces en doortrekken naar alle dimensies;
- **verandermanagement**: consequente regievoering door de leiding en het management.

2.4 Speerpunten als vliegwiel

Werken met een integrale veranderaanpak is geen sinecure! Het gaat er immers om dat het onderwijsproces en de bredere schoolcontext een diepgaande transformatie doormaken. De omslag van standaard- naar maatwerk en van instructie naar constructie is een ingrijpende vernieuwing, terwijl de realiteit in het onderwijs altijd neerkomt op 'een verbouwing terwijl de verkoop door gaat'. Dat maakt het lastig de omslag tegelijkertijd voor het gehele ROC te realiseren. Ook in afdelingen is het niet eenvoudig een dergelijk integraal herontwerp over de volle breedte ineens neer te zetten. Het kan echter wel in een vrijplaats of speerpunt, dat kleinschalig op een integrale manier experimenteert. Dat lukt als een speerpunt echt de ruimte krijgt om zich te ontwikkelen als een kiem van het toekomstige loopbaancentrum.

Het voordeel van een speerpunt is dat de grote impact van de verandering overeind blijft staan en tegelijkertijd hanteerbaar wordt door in eerste instantie de omvang te beperken. Integraal herontwerpen maar eerst op kleine schaal. Speerpunten zijn een middel om het uiteindelijke doel, een omslag over de volle breedte, te bereiken. Figuur 2 plaatst de speerpuntenbenadering in het perspectief van enkele alternatieven.



Figuur 2: Omvang/impact verandering

In een speerpunt wordt competentiegericht leren en opleiden én een vernieuwde context kleinschalig in de *praktijk* gebracht. In optima forma is een speerpunt een experiment met een miniloopbaancentrum. Het gaat erom de scheiding tussen denken en doen te doorbreken. In de praktijk van leren én organiseren wordt invulling gegeven aan het

loopbaancentrum. Een dergelijk speerpunt vertrekt vanuit een beeld over het *geheel*, dat wil zeggen het loopbaancentrum, en gaat daarmee experimenteren. Het onderwijsproces wordt integraal herontworpen evenals de vijf dimensies van de bredere schoolcontext. Niet de hele organisatie hoeft ineens om, maar gerelateerd aan het speerpunt verandert ook de context kleinschalig mee. Het speerpunt is een broeinest of laboratorium waar het toekomstige ROC gestalte krijgt. Daarom is het nodig dat de (strategische) leiding ook een intensieve betrokkenheid bij het speerpunt heeft en deel uitmaakt van het experiment. Een speerpunt kan alleen succesvol zijn als het College van Bestuur en het management het veranderproces coachen, de richting aangeven en consequent sturen. Nadenken over de veranderaanpak en een visie ontwikkelen op veranderen horen erbij. Kenniscreatie ten aanzien van de meest optimale veranderaanpak vormt één van de resultaten van het speerpunt.

Samenvattend heeft een integrale veranderaanpak, die gebruik maakt van speerpunten de volgende kenmerken:

- **praktijk** als vertrekpunt: uitvoering met deelnemers centraal; het nieuwe ontwerp dient zich al doende en experimenterend aan;
- werken van **geheel naar deel**: een leidende en inspirerende visie als poolster hanteren.

Bezien vanuit het idee dat consequent verandermanagement nodig is om competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum met behulp van speerpunten van de grond te krijgen, dienen zich de volgende keuzen of ontwerpvragestukken aan:

- Met welk doel entameren we speerpunten, hoe positioneren we ze in onze organisatie?
- Op welke wijze wordt de samenhang tussen het onderwijsproces en de dimensies van de bredere schoolcontext in het speerpunt vormgegeven?
 - Hoe pakken we de ontwikkeling van visie en ambitie voor het speerpunt aan?
 - Hoe herontwerpen we het onderwijsproces?
 - Hoe betrekken we partners uit de regio bij het speerpunt?
 - Hoe vullen we de schoolcultuur in het speerpunt in?
 - Hoe geven we de interne schoolorganisatie in het speerpunt vorm?
- Welke experimenteerruimte wordt in speerpunten gecreëerd om los te komen van interne en externe regelgeving, kaders, systemen en structuren?
- Hoe zorgen we ervoor dat de kiem van het loopbaancentrum, zoals deze in een speerpunt in de praktijk ontstaat, kan groeien en de rest van de organisatie in beweging kan zetten?
- Hoe geven we invulling aan het verandermanagement?

Praktijkvoorbeeld: Integrale veranderaanpak in speerpunten

Het CvB van dit ROC kiest ervoor om, na een fase van strategische oriëntatie op competentiegericht leren en opleiden, te werken met speerpunten. De ambitie is om het ROC te ontwikkelen naar een loopbaancentrum. Het CvB geeft de speerpunten kaders mee en in dialoog met het management is in elke unit een speerpunt gecreëerd. De verschillen tussen de units zijn aanzienlijk; elke unit zit in een eigen ontwikkelingsfase. De speerpunten sluiten aan of borduren verder op reeds ingezette veranderingen. In enkele units is een nieuw team geformeerd dat met het vormgeven van een nieuwe opleiding aan de slag gaat. In de andere units krijgen bestaande teams de status van speerpuntteam. In enkele situaties zijn naast de teamleider een aparte projectleider en projectgroep ingesteld voor het speerpunt.

De speerpuntteams hebben de opdracht gekregen om uitwerking te geven aan de visie en ambitie van het ROC: competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum. Enkele speerpunten leggen in eerste instantie veel nadruk op de productie van instrumenten en hulpmiddelen. De rolontwikkeling en competentieontwikkeling komt pas na verloop van tijd op gang. In de speerpunten waar daadwerkelijk in de uitvoering geëxperimenteerd wordt, komt een integrale aanpak het best van de grond. Hier komt rolontwikkeling en ontwikkeling van een lerende cultuur op een informele wijze tot stand.

Er is voor de start van de speerpunten een aantal condities geschapen, zoals: externe begeleiding en training, extra personele inzet en een communicatieplatform om te leren.

De sturing van de speerpunten ligt op twee niveaus. De unitdirecteur is primair verantwoordelijk. Tevens vindt sturing vanuit het CvB plaats in de vorm van een programmamanager voor het gehele programma competentiegericht leren en opleiden, waarvan de speerpunten de kern vormen.

2.5 Vernieuwen als procesaanpak in speerpunten

Om tot een integraal herontwerp te komen kan, zoals hiervoor geschetst, het best gewerkt worden met speerpunten die het onderwijsproces en de bredere schoolcontext omvatten. De integrale invalshoek betreft het WAT van de veranderaanpak. Die invalshoek komt pas goed uit de verf als ook het HOE van de veranderaanpak meegenomen wordt. Welke aanpak – in procesmatige zin – kan een ROC hanteren met zijn speerpunten? Wordt er top-down of juist bottom-up gewerkt? Wordt gewerkt met blauwdrukken of ligt het accent op leren en creativiteit?

Met speerpunten doet een ROC een poging de complexiteit hanteerbaar te houden. Het blijft echter een complexe verandering, waarvan het resultaat bij de start nog niet erg concreet en transparant *kan* zijn. De ambitie is immers onderwijs vanuit een nieuw perspectief neer te zetten. Als het goed is, is er bij de start een richting en een visie maar zal de concretisering juist gaandeweg het zoekproces in het speerpunt vorm krijgen. Een dergelijk ingewikkelde verandering vraagt erom een paar lagen diep te spitten en een *vernieuwingsaanpak* in te zetten. Kenmerkend voor vernieuwen is dat naast en in

samenhang met te ontwikkelen instrumenten ook de rolontwikkeling, de cultuur en de wijze van samenwerken in beweging worden gezet. Er wordt diep gespit tot op het niveau van competenties, kwaliteiten, denkstijlen en overtuigingen van betrokkenen.

Kennisontwikkeling en rolontwikkeling, ontwikkelen en implementeren worden in elkaar gevlochten, omdat het resultaat alleen bereikt kan worden als betrokkenen zelf als actor construerend aan de slag gaan. Naarmate het lastiger is een vraagstuk scherp te definiëren, wordt een steeds groter appèl gedaan op het improvisatietalent van betrokkenen. Het gaat er dan om in intensieve communicatie betekenissen uit te wisselen en zo een nieuwe context voor leren te creëren (Boonstra, 2000).

De vernieuwingsaanpak komt nog duidelijker voor het voetlicht als deze geplaatst wordt naast een *verbeteraanpak*. Verbeteren is geschikt als er vraagstukken aan de orde zijn die bekend zijn en waarvan we weten hoe we die op moeten lossen. De aanpak blijft binnen bestaande kaders en vanzelfsprekendheden. Echter: veranderingen worden soms op deze wijze aangepakt, terwijl de gewenste resultaten juist helemaal niet zo transparant en bekend zijn. Ook bij de ontwikkeling naar competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum bestaat die valkuil. Om de potentie van speerpunten uit de verf te laten komen, is een vernieuwingsaanpak juist nodig.

Dit is des te meer een aandachtspunt, omdat in ROC's expliciet stil staan bij de veranderingaanpak niet altijd vanzelfsprekend is. De aanpak komt vaak meer intuïtief tot stand, uitgaande van gegroeide vanzelfsprekendheden. Bijvoorbeeld: we voeren een studiedag uit en gaan dan aan de slag! Sommige aanpakken waar ROC's mee vertrouwd zijn, zoals een projectmatige aanpak met ontwikkelgroepen en blauwdrukken, zijn echter op zichzelf minder effectief als het gaat om de ontwikkeling naar een loopbaancentrum. Er is in die vertrouwde aanpak juist een *flinke* scheiding tussen ontwerpen en uitvoeren in de praktijk. Onderzoek heeft laten zien dat een eenzijdige focus op 'verbeteren' een belangrijke reden is waarom nogal wat verandertrajecten – ook in het onderwijs – mislukken, zeker als het om complexe veranderprocessen gaat (Cozijnsen, 2004). De aanpak past te vaak niet bij de ambitie.

In een vernieuwingsaanpak zijn drie met elkaar samenhangende lagen te onderkennen. Deze drie lagen zijn analytisch te onderscheiden maar in de praktijk sterk met elkaar vervlochten. Dat analytische onderscheid is toch zinvol, omdat het helpt alert te blijven en niet in de valkuil van een te eenzijdige aanpak te stappen. De verandermatrix brengt de drie lagen in beeld.

Resultaten: <i>Leiderschapsrollen:</i>	Instrumenten en producten	Mensen en processen	Systeem en betekenisgeving
<i>Planmatig beheersen</i>	Resultaatgericht implementeren		
<i>Coachen en stimuleren</i>		Ontwikkelend veranderen	
<i>Improviseren en inspireren</i>			Lerend vernieuwen

Figuur 3: De verandermatrix

2 De Caluwé typeert vijf verschillende veranderstrategieën, die gekoppeld zijn aan veronderstellingen, die men heeft over hoe en waarom mensen veranderen. Elke strategie of zienswijze geeft hij een eigen kleur.

Resultaatgericht implementeren heeft vooral een inhoudelijke, productgerichte focus. Het maken van de benodigde instrumenten en hulpmiddelen staat centraal. De manager die met deze aanpak een veranderproces aanstuurt, let vooral op de planning, controleert de voortgang en de middelen. De Caluwé (1999)² benoemt deze aanpak als blauwdrukdenken: eerst iets maken en dan die blauwdruk implementeren.

De tweede laag in de verandermatrix heeft betrekking op **ontwikkelend veranderen**. Het is vooral een procesmatige, mensgerichte aanpak. De focus ligt op expliciet organiseren van dialoog, reflectie en feedback in relatie tot de eigen rol, competentieontwikkeling en al doende leren. Coachend en stimulerend leiderschap past daarbij. Deze aanpak krijgt vorm vanuit groendruk-denken (denken vanuit de lerende organisatie) en rooddruk-denken (HRM-instrumenten inzetten bij veranderingen).

De derde laag in de verandermatrix is **lerend vernieuwen**. Deze aanpak is nodig als veel improvisatietalent wordt gevraagd. Doordat betrokkenen interacteren in netwerken ontstaan nieuwe betekenissen. Het gaat erom crisisachtige situaties en onverwachte kansen intern en in de omgeving te benutten. In deze aanpakken overheerst wat De Caluwé noemt: het witdruk-denken (denken vanuit inspiratie en creativiteit) en het geeldruk-denken (denken vanuit het politieke krachtenveld).

Wenselijk is een *en-en* aanpak, niet een *of-of* aanpak. De uitdaging is om de drie lagen op de juiste manier te combineren en zo het geheel van inhoud/producten, mensen en het systeem in beweging te zetten (vandaar het 'drie lagen diep' spitten).

Wat niet werkt bij de invoering van competentiegericht leren en opleiden is een *geïsoleerde* resultaatgerichte, ontwikkelende of lerende aanpak. Geïsoleerd *resultaatgericht implementeren* in speerpunten leidt misschien op zich wel tot mooie instrumenten en

hulpmiddelen, maar de kern – namelijk een andere manier van omgaan met leerprocessen – blijft onveranderd. Een voorbeeld: implementeren van een nieuwe landelijke kwalificatiestructuur zonder als school daar expliciet eigen betekenissen aan te verbinden. In speerpunten geïsoleerd werken met de insteek van *ontwikkelen veranderen* leidt tot (reflectie op) rollen en processen, maar de inhoud blijft te veel buiten beeld. Geïsoleerd bouwen aan competentiegericht leren en opleiden met *lerend vernieuwen* leidt tot mooie strategische vergezichten zonder dat er in de praktijk van het onderwijs veel gebeurt.

Met speerpunten op weg gaan naar competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum vraagt om een vernieuwingsaanpak. Waar de integrale aanpak de breedte van de verandering beslaat, brengt de verandermatrix de *diepte* van het proces in beeld. De verandermatrix is een hulpmiddel om ervoor te zorgen dat inderdaad drie lagen diep gespit wordt en de valkuil van een verbeteraanpak omzeild wordt. De sociaal-constructivistische uitgangspunten komen terug in de aanpak. Het is een kwestie van *walk your talk*. Een speerpuntteam krijgt kaders mee én wordt uitgedaagd om zelfconstruerend aan de slag te gaan. Het is zoeken naar een effectieve combinatie van strategische sturing en ruimte voor operationele creativiteit. Wie voor speerpunten kiest, benut in samenhang met sturing ook de bottom- up beweging, dat wil zeggen dat management en strategische leiding ook leren van het speerpunt.

