

Invoering van Competentiegericht Onderwijs in het Middelbaar BeroepsOnderwijs:

Evaluatie-onderzoek naar de kenmerken van
bruikbare en effectieve ondersteuning.

Afstudeerverslag in het kader van de opleiding
Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.



Universiteit Twente,
Toegepaste Onderwijskunde



Stichting LeerplanOntwikkeling

Nanny Noorlander.

Afdeling Curriculumontwerp en Onderwijsinnovatie.

Afstudeercommissie: Mw. Dr. A.M. Thijs (UT)
Mw. Dr. N.M. Nieveen (UT)
Mw. Drs. C.G.M. Blockhuis (SLO).

Enschede, mei 2006.

Voorwoord

Drie woorden typeren in mijn beleving mijn afstuderen: zwaar, langdurig en leerzaam.

Zwaar - Het proces van afstuderen is, vanzelfsprekend, grotendeels van mijzelf afhankelijk geweest.

Eigen verantwoordelijkheid voor tempo, aanpak, planning, etc. brengt veel druk met zich mee.

Vooral de maanden november en december was het afzien; mijn streven was voor de Kerst af te studeren. Aan de hand van die planning zat ik iedere week uren achtereen, en onbewust met opgetrokken schouders, achter de computer. Op den duur was dat lichamelijk niet meer vol te houden en werd ik gedwongen nu en dan een stuk te gaan lopen. Uiteindelijk heb ik de datum voor het afstuderen uitgesteld en heb ik het werk zo'n zes weken moeten neerleggen. Langer had ik zeker ook niet door moeten gaan.

Langdurig - Hoe vaak heb ik me verkeken op de tijd! Steeds opnieuw maakte ik de frustrerende fout de tijd verkeerd in te schatten; altijd duurde het langer dan ik vooraf dacht (de planning om voor de Kerst af te studeren is daar een voorbeeld van). Zo zou ik aanvankelijk ook een aandeel hebben in het ontwerp van de workshop, die centraal heeft gestaan in mijn opdracht. Echter, omdat de tijd te kort was om voor de geplande datum voldoende informatie te verzamelen, is besloten de workshop te evalueren. Dat besluit had twee gevolgen:

- Mijn rol als mede-ontwerper veranderde in evaluator, een 'toeschouwer' die een oordeel geeft. Het kostte me ook moeite die rol aan te nemen; het valt niet mee je begeleiders te beoordelen! Ze hebben me daarvoor echter alle ruimte gegeven, wat niet onuitgesproken mag blijven.
- De ontwerp-opdracht veranderde in een onderzoek-opdracht, terwijl het eerste mijn voorkeur heeft.

Hiervan heb ik stevig gebaald; ineens was de workshop niet meer 'mijn' ontwerp, zo voelde het. Maar het was de enige oplossing als ik geen tijd wilde verliezen. Met die éne workshop, die nu bijna een jaar geleden (!) plaatsgevonden heeft, ben ik aldoor bezig geweest. Intussen hebben er zoveel andere dingen plaatsgevonden, waaronder de workshops volgend op die in deze opdracht centraal staat. Enerzijds lijkt de tijd dus stil te staan, anderzijds kom je steeds tijd te kort.

Leerzaam - Behalve dat het proces zwaar en langdurig geweest is (en misschien juist wel als gevolg daarvan), is het ook zéér leerzaam geweest. Daarbij is het overigens moeilijk aan te geven wat ik zoal geleerd heb (wat weer 'es aangeeft hoe moeilijk competenties te beoordelen zijn!). Een aantal leerpunten kan ik hier echter wel aangeven.

Ten eerste heb ik ervaren hoe moeilijk het is om in een nieuwe omgeving een contextanalyse uit te voeren, om aan de hand daarvan te bepalen wat de kern van het onderzoek zou moeten zijn.

Wanneer alles nieuw is, is aanvankelijk ook alles relevant om te bestuderen, omdat je alleen op die manier de afzonderlijke elementen een plaats kunt geven. Ook is me inmiddels wel duidelijk waarom veel producten in de praktijk niet of nauwelijks geëvalueerd worden; tijd is immers geld. Het feit dat mijn evaluatieresultaten (daarom) daadwerkelijk gebruikt kunnen en zullen worden voor de volgende workshops, heeft overigens zeer stimulerend gewerkt.

Een ander leerpunt is het inzicht in de manier waarop elementen uit de literatuur geselecteerd en gecombineerd kunnen worden, om bruikbare conclusies te kunnen trekken. Hoewel ik deze techniek zeker niet geheel beheers, kan ik er nu wel beter mee overweg.

Een aantal mensen heeft, ieder op eigen wijze, een aandeel gehad in mijn afstuderen. Hen wil ik op deze plaats bedanken.

- Allereerst Annette Thijs, mijn UT-begeleider, die me steeds wéér feedback gegeven heeft die ik niet kon missen. Deze feedback-gesprekken hebben bijgedragen aan de genoemde techniek voor literatuurgebruik. Verschillende keren heeft dat ervoor gezorgd dat ik alles moest herschrijven, wat het verslag echter beslist verbeterd heeft. Daarnaast zijn er zoveel méér interessante onderwijskundige onderwerpen aan de orde geweest!
- Chantal Blockhuis, mijn SLO-begeleider, heeft me wegwijs gemaakt in de SLO-organisatie en het voor mij geheel nieuwe BVE-veld. De prettige samenwerking heeft ervoor gezorgd dat het een gezellige tijd was, waar ik met plezier op terugkijk.
- Ook Ed Moen, medewerker van SLO, wil ik met name noemen. Behalve de vele tips zijn veel referenties via hem verzameld, en het is regelmatig gebeurd dat ik dankzij zijn boekenkast niet naar de bieb hoefde.
- En naast Gert van den Brink, tevens medewerker van SLO, hebben natuurlijk ook de deelnemers aan de workshop hun aandeel geleverd aan mijn onderzoek. Zij waren steeds bereid mijn vragen te beantwoorden, via enquête, interviews, telefoongesprekken en/of mailtjes. Het spreekt voor zich dat het onderzoek zonder hen niet zou hebben kunnen plaatsvinden.

- Tenslotte wil ik Marcel Schutte, mijn man, bedanken. Zijn aandeel zit in alledaagse dingen, zoals het overnemen van werkzaamheden in huis, wat me net nog de benodigde tijd voor de studie opleverde; het motiveren als ik het even niet meer zag zitten; of, niet onbelangrijk, het feit dat hij alléén kostwinner is geweest, waardoor het financieel weliswaar niet ruim was, maar waardoor ik full-time bezig kon zijn met afstuderen.

Deze mensen hebben één ding gemeenschappelijk; zonder hen was het niet gelukt!

Allen heel hartelijk bedankt!

Nanny Noorlander,
Hardenberg, april 2006.

Samenvatting

In het Middelbaar BeroepsOnderwijs (MBO) is een herontwerp van het curriculum nodig, in de richting van Competentiegericht Onderwijs (CGO). De bedoeling is daarmee de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren, wat nodig is omdat kennis als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen steeds sneller verouderd.

Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) biedt ondersteuning bij deze invoering van CGO, onder andere door middel van workshops. De medewerkers vragen zich echter af of deze wijze van ondersteuning de juiste is en of deze wellicht verbeterd kan worden. Het doel van dit onderzoek is daarom vast te stellen in hoeverre opleidingscentra (ROC's) ondersteund worden door deze workshops, en hoe de ondersteuning verbeterd kan worden. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

"Wat zijn de kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van Competentiegericht Onderwijs, en hoe kan de ondersteuning die SLO aan ROC's biedt verbeterd worden?"

Om de vraagstelling te kunnen beantwoorden is literatuur bestudeerd en is een formatieve evaluatie van één van de workshops uitgevoerd, waarbij het ontwerp, de uitvoering en de resultaten van de workshop beschouwd zijn.

Om de ontwerpfase te onderzoeken is een werkbijeenkomst met de SLO-medewerkers bijgewoond, waarin aan de hand van vragen is vastgesteld welke (leer)doelen er middels de workshop gerealiseerd moeten worden, welke informatie er verstrekt moet worden, welke werkvormen er toegepast moeten worden, en welke instrumenten er gebruikt moeten worden. Er is gebruik gemaakt van observatie- en interviewtechnieken om deze vragen te beantwoorden.

Om de uitvoeringsfase te onderzoeken is door middel van observatie verslag gelegd van de feitelijke gebeurtenissen tijdens de workshop. Nadien zijn de daarbij aanwezige SLO-medewerkers geïnterviewd om te bespreken hoe de workshop verlopen is en of dat gebeurd is zoals bedoeld.

Om de effecten te onderzoeken zijn, volgens het evaluatiemodel van Guskey, de resultaten van de workshop op drie niveaus bestudeerd; de reacties en de leerresultaten van de deelnemers, en het gebruik van de leerresultaten in de organisatie namens welke zij hebben deelgenomen. Hiervoor is gebruik gemaakt van een enquête en interviews, en zijn er case-studies uitgevoerd, waarvan interviews en documentatie-analyse onderdeel zijn.

Uit de ontwerpfase is duidelijk geworden dat het doel van de workshop is, een richtlijn voor een leerplanschema te leren opstellen. In dat kader zijn er vier onderdelen in het programma opgenomen, waarvan er twee zijn waarin het begrip leerplanschema centraal staat en twee die zich op specifieke elementen van het leerplan richten. De workshop richt zich daarmee met name op *bewustwording* en *opname van kennis* en zijdelings op *vertaling naar de praktijk*, wanneer deelnemers in groepen uiteen gaan.

De uitvoering is qua inhoud en werkvormen veel van de planning afgeweken; er is veel minder in groepen gewerkt, waardoor er niet gewerkt is aan *vertaling naar de praktijk*.

De resultaten laten zien dat de reacties van de deelnemers positief zijn. De gegevens over de leerresultaten laten zien dat met name de onderdelen waarin het begrip leerplanschema centraal staat tot leerresultaten hebben geleid. Uit de informatie over het gebruik van geleerde kennis en vaardigheden blijkt dat de workshop niet heeft aangezet tot concrete handelingen. De opbrengst beperkt zich met andere woorden tot *bewustwording* en *opname van kennis*.

Ter verbetering van de ondersteuning zijn aanbevelingen gedaan met betrekking tot bevordering van transfer van de workshop naar de praktijk, mogelijkheden voor andere ondersteuningsstrategieën, en verspreiding en toepassing van kennis in de organisatie.

Summary

In Secondary Vocational Education (SVE) the curriculum has to be redesigned to reach Competence Based Education (CBE). The purpose of this is to improve the connection between education and the labour market, which is necessary because knowledge becomes outdated faster and faster due to social developments.

Stichting LeerplanOntwikkeling (Institution for Curriculum Development; SLO) is providing support with this implementation of CBE, among other things by means of workshops. The co-workers however wonder if this way of support is the right one and if it can perhaps be improved. The aim of this research therefore is to establish how far Regionale OpleidingsCentra (Regional Training Centres; ROC's) are being supported by these workshops, and how the support can be improved. The problem definition of this research is:

"What are the characteristics of useful and effective support with the introduction of Competence Based Education, and how can the support, served by SLO to ROC's, be improved?"

To answer the problem definition, literature has been studied and a formative evaluation of one workshop has been performed, in which design, performance and results of the workshop have been viewed.

To investigate the design stage, a meeting with the co-workers of SLO has been attended, in which on the basis of questions it has been established which learning goals must be realized by the workshop, which information has to be provided, which strategy has to be applied, and which materials have to be used. Observation and interview techniques have been used to answer these questions.

To investigate the performance stage, an account has been given of the factual events during the workshop, by means of observation. After that, the co-workers of SLO, who were present at the workshop, have been questioned about how the workshop was conducted and if it had proceeded in the way it was meant.

To investigate the effects, the results of the workshop have been studied at three levels, by the evaluation model of Guskey; the reactions and the learning outcomes of the participants, and the use of the learning outcomes in the organization in the name of whom they participated. Inquiry and interviews have been used for this, as well as case studies, the latter containing interviews and document analyses.

From the design stage it's become clear that the aim of the workshop is to learn to set up a directive for a curriculum outline. In connection to this, four parts have been included in the program, in which there are two in which the concept of curriculum outline is central and two that aim at specific elements of the curriculum. The workshop especially aims at *consciousness* and *acquiring of knowledge* and at the same time *translating this into practice*, when participants of groups separate.

The performance (of the workshop) differed a lot from the planning both in terms of content and strategy; there was much less working in groups, which prevented the process of *translating into practice*.

The results show that the reactions of the participants are positive. The data about learning outcomes show that especially the parts in which the concept of curriculum outline is central have led to learning results. From the information about the use of the learning outcomes it appears the workshop hasn't initiated concrete actions. In other words, the outcome is limited to *consciousness* and *acquiring of knowledge*.

To improve the support, recommendations have been given with regards to improving the transfer from the workshop into practice, possibilities for other support strategies, and the spreading and application of knowledge in the organization.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	4
Summary	5
 1. Inleiding	 8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Context	8
1.3 Doel, vraagstelling en leeswijzer	9
 2. Literatuuronderzoek	 9
2.1 Competentiegericht Onderwijs	9
2.1.1 Competentiegericht Onderwijs als antwoord op maatschappelijke veranderingen	9
2.1.2 Competenties	10
2.1.3 Kenmerken van Competentiegericht Onderwijs (CGO)	11
2.1.4 Naar CGO in het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO)	12
2.2 Relevante aandachtspunten bij onderwijsvernieuwing	13
2.3 Ondersteuning van docenten bij onderwijskundige vernieuwing	15
2.3.1 Professionalisering van docenten	15
2.3.2 Strategieën voor professionele ontwikkeling	17
2.4 Conclusies uit de literatuurstudie	18
 3. Onderzoeksopzet	 20
3.1 Doel en focus	20
3.1.1 Inleiding	20
3.1.2 Proces- en productevaluatie	20
3.2 Deelstudie 1: ontwerp van de workshop	20
3.2.1 Procedure	20
3.2.2 Respondenten	21
3.2.3 Instrumenten	21
3.3 Deelstudie 2: uitvoering van de workshop	21
3.3.1 Procedure	21
3.3.2 Respondenten	22
3.3.3 Instrumenten	22
3.4 Deelstudie 3: effect van de workshop	22
3.4.1 Inleiding	22
3.4.2 Procedure	23
3.4.3 Respondenten	24
3.4.4 Instrumenten	25
3.5 Data-analyse van de drie deelstudies	27
3.5.1 Dataverwerking en -analyse	27
3.5.2 Betrouwbaarheid van het onderzoek	28
 4. Resultaten	 28
4.1 Deelstudie 1: ontwerp van de workshop	28
4.1.1 Doel en opbouw van de workshop	28
4.1.2 Planning van de workshop	29
4.1.3 Conclusies betreffende het ontwerp	31
4.2 Deelstudie 2: uitvoering van de workshop	31
4.2.1 Inleiding	31
4.2.2 Observatie van de workshop	31
4.2.3 Terugblik door de SLO-medewerkers	33
4.2.4 Conclusies betreffende de uitvoering	35
4.3 Deelstudie 3: effect van de workshop	36
4.3.1 Inleiding	36
4.3.2 Reacties van de deelnemers (level 1)	36
4.3.3 Leerresultaten van de deelnemers (level 2)	38
4.3.4 Case-study 1; MBO-vakschool (level 3/4)	40
4.3.5 Case-study 2; ROC (level 3/4)	43
4.3.6 Conclusies betreffende de effecten	45
4.4 Conclusies over de workshop	46

5. Conclusies, discussie en aanbevelingen.....	47
5.1 Conclusie	47
5.2 Discussie	48
5.2.1 Bevordering van transfer van de workshop naar de praktijk.....	48
5.2.2 Mogelijkheden voor andere ondersteuningsstrategieën.....	49
5.2.3 Verspreiding en toepassing van kennis in de organisatie.....	50
5.3 Aanbevelingen.....	51
Referenties	52
Bijlage 1: Strategieën voor prof. ontwikkeling en daarmee bereikbare doelen	54
Bijlage 2: Interviews met SLO-medewerkers over uitvoering van de workshop	55
Bijlage 3: Methoden ter verzameling van effect-gegevens van de workshop	56
Bijlage 4: Enquête aan de deelnemers over reacties op de workshop	57
Bijlage 5: Interviews met deelnemers over het effect van de workshop	63
Bijlage 6: Afbeeldingen van de web-based tool OpleidingPlanner	67

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Onze samenleving ondergaat ingrijpende veranderingen. De maatschappij is complex geworden en de toekomst wordt moeilijker te voorspellen (Teurlings & Vermeulen, 2004). Snel opeenvolgende veranderingen op sociaal economisch vlak zorgen ervoor dat veel arbeidsorganisaties slechts kunnen voortbestaan door aanpassingen in de vorm van innovaties (Toolsema, 2003). Kennis staat steeds meer centraal in onze samenleving. Van belang daarbij is vooral wat er met die kennis gedaan kan worden: kennis moet, als het even kan, meteen toegepast kunnen worden, met andere woorden 'just-in-time' zijn. Daardoor vindt de ontwikkeling van kennis ook in steeds meer verschillende contexten plaats (Kouwenhoven, 2003). We leven met andere woorden in een 'kenniseconomie'.

Omdat onderwijs de functie heeft jonge mensen 'in te leiden' in de maatschappelijke processen, zodat zij zelfstandig kunnen functioneren in de maatschappij van de toekomst, wordt ook de onderwijsstaak complexer (Teurlings & Vermeulen, 2004). De maatschappelijke ontwikkelingen zorgen ervoor dat kennis sneller veroudert, waardoor onderwijs beter moet worden afgestemd op de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 1998). Er wordt van verschillende kanten aangegeven dat onderwijs zal moeten bijdragen aan het verwerven van verschillende competenties (Onderwijsraad, 1998; Kouwenhoven, 2003).

Voor 'competentie' zijn talloze definities te vinden. Colo (2004) omschrijft het als 'het vermogen om in een specifieke situatie en context de adequate prestatie te kunnen leveren'. Kouwenhoven (2003) definieert competentie als 'de bekwaamheid om een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes te kiezen en te gebruiken (toe te passen) met de bedoeling een rol of realistische taak uit te voeren in een specifieke (werk)context, volgens een bepaalde standaard en gebruik makend van persoonlijke eigenschappen zoals motivatie en wilskracht'.

Competentiegericht Onderwijs (CGO) zou mogelijkheden kunnen bieden om beter aan te sluiten bij de deelnemers en de beroepspraktijk, door leeromgevingen te creëren die gevarieerd, contextrijk en uitdagend zijn. CGO wordt onder meer gekenmerkt door het feit dat de praktijk een grote rol speelt, de begeleidende en proces-gerichte rol van de leraar, en het feit dat alleen de ondersteunende theorie, die meteen in praktische taken kan worden toegepast, wordt aangeboden.

1.2 Context

Met name in het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO), die het bedrijfsleven voor een groot deel van werknemers voorziet, vinden ontwikkelingen plaats in de richting van CGO.

Het MBO maakt deel uit van de sector Beroeps- en VolwassenEducatie (BVE) en biedt een reeks beroepsopleidingen die door *Regionale OpleidingsCentra* (ROC's) worden aangeboden. Aan de kant van de arbeidsmarkt zijn er de *Kenniscentra*, voor elke bedrijvensector één. Kenniscentra hebben de taak om veranderingen in de beroepspraktijk door te geven aan het onderwijs en ervaringen uit het onderwijs in de beroepspraktijk kenbaar te maken. Doel is de aansluiting tussen beiden zo goed mogelijk te realiseren. De overkoepelende organisatie van de Kenniscentra is het Colo, die de belangen behartigt van en diensten verleent aan de Kenniscentra.¹

Een probleem waar het MBO momenteel mee worstelt, is het grote aantal deelnemers dat uitvalt zonder kwalificatie. Een nieuwe, competentiegerichte, kwalificatiestructuur zou daarin verandering kunnen brengen (Colo, 2004).

De huidige onderwijsprogramma's in het MBO zijn afgestemd op een kwalificatiestructuur die is vastgelegd in de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB), die in 1995 tot stand is gekomen. Deze structuur is gebaseerd op eindtermen, die in praktijk nauwelijks werkbaar blijken te zijn. Veel werkgevers blijken er niet mee te kunnen werken, door de uitgebreide beschrijving van de vakbekwaamheden, zonder dat daarin normen worden aangegeven. Daardoor rijst de vraag of de eindtermen wel aansluiten bij het bedrijfsleven en of het er bovendien niet te veel zijn. De kwalificatiestructuur mondt uit in ongeveer 70.000 eindtermen voor zo'n 800 kwalificaties (Moen & De Ruiter, 2005).

In het cursusjaar 2007/2008 moeten de onderwijsprogramma's van ROC's daarom, in opdracht van het Ministerie van OC&W en binnen de kaders van de WEB, afgestemd zijn op competentiegerichte kwalificatiestructuren (Ministerie van OC&W, 2000; Kennisnet, 2005). Hiervoor leveren de Kenniscentra dossiers aan, die volgens het format van het Colo zijn opgesteld.

¹ (zie www.colo.nl)

1.3 Doel, vraagstelling en leeswijzer

Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) is een organisatie die ondersteuning biedt bij onderwijskundige ontwikkelingen. BVE is één van de sectoren waar de organisatie zich op richt. Ter ondersteuning van het herontwerpproces in het MBO organiseert de Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO) sinds april 2005 een reeks workshops, waarin inzicht wordt gegeven in de wending naar competenties en de concrete gevolgen daarvan voor het onderwijs. De workshops worden verzorgd door medewerkers van de afdeling Beroeps- en VolwassenEducatie.

De vraag van SLO is echter of deze wijze van ondersteuning de juiste is en of deze wellicht verbeterd kan worden. Het doel van dit onderzoek is daarom vast te stellen in hoeverre ROC's ondersteund worden door deze workshops, en hoe de ondersteuning verbeterd kan worden. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

"Wat zijn de kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van Competentiegericht Onderwijs, en hoe kan de ondersteuning die SLO aan ROC's biedt verbeterd worden?"

Een literatuurstudie is uitgevoerd om kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van CGO te achterhalen. Na de aanleiding voor en eigenschappen van CGO zijn aandachtspunten voor succesvolle onderwijsvernieuwing en de rol van de docent daarin beschreven in hoofdstuk 2.

Om het tweede deel van de vraagstelling te beantwoorden is een formatieve evaluatie van één van de workshops uitgevoerd. De opzet van dit onderzoek is in hoofdstuk 3 beschreven. Er is aangegeven waarom gekozen is voor proces- en productevaluatie, waarbij aandacht besteed is aan ontwerp, uitvoering en effecten van de interventie. Van deze drie fasen zijn procedure, respondenten en instrumenten voor de dataverzameling beschreven.

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het onderzoek gepresenteerd.

In hoofdstuk 5 tenslotte zijn conclusies getrokken, die vervolgens bediscussieerd zijn, waarna aanbevelingen zijn gedaan voor het bieden van ondersteuning.

2. Literatuuronderzoek

Het doel van dit literatuuronderzoek is kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van CGO te achterhalen. Daartoe zijn allereerst de aanleiding en met name de kenmerken van CGO beschreven (2.1). Met het oog op de ontwikkeling naar CGO is gezocht naar aandachtspunten voor succesvolle onderwijsvernieuwing (2.2) en de rol van de docent daarin, waarbij vastgesteld is hoe ondersteuning bij onderwijsvernieuwing het best kan worden vormgegeven (2.3). In paragraaf 2.4 tenslotte worden conclusies getrokken over de literatuurstudie.

2.1 Competentiegericht Onderwijs

2.1.1 Competentiegericht Onderwijs als antwoord op maatschappelijke veranderingen

De aanleiding voor Competentiegericht Onderwijs (CGO) ligt voor een groot deel in de veranderde maatschappij. Flexibiliteit is een belangrijke voorwaarde om in de huidige maatschappij te kunnen functioneren, stelt Toolsema (2003). Daarmee doelt hij vooral op innovatie en creativiteit; flexibiliteit vanuit de werknemer zelf, waarin kennisdeling een belangrijke rol speelt (proactief). Dit in tegenstelling tot werknemers die zich aanpassen aan nieuwe omstandigheden als deze zich voordoen, en nieuwe kennis en vaardigheden opdoen als dat nodig is; flexibiliteit die in het teken staat van het productieproces (reactief). Tegelijk wijst hij erop dat proactieve flexibiliteit slechts in enkele organisaties aan de orde is, en dat er in de meeste organisaties sprake is van reactieve flexibiliteit. In de praktijk betekent dat dat werknemers in de meeste gevallen specialistisch opgeleid en tijdelijk inzetbaar zijn, en dat het slechts in sommige gevallen gaat om hoogopgeleide werknemers die veel gelegenheid hebben voor eigen initiatief en zelfontplooiing. Er is sprake van een 'geïndustrialiseerde kennissamenleving' (De Wilde, 2001), geeft Toolsema aan, ofwel 'kenniseconomie'. Kennis moet hierin praktisch worden toegepast en wordt snel verwerkt, gecodeerd en verspreid, met name door het gebruik van computers en internet. Kennis staat in het teken van vernieuwing, wat voor een onderneming nodig is om de concurrentie voor te blijven.

De arbeidsmarkt van deze nieuwe samenleving van de 21^e eeuw is dynamischer en meer omvattend geworden, en heeft een bredere kijk op de afzetmarkt gekregen ten opzichte van de arbeidsmarkt van de industriële samenleving van de 20^e eeuw. Dit wordt duidelijk zichtbaar in Kouwenhoven (2003), die de arbeidsmarkt van beide eeuwen op een aantal punten met elkaar vergelijkt. Zo is de arbeidsmarkt van de 21^e eeuw op informatie gebaseerd, maakt het deel uit van de wereldeconomie, en is training gericht op voorbereiding op een carrièreweg (met wisselende aanstellingen). Dit in tegenstelling tot de

arbeidsmarkt van de 20^e eeuw, die gebaseerd is op het arbeidsproces, deel uitmaakt van de plaatselijke industrie, en waarin training gericht is op de voorbereiding op één aanstelling.

Het onderwijs zal aan de veranderingen moeten beantwoorden, zodat het qua inhoud en organisatie snel kan worden aangepast aan de nieuwe eisen (Toolsema, 2003). De Onderwijsraad (1998) wijst op de noodzaak van het ontwikkelen van een curriculum met daarin leerdoelen met een hoge graad van abstractie en complexiteit. Flexibiliteit van de schoolverlaters op de arbeidsmarkt wordt daardoor bevorderd. Daarbij wordt overigens wel gewezen op het vraagstuk van brede opleidingen, met het oog op employability, tegenover smalle opleidingen, gezien de vraag naar beroepsspecifieke vaardigheden of 'skills'. Leerdoelen die in hogere mate abstract en complex zijn, worden noodzakelijk geacht omdat bijvoorbeeld technische, economische en sociale ontwikkelingen leiden tot snellere veroudering en intensivering van kennis. Hierdoor verliezen beroepskwalificaties steeds sneller hun waarde. Er zal daarom gezocht moeten worden naar een betere afstemming tussen onderwijs en beroepspraktijk.

Ook wordt aangegeven dat onderwijs niet langer beschouwd kan worden als eindpunt. Men moet zich realiseren dat er een levenlang geleerd zal moeten worden. Dit sluit aan bij de opmerking van Kouwenhoven (2003) dat we moeten 'leren leren'. Onderwijs zal moeten bijdragen aan het zich eigen maken van verschillende competenties (Onderwijsraad, 1998; Kouwenhoven, 2003).

2.1.2 Competenties

Definities

Onderwijs dat zich richt op het verwerven van competenties wordt Competentiegericht Onderwijs (CGO) genoemd. Een pasklare definitie is er echter niet voor. Voor het begrip 'competentie' alleen al zijn talloze definities te vinden. Bovendien wordt de term in allerlei arbeids- en onderwijsorganisaties op verschillende manieren vertaald. Voor het VMBO, MBO en HBO zijn er eveneens onderlinge verschillen zichtbaar (Moen, 2005). Daarnaast zijn er een aantal begrippen die er nauw aan verwant zijn, zoals 'leerdoel', '(sleutel)kwalificatie', 'kernprobleem', 'kernopgave', 'expertise' en 'performance' (Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks, 2002).

Van Merriënboer et al. laten dit definitie-probleem duidelijk zien, door uit elf bronnen de definities te vermelden. Interessant hierin is dat, hoewel deze definities zeer uiteenlopend zijn, er zes kenmerken blijken te zijn die zeer regelmatig genoemd worden:

1. Competenties zijn contextgebonden.
2. Competenties zijn niet deelbaar. Het zijn clusters van vaardigheden, kennis, attitudes, eigenschappen en inzichten.
3. Competenties kunnen na verloop van tijd veranderen.
4. Competenties zijn gerelateerd aan activiteiten/taken.
5. Leer- en ontwikkelingsprocessen zijn voorwaarden voor het verwerven van competenties.
6. Competenties staan in een bepaalde relatie tot elkaar. Verwerving van competenties vereist in veel gevallen de aanwezigheid van andere competenties.

Kouwenhoven (2003, p. 68) definieert competentie als 'de bekwaamheid om een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes te kiezen en te gebruiken (toe te passen) met de bedoeling een rol of realistische taak uit te voeren in een specifieke (werk)context, volgens een bepaalde standaard en gebruik makend van persoonlijke eigenschappen zoals motivatie en wilskracht'. Ook hierin komen drie van de zes regelmatig genoemde kenmerken naar voren, namelijk nummers één, twee en vier. Het is niet de bedoeling hier een uitgebreide hoeveelheid definities weer te geven. De omschrijving van het Colo, de vereniging van Kenniscentra, is echter nog wel nuttig om te vermelden, aangezien deze organisatie nauw verbonden is met het Middelbaar Beroepsonderwijs. Colo (2004) omschrijft competentie als 'het vermogen om in een specifieke situatie en context de adequate prestatie te kunnen leveren'. Een competentie zou, eenvoudig gezegd, gezien kunnen worden als 'de brug tussen talent en werk' (LDC, 2004).