Het gaat erom op zoek te gaan naar het wiebelpunt, dat wil zeggen dat punt waar groepen echt kunnen leren. Daarbij geldt dat te veel kader leerprocessen dooft, terwijl er bij te weinig kader niets gebeurt (Termeer, 2004). Processen waarin het speerpunt zich op een effectieve manier kan ontwikkelen tot een kiem van het toekomstige loopbaancentrum, kunnen gezien worden als een trektocht (Wierdsma, 2003), die bijvoorbeeld als volgt opgezet kan worden (Boonstra, 2000):

- Een speerpunt krijgt vorm in interactie tussen actoren in groepen, teams of netwerken. Dat kunnen formele en informele netwerken zijn. Actoren zijn docenten, leidinggevenden en externe partners.
- In de wijze van werken van deze actoren heeft al doende leren een centrale plaats.
- De actoren creëren samen contexten waarin zij met een flinke dosis sturing en zelfsturing vorm kunnen geven aan de veranderingen.
- Zij hanteren een cyclisch proces van handelen, reflecteren en leren.
- Zij hechten veel belang aan feedbackmechanismen. Niet te snel oplossingsgericht te werk gaan, maar juist eerst zoekgericht.
- Dialoog heeft een belangrijke plaats in hun communicatie.

- Zij geven ruimte aan verschillen in handelen en denken in processen van betekenisgeving. Bijvoorbeeld verschillen tussen leiding en docenten/begeleiders. In dialoog ontstaan gedeelde betekenissen en gezamenlijke handelingsalternatieven.
- Procesbegeleiders hebben een rol in die zin dat zij leren, reflectie, feedback, dialoog en het contextualiseren ondersteunen.

Dilemma's bij werken met speerpunten in de praktijk

Dilemma: echt iets nieuws beginnen versus aansluiten bij lopende initiatieven

Een valkuil bij het werken met speerpunten is dat lopende projecten worden aangewezen als speerpunten. Het voordeel hiervan is dat de stappen om tot speerpunten te komen vrij eenvoudig en snel gezet kunnen worden. Het nadeel is dat de doelen bij de start diffuus zijn. Het doel van het aanvankelijke project blijft de boventoon voeren. In het eerste jaar is het dan nodig veel te investeren in de begeleiding, coaching en sturing van de speerpunten om hen naar een hoger plan te tillen. Als dat niet gebeurt, blijven de speerpunten steken in projectmatig verbeteren. Zij maken de inzet, namelijk een kiem van een loopbaancentrum te zijn, niet waar. Als ervoor gekozen wordt echt iets nieuws te beginnen (zoals een nieuw leertraject met een nieuw team) is de helderheid over de bedoeling groter. Deze aanpak blijkt beter te werken als een ROC op kleine schaal wil experimenteren met een loopbaancentrum.

Dilemma: samenhang operationele taken en strategische sturing

De ervaringen laten zien dat een speerpunt alleen gaat lukken als sturing op operationeel, tactisch en strategisch niveau in samenhang worden geboden. Een speerpunt is niet een voornamelijk operationele activiteit die in het onderwijsproces 'weggezet kan worden'. Een speerpuntteam vraagt continue aandacht, sturing en coaching. De sturing vanuit het CvB met een heldere visie is daarbij onontbeerlijk. Een speerpunt loopt tegen allerlei zaken op die alleen door strategische interventies opgelost kunnen worden, zoals het afwijken van de standaardroosterprocedures, van de standaardprocedures bij inzet van personeel en taakbeleid of het ontwikkelen van vernieuwend partnerschap in de regio. Het speerpuntteam heeft overigens wel ruimte nodig om een eigen leerproces door te maken. De kunst is om als speerpuntteam en als leiding te leren van successen en van mislukkingen. De uitdaging voor de opleiding is om een balans te vinden in sturing en loslaten. Het is een kwestie van de optimale combinatie weten te vinden tussen strategische sturing die in kan grijpen tot in het onderwijsproces en docenten in de constructierol plaatsen en hen uitdagen tot creativiteit die ook implicaties kan hebben voor strategische keuzen.

2.6 Vooruitblik op het vervolg

In *Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren* staat de veranderaanpak centraal die een ROC kan hanteren om richting competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum te gaan. Inzichten die speerpunten competentiegericht leren en opleiden hebben opgeleverd op het gebied van de veranderaanpak, zijn in deze brochure bij elkaar gebracht. Wat zijn de resultaten van twee jaar experimenteren met competentiegericht leren en opleiden op de dimensie veranderaanpak? Hoeveel wijzer zijn we geworden en welke lessen voor veranderaanpak en verandermanagement kunnen er voor de toekomst uit getrokken worden? Het onderwijsproces en de dimensies van de bredere schoolcontext passeren de revue vanuit de vraag hoe het veranderproces aangepakt kan worden.

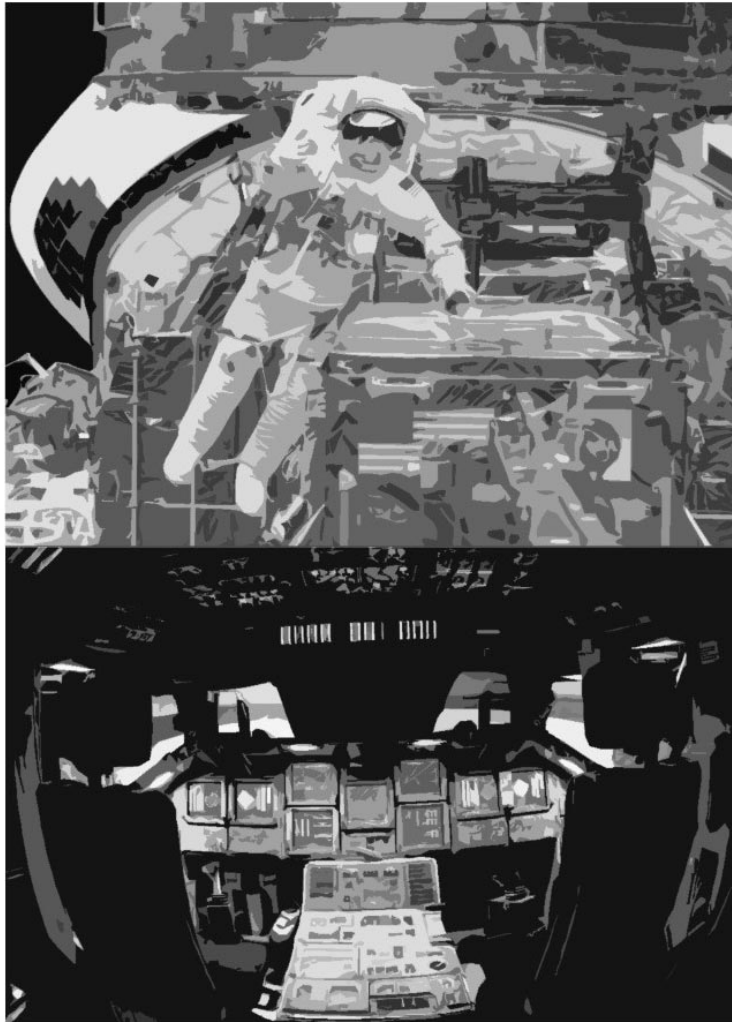
Vanuit het denkkader dat in dit hoofdstuk neergezet is vertrekt het verhaal in het vervolg van deze brochure vanuit de volgende vraagstellingen:

- Hoe kan in speerpunten gestuurd worden op een integrale samenhang tussen de ontwikkelingen in het onderwijsproces en in de bredere schoolcontext: visie/ambitie, samenwerking met partners, cultuur en interne organisatie?
- Hoe kan in speerpunten een vernieuwingsaanpak gehanteerd worden die drie lagen diep spit (inhoud – mensen – systeem)?
- Welke lessen kunnen wat betreft de integrale aanpak en de procesaanpak getrokken worden uit ervaringen van ROC's met speerpunten competentiegericht leren en opleiden die participeren in de CINOP-arrangementen?

De hoofdstukken 3 tot en met 7 concentreren zich op de verschillende dimensies van de integrale aanpak: visie en ambitie (hoofdstuk 3), onderwijsproces (hoofdstuk 4), samenwerking (hoofdstuk 5), cultuur (hoofdstuk 6), interne organisatie (hoofdstuk 7). Ze hebben dezelfde opbouw, uitgewerkt in gelijke paragrafen 1 tot en met 5:

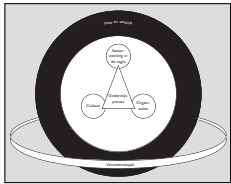
- 1 Integrale vraagstukken en uitdagingen → Sturingsaspecten om integrale aanpak te garanderen.
- 2 Een casus met praktijkbevindingen → Beschrijving van een praktijkcasus.
- 3 Een instrument → Beschrijving van een instrument dat als hefboom kan werken binnen dat domein.
- 4 Ervaringen met drie lagen diep spitten → Aandachtspunten regievoering drie lagen diep spitten.
- 5 Dilemma's binnen de casus → Beschrijving van dilemma's in het domein.

Figuur 4: Schematische weergave van de hoofdstukparagrafen



3

Visie en ambitie: eigenaarschap met dialoog



Om een speerpunt een geschikte bedding mee te geven, is een heldere ambitie en een daaraan gekoppelde visie op de toekomst van het onderwijs van wezenlijk belang (Collins en Porras, 1997 en Cevat, 2000). Het gaat erom als ROC eigen betekenissen te geven aan competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum.

Voor een speerpunt vormt de visie bij de start een kader. Gedurende het werken in een speerpunt zal de visie zich verder ontwikkelen. Een meer uitgekristalliseerde visie, die de toets in de praktijk doorstaan heeft, is het resultaat van een speerpunt. Bovendien ontstaat werkende weg meer inzicht in een aanpak van visieontwikkeling.

3.1 Visie en ambitie op ROC-niveau integraal aanpakken

Een ROC ziet zich voor de volgende keuzen of ontwerpvragestukken geplaatst bij een integrale aanpak van visieontwikkeling:

- **Samenhang scheppen** tussen visieontwikkeling voor het onderwijsproces en voor de ontwikkeling van de bredere schoolcontext. Doorbreken van schotten tussen primair en secundair proces. De ontwikkeling van een visie op leren, op organiseren en op veranderen in samenhang regisseren.
- Speerpunten een **inspirerend en integrerend beeld** van de geambieerde toekomst meegeven. Een eigen invulling van het 'loopbaancentrum' geven passend bij de regio. Die visie als kader neerzetten én ruimte scheppen.
- Bij het bepalen van de ambitie de **spanningsboog** tussen huidige realiteit en gewenste toekomst betrekken. Met een integrale blik, vanuit een helicopterview de huidige situatie diagnosticeren en bepalen hoe groot de stap voor het ROC is. Welke polsstok is nodig om deze stap in speerpunten mogelijk te maken? Conditie scheppen die speerpunten een reële kans bieden.

- Invulling geven aan **visiegedreven verandermanagement**. De visie-in-ontwikkeling neerzetten als leidend voor de ontwikkelingen in het ROC als geheel. Ook als in eerste instantie in speerpunten geëxperimenteerd wordt met concretisering van de visie, want die speerpunten zijn wel kiemen van het toekomstige ROC.

3.2 Casus: visieontwikkeling

Dit traject voor visieontwikkeling speelt zich af in een sector, die sinds kort is ontstaan vanuit drie verschillende afdelingen. Deze afdelingen functioneren nog sterk op eigen kracht, zoals zij dat voorheen ook deden. Het initiatief is uitgegaan van de sectordirecteur en het hoofd van het bureau onderwijs. De visieontwikkeling wordt ingezet als hefboom voor de ontwikkeling naar competentiegericht leren en opleiden en voor de ontwikkeling richting kernteams. Tegelijkertijd is het de bedoeling met het proces van visieontwikkeling meer samenhang tussen de drie afdelingen te genereren. Het plan bestaat om na de fase van visieontwikkeling te starten met een of enkele speerpunten competentiegericht leren en opleiden in de gevormde kernteams. Om tot een de visie op sectorniveau te komen, is er een werkgroep geformeerd bestaande uit directie, afdelingsmanagers, teamleiders, leden van het bureau onderwijs en externe begeleiders.

In dit traject is de CLOP-scan³ ingezet als middel bij de visieontwikkeling. Na een gezamenlijke aftrap hebben alle werkgroepleden de scan ingevuld. De huidige en de gewenste situatie zijn in beeld gebracht. De resultaten zijn verwerkt en in een bijeenkomst van de werkgroep gepresenteerd. Als aanvulling op het beeld dat de scan biedt, zijn bij elk perspectief een aantal stellingen gepresenteerd. De groep heeft de stellingen gebruikt om eigen uitgangspunten te construeren voor competentiegericht leren en opleiden en voor het werken in kernteams.

³ Voor meer informatie zie www.cinop.nl

Voorbeelden van zelf geformuleerde uitgangspunten op basis van stellingen CLOP-scan®

Opleidingsdoelen:

- De opleidingsdoelen zijn gericht op voor de arbeidsmarkt relevante kwalificaties. Daarom worden ook stakeholders uit de regio betrokken bij het vaststellen van de opleidingsdoelen.
- De opleidingsdoelen sluiten aan op ambities en perspectieven van deelnemers.

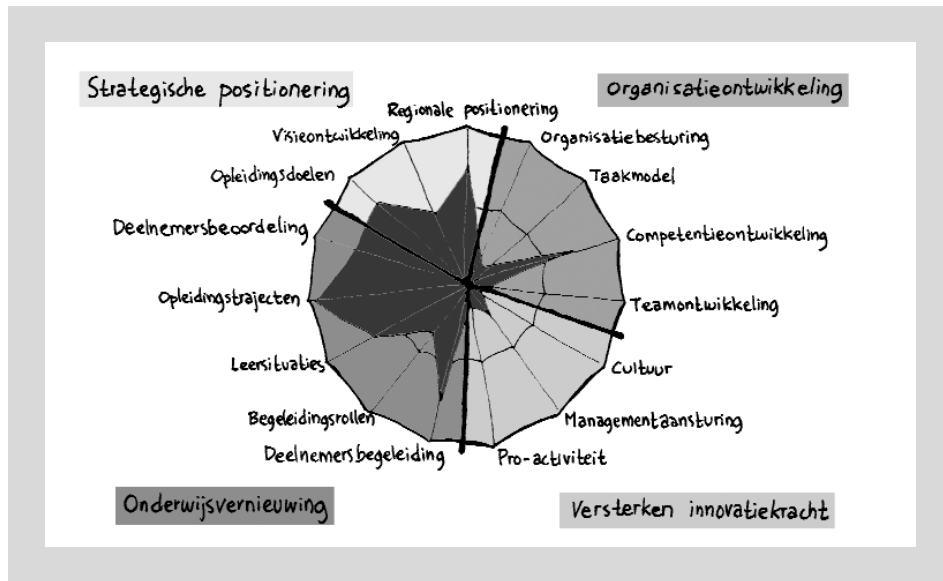
Teamontwikkeling:

- Competentiegericht leren en opleiden vraagt om resultaatverantwoordelijkheid laag in de organisatie. Kernteams zijn verantwoordelijk voor de uitstroom, niet voor de financiering.
- Een breder takenpakket voor teams maakt samenwerking, reflectie, elkaar stimuleren en aanspreken op resultaten binnen het team noodzakelijk.

De werkgroep heeft in oriënterende zin een stap gezet richting competentiegericht leren en opleiden en kernteams. Er is een gezamenlijke visie ontstaan op basis waarvan nu een verandertraject kan starten. De omslag naar een ander perspectief is echter nog niet volledig geland. Daarvoor zal een voortgaand proces van visieontwikkeling nodig zijn. Het resultaat van de visieontwikkeling is een gezamenlijk communicatiedocument van de sector, dat als kader zal fungeren voor verdere ontwikkeling in speerpunten. Er is een veranderplan gemaakt waarvan de kern is, dat elke afdeling één of enkele speerpunten op het gebied van competentiegericht leren en opleiden zal starten.

3.3 Instrument: de CLOP-scan®

De CLOP-scan® is een instrument dat ingezet kan worden om een visie op competentiegericht leren en opleiden te ontwikkelen door middel van dialoog. De CLOP-scan® onderscheidt vier dimensies, die elk weer zijn onderverdeeld in vijftien kernthema's. Hierbij is aandacht voor zowel de inhoudelijke kant van competentiegericht leren en opleiden (WAT) als voor de wijze waarop competentiegericht leren en opleiden kan worden ingevoerd (HOE). Daarmee biedt de CLOP-scan® een prima opstap om integraal naar het herontwerp te kijken. Figuur 5 laat een resultaat van een uitgevoerde CLOP-scan® zien.



Figuur 5: Voorbeeld van een uitgevoerde CLOP-scan®

Onder elk van de kernthema's zit een aantal vragen. Deze vragenlijst kan door diverse actoren (digitaal) worden ingevuld voor zowel de huidige als de gewenste situatie. Het ontdekken van samenhangen tussen de kernthema's van de scan, in relatie tot de 'weerbarstige' praktijk, staat in de reflectie centraal. Via reflectie op de uitkomsten van de CLOP-scan® ontstaat aandacht voor het samenspel dat in het invoeringsproces nodig is tussen ontwikkelingen op onderwijsinhoudelijk, strategisch, organisatorisch en veranderkundig terrein. Betrokkenen expliciteren overeenkomsten en verschillen in betekenissen en werken gaandeweg aan gezamenlijke betekenisgeving rondom de vernieuwings thema's, hun onderlinge samenhang en de prioriteiten daarbij.

De scan in figuur 5 laat zien dat er in dit (gefingeerde) ROC een disbalans is in de ontwikkeling. In deze situatie zijn de onderwijsvernieuwing en strategische positionering behoorlijk in ontwikkeling, hoewel de visieontwikkeling wat minder ver is. De organisatieontwikkeling, met uitzondering van de competentieontwikkeling en het versterken van de innovatiekracht blijven echter achter. Dat betekent een afbreukrisico voor de ingezette ontwikkelingen in het onderwijsproces.

3.4 **Drie lagen diep spitten bij ontwikkeling visie en ambitie**

Ervaringen in deze casus en in andere trajecten voor visieontwikkeling leren dat effectief verandermanagement stuurt op de integrale aanpak én op de procesvoering. Er is regie nodig die de gewoonte in het onderwijs om extern aangedragen visies te implementeren, ombuigt naar een proces van visiecreatie en het scheppen van verbinding tussen de visie en de actoren in het veranderproces.

De praktijkervaringen leren ons dat bij die procesgerichte regievoering de volgende uitgangspunten van belang zijn:

Authentieke visie

Er ontstaat een authentieke visie, die bij de school en de regio past, als eigen denkkraft ingezet wordt. Ook moet er verbinding met onderliggende waarden zijn. Bij het ontwikkelen van visie gaat het om keuzen van strategische aard die echter alleen in processen van gezamenlijke betekenisgeving hefbomen worden op weg naar competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum. Bij de introductie van de CLOP-scan® is het belangrijk om duidelijk maken dat het niet gaat om ‘meten is weten’, maar wel om: dialoog op gang brengen over beelden bij de huidige en de gewenste situatie.

Brede participatie

Leiding, speerpuntteam en externe participanten – smaakmakers uit bedrijven, instellingen en andere scholen – uitnodigen tot participatie in het proces van visieontwikkeling.

Leiding geeft kaders én ruimte

Eigenaarschap ontstaat als de visie ontwikkeld wordt met veel participatie uit de organisatie en de leiding tegelijkertijd stevig het roer in handen houdt. Interne of externe begeleiding een rol geven als onafhankelijke procesbegeleider om in de reflectie-bijeenkomsten de dialoog te faciliteren.

Ook visieontwikkeling in speerpuntteam

Een centraal ontwikkelde visie is nodig maar volstaat niet. Bij de start van een speerpunt intensieve visieontwikkeling entameren, zodat het team zijn eigen poolster kan creëren die houvast geeft en creativiteit stimuleert. Het proces, waarin dialoog een centrale plaats heeft, is zeker zo belangrijk als het visiedocument dat eruit komt. Op deze manier ontstaat eigenaarschap van de visie.

Voortschrijdende visieontwikkeling

De strategische leiding neemt het initiatief in de visieontwikkeling en monitort het proces aan de hand van de visie. Het speerpunt vormt het veld waar de integrale visie op het loopbaancentrum uitgeprobeerd, bijgesteld en steeds verder ontwikkeld wordt. Voortschrijdende visieontwikkeling is resultaat van een continue dialoog tussen operationele medewerkers in het speerpunt, de leiding en externe partners.

3.5 Dilemma's bij ontwikkelen visie en ambitie

DILEMMA: COLLECTIEVE AMBITIE VERSUS AFDELINGSAMBITIE

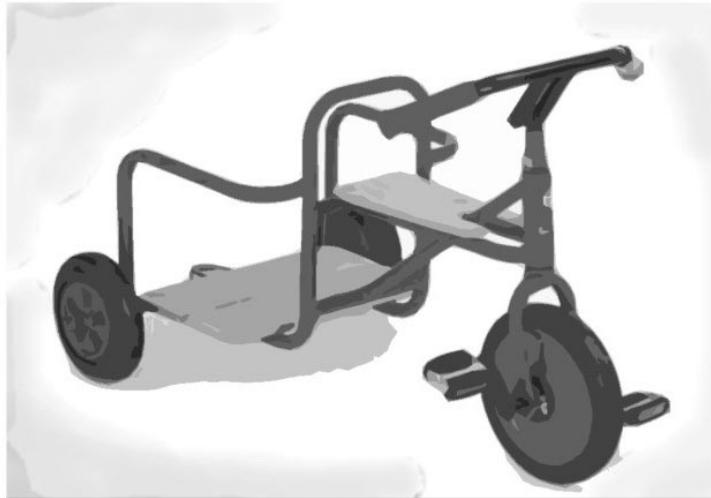
Er was bij de start van het in de casus geschetste traject een aanzienlijke kloof tussen de vernieuwende onderwijsvisie van de sectordirecteur en de beelden van de betrokken afdelingsmanagers en coördinatoren. De ambitie van de sectordirecteur was om sectorbreed tot innovatie van het onderwijs te komen vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief. Vanuit de groep kwamen signalen dat men liever zelfstandig aan de slag ging met de eigen afdeling. Zij gaven impliciet aan dat een aanpak waarbij elke 'oude' afdeling een eigen visie hanteerde, hun voorkeur had. De sectordirecteur zette echter vastbesloten de lijn door naar een collectieve koers voor de sector. Gedurende het traject heeft dat spanningen opgeleverd, die echter uiteindelijk productief gewerkt hebben. De richting was: wat 'willen' we? De valkuil van het 'moeten' is vermeden. De directeur heeft invulling gegeven aan zijn rol als aanjager van de vernieuwing van het onderwijs, maar ook zo af en toe gepaste terughoudendheid betracht. De begeleiders hebben de werkgroepleden uitgedaagd om vanuit hun 'droom' uitgangspunten voor competentiegericht leren en opleiden te formuleren.

Door er gezamenlijk over na te denken, komen verschillen tussen afdelingen boven tafel. Dit levert naast helderheid ook spanningen op. De rol van de leiding is dan cruciaal. Als initiator kan de leidinggevende een rol als sponsor van het traject op zich nemen, verschillen bespreekbaar maken en mensen aanspreken op hun rol, een kwestie van inspireren, improviseren en compromissen sluiten waar nodig.

DILEMMA: ZOEGERICHT VERSUS OPLOSSINGSGERICHT

Bij de start van het casustraject maakte de sectordirecteur de afspraak met de begeleiders dat zij de groep zouden ondersteunen in haar eigen zoekproces. De groep zou uitgedaagd worden om gezamenlijk construerend aan de slag te gaan. Deze aanpak vereist veel metacommunicatie, zo leert de ervaring. Dit appèl aan de groep kan niet duidelijk genoeg gemaakt worden. Het bleek tijdens het traject lastig om de groep op deze golfhengte te

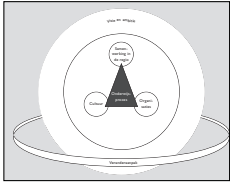
krijgen. De groep had een ander verwachtingspatroon. Er werd expliciet een inhoudelijke inbreng van buiten, namelijk van de begeleiders, gevraagd. De begeleiders werden aangesproken op een meer sturende expertrol. De uitdaging was om bij het bepalen van de balans tussen inhoud en processturing rekening te houden met het ontwikkelingsstadium van de groep: wat was de leerpotentie van de groep? Pas toen de groep ontdekte dat hun focus op concrete kortetermijnresultaten hen in de weg zat om 'drie spaden diep te spitten', kwam het proces in een stroomversnelling. Toen zij eenmaal over hun koudwatervrees heen waren, bleek het instrument volop mogelijkheden te geven om verschillen zichtbaar te maken, de visie te verbinden aan eigen ervaringen en integraal te kijken.



4

Onderwijsproces: leren door doen

Zorgen voor integrale aanpak binnen het onderwijsproces betekent de regie voeren over een aantal keuzeprocessen en vervolgens vanuit de gemaakte keuzen doelgericht invulling geven aan de ontwikkeling en uitvoering van speerpunten. De uitdaging is daarbij het leerproces consequent te organiseren vanuit het ontwikkelingsproces van de deelnemer (De Bruijn e.a., in druk). De visie en ambitie van het ROC over de gewenste toekomst en de eigen invulling van competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum zijn daarbij leidend. Onderwijskundig leiderschap is cruciaal om een speerpuntteam uit te dagen om werkelijk over de systeemgrens heen te kijken en een integraal herontwerp neer te zetten. Een veranderaanpak om in het directe onderwijsproces het nieuwe leren tot ontwikkeling te brengen is één van de uitkomsten van een dergelijk speerpunt.



4.1 Onderwijsproces integraal aanpakken

Om een integrale aanpak in het onderwijsproces te garanderen, dienen zich de volgende vraagstukken aan:

In kaart brengen van de bandbreedte van het speerpunt

Bij de ontwikkeling van een speerpunt zijn keuzen aan de orde op het gebied van het opleidingsveld, de doelgroep, de locatie en de opleidingsperiode. Deze keuzen hangen in de praktijk sterk met elkaar samen.

- Een kernvraag in het onderwijsproces is: kiezen we voor het ontwerpen van geheel nieuwe leertrajecten of voor een herontwerp binnen bestaande opleidingen? In hoeverre werkt een speerpunt binnen het gegeven kader van kwalificatiestructuur, sectoren en branches of experimenteert het speerpunt met het doorbreken van deze kaders? Het gaat bij deze keuze voor het *opleidingsveld* om de inhoudelijke scope van het speerpunt. Bijvoorbeeld, wordt er geëxperimenteerd met Zorg in de volle breedte of alleen met ICT op niveau 4 of juist met een combinatie van Handel en Techniek?

- Vervolgens is de vraag welke *deelnemersgroep* in het speerpunt zal participeren: bijvoorbeeld alleen een groep deelnemers op niveau 2 of alle deelnemers?
- Ook kan bij het starten van speerpunten gekozen worden voor een bepaalde *locatie*, zodat deelnemers die dáár hun leertraject volgen allemaal op de nieuwe, competentie-gerichte manier aan de gang gaan.
- Ten slotte kan een vraag zijn op welke *opleidingsperiode* een speerpunt zich toespitst. Bijvoorbeeld de eerste opleidingsperiode van deelnemers die net van het vmbo komen of juist een periode van enkele weken gedurende een schooljaar, waar verder op de klassieke manier gewerkt zal worden?

Vaststellen van de omvang van een speerpunt

Om invulling te kunnen geven aan een experiment van betekenis, moet de omvang niet te groot maar ook niet te klein zijn. Nodig is dat een substantiële groep deelnemers participeert en in het verlengde daarvan een substantieel speerpuntteam gevormd kan worden.

De WAT-kant en de HOE-kant herontwerpen

Worden alle aspecten van de inhoud – de programmering (de WAT-kant) – en alle aspecten van de proceskant – de leer- en begeleidingsprocessen (de HOE-kant) – in samenhang in het herontwerp betrokken?

Sturing management en onderwijskundig leiderschap

Consequente monitoring en sturing vanuit de visie om de integrale invalshoek van het speerpunt in het onderwijsproces te waarborgen. Ruimte scheppen ook, zodat het speerpunt niet vastloopt op aspecten als toetsing & afsluiting en externe regelgeving. Zo kan vraaggestuurd leren echt ingevuld worden. Eveneens de samenhang met de dimensies van de bredere schoolcontext bewaken.