Soorten competenties

Het onderwijs, met name de BVE-sector, moet zodoende bijdragen aan de verwerving van uiteenlopende competenties, waarbij de volgende indeling wordt gehanteerd (Onderwijsraad, 1998) :

- **Beroepscompetenties**, die betrekking hebben op dat wat een beroepsbeoefenaar moet kunnen en kennen. Er wordt onderscheid gemaakt in:
 - vakmatige competenties (werkzaamheden in eigen verantwoordelijkheid en deskundig kunnen uitvoeren en daartoe beschikken over de nodige kennis en vaardigheden),

- methodische competenties (werkzaamheden en onverwachte afwijkingen methodisch kunnen aanpakken en lering trekken uit opgedane ervaringen),
- sociale competenties (in de beroepsuitoefening kunnen communiceren en coöperatief samenwerken),
- participerende competenties (mede gestalte kunnen geven aan de directe werkomgeving en de arbeidsorganisatie).

Het gaat hier om beroepsprofielgebonden competenties, dat wil zeggen om competenties (kennis, houdingen en vaardigheden) die brede inzetbaarheid binnen een beroepsdomein mogelijk maken.

- *Leercompetenties*, die betrekking hebben op het leren leren. Dit zijn competenties die de basis leggen voor verwerving van specifieke vakkennis en van meer algemene vaardigheden in het toekomstige (arbeids)leven, met andere woorden een leven lang leren. Gedacht kan worden aan termen als:
 - leerstrategieën (waaronder studievoordigheden),
 - representatie- en geheugenstrategieën,
 - metacognitie,
 - leerattitude (willen benutten van leermogelijkheden).
- *Loopbaancompetenties*, waarvan de betreffende kennis, vaardigheden en houdingen betrekking hebben op het functioneren op de arbeidsmarkt, het kunnen plannen en realiseren van een loopbaan. Er wordt onderscheid gemaakt in:
 - kennis en inzicht in de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt,
 - vaardigheden om nieuwe banen te verwerven (sollicitatie- en netwerkvordigheden),
 - kennis en inzicht in de relatie tussen eigen competenties en verlangde kwalificaties.
- *Burgerschapscompetenties*, die betrekking hebben op de kennis, vaardigheden en houdingen om enerzijds in het sociale/maatschappelijke verkeer adequaat te kunnen handelen, en anderzijds om in de persoonlijke levenssfeer zelfsturend te kunnen handelen.

Deze indeling wordt ook aangehouden door Colo (2004), zij het dat de loopbaancompetenties er niet in genoemd worden. Overigens worden er naast deze indeling nog talloze andere indelingen gebruikt, wat te verwachten is met zoveel uiteenlopende definities. Het voert hier echter te ver om daar dieper op in te gaan.

2.1.3 Kenmerken van Competentiegericht Onderwijs (CGO)

In de vorige deelparagraaf is aangegeven dat CGO geen eenduidig begrip is. Toch is er in deze paragraaf een poging gedaan het begrip inhoud te geven, door gebruik te maken van omschrijvingen uit verschillende bronnen. Kenmerken, genoemd door Kouwenhoven (2003), Rozema (2001) en/of Griffioen (2002) zijn:

- De praktijk speelt een grote rol: de realiteitswaarde van de te leren competentie staat voorop, materiaal is actueel en herkenbaar, het geleerde wordt steeds bijgesteld door reële veranderingen in de beroepspraktijk.
- De leerling en het leerproces staan centraal: het proces wordt gereguleerd door de leerling, de leerstof wordt bepaald door de beginsituatie, er wordt geleerd door te doen (constructivistische benadering), de leerling leert te leren, etc. Iedere deelnemer heeft daardoor zijn eigen leerproces.
- Leeromgevingen zijn gericht op de ontwikkeling van competenties (niet slechts op kennis en vaardigheden). Daaronder vallen ook generieke competenties, die geïntegreerd zijn in het hele curriculum. Er is daarom veel aandacht voor reflectie.
- Alleen de ondersteunende theorie die meteen in praktische taken kan worden toegepast, wordt, op verschillende manieren, aangeboden.
- Sturing en instructie aan de leerling nemen af.
- De rol van de docent is begeleidend en proces-gericht. Hij heeft verschillende taken, afhankelijk van de activiteit die plaatsvindt en de deelnemer die hij voor zich heeft.
- De beoordeling is gericht op competenties, is zowel formatief als summatief, en vindt in verschillende vormen plaats, zoals zelftesten, portfoliobesprekingen, presentatie, groepsopdrachten, zelfbeoordeling, voortgangsbepreking, proeve van bekwaamheid, etc.

"De kern van competentiegericht denken veronderstelt een integratie van zowel het vakspecifieke als het meer algemene. Zaken die niet los van elkaar te zien zijn en die ook niet los van elkaar kunnen worden onderwezen in een opleidingstraject, noch in de schoolsituatie, noch in de bedrijfssituatie," schrijven Moen en Mistrat Haarhuis (2003). Zij maken daarbij gebruik van Spencer en Spencer (1993), die competentie definiëren als 'de onderliggende karakteristieken van een persoon die causaal verband houden met performance in een (werk)situatie' (zie Van Merriënboer et al, 2002). CGO besteedt met andere woorden niet alleen aandacht aan de zichtbare eigenschappen van de leerling, maar ook aan de onzichtbare. Zichtbare eigenschappen zijn vakkennis en vakspecifieke

vaardigheden, die het best toetsbaar en beïnvloedbaar zijn. Onzichtbare eigenschappen zijn persoonlijke eigenschappen, waarvoor geldt dat ze moeilijk toetsbaar en beïnvloedbaar zijn. CGO maakt gebruik van een constructivistische benadering van leren (waarbij het 'bouwen' van kennis en opdoen van ervaring centraal staat), onder meer door een activerende benadering van leren op de werkplek (Onstenk, 2003). De inzichten die geleid hebben tot deze, betrekkelijk nieuwe, leerbenadering, zouden overigens mede als een aanleiding voor CGO genoemd kunnen worden.

Ongetwijfeld zullen er meer kenmerken en eigenschappen van CGO te vinden zijn. Aangezien het hier echter niet de bedoeling is een compleet overzicht te geven, en er inmiddels een beeld gegeven is van CGO, wordt de aandacht in de volgende paragraaf verschoven naar CGO in het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO).

Het Ministerie van OC&W (2000) geeft aan dat ongeveer 60% van de jongeren in het beroepsonderwijs terecht komt. Colo (2004) noemt een aantal van ruim 450.000 deelnemers voor het MBO. Het bedrijfsleven wordt met andere woorden voor een groot deel van werknemers voorzien door het MBO, die de taak heeft de aansluiting tussen beroepspraktijk en onderwijs zo goed mogelijk te realiseren.

2.1.4 Naar CGO in het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO)

Ook in het MBO wordt het belang van CGO ingezien. "Op dit moment wordt gewerkt aan een nieuwe kwalificatiestructuur. De huidige kwalificatiestructuur biedt namelijk onvoldoende antwoord op de steeds flexibeler en internationaler wordende arbeidsmarkt. Daardoor kan het beroepsonderwijs onvoldoende maatwerk leveren om te voldoen aan de gestelde eisen," schrijft het Ministerie van OC&W (2006) op haar site. Ook op de sites van bijvoorbeeld het Colo, de BVE-Raad en Kennisnet is informatie te vinden over herontwerpproces naar CGO in het MBO,² waaruit blijkt dat het proces in volle gang is.

In een publicatie van het Kenniscentrum Handel (KCH, 2004) zijn voorbeelden beschreven van experimenten in de richting van CGO in het MBO. Eén daarvan is kort beschreven in figuur 1 hieronder. Het voorbeeld geeft een indruk van hoe CGO er in de praktijk van het MBO uit zou kunnen zien.

Een college constateert dat er grote verschillen zijn in het leren op school en in de beroepspraktijk; de motivatie van de deelnemers ligt in de praktijk heel wat hoger dan op school, wat zich uit in het gedrag. Na een coachingsperiode van een groep docenten wordt een meer praktijkgerichte onderwijsaanpak toegepast, waarbij de deelnemer zijn eigen leerproces stuurt en de praktijk sturend is voor de theorie.

Aan het begin van het traject geeft de deelnemer aan welke vaardigheden en competenties hij moet gaan werken. Daarna worden met de docent duidelijke afspraken gemaakt over de activiteiten die de deelnemer de komende tijd gaat uitvoeren, om zich deze vaardigheden en competenties eigen te maken. De activiteiten worden onder begeleiding van de docent/coach zoveel mogelijk in de praktijk uitgevoerd. De begeleiding bestaat voor een deel uit begeleidingsgesprekken, die gevoerd worden aan de hand van de vastgestelde vaardigheden, competenties en activiteiten.

Het schooljaar is verdeeld in zes periodes of blokken, waarin verschillende thema's centraal staan. Binnen deze thema's kan, individueel of gezamenlijk, gewerkt worden aan de uit te voeren activiteiten. Aan het eind van zo'n thema worden de betreffende activiteiten in de praktijk getoetst, waarbij ook aandacht besteed wordt aan onverwachte situaties, zoals drukte of een defect apparaat. Theorie wordt getoetst in een kennistoets.

Figuur 1.

Voorbeeld van een experiment met CGO in het MBO.

In het MBO zijn inmiddels meerdere resultaten zichtbaar van het herontwerp naar CGO. Dit blijkt ook uit het onderwijsverslag 2003/2004 van de Inspectie van het Onderwijs (2004), dat in april 2005 is verschenen. Hierin wordt verslag gedaan van het verloop van de invoering van CGO in het MBO. Centraal staan de volgende twee uitgangspunten:

- het centraal stellen van de leerbehoeften van de deelnemers en de verantwoordelijkheid die zij krijgen voor hun eigen leerproces
- het praktijkgericht onderwijs en de versterking van de regionale samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven.

Positieve effecten die in het verslag beschreven zijn, laten zien dat leren in de praktijk beter aansluit op interesses en ervaringen van leerlingen; meer uitdagend en stimulerend is; de betrokkenheid van de leerlingen vergroot; het belang van het functioneren laat zien; en een actievere leerhouding en passende werkhouding creëert. De leerlingen leren in te zien welke competenties zij al hebben

² zie www.colo.nl; www.bveraad.nl → 'dossiers'; en <http://herontwerppmbo.kennisnet.nl/>.

verworven en welke er nog missen. De inspectie wijst erop dat leerlingen vooral aan het begin van het proces houvast en zekerheden missen, omdat de vernieuwing dan nog onvoldoende uitgekristalliseerd is om nieuwe zekerheden te geven. Zij worden echter enthousiast over de vernieuwingen als zij goed geïnformeerd zijn over de veranderingen die hen te wachten staan.

Paragraaf 2.1.1 heeft laten zien dat de arbeidsmarkt dynamischer en meer omvattend is geworden. Intussen is duidelijk geworden dat ook CGO dynamischer en breder is ten opzichte van onderwijs dat op eindtermen is gebaseerd. Onderwijsveranderingen zoals de omslag naar CGO zijn echter moeilijk te realiseren in praktijk. Ook dat wordt getoond door het onderwijsverslag 2003/2004 (Inspectie van het Onderwijs, 2004). Knelpunten die beschreven worden zijn onder meer dat docenten moeite hebben behoeften van leerlingen in te schatten, reflectie op (mogelijke) leerervaringen van de leerlingen vorm te geven en (vooral indicatief gestelde) competenties te beoordelen. Instellingen blijken verder weinig zicht te hebben op concrete resultaten of effecten van de onderwijsvernieuwingen.

Ook Kouwenhoven (2003) beschrijft knelpunten bij de implementatie van CGO, waarbij weliswaar geen MBO, maar een universiteit (in Mozambique) centraal staat. Mogelijke oplossingen voor deze knelpunten lijken echter voor CGO in het algemeen te kunnen gelden. Genoemd wordt:

- de formulering van competentiestandaarden; wat ervoor kan zorgen dat de cursussen uit het kwalificatieprofiel volgen
- contacten met de beroepspraktijk; die van belang zijn voor het creëren van betrouwbare leeromgevingen
- reflectie-activiteiten tijdens de curriculumontwikkeling, door alle betrokkenen
- ontwikkeling van generieke competenties; voor generieke competenties impliciet een plaats krijgen, moet worden besproken hoe hieraan expliciet aandacht kan worden besteed
- aandacht voor evaluatie en toetsing; evaluatie/toetsing is een belangrijk deel van het curriculum en leidt meestal het leren van de studenten.

In de volgende paragraaf staat centraal aan welke elementen aandacht besteed moet worden bij onderwijsvernieuwing in het algemeen.

2.2 Relevante aandachtspunten bij onderwijsvernieuwing

Onderwijsvernieuwingen, zoals de invoering van CGO, blijken steeds opnieuw moeizame processen te zijn. Fullan (2001) geeft aan dat veel onderwijsontwikkelingen en -veranderingen van de laatste 25 jaar niet werkelijk geïmplementeerd zijn, ook wanneer implementatie gewenst was. Dit is volgens hem grotendeels toe te schrijven aan de moeilijkheden gerelateerd aan planning en coördinatie van een 'multilevel social process involving thousands of people' (p. 69). Voogt, Lagerweij en Seashore Louis (1998) wijzen erop dat geplande verandering slechts een klein aandeel vormt van oorzaken voor onderwijsontwikkeling (15%), omdat andere factoren als automatische processen en overdachte pogingen ook ontwikkelingen teweegbrengen.

Verandering is niet eenvoudig, blijkt ook uit enkele "principes voor verandering", die door Loucks-Horsley, Hewson, Love en Stiles (1998) beschreven worden:

- Verandering is een proces dat tijd en doorzetting kost. Zowel Fullan (2001) als Kouwenhoven (2003) leggen bovendien expliciet de nadruk op het feit dat verandering een proces is en geen gebeurtenis.
- De meeste systemen werken verandering tegen.
- Verandering is complex omdat het vereist dat mensen met elkaar communiceren over complexe elementen in de organisatie die meestal groot en gestructureerd zijn.

Fullan (2001) geeft echter aan dat onderwijsverandering niet onmogelijk is en beschrijft de elementen die het wel of niet slagen van veranderingsprocessen beïnvloeden. Daarbij laat hij zien dat wanneer deze processen van verschillende zijden benaderd worden, dit ook verschillende elementen oplevert.

Beïnvloedingsfactoren

Ten eerste beschrijft Fullan (2001) drie typen factoren die invloeden hebben op het implementatieproces. Deze worden apart gezet en uitgelegd, en zijn in drie groepen ingedeeld: eigenschappen van de verandering, lokale eigenschappen en externe factoren:

Eigenschappen van de verandering.

- *Vraag* - Sluit de verandering aan bij de wensen/behoeften van de school? Zorgt implementatie van de verandering voor het verbeteren van de situatie? Van Tulder (1992) spreekt van school-gerichtheid.
- *Duidelijkheid* - Is het duidelijk wat de verandering in praktijk precies inhoudt en hoe het vorm krijgt? Ook Loucks-Horsley et al. (1998) wijzen hierop. Dit aspect is ook van belang voor de aanname van de noodzaak van de verandering.

- *Complexiteit* - Hoeveel omvat de verandering? Hoe complexer de verandering, hoe groter de verschillen tussen huidige en nieuwe situatie.
- *Kwaliteit/praktijkgerichtheid* - Kwaliteit wordt bepaald door bijvoorbeeld uitvoerbaarheid en de mate waarin materiaal en hoeveelheid tijd beschikbaar zijn voor de verandering.

Lokale eigenschappen.

- *Geografische omgeving (District)* - Dit zou de provincie of gemeente kunnen zijn. Hoe meer ervaring er in de omgeving is met onderwijskundige veranderingen, hoe beter men ermee kan omgaan.
- *Het bestuur en de buurt (Board/Community)* - Het bestuur van een school moet achter de nieuwe veranderingen staan. Ook situaties in de buurt van de school kunnen implementatie van veranderingen (nadelig) beïnvloeden. Nauwe samenwerking met bestuur en interactie met de buurt komt onderwijsverandering ten goede.
- *Directie* - De directie heeft enerzijds grote invloed op veranderingen, door de manier waarop deze de verandering introduceert en mogelijkheden ervoor creëert. Loucks-Horsley et al. (1998) geven aan dat het van belang is dat leidinggevendenden de verandering ondersteunen (zie ook paragraaf 2.3.1). Anderzijds speelt de directie meestal geen actieve rol in het veranderingsproces. Veel directieleden vinden het moeilijk hun rol bij onderwijsveranderingen vorm te geven; vaak is het hen niet duidelijk wat er precies van hen verwacht wordt.
- *Docent* - Alle aspecten van verandering, zoals nieuwe betekenissen en vaardigheden, hangen met name af van de docent, die of alleen te werk gaat of met collega's samenwerkt. De docent is degene die de verandering moet doorvoeren, waarvoor in de meeste gevallen professionele ontwikkeling vereist is. Dit onderwerp staat in paragraaf 2.3 centraal.

Externe factoren.

- *Overheden (en maatschappij)* - Onderwijsbeleid wordt in politieke processen bepaald door de overheid, die meestal probeert aan te sluiten bij wat er zich in de maatschappij afspeelt. Van belang is dat de politieke omstandigheden de verandering ondersteunen (Loucks-Horsley et al, 1998).

Aanpak van veranderingsprocessen

Wat betreft het veranderingsproces beschrijft Fullan (1991) de volgende belangrijke aandachtspunten:

- *Visie-ontwikkeling* - Het is van groot belang iedereen te betrekken in de visie-ontwikkeling, zodat er overeenstemming ontstaat.
- *Bij te stellen (evolutionary) planning* - Plannen moeten steeds worden bijgesteld, omdat vooraf niet te bepalen is hoe de ontwikkeling zal verlopen. Kouwenhoven (2003) spreekt over een 'flexibel script' van implementatiestappen.
- *Nemen van initiatief/uitoefenen van druk* - Het proces moet zoveel mogelijk in samenwerking vorderen, maar op cruciale momenten moeten er knopen worden doorgehakt. Deze taak moet uitgevoerd worden door een geaccepteerde 'leider'.
- *Personeelsontwikkeling en professionele assistentie* - Onderwijskundige verandering bestaat uit het leren van iets nieuws. Loucks-Horsley et al. (1998) geven hierbij aan dat wanneer individuen een veranderingsproces doormaken, hun benodigde vorm van ondersteuning en assistentie verandert. Kouwenhoven (2003) merkt op: "'Levenslang leren' moet niet alleen bij woorden blijven, maar moet in praktijk worden gebracht". Een professional kan daarbij ondersteuning bieden. Hierop wordt in de volgende deelparagraaf dieper ingegaan.
- *Vastleggen van het proces (monitoring)/het probleem aankunnen* - Het vastleggen van de resultaten tijdens het proces ontsluit nieuwe ideeën en voorkomt misverstanden.
- *Herstructurering* - Overweeg de bestaande indeling van rollen, financiën, etc. te wijzigen als dat de verandering ten goede komt.

Ondersteuning

Tenslotte beschrijft Fullan (2001) een viertal aandachtspunten voor ondersteuning van de betrokkenen, wat grotendeels docenten zijn:

1. *Actieve deelname en participatie* - Met name bij een groot aantal betrokkenen is het moeilijk iedereen actief te laten deelnemen. Vaak werkt het om met een kleine groep te starten, en deze groep te laten groeien door enthousiasme en duidelijkheid. Ook het vormen van werkgroepen, zoals Kouwenhoven (2003) aangeeft, is een mogelijkheid om actieve deelname te bevorderen.
2. *Druk en ondersteuning* - Druk en ondersteuning moeten hand in hand gaan om activiteit te stimuleren. Peer-coaching is een techniek waarin druk en ondersteuning gecombineerd worden.
3. *Veranderingen in gedrag en houding* - Verandering in houding vindt vaak pas plaats nadat verandering van gedrag positieve resultaten oplevert. Het is dan wel van belang om na de eerste,

meestal negatieve, resultaten dóór te zetten. Loucks-Horsley et al. (1998) sluiten zich daarbij aan door erop te wijzen dat houding over het algemeen het gedrag leidt, maar dat verandering van gedrag ook houding kan veranderen. Dat betekent dat oefening van nieuw gedrag een belangrijke rol kan spelen in (onderwijskundige) verandering.

4. *Eigenaarschap* - Betrokkenen moeten zich verantwoordelijk gaan voelen voor de verandering, het proces moet als het ware van henzelf worden. Dat vereist echter instemming, waarbij visie-ontwikkeling een grote rol speelt. Ook hier zou het vormen van werkgroepen (Kouwenhoven, 2003) een middel kunnen zijn.

Uit het bovenstaande blijkt dat *docenten* een sleutelrol vervullen in onderwijsveranderingen. De docent staat centraal bij personeelsontwikkeling (onder 'aanpak van veranderingsprocessen') en bij punten onder 'ondersteuning'. Maar nog duidelijker wordt het onder de eerste groep aandachtspunten, waar de docent als één van de 'beïnvloedingsfactoren met specifieke rollen' wordt genoemd. Fullan (2001) schrijft: "Educational change depends on what teachers do and think." (p. 115). Om die reden wordt in paragraaf 2.3 beschreven welke rol de docent heeft en hoe deze ingevuld kan worden.

2.3 Ondersteuning van docenten bij onderwijskundige vernieuwing

2.3.1 Professionalisering van docenten

Aangegeven is dat de docent een sleutelrol speelt bij onderwijsveranderingen. Fullan (2001) schrijft: "Educational change is a learning experience for adults involved as well as for children." (p. 70).

Professionalisering van docenten kan daarom een belangrijke rol spelen in onderwijskundige veranderingen. Vaak echter levert het niet de gewenste resultaten, waarvoor Fullan een hele reeks oorzaken noemt, waaronder: eenmalige workshops, het ontbreken van vervolg-ondersteuning, niet aansluiten bij wensen/behoefte van docenten, te weinig tijd voor toepassen van nieuwe kennis en vaardigheden, de mobiliteit van docenten op een school, en overladenheid.

Voor effectieve professionele ontwikkeling of nascholing van docenten is een grote hoeveelheid kenmerken, eigenschappen of principes te vinden uit een groot aanbod van literatuur. De gegevens voor onderstaand overzicht zijn afkomstig uit Fullan (1991), verwijzend naar Loucks-Horsley, Harding, Arbuckle, Murray, Dubea, en Williams (1987); Loucks-Horsley, Hewson, Love en Stiles (1998); en/of Van Tulder (1992). Elke bron presenteert eigen succesfactoren, maar zouden in grote lijnen ingedeeld kunnen worden in twee groepen. Dat wordt hieronder toegelicht.

Overwegingen van docenten

De eerste groep factoren is gerelateerd aan de theorie van de 'practicality ethic', van Doyle en Ponder (1977); de meeste docenten vragen zich bij de confrontatie met een onderwijsvernieuwing af in hoeverre het nuttig is er energie in te steken. Daarbij worden 'cost, congruence and instrumentality' overwogen, ofwel de kosten-baten verhouding, de aansluiting bij wensen/behoefte en de praktische aanpak van het probleem. Met deze overwegingen van docenten moet rekening gehouden worden bij onderwijsontwikkelingen:

- *Kosten-baten verhouding* - De resultaten die opgeleverd worden moeten de energie, die in het veranderingsproces gestoken wordt, waard zijn. Een factor die hieronder geplaatst zou kunnen worden is:
 - aanwending van motiverende elementen en beloning.
- *Aansluiting bij wensen/behoefte* - De verandering moet tegemoet komen aan de wensen/behoefte van de docenten. Deze zijn afhankelijk van de omstandigheden, maar zouden bij benadering wellicht kunnen worden weergegeven door de aspecten die het beroep van docent plezierig maken, beschreven door King et al. (1988; zie Fullan, 1991; p. 124). Veel van deze aspecten hebben te maken met het werken met studenten, met name wanneer zij als gevolg van de hulp van de docent iets leren.

Eén van de behoeften van de docent is blijkbaar het kunnen voorlichten van studenten.

Voorbeelden van succesvolle factoren zijn dan:

- laten leiden door een goed omschreven beeld van effectief leren en lesgeven in de klas, dat wil zeggen heldere uiteenzetting van het onderwijsmodel dat centraal staat
- mogelijkheden voor docenten om hun eigen kennis en vaardigheden te ontwikkelen
- gebruik of presentatie van de strategieën die docenten zullen gaan toepassen in de klas
- voortdurende toetsing en verbetering van het eigen proces, om er zeker van te zijn de effectiviteit van de docent, het leren van de student, leiderschap en de schoolomgeving positief te beïnvloeden.

Een andere factor die geplaatst zou kunnen worden onder aansluiting bij behoeften, is dat het ontwerp voor professionele ontwikkeling gebaseerd moet zijn op *principes van het leren van volwassenen*. Schermer (1991) verwijst hiervoor naar Brookfield (1986) en noemt: vrijwilligheid, wederzijds respect, samenwerking, overdenken van de praktijk, kritisch nadenken en zelfsturing. Onder meer ook de volgende kenmerken passen volgens Schermer bij het leren van volwassenen:

- Er is sprake van grote differentiatie.
- Vaak moeten vertrouwde handelwijzen worden afgeleerd.
- De gedachte "Volwassen-zijn is uitgeleerd-zijn" veroorzaakt angst.
- Deelnemers moeten worden aangespoord hun leerproces zelf te leiden.
- *Praktische aanpak van het probleem* - Het veranderingsproces moet duidelijk en mogelijk zijn. Voorbeelden zijn:
 - laten leiden door een goed omschreven beeld van effectief leren en lesgeven in de klas, dat wil zeggen heldere uiteenzetting van het onderwijsmodel dat centraal staat
 - gebruik of presentatie van de strategieën die docenten zullen gaan toepassen in de klas
 - gebruik van concreet, te implementeren materiaal centraal zetten, wat invoering van vernieuwing bevordert
 - benadrukken van de relatie theorie-praktijk, wat de kans op toepassing van het geleerde vergroot
 - gunstige condities (bijvoorbeeld plaats en tijdstippen)
 - realisering van de nascholing binnen de 38-urige weektaak
 - tijd om aan personeelsontwikkeling te werken en opnemen van nieuwe kennis.

Merk op dat deze drie elementen (kosten-baten verhouding, aansluiting bij wensen/behoeften en praktische aanpak) grotendeels overeen komen met de eigenschappen van de verandering die Fullan (2001) beschrijft: vraag, duidelijkheid, complexiteit en kwaliteit/praktijkgerichtheid (zie paragraaf 2.2).

Implicaties voor het proces van professionele ontwikkeling

De tweede groep factoren volgt uit bovengenoemde overwegingen van docenten. Het betreffen implicaties voor het proces van professionele ontwikkeling:

- *Ruimte voor initiatief* - Docenten moeten zelf ruimte hebben voor initiatief, dat wil zeggen dat betreffende activiteiten niet opgelegd moeten worden door bijvoorbeeld leidinggevenden of externe instanties. Voorbeelden zijn:
 - kunnen experimenteren en risico's nemen
 - ondersteuning van docenten om leidende rollen te vervullen.
- *Samenwerking* - Docenten moeten samenwerken (wat volgens Fullan interactie, uitwisseling van ervaringen en persoonlijk contact inhoudt en het startpunt van succes is). Voorbeelden zijn:
 - vereniging van beschikbare kennis
 - aanwending van betrokkenheid van deelnemers in het formuleren van doelen, implementatie, evaluatie en beslissingen nemen (ook genoemd door Kouwenhoven, 2003)
 - deelname aan de nascholing ook door schoolleiders
 - deelname van meer dan één docent van dezelfde school, wat de kans op doorwerking van het geleerde in de schoolpraktijk vergroot.
- *Ondersteuning van het management* - Docenten moeten zich tijdens de ontwikkelingen gesteund voelen door de leidinggevenden. Voorbeelden zijn:
 - leiding en blijvende ondersteuning van de directie
 - deelname aan de nascholing ook door schoolleiders.
- *Opname in de schoolcontext* - Professionele ontwikkeling staat niet op zichzelf, maar is onderdeel van het gehele schoolgebeuren. Daarom moet de professionele ontwikkeling worden opgenomen in de context van de school. Voorbeelden zijn:
 - vastleggen van de te volgen nascholing, en de bijdrage daarvan voor het onderwijs, in het activiteiten- of ontwikkelplan
 - officiële plaatsing van het programma in de filosofie en organisatiestructuur van school en district
 - bieden van aanknopingspunten met andere onderdelen van het onderwijssysteem
 - ontwikkeling van een lerende gemeenschap, dat wil zeggen een schoolcultuur waar ontwikkeling deel van uitmaakt
 - integratie van individuele doelen met school- en districtdoelen.

Overigens zijn er ook bronnen die verandering niet per definitie als een leerproces zien. De Caluwé en Vermaak (2002) bijvoorbeeld beschrijven vijf verschillende zienswijzen ten aanzien van verandering:

- Mensen veranderen wanneer rekening gehouden wordt met hun eigen belang of als zij tot bepaalde opvattingen kunnen worden verleid of gedwongen. Veranderen is een machtsspel.

- Mensen veranderen wanneer vooraf een duidelijk gespecificeerd resultaat wordt vastgelegd, eisen worden vastgesteld, alle stappen gepland, uitgevoerd en bijgestuurd worden in het licht van het gewenste resultaat.
- Veranderen betekent het op de juiste manier prikkelen van mensen en het hen zo aantrekkelijk mogelijk maken zich in te zetten (door beloning).
- Veranderen betekent motiveren om te leren, door hen bewust onbekwaam te maken.
- Veranderen gebeurt vanzelf en is een permanent proces.

Hoewel 'veranderen door te leren' hier slechts één van de vijf zienswijzen is, wordt er bij onderwijskundige verandering vanuit gegaan dat veranderen een leerproces is, wellicht omdat de docent daarin centraal staat. De andere vier zienswijzen worden echter eveneens van belang geacht, zoals gebleken is uit beschreven literatuur.

2.3.2 Strategieën voor professionele ontwikkeling

Nu een overzicht is gegeven van factoren van succesvolle professionele ontwikkeling, kan gezocht worden naar vormen of strategieën waarin deze factoren kunnen worden toegepast. Loucks-Horsley et al. (1998) geven een uitgebreide uiteenzetting van vijftien strategieën voor professionele ontwikkeling. Daarbij wordt duidelijk dat de meest geschikte strategie afhankelijk is van één of meer van de volgende doelen die nagestreefd worden met het programma voor professionele ontwikkeling:

- *Ontwikkeling van bewustwording* - Dit is meestal het geval in de beginfase van een verandering, wanneer het belang van de verandering nog duidelijk gemaakt moet worden.
- *Opdoen van kennis* - Hierbij gaat het met name om theoretische kennis.
- *Vertalen naar de praktijk* - Dit is het geval wanneer de betekenis van de theorie voor de praktijk centraal staat.
- *Toepassen in de praktijk* - In dit geval gaat het om oefening van nieuwe handelingen.
- *Reflectie* - Hierbij worden handelingen en leerervaringen kritisch beschouwd en besproken.