4.2 **Casus: onderwijsproces**

Het initiatief voor het speerpunt in deze casus is genomen door het College van Bestuur. Na een fase van bestuurlijke voorbereiding en verankering kon daadwerkelijk met het speerpunt gestart worden. Op één van de *decentrale locaties* van dit ROC is een schoolgebouw gereserveerd om met ingang van het nieuwe schooljaar als speerpuntlocatie te fungeren. De bedoeling is om een multisectoraal speerpunt te starten. In het speerpunt kunnen deelnemers zelf hun leertrajecten samenstellen uitgaande van hun loopbaanwens.

Wat betreft het *opleidingsveld* is de keuze gemaakt voor een breed spectrum aan opleidingsmogelijkheden: Zorg, Welzijn, Handel en ICT. De *groep* bestaat uit deelnemers die hun vmbo afgesloten hebben en nu instromen in het ROC op niveau 2 of niveau 4. Wat betreft de *opleidingsperiode* is gekozen voor participatie van de deelnemers vanaf de eerste dag en gedurende hun hele opleiding.

Dit ROC heeft een speciaal speerpuntteam samengesteld dat bestaat uit docenten die de uitdaging aan willen én kunnen. Na een sollicitatieprocedure met interne vacatures worden vier docenten en twee onderwijsassistenten parttime aangesteld. Zij krijgen enkele maanden tijd om zich voor te bereiden. Met behulp van interne en externe ondersteuning zetten zij in de korte voorbereidingsperiode de belangrijkste stappen om met ingang van het nieuwe schooljaar echt met deelnemers te kunnen starten. Al deze gezamenlijke activiteiten dragen tevens bij aan teambuilding. Zij hebben de volgende stappen gezet om zich voor te bereiden op uitvoering in integraal nieuw ontworpen leertrajecten.

- Het team start met een tweedaagse waarin zij met de visie op competentiegericht leren en opleiden en loopbaancentrum die het CvB ingezet heeft, stoeien en hun eigen visie creëren. In een later stadium vertalen zij de visie in enkele statements die ouders, deelnemers en docenten aanspreken.
- Alle potentiële deelnemers van deze locatie worden benaderd, inclusief de ouders. Deze krijgen informatie over het nieuwe leerconcept en hun wordt gevraagd of zij willen participeren in het speerpunt. Er volgt een vernieuwd intakegesprek met elke deelnemer.
- Het team gaat vanaf de start meteen op zoek naar bedrijven en instellingen om medewerking te verlenen aan het experiment. CvB, unitdirecteuren en praktijkbegeleiders zetten hun beste beentje voor om bedrijven te betrekken.
- Het team bereidt het onderwijskundige herontwerp voor. Alle aspecten van de WAT- en van de HOE-kant worden in het herontwerp betrokken. Eerst wordt een grofontwerp van de nieuwe wijze van leren gemaakt. Er wordt een breed competentieprofiel neergezet met de inzet om dat profiel gaandeweg het experiment verder te ontwikkelen. Met behulp van externe begeleiding werkt het team drie leerlijnen voor de nieuwe leertrajecten uit.
- Als het grofontwerp van de drie leerlijnen eenmaal in beeld is, maakt het team een ontwerp van mogelijke leerroutes. Deze variëren als volgt: van een deelnemer die breed wil starten en na geruime tijd zich wil specialiseren tot een deelnemer die vanaf het begin weet in welke specialistische richting hij een leerroute wil volgen. Dit krijgt zijn neerslag in een loopbaanwijzer.

- Parallel aan dit voorbereidende ontwikkelwerk staat het team stil bij de competenties en kwaliteiten van elk van haar leden. Ook worden (nieuwe) rollen benoemd. Het team inventariseert welke competenties nodig zijn om op een nieuwe manier met de deelnemers aan de slag te kunnen gaan.
- Tevens zet het team zich – gelijk op met het ontwikkelwerk – in voor de inrichting van de leeromgeving. Er wordt een programma van eisen opgesteld vanuit het ontwikkelde grofontwerp. Enkele facilitaire medewerkers zorgen voor de herinrichting van de leeromgeving.

Gedurende deze voorbereidingsfase is er steeds intensief contact tussen het speerpuntteam, de betrokken manager en het College van Bestuur. Beide leidinggevenden participeren in de visieontwikkeling van het team. Het CvB neemt het voortouw bij het opbouwen van een netwerk met bedrijven en instellingen ten behoeve van het speerpunt. Ook op de voorlichtingsbijeenkomst voor deelnemers geeft het CvB acte de présence. Het College geeft het team feedback op het grofontwerp en de loopbaanwijzer. Tevens schept het condities voor aanpassingen in de leeromgeving en geeft het ruimte aan het team om de speelruimte die OER's en BPV-verplichtingen bieden, optimaal te benutten; en, om de eigen werkprocessen passend bij de aanwezige competenties te organiseren.

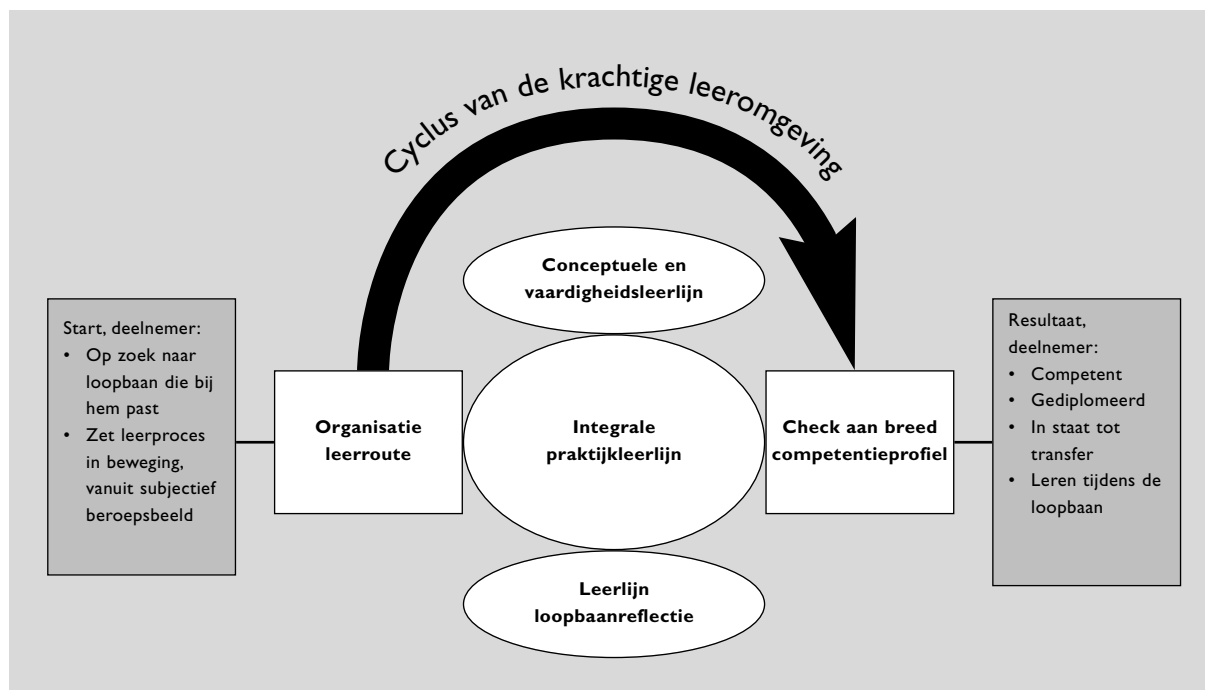
Voor de start van het nieuwe schooljaar is het team gedurende een week intensief aan de slag geweest met de laatste voorbereidingen. Er worden afspraken gemaakt over hoe uitvoering, ontwikkeling en competentieontwikkeling van het team zelf in elkaar gevlochten zullen worden. Als eenmaal gestart is met deelnemers, wordt op de volgende wijze invulling gegeven aan het experiment.

- Alle teamleden zijn hun volledige werktijd aanwezig op locatie. Het team heeft de begeleiding van de deelnemers zodanig georganiseerd dat er op de dagen waarop zij op school zijn, altijd twee teamleden aanwezig zijn.
- Het team heeft wekelijks een dagdeel vrijgehouden om de voortgang te bespreken, de uitvoering en het ontwikkelwerk te organiseren. Op dit dagdeel zijn geen deelnemers aanwezig.
- Voor ontwikkelwerk is in het individuele werkplan van de docenten/begeleiders ruimte gereserveerd. Niet alle docenten hebben evenveel affiniteit met ontwikkelwerk. Twee docenten hebben er meer ruimte voor gekregen dan de anderen die, op hun beurt, meer tijd steken in loopbaanbegeleiding, omdat daar hún affiniteit juist ligt.
- Het team houdt om de drie weken een bijeenkomst die specifiek gericht is op reflectie op de ervaringen (anders omgaan met deelnemers, leerprocessen begeleiden en een krachtige leeromgeving op school en in de praktijk creëren).

- Twee maal per jaar vindt een monitoring van de voortgang plaats. Gekeken wordt of het speerpunt nog op koers ligt met de oorspronkelijke visie, welke dilemma's en/of uitdagingen het experiment tegen is gekomen. De monitoring wordt afgesloten met een schriftelijke rapportage. Ook met partnerbedrijven wordt gemonitord.

4.3 Instrument: vormgeving competentiegericht leren, een beeld van het geheel

Het ontwikkelingswerk in speerpuntteams kan gestructureerd worden met behulp van het onderstaande beeld van de nieuwe vormgeving van het onderwijsproces. Het instrument is een hulpmiddel waarmee een team op eigen kracht het onderwijsproces kan ontwerpen. Afhankelijk van de loopbaankeuzen van de deelnemer krijgen de leerlijnen op een verschillende wijze invulling. Er is sprake van een stroom van leeractiviteiten: instroom, doorstroom en uitstroom.



Figuur 6: Cycus krachtige leeromgeving

De stroom van leeractiviteiten is opgebouwd uit de volgende elementen:

- Bij de **start** komt een deelnemer binnen en zet met ondersteuning van begeleiders zijn leerproces in beweging. Vertrekpunt vormt daarbij het beeld dat de deelnemer op dat moment heeft van de loopbaan waar hij aan wil werken of voor wil leren. Deelnemers gaan vanuit dit **subjectieve beroepsbeeld** op zoek naar hun loopbaan.
- Na de eerste intake gaan de deelnemers, ook weer samen met hun begeleiders, hun **leerroute organiseren**. Wie al precies weet waar hij op uit wil komen, kan van A tot Z de leerroute neerzetten. Wie nog zoekende is, maakt keuzen voor de eerste stappen in de leerroute.
- Als deze stappen gezet zijn, en dat kan wat langer duren maar ook heel snel bekeken zijn, gaan deelnemers aan de slag in de **krachtige leeromgeving**. Hier doorlopen zij een cyclisch proces van 'plan, do, check en act'. Hun leerproces is gestructureerd rondom een **drietal leerlijnen**: de integrale praktijkleerlijn, projecten of prestaties. Hier leren en werken zij bij voorkeur in opdracht en in de context van een bedrijf of instelling. Dan is er een conceptuele en vaardigheidsleerlijn: hier verwerven zij ondersteunende kennis en vaardigheden om met hun praktijkuitdagingen goed uit de voeten te kunnen. Ten slotte is er een loopbaanleerlijn waar deelnemers reflecteren op hun voortgang, op hun aanpak van het eigen leerproces (leren leren) en op vervolgstappen. Voor al deze activiteiten in de krachtige leeromgeving geldt: er is begeleiding beschikbaar, maar de deelnemer is primair actor van zijn eigen leer- en loopbaanproces. Het leerproces gaat uit van dát wat bij een deelnemer een vonk teweeg brengt.
- Gedurende het cyclische leerproces in de krachtige leeromgeving vindt regelmatig een **check** plaats van de voortgang: proeven van bekwaamheid en portfolio zijn daarbij belangrijke hulpmiddelen. Ook is er ten slotte een check van de competenties die de deelnemer verworven heeft, aan een extern gelegitimeerd, breed competentieprofiel.
- Het **resultaat** van het proces is een deelnemer die competenties heeft verworven, gediplomeerd is, in staat is tot transfer van hetgeen hij in de ene situatie geleerd heeft naar een nieuwe situatie en last but not least in staat is tijdens zijn loopbaan verder te leren.

4.4 **Drie lagen diep spitten bij de ontwikkeling van het onderwijsproces**

De ervaringen in deze en andere casussen leren, dat – om in het onderwijsproces drie lagen diep te kunnen spitten met een speerpuntteam – de volgende uitgangspunten voor de regievoering van belang blijken:

Docententeam werkt intensief samen en kan zich op speerpunt concentreren

Om een speerpunt tot een succes te maken is het de uitdaging docenten aan te spreken op willen en kunnen. Er is veel inzet en doorzettingsvermogen nodig. Het is van belang dat het speerpuntteam intensief met elkaar samen kan en wil werken met een open vizier naar de buitenwereld. En dat lukt alleen als het team niet te groot maar ook niet te klein is en als zij een substantieel deel van hun tijd (liefst de volledige tijd) samen aan het speerpunt kunnen werken.

Een korte en intensieve voorbereidingsfase

Een korte periode waarin het speerpuntteam zich intensief en degelijk voor kan bereiden, is het meest effectief. Gezien de praktijkgerichte focus moet dit dan wel hetzelfde team zijn dat later de uitvoering van het experiment doet. Er kan in de voorbereidende fase volstaan worden met de ontwikkeling van een gezamenlijke visie en een grofontwerp van leertrajecten, met meer verfijnde uitwerkingen voor een eerste periode. Al werkende komt het team tot verfijning van de aanpak. Het gezamenlijke toekomstbeeld is een energiebron én kader om concrete stappen van het team steeds aan te toetsen. Ook het grofontwerp wordt regelmatig tegen het licht gehouden. Een tot in detail dichtgetimmerd ontwerp is juist niet wenselijk. Er blijft zo ruimte om in de praktijk uit te vinden welke aanpakken het meest werkbaar zijn.

Geïntegreerd ontwikkelen en uitvoeren, georganiseerd als leerproces van het team

Als een speerpuntteam met deelnemers gestart is, is het de kunst ontwikkeling en uitvoering op een geïntegreerde manier aan te pakken. Het team organiseert haar cyclische proces van handelen, reflecteren en leren. Dat kan informeel doordat teamleden elkaar op locatie dagelijks tegenkomen en en passant veel met elkaar uitwisselen. Het kan ook op een meer gestructureerde manier: waarbij regelmatig dialoogsessies ingebouwd worden, waarin het team reflecteert op ervaringen, werkwijze en verdere ontwikkelingen. Het gaat erom steeds reflectie in te bouwen en op basis van ervaringen instrumenten en aanpakken bij te stellen.

Docenten/begeleiders in een lerende en construerende rol

Speerpunten plaatsen docenten/begeleiders in de construerende rol: zij zijn degenen die vanuit hun professionaliteit aan de ambitie vormgeven. Dat doet een appèl op de oorspronkelijke drive van docenten/begeleiders om anderen iets te leren. Nog mooier is het als 'professionals' uit de praktijk participeren, zodat een echte leer-werkgemeenschap ontstaat met open interactie naar de omgeving.

4.5 Dilemma's bij ontwikkeling onderwijsproces

DILEMMA: RUIMTE INBOUWEN VOOR REFLECTIE VERSUS AAN DE SLAG!

In de praktijk bleek in deze casus dat er een spanning bestond tussen het werken vanuit een visie en het concreet aan de slag gaan. Het speerpuntteam heeft in de aanloopfase stilgestaan bij de onderliggende visie. Vanuit beelden die elk van de teamleden had bij competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum is een gezamenlijk brandpunt gecreëerd. Na die start zijn de groepsleden met verschillende voorbereidende taken aan de slag gegaan. Als snel bleek het lastig de samenhang erin te houden. De visie was blijkbaar nog niet zodanig verankerd dat de teamleden er zelfconstruerend mee aan de slag konden. Er is met het gehele team een reflectiebijeenkomst georganiseerd om lessen te trekken uit deze ervaringen. Het bleek dat het team behoefte had aan meer concrete handvatten als uitvloeisel van de visie. Het instrument uit (4.3) is mede ontstaan in deze reflectie. Het team heeft met behulp van de visie en dit instrument haar ontwikkelingswerk productiever kunnen continueren. Een leerpunt was bovendien dat visieontwikkeling niet een eenmalig gebeuren is bij de start van een speerpunt, maar een continu proces waarbij de visie steeds verder aangescherpt wordt en 'indaalt' in het team.

DILEMMA: OPLOSSINGSGERICHT VERSUS ZOEKGERICHT

Reflectie op het eigen handelen leidde bij sommige teamleden tot irritatie en zelfs spanningen. Zij verzetten zich tegen het cyclische proces van handelen, reflecteren en leren. Het teamgevoel had nog niet in die mate vorm gekregen dat er sprake was van een sterk wij-gevoel. De bestaande gewoonte zat in de weg: je hebt als teamlid een deelzaak, daar richt je je op en die voer je met veel autonomie uit. De teamleden borduurden door op wat zij gewend waren uit andere werkverbanden: sterk oplossingsgericht te werk gaan. Een gewoonte om zoekgericht te werk te gaan en zodoende te leren moest nog vorm krijgen. Een gezamenlijk gevoel van verantwoordelijkheid voor het geheel van het speerpunt was nog onvoldoende aanwezig. Het was lastig om dialoog vorm te geven en

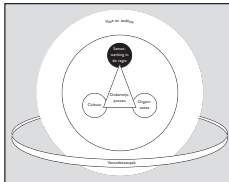
elkaar echt goede feedback te geven. Het bleek nodig in verschillende sessies expliciet in te zetten op het verwerven van deze leervaardigheden van het team.



5

Samenwerking: regionale netwerken creëren kennis

De ontwikkeling naar een loopbaancentrum plaatst een ROC voor de uitdaging op een nieuwe wijze om te gaan met partners in de regio. Het gaat om niet minder dan een andere manier van positioneren van het ROC in de regio. Het ROC bepaalt opnieuw haar positie ten opzichte van bedrijven, instellingen, overheden en andere onderwijsinstellingen, zoals vmbo's en hbo's (zie bijvoorbeeld Nieuwenhuis, 2001). De richting is om te komen tot ketendenken, waarbij partners vanuit een toegevoegde waarde samen werken aan ontwikkeling van de regio. Een speerpunt competentiegericht leren en opleiden biedt de mogelijkheid kleinschalig te experimenteren met dergelijke nieuwe samenwerkingsrelaties. In de praktijk blijkt dat die ontwikkeling in veel ROC's nog in de kinderschoenen staat. Ook sommige kenniscentra maken een begin met een meer regionale focus. Die nieuwe configuraties vragen om regievoering door de strategische leiding. Een van de opbrengsten van een speerpunt is meer kennis over het ontwikkelen van dergelijke samenwerkingsnetwerken in de regio.



5.1 Samenwerking met partners in de regio integraal aanpakken

Als een ROC een integrale aanpak van de samenwerking met partners in de regio ambieert, dan komt het voor de volgende keuzen of ontwerpvragestukken te staan:

Partners

Welke partners wil het ROC betrekken bij ontwikkeling en uitvoering van de gewenste toekomst, in dit geval het loopbaancentrum?

Een beeld creëren van toekomstgerichte samenwerking

Samen met partners over de systeemgrens heen kijken. Komen tot een toekomstbeeld dat voor ROC en partners inspirerend is.

Nieuwe vormen van integratie van leren op school en leren in de praktijk

Situaties creëren in speerpunten waarin docenten/begeleiders, deelnemers en praktijkbegeleiders ervaring op kunnen doen met nieuwe vormen van integratie van leren op school en leren in de praktijk en waarin de praktijksituatie voluit benut wordt als krachtige leeromgeving:

- Deelnemers doen als onderdeel van hun leerproces praktijkopdrachten, uitdagingen of prestaties in opdracht van bedrijven en instellingen. Zo ontstaat een levendige ‘markt’, waar bedrijven als ‘opdrachtgever’ en deelnemers als ‘uitvoerders’ van uitdagingen of prestaties terecht kunnen.
- Vormgeven aan een leer-werkgemeenschap. Samenwerking organiseren op de werkvloer tussen docenten en medewerkers van bedrijven/instellingen en docentenstages organiseren.

Leiding als netwerkers

Van cruciaal belang om het ROC op een nieuwe manier te positioneren in de regio is dat de leidinggevenden zelf zich ontpoppen als netwerkers. Zij moeten als school de regie voeren over de samenwerking en consequent monitoren op basis van de visie. De leiding dienst partners te betrekken bij regievoering en te sturen op de samenhang met het onderwijsproces en met de andere aspecten van de bredere schoolcontext.

5.2 **Casus: samenwerking in de regio**

Het ROC in deze casus werkt met enkele sectorgebonden speerpunten voor competentiegericht leren en opleiden. De opdracht aan de speerpunten is om bedrijven of instellingen uit de regio bij hun werk te betrekken.

Een half jaar na de start van de speerpunten blijkt uit een monitor dat de relatie met de praktijk nog onvoldoende uit de verf komt. Dit kernpunt van het nieuwe leren stagneert. De integrale aanpak van het herontwerp staat onder druk. De samenwerking heeft een impuls nodig.

Het CvB concludeert dat het nodig is expliciet te focussen op de praktijk als krachtige leeromgeving en op het vormen van regionale netwerken om deze context te creëren.

Het is nodig te investeren in een visie op kenniscreatie in de regio. Er is een 'goed verhaal nodig' waar je als school in de praktijk mee aan kunt komen. Daartoe heeft het CvB twee werkbijeenkomsten belegd met afdelingsmanagers en teamleiders van de speerpunten. Het doel van deze bijeenkomsten is een visie uit te werken en ideeën voor een versterking van de samenwerking te genereren. Het hoeft nog niet concreet uitgewerkt te zijn, maar het moet wel inspirerend zijn voor de mensen van de school en voor de innovators uit bedrijven en instellingen.

Bij de visieontwikkeling in deze bijeenkomsten is gebruik gemaakt van vier scenario's 'kenniscreatie in de regio'. De groep heeft beelden uitgewisseld over het gewenste scenario. Dat heeft geresulteerd in een keus voor het scenario 4: 'regionaal integraal kennisnetwerk als krachtige leeromgeving'. De conclusie van deze twee bijeenkomsten is dat elk speerpunt met deze ideeën 'op zak' samen met zijn unitdirecteur verkennende gesprekken gaat voeren met vernieuwers in de top van bedrijven en instellingen.

Voorbeelden van waarnemingen en aanbevelingen uit de monitor:

Waarnemingen:

- De levensechte praktijk als krachtige leeromgeving heeft nog niet die plaats in het herontwerp die vanuit de visie wenselijk zou zijn. De BPV wordt nog onvoldoende meegenomen in het herontwerp.
- Er doen zich interessante leerervaringen voor, bijvoorbeeld waar gewerkt wordt met projectopdrachten die door de praktijk aangedragen zijn. De motivatie van deelnemers gaat dan met sprongen omhoog.

Aanbevelingen:

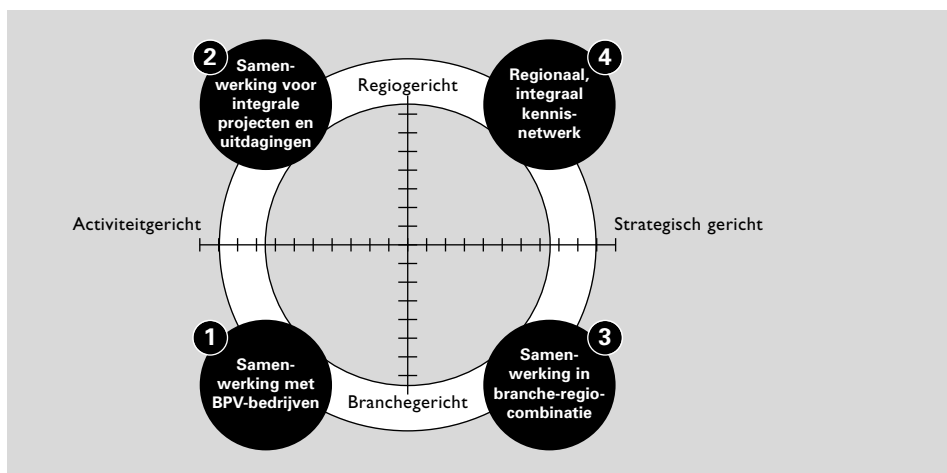
- Gehele leerproces organiseren rondom actieve participatie in de praktijk met betekenisvolle praktijkuitdagingen. Deelnemer is productief in en voor de praktijk.
- Strategische samenwerking zoeken met bedrijven en instellingen in de regio die zelf ook innovatief zijn en van daaruit mee willen denken en werken aan vernieuwing van het onderwijs.
- Speciaal voor de speerpunten een netwerk van bedrijven creëren.
- Als ROC in samenspraak met bedrijven de visie op het loopbaancentrum verder ontwikkelen.

5.3 Instrument: scenario's kenniscreatie in de regio

Het instrument laat vier scenario's zien die gebruikt kunnen worden bij (het ontwikkelen van een visie op) een krachtige leeromgeving met de praktijk.

De vier scenario's in het plaatje zijn geconstrueerd op basis van twee dilemma's:

- activiteitgericht versus strategisch gericht: samenwerking gericht op losse, op zich staande activiteiten of strategisch gericht op ontwikkeling van het loopbaancentrum;
- branchegericht versus regiogericht: samenwerking gericht op een enkele branche en werken vanuit branchegerichte kaders (smal) of gericht op regionale samenwerking tussen partners (breed).



Figuur 7: Scenario's kenniscreatie

Scenario 1

Het scenario 'Samenwerking met BPV-bedrijven' is een veelvoorkomende huidige werkwijze. De focus is gericht op uitvoering van de BPV in het kader van de kwalificatiestructuur en de samenwerking heeft daartoe vooral een pragmatisch karakter. Het gaat erom dat deelnemers op geaccrediteerde plaatsen opgeleid en gecertificeerd worden.

Scenario 2

Bij de tussenvorm 'Samenwerking voor integrale projecten en uitdagingen' zoekt een ROC bedrijven of instellingen in de regio die bereid zijn om mee te werken aan een BPV-nieuwe

stijl. Er wordt wat lossier omgegaan met vertrouwde branchegerichte kaders. Deelnemers leren, omdat ze voor een echte opdrachtgever een integraal project, een prestatie of uitdaging uitvoeren. De focus van de samenwerking is echter wel activiteitgericht.

Scenario 3

Een andere tussenvorm is de samenwerking in het kader van branche-regiocombinaties. Dit scenario is weliswaar strategisch gericht, maar houdt in principe vast aan vertrouwde systemen/structuren: de branchegerichte kwalificatiestructuur en de daaraan gekoppelde opleidingen. De focus ligt niet in de regio maar op de branchegerichte structuren.

Scenario 4

In het scenario 'Regionaal integraal kennisnetwerk' zijn de partners op een strategische manier gericht op verdere ontwikkeling van de regio en zijn bewoners. Zij zijn erop uit een toegevoegde waarde te bieden en elkaar daarin te versterken en te ondersteunen. Het werken met uitdagingen of integrale projecten is niet langer een incident, maar is ingebed in een gezamenlijke visie op de rol van school en bedrijf in het toekomstige loopbaancentrum.

5.4 Drie lagen diep spitten bij samenwerking met partners in de regio

De ervaringen – onder meer in de in 5.2 beschreven casus – laten zien dat het zonder daadkrachtige procesvoering niet lukt om een experiment met competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum echt van de grond te tillen. Als dat veranderingmanagement ontbreekt, blijft een speerpunt steken in binnenschoolse veranderingen. De uitdaging is om over de bestaande grenzen van de school heen te kijken en nieuwe arrangementen in de regio te zoeken. Waar dat met een 'open mind' gebeurt, blijken onverwacht interessante resultaten mogelijk. Dat stelt degene die de regie voeren in een dergelijk proces wel voor de uitdaging om drie lagen diep te spitten. Ervaringen in onder andere deze casus leren dat de volgende uitgangspunten voor de regievoering daarbij van belang zijn:

Samenwerken in nieuwe configuraties en netwerken

Organiseren van intensieve interactie tussen partners uit bedrijven, instellingen en andere scholen. Daarbij expliciet kiezen voor innovatieve partners. De uitdaging is om tot netwerken te komen met voldoende flexibiliteit én voldoende stabiliteit. Welke

vernieuwers in de regio willen en kunnen potentiële partners van het ROC zijn? Dat wil zeggen innovatieve partners zijn primair innovatieve personen (uit de top). Hoe kan een netwerk van vernieuwers gecreëerd worden als basis voor strategische samenwerking en kennisdelen?