Voor het bereiken van deze doelen kan volgens Loucks-Horsley et al. het best gekozen worden voor (onder meer) de strategie(ën) zoals die in figuur 2 zijn weergegeven.

In bijlage 1 zijn alle door Loucks-Horsley et al. genoemde strategieën opgenomen. Daarin is ook zichtbaar welke doelen ermee bereikt kunnen worden.

De keuze voor de toe te passen strategie hangt behalve van het te bereiken doel ook van de omstandigheden af. Loucks-Horsley et al. (1998) benoemen hier:

- studenten (indirecte doelgroep van professionele ontwikkeling)
- docenten
- klasse-activiteiten (curriculum, instructie, toetsing en leeromgeving)
- overhedenbeleid
- beschikbare materialen
- organisatie-cultuur
- organisatie-structuur (wie regelt wat)
- geschiedenis/ervaringen met voorgaande activiteiten voor professionele ontwikkeling
- ouders/belanghebbenden.

Deze omstandigheden moeten goed geanalyseerd worden, om de professionele ontwikkeling er zo goed mogelijk op af te stemmen.

Eén van de andere aandachtspunten die Loucks-Horsley et al. (1998) nog beschrijven, is de zorg voor rechtvaardigheid/gelijkheid, generaliseerbaarheid, ofwel brede bereikbaarheid van de ontwikkeling, zodat er geen doelgroepen worden uitgesloten van deelname.

Om het aantal te bereiken doelen te vergroten en zo goed mogelijk aan te sluiten bij omstandigheden, zouden verschillende strategieën gecombineerd en/of gekoppeld kunnen worden. Wanneer doelen en omstandigheden bepaald zijn, kan de professionele ontwikkeling worden vormgegeven.

- Ontwikkeling van bewustwording:
 - Immersion in the workplace: ervaring opdoen in de beroepspraktijk waarvoor de student wordt opgeleid.
 - Partnerships: samenwerking met praktijkbeoefenaars, met het oog op verbetering van inhoudelijke kennis van de docent, instructiematerialen, toegang tot faciliteiten en verkrijgen van nieuwe informatie.

De hier aangegeven strategieën richten zich overigens niet in de eerste plaats op dit doel.
- Opdoen van kennis:
 - Immersion in inquiry: zelf ervaren van de nieuwe onderwijsmethode, in de rol van de student.
 - Workshops, institutes, courses and seminars: een vorm van off-the-job leren, waarbij nieuwe ideeën en technieken op verschillende manieren kunnen worden gepresenteerd.
 - Professional networks: georganiseerde gemeenschap van experts met een gezamenlijk doel.
- Vertalen naar de praktijk:
 - Curriculum development/adaptation: ontwikkeling of aanpassing van nieuwe instructiematerialen en -strategieën, om aan leerbehoeften van studenten te voldoen.
- Toepassen in de praktijk:
 - Curriculum implementation: door gebruik van nieuwe materialen in de klas kennis maken met, ervaring opdoen met, reflecteren op, (etc.) het nieuwe curriculum, waarbij docenten geconfronteerd worden met de elementen die voor henzelf van belang zijn.
 - Curriculum replacement: vervanging van een deel van het curriculum, zodat niet het gehele curriculum ineens veranderd wordt.
 - Coaching and mentoring: één-op-één te werk gaan met een gelijke of meer ervaren docent om het lesgeven te verbeteren en te leren door verschillende activiteiten, waaronder klasse-observatie en feedback, probleemsignalering en bepaling van de oorzaak, en gezamenlijk plannen.
- Reflectie:
 - Action research: onderzoeken van de eigen manier van lesgeven van docenten en het leren van hun studenten, door onderzoek in de klas.
 - Case discussions: onderzoeken van cases (op papier of video) van gebeurtenissen in een klas bediscussiëren wat er gebeurt, wat de problemen en oorzaken ervan zijn.
 - Examining student work: nauwkeurig onderzoek van het werk en de scores van studenten om hun manier van denken en hun leerstrategieën te begrijpen en hun leerbehoeften en geschikte strategieën/materialen voor lesgeven te identificeren.

Figuur 2.

Voorbeelden van strategieën die gekozen kunnen worden voor het bereiken van de leerdoelen.

2.4 Conclusies uit de literatuurstudie

Het doel van deze literatuurstudie is geweest kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van CGO te achterhalen.

Volgens de bestudeerde literatuur zou CGO een betere aansluiting tussen arbeidsmarkt en onderwijs kunnen realiseren, aangezien deze nieuwe onderwijsvorm evenals de arbeidsmarkt als breed en dynamisch te typeren is. Dat gegeven is een vereiste voor het proces van onderwijsvernieuwing, dat in volle gang is.

Een belangrijk kenmerk van CGO is dat de praktijk centraal staat bij de ontwikkeling van competenties. De rol van zowel de student als de docent gaat veranderen; de student krijgt meer eigen verantwoordelijkheid, de docent krijgt een meer begeleidende rol. Daardoor veranderen ook de andere elementen in het curriculum, zoals die door Van den Akker (2003) in het model van het curriculaire spinnenweb zijn gezet. Samengevat gaat het om de volgende veranderingen:

- *Rationale* - Onderwijs is meer gericht op een carrièreweg met wisselende aanstellingen in een veranderlijke maatschappij, dan op één aanstelling (Kouwenhoven, 2003).
- *Leerdoelen* - Algemene leerdoelen zijn beter geïntegreerd met vakspecifieke leerdoelen.
- *Inhoud* - De beroepspraktijk speelt een grotere rol; de realiteitswaarde van de te leren competentie staat voorop. Alleen de ondersteunende theorie, die meteen in praktische taken kan worden toegepast, wordt aangeboden. De leerstof wordt bepaald door de beginsituatie van de leerlingen, waardoor iedere leerling zijn eigen leerproces heeft.
- *Leeractiviteiten* - Projectonderwijs, probleemgestuurd onderwijs, simulaties en dergelijke vervangen zoveel mogelijk het klassikale onderwijs, waardoor de leerling actiever met de leerstof bezig is (KOC, 2005).

- *Materialen en bronnen* - Het materiaal is realistischer; elementen uit de beroepspraktijk zijn erin geïntegreerd. Zo wordt er veel gebruik gemaakt van simulaties. Leerlingen kunnen er daarnaast zelfstandig mee aan de slag.
- *Groeperingsvorm* - Studietaken worden individueel of met anderen uitgevoerd.
- *Lokatie* - Zoveel mogelijk in de beroepspraktijk, en daarnaast op verschillende leer- en werkplekken in de school, zoals bijvoorbeeld praktijk-, computer-, of theorielokalen. Leeromgevingen zijn gericht op de ontwikkeling van competenties (niet slechts op kennis en vaardigheden).
- *Tijd* - Een schooljaar wordt ingedeeld aan de hand van bijvoorbeeld thema's. Daarbinnen maakt de leerling zelf keuzes over de tijdsindeling.
- *Beoordeling* - De beoordeling is gericht op competenties en vindt in verschillende vormen plaats, zoals zelftesten, portfoliobesprekingen, presentatie, groepsopdrachten, zelfbeoordeling, proeve van bekwaamheid, etc.

Het herontwerpproces naar CGO is met andere woorden een complexe onderwijsvernieuwing. Hiervoor zal een veelomvattend ondersteuningsprogramma ontwikkeld moeten worden, wat volgens Loucks-Horsley et al. (1998) inhoudt dat het zich op meerdere doelen richt. Uit figuur 2 wordt duidelijk dat er daarom meerdere strategieën in gecombineerd moeten worden en dat de keuze voor de meest geschikte (combinatie van) strategieën afhankelijk is van de gestelde doelen.

Bij de vormgeving van een ondersteuningsprogramma voor de invoering van CGO in het MBO, is speciale aandacht vereist voor de behoeften van docenten en de valkuilen bij de invoering van deze vernieuwing. Deze zijn vaak aan elkaar gerelateerd en blijken uit het onderwijsverslag (Inspectie van het Onderwijs, 2004) en uit Kouwenhoven (2003) (zie paragraaf 2.1.4). Samenvattend is met name ondersteuning nodig voor de volgende punten:

- het inschatten van behoeften van leerlingen
- de vormgeving van reflectie op (mogelijke) leerervaringen van de leerlingen
- evaluatie, toetsing en beoordeling van (vooral indicatief gestelde) competenties
- het belang van contacten met de beroepspraktijk
- het belang van reflectie-activiteiten tijdens de curriculumontwikkeling, door alle betrokkenen
- ontwikkeling van generieke competenties.

De effectiviteit van een ondersteuningsprogramma wordt vergroot door af te stemmen op behoeften als deze, waarvoor het noodzakelijk is de omstandigheden van de doelgroep te analyseren. Behalve de *inhoud* kan daarmee ook de *vorm* van het ondersteuningsprogramma bepaald worden (Loucks-Horsley et al, 1998), waarvoor de literatuurstudie de volgende richtlijnen heeft opgeleverd:

- Creëer duidelijkheid door de mate van complexiteit van CGO aanvaardbaar te maken voor docenten (Fullan, 2001). Dat kan gerealiseerd worden door het invoeringsproces stapsgewijs aan te pakken; met andere woorden meer programma-eenheden met minder inhoud per eenheid.
- Bied concrete materialen en instrumenten om de geboden informatie te kunnen toepassen in de organisatie. Dit draagt eveneens bij aan duidelijkheid en vergroot de kwaliteit/praktijkgerichtheid (Fullan, 2001).
- Gebruik de door de deelnemers toe te passen werkwijze en de aan te bieden materialen en instrumenten ook tijdens het ondersteuningsprogramma. Stimuleer bijvoorbeeld samenwerking en het nemen van initiatief, waardoor de betrokkenheid vergroot wordt.
- Betrek ook het management in de ondersteuning, wat aanzet tot samenwerking tussen personeel en management en waardoor de ontwikkeling beter in de schoolcontext wordt opgenomen.
- Bied ondersteuning voor de vertaling van de geboden informatie naar de organisatie, om te voorkomen dat de nieuwe kennis beperkt blijft tot de deelnemers. Deze ondersteuning zou geboden kunnen worden in de vorm van bijvoorbeeld adviezen of richtlijnen.

3. Onderzoeksofzet

In dit hoofdstuk is de opzet van het onderzoek beschreven. Duidelijk wordt dat er voor het onderzoek drie deelstudies hebben plaatsgevonden (3.1), waarmee gegevens over ontwerp (3.2), uitvoering (3.3) en effect (3.4) van de workshop verzameld zijn. Per deelstudie zijn procedure, respondenten en instrumenten beschreven. In paragraaf 3.5 is aangegeven op welke manier data-analyse en -verwerking hebben plaatsgevonden.

3.1 Doel en focus

3.1.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 duidelijk geworden is, gaat onderwijsverandering samen met een leerproces, met name voor docenten. Ondersteuning bij het herontwerpproces naar CGO kan daarom worden geboden in de vorm van professionele ontwikkeling van docenten. SLO heeft deze ondersteuning vormgegeven door een reeks van vier workshops, die achtereenvolgens aandacht besteden aan een oriëntatie op CGO, ontwikkeling van leerplanschema's, ontwikkeling van een competentiegericht opleidingsdidactiek en tenslotte examineren en beoordelen. Deze workshops duren elk één dag, waarvoor docenten en/of managers van ROC's worden uitgenodigd. In de workshops wordt deelnemers informatie verstrekt over betreffende onderwerpen, en worden zij ondersteund door hen aan te sporen om na te denken over elementen van CGO in hun eigen situatie. De tijd tussen de workshops is ongeveer 2½ maand. Deelnemers zijn vrij om te bepalen wat zij met de verstrekte informatie doen, zij worden niet verplicht ermee aan het werk te gaan. Aanwezigheid bij workshops is ook vrijblijvend, al is de informatie die verstrekt wordt beter te begrijpen als voorgaande workshops bezocht zijn.

Het doel van dit onderzoek is te bepalen in hoeverre ROC's ondersteund worden door deze workshops, en of de ondersteuning verbeterd kan worden. Daartoe is één van de workshops formatief geëvalueerd. Besloten is dat de tweede workshop in de reeks zou zijn.

3.1.2 Proces- en productevaluatie

In dit onderzoek is een formatieve evaluatie van de (tweede) workshop uitgevoerd, gericht op het doen van suggesties ter verbetering van de ondersteuning. Er is gekozen voor het model voor procesevaluatie van Swanborn (1999), die aangeeft dat deze evaluatievorm geschikt is om een interventie tijdig te verbeteren. Bij procesevaluatie worden *invoering* en *uitvoering* van de interventie beschouwd. De definitie die door Rossi, Freeman en Lipsey (1999) voor proces-evaluatie gegeven wordt, luidt: "Een vorm van programma-evaluatie die ontworpen is om vast te stellen of een programma aan de doelgroep is opgeleverd zoals bedoeld" (p. 190). Zij voegen er aan toe dat de term ook bekend staat als implementatie-beoordeling.

Omdat het de bedoeling is vast te stellen in hoeverre ROC's door de workshops worden ondersteund bij het herontwerpproces, is het van belang ook een productevaluatie uit te voeren, waardoor de *resultaten* van de workshop beschouwd worden. Deze worden beïnvloed door de invoering en de uitvoering. In Rossi et al. (1999) blijkt dit uit de volgende opmerking: "A precondition for impact on the social conditions a program addresses is that the program actually be implemented in a manner that could plausibly affect those conditions." (p.199). Overigens blijkt ook uit Swanborn, hoewel het niet expliciet genoemd wordt, dat bij procesevaluatie aandacht besteed moet worden aan de resultaten van de interventie.

Dit evaluatie-onderzoek heeft zich daarom op drie elementen gericht, namelijk *ontwerp*, *uitvoering* en *effecten van de interventie*, in dit geval de tweede workshop. Deze drie elementen zijn in dit verslag terug te vinden in drie deelstudies:

- deelstudie 1: ontwerp van de workshop, beschreven in paragraaf 3.2
- deelstudie 2: uitvoering van de workshop, beschreven in paragraaf 3.3
- deelstudie 3: effect van de workshop, beschreven in paragraaf 3.4 .

3.2 Deelstudie 1: ontwerp van de workshop

3.2.1 Procedure

Het doel van deze eerste deelstudie, waarin de ontwerpfase centraal staat, is te achterhalen welke opvattingen de SLO-medewerkers hebben gehad over doel en invulling van de workshop. Daarmee is vastgesteld in hoeverre de workshop is uitgevoerd zoals bedoeld.

Centraal in de onderzochte workshop staat de ontwikkeling van leerplanschema's. Voorafgaand aan het onderzoek is bepaald dat er in de workshop vijf onderdelen aan de orde komen. Om vast te stellen hoe concrete invulling gegeven is aan deze onderdelen, is een gespreksleidraad met vragen opgesteld. De vragen zijn door middel van observatie- en interviewtechnieken beantwoord tijdens een werkbijeenkomst van de SLO-medewerkers die de uitvoering van de workshop zouden verzorgen. Deze werkbijeenkomst kan gezien worden als afronding van de voorbereidingsfase.

Creswell (2002) wijst erop dat de observator verschillende rollen kan aannemen, namelijk van insider (deelnemende persoon) en van outsider (niet-deelnemende persoon). De onderzoeker heeft tijdens de werkbijeenkomst de rol van insider aangenomen, door actief deel te nemen aan de invulling van de workshop. De reden daarvan is dat de onderzoeker door de SLO-medewerkers als mede-lid van het ontwerpteam gezien is.

Bij aanvang van de werkbijeenkomst zijn de te beantwoorden vragen bekend gemaakt. Vragen die niet door observatie zijn beantwoord, zijn door middel van interviewtechnieken beantwoord. Na de bijeenkomst zijn de vragen en antwoorden zo ver mogelijk uitgewerkt. Deze zijn vervolgens aan de SLO-medewerkers voorgelegd met de vraag of zij ze zouden willen aanvullen en/of verbeteren. Ook de complete uitwerking van het ontwerp is daarna aan de medewerkers verstrekt.

3.2.2 Respondenten

De vragen van de opgestelde gespreksleidraad over de invulling van de workshop zijn beantwoord door de SLO-medewerkers die betrokken zijn geweest bij het ontwerp van de workshop. Dit zouden er aanvankelijk drie zijn; degenen die de uitvoering van de workshop zouden verzorgen. Eén van de medewerkers heeft zich voor deze werkbijeenkomst echter afgemeld in verband met andere werkzaamheden, waardoor de workshop door twee medewerkers is ingevuld. De vragen over de invulling van de workshop zijn zodoende door deze beide medewerkers beantwoord.

3.2.3 Instrumenten

De gespreksleidraad over de invulling van de workshop is opgesteld aan de hand van de vijf onderwerpen die aan bod zouden komen in de workshop: Terugblik, Visie op leerplanschema's voor CGO, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen, en de Docentrollen. Per onderwerp zijn vier open vragen opgesteld om de gegevens over het doel en de vorm ervan te verzamelen:

- a) Wat is het (leer)doel (en waarom)?
- b) Welke informatie moet verstrekt worden (en waarom)?
- c) Welke werkvorm wordt toegepast (en waarom)?
- d) Welke instrumenten worden gebruikt (en waarom)?

Op die manier zijn er in totaal 20 vragen te beantwoorden in deze ontwerpfase.

3.3 Deelstudie 2: uitvoering van de workshop

3.3.1 Procedure

In de tweede deelstudie is de uitvoeringsfase bestudeerd. Het doel van deze deelstudie is te onderzoeken hoe de workshop verlopen is en of dat gebeurd is zoals bedoeld.

Om vast te leggen hoe de workshop is uitgevoerd, is de workshop geobserveerd en is hiervan verslag gelegd. Omdat de onderzoeker, zoals in paragraaf 3.2 gemeld is, als mede-lid van het ontwerpteam gezien is, is ook hierbij de aangenomen rol van de onderzoeker te beschrijven als insider; iemand die deelneemt aan de activiteiten van de interventie. In dit geval betekent dat dat deze zich op bepaalde momenten in discussies gemengd heeft, of een vraag van een deelnemer heeft beantwoord.

Eén maand na de workshop zijn er interviews afgenomen van de SLO-medewerkers die aanwezig zijn geweest tijdens de workshop. Deze interviews hebben een driedelig doel gehad; validatie van de observatiegegevens van de onderzoeker, vaststelling van redenen voor afwijking van de planning, en zicht krijgen op de visie van de medewerkers op de workshop. Voorafgaand aan deze interviews hebben de medewerkers het observatieverslag van de workshop ontvangen, waaruit reflectieve opmerkingen verwijderd zijn. De uitwerking van de interviews is nadien ter controle voorgelegd aan de medewerkers.

3.3.2 Respondenten

Het onderzoek heeft zich gericht op de uitvoering van de workshop. Aan deze workshop hebben vijf deelnemers, afkomstig van twee organisaties, deelgenomen.³

Namens organisatie A, een op zichzelf staande MBO-vakschool, zijn deelnemers A1, A2 en A3 aanwezig geweest.⁴ Deelnemer A1 is directeur, deelnemer A2 is naast docent ook onderwijscoördinator. Daarom zijn deze functies in het vervolg van dit onderzoek aangeduid met 'manager', om aan te geven dat deze afwijken van de functie van een docent.

Deelnemers B1 en B2 zijn aanwezig geweest namens organisatie B, een unit Uiterlijke Verzorging van een ROC met meerdere lokaties en opleidingen. Die organisatie omvat met andere woorden meer dan de unit Uiterlijke Verzorging en elke deelnemer komt van één van de uitstroomrichtingen van de unit. Deze deelnemers zijn niet bij de eerste workshop aanwezig geweest. Tabel 2 in paragraaf 3.4.3 bevat de gegevens van de deelnemers.

Het aantal organisaties dat zich had aangemeld voor de workshop bedroeg vier, waarvan er zich twee kort voor de workshop hadden afgemeld. Daarmee samenhangend is ook het aantal aanwezige SLO-medewerkers gewijzigd. Dit zou aanvankelijk vier geweest zijn; medewerkers 1, 2 en 4 zouden de workshop presenteren, en medewerker 3 zou meegaan als begeleider, om de deelnemers extra te kunnen ondersteunen. Echter vanwege de afmelding van twee organisaties is besloten dat de workshop slechts door medewerkers 1 en 2 gepresenteerd zou worden, en is medewerker 3 als begeleider meegegaan. Deze drie personen hebben zodoende deelgenomen aan de interviews voor deze fase.

3.3.3 Instrumenten

Om data van de uitvoeringsfase te verzamelen is geobserveerd en zijn interviews afgenomen, zoals hierboven beschreven is.

Voor de observatie is gebruik gemaakt van een observatie-schema. Hierin zijn twee kolommen opgenomen; één kolom waarin de feitelijke situatie per onderwerp van de workshop is beschreven, en een tweede waarin reflectieve opmerkingen zijn geplaatst.

Om te achterhalen hoe de medewerkers terugkijken op de workshop, is een interviewschema opgesteld voor gestructureerde interviews. In de interviews is gevraagd:

- of zij zich kunnen vinden in de verslaglegging van de uitvoering
- wat hun algemene indruk van de workshop is
- met betrekking tot elk onderdeel van de workshop:
 - of de te verstrekken informatie inderdaad gegeven is
 - wat hun algemene indruk ervan is
 - of het onderdeel volgens planning uitgevoerd is *
 - of ze het onderdeel de volgende keer weer zo zouden presenteren *
 - of ze het eens zijn met de mening van de onderzoeker, nadat deze gegeven wordt
 - of ze denken dat de verstrekte informatie voldoende geweest is om het gestelde leerdoel te realiseren.
- of ze verwachten dat de doelstelling van de workshop gerealiseerd is.

Medewerkers 1 en 2 hebben alle vragen gezamenlijk voorgelegd gekregen, die zij om de beurt hebben beantwoord. Medewerker 3 is individueel geïnterviewd. De met * aangegeven vragen zijn hem *niet* voorgelegd, omdat hij niet bij de voorbereiding aanwezig geweest is en een begeleidersrol heeft gehad tijdens de workshop. Deze interviews zijn terug te vinden in bijlage 2.

3.4 Deelstudie 3: effect van de workshop

3.4.1 Inleiding

De reeks workshops rond het herontwerpproces naar CGO is bedoeld voor docenten en leidinggevendenden van ROC's, die dit proces moeten realiseren. Het betreft hier professionele ontwikkeling, omdat zij zich nieuwe kennis omtrent allerlei aspecten van CGO eigen maken. Het model van Guskey (2000) is speciaal ontwikkeld om dit type interventies te evalueren en richt zich met name op de effecten ervan. Het is gebaseerd op dat van Kirkpatrick, waarin de volgende vier fasen of levels worden onderscheiden: reacties, leerresultaten, gebruik van de leerresultaten en opbrengst in de organisatie (Kirkpatrick, 1994 (1959)). Iedere level steunt op de voorgaande; goede resultaten zijn vereist om in de volgende level goede resultaten te kunnen halen. Guskey vindt dat dit model tekort

³ Om de SLO-medewerkers en de deelnemers van de workshop anoniem te kunnen beschrijven, wordt gesproken over medewerkers 1 - 4, organisatie A en B, en deelnemers A1, A2, A3, B1 en B2.

⁴ Een MBO-vakschool richt zich, in tegenstelling tot een ROC, specifiek op één bedrijfstak.

schiet in onderwijsorganisaties en voegt er daarom een level aan toe, namelijk de ondersteuning en verandering van de organisatie. Zijn model ziet er dan als volgt uit:

1. *Reacties van deelnemers*: hierbij gaat het om wat deelnemers vinden van de interventie. Het betreft bijvoorbeeld vragen over of men het leuk of prettig heeft gevonden, of men vindt dat de tijd goed besteed is, of ze het nuttig hebben gevonden. Ook vragen over het functioneren van de leidinggevenden en zelfs over het comfort en de kwaliteit van de maaltijd en de koffie zijn hier van belang. Wanneer men dit soort vragen negatief beantwoordt, wordt de kans op goede leerresultaten in level 2 kleiner, omdat men dan minder gemotiveerd zou kunnen zijn.
2. *Leerresultaten van de deelnemers*: in deze level wordt vastgesteld of de leerdoelen van de interventie gerealiseerd zijn. Het gaat er dus om of de deelnemers zich de beoogde kennis, vaardigheden en attitudes hebben eigen gemaakt.
3. *Ondersteuning en verandering van de organisatie*: in deze level gaat het om feitelijke informatie over de organisatie namens welke de deelnemer aanwezig is. Deze level steunt niet op de voorgaande twee, maar is wel van betekenis voor de volgende twee. Het betreft hier eigenlijk de situatie van de organisatie, die de leerresultaten van de deelnemer ondersteunt en benut, dan wel blokkeert.
4. *Gebruik van geleerde kennis en vaardigheden door de deelnemers*: hierin wordt vastgesteld of de geleerde kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk worden toegepast in de dagelijkse praktijk van de deelnemers.
5. *Leeropbrengst van de leerlingen*: hierin draait het om in onderwijsorganisaties, want professionele ontwikkeling van docenten zou uiteindelijk de leerresultaten van de leerlingen ten goede moeten komen.

In dit onderzoek zijn de eerste vier levels beschouwd, de vijfde level is buiten beschouwing gelaten. Uit level 4 en met name 5 blijkt namelijk dat het om een lange-termijnmodel gaat. Implementatie van onderwijsveranderingen kost veel tijd, zoals ook uit hoofdstuk 2 duidelijk wordt. Voor kan worden vastgesteld of de leeropbrengst van de leerlingen verhoogd is (level 5), moeten de docenten de nieuwe kennis en vaardigheden daadwerkelijk hebben toegepast. In dit onderzoek gaat de aandacht met name uit naar level 4.

3.4.2 Procedure

Deelstudie 3, betreffende de effecten, heeft als doel vast te stellen welke resultaten de workshop heeft opgeleverd. Hiervoor is het model van Guskey (2000) gebruikt, zoals hierboven aangegeven. Gegevens over het effect zijn, behalve middels *mondelinge reacties* en een *enquête* aan het eind van de workshop, twee weken na de workshop door middel van *case-studies* verzameld. Daardoor kan het effect op de organisatie beter worden vastgesteld, immers de interesse gaat uit naar de resultaten in de organisaties namens welke de deelnemers de workshop bezocht hebben. Het model van Guskey laat dit ook zien; in level 1 en 2 zijn de resultaten beperkt tot de deelnemers, maar in de daarop volgende levels wordt de organisatie beschouwd. Bij *case-studies* wordt onderscheid gemaakt tussen *case* en *context*, waarbij de *case* wordt gevormd door de onderzochte variabelen en de *context* door datgene waarnaar de gegevens gegeneraliseerd worden (Miles & Huberman, 1994). Daarbij moet worden opgemerkt dat er behalve de onderzochte variabelen meer variabelen onderzocht zouden kunnen worden. Selectie is echter onvermijdelijk, een gegeven dat door Yin (1994) ook wordt opgenomen in zijn beschrijving van *case-studies*. De *case* wordt in dit onderzoek gevormd door de deelnemers, hun collega's, en de bestudeerde documenten. De *context* wordt gevormd door de gehele organisatie namens welke de deelnemers de workshop bezocht hebben.

Om de kans op beïnvloeding zo klein mogelijk te maken, zijn de eerste reacties (level 1) meteen na afloop van de workshop gemeten middels *mondelinge reacties* en een *enquête*. Deelnemers A1, A2 en A3 hebben de enquête op hetzelfde moment ingevuld en ingeleverd, deelnemers B1 en B2 hebben deze per post teruggestuurd.

Case-studies zijn, twee weken na de workshop, uitgevoerd door middel van een bezoek aan de deelnemende organisaties. Methoden die zijn uitgevoerd in het kader hiervan zijn *interviews met deelnemers*, die voor informatie over leerresultaten individueel, en voor informatie over de organisatie gezamenlijk geïnterviewd zijn. Ook zijn *interviews* afgenomen van *collega's van deelnemers* en daarnaast is *documentatie-analyse* uitgevoerd.

De *interviews* zijn, tijdens het bezoek, van alle respondenten face-to-face afgenomen. Om de informatie zo betrouwbaar mogelijk te kunnen verwerken, zijn alle gesprekken opgenomen op cassette. Bovendien is de verslaglegging van de interviews nadien ter controle aan de geïnterviewden

voorgelegd. Uitzondering daarop vormen de collega's van de deelnemers B1 en B2; deze zijn door de onderzoeker niet meer bereikt.

Documentatie-analyse is uitgevoerd om aanvullende gegevens te verzamelen over de visie van de organisaties, in het bijzonder betreffende CGO. Daarvoor is informatiemateriaal gebruikt bestaande uit papieren, folders en websites. Dit heeft ongeveer vier maanden na de workshop, tijdens de rapportage van de onderzoeksresultaten, plaatsgevonden.

Behalve door de enquête en de case-studies heeft ook *deelname aan informele gesprekken* binnen het ontwerpteam informatie opgeleverd.

Om redenen van afmelding te achterhalen, zijn tenslotte nog *telefonische interviews* afgenomen van contactpersonen van ROC's die zich afgemeld hadden. Resultaten daarvan zijn meteen kort genoteerd en verwerking ervan is niet ter controle voorgelegd.

In tabel 1 zijn de uitgevoerde methoden voor deze deelstudie per level van Guskey weergegeven, waarbij de methoden die zijn uitgevoerd in het kader van de case-studies gearceerd zijn. In bijlage 3 is een meer uitgebreide versie van deze tabel opgenomen.

Tabel 1:

Uitgevoerde methoden ter verzameling van gegevens over het effect van de workshop; aangegeven per level van Guskey.

Gearceerde methoden geven activiteiten voor de case-studies weer.

level	methode	respondenten (aantal)
1	mondelinge reacties	deelnemers (5)
	enquête	deelnemers (5)
	interview, individueel	deelnemers (4)
	interview, in koppels	deelnemers (2x2)
	interview, telefonisch	contactpersonen van afgemelde ROC's (2) *
2	enquête	deelnemers (5)
3	interview	deelnemers (4)
	interview	deelnemers (2x2)
	interview	collega's van deelnemers (2+1)
4	documentatie-analyse	-
	interview, in koppels	deelnemers (2x2)
	interview	collega's van deelnemers (2+1)
	interview, telefonisch	deelnemers

* Deze vragen hebben zich niet specifiek op level 1 gericht, maar zijn er wel in verwerkt.