Komen tot een nieuwe visie op regionale samenwerking

Loslaten wat in de nieuwe ontwikkelingsfase niet meer past. Gevestigde tradities doorbreken als dat nodig is. Bij uitwisseling van betekenissen belemmerende denkkaders opruimen en invulling geven aan een toegevoegde-waardedenken. Pragmatisch-belangendenken is een dergelijke belemmerende zienswijze. Bij het toegevoegde-waardedenken is de school er op uit om zich samen met partners in te zetten voor verdere ontwikkeling van de regio. De samenwerking wordt op een ander niveau getild, zodat een ketenbenadering kan ontstaan waarbij 'leren' door de actoren in de keten centraal staat. Het ROC positioneert zich als een zelfbewuste, gelijkwaardige partner.

Kenniscreatie en leren

De uitdaging is om te komen tot productieve interacties en leerprocessen in formele en informele netwerken in de regio, een aanpak die gezamenlijke kenniscreatie met partners faciliteert. Aanboren van denkkracht en medewerking. Kennisdelen en kennisontwikkeling op een flexibele manier organiseren, zodat creativiteit en ondernemerschap een kans krijgen. Externe partners hebben afstand en kunnen daarom makkelijker prikkelende vragen stellen. Dilemma's en vraagstukken worden eerder duidelijk.

Speerpunten experimenteren kleinschalig met nieuwe samenwerking

Het vergt durf om in continue dialoog en onderhandelingsprocessen zowel met deelnemers als met afnemers kleinschalig te experimenteren met een nieuwe positionering van beroepsonderwijs in de regio en met een nieuwe manier van inrichten van leertrajecten. Er is lef voor nodig om in de samenwerking een institutionele benadering los te laten en een experimentele benadering uit te werken. Het is zaak partners te kiezen die speerpunten als een vruchtbare insteek zien, en in de speerpunten te experimenteren met nieuwe vormen van partnerschap: al doende uitwerking geven aan ieders rol in het licht van het nieuwe perspectief.

Dynamiek centraal bij relateren leertrajecten aan competentieprofielen

De loopbaanwensen van deelnemers zijn leidend in leertrajecten. Onderwijsmensen worden in een nieuwe rol geplaatst. Zij houden de vinger aan de pols in het beroepenveld in de regio en bij het aanleverende en afleverende onderwijs om deelnemers optimaal te

kunnen adviseren bij de samenstelling van hun leertrajecten. Er wordt een verhoogd appél gedaan op de professionaliteit van deze docenten ofwel loopbaanbegeleiders. De oriëntatie is niet langer primair gericht op vaste kwalificatiestructuren, maar veel meer op brede competentieprofielen. Er ontstaat een dynamisch proces met veel interactie in de regio om als onderwijs steeds up-to-date te blijven en een bemiddelende rol tussen loopbaanwensen van deelnemers en realiteiten in arbeidsorganisaties te kunnen vervullen.

5.5 **Dilemma's bij samenwerken met partners in de regio**

DILEMMA: PRAGMATISCH-BELANGENDENKEN VERSUS TOEGEVOEGDE-WAARDEDENKEN

In deze casus bleek het lastig bedrijven en instellingen in de speerpunten te betrekken. Er zijn allerlei vanzelfsprekendheden die daarbij in de weg zitten. Een van die vanzelfsprekendheden is de pragmatische insteek waarmee scholen bedrijven benaderen, bijvoorbeeld met de vraag: hoeveel praktijkleerplaatsen levert het op? Voor de ontwikkeling van het nieuwe leren is er behoefte aan samenwerking met vernieuwers in de top van bedrijven die mee willen denken over het perspectief van een loopbaancentrum. Scenario's zijn een geschikt hulpmiddel om vanzelfsprekende denkkaders te doorbreken en zodoende 'drie spaden diep' te spitten. Het scenario-instrument helpt om over de grenzen van de huidige BPV en van de huidige samenwerkingsverbanden heen te kijken. Betrokkenheid van de strategische leiding is nodig om die contacten te leggen en uit te bouwen vanuit een toegevoegde-waardedenken. Speerpuntteam en afdelingsmanager hebben dergelijke steun van de leiding nodig.

DILEMMA: NETWERK SPECIAAL RICHTEN OP SPEERPUNTEN VERSUS NETWERK VOOR EENHEID ALS GEHEEL

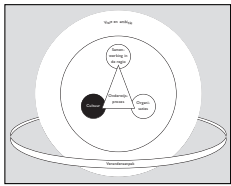
In deze casus bleek rondom de ontwikkeling van de praktijk *in* en de relaties *met* de omgeving voor de speerpunten het 'omgaan met het verschil' bijzonder lastig. Het werd als vanzelfsprekend ervaren dat als er iets ondernomen werd naar de praktijk, die inspanning dan een functie moest hebben voor een afdeling of unit als geheel. Aparte acties naar de praktijk ten behoeve van speerpunten competentiegericht leren en opleiden werden als not-done gezien. Dat belemmerde de speerpunten zelf vernieuwers uit het bedrijfsleven te benaderen om mee te denken en te werken. Die vernieuwers zijn te vinden in bestaande netwerken, maar soms juist ook daarbuiten.



6

Cultuur: vanzelfsprekendheden in beweging

De uitdaging is om cultuur expliciet als onderdeel van het experiment te benoemen en niet op de automatische piloot van de reguliere cultuur aan de slag te gaan. Als het speerpuntteam uitdrukkelijk gestimuleerd wordt om een aantal meer ambtelijke of politieke cultuurkenmerken los te laten, kan een lerende cultuur ontstaan (Van Emst, 1996). Het speerpunt experimenteert met de toekomstige cultuur van het ROC. Er is regievoering van leiding en management nodig om de daarvoor nodige ruimte te scheppen en de uitdaging scherp neer te zetten. Een resultaat van een speerpunt kan zijn: meer inzicht in een veranderaanpak die – weliswaar kleinschalig – leidt tot de gewenste nieuwe cultuur.



6.1 Cultuur integraal aanpakken

Een ROC ziet zich voor de volgende ontwerp-vraagstukken of keuzen geplaatst om een integrale aanpak van de cultuur in speerpunten te waarborgen:

Een beeld van de nieuwe cultuur

Contouren van de schoolcultuur neerzetten; een beeld dat voldoende inspirerend en tegelijkertijd voldoende open is om er in de praktijk mee aan de slag te kunnen gaan. Er is een cultuurbreuk nodig. Het gaat erom in de speerpunten een cultuur te ontwikkelen die congruent is met de uitgangspunten van het nieuwe leren.

Cultuurlegpuzzel in samenhang aanpakken

Alle aspecten van de cultuur in samenhang bij de speerpunten betrekken:

- deelnemers vanaf het begin benaderen in een actieve, verantwoordelijke rol en een activerend leerklimaat scheppen;
- als begeleiders actief zoeken naar de 'leervraag' van 'de klant'/deelnemer;

- van een speerpuntteam een intensief samenwerkende club maken;
- invulling geven aan learning on the job;
- tot een andere wijze van communicatie komen.

Conditie en ruimte

Conditie en ruimte zijn nodig om het speerpunt tot een broeinest voor de nieuwe schoolcultuur te maken. Belemmerende systemen en structuren loslaten.

Onderwijskundig leiderschap

De leiding neemt een rol op zich bij de ontwikkeling van de nieuwe cultuur: sturen en monitoren op de samenhang cultuur, onderwijsproces en op samenhang met de overige dimensies van de bredere schoolcontext. De cultuurverandering moet doorgetrokken worden naar de wijze waarop de leiding haar eigen rol vervult. De uitdaging is om op een nieuwe manier invulling te geven aan onderwijskundig leiderschap.

6.2 **Casus: naar een nieuwe cultuur**

Bouwen aan een nieuwe cultuur is een intensief ander proces. In deze casus voeren we een klein voorbeeld ten tonele van de wijze waarop daaraan gewerkt kan worden. Binnen dit ROC worden docenten, teamleiders, staf en management die betrokken zijn bij de vier aangewezen speerpunten, regelmatig uitgenodigd om deel te nemen aan inspiratiesessies. Deze sessies hebben tot doel om hun verbinding met het nieuwe leren te versterken en te reflecteren op de nieuwe cultuur die in de speerpunten in ontwikkeling is. Gewenste resultaten van de bijeenkomsten zijn: dialoog over de ambitie en visie van het ROC, loskomen van vertrouwde vanzelfsprekendheden en uitwisselen van ervaringen. De sturing van deze inspiratiesessies ligt bij het CvB, dat ook participeert in de sessies. De sessies worden elk seizoen georganiseerd en vinden plaats rondom een aantal ‘natuurlijke’ rustmomenten in de dag: ontbijt, lunch, high-tea of diner. Er worden elke keer verschillende (interne en externe) personen bij betrokken.

In het navolgende staat als voorbeeld één inspiratiesessie centraal. Deze sessie heeft de vorm gekregen van een ontbijt. Doel is dat de deelnemers het samengaan van het nieuwe leren met een nieuw denkperspectief *ervaren*. Centraal thema is dat anders doen en anders denken bij elkaar horen. Je kunt niet zomaar met allerlei nieuw ontwikkelde instrumenten aan de slag, terwijl je nog vanuit het ‘oude denken’ werkt. ‘Nieuw denken’ is nodig. Denken en doen horen bij elkaar als yin en yang, waarbij het denken sturend is

voor het doen; maar alleen via doen wordt het nieuwe denken verankerd in mentale modellen, die dragers zijn van de nieuwe cultuur.

Voorbeeldsessie

De groep docenten, teamleiders, managers en directeuren is uitgenodigd voor een ontbijt. De organisatoren hebben twee verschillende ruimtes ingericht. In de eerste ruimte staan netjes gedekte tafels. De ruimte is afgesloten, maar zichtbaar door een glaswand. De tweede ziet er leeg uit met gestapelde stoelen, kratten met brood, bak met bestek en borden, tafelkleedjes op een hoop, gordijnen half dicht enzovoort, maar met de deur open.

De deelnemers denken aanvankelijk dat ze in ruimte 1 moeten zijn, maar omdat die afgesloten is, gaan ze uiteindelijk ruimte 2 binnen. Zij worden 'aan hun lot overgelaten' en de begeleiders van de sessie observeren wat er in de groep gebeurt. "Is er ingebroken?", roept iemand verschrikt.

Als het ontbijt eenmaal loopt, vindt een gesprek plaats over verwachtingen en vanzelfsprekendheden, die bij een ontbijt 'horen'. En over wat er met je gebeurt als die verwachtingen niet gehonoreerd worden (bijvoorbeeld op niveau van gevoel, groepsvorming, acties die je onderneemt). Van daaruit wordt de relatie gelegd naar het nieuwe leren: welke parallel zie je tussen de wijze waarop je reageert op het doorbreken van vanzelfsprekendheden bij een ontbijt en de wijze waarop jezelf en anderen reageren op het nieuwe leren?

Wisselen van denkperspectief wordt beeldend geïllustreerd met een aantal plaatjes zoals figuur 8. Het blijkt niet mogelijk de twee perspectieven in deze beelden tegelijkertijd waar te nemen. Beelden richten het denken en daarmee het handelen.

In een volgende stap wordt de creativiteit van de groep verder aangeboord. Vanuit een ongebruikelijk perspectief zoals de Romeinse tijd, bloemen of een loterijwinnaar, wordt gebrainstormd over een mogelijke aanpak van een activiteit, die zij binnenkort zullen ondernemen. De conclusie is: anders denken en anders doen horen bij elkaar en daar moet je welbewust op letten, als je een 'ongebruikelijk perspectief' vast wilt houden in je handelen.

Het is lastig om vanuit een nieuw en onwennig perspectief bezig te zijn: vertrouwde mentale modellen zitten in de weg en komen naar boven.

In een slotronde van deze inspiratiesessie wordt de verbinding gelegd tussen ervaringen bij het ontwikkelen en uitvoeren van competentiegericht leren en opleiden en een nieuwe, lerende cultuur. Reflectievragen: hoe is het om vanuit een ander dan het gebruikelijke denkperspectief aan de slag te gaan? Moet je er bewust iets voor doen? Wat werkt belemmerend en wat bevorderend? Wat kun je doen om nieuwe cultuurelementen die ontstaan in speerpunteams, te versterken en te verankeren?



Figuur 8: Voorbeeld van een afbeelding, waaruit blijkt dat je niet tegelijkertijd vanuit twee perspectieven kunt kijken. Of je ziet een oude vrouw of je ziet een jonge vrouw.

6.3 Instrument: inspiratiesessies

Het instrument inspiratiesessies draagt bij aan bewustwording, horizonverruiming en het overslaan van een vonk: het geeft energie. De deelnemers worden zich bewust van wat het nieuwe perspectief doet met jouw werk, met jezelf, met collega's en met deelnemers. De inspiratiesessies nemen in inhoud en vorm de belangrijkste uitgangspunten van competentiegericht leren en opleiden als vertrekpunt.

De deelnemers worden zich bewust dat bij de perspectiefverschuiving een andere aanpak, werk- en denkwijze horen, individueel en als groep. In de sessies wordt gewerkt met onconventionele werkvormen. De betrokkenen worden op verschillende manieren geprikkeld om naar hun eigen denkkaders en mentale modellen te kijken, verschillen en overeenkomsten uit te wisselen en te kijken hoe het ook anders zou kunnen. Creativiteit en een speels karakter hebben een belangrijke plaats in deze sessies.

Tijdens de inspiratiesessies wordt op verschillende manieren geoefend met reflectie en het geven van feedback. Deelnemers worden uitgenodigd een link te leggen tussen hun gezamenlijke dagelijkse praktijk en de gebeurtenissen en belevenissen tijdens deze sessies.