3.4.3 Respondenten

De deelnemers van de workshop zijn de belangrijkste respondenten voor deze deelstudie. Uitzondering hierop vormt deelnemer A3, die is afgehaakt voor de interviews omdat zij na de enquête heeft aangegeven in haar functie niet veel te kunnen doen met de informatie uit deze workshop.

Daarnaast zijn collega's van deelnemers geïnterviewd. Aanvankelijk zou daarvoor onderscheid worden gemaakt in collega's die wel of geen leiding geven aan het herontwerpproces. Dit is in de uitvoering van het onderzoek echter nauwelijks tot uiting gekomen, omdat:

- deelnemers A1 en A2 zelf degenen zijn die het herontwerpproces op de vakschool leiden
- degene die met een leidende rol op het ROC zou deelnemen aan het interview, op de betreffende dag geen tijd gevonden heeft hieraan deel te nemen.

De geïnterviewde collega van deelnemers A1 en A2 is een mannelijke docent procestechniek, een vak dat meestal in het praktijklokaal gegeven wordt. De geïnterviewde collega's van deelnemers B1 en B2 zijn twee vrouwelijke docenten van andere uitstroomrichtingen van de opleiding Uiterlijke Verzorging. De selectie van deze collega's is overgelaten aan de deelnemers van de workshop. Hieraan zijn door de onderzoeker geen eisen gesteld.

Contactpersonen van ROC's die zich afgemeld hadden zijn zonder aankondiging telefonisch benaderd. In tabel 2 zijn gegevens van deelnemers van de workshop af te lezen.

Tabel 2:

Gegevens van de deelnemers van de workshop.

	<i>functie</i>	<i>aanwezig namens:</i>	<i>geslacht</i>	<i>leeftijd</i>
deelnemer A1	directeur	MBO-vakschool	m	58
deelnemer A2	docent/onderwijscoördinator	"	v	58
deelnemer A3 *	docent	"	v	43
deelnemer B1	docent	Unit ROC	v	48
deelnemer B2	docent	"	v	34

* Deze persoon is afgehaakt voor de interviews.

3.4.4 Instrumenten

Mondelinge reacties

Aan het eind van de workshop heeft een evaluatie-onderdeel plaatsgevonden, waarin de deelnemers gevraagd is of zij denken dat het leerdoel van de workshop voor hen gerealiseerd is, en wat hun mening is over het belangrijkste instrument dat is ingezet. De deelnemers hebben hierop om de beurt het woord gekregen (zie hoofdstuk 4 voor de inhoud van het leerdoel en het gebruikte instrument).

Enquête

Aan het eind van de workshop is de deelnemers vervolgens een enquête voorgelegd. Dit is een effectieve methode om in korte tijd veel gegevens te verzamelen van een groot aantal respondenten. Hoewel er bij de workshop uiteindelijk slechts vijf deelnemers aanwezig geweest zijn (zie vorige paragraaf), is de methode wel bruikbaar, omdat er in het vervolg van het onderzoek gebruik zou worden gemaakt van interviews, waarin enkele vragen uitgediept zijn. Resultaten zijn zodoende door middel van meerdere technieken verzameld.

In de enquête zijn twaalf vragen opgenomen, gericht op reacties en leerresultaten van de deelnemers (level 1 en 2 van Guskey's model). In de vragen is onder meer tijdbesteding, verwachtingen, relevantie van de behandelde onderwerpen, presentatie, en bruikbaarheid aan de orde gekomen. Vanwege efficiëntieredenen bestaat de enquête uit meerkeuze-vragen met ruimte voor toelichting. Er is afgesloten met de mogelijkheid om aanvullende opmerkingen te plaatsen. Voorafgaand aan de vragen is gevraagd naar functie, teamgrootte, aantal opleidingen geboden door de organisatie, leeftijd en aantal jaren ervaring. Elf vragen konden worden beantwoord door te scoren op een attitudeschaal van 1 tot 5, waarbij 1 = zeer negatief, 2 = negatief, 3 = neutraal, 4 = positief, 5 = zeer positief. Afhankelijk van de vraagstelling zijn deze termen vertaald, zodat is aan te geven in hoeverre men het eens is met een bepaalde stelling of om de waardering over het betreffende element aan te geven. In figuur 3 zijn daarvan een aantal voorbeelden opgenomen. Eén vraag is te beantwoorden door één of meer positieve of negatieve oordelen aan te kruisen die volgens hen van toepassing zijn op het gevraagde item.

De deelnemers is de keus gelaten de enquête anoniem in te vullen. Aan het eind van de vragenlijst is de opmerking geplaatst dat, wanneer men medewerking wil verlenen aan het af te nemen interview, de naam alsnog ingevuld kan worden. Daarbij is aangegeven dat de gegevens desalniettemin anoniem verwerkt zouden worden. De enquête is terug te vinden in bijlage 4.

- Geef aan of u het met de volgende stelling eens bent, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

"De tijd die deze workshop me gekost heeft, is effectief besteed".

helemaal <u>niet</u> mee eens					helemaal mee eens
	1	2	3	4	5
- Wat is uw mening over de werkvormen?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is (1 = geheel niet geschikt; 5 = zeer geschikt) :

	geheel <u>niet</u> geschikt				zeer geschikt
1. Plenaire discussie (Terugblik)	1	2	3	4	5
2. Voorbeelden tonen in OP (Visie)	1	2	3	4	5
3. ...					
- Geef aan wat u van de onderstaande items vindt, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = zeer slecht; 5 = uitstekend) :

	zeer slecht				uitstekend
lunch/consumpties	1	2	3	4	5
comfort (denk aan temperatuur, geluid, stoelen, etc.)	1	2	3	4	5
...					

Figuur 3.

Enkele voorbeelden van enquêtevragen en gebruikte termen in attitudeschalen daarbij.

Case-studies

Naast de enquête zijn case-studies uitgevoerd om gegevens over het effect te verzamelen. Hiervoor zijn verschillende interviews met open vragen afgenomen van deelnemers van de workshop en van collega's en is documentatie-analyse uitgevoerd.

Allereerst zijn er twee interviewschema's opgesteld voor de *deelnemers* van de workshop. De vragen daarin zijn gekoppeld aan de onderwerpen die tijdens de workshop aan bod geweest zijn (Terugblik, Visie op leerplanschema's, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen en Docentrollen).

Eén interview is afgenomen van *deelnemers individueel*, waarin tien vragen zijn opgenomen die de deelnemer persoonlijk betreffen. Dit zijn vragen op level 1 (over meningen over begeleiding, mede-deelnemers, tijdstip van de workshop en algemene indruk van de workshop) en op level 2 (leerresultaten) geweest.

Een tweede interview is afgenomen van *deelnemers gezamenlijk*, waarin 29 vragen zijn opgenomen die de organisatie betreffen. Dit zijn met name vragen op level 3 (betreffende de organisatie, zoals het herontwerpproces dat al gaande was en problemen daarbij, de aanwezigheid van draagvlak voor CGO, de belangstelling van collega's voor de workshop en de manier waarop verslag gedaan wordt van de workshop) geweest. Enkele vragen daarvan zijn gericht op levels 1 en 4 en op OpleidingPlanner. Tijdens de verslaglegging van de opbrengsten van de workshop (level 4), zijn tenslotte korte *telefonische interviews* afgenomen van deelnemers A2, B1 en B2. Hierin is gevraagd naar de opbrengsten van de workshop op dat tijdstip; vijf maanden na de workshop. De vragen van dit interview zijn daarom bepaald door informatie die door de voorgaande activiteiten van de case-studies is verzameld. Zowel voor de MBO-vakschool als voor het ROC betreft het aantal vragen drie. Omdat ondersteuning en verandering van de organisatie (level 3) en gebruik van geleerde kennis en vaardigheden door de deelnemers (level 4) de organisatie betreffen, zijn er ook vragen op deze levels voorgelegd aan *collega's van deelnemers* (docenten zonder bijzondere functie in het herontwerpproces). Hierin is gevraagd naar hun visie op CGO en de manier waarop daaraan gewerkt

wordt (level 3), en hun mening over het doorvoeren van wijzigingen in leerplanschema's, examineren/beoordelen en docentrollen (level 4). Dit interview bestaat uit twaalf vragen. Het niet-afgenomen interview (aan personen met een leidende rol in het herontwerpproces) telt acht vragen, die grotendeels overeen komen met een aantal van de twaalf vragen die aan de andere collega's gesteld zijn. Deze interviews zijn terug te vinden in bijlage 5. Voor aanvullende informatie over ondersteuning en verandering van de organisatie (level 3) is *documentatie-analyse* uitgevoerd met behulp van folders, papieren en websites van beide organisaties. Hiervoor zijn geen vragen opgesteld; de documenten zijn bestudeerd met als doel informatie te verzamelen over de visie en werkwijze van de organisatie, met name met betrekking tot CGO.

Telefonische interviews

Zoals gemeld zijn tenslotte nog *telefonische interviews* afgenomen van *contactpersonen van ROC's die zich afgemeld hadden*, om redenen van afmelding te achterhalen. Het interview bestaat uit vijf vragen naar reacties op workshop 1, redenen van afmelding en plannen voor de volgende workshop. Resultaten zijn verwerkt op level 1.

3.5 Data-analyse van de drie deelstudies

3.5.1 Dataverwerking en -analyse

Voor deelstudie 1, over het ontwerp, zijn de observatie- en interviewgegevens naar aanleiding van de *gespreksleidraad* genoteerd. Daaraan zijn gegevens over tijdsplanning en presenterende medewerker toegevoegd. Voor de weergave in de onderzoeksresultaten zijn deze gegevens vrijwel letterlijk overgenomen.

Voor deelstudie 2, over de uitvoering, zijn de *observatie-aantekeningen* uitgeschreven, met als resultaat een verslag van de workshop. Daarbij zijn reflectieve opmerkingen, via verwijzingen met cijfers, in de kantlijn opgenomen. Dit verslag is ongewijzigd gebruikt voor de onderzoeksresultaten. Omdat medewerkers 1 en 2 gezamenlijk geïnterviewd zijn en medewerker 3 individueel, zijn de *interviewgegevens* ook gezamenlijk respectievelijk individueel weergegeven in tabellen, met behulp van de geluidsopnamen. De antwoorden zijn daardoor per onderwerp en per vraag genoteerd. De interviewgegevens zijn daarna samengevoegd. Selectie van gegevens heeft plaatsgevonden tijdens de rapportage van de onderzoeksresultaten, door te bepalen wat relevant is voor het trekken van conclusies.

Voor deelstudie 3, over de effecten, zijn de *enquêtegegevens* in een tabel geplaatst, waarmee per vraag in één oogopslag zichtbaar is geworden hoe alle respondenten de vragen beantwoord hebben. Daarna zijn de 'gemiddelden' van de antwoorden vastgesteld.

Alle *interviewgegevens* van de *case-studies* zijn allereerst vrijwel geheel uitgeschreven, met behulp van de geluidsopnamen die ervan gemaakt zijn. Hierbij is gezocht naar de kern van de antwoorden en zijn ook andere relevante gegevens vastgelegd, eventueel bij vragen waarop dat beter aansluit. De opnamen zijn daarna gewist.

Om een duidelijk overzicht te krijgen van deze gegevens, zijn de antwoorden op de interviewvragen allereerst, net als de enquêtegegevens, per persoon en per vraag in een schema gezet. Per vraag is daardoor zichtbaar geworden hoe alle respondenten de vragen beantwoord hebben. De antwoorden zijn hierbij kernachtig samengevat. Deze samengevatte antwoorden zijn nadien ter controle aan de deelnemers voorgelegd.

Daarna is een nieuw schema gemaakt, waarin van alle interviewgegevens per vraag een algemene samenvatting gemaakt is. De individuele antwoorden zijn hierin meestal niet meer zichtbaar.

Clustering (Miles & Huberman, 1994) is de volgende stap in deze data-analyse, waarbij gezocht wordt naar labels waaronder de resultaten gegroepeerd kunnen worden. De algemeen samengevatte antwoorden van de enquête- en interviewvragen zijn in dit geval per onderwerp van de workshop (workshop algemeen, Terugblik, Visie op leerplanschema's, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen, Docentrol en OpleidingPlanner) in een vijftal schema's geplaatst; voor iedere level van Guskey één. Deze schema's zijn gebruikt voor de rapportage van de resultaten van het effect van de workshop. Voor level 4, gebruik van het geleerde, zijn de uitgeschreven interviews opnieuw geraadpleegd. Resultaten hieruit zijn eerst ter controle aan de deelnemers voorgelegd, en daarna rechtstreeks in de rapportage van de resultaten opgenomen.

Documentatie-analyse heeft plaatsgevonden tijdens de rapportage van de onderzoeksresultaten. Resultaten zijn daarin zodoende rechtstreeks verwerkt.

Van de *telefonisch* afgenomen *interviews* met contactpersonen van de afgemelde ROC's zijn de antwoorden per respondent en per vraag kernachtig genoteerd. Gegevens zijn bij de verwerking overzichtelijk weergegeven en daardoor in één oogopslag zichtbaar geworden.

3.5.2 Betrouwbaarheid van het onderzoek

Bij evaluaties van professionele ontwikkeling gaat het om kwalitatief onderzoek. Gegevens worden in die situatie vaak verzameld door middel van observaties, enquêtes en interviews, en documenten, waardoor objectieve weergave en met name beoordeling van de resultaten bemoeilijkt wordt. Wanneer het gaat om betrouwbaarheid in kwalitatief onderzoek, spreken Swanborn (1990) en Creswell (2002), beide verwijzend naar Guba & Lincoln (1982), over 'credibility'. Daaronder wordt verstaan 'de waarheid van de conclusies, voor de respondenten en de onderzochte situatie'. Om credibility te bevorderen, zijn de volgende strategieën toegepast:

- *triangulatie van databronnen* - het ontdekken van uiteenlopende perspectieven die actoren hebben van de situatie waarin zij verkeren (bijvoorbeeld dat van een directeur en een student). Deze techniek is toegepast bij interviews met de deelnemers van de workshop en daarnaast een drietal collega's, in de effectfase (zie tabel 1).
- *triangulatie van methoden* - het gebruik van meerdere methoden voor dezelfde vragen. Hiervan is sprake bij de effecten, waar voor de meeste levels verschillende technieken gebruikt zijn (zie tabel 1).
- *gebruik van audio-visuele middelen*. Dit is toegepast bij de interviews; er is audio-apparatuur gebruikt waardoor het gesprek meerdere keren kan worden afgeluisterd. De verwerking ervan kan op die manier zo objectief mogelijk worden uitgevoerd.
- *'member checks'* - het aan de onderzochten voorleggen van conclusies. In de ontwerpfase is deze techniek toegepast door de beantwoorde vragen ter controle voor te leggen aan de SLO-medewerkers. In de uitvoeringsfase zijn hen ook het observatieverslag en de uitgeschreven interviews voorgelegd. Hetzelfde geldt voor de uitwerking van de interviews met de deelnemers van de workshop en één van hun collega's, bij de effecten. Zij hebben bovendien ook de eerste stap van de data-analyse (samenvatting van de antwoorden) en de resultaten voor level 4 (gebruik van geleerde kennis en vaardigheden door de deelnemers) ter controle toegestuurd gekregen.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd, waarbij de opbouw bepaald is door de drie deelstudies: ontwerp (4.1), uitvoering (4.2) en effect (4.3) van de workshop. In paragraaf 4.4 worden verklaringen gezocht voor de resultaten van de workshop.

4.1 Deelstudie 1: ontwerp van de workshop

4.1.1 Doel en opbouw van de workshop

Het doel van deelstudie 1 is te achterhalen welke opvattingen de SLO-medewerkers hebben over doel en invulling van de workshop. De resultaten in deze deelstudie zijn verkregen door middel van de informele gesprekken tijdens de ontwerpfase (zie hieronder) en daarnaast afkomstig van de, door middel van observatie, interview en member checking, beantwoorde vragen in de gespreksleidraad (paragraaf 4.1.2).

In workshop 2 staat het ontwikkelen van leerplanschema's voor CGO centraal. Het doel van de workshop is een richtlijn voor een leerplanschema voor CGO te leren opstellen. Daarmee wordt bedoeld dat de deelnemers zich realiseren dat er tijdens het herontwerp keuzes gemaakt moeten worden over alle leerplanelementen, en dat zij ook daadwerkelijk een start kunnen maken met de invulling daarvan.

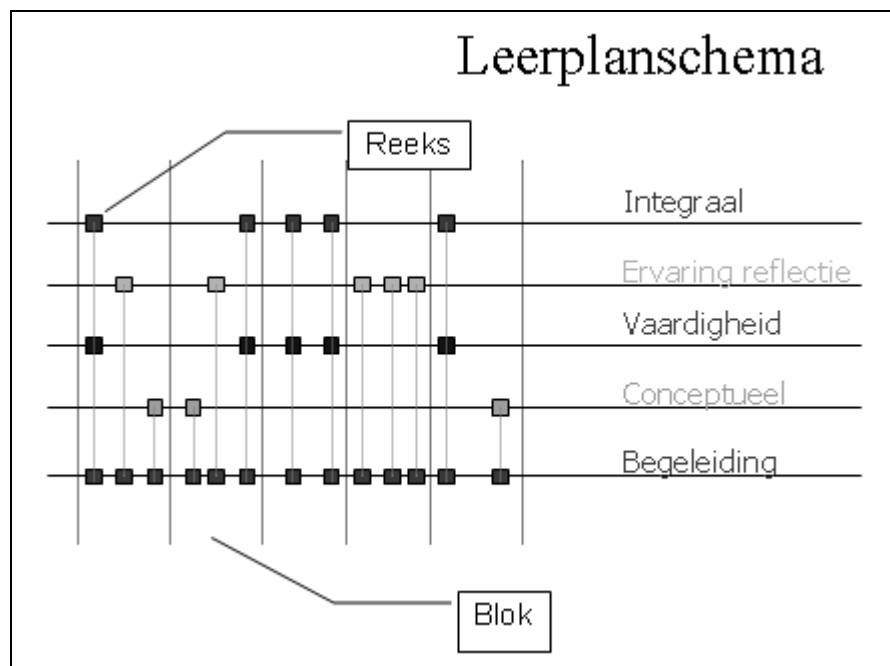
Een leerplanschema is een schematisch overzicht van leerlijnen voor de gehele opleiding. Een leerlijn is een opdrachtenreeks met hetzelfde doel en gelijksoortige inhoud of leeractiviteiten. Voor CGO geldt dat er vijf leerlijnen zijn:

- een integrale leerlijn, die bestaat uit opdrachten die geïntegreerd zijn in de beroepspraktijk
- een vaardigheden-leerlijn
- een concepten-leerlijn, waarin met name feitenkennis aan bod komt
- een begeleidingsleerlijn

- een leerlijn van ervaring en reflectie, die bestaat uit activiteiten voor reflectie op alle opdrachten. Gedurende de opleiding zal de moeilijkheidsgraad toenemen, de begeleiding afnemen, en de ontwikkelingsgerichte beoordeling toenemen.

Figuur 4 presenteert een model van zo'n leerplanschema, dat door SLO gebruikt wordt om het begrip leerplanschema te verhelderen (Moen, 2005; gebaseerd op De Bie, 2003). Het schema laat een raster zien van perioden of blokken in de opleiding en de leerlijnen. Tijdens iedere periode zijn opdrachten gepland op verschillende leerlijnen. Als opdrachten samenhangen, bijvoorbeeld het maken van een beroepsproduct, wordt gesproken van een opdrachtenreeks.

In het vervolg van dit verslag moet het woord 'Leerplan(schema's)' gelezen worden als 'Leerplan(schema's) voor CGO'.



Figuur 4.
Model van een leerplanschema voor CGO (Moen, 2005; bewerking van De Bie, 2003).

Een hulpmiddel voor het ontwikkelen van een leerplanschema is de web-based tool OpleidingPlanner (OP). Deze tool is door SLO ontwikkeld en kan gebruikt worden om keuzes te maken over en invulling te geven aan de elementen van het leerplan. Daarbij kunnen er elementen worden toegevoegd en verwijderd en kunnen zij benoemd worden zoals op de betreffende school gebruikelijk is, waardoor een leerplanschema ontstaat dat precies is toegesneden op de school. Bijlage 6 geeft een indruk van hoe OpleidingPlanner eruit ziet.

De SLO-medewerkers hebben al voor aanvang van het onderzoek vastgesteld dat er in de workshop een viertal onderwerpen aan bod moet komen, namelijk: Visie op leerplanschema's voor CGO, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen en Docentrollen. Daaraan vooraf wordt een Terugblik op de eerste workshop gepland.

4.1.2 Planning van de workshop

Bij de invulling van de workshop wordt rekening gehouden met de komst van vier ROC's. Er wordt een globale planning gemaakt, die als leidraad beschouwd wordt, en waarvan zonodig afgeweken kan worden. De geplande activiteiten, tijdsduur en presentator worden tijdens de werkbijeenkomst op een flap-over geschreven.

Terugblik op workshop 1 (45 min.)

Het doel van dit onderdeel is terug te kijken op de voorgaande workshop, waarin een introductie gegeven is op CGO. De vraag die de SLO-medewerkers beantwoord willen hebben, is of men met de verstrekte informatie en besproken onderwerpen in workshop 1 in staat geweest is om na te denken over de veranderingsstrategie en over de kaders van hun onderwijsbeleid (dit is een belangrijk onderdeel van de eerste workshop geweest).

De informatie die in workshop 1 aan bod geweest is moet kort worden weergegeven, om te zien wat er mee gedaan is. De verwachting is dan ook dat men er daadwerkelijk wat mee gedaan heeft. Een andere reden om nogmaals in te gaan op de informatie van workshop 1 is herhaling, wat ervoor kan zorgen dat men het beter kan onthouden.

Als werkvorm wordt een plenaire discussie gekozen, waardoor men van elkaar kan leren (dit geldt zeker voor de mensen die in workshop 1 niet aanwezig waren) en herkenning bij elkaar kan vinden in eventuele moeilijkheden. Bovendien zullen sommige onderwerpen in deze workshop in groepen aangeboden worden, en dit is een goed moment om juist niet in groepen uit elkaar te gaan. Een gespreksleidraad voor medewerker 1 is het enige instrument dat nodig is voor dit onderdeel.

Visie op leerplanschema's voor CGO (90 min.)

Het doel van dit onderdeel is de bewustwording van het feit dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie die het leerplan voor verschillende doelgroepen moet hebben, de bouwstenen die gebruikt worden en de structuur die gekozen wordt. De vaststelling hiervan heeft een praktische reden; scholen moeten met het nieuwe leerplan aan de slag.

Het feit dat de visie op leerplanschema's consequenties heeft voor het uiterlijk en de inhoud van leerplanschema's, is wat duidelijk moet worden. Daarom is het belangrijk dit onderwerp (als eerste) aan de orde te stellen.

Via een beamer zal een demo getoond worden van OP. Er zal een volledig gesloten leerplan (per week), een half gesloten, half open leerplan (per periode), en een volledig open leerplan (per eenheid) getoond worden. De SLO wil namelijk gereedschap verschaffen voor het opstellen van een richtlijn. In OP is duidelijk te zien hoe een heldere visie doorwerkt bij de verdere invulling van leerplannen.

Als materiaal wordt OP gebruikt, waarin ook een checklist is opgenomen voor het maken van keuzes.

Leerplanschema's (75 min.)

Als doel wordt gesteld het schematisch leren denken, ten bate van een richtlijn voor het leerplan. Mede om de praktische reden dat scholen met het nieuwe leerplan aan de slag moeten. Ze willen dit zo effectief en efficiënt mogelijk doen.

De te verstrekken informatie bestaat uit het feit dat de visie op leerplanschema's consequenties heeft voor het uiterlijk en de inhoud van leerplanschema's.

De bedoeling is bij dit onderwerp in groepen te werken met OP, om de werking te ervaren van het gereedschap dat de SLO wil verschaffen voor het opstellen van een richtlijn.

Het te gebruiken instrument is OP, waarin ook een checklist is opgenomen voor het maken van keuzes.

Examineren en beoordelen (60 min.)

Het doel van dit onderdeel is duidelijk maken dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en dat onderscheid gemaakt moet worden tussen formatief en summatief toetsen. Het onderscheid tussen begeleiden en examineren moet hierdoor verduidelijkt worden. Het onderwerp wordt kort behandeld, omdat het in workshop 4 centraal staat.

Er zullen mogelijkheden voor examenvormen en -functies worden aangereikt.

Een korte instructie (ongeveer een kwartier), waarbij de theorie schematisch op het bord wordt weergegeven, wordt als werkvorm gekozen. Dit wordt gevolgd door het in groepen invullen van gewenste toetselementen, zoals toetsvormen, -functies, en -momenten.

Het bord en een stencil met aandachtspunten en suggesties zijn de benodigde instrumenten.

Docentrollen (60 min.)

Als doel wordt gesteld het verduidelijken van mogelijkheden rond docentrollen.

Verschillende mogelijkheden voor docentrollen zullen worden duidelijk gemaakt.

Het zelf invullen van gewenste rollen en het gezamenlijk bespreken ervan, zijn de geplande werkvormen. Er wordt uitgegaan van hen bekende informatie en dit wordt aangevuld met nieuwe informatie.

Een stencil met mogelijke docentrollen is het benodigde instrument. Dit biedt structuur en daarnaast tempo; waardoor geen discussie kan plaatsvinden over welke rollen onderscheiden moeten worden.

Evaluatie

Een korte evaluatie van de workshop zal aan het eind van de dag plaatsvinden. Hierin wordt de deelnemers gevraagd of zij voldoende bouwstenen hebben voor het opstellen van een richtlijn voor een leerplanschema, en wat hun mening is over OP.

4.1.3 Conclusies betreffende het ontwerp

Het doel van deze eerste deelstudie is te achterhalen welke opvattingen de SLO-medewerkers hebben over doel en invulling van de workshop.

Het doel van de workshop is een richtlijn voor een leerplanschema voor CGO te leren opstellen, waarmee bedoeld wordt dat de deelnemers zich realiseren dat er tijdens het herontwerp keuzes gemaakt moeten worden over alle leerplanelementen, en dat zij ook daadwerkelijk een start kunnen maken met de invulling daarvan. Om dat doel te realiseren, zijn er vier onderwerpen gepland; Visie, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen, en Docentrollen. Daaraan vooraf is een Terugblik op de voorgaande (eerste) workshop gepland.

In de onderdelen Visie en Leerplanschema's staat het begrip leerplanschema centraal. Deze onderdelen betreffen het formele curriculum en vormen de kern van de workshop. De onderdelen Examineren/beoordelen en Docentrollen richten zich op specifieke elementen uit het leerplan. Duidelijk moet worden hoe deze elementen er in CGO uit kunnen zien, waarvoor daarom handreikingen worden verschaft. Dat het belangrijke elementen uit het curriculum zijn, is duidelijk geworden in hoofdstuk 2, waarin met name de rol van de docent naar voren komt. Uit het ontwerp van de workshop wordt echter niet duidelijk hoe deze onderdelen in relatie gebracht worden met de eerste twee.

In termen van Loucks-Horsley et al. (1998) blijkt de workshop zich met name te richten op *ontwikkeling van bewustwording* (het onderwerp Visie) en het *opdoen van kennis* (de onderwerpen Leerplanschema's, Examineren/beoordelen en Docentrollen). Zijdelings richt de workshop zich op het *doel vertalen naar de praktijk*, wanneer de theorie wordt afgestemd op de praktijk van de organisaties. Dit is met name het geval wanneer de deelnemers in groepen uiteen gaan, omdat zij dan gelegenheid hebben de theorie te koppelen aan de situatie in de eigen organisatie.

4.2 Deelstudie 2: uitvoering van de workshop

4.2.1 Inleiding

De bedoeling van de tweede deelstudie is vast te leggen hoe de workshop verlopen is en of dit overeenkomt met de bedoelingen van de SLO-medewerkers.

Om hierover gegevens te verzamelen is de workshop eerst geobserveerd. In deelparagraaf 4.2.2 worden de resultaten van de observatie beschreven, waaruit met name afwijkingen van de planning naar voren komen. (Uitkomsten van het evaluatie-onderdeel aan het eind van de workshop zijn in paragraaf 4.3.2 verwerkt in deelstudie 3).

Nadien zijn de medewerkers geïnterviewd, ter validering van de verslaglegging van de onderzoeker en om vast te stellen in hoeverre afwijkingen van de planning bedoeld geweest zijn. De resultaten hiervan zijn beschreven in deelparagraaf 4.2.3.

4.2.2 Observatie van de workshop

Inleiding

De workshop heeft op 15 juni 2005 plaatsgevonden in Utrecht. Twee aangemelde ROC's blijken zich kort voor de workshop afgemeld te hebben. Tijdens de heenreis is daarom besloten dat medewerker 4 terug zou gaan, de workshop is met andere woorden gepresenteerd door de medewerkers 1 en 2. Het onderwerp dat gepresenteerd zou worden door medewerker 4, Examineren/beoordelen, zou door hen worden overgenomen. Medewerker 3 is meegegaan als begeleider, om de deelnemers extra te kunnen ondersteunen.

Terugblik op workshop 1

Dit onderdeel heeft als doel terug te kijken op de eerste workshop. De nadruk is echter op de kleurendeterminator gelegd, een instrument dat in de eerste workshop aan bod geweest is en waaruit blijkt hoe je denkt over leiding geven in het kader van vernieuwingen (afkomstig uit De Caluwé en Vermaak (1999)). Met deze informatie blijkt, zo laat in het jaar, nog niets gedaan te zijn. Door

medewerker 2 wordt voorgesteld de kleurendeterminator ter illustratie op te starten, wat echter niet lukt. Een aantal discussies uit de eerste workshop wordt nog kort in herinnering gebracht, waarop door deelnemer A1 een paar maal gereageerd wordt door kort te vertellen hoe de gang van zaken bij hen is. De gespreksleidraad van medewerker 1, die het onderdeel gepresenteerd heeft, bestaat uit de aantekeningen die de onderzoeker van de eerste workshop heeft gemaakt, omdat er geen andere leidraad is.

Visie op leerplanschema's

Bewustwording van het feit dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie, de bouwstenen en de structuur van het leerplan, vormt het doel van dit onderdeel. Het belang van het maken van keuzes en de gevolgen daarvan zijn echter niet als hoofdzaak naar voren gekomen, hoewel er wel op gewezen is. Er worden veel onderwerpen besproken aan de hand van de elementen die in OP aan de orde komen, mede door vragen en opmerkingen van de deelnemers. Met name over de volgende onderwerpen is uitvoering gesproken:

- het vastleggen van beslissingen die op korte termijn weer gewijzigd worden
- het nut van het herontwerp en de kwaliteit van onderwijs.

Hierdoor is minder aandacht besteed aan wat de kern van dit onderdeel zou zijn; de bewustwording van het feit dat er keuzes gemaakt moeten worden voor het leerplan en dat dat consequenties heeft voor het uiterlijk van het leerplan. Een demo van OP, met daarin open en gesloten leerplannen, is niet getoond. De informatie is verschaft aan de hand van een lange reeks handelingen in OP.

Medewerker 2 is tijdens de presentatie meerdere keren onderbroken; medewerker 1 heeft uitspraken van medewerker 2 toegelicht, soms met behulp van sheets of verwijzingen naar uitgedeelde stencils. De deelnemers hebben laten blijken dit verwarrend te vinden en soms is discussie ontstaan als gevolg van de toelichtingen. Ook medewerker 2 heeft hem aangegeven dit verwarrend te vinden, waarna onderbreking niet meer heeft plaatsgevonden.

Leerplanschema's

Het doel van dit onderdeel is het schematisch leren denken, ten bate van een richtlijn voor het leerplan. Daarvoor zouden de deelnemers in groepen uiteen gaan om te werken met OP.

De deelnemers van organisatie A hebben zich onder leiding van medewerker 1 met OP bezig gehouden, de deelnemers van organisatie B onder leiding van medewerker 2. De deelnemers hebben gezien wat de mogelijkheden van OP zijn, zoals de mogelijkheid de gebruikte terminologie in OP naar eigen wens aan te passen. De medewerkers hebben zich hierbij laten leiden door de vragen van de deelnemers. Deelnemer A1 heeft aangegeven nu te begrijpen dat het mogelijk is leerlingen te laten inzien waarvoor die theorie dient, door de theorie te koppelen aan de praktijk.

Deelnemers B1 en B2 hebben minder tijd kunnen besteden aan het werken met OP, omdat zij voorafgaand aan dit onderdeel een informeel gesprek hebben gevoerd met deelnemer A1 en medewerkers 2 en 3.

In figuur 5 zijn enkele foto's van de uitvoering van dit onderdeel te zien.



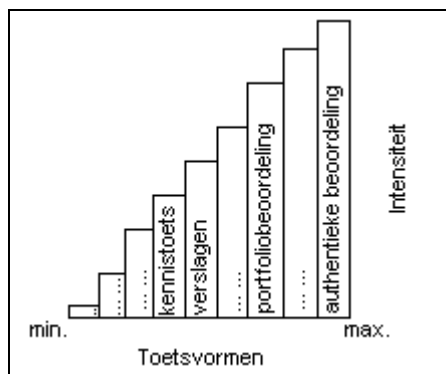
Figuur 5a.
Deelnemers van organisatie A en medewerkers 1 en 3 tijdens het onderdeel Leerplanschema's.



Figuur 5b.
Deelnemers van organisatie B en medewerker 2 tijdens het onderdeel Leerplanschema's.

Examineren/beoordelen

Dit onderdeel heeft als doel het duidelijk maken dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en dat onderscheid gemaakt moet worden tussen formatief en summatief toetsen. In de instructie wordt ingegaan op verschillende toetsvormen en -functies, door middel van vijf vragen die aan bod komen bij examineren en beoordelen: wat, waarom, waarmee, wie en wanneer. Daarbij wordt verwezen naar de verstrekte stencils. Een tweetal schema's wordt ter verduidelijking daarvan op het bord getekend, waaronder de Trap van Klarus (figuur 6). De rol van examineren/beoordelen in het leerplan is niet expliciet genoemd. Aan formatief en summatief toetsen is kort aandacht besteed, aan begeleiden en examineren niet. De deelnemers hebben zelf geen mogelijkheden en items ingevuld.



Figuur 6.

Trap van Klarus (2000).

Docentrollen

In dit laatste onderdeel, dat als doel heeft het verduidelijken van mogelijkheden rond docentrollen, zijn er nauwelijks mogelijkheden voor docentrollen aan bod geweest. Deelnemers zouden zelf gewenste docentrollen aangeven op een stencil, maar daarvan is geen sprake geweest. Slechts één van de docentrollen op het uitgedeelde stencil is eruit gelicht door de deelnemers te vragen of deze rol bruikbaar is. Medewerker 2 heeft medewerker 1 daarop onderbroken door te wijzen op de bedoeling van het stencil, namelijk het zelf invullen van gewenste rollen. Daarop is er plenair gediscussieerd over een mogelijke invulling van rollen/functies. Er is een lang gesprek ontstaan over de keuze voor het zelfstandig laten werken van de leerlingen. Medewerker 2 heeft geprobeerd het gesprek af te ronden met de vraag wat de plannen zijn in het kader van CGO, waarna het gesprek opnieuw is afgedwaald. In tegenstelling tot wat in de voorbereiding is aangegeven, dat het niet de bedoeling zou zijn dat er discussie zou plaatsvinden, is dit wel gebeurd.

4.2.3 Terugblik door de SLO-medewerkers

Algemene informatie over de workshop

De algemene indruk van de medewerkers over de workshop is goed; wel vinden zij dat er verbeteringen nodig zijn qua aanpak en proces.

Het doel van de workshop is geweest een richtlijn voor een leerplanschema te leren opstellen. Medewerker 1 denkt niet dat dat doel gerealiseerd is, medewerkers 2 en 3 denken dat de deelnemers er een start mee kunnen maken. Medewerker 3 heeft de indruk dat de deelnemers in elk geval gemotiveerd zijn en dat hun attitude gewijzigd is, wat volgens hem het belangrijkste resultaat geweest is.

De aanwezige voorkennis over het onderwerp 'Leerplanschema's' is niet goed ingeschat en verschilt voor managers en docenten, is de conclusie die medewerker 1 heeft getrokken. Ook de geschikte volgorde van de vier workshops is voor managers wellicht anders dan voor docenten, denkt hij. De medewerkers zijn positief over het werken in groepen, dat al toegepast had moeten worden bij het onderwerp Visie. Aansluiting bij de aanwezige voorkennis is daardoor beter te realiseren. Afwisseling in de presentatie, zoals bij het onderwerp Visie, is verwarrend geweest. Het zou beter ingezet kunnen worden door meer in te spelen op de deelnemers in plaats van op elkaar. Er zou meer nadruk moeten liggen op hands-on sessies en discussies naar aanleiding daarvan, vindt medewerker 3. Het kleine aantal deelnemers wordt betreurd.

Terugblik op workshop 1

Het doel van dit onderdeel is geweest terug te kijken op de eerste workshop en vast te stellen of de deelnemers met de informatie daaruit in staat geweest is na te denken over de veranderingsstrategie en de kaders van hun onderwijsbeleid. Geen van de medewerkers verwacht dat dit leerdoel gehaald is.

Dit onderdeel heeft volgens de medewerkers weinig betekenis gehad, volgens medewerker 3 doordat het opstarten van de kleurendeterminator niet gelukt is. Bovendien hadden er, behalve de kleurendeterminator, ook andere punten beter aan bod moeten komen, ook in de planning. De presentatie zou meer aan de hand van een schema uitgevoerd moeten worden. Waarschijnlijk was het niet te volgen, met name niet voor deelnemers B1 en B2, die workshop 1 niet bezocht hebben. De geplande discussie heeft niet plaatsgevonden, maar medewerker 1 geeft aan hier eigenlijk een gesprek bedoeld te hebben, dat wel kort heeft plaatsgevonden met deelnemers A1 en A2. Medewerker 2 denkt echter dat het kleine aantal deelnemers mede oorzaak geweest is voor het afwijken van de planning.

Visie op leerplanschema's

Het doel van dit onderdeel is geweest bewustwording van het feit dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie die het leerplan voor verschillende doelgroepen moet hebben, de bouwstenen die gebruikt worden en de structuur die gekozen wordt. Alle drie de medewerkers denken dat het leerdoel voor dit onderdeel gehaald is, in elk geval voor het grootste deel.

Veel aandacht is besteed aan de werking van OP, de nadruk heeft niet gelegen op het belang van het hebben van een visie voor het maken van keuzes. Het onderscheid tussen vraaggestuurd/aanbodgestuurd had beter benadrukt moeten worden, volgens medewerkers 1 en 2. Medewerker 3 geeft echter aan dat de deelnemers wel degelijk standpunten hebben ingenomen tijdens de gevoerde gesprekken. Hun attitude ten aanzien van OP is daardoor veranderd; deelnemers hebben begrepen dat het een handig instrument is, dat niet opgelegd wordt. Dit blijkt bijvoorbeeld uit wat deelnemer A1, tijdens het werken met OP, heeft aangegeven. Hij begrijpt nu dat het mogelijk is leerlingen te laten inzien waarvoor die theorie dient, door de theorie te koppelen aan de praktijk. Medewerker 3 vindt dan ook dat de nadruk meer op de uitgelokte gesprekken moet liggen, in plaats van op het systeem OP.

Een link leggen tussen visie en leerplanschema is moeilijk voor deelnemers die weinig weten over de nieuwe kwalificatiestructuur en andere elementen in OP, denken de medewerkers. In dit stadium is het daarom voldoende de grote lijn aan te geven, door middel van een aantal voorbeelden, vindt medewerker 3. Medewerker 2 denkt echter niet dat de geplande voorbeelden in OP veel meerwaarde zouden hebben opgeleverd, omdat ze niet aansluiten bij de praktijk van de aanwezige deelnemers. Medewerker 1 vraagt zich af hoe het onderwerp 'visie' het best kan worden aangeboden; men kan ontdekken wat de visie is door opties in te vullen, maar de visie kan ook vooraf worden bepaald aan de hand waarvan details worden ingevuld. Wellicht verschillen managers en docenten in de manier die voor hen het meest verhelderend is.

Leerplanschema's

Het doel van dit onderdeel is geweest schematisch te leren denken, ten bate van een richtlijn voor een leerplan. Dit doel zou waarschijnlijk gerealiseerd zijn wanneer de hele middag met OP gewerkt zou zijn, denken de medewerkers, nu is er een flinke bijdrage aan geleverd.

Medewerkers 1 en 2 zijn geen van beide met de checklist aan het werk geweest, omdat deelnemers hun visie nog niet hadden vastgesteld. Voorkennis en ontwerp vragen van de deelnemers zouden vooraf bekend moeten zijn, omdat deze de werkwijze bepalen.

Bij dit onderwerp is volgens de medewerkers echter sprake geweest van een zinvolle, relaxte en prettige manier van werken, waarover zij alle drie enthousiast zijn. Aansluiting bij de situatie van de deelnemers is goed gerealiseerd.

Examineren/beoordelen

Het leerdoel van dit onderdeel is geweest duidelijk te maken dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen formatief en summatief toetsen. De medewerkers denken dat dit doel wel gerealiseerd is door de verschaft informatie, volgens medewerker 3 omdat het geen nieuw onderwerp was.

De toets elementen zijn goed aan bod gekomen, de nodige onderdelen zijn aangestipt. Medewerkers 1 en 2 zijn niet ontevreden over dit onderdeel. Het benoemen van de vijf vragen vormt een goede introductie en heeft een denkproces veroorzaakt. De grenzen van beoordelen en de opvattingen

erachter worden op die manier duidelijk en bespreekbaar. De bedoeling is geweest het onderwerp kort en niet te diepgaand aan de orde te stellen, wat volgens medewerkers 1 en 2 ook gebeurd is. Medewerker 3 vindt echter dat dit een losstaand onderdeel geweest is dat aan OP gelinkt had moeten worden, en denkt niet dat de deelnemers de informatie in praktijk kunnen gebruiken. Of de deelnemers er concreet mee aan het werk hadden gemoeten, zoals gepland, wordt door medewerkers 1 en 2 betwijfeld. Er was al veel informatie geboden en deelnemers hebben soms veel zijdelingse opmerkingen gemaakt, waardoor het moeilijk geweest is de tijd te bewaken en de planning aan te houden.

Docentrollen

Het leerdoel van dit onderdeel, verduidelijking van mogelijkheden rond docentrollen, is niet gerealiseerd, denken de medewerkers. Informatie over docentrollen is namelijk nauwelijks verstrekt, doordat te veel ingegaan is op reacties van deelnemers. Medewerker 1 heeft er echter op gewezen dat het gesprek wel degelijk met het onderwerp Docentrollen te maken heeft gehad, omdat de keuze voor het zelfstandig laten werken van de leerlingen (het onderwerp dat aan de orde geweest is) consequenties heeft voor de rol van de docent. Daar had op aangesloten moeten worden. Maar bij nader inzien had het onderwerp beter weggelaten kunnen worden, want het programma is te omvangrijk geweest, vinden de medewerkers. De link met OP is ook bij dit onderwerp niet duidelijk geweest, vindt medewerker 3.

Een instrument met mogelijke docentrollen is niet ingevuld. Deelnemers zijn niet aan dit onderwerp toe of zijn niet van plan er iets mee te doen, denken medewerkers 1 en 2. Een idee van medewerker 2 is een volgende keer een stellingenspel als werkvorm te kiezen. Medewerker 1 denkt aan het gebruik van filmpjes.

4.2.4 Conclusies betreffende de uitvoering

Het doel van de tweede deelstudie is vastleggen hoe de workshop verlopen is en of dit overeenkomt met de bedoelingen die de SLO-medewerkers hebben gehad.

Uit het observatieverslag blijkt dat er veel van de planning is afgeweken qua inhoud en werkvorm:

- De inhoud is in de uitvoering in alle gevallen afgeweken van de planning; de te verstrekken informatie heeft niet de nadruk gekregen. Dit is met name het geval voor de onderwerpen Terugblik en Docentrollen. Ook voor het onderwerp Leerplanschema's is afgeweken van de planning, maar in dat geval geldt dat de inhoud is bepaald door de deelnemers.
- De geplande werkvormen zijn in geen enkel geval toegepast zoals gepland. Zo is er bij de onderwerpen Examineren/beoordelen en Docentrollen niet in groepen gewerkt.

Doordat er veel minder in groepen gewerkt is dan gepland, is het aannemelijk dat er weinig gewerkt is aan het doel *vertalen naar de praktijk*. In de ontwerpfasen is immers vastgesteld dat er voornamelijk op dit doel gericht zou worden wanneer de deelnemers in groepen uiteen zouden gaan (zie paragraaf 4.1.3). Wellicht zal dit doel daarom niet bereikt zijn. Uit de effecten moet blijken of dit werkelijk het geval is.

De SLO-medewerkers zijn het grotendeels eens met deze constatering:

- Wat betreft de inhoud is er ook door de medewerkers met name over de onderwerpen Terugblik en Docentrollen ontevredenheid geuit. Voor de Terugblik wordt verwezen naar de planning die al onvoldoende uitgewerkt is geweest. Voor Docentrollen geldt dat het verloop te veel is bepaald door de deelnemers, en dat het onderwerp beter weggelaten had kunnen worden vanwege de omvang van het programma.
- De vastgestelde afwijkingen van de werkvormen is volgens de medewerkers juist, maar met name medewerkers 1 en 2 (die de workshop gepresenteerd hebben) vinden dit niet erg storend. Dit is zeker het geval voor het onderwerp Examineren/beoordelen, dat beperkt gebleven is tot theorie. Medewerkers 1 en 2 vragen zich af of het zinvol geweest zou zijn als de deelnemers, volgens de planning, zelf toetsvormen en -functies zouden hebben ingevuld en zijn niet ontevreden over de uitvoering.

Voor wat betreft het onderwerp Visie wordt twijfel geuit over de juiste manier van aanbieden. De werkvorm, het werken met OP, is erg bepalend geweest voor de inhoud; de aandacht is verdeeld tussen het belang van een visie en het systeem OP.

Eén van de medewerkers verwacht niet dat het algemene doel, het kunnen opstellen van een richtlijn voor een leerplanschema, geheel gerealiseerd is. Twee medewerkers denken dat deelnemers er een start mee kunnen maken, waaraan de onderdelen Visie en met name Leerplanschema's volgens hen een bijdrage hebben geleverd. De medewerkers verwachten dat de leerdoelen voor de overige onderdelen (Terugblik en Docentrollen) niet gerealiseerd zijn.

In de volgende deelstudie wordt vastgesteld welke leerdoelen werkelijk gerealiseerd zijn.

4.3 Deelstudie 3: effect van de workshop

4.3.1 Inleiding

Het doel van de derde deelstudie is vaststellen welke resultaten de workshop heeft opgeleverd.

Hiervoor is het model van Guskey (2000) gebruikt, zoals beschreven in paragraaf 3.4.

Resultaten voor deze deelstudie zijn verkregen door middel van mondelinge reacties, een enquête, case-studies (interviews en documentatie-analyse) en telefonische interviews met contactpersonen van afgemelde ROC's. Ook de informele gesprekken door deelname in het ontwerpteam hebben voor deze fase informatie opgeleverd. De paragraaf is, aan de hand van de levels van Guskey, als volgt opgebouwd:

In paragraaf 4.3.2 worden de reacties van de deelnemers op de workshop (level 1) weergegeven.

Deze betreffen de workshop in het algemeen en de afzonderlijke onderwerpen van de workshop.

In paragraaf 4.3.3 zijn de leerresultaten van de deelnemers weergegeven (level 2). Daarbij zijn de onderwerpen Visie en Leerplanschema's samengevoegd, omdat de leerdoelen daarvan grotendeels overeenkomen.

Paragraaf 4.3.4 en 4.3.5 beschrijven respectievelijk de case-studies van de MBO-vakschool en het ROC.

Hierin zijn de ondersteuning en verandering van de organisatie (level 3) en het gebruik van geleerde kennis en vaardigheden door de deelnemers (level 4) per organisatie samengevoegd, omdat deze heel nauw met elkaar verbonden zijn.

4.3.2 Reacties van de deelnemers (level 1)

Algemene informatie over de workshop

In het evaluatie-onderdeel en de enquête is gevraagd naar de mening over de workshop. In de enquête heeft de deelnemer voor de uitspraken 'plezierig', 'informatief', 'boeiend', 'intensief' en 'moeilijk' kunnen aangegeven in hoeverre hij/zij het ermee eens geweest is. Hieruit is gebleken dat alle deelnemers de workshop plezierig en informatief hebben gevonden, en dat vier van de vijf het ook boeiend en intensief hebben gevonden. De vijfde is hierover in beide gevallen neutraal geweest. Over de uitspraak 'moeilijk' verschillen de meningen; één deelnemer heeft aangegeven het moeilijk te vinden, één heeft er aangegeven het niet moeilijk te vinden, en de overige drie deelnemers zijn hierover neutraal geweest. In het evaluatie-onderdeel heeft deelnemer A2 aangegeven het moeilijk te vinden de alledaagse praktijk los te laten. Deelnemer A1 heeft daarin aangegeven veel nieuwe CGO-termen nog niet te beheersen.

De tijd is volgens alle deelnemers effectief besteed, is uit de volgende vraag gebleken.

Op de vraag of er voldoende gelegenheid geweest is om in groepen te werken, hebben vier deelnemers neutraal gescoord. Eén deelnemers heeft aangegeven het er helemaal mee eens te zijn, en heeft daarbij de opmerking geplaatst: "Door kleine bezetting was instructie over OP individueel en direct."

Het tijdstip van de workshop, betreffende de aansluiting met het eigen proces, is als goed beoordeeld. Het tijdstip betreffende de tijd in het schooljaar is door docenten als negatief ervaren; vlak voor de zomervakantie moeten er veel zaken afgerond en/of besproken worden, wat veel drukte met zich meebrengt. Dit is zowel uit de case-studies als uit de telefonische interviews gebleken.

In één van de enquêtevragen is onder meer gevraagd een waardering te geven aan het comfort van de locatie. Dit is door drie van de vijf deelnemers met 'slecht' beoordeeld. Eén van de deelnemers heeft hier 'neutraal' gescoord, en de opmerking geplaatst: "Slecht te regelen airco". De vijfde deelnemer heeft het comfort met 'goed' beoordeeld.

Aanwezigheid van deelnemers van andere scholen wordt van belang geacht voor vergelijking en uitwisseling van ervaring. Het kleine aantal deelnemers is met andere woorden als negatief ervaren.

Een negatieve beoordeling ten opzichte van workshop 1 heeft een kleinere motivatie voor het bezoeken van workshop 2 tot gevolg gehad, is in één van de telefonische interviews gemeld. De negatieve beoordeling betreft de onvoldoende gelegenheid in groepen te werken.

Ook is aangegeven dat het op prijs gesteld wordt persoonlijk een uitnodiging te ontvangen; het ontvangen van de uitnodiging via een collega, wat het geval geweest is, is als vervelend ervaren.

Terugblik op workshop 1

De enquête heeft de beoordeling opgeleverd over de Terugblik (evenals over de hierna volgende workshop-onderwerpen) :

Alle deelnemers zijn *neutraal* over de relevantie van de inhoud. Op de bruikbaarheid van de inhoud is door twee deelnemers *onbruikbaar* gescoord, de anderen hebben *neutraal* gescoord.

Drie deelnemers hebben aangegeven de werkvorm, een plenaire discussie, *geschikt* te vinden, twee zijn hierover *neutraal*.

Medewerker 1 heeft *duidelijk* gepresenteerd volgens vier van de vijf deelnemers, één heeft er aangegeven de presentatie *moeilijk*, maar *pakkend* te vinden.

Visie op leerplanschema's

Aangegeven is dat de inhoud van dit onderwerp *relevant* is geweest, één deelnemer heeft hier *neutraal* gescoord. Vier van de vijf deelnemers hebben aangegeven de bruikbaarheid van de inhoud goed te vinden, de vijfde is hierover *neutraal* geweest.

De werkvorm, het tonen van voorbeelden in OP (wat niet gebeurd is), is door vier deelnemers beoordeeld als *geschikt*, de vijfde is hierover *neutraal*. Vier van de vijf deelnemers hebben aangegeven de bruikbaarheid van het instrument (OP) goed te vinden, de vijfde is hierover *neutraal*. Alle deelnemers hebben aangegeven dat medewerker 2 *duidelijk* en/of *meedenkend* gepresenteerd heeft, één heeft er daarnaast aangegeven dat het *pakkend* geweest is.

Leerplanschema's

Over Leerplanschema's wordt door vier deelnemers gemeld dat de inhoud (*zeer*) *relevant* geweest is, de vijfde is hierover *neutraal*. Dezelfde vier deelnemers hebben aangegeven de inhoud (*zeer*) *bruikbaar* te vinden, de vijfde is hierover wederom *neutraal* geweest.

Drie deelnemers vinden de werkvorm, het zelf werken met OP, (*zeer*) *geschikt*, twee hebben hierop *neutraal* gescoord. Het materiaal, de checklist (niet gebruikt), is door drie deelnemers als *bruikbaar* beoordeeld, één is hierover *neutraal* en één heeft er aangegeven dit pas te kunnen beoordelen in gebruik.

Alle deelnemers hebben aangegeven de presentatie *duidelijk* te vinden, deelnemers A3, B1 en B2 hebben daarnaast aangegeven dat er *meedenkend* gepresenteerd is.

Examineren/beoordelen

Dit onderwerp is door deelnemers B1 en B2 als *relevant* beoordeeld, de anderen hebben hier *neutraal* gescoord. Ook op de bruikbaarheid van de inhoud is door de deelnemers B1 en B2 goed gescoord, de anderen zijn hierover *neutraal*.

Eén deelnemer heeft aangegeven de werkvorm, instructie en zelf invullen (niet gebeurd), *geschikt* te vinden, de anderen zijn hierover *neutraal* geweest. De opmerking die hier door één van de deelnemers geplaatst wordt, luidt: "Goede discussie, maar geeft 't een handvat voor onze examinering?" De bruikbaarheid van het materiaal is over het algemeen desalniettemin als *goed* beoordeeld, maar alleen deelnemers B1 en B2 geven aan dit *waarschijnlijk wel* te gaan gebruiken. Twee deelnemers geven aan het materiaal *misschien* te gaan gebruiken, de vijfde is hierover *neutraal*.

Medewerker 1 heeft *duidelijk* gepresenteerd, maar dezelfde opmerking als voor de werkvorm is ook hier geplaatst.

Docentrollen

De inhoud van Docentrollen is door vier van de vijf deelnemers als *relevant* beoordeeld, één vindt de inhoud *niet relevant* en merkt op: "kwam niet over als apart item." De inhoud is door deelnemers B1 en B2 als *bruikbaar* beoordeeld, de anderen zijn er *neutraal* over.

De werkvorm, het zelf invullen en bespreken (niet gebeurd), hebben twee deelnemers als *geschikt* beoordeeld, drie zijn er *neutraal*. Degene die heeft aangegeven dit onderwerp niet als apart item ervaren te hebben, heeft ook hier de opmerking geplaatst: "Goede discussie, maar geeft 't een handvat voor onze examinering?" De bruikbaarheid van het materiaal en het daadwerkelijk gebruik ervan is door deelnemers B1 en B2 als *bruikbaar* beoordeeld, de anderen zijn *neutraal*.

Drie van de vijf deelnemers vinden dat de presentatie door medewerker 1 *duidelijk* geweest is, één daarvan heeft tevens *meedenkend* aangegeven. Eén deelnemer vindt dat de presentatie *moeilijk* geweest is, de vijfde heeft dezelfde opmerking als voor de werkvorm geplaatst; "Goede discussie, maar geeft 't een handvat voor onze examinering?"

OpleidingPlanner

De enquête heeft over OP nog aanvullende gegevens opgeleverd; twee managers geven aan OP (*waarschijnlijk*) wel te gaan gebruiken, drie docenten kunnen dat niet zeggen vanwege hun functie. Uit de case-studies blijkt dat de deelnemers de begeleiding voor het werken met OP intensief genoeg hebben gevonden. Wel geven twee van hen aan dat de tijd te kort geweest is.

De toegevoegde waarde van OP voor het ontwerpproces is volgens de deelnemers dat alles erin staat, het vormt één geheel van alle elementen van het leerplan. Voor de managers is dit ook de reden voor de beslissing OP (*waarschijnlijk*) aan te schaffen.

Conclusies betreffende de reacties van de deelnemers

De reacties van de deelnemers op de workshop zijn voor een groot deel positief. Negatieve punten in de beoordeling zijn:

- het comfort
- het kleine aantal deelnemers
- het tijdstip waarop de workshop is aangeboden (voor docenten).

Alle deelnemers hebben aangegeven (*zeer*) *positief* te zijn over de onderdelen Visie en Leerplanschema's, voor alle punten waarover een oordeel gevraagd is, waaronder OP. Ze vormen samen de kern van de workshop, waarin het ontwikkelen van leerplanschema's centraal staat. Het is aannemelijk dat men om die reden de workshop over het algemeen ook positief heeft beoordeeld. Ook *positief* beoordeeld zijn de werkvorm en de presentatie van het onderdeel Terugblik. De inhoud daarvan is echter *negatief* beoordeeld.

Omdat bovenstaande reacties voor beide organisaties gelijk zijn, is het opvallend dat de beoordelingen voor de onderdelen Examineren/beoordelen en Docentrollen van elkaar verschillen; deelnemers van de MBO-vakschool zijn hierover over het algemeen *neutraal*, deelnemers van het ROC over het algemeen *positief*. Dit zou verband kunnen hebben met de verschillende functies van de deelnemers van beide organisaties. Twee van de drie deelnemers van de MBO-vakschool zijn managers, terwijl de deelnemers van het ROC docenten zijn. Maar het verschil in beoordeling zou ook verband kunnen houden met de identiteit van beide organisaties. Dit zal uit de volgende levels moeten blijken.

Een ander opvallend gegeven is dat één deelnemer in veel gevallen *neutraal* gescoord heeft, waar de anderen vaak positief gescoord hebben. Deze persoon betreft deelnemer A3, die heeft aangegeven in haar functie niet veel gehad te hebben aan de informatie in deze workshop (zie ook paragraaf 3.4).

4.3.3 Leerresultaten van de deelnemers (level 2)

Algemene leerresultaten

In de enquête is gevraagd of de leerdoelen gerealiseerd zijn, door ze als stellingen weer te geven. Het leerdoel van de workshop is als volgt weergegeven: "Met de informatie die in deze workshop verschaft is, kunnen we een richtlijn voor een leerplan opstellen." Vier van de vijf deelnemers hebben deze vraag positief beantwoord, ook in de case-studies. Eén persoon heeft in de enquête aangegeven deze vraag niet te kunnen beantwoorden. In de case-study heeft zij echter aangegeven dat zij wel een richtlijn voor een leerplan zou kunnen opstellen, maar dat dat niet haar taak is. De persoon die in de case-study heeft aangegeven geen richtlijn te kunnen opstellen, heeft in de enquête aangegeven dit wel te kunnen.

In de case-studies is aangegeven dat met name de informatie uit de punten Visie en Leerplanschema's heeft bijgedragen aan het kunnen opstellen van een richtlijn voor een leerplanschema.

Terugblik

Drie van de vijf deelnemers aan de workshop zijn ook aanwezig geweest bij de eerste workshop. In de enquête is op de volgende manier gevraagd naar het leerdoel van de Terugblik: "Met de in workshop 1 verstrekte informatie ben ik in staat geweest na te denken over onze veranderingsstrategie en over de kaders van het onderwijsbeleid." Dit is één van de leerdoelen in de vorige workshop geweest, waar in de Terugblik naar verwezen zou worden. Twee van de drie betreffende deelnemers hebben aangegeven het hier mee eens te zijn. De derde heeft hierop *neutraal* gereageerd.

Eén persoon heeft in dit onderdeel aangegeven geleerd te hebben wat de hoofdzaken en wat de bijzaken van de eerste workshop geweest zijn. De anderen hebben van dit onderdeel niet kunnen aangeven wat zij ervan geleerd hebben.