6.4 Drie lagen diep spitten om een lerende cultuur te ontwikkelen

De ervaringen, onder andere met dit soort inspiratiesessies bevestigen dat cultuurverandering geen eenvoudige zaak is. Als het goed loopt, ontstaan in speerpunten op een vanzelfsprekende manier elementen van een nieuwe cultuur. Die elementen hebben dan wel 'bescherming' nodig om het anders te mogen doen dan in de heersende schoolcultuur gebruikelijk is. Ook is aanmoediging nodig om bestaande cultuurelementen los te laten. Dit al doende leerproces stelt de betrokken verandermanagers voor de uitdaging om drie lagen diep te spitten door consequent te regisseren met de volgende uitgangspunten:

Bouwen aan een nieuwe cultuur voor loopbaancentrum

Als ROC doelbewust een nieuwe cultuur construeren als voedingsbodem voor competentiegericht leren en opleiden. Een eigen invulling geven aan een lerende, professionele cultuur. De nieuwe cultuur heeft consequenties voor alle actoren in het proces naar een loopbaancentrum: docenten/begeleiders, de leiding en externe partners. In de praktijk blijkt dat het nodig is dat de transformatie zich ook in mensen voltrekt: in hun opvattingen, gedrag, denkwijzen, overtuigingen en manier van werken.

Bewust loskomen van belemmerende cultuurelementen

Een cultuuromslag vraagt nogal wat van mensen die vaak al jaren lang in het onderwijs werken en gewend zijn aan de bestaande ambtelijke, politieke cultuur. De uitdaging is om vanuit nieuwe perspectieven te denken en te doen. Hun professionele 'drive' om (jonge) mensen iets te leren biedt een kapstok voor die cultuuromslag. Er ontstaat ruimte voor dialoog en intensieve communicatie als betrokkenen samen besluiten dat zij bestaande routines los willen laten.

Een speerpunt als laboratorium van de nieuwe cultuur

Het is lastig in een speerpunt te bouwen aan de nieuwe cultuur in een context die voor de rest nog op de bestaande leest geschoeid is. Het vraagt om veilig stellen van het speerpunt, zodat de nieuwe cultuur echt kan ontkiemen. Het werkt om verschillen te erkennen en te honoreren.

Just do it!

Zoals bij zoveel aspecten van het werken met speerpunten, geldt ook bij het realiseren van een lerende cultuur: gewoon dóen! In nieuwe vormen van samenwerking krijgt de cultuur vorm. Collegiale intervisie, reflectiebijeenkomsten en dialoogsessies zijn in aanvulling op het dagelijkse contact prima hulpmiddelen hierbij. Dat geldt voor een speerpuntteam. Het geldt ook voor de leiding die al reflecterend bouwt aan bijvoorbeeld onderwijskundig leiderschap en competenties op het gebied van verandermanagement.

6.5 Dilemma's bij ontwikkeling cultuur

DILEMMA: ABSTRACTE PRINCIPES VERSUS CONCRETE BEELDEN

In deze casus liep de groep tegen het vraagstuk aan hoe zich de onderliggende sociaal-constructivistische uitgangspunten van een lerende cultuur toe te eigenen. Het nieuwe leren, en de nieuwe cultuur in het verlengde daarvan, is gebaseerd op andere principes dan de gebruikelijke schoolcultuur. Het gaat om constructie van betekenissen in plaats van overdragen van inhoud, om beelden van het geheel in plaats van controle op detailniveau en om als team intensief samen te werken in plaats van individuele taken te verrichten. Het was nodig dat er een diepere verbinding ontstond dan alleen de link met de verschijningsvormen van de nieuwe cultuur. De uitdaging was om in de vorm waarin de groep haar verkenning van de nieuwe cultuur invulde, een passende balans te vinden tussen explicitering van de abstracte principes en de ontwikkeling van concrete beelden. Zonder de concrete beelden zou het onderliggende principe bloedeloos blijven. De

concrete beelden hadden echter wel explicitering van de onderliggende principes nodig om het kwartje van het nieuwe leren – namelijk de nieuwe cultuur – echt te laten vallen.

DILEMMA: ERVAREND LEREN OF LEREN VANUIT KADERS

In deze casus is er bewust voor gekozen om het instrument inspiratiesessies in te zetten om de deelnemers iets van de nieuwe cultuur te laten ervaren. Deze ervaring kon alleen plaatsvinden als de deelnemers zelf, zonder ingrijpen van begeleiders, in een onverwachte situatie geplaatst werden en zich uitgedaagd voelden daar iets mee te doen. Voor de begeleiders van de inspiratiesessie was het lastig om niet in te grijpen. Voor de deelnemers aan het ontbijt was het zoeken: wat wordt er hier van mij verwacht en wat wil ik? In deze inspiratiesessies is ervoor gekozen om het nieuwe denkperspectief te illustreren vanuit een ongestructureerde opdracht (het ontbijt) en te werken met metaforen, symbolen en beelden.

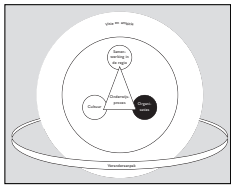
Bij cultuurverandering speelt het dilemma dat het de gewoonte is in het onderwijs om te leren binnen strakke kaders, terwijl de nieuwe cultuur er juist meer om vraagt om zelfconstruerend in groepen aan de slag te gaan. Externe sturing en opdrachten maken plaats voor interne (inter- en intrapersoonlijke) sturing en motivatie.



7

Interne organisatie: procesgericht organiseren

De uitdaging is om een speerpunt zo te organiseren dat het team kleinschalig kan functioneren als een procesorganisatie waar, uitgaande van de vraag van de klant/deelnemer, leertrajecten als een stroom van input, throughput en output georganiseerd worden (Biessen en Bontius, 2002). Dan wordt het speerpunt ook wat betreft de interne organisatie een kiem van het loopbaancentrum. Voor de interne organisatie geldt, net als voor de cultuur, dat een speerpunt alleen de voorbeeldfunctie van loopbaancentrum kan vervullen, als de leiding het team toestaat zich los te maken van organisatorische structuren, systemen, regelingen en procedures zoals plannen van inzet, roosters en taakbeleid. Expliciet verandermanagement en regievoering zijn daartoe onontbeerlijk. Als het goed gaat, levert het speerpunt kennis op over hoe een dergelijk veranderproces naar een nieuwe interne organisatie aangepakt kan worden vanuit de praktijk.



7.1 Interne organisatie integraal aanpakken

Wil een integrale aanpak van de organisatie in speerpunten gewaarborgd kunnen worden, dan moet een ROC de volgende ontwerp vragen of keuzen beantwoorden:

Contouren interne organisatie in een loopbaancentrum

Het ROC dient een uitdagend beeld van een meer procesgerichte organisatie in een loopbaancentrum te ontwikkelen. Hoe krijgt een decentrale besturingsfilosofie vorm en hoe kunnen we werken met flexibele organisatie-eenheden en netwerkachtige configuraties. Het gaat erom systemen aan te passen, zodat het facilitators worden van flexibele leer- en werkprocessen. Uniformiteit maakt plaats voor ondernemerschap.

Breed inzetten op nieuwe organisatie

Alle aspecten van de interne organisatie in samenhang in een speerpunt betrekken:

- samenstelling speerpuntteam en teamontwikkeling;
- resultaatverantwoordelijkheid speerpuntteam;
- speerpuntteam organiseert zelfstandig werkprocessen;
- vrij model Taakbeleid en plaatsgebonden werken;
- competenties in een speerpuntteam zo optimaal mogelijk inzetten;
- de leer- en werkomgeving opnieuw inrichten;
- de systemen vormgeven, passend bij het nieuwe leren;
- heldere en haalbare financiële kaders.

Conditie scheppen

Voor speerpunten moet het ROC condities scheppen om te experimenteren met de organisatie alsof het speerpunt een miniloopbaancentrum is.

Resultaatgerichte sturing

Vanuit een passend niveau in het ROC moet men sturen om de ruimte voor het experiment met de interne organisatie te garanderen. Zo nodig moeten bestaande verantwoordelijkheids- en bevoegdheidskaders opzij gezet worden om experimenteer-ruimte te creëren. Het is zaak om te sturen en te monitoren op de samenhang met het onderwijsproces en met de andere dimensies van de bredere schoolcontext.

7.2 Casus: interne organisatie

Dit ROC werkt met speerpunten en vanaf het begin is uitgangspunt dat experimenteren met de organisatorische condities, als onderdeel van de integrale aanpak, mogelijk moet zijn. Er bestaan mogelijkheden om een passende personele en organisatorische context te creëren. Daarbij wordt in eerste instantie gedacht aan het werken met een team van gemotiveerde docenten, dat ruimte krijgt om samen en zelfregelend invulling te geven aan het nieuwe leren. Bovendien hebben de speerpuntteams de opdracht om te laten zien, dat het nieuwe leren financieel haalbaar is.

De inzet is om gaandeweg het zoekproces duidelijkheid te scheppen over de verdere organisatorische vernieuwingen die nodig zijn in een experiment met een miniloopbaancentrum.

Na verloop van tijd is op initiatief van het CvB een aanscherping van de organisatorische vormgeving van de speerpunten op de agenda geplaatst. Er is een verkennende sessie gehouden met teamleiders en afdelingsmanagers van de speerpunten. Dat heeft een overzicht opgeleverd van de benodigde organisatorische context en van vrijheidsgraden die de speerpunten op basis van hun ervaringen (gedurende een half jaar) nodig denken te hebben. Met behulp van de uitkomst van de verkennende sessie en de aldaar door de groep geformuleerde criteria is vervolgens geïnventariseerd, wat de stand van zaken is in elk speerpunt: in welke mate is een passende organisatorische context al gerealiseerd? Duidelijk wordt dat de speerpunten sommige elementen van een andere manier van organiseren op eigen kracht creëren, zoals plaats- en tijdgebonden werken. Het bleef dan echter wel bij informele aanpassingen. Er blijkt behoefte aan meer actieve bemoeienis van het management en het CvB om een organisatie als 'miniloopbaancentrum' in de speerpunten werkelijk neer te kunnen zetten. Ook de medewerking van de ondersteunende diensten blijkt onontbeerlijk.

De groep uit de eerste sessie presenteert de verworven inzichten, aanbevelingen en een voorstel voor acties bij het CvB. Er vindt een diepgaand gesprek plaats en er worden concrete afspraken gemaakt om acties in gang te zetten, zoals experimenteren met het vrije model Taakbeleid, organiseren en plannen van het teamwerkproces en van de leerprocessen van deelnemers en competentieontwikkeling in speerpuntteams voor de eigen rol.

7.3 **Instrument: organisatorische context in kaart brengen**

Het instrument benoemt een aantal elementen van de organisatorische context in een speerpunt competentiegericht leren en opleiden in een loopbaancentrum. Dit overzicht kan het vertrekpunt zijn van een inventarisatie, waarbij speerpunten zelf aangeven waar zij tegenaan lopen en welke organisatorische elementen hen belemmeren om hun resultaat, een integraal herontwerp, te realiseren. Tevens kunnen zij criteria benoemen waar een meer optimale context aan zou moeten voldoen.

Ook bij het nadenken over de organisatorische context is het belangrijk te vertrekken vanuit een inspirerend beeld, zoals het loopbaancentrum. Het instrument is een hulpmiddel om het denken op gang te brengen over de organisatorische context die nodig is om als speerpunt effectief te kunnen zijn. Leiding en uitvoerders kijken samen naar wat nodig is vanuit een brede scope, maar wel met enige focus, namelijk die van het

instrument. Hierbij wordt een verbinding gemaakt tussen strategisch denken en operationeel denken.

Elementen	Criteria
Communicatie en samenwerking	<ul style="list-style-type: none"> • Systematisch én improviserend overleg in speerpuntteams • Heldere positionering speerpunten in staande organisatie • ROC-platform voor uitwisseling tussen speerpunten • Platform voor kennisdelen en olievlekwerking breed in de organisatie
Personele inzet	<ul style="list-style-type: none"> • Competentiemanagement en -ontwikkeling personeel in speerpunten • In speerpuntteams benutten van ieders competenties bij taakverdeling • Vrij taakmodel • Plaats- en tijdgebonden werken • Werkplanning nieuwe stijl docenten/begeleiders (rollen en competenties)
Onderwijsorganisatie	<ul style="list-style-type: none"> • Open groeperingvormen en planning leerproces deelnemers • Flexibele organisatie T&A
Systemen	<ul style="list-style-type: none"> • Digitaal deelnemersvolgsysteem nieuwe stijl • Digitaal portfolio en POP; 'deelnemers volg je zelf systeem' • Aanpassingen van de digitale beheerssystemen, bijvoorbeeld voor personele inzet en planning leerproces nieuwe stijl • Flexibel leertrajectinformatiesysteem
Financiële condities	<ul style="list-style-type: none"> • Financiële haalbaarheid nieuwe leren • Passende P&C-systeem voor bewaking voortgang
Materiële condities	<ul style="list-style-type: none"> • Passende leer- en werkomgeving voor speerpunt • ICT-voorzieningen • Werkplekken deelnemers en docenten/begeleiders • Grote en kleine werk-/gespreksruimtes • Bedrijf/instelling als leeromgeving

Figuur 9: Elementen en criteria voor inventarisatie organisatorische context speerpunten

7.4 **Drie lagen diep spitten bij ontwikkeling interne organisatie**

De ervaringen met speerpunten leren dat de dimensie ‘interne organisatie’ lastig in het herontwerp te betrekken is. Terwijl ook deze dimensie van wezenlijk belang is om het nieuwe leren te kunnen realiseren. Er zijn vooral veel ruimte en expliciete impulsen nodig om het speerpuntteam uit te dagen aan een ‘miniloopbaancentrum’ – ook in organisatorische zin – vorm te geven. De ervaringen leren dat het nodig is dat de leiding zich expliciet bemoeit met de organisatie in het speerpunt. Deze ervaringen leren dat in de regio drie lagen diep spitten nodig is vanuit de volgende uitgangspunten:

Speerpunt als laboratorium voor de organisatie van het loopbaancentrum

Het speerpunt de ruimte geven om in de praktijk te experimenteren met een nieuwe invulling van de interne organisatie. Speerpunten neerzetten als een broeinest van de nieuwe wijze van organiseren in een loopbaancentrum. Ruimte voor het ontstaan van nieuwe, slimme manieren van organiseren op een informele manier en al doende in het experiment. De kunst is om het uitwerken van de nieuwe organisatorische context te definiëren als integraal onderdeel van de experimenteeropdracht van speerpunten. Daarbij hoort tevens dat de leiding ruimte schept voor de speerpuntteams om organisatorische zaken zelf uit te zoeken.