(Visie op) leerplanschema's

De enquêtevragen betreffende de leerdoelen over leerplanschema's zijn als volgt gesteld:

- "Ik ben me ervan bewust dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie die het leerplan voor verschillende doelgroepen heeft, de bouwstenen die gebruikt worden en de structuur die gekozen wordt."
- "Ik heb schematisch leren denken t.b.v. een richtlijn voor het leerplan."

Twee deelnemers, managers, hebben aangegeven het er in beide gevallen mee eens te zijn. Twee deelnemers hebben de eerste vraag positief, en de tweede neutraal beantwoord. Deelnemer B1 vindt beide vragen "moeilijk te beantwoorden".

De in de case-studies genoemde leerresultaten betreffende leerplanschema's, is bewustwording van het feit dat hierover keuzes gemaakt moeten worden (één deelnemer) en het inzicht in de functie die OP kan hebben (twee deelnemers; docenten). Deelnemer B1 heeft aangegeven het logisch te vinden dat er keuzes gemaakt moeten worden over het leerplan, deze informatie is voor haar niet nieuw. Dit is waarschijnlijk de reden geweest waarom zij deze informatie tijdens de workshop niet heeft opgepakt, denkt ze.

Examineren/beoordelen

Deelnemers A2, B1 en B2 hebben aangegeven het eens te zijn met de gestelde enquêtevraag over het leerdoel voor dit onderwerp; "Het is me duidelijk geworden dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en dat daarbij onderscheid gemaakt moet worden tussen formatief en summatief toetsen." De anderen zijn hierover neutraal geweest.

In de case-studies is gevraagd naar andere leerresultaten, waarop door twee deelnemers wordt aangegeven te hebben geleerd dat er ook minder omvangrijke toetsvormen kunnen worden gebruikt (zie trap-model, figuur 6, paragraaf 4.2). Eén deelnemer geeft aan geleerd te hebben wat de taak van het KwaliteitsCentrum Examens (KCE) is.

Docentrollen

De enquêtevraag over dit leerdoel, "Ik heb een handreiking gekregen voor mogelijkheden rond docentrollen," is door vier deelnemers neutraal beoordeeld, de vijfde heeft aangegeven het helemaal eens te zijn met de stelling.

In de case-studies is de vraag voorgelegd of het onderdeel Docentrollen tot andere leerresultaten geleid heeft, waarop de deelnemers negatief hebben geantwoord.

Conclusies betreffende de leerresultaten van de deelnemers

Het algemene doel van de workshop, het kunnen opstellen van een richtlijn voor een leerplan, is volgens alle deelnemers gerealiseerd. Wel moet worden opgemerkt dat dit zowel in de enquête als in de case-studies door één deelnemer betwijfeld of ontkend wordt, maar dit betreft voor beide gevallen een ander. De leerresultaten worden hieronder opgesomd:

- Vier deelnemers geven aan zich ervan bewust te zijn dat er keuzes gemaakt moeten worden over het leerplan. (Dit vormt het leerdoel voor het onderdeel Visie). Hoewel het de vraag is of dit voor alle deelnemers een leerresultaat is, kan gesteld worden dat de verstrekte informatie over de ontwikkeling van het leerplanschema goed overgebracht is. Dat is een belangrijk gegeven voor het herontwerpproces naar CGO, omdat de ontwikkeling van leerplanschema's hierin een centrale positie heeft.
- Voor een aantal deelnemers (docenten) is ook het leerdoel betreffende de rol van Examineren/beoordelen in het leerplan en het onderscheid tussen formatief en summatief toetsen gerealiseerd.
- Tevens wordt door twee deelnemers als leerresultaat genoemd de mogelijkheid minder omvangrijke toetsvormen te gebruiken, en door één deelnemer kennis over de inhoud van de taak van het KCE.

Met name de onderdelen die op het niveau van de reacties van deelnemers (level 1) het best beoordeeld zijn, hebben in de ogen van de deelnemers tot leerresultaten geleid; Visie en Leerplanschema's.

Het feit dat het onderdeel Docentrollen niet geleid heeft tot leerresultaten, is direct te verklaren uit het feit dat er nauwelijks informatie verstrekt is.

Samenvattend kan gesteld worden dat deelnemers met name geleerd hebben:

- een richtlijn voor een leerplan op te stellen
- in te zien welke functie OP kan hebben.

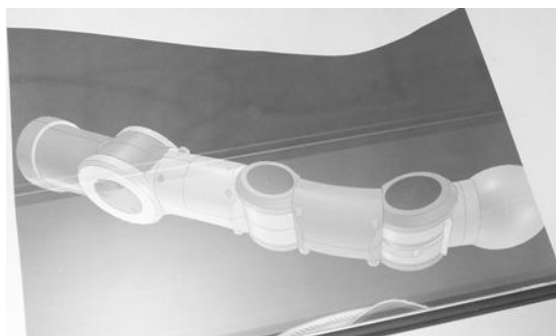
Daarnaast is het voor alle deelnemers duidelijk dat er keuzes gemaakt moeten worden over de invulling van leerplanelementen en geven twee deelnemers aan geleerd te hebben schematisch te denken ten bate van een richtlijn voor een leerplan.

4.3.4 Case-study 1; MBO-vakschool (level 3/4)

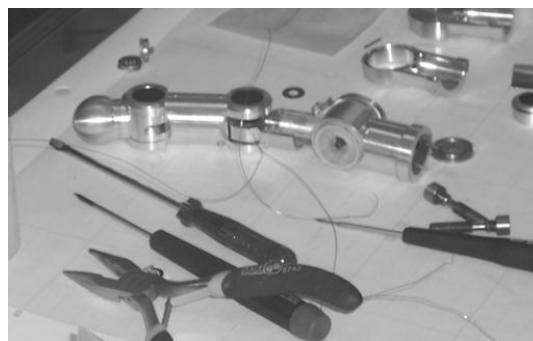
De organisatie

Deelnemers A1, A2 en A3 zijn aanwezig namens een MBO-vakschool. Een vakschool richt zich op één bedrijfstak. Dit in tegenstelling tot een ROC, waar opleidingen voor meerdere bedrijfstakken geboden worden. Deelnemers A1 en A2 hebben een manager-functie. Deelnemer 2 geeft tevens het vak natuurkunde, deelnemer A3 geeft het vak rekenen/wiskunde. Beide vakken worden door alle leerlingen gevolgd.

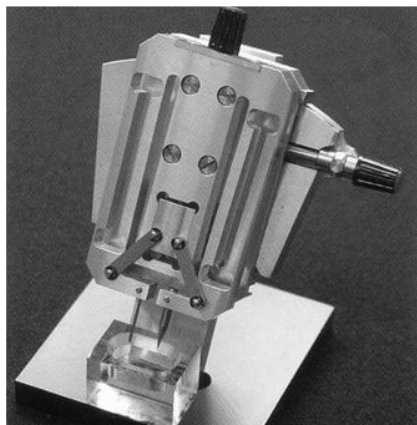
De 'vakschool voor precisietechniek' is gelegen in een grotere stad, in een wijk waar meer scholen voor beroepsonderwijs gevestigd zijn. De school is een op zichzelf staande organisatie, blijkt uit de case-study, en biedt een viertal nauw verwante opleidingen. Het team van de school bestaat uit 25 docenten, het aantal leerlingen bedraagt ongeveer 170. Leerlingen leren er voorwerpen of onderdelen te maken die gebruikt worden in industrieën of in laboratoria, bijvoorbeeld machine-onderdelen. Dit kunnen metalen of glazen voorwerpen zijn, die soms met het blote oog nauwelijks zichtbaar zijn. In figuur 7 zijn hiervan enkele foto's te zien.



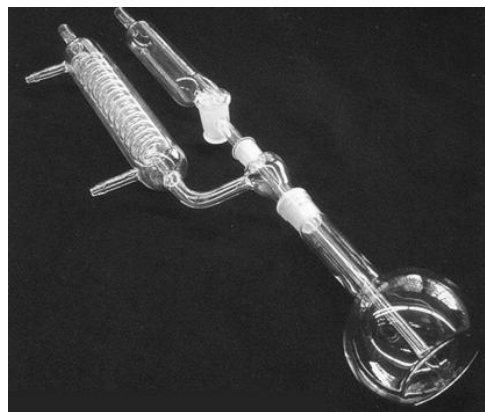
Figuur 7a.
'Bouwtekening' voor de robotvinger van fig. 7b.



Figuur 7b.
De robotvinger van de tekening van fig. 7a.



Figuur 7c.
Metalen instrument van enkele millimeters.



Figuur 7d.
Glazen instrument.

Visie op Competentiegericht Onderwijs

In de case-study wordt aangegeven dat het personeel op deze school ontevreden is over de huidige manier waarop de theorie in hun organisatie wordt aangeboden. Leerlingen zien volgens hen niet wat de betekenis ervan is en zijn er niet voor gemotiveerd, waardoor zij laag scoren op de betreffende vakken. Dit zou door CGO wellicht verbeterd kunnen worden, door een koppeling te creëren tussen praktijk- en theorievakken. Met theorievakken worden vakken bedoeld die achterliggende theorieën van vaardigheden behandelen, zonder dat die vaardigheden geoefend worden.

Vanaf het begin van het schooljaar is nagedacht en gesproken over CGO, in de praktijk is dat echter nog niet tot uiting gekomen. De betekenis van CGO voor de leerlingen is volgens hen de koppeling van

theorie en praktijk, waardoor de leerlingen inzien waarvoor theorie nodig is. Daarnaast wordt genoemd de voorbereiding op het bedrijfsleven, in de vorm van zelfstandig werken en samenwerken. Van het samenstellen van een eigen leertraject is hier geen sprake. "De vakschool is van oudsher een school waar leerlingen flink voor moeten werken. Als ze dat doorstaan hebben, zijn ze goed voorbereid op de praktijk. Om die reden kan hen dan ook een baangarantie gegeven worden," geeft deelnemer A1 aan. De school onderhoudt contacten met het bedrijfsleven, waardoor behoeften van werkgevers bekend zijn. Over de termijn waarbinnen CGO op de vakschool ingevoerd moet zijn, is niet gesproken.

Problemen bij invoering CGO

Door deelnemers en hun collega's genoemde problemen in het proces rond CGO zijn ruimte (lokalen) en personeel, nodig om theorievakken beter te kunnen combineren met praktijkvakken, en de beperkte mogelijkheden voor vakspreiding en bespreking in verband met docenten die een kleine taakomvang hebben. Daarnaast vormt ook de verkrijgbaarheid van up-to-date leermiddelen een probleem.

Deelname aan de workshop

De motivatie om aan de workshop deel te nemen, wordt in de case-study verwoord door deelnemer A1: "Tijdens zo'n workshop kunnen er ervaringen over CGO uitgewisseld worden, onder leiding van SLO. Voor mij is dit een organisatie die in de loop van de tijd veel ervaring heeft verzameld, waarvan ik gebruik kan maken. Het is een klankbord waarvan ik reacties kan ontvangen op het moment dat ik mijn gedachten en ideeën uitspreek, waardoor ik er misschien eens anders naar kan kijken." Ook deelname aan de eerste workshop heeft invloed gehad op deelname aan de tweede; enthousiasme wekt volgens de deelnemers interesse op. Op dezelfde manier heeft de tweede workshop invloed op de wens deel te nemen aan de derde; de deelnemers zijn namelijk enthousiast geweest over de tweede workshop.

Aangegeven wordt dat er vijf personen aangewezen zijn die zouden deelnemen aan de workshops, voor de tweede workshop waren er echter twee verhinderd. Die vijf personen zouden de informatie vanuit verschillende invalshoeken beschouwen, omdat iedere persoon taken en achtergronden heeft die verschillen van die van de anderen.

Verspreiding van de informatie

Ieder personeelslid weet dat de workshops plaatsvinden. Tijdens een vergadering of lunch wordt verslag gedaan van de workshops, waarbij ieder de informatie aanneemt en erover meedenkt. Eén van de deelnemers aan de eerste workshop, een docent, heeft daarvan verslag gedaan in een teamvergadering. Zij heeft daarbij ook verteld wat zij dacht dat er gebeuren moet; dat lesmateriaal van de verschillende vakken vergeleken moet worden en collega's bij elkaar in de les moeten gaan kijken. Daardoor moet duidelijk worden welke raakvlakken de verschillende vakken hebben en welke overlap er is in de aangeboden leerstof. Een aantal docenten, dat ondersteunende vakken geeft, heeft daarop geprobeerd uit te zoeken welke andere vakken daaraan gerelateerd waren. Deelnemer A1 denkt dat dit minder snel gebeurd zou zijn wanneer iemand met een manager-functie de informatie uit de workshop en de opdracht die daaruit volgde had doorgegeven.

Omdat er aan het eind van het jaar geen vergaderingen meer plaatsvinden, is er nog geen verslag uitgebracht over de tweede workshop. Deelnemers A1 en A2 geven echter aan beslist medewerking te zullen krijgen voor het opstellen van een leerplan.

Opbrengst van de workshop

De workshop heeft in de eerste plaats overleg tussen de aanwezige deelnemers opgeleverd, wat meteen ook het belang van de aanwezigheid van meerdere collega's aangeeft.

Iedere workshop in deze serie van vier geeft voor deelnemers A1 en A2 de impuls om het thema CGO hoog op de agenda te zetten. Bovendien zijn zij ook degenen die daarvoor verantwoordelijk zijn.

Op het moment dat een workshop zich aandient, is dat voor hen input om verder te werken aan de plannen om één van de afdelingen te laten experimenteren met CGO.

Door de tweede workshop is voor hen ook de wens aangewakkerd theorie- en praktijkvakken te koppelen, omdat de workshop het inzicht heeft opgeleverd dat de ervaring die leerlingen hebben met theorievakken moet veranderen. Hun gedachte dat theorie noodzakelijk kwaad is moet worden omgebogen naar de wetenschap dat het een noodzakelijk nut is (zie ook paragraaf 4.2.2). Ook is benadrukt dat er steeds moet worden verwezen naar de relatie tussen vakken onderling en dat dit tot uiting moet komen in het leerplanschema.

Daarnaast heeft de workshop de deelnemers A1 en A2 impuls gegeven nieuwe afspraken te maken over het vergelijken van lesmateriaal van de verschillende vakken, om te bepalen welke raakvlakken de verschillende vakken hebben en welke overlap er is in de aangeboden leerstof. Dat komt echter nog niet tot uiting, omdat er tot nu toe geen overeenstemming bereikt is.

Uit de case-study wordt duidelijk dat de workshop hen verder het besef heeft opgeleverd dat gemaakte keuzes, ten aanzien van elementen in het leerplan, ook duidelijk gemaakt moeten worden aan alle docenten in het team.

Voorts heeft het de deelnemers de wetenschap opgeleverd dat er een instrument is waarmee op effectieve manier een leerplanschema voor CGO ontwikkeld kan worden; OpleidingPlanner. Uit informele gesprekken met de betrokken SLO-medewerkers (het ontwerpteam) blijkt dat de school, mede vanwege de kosten, niet van plan is het hele pakket aan te schaffen, maar wel voorzichtige belangstelling getoond heeft voor een beperkt gebruik van de tool.

De workshop heeft deelnemers A1 en A2 doen realiseren dat ook minder omvangrijke toetsvormen gehanteerd kunnen worden voor kleinere leerstofeenheden. Uit de documentatie blijkt dat er een portfolio-systeem ingevoerd zal worden, om de vorderingen van deelnemers te kunnen volgen.

Daarmee kan verbreding van opleidingen gerealiseerd worden, wat meer diversiteit betekent in de te examineren, theoretische en praktische, onderwerpen. Het toetsen van leerstof vindt momenteel vier maal per jaar plaats, wordt duidelijk uit de case-study, zodat er op de rapporten recente resultaten getoond kunnen worden. Ook worden er tussendoor S.O.'s gegeven, waardoor een leerling regelmatig ervaart wat hij of zij beheerst, niet pas na een langere periode. Daarover bestaat echter geen volledige tevredenheid, omdat leerlingen gaan berekenen welk cijfer ze nog moeten halen. Dat er wijzigingen in de wijze van toetsen moeten worden doorgevoerd, is de deelnemers duidelijk, zij zijn daar echter nog niet aan toe.

Deelnemer A1 geeft aan op zoek te zijn naar indicaties die aangeven wanneer een competentie gerealiseerd is. Informatie hierover is in de workshop niet aan bod geweest, maar moet volgens hem ook elders vandaan komen.

De workshop wordt, zo blijkt uit de case-study, zowel als begeleiding als als informatiebron gezien. Genoemde suggesties ter verbetering zijn: minder theorie aanbieden, interactiever zijn en meer toepassen op de situatie van de school.

Het bovenstaande laat zien dat de opbrengst van de tweede workshop vooral nog beperkt blijft tot de deelnemers en nog niet of nauwelijks zichtbaar is in de organisatie. Wel is, uit ervaring met de eerste workshop, aangegeven dat het bezoeken van de workshop door meerdere teamleden een groter draagvlak voor de noodzaak van herontwerp naar CGO tot gevolg zal hebben. Er is geen sprake van toepassing van geleerde kennis en vaardigheden.

Conclusies betreffende case-study 1; MBO-vakschool

Het personeel van de vakschool is ontevreden over de huidige manier waarop de theorie wordt aangeboden, en hoopt dat CGO hierin verandering kan brengen. De school heeft niet de bedoeling geheel het leerplan te wijzigen, maar wil elementen van CGO, die passen bij de organisatie, invoeren. Daarbij wordt met name gedacht aan een koppeling van theorie- en praktijkvakken. Voor alle onderwerpen die zijn aangeboden in de workshop, geldt dat de informatie gerelateerd wordt aan dit aspect.

De opbrengst van de workshop voor de MBO-vakschool ligt met name op het gebied van enige onderschrijving voor het belang van CGO. Het kan, op deelnemersniveau, worden omschreven als *motivatie* en *bewustwording*, en wel als volgt:

Motivatie:

- de impuls om aspecten die relatie hebben met CGO hoog op de agenda te zetten
- de wens theorie- en praktijkvakken te koppelen.

Bewustwording:

- het besef dat de koppeling tussen theorie- en praktijkvakken tot uiting moet komen in het leerplanschema
- het inzicht dat de ervaring die leerlingen hebben met de theorie moet veranderen
- het besef dat gemaakte keuzes, ten aanzien van elementen in het leerplan, ook duidelijk gemaakt moeten worden aan alle docenten in het team
- de realisatie dat ook minder omvangrijke toetsvormen gehanteerd kunnen worden voor kleinere leerstofeenheden.

Daarnaast heeft de workshop op deelnemersniveau de wetenschap opgeleverd dat er een instrument is waarmee op effectieve manier een leerplanschema voor CGO ontwikkeld kan worden; OpleidingPlanner. Er is belangstelling getoond voor een beperkt gebruik van deze tool.

De opbrengst van de workshop blijft vooralsnog beperkt tot de deelnemers en heeft ook nog niet aangezet tot concrete handelingen. Dit gegeven wordt versterkt door het feit dat er op het moment van verslaglegging van deze opbrengsten, vijf maanden na de workshop, nog geen veranderingen hierin hebben plaatsgevonden.

De workshop komt niet tegemoet aan de problemen en behoeften van de organisatie; ruimte (lokalen) en personeel, nodig om theorievakken beter te kunnen combineren met praktijkvakken, beperkte mogelijkheden voor vakspreiding en bespreking in verband met docenten die een kleine taakomvang hebben, en verkrijgbaarheid van up-to-date leermiddelen.

4.3.5 Case-study 2; ROC (level 3/4)

De organisatie

Deelnemers B1 en B2 hebben deelgenomen namens één lokatie van een groter ROC, waar de opleiding Uiterlijke Verzorging geboden wordt. Het gebouw is gelegen in een woonwijk van een grotere stad. Beide deelnemers zijn docent, ieder voor één van de uitstroomrichtingen van Uiterlijke Verzorging. Het team op deze lokatie bestaat uit ongeveer 40 docenten en het aantal leerlingen bedraagt ongeveer 600. Uit documentatie blijkt dat dit ROC zich richt op klanten (studenten, bedrijven, overheden en maatschappelijke organisaties), individu en identiteit, regio en vernieuwend onderwijs. In figuur 8 zijn enkele foto's te zien van praktijklokalen van de lokatie.



Figuur 8a.
Praktijklokaal voetverzorging.



Figuur 8b.
Praktijklokaal kappers.

Visie op Competentiegericht Onderwijs

Op het ROC wordt nu, op alle lokaties, ongeveer drie jaar gedacht en gewerkt aan CGO, blijkt uit de case-studies. Het hele team is regelmatig bijeen geweest tijdens studiedagen, om na te denken over aspecten van CGO. Daarbij is ook het team van één van de andere lokaties steeds aanwezig geweest. Op deze dagen wordt gedacht over en gewerkt aan CGO, mede om het draagvlak voor CGO te vergroten. Dit is nodig omdat nog niet iedereen positief is ten aanzien van CGO. Per lokatie en/of uitstroomrichting wordt onafhankelijk gewerkt aan de invoering van CGO. Dat blijkt uit het feit dat er voor ten minste één uitstroomrichting leerlijnen klaarliggen. Daarbij zijn eindtermen gebruikt om aan de competenties inhoud te geven.

Een visie is er grotendeels bepaald. De betekenis van CGO voor de leerlingen, blijkt uit de case-studies, is de indeling van de leerstof (koppeling van theorie- en praktijkvakken), en de voorbereiding op het bedrijfsleven. Daarnaast wordt genoemd dat leerlingen een eigen leertraject kunnen uitstippelen, dat zij meer zullen werken in groepen, meer eigen verantwoordelijkheid zullen hebben en ook zelf moeten nadenken over beoordeling. Ook moeten zij meer zelf zoeken naar oplossingen en worden vakgebieden een geïntegreerd geheel van alle aspecten. Er wordt positief naar CGO gekeken, bijvoorbeeld omdat leerlingen zelf kunnen bepalen waar zij de benodigde kennis opdoen. Daardoor zijn zij niet meer afhankelijk van één docent.

Voor alle personeelsleden is een cursus begeleiden aangeboden, nadat zij hadden aangegeven hieraan behoefte te hebben.

Problemen bij invoering van CGO

Genoemde problemen in het herontwerpproces naar CGO zijn de indeling en de hoeveelheid lokalen, de vermindering van tijd die voor theorie beschikbaar zal zijn, en de samenwerking met leerbedrijven. Ook het gebrek aan kant-en-klare opdrachten wordt aangegeven als een probleem.

Deelname aan de workshop

Op de vraag waarom deelnemers B1 en B2 hebben deelgenomen, wordt geantwoord dat er voor de workshop mensen gevraagd zijn die enthousiast zijn over CGO en daar al mee bezig zijn. Alle teamleden hebben namelijk de vrijheid gekregen te experimenteren met elementen van CGO. Eén van de deelnemers geeft aan dat er wel moeite gedaan moet worden om deelname aan de workshop binnen de eigen taakuren te plannen.

De uitnodiging heeft volgens hen goed weergegeven wat er in de workshop aan bod zou komen, echter de scheiding tussen de punten Visie en Leerplanschema's is voor één van de deelnemers niet duidelijk geweest.

De deelnemers zijn enthousiast geweest over de workshop. Deelname aan deze workshop heeft invloed op de wens deel te nemen aan de volgende workshop; enthousiasme wekt volgens de deelnemers interesse op. (De eerste workshop is niet bezocht door deze deelnemers).

Verspreiding van de informatie

De collega's van de deelnemers weten nog niet dat de workshop namens de organisatie bezocht is, wordt duidelijk uit de case-study. De bedoeling is dat de deelnemers een verslag maken van deze workshop en dit op een studiedag overbrengen. Het draagvlak voor CGO in het team kan dan opnieuw vergroot worden, want "Hoe meer er duidelijk wordt over de praktische invulling van de leerplanelementen, hoe meer docenten er enthousiast voor worden," is de ervaring van deelnemer B2.

Opbrengst van de workshop

In de case-study wordt aangegeven dat aanwezigheid van deelnemers B1 en B2 voor henzelf heeft bijgedragen aan enthousiasme voor herontwerp naar CGO, dat er vervolgens toe kan leiden dat het draagvlak voor CGO in het team vergroot wordt. Ook wordt de aanwezigheid van collega's belangrijk geacht om te kunnen overleggen.

De workshop heeft bij de organisatie de wetenschap opgeleverd dat er een tool is waarmee op effectieve manier een nieuw leerplanschema voor CGO ontwikkeld kan worden; OpleidingPlanner. Hoewel de deelnemers het gemist hebben zelf een schema in te vullen, hebben zij de coördinator van het CGO-proces verteld dat OP een handige tool is die veel ondersteuning kan bieden. Het gevolg daarvan, zo blijkt uit informele gesprekken met het ontwerpteam van SLO, is dat het ROC op het moment van verslaglegging een vergevorderd stadium bereikt heeft in de aanschaf van OP.

De workshop heeft voor de deelnemers informatie over examen- en toetsvormen opgeleverd via de uitgereikte stencils. Met name het trap-model (figuur 6, paragraaf 4.2) dat in de workshop aan bod geweest is, zorgt voor een goede beeldvorming over de manier van toetsen. Toepassing op de eigen situatie wordt echter als gemiste informatie genoemd. Op het moment van de case-study is bekend dat er op korte termijn beslissingen genomen moeten worden over de manier van toetsen. Het trap-model zal door hen gebruikt worden bij het maken van keuzes hierover.

De workshop heeft voor de deelnemers, eveneens via de uitgereikte stencils, informatie over docentrollen opgeleverd, die eveneens door hen gebruikt zal worden voor de te nemen beslissingen over dit element. De deelnemers geven aan meer over dit onderwerp te willen weten, bijvoorbeeld over het onderscheid van verschillende docentrollen. Om die reden geven zij aan de uitgereikte stencils alsnog te zullen bestuderen.

De workshop wordt, zo blijkt uit de case-studies, zowel als begeleiding als als informatiebron gezien. Genoemde suggesties ter verbetering zijn: verkorten van het programma en minder theorie aanbieden.

Het bovenstaande laat zien dat de opbrengst van de workshop vooralsnog grotendeels beperkt blijft tot de deelnemers en nog niet zichtbaar is in de organisatie. Ook is er geen sprake van toepassing van geleerde kennis en vaardigheden.

Conclusies betreffende case-study 2; ROC

Op deze lokatie van dit ROC wordt actief gewerkt aan CGO, met als doel het gehele leerplan te wijzigen.

De opbrengst van de workshop voor het ROC is te omschrijven als *enthousiasme* en *informatiemateriaal*, beide op deelnemersniveau, namelijk:

Enthousiasme:

- een groter enthousiasme voor CGO, dat waarschijnlijk zal leiden tot een groter draagvlak

Informatie:

- informatiemateriaal over examen- en toetsvormen en over docentrollen, dat door de deelnemers gebruikt zal worden bij de besluitvorming over de invulling van deze elementen.

Daarnaast heeft de workshop op deelnemers- en organisatieniveau de wetenschap opgeleverd dat er een instrument is waarmee op effectieve manier een nieuw leerplanschema voor CGO ontwikkeld kan worden; OpleidingPlanner. De organisatie treft voorbereidingen voor de aanschaf van de tool.

De opbrengst van de workshop blijft vooralsnog beperkt tot de deelnemers en heeft ook nog niet aangezet tot concrete handelingen. Dit gegeven wordt versterkt door het feit dat er op het moment van verslaglegging van deze opbrengsten, vijf maanden na de workshop, nog geen veranderingen hierin hebben plaatsgevonden.

De workshop komt niet tegemoet aan de problemen en behoeften van de organisatie; de indeling en de hoeveelheid lokalen, vermindering van tijd die voor theorie beschikbaar zal zijn, de samenwerking met leerbedrijven, en gebrek aan kant-en-klare opdrachten.

4.3.6 Conclusies betreffende de effecten

Het doel van de derde deelstudie is geweest vast te stellen welke resultaten de workshop heeft opgeleverd. Deze resultaten zijn op drie levels gepresenteerd: (1) reacties van de deelnemers, (2) leerresultaten van de deelnemers, en (4) gebruik van het geleerde in de organisatie. Voor de ondersteuning en verandering van de organisatie (level 3) is feitelijke informatie over de organisaties verzameld.

De reacties op de workshop (level 1) zijn positief. Wel worden er enkele negatieve punten genoemd en worden er suggesties ter verbetering gegeven. De onderwerpen Visie en Leerplanschema's, die de kern van de workshop vormen, worden het best beoordeeld. De onderwerpen Examineren/beoordelen en Docentrollen worden door de organisaties verschillend beoordeeld; door de MBO-vakschool neutraal en door het ROC goed.

Voor wat betreft de leerresultaten (level 2) kan gesteld worden dat deelnemers geleerd hebben een richtlijn voor een leerplan op te stellen, en in te zien welke functie OP kan hebben. Ook zijn zij zich allen bewust van het feit dat er keuzes ten aanzien van elementen in het leerplan gemaakt moeten worden. Hieruit blijkt dat de onderwerpen Visie en Leerplanschema's grotendeels de gewenste leerresultaten hebben opgeleverd. Voor het onderwerp Examineren/beoordelen zijn de leerresultaten voldoende, het onderwerp Docentrollen heeft niet tot leerresultaten geleid.

Uit de informatie over het gebruik van geleerde kennis en vaardigheden (level 4) blijkt dat de workshop voor deelnemers van beide organisaties, die hebben deelgenomen, niet heeft aangezet tot concrete handelingen. Wel heeft de workshop *enthousiasme* voor CGO opgeleverd. Daarnaast heeft de workshop in beide gevallen de wetenschap opgeleverd dat er een instrument is waarmee op effectieve manier een nieuw leerplanschema voor CGO ontwikkeld kan worden; OpleidingPlanner. Op het moment van verslaglegging heeft de MBO-vakschool voorzichtige belangstelling getoond voor beperkt gebruik van de tool, en treft het ROC voorbereidingen voor de aanschaf van de tool.

Beide organisaties verschillen in de overige opbrengsten; voor de MBO-vakschool betreft dit nog *motivatie* en *bewustwording*, voor het ROC heeft de workshop nog *informatiemateriaal* opgeleverd. De verschillen in opbrengst hangen samen met de identiteit van de organisaties, blijkt uit de informatie over de organisaties (level 3), en wel als volgt:

Het ROC werkt actief aan CGO. Een visie ten aanzien van CGO is grotendeels opgesteld en voor enkele uitstroomrichtingen zijn er leerplanschema's opgesteld, met als doel het gehele leerplan te wijzigen. *Informatiemateriaal* over alle leerplanelementen (waaronder over examen- en toetsvormen en over docentrollen) is daarbij een welkom hulpmiddel. Motivatie en bewustwording zijn elementen die in dit geval al eerder gerealiseerd zijn.

De MBO-vakschool geeft aan elementen uit CGO, die passen bij de organisatie, aan te willen wenden om een koppeling tussen theorie en praktijk te kunnen realiseren. De bedoeling is niet het leerplan geheel te wijzigen. *Motivatie* en *bewustwording* zijn voor deze organisatie momenteel belangrijke behoeften daarvoor. Een visie ten aanzien van CGO is nog niet geheel uitgewerkt.

Informatiemateriaal over leerplanelementen is daarom nog niet bruikbaar en zal ook niet gebruikt worden wanneer die aanzet tot wijzigingen die verder reiken dan de koppeling tussen theorie en praktijk.

Met dit onderscheid kan tevens het verschil in reacties (level 1) op de onderwerpen Examineren/beoordelen en Docentrollen verklaard worden.

4.4 Conclusies over de workshop

Het doel van de evaluatie van de workshop is geweest vast te stellen in hoeverre ROC's ondersteund worden door de workshops, wat de (leer)effecten ervan zijn en hoe de ondersteuning verbeterd kan worden. In deze slotparagraaf worden de resultaten uit de drie deelstudies, betreffende ontwerp, uitvoering en resultaten, aan elkaar gekoppeld. Er worden conclusies getrokken over de resultaten en de rol van de voorbereiding en de uitvoering daarin.

Het doel van de workshop is geweest een richtlijn voor een leerplanschema voor CGO te leren opstellen, waarmee bedoeld wordt dat de deelnemers zich realiseren dat er tijdens het herontwerp keuzes gemaakt moeten worden over alle leerplanelementen, en dat zij ook daadwerkelijk een start kunnen maken met de invulling daarvan. Het doel is met andere woorden gericht op bewustwording en toepassing.

Uit de leerresultaten is gebleken dat dit leerdoel gerealiseerd is, althans volgens de deelnemers zelf, die de enquête-vragen hierover positief beantwoord hebben. Uit de case-studies is echter gebleken dat de workshop beperkt is gebleven tot enthousiasme voor CGO en OpleidingPlanner, motivatie, bewustwording en informatiemateriaal, en niet heeft geleid tot concrete handelingen. Hiermee zou verondersteld kunnen worden dat het leerdoel slechts gedeeltelijk gerealiseerd is, namelijk alleen het 'bewustwordingsdeel'. Een verklaring hiervoor zou met name in de uitvoering van de workshop kunnen liggen. In de workshop hebben namelijk de volgende activiteiten plaatsgevonden voor respectievelijk de onderdelen Visie, Leerplanschema's, Examineren/beoordelen, en Docentrollen⁵:

- Tijdens het onderdeel Visie zijn veel onderwerpen, waaronder het maken van keuzes, ter sprake gekomen aan de hand van een lange reeks handelingen in OP.
- Tijdens het onderdeel Leerplanschema's hebben deelnemers kennis gemaakt met de mogelijkheden van OP, aan de hand van de vragen die zij zelf hebben gesteld.
- Tijdens het onderdeel Examineren/beoordelen is de deelnemers een uitgebreide instructie gegeven over eigenschappen van examenvormen- en functies.
- Tijdens het onderdeel Docentrollen is een gesprek/discussie gevoerd, waarbij nauwelijks over docentrollen gesproken is.

Uit deze activiteiten blijkt dat er veel minder in groepen gewerkt is dan in de ontwerpfase is gepland. En in paragraaf 4.1 is vastgesteld dat er, juist wanneer de deelnemers in groepen uiteen zouden gaan, gewerkt zou worden aan *vertaling van kennis naar de praktijk*, ofwel nadenken over de toepassing. Doordat de deelnemers in geen geval zelf actief geweest zijn tijdens de workshop, lijkt het onwaarschijnlijk dat zij de kennis die zij hebben opgedaan ook daadwerkelijk kunnen toepassen. Daarbij blijft het op dit moment overigens de vraag of het werken in groepen daadwerkelijk zou hebben aanzet tot concrete handelingen. Hier wordt in het volgende hoofdstuk dieper op ingegaan.

De ondersteuning door middel van deze workshop zou verbeterd kunnen worden door er allereerst voor te zorgen dat de doelen *ontwikkeling van bewustwording, opdoen van kennis en vertaling naar de praktijk* alle drie terugkomen in de leerdoelen van de vier onderdelen van de workshop. In de gestelde leerdoelen komt de *vertaling naar de praktijk* namelijk niet aan de orde. Er zou met andere woorden consistentie moeten zijn tussen het algemene leerdoel en de leerdoelen van de verschillende onderdelen van de workshop. In de gekozen werkvormen moet vervolgens aan deze leerdoelen gewerkt worden.

Ook zouden de werkvormen waardoor gewerkt zou worden aan *vertaling naar de praktijk*, het zelf invullen van gewenste toetselementen en van mogelijke docentrollen, beslist aan de orde moeten komen. In plaats daarvan zijn de onderdelen nu geheel gevuld geweest met een uitgebreide instructie en/of een plenaire discussie. In de terugblik door de medewerkers is het belang van het zelf laten invullen van de gewenste elementen bovendien ook niet geuit. Daarom is aan te raden om in het ontwerp van de workshop overzichtelijk op papier te zetten wat per onderdeel het doel, de inhoud en de werkvorm is, waarbij moet worden aangegeven wat de kernpunten zijn. Dit overzicht kan vervolgens dienen als leidraad tijdens de presentatie; de presentator heeft de achterliggende redenen voor de

⁵ Het onderdeel Terugblik is hier buiten beschouwing gelaten, omdat dit zich niet richt op het algemene leerdoel van de tweede workshop.

gekozen werkvormen overzichtelijk bij de hand, waardoor de belangrijkste elementen prioriteit kunnen krijgen.

Het leren opstellen van een leerplanschema is met name van belang voor mensen die verantwoordelijk zijn voor deze taak. Daarom zou de workshop ook verbeterd kunnen worden door de doelgroep te bepalen aan de hand van het gestelde leerdoel.

Daarnaast is het van belang de tijd in de gaten te houden; enkele deelnemers zijn bij het onderdeel Leerplanschema's niet toegekomen aan het zelf opstellen van een leerplanschema, omdat zij bij aanvang van het onderdeel met elkaar in gesprek zijn geweest.

In het volgende hoofdstuk worden meer aanbevelingen voor verbetering van de workshop opgesomd, naast de conclusies van deze studie en discussiepunten daarover.

5. Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de vraagstelling van dit onderzoek. In paragraaf 5.1 worden de conclusies van de literatuurstudie gekoppeld aan de conclusies van de resultaten. Vervolgens worden suggesties gedaan ter verklaring en verbetering van de resultaten (5.2) en worden aanbevelingen gedaan die daaruit volgen (5.3).

5.1 Conclusie

Als gevolg van maatschappelijke veranderingen veroudert kennis steeds sneller. De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt moet als gevolg daarvan verbeterd worden, wat door CGO gerealiseerd zou kunnen worden. Met name het MBO moet daarom competentiegericht gaan werken, wat betekent dat een herontwerp van het curriculum nodig is.

SLO biedt ondersteuning bij deze invoering van CGO, onder andere door middel van workshops. De vraag van SLO is echter of de geboden wijze van ondersteuning de juiste is en of deze wellicht verbeterd kan worden. Het doel van dit onderzoek is daarom geweest vast te stellen in hoeverre ROC's ondersteund worden door de workshops en hoe de ondersteuning verbeterd kan worden. De vraagstelling voor dit onderzoek luidt:

"Wat zijn de kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van Competentiegericht Onderwijs, en hoe kan de ondersteuning die SLO aan ROC's biedt verbeterd worden?"

Een literatuurstudie is uitgevoerd om de kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van CGO te achterhalen. Deze kenmerken van ondersteuning zijn vergeleken met de huidige wijze van ondersteuning, zoals die door SLO geboden wordt. Daarmee kunnen vervolgens aanbevelingen voor verbetering gedaan worden.

SLO heeft ervoor gekozen de ondersteuning bij de invoering van CGO aan te bieden door middel van een reeks workshops. In de geëvalueerde workshop heeft de ontwikkeling van leerplanschema's voor CGO centraal gestaan. De doelen die daarmee gerealiseerd hadden moeten worden zijn, in termen van Loucks-Horsley et al. (1998), te typeren als *ontwikkeling van bewustwording, opdoen van kennis en vertaling van kennis naar de praktijk*.

Aan de workshop is invulling gegeven door middel van vier onderdelen, waarvan de eerste twee aandacht besteed hebben aan het leerplanschema in het algemeen, en de laatste twee aan specifieke elementen van het leerplanschema. In de laatste twee onderdelen zou enigszins gewerkt worden aan de *vertaling van kennis naar de praktijk*, wat in werkelijkheid niet het geval geweest is. De reacties van de deelnemers op de workshop zijn over het algemeen positief geweest. Leerresultaten zijn met name afkomstig van de eerste twee onderdelen. Over de tool OpleidingPlanner, die hierbij is ingezet, zijn alle deelnemers positief. Volgens de deelnemers is ook het algemene leerdoel gerealiseerd. De workshop heeft echter niet aangezet tot concrete handelingen; in de praktijk is de opbrengst beperkt gebleven tot met name enthousiasme, motivatie en bewustwording. *Vertaling van kennis naar de praktijk* komt met andere woorden niet tot uitdrukking in de resultaten.

Het voordeel van de nauwe betrokkenheid van de onderzoeker bij de workshop is geweest dat de workshop vanaf de ontwerpfase beschouwd kon worden. Mogelijk heeft die betrokkenheid echter geleid tot *gewenst gedrag* van de respondenten. Ook is er slechts één workshop geëvalueerd en hebben de case-studies al korte tijd daarna plaatsgevonden. Daardoor is het de vraag in hoeverre de resultaten betrouwbaar zijn, uit hoofdstuk 2 is immers duidelijk geworden dat invoering van onderwijsvernieuwingen veel tijd in beslag nemen. Tevens zijn er deelnemers aanwezig geweest die òf niet van plan zijn hun leerplan geheel te wijzigen, òf niet de taak hebben een leerplanschema op te stellen. Deze omstandigheden zorgen ervoor dat niet met zekerheid is vast te stellen of de workshop tot concrete handelingen zal leiden. Echter, om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten zijn

verschillende technieken toegepast, zoals beschreven in paragraaf 3.5: triangulatie van databronnen en methoden, gebruik van audio-apparatuur en member checking. Daardoor kunnen er naar aanleiding van het onderzoek toch aanbevelingen voor verbetering worden gedaan, zowel over de workshop als over andere mogelijkheden voor ondersteuning. In de discussieparagraaf wordt daarvoor een aanzet gegeven, waarbij het transfer-probleem (de moeilijkheid kennis om te zetten in concrete handelingen) expliciet aan de orde komt. Merk op dat hetzelfde transfer-probleem ook in het onderwijs aan MBO-leerlingen aan de orde is. Niet voor niets moet de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verbeterd worden.

in de discussieparagraaf wordt aandacht besteed aan mogelijkheden voor de bevordering van transfer van de workshop naar de praktijk. Daarnaast komen andere ondersteuningsstrategieën, en verspreiding en toepassing van de kennis in de organisatie aan bod.

5.2 Discussie

5.2.1 Bevordering van transfer van de workshop naar de praktijk

Uit de resultaten is gebleken dat het doel *vertaling van kennis naar de praktijk* niet gerealiseerd is. Volgens Loucks-Horsley et al. (1998) zijn er verschillende strategieën waarmee ondersteuning kan worden vormgegeven (zie bijlage 1). De keuze voor de meest geschikte (combinatie van) strategie(ën) is afhankelijk van de gestelde leerdoelen en daarnaast ook van de omstandigheden.

Eén van de omstandigheden die voor de SLO geldt, is de verdeling van de zogenaamde SLOA⁶ - gelden. Dat betekent dat zij van het ministerie van OC&W geld ontvangen waarmee zij het onderwijsveld kunnen bedienen. Onderwijsorganisaties zoals scholen en samenwerkingsverbanden kunnen bij SLO een aanvraag indienen voor ondersteuning. Daarvan wordt vervolgens door SLO, en uiteindelijk door het ministerie, bepaald of deze aanvraag gehonoreerd wordt. Een voorwaarde is dat de ondersteuning voor een breed publiek ineens beschikbaar en toegankelijk is. Deelnemers 'betalen' de ondersteuning door er taakuren in te investeren.

Om deze ondersteuning vorm te geven, ligt de keuze voor een workshop voor de hand; het is één van de weinige manieren waarmee een breed publiek ineens kan worden bediend. Het vereist echter wel dat de te verstrekken informatie in hoge mate generaliseerbaar is. De doelen die volgens Loucks-Horsley et al. bereikt kunnen worden door middel van een workshop, zijn *ontwikkeling van bewustwording, opdoen van kennis en vertaling van kennis naar de praktijk*.

Voor de ontwikkeling van leerplanschema's lijkt ondersteuning in de vorm van een workshop goed te passen; de informatie is voor alle organisaties van belang en is goed te generaliseren. Ook valt de doelstelling van de workshop uiteen in de drie aangegeven bereikbare doelen.

Loucks-Horsley et al. (1998) omschrijven workshops als een vorm van off-the-job leren, waarbij nieuwe ideeën en technieken op *verschillende manieren* kunnen worden gepresenteerd. Voor wat betreft die 'verschillende manieren' wordt duidelijk dat er voor verschillende instructiemodellen en werkvormen gekozen kan worden.

Instructiemodellen helpen de gestelde doelen te bereiken, doordat fasen worden doorlopen waarin verschillende soorten activiteiten (werkvormen) plaatsvinden. Een mogelijk model is: uitnodiging/introductie, verdieping, uitleg, en toepassing (National Centre for Improving Science Education; Loucks-Horsley et al, 1990). Veel modellen zijn daarmee vergelijkbaar; een voorbeeld is te zien in figuur 9. Mogelijke werkvormen die genoemd worden om die doelen te bereiken, zijn bijvoorbeeld analyse van case-studies, rollenspel, discussies in kleine groepen, voordoen van handelingswijzen, etc. Het is een kleine stap om zo ook andere strategieën een plaats te geven in een workshop; *Case discussions* en *Study groups* bijvoorbeeld lenen zich er goed voor. Op die manier kunnen de bereikbare doelen bovendien worden aangevuld met *reflectie*.

Uit bovenstaande informatie blijkt dat werkvormen gekoppeld kunnen worden aan fasen van instructiemodellen. Dit geeft inzicht in de mogelijke oorzaak van het niet geheel gerealiseerde leerdoel; in de geëvalueerde workshop is namelijk geen sprake geweest van een instructiemodel. De onderdelen waarin het leerplanschema centraal heeft gestaan, zouden als introductie en verdieping gezien kunnen worden, maar van uitleg en toepassing (transfer) is geen sprake geweest. Hiervoor zouden de onderdelen waarin specifieke elementen van het leerplanschema aan bod geweest zijn wellicht gebruikt kunnen worden. Niet door op papier eigen invulling te geven aan de betreffende elementen, wat volgens planning in groepen zou gebeuren, maar door dit in de gebruikte tool OpleidingPlanner te doen. Daardoor zou de relatie tussen deze laatste en de eerste onderdelen ook

⁶ Wet Subsidiëring Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten.

duidelijk worden, wat nu, al in de ontwerpfase, niet het geval is geweest. De onderdelen zouden daardoor wellicht ook tot betere leerresultaten hebben geleid.

<i>fase</i>	<i>mogelijke activiteiten</i>
uitnodiging/introductie	dialogo stimuleren, vragen stellen
verdieping	samenwerking, laten oplossen van vraagstukken
uitleg en oplossingen	deelnemers in eigen woorden laten uitleggen van het geleerde, definities en nieuwe concepten verstrekken
actie ondernemen	deelnemers aansturen de nieuwe kennis toe te passen, vragen naar veranderde opvattingen

Figuur 9.

Voorbeeld van een instructiemodel, waarbij per fase mogelijke activiteiten genoemd zijn. (Bron: Loucks-Horsley et al, 1998).

Zoals uit hoofdstuk 4 naar voren gekomen is, is het raadzaam om het ondersteuningsproces op papier uit te werken, waarin fasen, doelen en werkvormen overzichtelijk worden opgenomen. Dit kan vervolgens dienen als leidraad tijdens de uitvoering, die er in de geëvalueerde workshop niet is geweest. Ook de laatste uitwerking van het ontwerp van de workshop (zie paragraaf 3.2.1) hebben de medewerkers niet voor handen gehad. Met behulp van een dergelijke uitwerking op papier wordt de kans vergroot dat er consistentie bereikt wordt tussen algemeen doel en leerdoelen, wat nu ook niet het geval geweest is. Ook vergoot het de kans dat de belangrijkste informatie verstrekt en verwerkt wordt, waardoor de doelen gerealiseerd kunnen worden.

Het transfer-probleem komt in vrijwel alle leersituaties voor; ook bij MBO-leerlingen, en ook bij de professionalisering van docenten, zoals gebleken is. Loucks-Horsley et al. (1998) beschrijven het gebruik of de presentatie van de door deelnemers toe te passen werkwijze als één van de manieren om aan te sluiten bij de wensen/behoefte (zie paragraaf 2.3.1). In dit geval zouden elementen die passen in CGO moeten worden toegepast in de ondersteuningsstrategie, zodat ook de deelnemers in zekere mate competentiegericht leren. Daarmee wordt dan tevens de transfer bij docenten bevorderd. CGO-elementen die zouden kunnen worden toegepast zijn bijvoorbeeld zelf-ontdekkend leren, samenwerking, praktijk-gerichtheid, etc. En door deelnemers (vooraf) bijvoorbeeld te vragen naar hun leervragen (wensen/behoefte), zou een deel van de doelgroepanalyse kunnen worden uitgevoerd (zie ook volgende deelparagraaf). De betrokkenheid wordt daarmee tegelijk vergroot. Een groot gedeelte van de workshop is nu gevuld geweest met instructie, waarbij de presentator aan het woord is geweest. Met name in de laatste onderdelen zou goed gebruik gemaakt kunnen worden van een element als zelf-ontdekkend leren. Overigens moet hier worden opgemerkt dat er in één onderdeel beslist sprake geweest is van een aspect dat goed past bij CGO; in het onderdeel Leerplanschema's hebben de deelnemers informatie naar eigen behoeften gekregen, waarmee is aangesloten bij de individuele leerbehoeften.

5.2.2 Mogelijkheden voor andere ondersteuningsstrategieën

Uit de literatuur is gebleken dat ondersteuning in de vorm van workshops alleen niet voldoende is, want vastgesteld is dat CGO een complexe verandering betreft (zie paragraaf 2.4).

De keuze voor een ondersteuningsstrategie hangt af van de omstandigheden, die middels doelgroepanalyse kunnen worden vastgesteld, geven Loucks-Horsley et al. (1998) aan. Dit heeft nu in beperkte mate plaatsgevonden door middel van de contacten die onderhouden worden met de organisaties die hebben deelgenomen aan de workshop. Doelgroepanalyse verschaft informatie over de visie op de vernieuwing, de knelpunten, de beginsituatie, etc. en daarmee over de juiste werkwijze. Voor een aantal, door de Inspectie van het Onderwijs (2004) en Kouwenhoven (2003), gesignaleerde knelpunten is relatief gemakkelijk vast te stellen door middel van welke strategie(ën) er ondersteuning kan worden geboden. Zo zou het inschatten van behoeften van leerlingen bereikt kunnen worden door *Examining student work of Action research*. De vormgeving van reflectie op leerervaringen van leerlingen en de ontwikkeling van generieke competenties (onderwijskundige activiteiten) zouden kunnen worden ondersteund door middel van *Curriculum development/adaptation*. En door middel van *Partnerships* kunnen contacten met de beroepspraktijk beter worden ontwikkeld.

SLO zou er voor kunnen kiezen ook volgens deze en andere strategieën ondersteuning te bieden, waarvoor dan echter betaald zal moeten worden door de organisatie die daarvan gebruik maakt. Een

andere mogelijkheid is de ondersteuning te beperken tot advies en informatie over dit soort mogelijkheden, waarna de organisatie dit zelf probeert vorm te geven.

Buiten genoemde doelen en knelpunten zijn er nog meer elementen waaraan aandacht besteed moet worden. Helaas is het in veel gevallen veel minder duidelijk door middel van welke strategie het best ondersteuning kan worden geboden. Bovendien kunnen niet alle knelpunten worden gekoppeld aan de vijf doelen die door Loucks-Horsley et al. (1998) worden aangegeven.

Wensen/behoefte die, in de vorm van knelpunten, uit de case-studies naar voren zijn gekomen, zijn:

- de wijze waarop de ruimte en de tijd moet worden ingedeeld en het personeel moet worden ingezet om de scheiding van (theorie- en praktijk)vakken te kunnen doorbreken
- de verkrijgbaarheid van kant-en-klare, up-to-date leermiddelen.

Het betreft hier organisatorische knelpunten, waarvoor enige ondersteuning geboden kan worden door bijvoorbeeld uitwisseling van ervaringen met andere organisaties. Workshops bieden goede mogelijkheden om dit te kunnen realiseren.

5.2.3 Verspreiding en toepassing van kennis in de organisatie

De resultaten laten zien dat de informatie die in de workshop verstrekt is, vooralsnog beperkt is gebleven tot de deelnemers. Het uiteindelijke doel van professionalisering is een verandering in de organisatie (level 4 en 5 van Guskey), wat nu zodoende niet plaatsgevonden heeft.

De kortste weg om kennis over de organisatie te verspreiden is de ondersteuning aan te bieden op organisatieniveau. Dit vereenvoudigt tevens de aanzet voor toepassing ervan. Zoals gemeld echter zijn de omstandigheden voor SLO zodanig, dat ondersteuning in de vorm van workshops meer van toepassing is. Dat betekent dat er veel aandacht besteed moet worden aan de manier waarop de aangeboden informatie via de deelnemers over de organisatie verspreid en vervolgens toegepast wordt.

Een eerste voorwaarde daarvoor is een afwisseling tussen theorie en praktijk. SLO doet dat door een reeks workshops aan te bieden. Ook Fullan (2001) geeft hieraan de voorkeur, tegenover eenmalige workshops die hij noemt als één van de niet-succesvolle methoden voor professionalisering. Die opeenvolging van workshops kan nog versterkt worden door onderdelen, die zich specifiek op de verspreiding van kennis richten, in de volgende workshop te laten terugkomen (en dit vooraf aan te kondigen).

Zo'n onderdeel dat zich richt op de verspreiding van informatie zou bijvoorbeeld ingevuld kunnen worden met de methode 'Train-the-trainer', door Loucks-Horsley et al. (1998) 'Developing professional developers' genoemd. Daarvoor is het noodzakelijk dat de deelnemer tijdens de workshop voldoende mogelijkheid krijgt zich de betreffende kennis en vaardigheden eigen te maken. Hieraan zou onder meer in een verwerkings- of verdiepingsfase van een instructiemodel aandacht kunnen worden besteed (zie eerste deel van deze paragraaf). Hun kennis wordt verder vergroot wanneer de deelnemer de kennis doorgeeft aan zijn of haar collega's. Een voordeel van deze methode is bovendien dat er sprake is van onderlinge gelijkheid.

Om de kennis daadwerkelijk in de organisatie te verspreiden, is het nodig de deelnemers daarover tips mee te geven, waarbij het met name van belang is het management te betrekken in het proces. Er zou advies en informatie gegeven kunnen worden over strategieën die zich met name op vertaling naar en toepassing in de praktijk richten, zoals ook genoemd is in de vorige deelparagraaf.

Tenslotte is het ook voor de verspreiding van informatie goed om na te denken over de doelgroep van de ondersteuning. Aan de hand van de doelstelling kan bepaald worden voor wie de te verstrekken informatie met name van belang is; het management of de docent. In het geval van de geëvalueerde workshop blijkt dat met name het management te zijn, omdat die de taak heeft een leerplanschema op te stellen.

Tegelijkertijd zijn er ook redenen die pleiten voor de aanwezigheid van zowel management als docent. Voor de docent geldt dat hij zich meer betrokken voelt bij het proces wanneer ook hij kennis heeft van zaken die hem niet meteen aangaan. En wanneer het management betrokken wordt bij taken die in eerste instantie voor de docent zijn, is deze hiervan beter op de hoogte en kan de verspreiding naar de organisatie versneld worden.

Echter, zoals Guskey (2000) aangeeft, verspreiding en toepassing van het geleerde is afhankelijk van de identiteit van de organisatie. Met andere woorden, de invloed die kan worden uitgeoefend op vertaling naar de praktijk is beperkt tot de medewerking van de organisatie.

5.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft zich onder meer gericht op kenmerken van bruikbare en effectieve ondersteuning bij de invoering van Competentiegericht Onderwijs. Deze zijn gepresenteerd in de conclusie van de literatuurstudie (hoofdstuk 2). Vervolgens is een vergelijking gemaakt met de manier waarop SLO ondersteuning biedt, door één van de workshops te evalueren. Aan de hand daarvan is vastgesteld in hoeverre ROC's door de workshops ondersteund worden bij de invoering van Competentiegericht Onderwijs. Daarmee kunnen aan SLO aanbevelingen gedaan worden om de ondersteuning te kunnen verbeteren. Ze worden hieronder gepresenteerd.

Voor wat betreft de *bevordering van transfer van de workshop naar de praktijk* zijn de volgende aanbevelingen naar voren gekomen:

- Stel vast in welke doelen (Loucks-Horsley et al, 1998) het algemene leerdoel uiteenvalt, en zorg daarmee voor consistentie tussen algemeen leerdoel en leerdoelen die daaruit voortkomen.
- Maak gebruik van een instructiemodel en bepaal (met behulp van bijlage 1) met welke werkvormen de fasen doorlopen zullen worden. Instructiemodellen helpen op die manier de gestelde doelen te bereiken.
- Werk het ondersteuningsproces op papier uit, waarin fasen, doelen en werkvormen overzichtelijk worden opgenomen. Zorg ervoor dat dit overzicht bij de hand is tijdens de uitvoering van de ondersteuning, waardoor het als leidraad kan dienen. Op die manier wordt de kans vergroot dat de belangrijkste informatie verstrekt en verwerkt wordt en de doelen gerealiseerd worden.
- Gebruik of presenteer de door deelnemers toe te passen werkwijze, in dit geval CGO. Dat betekent dat CGO-elementen zouden moeten worden opgenomen in het ondersteuningsproces.

In het kader van *mogelijkheden voor andere ondersteuningsstrategieën* zijn de volgende aanbevelingen naar voren gekomen:

- Voer een doelgroepanalyse uit, waarmee informatie wordt verschaft over de visie op de vernieuwing, de knelpunten, de beginsituatie, etc. en daarmee over de juiste werkwijze. (Hierdoor zouden verschillende doelgroepen naar voren kunnen komen, bijvoorbeeld management en docenten).
- Bepaal aan de hand van de analyse door middel van welke strategieën (zie bijlage 1) ondersteuning kan worden geboden en of betreffende organisaties bereid zijn daarvoor te betalen. Kies er eventueel voor om deze ondersteuning te beperken tot advies en informatie over deze strategieën, waarna de organisatie dit zelf probeert vorm te geven.

Tenslotte zijn er voor de *verspreiding en toepassing van kennis in de organisatie* de volgende aanbevelingen naar voren gekomen, om aandacht te besteden aan de manier waarop de aangeboden informatie over de organisatie verspreid en toegepast wordt:

- Overweeg de mogelijkheden voor ondersteuning op organisatieniveau.
- Besteed veel aandacht aan de manier waarop informatie via de deelnemers over de organisatie verspreid en vervolgens toegepast wordt. Geef deelnemers hierover tips mee en zorg er met name voor dat het management in het proces betrokken wordt.
- Zorg ervoor dat er afwisseling tussen theorie en praktijk plaatsvindt.
- Laat onderdelen, die zich specifiek op de praktijk richten, in de volgende workshop (ontmoeting) terugkomen.
- Bied deelnemers tijdens de workshop voldoende mogelijkheden zich de betreffende kennis en vaardigheden eigen te maken.
- Denk (aan de hand van de doelstelling) na over de doelgroep van de ondersteuning en bepaal of de aanwezigheid van zowel management als docent van belang is.

Niet onuitgesproken mag blijven dat een aantal elementen uit de geëvalueerde workshop beslist moet worden gehandhaafd. Zo moet het aansluiten bij de individuele leerbehoeften van deelnemers (wat het geval geweest is in het onderdeel Leerplanschema's) absoluut worden voortgezet; het is één van de manieren om de effectiviteit van een ondersteuningsprogramma te vergoten, en het is tevens een element dat goed bij CGO past. Ook het aanbieden van de ondersteuning door middel van meerdere ontmoetingen (in dit geval een reeks workshops) heeft de voorkeur boven een eenmalige ontmoeting. Tenslotte wordt er door velen gepleit voor het gebruik van concrete materialen, zoals OpleidingPlanner. Uit de resultaten blijkt overduidelijk welke positieve effecten dergelijke materialen teweeg kunnen brengen.