Loslaten beheersingsgerichte organisatie

Het gaat erom zodanig ruimte ten opzichte van de interne organisatie en externe regelgeving te bieden, dat een meer procesgerichte manier van organiseren in het team mogelijk wordt. Een context scheppen waarin het nieuwe kan ontkiemen zonder belast te zijn met kenmerken en verplichtingen van de huidige, dominante aanpak. We hebben het dan over ruimte ten opzichte van bijvoorbeeld examinering, kwalificatiestructuur, BPV-regels en OER's. Maar ook interne vrijheidsgraden horen erbij, zoals vrij model Taakbeleid, regelcapaciteit om werkprocessen zelf in te richten, plaats en tijdgebonden werken en nieuwe systemen.

Hulpmiddelen en ontwerpkaders aanreiken

Speerpuntteams een grofontwerp meegeven van de nieuwe organisatie in de dop. Hulpmiddelen beschikbaar stellen waarmee een speerpuntteam op eigen kracht nieuwe rollen, competenties en taakverdelingen kan ontwikkelen. Een speerpunt biedt de mogelijkheid de valkuil te ontlopen, waarin pas na organisatiebrede implementatie met nieuwe structuren en systemen gewerkt kan worden.

Vertrouwen geven

In de aanpak gaat het erom dat de leiding het team vertrouwen geeft om te gaan met de onzekerheid die ontstaat als de beheerskaders wegvallen. De leiding dient het speerpuntteam in een positie te plaatsen waar het met veel regelcapaciteit eigen werkprocessen kan en moet organiseren.

7.5 **Dilemma's bij de ontwikkeling van de interne organisatie**

DILEMMA: CONDITIES VOOR HET ROC ALS GEHEEL VERSUS CONDITIES VOOR SPEERPUNTEN

Het bleek in de praktijk lastig om het gesprek te voeren over condities gericht op uitsluitend de speerpuntsituaties. Managers en ondersteunende diensten waren gewend te denken in termen van condities die breed ingevoerd worden. Dat leidde er soms toe dat zij ook voor speerpunten vasthielden aan standaardbeheersmaatregelen. Uniformiteit was de gewoonte en met variatie bleek het lastig omgaan te zijn. Het gesprek over vrij model Taakbeleid in speerpunten verschoof naar een gesprek over de MR die het werken met het vrije model *ROC-breed* in de organisatie al dan niet zou goedkeuren. Diensten vonden het lastig om mee te werken aan een andere werkplanning van docenten in speerpuntteams en hielden vast aan klassieke roosters en daarbij horende docent/deelnemersratio's. Speerpuntteams losten dit soms op met een dubbele boekhouding. Ook deed zich in afdelingen het fenomeen voor dat speerpuntteamleden er door hun collega's op aangesproken werden dat ze van de 'norm' afweken. Het bleek lastig om je hoofd boven het maaiveld uit te steken.

DILEMMA: SPEERPUNTEAM CREËERT ZELF CONDITIES OF LEIDING SCHEPT CONDITIES

Vrijheidsgraden om te experimenteren krijg je niet alleen, je moet ze als team ook nemen. De beste conditie die je als speerpuntteam kunt krijgen is ruimte, maar de praktijk liet zien dat teams niet gewend waren gegeven ruimte echt in te vullen. De gewoonte was om af te wachten, eerst te vragen om condities en pas als die gegeven waren aan de slag te gaan. Sommige elementen, zoals plaats- en tijdgebonden werken, kon een team dat geheel ingezet was op een speerpunt, heel goed op eigen kracht creëren. Legitimering kon dan achteraf. Voor andere elementen waren echter wel degelijk ingrepen van de leiding nodig. Het was bijvoorbeeld nodig dat diensten duidelijke aanwijzingen kregen om voor de speerpunten aparte voorzieningen te treffen, bijvoorbeeld als het ging om portfolio en OER's. Ook was het wezenlijk dat de leiding de speerpuntteams sponsorde en 'burgerlijke

ongehoorzaamheid' beloonde in relatie tot externe verantwoording naar inspectie en KCE. Kortom, een optimale wisselwerking tussen een top-down en een bottom-up proces werkte het best.

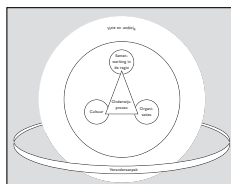


8

Tot slot

Aan het begin van deze brochure werd al gesteld dat het ontwikkelen van een veranderaanpak, die past bij de ambitie en visie van een ROC geen sinecure is. Competentiegericht leren en opleiden vraagt om een integrale aanpak die zowel het onderwijsproces als de brede schoolcontext in het herontwerp betreft.

Deze integrale aanpak omvat een vijftal dimensies, die de vernieuwing van het onderwijsproces kunnen versterken. In deze brochure hebben we laten zien hoe een integrale vernieuwingsaanpak vorm kan krijgen met behulp van speerpunten. Op basis van reflectie op ervaringen in de praktijk van CINOP-arrangementen blijken de volgende uitgangspunten van belang:



- Vanuit een helicopterview de regio voeren op de integrale aanpak: zorgen voor samenhang tussen de ontwikkelingen in het onderwijsproces, de visieontwikkeling, de veranderaanpak, de samenwerking in de regio, de cultuur en de interne organisatie vanuit een onderliggend (sociaal-constructivistisch) perspectief. Ook tussen de elementen van het onderwijsproces zorgen voor de integrale aanpak, net zoals bij de elementen van de dimensies.
- Een veranderaanpak hanteren die drie lagen diep spit: die zowel elementen van resultaatgericht implementeren, als ontwikkelend veranderen als lerend vernieuwen bevat.
- De veranderaanpak inbedden in een ROC-breed programma competentiegericht leren en opleiden, waarin het werken met speerpunten een centrale plaats krijgt en van daaruit aan een brede omslag wordt gewerkt.
- De blik naar buiten richten: samenwerking aangaan met regionale partners vanuit een toegevoegde-waardedenken.
- Het ontwikkelen van een visie en ambitie waarmee de leiding kaders biedt en ruimte geeft. Vormgeven van doelgericht verandermanagement vanuit zowel de integrale invalshoek als de procesvoering.
- Het onderwijsproces in een speerpunt in zijn geheel herontwerpen, waarbij zowel de WAT- als de HOE-kant worden betrokken. Een speerpuntteam samenstellen op basis van ambitie.

- Het aangaan van een cultuurbreuk om vervolgens de stap te kunnen zetten naar een lerende en professionele cultuur, waarin oude vanzelfsprekendheden worden losgelaten.
- Het loslaten van staande organisatorische condities en gaan werken met een decentrale besturingsfilosofie in een procesgerichte organisatie.

Vanuit deze uitgangspunten kan gebouwd worden aan een veranderaanpak, die uitzicht biedt op competentiegericht onderwijs, dat voor zowel deelnemers, docenten, management en regionale partners het loopbaancentrum in volle omvang en met inspiratie vormgeeft.

Literatuur

Berg, J. van den (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Biessen, J. en Bontius, I. (2002). *Naar een onderwijskundige onderneming, op zoek naar organisatorische vormgevingen om onderwijsvernieuwingen te realiseren*. Interne publicatie. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bontius, I. en Boonman, T. (2004). *Leren van integraal herontwerp : Een kijkje achter de coulissen bij drie vmbo-scholen*. Delft: Deltapunt.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water : Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers AUP.

Bruijn, E. de, Berg, J. van den en Onstenk, J. (in druk). De pedagogisch-didactische vormgeving van het middelbaar beroepsonderwijs. In E. de Bruijn (Red.). *Beroepsonderwijs in ontwikkeling. Onderwijskundig Lexicon*. Editie III aanvulling 16. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Caluwé, L. de en Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Cevat, M.P. (2000). Hoe krijg je professionals in beweging? *Business Bibliotheek*. Amsterdam/Antwerpen.

Collins, J.C. en Porras, J.I. (1997). Het formuleren van een visie. *HRM select 1* pp. 18 e.v.

Cozijnsen, A.J. (2004). *Anders veranderen: sturen op slaagfactoren bij complexe veranderprojecten*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Emst, A. van (1996). *Leidinggeven in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern.

Geurts, J. (2003). Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum. *Gids Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie 106/19*. 's-Gravenhage: Read business information.

Nieuwenhuis, L. (2001). Onderwijskundig leiderschap in de kenniseconomie: het organiseren van interactie met lokale innovatienetwerken. In C. Doets e.a. (Red.). *Onderwijskundig leiderschap in de bve*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Termeer, K. (2004). Op zoek naar het wiebelpunt. In V. Bruijns e.a. (Red.). *Het kind en het badwater, sturingsdilemma's in het onderwijs*. Utrecht: LEMMA BV.

Wierdsma, A. (2003). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.

Overzicht publicaties CLOP-box

Voor de manifestatie 'Het CLOPpend hart van het beroepsonderwijs' (8 december 2004) zijn zes publicaties van het Expertisecentrum CINOP samengebracht in een box. Dit betreft:

Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden. Achtergronden en theoretische verantwoording

Jeroen Onstenk, Elly de Bruijn en José van den Berg

De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding

José van den Berg, Jurriën Biessen, Elly de Bruijn en Jeroen Onstenk

Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren

Ida Bontius en Gerdien Wijntje-Vegter

Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen...

Joke Droste, Pauline van den Born, José Hermanussen, Mirjam Raanhuis en Paula Willemse

De organisatie van CLOP

Ida Bontius, Jittie Brandsma, Frouwke Ebbens en Gerdien Wijntje-Vegter

Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden

Elly de Bruijn, Marianne Driessen, Ria Groenenberg, Marinka Kuijpers en Anja van Kleef

Over de werkwijze van gecombineerde praktijk- en theorieontwikkeling verschijnen in 2004 ook twee uitgaven:

ONDERWIJSINNOVATIE EN KENNISONTWIKKELING. ZOEKEN NAAR NIEUWE VERBINDINGEN

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS

RESEARCH AND INNOVATION OF VOCATIONAL EDUCATION. A EUROPEAN DISCUSSION

ELLY DE BRUIJN EN ANNEKE WESTERHUIS (EDITORS)

Publicaties CINOP Expertisecentrum

Het Expertisecentrum is onderdeel van de denktankfunctie voor de BVE-sector die door het ministerie van OCW aan CINOP is toegewezen. De belangrijkste taak ervan is om een bijdrage te leveren aan de theoretische en praktische ontwikkeling van het beroeps- onderwijs en de volwasseneneducatie door middel van (beleids)onderzoek, ontwikkeling, implementatie en monitoring.

Binnen het programma van het Expertisecentrum worden jaarlijks projecten uitgevoerd. De resultaten van deze projecten worden onder meer gepubliceerd in twee reeksen: een reeks 'theorie' en een reeks 'praktijk'. In de theoriereeks worden titels opgenomen met een conceptueler, beleidsmatiger of theoretisch karakter, zoals onderzoeksresultaten en studies. In de praktijkreeks worden titels opgenomen die concreter bruikbaar zijn voor het onderwijs, zoals modellen voor invoering van vernieuwingen en de resultaten van pilots die vaak samen met de praktijk zijn uitgevoerd.

EERDER VERSCHENEN



THEORIREEKS

- 1 De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom : bouwstenen voor een herontwerp (uitverkocht)
- 2 Functioneel geletterd? : een studie naar analfabetisme en alfabetisering (bestelnummer A00093)
- 3 Alles moet tegenwoordig op papier : een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme, werk en opleiding (bestelnummer A00098)
- 4 EVC: brug tussen competenties en kwalificaties (bestelnummer A00100)
- 5 Tussen landelijke en regionale krachten : Scenario- en strategievorming in de regio's Amsterdam en Nijmegen (bestelnummer A00130)
- 6 Reflectie op de Axis-vmbo-projecten 2001-2003 (bestelnummer A00132)
- 7 Unravelling Policy, Power, Process and Performance : The Formative Evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act (bestelnummer A00137)
- 8 Experimenteren met individuele leerrekeningen : de balans opgemaakt (bestelnummer A00144)
- 9 BVEnet 1995-2002 : reconstructie van een innovatie strategie (bestelnummer A00145)



- 10 Experimenting with individual learning accounts : making up the balance (bestelnummer A00146)
- 11 Jaarboek een leven lang leren 2003-2004 : de leervraag centraal? (bestelnummer A00200)
- 12 Een leven lang leren in de praktijk: kansen voor ROC's (bestelnummer A00203)
- 13 Sociale uitsluiting in de kennissamenleving : het nieuwe leren; kansen of bedreigingen voor risicogroepen? (bestelnummer A00204)
- 14 Responsiviteit en transparantie in de bve-sector (bestelnummer A00206)
- 15 Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs : Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen (bestelnummer A00229)
- 16 Een integraal concept van competentiegericht leren en opleiden : Achtergronden en theoretische verantwoording (bestelnummer A00230)
- 17 De wending naar competentiegericht leren en opleiden : De kracht van de verbinding (bestelnummer A00231)
- 18 Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden (bestelnummer A00235)

PRAKTIJKREEKS

- 1 Werkend leren in het vmbo : een instrument voor de implementatie van werkend leren in uw organisatie (bestelnummer A00092)
- 2 Beroepstaakgestuurd leren : een nieuw ontwerp voor techniekopleidingen niveau I en 2 BOL en BBL (bestelnummer A00097)
- 3 Werken aan de kwaliteit van de BPV-beoordeling (bestelnummer A00099)
- 4 Werken met een portfolio : handreikingen (bestelnummer A00102)
- 5 Portfolio sociale competenties : primair onderwijs, vmbo, mbo (bestelnummer A00107)
- 6 Beoordelen: geen sluitstuk : onderweg naar het beoordelen van competenties (bestelnummer A00142)
- 7 Onderwijsontwikkelingsmotor : instrument voor verbetering van het primair proces door teams van onderwijsgevendenden in het beroepsonderwijs (bestelnummer A00205)
- 8 Speerpunten: een beweging naar competentiegericht leren (bestelnummer A00232)
- 9 Competentiegericht leren vormgeven, zo kun je dat doen... (bestelnummer A00234)
- 10 De organisatie van CLOP (bestelnummer A00233)