Referenties

- Akker, J. van den, (2003). Curriculum Perspectives: an Introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U.Hameyer (eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bie, D. de (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Colo (2004). *Tijdens verbouwing geopend. Competentiegerichte kwalificatieprofielen als basis voor dynamisch en uitnodigend beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Colo. Gevonden 8 maart 2005 op <http://www.colo.nl/publicatie/Notitie%20Tijdens%20verbouwing%20geopend.pdf>
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change. Second edition*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M.G., & Miles, M.B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73 (10), 744-752.
- Griffioen, A. (2002). *Gewapend beton. Op zoek naar een stevig fundament voor Competentiegericht Onderwijs*. Literatuurscriptie. Utrecht: CLU, Universiteit Utrecht.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological basis of naturalistic inquiries. *Educational communication and technology journal*, 30, 233-252.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Californië: Corwin Press, Inc.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2003/2004 [Electronische versie]*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- KCH, Kenniscentrum Handel (2004). *Onderweg naar uitdagend en dynamisch beroepsonderwijs. Praktijkvoorbeelden mbo-handelsonderwijs [Electronische versie]*. Ede: Kenniscentrum Handel.
- Kennisnet (2005). *Veelgestelde vragen over de nieuwe kwalificatiestructuur*. Gevonden 21 september 2005 op http://herontwerpmbokennisnet.nl/kwalificatiestructuur/veelgestelde_vragen.
- King, A.J., Warren, W., & Peart, M. (1988). *The teaching experience*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: Berret-Koehler. [Gebaseerd op Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. A four-part series beginning in the November issue of *Training and development journal*, 11 (13) (then titled *Journal for American Society for training directors*).]
- Klarus, R. (2000). Beoordeling en toetsing in het nieuwe onderwijsconcept. In: J. Onstenk (ed.), *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving* (pp. 167-204). Den Bosch: Cinop.
- KOC, Kennis- en ontwikkelcentrum Uiterlijke Verzorging (2005?). *Beroepsonderwijs: nu en in de toekomst*. Nieuwegein: KOC. Gevonden 2 september 2005 op <http://www.koc.nl/textpage.aspx?ID=444>.
- Kouwenhoven, G.W. (2003). *Designing for competence: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- LDC, expertisecentrum voor loopbaanvraagstukken (2004). *Talent & competenties*. Leeuwarden: LDC Publicaties.
- Loucks-Horsley, S., Harding, C., Arbuckle, M., Murray, L., Dubea, C., & Williams, M. (1987). *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. Andover MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and National Staff Development Council.
- Loucks-Horsley, S., Kapitan, R., Carlson, M.O., Kuerbis, P.J., Clark, R.C., Melle, G.M., Sachse, T.P., & Waltson, E. (1990). *Elementary school science for the 90's*. Alexandria, VA/Andover, MA: Association for Supervision and Curriculum Development/The Network, Inc.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W., Love, N., & Stiles, K.E. (1998). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. California [etc.] : Corwin Press, Inc.
- Merriënboer, J.J.G. van, Klink, M.R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot theorie [Electronische versie]*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis, an expanded sourcebook. Second edition*. London [etc.]: Sage Publications.

- Ministerie van OC&W (2000). *Koers BVE. Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie [Electronische versie]*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Ministerie van OC&W (2006). *Relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt*. Gevonden 24 februari 2006 op <http://www.minocw.nl/factsheets/358>.
- Moen, E. (2005, concept). *Competenties in het VMBO, MBO en HBO. Analyse van de aansluiting van competentieclusters*. Enschede: ROC van Twente (interne notitie voor het project major-minor formule in het mbo).
- Moen, E. (2005). *Het leerplanschema, een introductie*. Interne notitie voor het team Herontwerp BVE. Enschede: SLO.
- Moen, E., & Mistrat Haarhuis, J. (2003). *Referentiekaders voor competenties*. Enschede: SLO.
- Moen, E., & Ruiter, M. de (2005). *Het ontwikkelen van beroepscompetenties in Nederland en Duitsland. Verslag van een literatuuronderzoek in het kader van het R&D-budget*. Enschede: SLO.
- Onderwijsraad (1998). *Een levenlang leren in het bijzonder in de BVE-sector [Electronische versie]*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom. Naar een integratie van binnen- en buitenschools leren [Electronische versie]*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E., & Lipsey, M.W. (1999). *Evaluation, a systematic approach*. Thousand Oaks [etc.]: Sage Publications.
- Rozema, G. (2001). *Competent met competenties, Competentiegericht onderwijs en toetsing, van idee naar ontwerp en organisatie*. Enschede: SLO.
- Schermer, A.K.F. (1991). *Implementatie van een onderwijsvernieuwing*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.
- Swanborn, P.G. (1990). Objectiviteit: een poging tot duidelijkheid. In I. Maso & A. Smaling (1990). *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (pp. 50-74). Meppel/Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P.G. (1999). *Evalueren*. Amsterdam: Boom.
- Teurlings C. & Vermeulen, M. (2004). Inleiding: Leren in veranderende organisaties. In C. Teurlings & M. Vermeulen (red.), *Meso-focus 54: Leren in veranderende schoolorganisaties* (pp. 5-18). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Toolsema, B. (2003). *Werken met competenties. Naar een instrument voor de identificatie van competenties*. Enschede: Universiteit Twente.
- Tulder, M.A.T.M. van (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij Nijmegen.
- Voogt, J.C., Lagerweij, N.A.J., & Seashore Louis, K. (1998). School development and organizational learning: toward an integrative theory. In K. Leithwood, K. Seashore Louis (eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 237-258). Lisse [etc.]: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Wilde, R. de (2001). *De kenniscultus: over nieuwe vormen van vooruitgangsgeloof*. Oratie. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research, design and methods. Second edition*. Thousand Oaks [etc.]: Sage Publications.

Bijlage 1: Strategieën voor prof. ontwikkeling en daarmee bereikbare doelen

(Bron: Loucks-Horsley et al, 1998 (pp. 43, 44, 46)).

beschrijving van de strategie voor professionele ontwikkeling

doelen *

	ontw. v. bewustw.	opdoen v. kennis	vert. naar de praktijk	lesgeven i.d. praktijk	reflectie
Immersion in inquiry: zelf ervaren van de nieuwe onderwijsmethode, in de rol van de student.	x	X			x
Immersion in the workplace: ervaring opdoen in de beroepspraktijk waarvoor de student wordt opgeleid.	x	X			
Curriculum implementation: door gebruik van nieuwe materialen in de klas kennis maken met, ervaring opdoen met, reflecteren op, ... het nieuwe curriculum, waarbij docenten geconfronteerd worden met de elementen die voor henzelf van belang zijn.		x	x	X	
Curriculum replacement: vervanging van een deel van het curriculum, zodat niet het gehele curriculum ineens veranderd wordt.		x	x	X	
Curriculum development/adaptation: ontwikkeling of aanpassing van nieuwe instructiematerialen en -strategieën, om aan leerbehoeften van studenten te voldoen.		x	X		
Workshops, institutes, courses and seminars: een vorm van off-the-job leren, waarbij nieuwe ideeën en technieken op verschillende manieren kunnen worden gepresenteerd.	x	X	x		
Action research: onderzoeken van de eigen manier van lesgeven van docenten en het leren van hun studenten, door onderzoek in de klas.		x			X
Case discussions: onderzoeken van cases (op papier of video) van gebeurtenissen in een klas; bediscussiëren wat er gebeurt, wat de problemen en oorzaken ervan zijn.	x	x			X
Study groups: een groep docenten die bij elkaar komt om onderwerpen, die te maken hebben met lesgeven en leren, te bespreken.	x		x		X
Examining student work: nauwkeurig onderzoek van het werk en de scores van studenten, om hun manier van denken en hun leerstrategieën te begrijpen en hun leerbehoeften en geschikte strategieën/materialen voor lesgeven te identificeren.	x	x	x		X
Coaching and mentoring: één-op-één te werk gaan met een gelijke of meer ervaren docent, om het lesgeven te verbeteren en te leren door verschillende activiteiten, waaronder klasse-observatie en feedback, probleemsignalering en bepaling van de oorzaak, en gezamenlijk plannen.		x	x	X	x
Partnerships: samenwerking met praktijkbeoefenaars, met het oog op verbetering van inhoudelijke kennis van de docent, instructiematerialen, toegang tot faciliteiten en verkrijgen van nieuwe informatie.	x	X			
Professional networks: georganiseerde gemeenschap van experts met een gezamenlijk doel (dit netwerk kan ook communiceren via internet of e-mail).	x	X	x		x
Developing professional developers: een vorm van train-the-trainer, waarbij men nieuwe kennis opdoet door ervaring en vervolgens anderen kan helpen bij het opdoen van deze kennis.		x	x	X	x
Technology: gebruik van meerdere soorten technologie om te leren over inhoud en pedagogiek, waaronder computers, telecommunicatie, video-conferenties, CD-ROM, en videodisc-technologie.	x	X	x		x

* X = belangrijkste doel, x = subdoel.

Bijlage 2: Interviews met SLO-medewerkers over uitvoering van de workshop

1. Kun je je vinden in mijn verslaglegging?
2. Wat is je algemene indruk van workshop 2, hoe kijk je erop terug?
3. Mijn constatering uit verslag voorleggen:
 - a) In workshop 1 kwamen de volgende punten aan bod: veranderaanpak m.b.v. de kleurendeterminator, opleidingsbeleid (over opleidingsstructuren, didactische repertoires, flexibiliteit/maatwerk, begeleiding, examinering, regionalisering, major/minor), 0-meting en het veranderingsproces, werkplan).
 - Vind je dat "Terugblik" een samenvatting gaf van wat er in workshop 1 aan bod geweest was?
 - Vind je dat er voldoende is ingegaan op verschillende manieren van leidinggeven aan onderwijsvernieuwingen (kleurendeterminator)?
 - Wat is je algemene indruk over dit onderwerp en de presentatie ervan?
 - De planning was een korte plenaire discussie te houden. Vind je dat dat gebeurd is? Zo nee: waarom niet/hoe komt dat? *
 - Zou je 't een volgende keer zo doen? Zo nee: wat zou je anders doen en waarom? *
 - Persoonlijk vond ik het een rommelig en onoverzichtelijk gedeelte. Wat is jullie reactie daarop?
 - b) - Vind je dat in "Visie op leerplanschema's" duidelijk gemaakt is wat de mogelijkheden van OP zijn?
 - Vind je dat hierin duidelijk gemaakt is hoe belangrijk het is vooraf een visie te bepalen en wat hiervan de impact is?
 - Wat is je algemene indruk over dit onderwerp en de presentatie ervan?
 - De planning was een demo/fake OP 2.0 te laten zien, met uitgewerkte voorbeelden. Vind je dat dat gebeurd is? Zo nee: waarom niet/hoe komt dat? *
 - Zou je 't een volgende keer zo doen? Zo nee: wat zou je anders doen en waarom? *
 - Persoonlijk vond ik dat de impact van de visie (het maken van keuzes) hier niet goed uit de verf kwam en dat er meer aandacht besteed werd aan de werking van het systeem. Wat is jullie reactie daarop?
 - c) - Wat is je algemene indruk over "Leerplanschema's"?
 - De planning was zelf kort aan het werk te gaan met OP + checklist. Vind je dat dat gebeurd is? Zo nee: waarom niet/hoe komt dat? *
 - Zou je 't een volgende keer zo doen? Zo nee: wat zou je anders doen en waarom? *
 - Persoonlijk vond ik dit het sterkste punt van de workshop: hier werd duidelijk wat OP is, wat er de voordelen en mogelijkheden van zijn, hoe het werkt, etc. Wat is jullie reactie daarop?
 - d) - Vind je dat er in "Examineren/beoordelen" voldoende aandacht besteed is aan aspecten van toetsen, het onderscheid tussen formatief/summatief, en het belang daarvan?
 - Wat is je algemene indruk over dit onderwerp en de presentatie ervan?
 - De planning was een stukje theorie te geven, dit tegelijk schematisch weer te geven op het bord en dan zelf aan de slag te gaan m.b.v. papier met mogelijkheden/items die ingevuld moeten worden. Vind je dat dat gebeurd is? Zo nee: waarom niet/hoe komt dat? *
 - Zou je 't een volgende keer zo doen? Zo nee: wat zou je anders doen en waarom? *
 - Persoonlijk vind ik dat de informatie over toets-elementen goed aan bod gekomen zijn, maar dat het erg theoretisch was en dat deelnemers er nog weinig mee konden. Wat is jullie reactie daarop?
 - e) - Vind je dat er in "Veranderende rol van docenten" voldoende aandacht is besteed aan mogelijke docentrollen?
 - Wat is je algemene indruk over dit onderwerp en de presentatie ervan?
 - De planning was een instrument in te laten vullen, in eigen groepje te bespreken welke rollen in hun situatie onderscheiden moeten worden en daarna plenair terugkoppelen en feedback te geven. Vind je dat dat gebeurd is? Zo nee: waarom niet/hoe komt dat? *
 - Zou je 't een volgende keer zo doen? Zo nee: wat zou je anders doen en waarom? *
 - Persoonlijk vind ik dat er weinig informatie over docentrollen verstrekt is, hoewel het betr. stencil wel uitgedeeld is. Er werd té veel ingegaan op reacties van de deelnemers. Wat is jullie reactie daarop?

4. Denk je dat de verschaftte informatie voldoende geweest is om de volgende leerdoelen te realiseren?
- De deelnemer wordt gevraagd of hij in staat geweest is om met de verstrekte informatie en besproken onderwerpen in workshop 1 na te denken over hun veranderingsstrategie en over de kaders van het onderwijsbeleid.
 - De deelnemer wordt ervan bewust gemaakt dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie die het leerplan voor verschillende doelgroepen moet hebben, de bouwstenen die gebruikt worden en de structuur die gekozen wordt.
 - De deelnemer leert schematisch te denken t.b.v. een richtlijn voor het leerplan.
 - De deelnemer wordt duidelijk gemaakt dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en kan onderscheid maken tussen formatief en summatief toetsen.
 - De deelnemer wordt een handreiking geboden voor mogelijkheden rond docentrollen.
 - De deelnemer kan een richtlijn voor een leerplan opstellen.

* Deze vragen zijn niet voorgelegd aan medewerker 3, omdat deze niet aanwezig geweest is bij de voorbereiding van de workshop en geen presentator-rol gehad heeft tijdens de workshop.

Bijlage 3: Methoden ter verzameling van effect-gegevens van de workshop

Uitgevoerde methoden ter verzameling van gegevens over het effect van de workshop, betreffende bijlage (blg), respondenten die erbij betrokken zijn geweest en datum van uitvoering; aangegeven per level (lvl) van Guskey. Gearceerde methoden geven activiteiten voor de case-studies weer.

lvl	methode (aantal vragen/ totaal aantal vragen)	blg	respondenten (aantal)	datum
1	mondelinge reacties	-	alle deelnemers (5)	15 juni
	enquête (11/12)	4	alle deelnemers (5)	15 juni
	interview, individueel (4/10)	5-A	deelnemers A1 en A2 (2)	30 juni
			deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	interview, gezamenlijk (7/29)	5-B	deelnemers A1 en A2 (2)	30 juni
			deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	interview, telefonisch (5) *	-	contactpersonen van afgemelde ROC's (2)	eind juli
2	enquête (1/12)	4	alle deelnemers (5)	15 juni
	interview, individueel (6/10)	5-A	deelnemers A1 en A2 (2)	30 juni
			deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
3	interview, gezamenlijk (11/29)	5-B	deelnemers A1 en A2 (2)	30 juni
			deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	interview, gezamenlijk (8/12)	5-D	collega van deelnemers A1 en A2 (1)	30 juni
			collega's van deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	documentatie-analyse	-	(papieren, folders, websites)	oktober
4	interview, gezamenlijk (11/29)	5-B	deelnemers A1 en A2 (2)	30 juni
			deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	interview, gezamenlijk (4/12)	5-D	collega van deelnemers A1 en A2 (1)	30 juni
			collega's van deelnemers B1 en B2 (2)	28 juni
	interview, telefonisch (3)	-	deelnemer A2, B1 en B2 (3)	november

* Deze vragen hebben zich niet specifiek op level 1 gericht, maar zijn er wel in verwerkt.

Alle resultaten zijn op te vragen bij de auteur.

Bijlage 4: Enquête aan de deelnemers over reacties op de workshop

Deze workshop, waarin aandacht besteed werd aan leerplanschema's, was de tweede van vier workshops. Als student Toegepaste Onderwijskunde ga ik deze workshop in opdracht van de SLO uitgebreid evalueren. Deze vragenlijst is daarvan een onderdeel.

Enkele vragen vooraf:

- Wat is uw functie?
- Wat is de grootte van uw docententeam?
- Hoeveel opleidingen biedt het ROC waar u werkt?
- Wat is uw leeftijd?
- Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?

Algemene beleving van de workshop.

1. Wat is uw mening over deze workshop in het algemeen?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is
(1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

	helemaal <u>niet</u> mee eens				helemaal mee eens
plezierig	1	2	3	4	5
informatief	1	2	3	4	5
boeiend	1	2	3	4	5
intensief	1	2	3	4	5
moeilijk	1	2	3	4	5

Toelichting:

.....

.....

2. Geef aan of u het met de volgende stelling eens bent, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

"De tijd die deze workshop me gekost heeft, is effectief besteed".

	helemaal <u>niet</u> mee eens				helemaal mee eens
	1	2	3	4	5

Toelichting:

.....

.....

3. Geef aan of u het met de volgende stelling eens bent, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

"Deze workshop heeft aan mijn verwachtingen voldaan".

helemaal niet mee eens

helemaal mee eens

1 2 3 4 5

Toelichting:

.....

.....

.....

4. Wat is uw mening over de *relevantie van de inhoud*?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is
(1 = beslist niet relevant; 5 = zeer relevant) :

beslist niet relevant

zeer relevant

1. Terugblik	1	2	3	4	5
2. Visie op leerplanschema's	1	2	3	4	5
3. Leerplanschema's	1	2	3	4	5
4. Examineren/beoordelen	1	2	3	4	5
5. Rol van de docent	1	2	3	4	5

Toelichting:

.....

.....

5. Wat is uw mening over de *werkvormen*?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is
(1 = geheel niet geschikt; 5 = zeer geschikt) :

geheel niet geschikt

zeer geschikt

1. Plenaire discussie (Terugblik)	1	2	3	4	5
2. Voorbeelden tonen in OpleidingPlanner (Visie op leerplanschema's)	1	2	3	4	5
3. Zelf werken met OpleidingPlanner (Leerplanschema's)	1	2	3	4	5
4. Instructie en zelf invullen (Examineren/beoordelen)	1	2	3	4	5
5. Zelf invullen en bespreken (Rol van de docent)	1	2	3	4	5

Toelichting:

.....

.....

.....

6. Geef aan of u het met de volgende stelling eens bent, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

"In deze workshop was er voldoende gelegenheid om in groepen te werken aan onderdelen van het eigen leerplan".

helemaal niet mee eens

helemaal mee eens

1 2 3 4 5

Toelichting:

.....

.....

.....

7. Wat is uw mening over de *manier van presenteren* door de medewerkers van de SLO? (kruis de items aan die volgens u van toepassing zijn; meerdere items mogelijk).

	duidelijk	moelijk te volgen	meedenkend	onzeker	pakkend	anders, nl:
1. Terugblik (medewerker 1)						
2. Visie op leerplanschema's a.d.h.v. OpleidingPlanner (medewerker 2)						
3. Leerplanschema's (medewerker 2)						
4. Examineren/beoordelen (medewerker 4)						
5. Rol van de docent (medewerker 1)						

Toelichting:

.....

.....

.....

8. Geef aan wat u van de onderstaande items vindt, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = zeer slecht; 5 = uitstekend) :

	zeer slecht				uitstekend			
aansluiting van workshop 1 met workshop 2	1	2	3	4	5			
lunch/consumpties	1	2	3	4	5			
comfort (denk aan temperatuur, geluid, stoelen, etc.)	1	2	3	4	5			
bereikbaarheid	1	2	3	4	5			
algemene sfeer	1	2	3	4	5			

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

Bruikbaarheid in de praktijk.

9. Wat is uw mening over de *bruikbaarheid van de inhoud*?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is
(1 = geheel onbruikbaar ; 5 = zeer bruikbaar) :

	geheel onbruikbaar				zeer bruikbaar			
1. Terugblik	1	2	3	4	5			
2. Visie op leerplanschema's	1	2	3	4	5			
3. Leerplanschema's	1	2	3	4	5			
4. Examineren/beoordelen	1	2	3	4	5			
5. Rol van de docent	1	2	3	4	5			

Toelichting:

.....

.....

10. Wat is uw mening over de *bruikbaarheid van de materialen/instrumenten*?
Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is
(1 = geheel onbruikbaar; 5 = zeer bruikbaar) :

	geheel onbruikbaar				zeer bruikbaar			
2. OpleidingPlanner (Visie op leerplanschema's)	1	2	3	4	5			
3. De checklist voor de invulling van leerplanschema's (Leerplanschema's)	1	2	3	4	5			
4. Stencil met aandachtspunten en suggesties voor toetsvormen en -functies (Examineren/beoordelen)	1	2	3	4	5			
5. Stencil met mogelijke docentrollen (Rol van de docent)	1	2	3	4	5			

Toelichting:

.....

.....

11. In hoeverre denkt u de gebruikte *materialen/instrumenten daadwerkelijk te gaan gebruiken* in uw eigen situatie? Kruis per item het cijfer aan dat het meest van toepassing is (1 = (waarschijnlijk) niet; 2 = misschien; 3 = waarschijnlijk wel).

	(waarschijnlijk) niet	misschien	waarschijnlijk wel
2. OpleidingPlanner (Visie op leerplanschema's)	1	2	3
3. De checklist voor de invulling van leerplanschema's (Leerplanschema's)	1	2	3
4. Stencil met aandachtspunten en suggesties voor toetsvormen en -functies (Examineren/beoordelen)	1	2	3
5. Stencil met mogelijke docentrollen (Rol van de docent)	1	2	3

Toelichting:

.....

.....

.....

Opbrengst.

12. Geef aan of u het met de volgende stellingen eens bent, door het cijfer aan te kruisen dat het meest van toepassing is (1 = helemaal niet mee eens; 5 = helemaal mee eens) :

	helemaal <u>niet</u> mee eens					helemaal mee eens				
1. "Met de in workshop 1 verstrekte informatie ben ik in staat geweest na te denken over onze veranderingsstrategie en over de kaders van het onderwijsbeleid."	1	2	3	4	5					
2. "Ik ben me ervan bewust dat er keuzes gemaakt moeten worden over de functie die het leerplan voor verschillende doelgroepen heeft, de bouwstenen die gebruikt worden en de structuur die gekozen wordt."	1	2	3	4	5					
3. "Ik heb schematisch leren denken t.b.v. een richtlijn voor het leerplan."	1	2	3	4	5					
4. "Het is me duidelijk geworden dat examineren/beoordelen een rol heeft in het leerplan en dat daarbij onderscheid gemaakt moet worden tussen formatief en summatief toetsen."	1	2	3	4	5					
5. "Ik heb een handreiking gekregen voor mogelijkheden rond docentrollen."	1	2	3	4	5					
> "Met de informatie die in deze workshop verschaft is, kunnen we een richtlijn voor een leerplan opstellen."	1	2	3	4	5					

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

13. Heeft u nog aanvullende opmerkingen?

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst! Wilt u deze vandaag ook weer inleveren?

Het zou prettig zijn wanneer u wilt meewerken aan het interview. Wellicht dat we dan vandaag meteen een afspraak kunnen maken. U kunt dan hieronder ook uw naam invullen (uw gegevens zullen desalniettemin anoniem verwerkt worden!).

Naam:

ROC:

Mocht u nog willen reageren, mail dan naar: n.noorlander@slo.nl .

Nanny Noorlander,
student Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.

Bijlage 5: Interviews met deelnemers over het effect van de workshop

A. Vragen aan individuele deelnemers van de workshop.

1. Was de begeleiding voor het werken met OpleidingPlanner intensief genoeg?
2. Wat is volgens u het belang van de aanwezigheid van:
 - andere deelnemers van uw eigen school? Hoe heeft u dit in workshop 2 ervaren?
 - deelnemers van andere scholen? Hoe heeft u dit in workshop 2 ervaren?
3. Wat vindt u van het tijdstip waarop de workshop plaatsvond:
 - gezien de aansluiting op het herontwerpproces in uw eigen organisatie?
 - gezien de tijd in het schooljaar?
4. Is er verschil tussen uw reactie op (indruk van) de workshop direct aan het eind van de dag en nadien?

Terugblik.

Hierin werd er onder meer ingegaan op de kleurendeterminator van workshop 1.

5. Was u zich er bij aanvang van workshop 2 van bewust dat er gedacht kan worden vanuit meerdere kleuren, (zoals dat in workshop 1 naar voren was gekomen)?
Heeft u bij dit onderwerp nog iets geleerd?
Had u bij deze terugblik nog meer/andere informatie willen hebben?

Visie op leerplanschema's voor C.G.O.

Hierin is er met behulp van OpleidingPlanner iets verteld over keuzes die gemaakt moeten worden t.a.v. het leerplan.

6. Kunt u bij dit onderwerp aangeven wat u ervan geleerd hebt?
Had u nog meer/andere informatie willen hebben?

Leerplanschema's.

Hierin werd per groepje gewerkt met OpleidingPlanner.

7. Kunt u bij dit onderwerp aangeven wat u ervan geleerd hebt?
Had u nog meer/andere informatie willen hebben?

Examineren en beoordelen.

Hierin is iets verteld over vijf elementen waarover nagedacht moet worden bij examineren/beoordelen (wat wordt er getoetst, waarom, waarmee (toetsvormen), door wie en wanneer), en over formatief/summatief toetsen in relatie met KCE.

8. Kunt u bij dit onderwerp aangeven wat u ervan geleerd hebt?
Had u nog meer/andere informatie willen hebben?

Veranderende rol van de docent.

Hierin is ingegaan op verschillende docentrollen en -taken.

9. Kunt u bij dit onderwerp aangeven wat u ervan geleerd hebt?
Had u nog meer/andere informatie willen hebben?

Workshop 2 in z'n geheel.

Deze workshop ging in op aspecten van het leerplanschema. Kunt u met de informatie die in de workshop verschaft is, een richtlijn voor een leerplan opstellen? Welke informatie heeft daar met name voor gezorgd?

10. Was alle informatie nuttig in dit kader?
Had u nog meer/andere informatie willen hebben in dat kader, en zo ja welke?

B. Vragen aan deelnemers van de workshop, in koppels.

1. In hoeverre werd er op uw ROC al aan het herontwerpproces gewerkt?
2. Wat wordt er verstaan onder 'de organisatie', namens wie u hebt deelgenomen aan de workshop?
3. Is er in de organisatie draagvlak voor het herontwerpproces en hoe is/wordt daaraan gewerkt?
4. Waarom heeft juist u aan de workshop deelgenomen namens de organisatie?
5. Krijgt u vanuit de organisatie voldoende gelegenheid (tijd, ruimte, ...) om in dit kader deel te nemen aan de workshop(s) en om daar wat mee te doen?
6. Waren uw collega's belangstellend t.a.v. uw deelname aan de workshop?
7. Heeft u verslag uitgebracht over (de opbrengst van) workshop 2?
8. Op welke manier wordt de informatie in de organisatie verspreid?
9. Hoe werd er gereageerd op de opbrengsten van de workshop?
10. Waren/zijn collega's bereid medewerking te verlenen voor het opstellen van een leerplanschema?

Visie op leerplanschema's voor C.G.O.

11.
 - a) Zijn er op uw ROC pogingen gedaan een visie op leerplanschema's te bepalen? Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe?
 - b) Wat doet u met het inzicht dat visie impact heeft op het leerplanschema?
 - c) Hoe denkt u dat te kunnen gebruiken in de organisatie?

Leerplanschema's.

12. Zijn er op uw ROC pogingen gedaan een leerplan op te stellen? Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe?

Examineren en beoordelen.

13. Voor het onderwerp examineren/beoordelen zou nog materiaal worden toegemailed. Heeft u dat ontvangen/bekeken? Zo ja: Is het bruikbaar in uw situatie? Denkt u het ook daadwerkelijk te gaan gebruiken?
14. *(Toetsvormen en -momenten worden aan de orde gesteld in workshop 4).*
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over toetsvormen en -momenten?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?
15.
 - a) Is er op uw ROC onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief toetsen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?

Veranderende rol van de docent.

16.
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over invulling van docentrollen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?

Workshop 2 in z'n geheel.

17. Bent u over 't algemeen enthousiast over de opbrengst van workshop 2? Was dit bruikbaar in uw situatie?
18. Welke problemen bent u tot nu toe tegengekomen (denkt u tegen te komen) in het herontwerpproces?
19. Komt de opbrengst van workshop 2 tegemoet aan deze problemen?
20. In hoeverre heeft de informatie uit de workshop invloed (gehad) op het herontwerpproces in uw ROC?
21. Wat betekent Competentiegericht Onderwijs volgens u voor de leerlingen?
22. Ziet u deze workshop(s) als begeleidingsvorm, informatiebron, of nog anders?
23. Is een workshop de juiste begeleidingsvorm t.b.v. het herontwerpproces? Zo nee, wat zou een betere begeleidingsvorm zijn?
24. Heeft u suggesties ter verbetering van de workshop(s)?
25. Als workshop 1 bezocht is: Heeft workshop 1 invloed gehad op uw deelname aan workshop 2?
26. Bent u van plan workshop 3 te bezoeken (datum nog onbekend) en heeft workshop 2 daar invloed op?
27. Heeft de uitnodiging duidelijk weergegeven wat er in de workshop aan bod zou komen?

28. Heeft OpleidingPlanner toegevoegde waarde in uw het ontwerpproces, en zo ja: welke?
Wat zijn sterke/zwakke punten van OpleidingPlanner?
29. In de vragenlijst aan het eind van workshop 2 heeft u aangegeven OpleidingPlanner
<(waarschijnlijk) niet / misschien / waarschijnlijk wel> aan te schaffen.
Wat is de reden voor deze beslissing?

C. Vragen aan niet-deelnemers, betrokken bij het herontwerpproces.

(Dit interview is niet afgenomen).

1. Hebben de deelnemers aan de workshop verslag uitgebracht over de opbrengst?

Visie op leerplanschema's voor C.G.O.

2.
 - a) Zijn er op uw ROC pogingen gedaan een visie op leerplanschema's (onderwijsprogramma's) te bepalen? Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe?
 - b) Wat doet u met het inzicht dat visie impact heeft op het leerplanschema?
 - c) Hoe denkt u dat te kunnen gebruiken in de organisatie?

Leerplanschema's.

3. Zijn er op uw ROC pogingen gedaan een leerplan (onderwijsprogramma) op te stellen?
Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe?

Examineren en beoordelen.

4.
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over toetsvormen en -momenten?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?
5.
 - a) Is er op uw ROC onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief toetsen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?

Veranderende rol van de docent.

6.
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over invulling van docentrollen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op leerplanniveau en op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?
7. Welke problemen bent u tot nu toe tegengekomen (denkt u tegen te komen) in het herontwerpproces?
8. Wat betekent Competentiegericht Onderwijs volgens u voor de leerlingen?

D. Vragen aan andere niet-deelnemers, niet actief betrokkenen bij het herontwerpproces.

1. Hebben de deelnemers aan de workshop verslag uitgebracht over de opbrengst?

Leerplanschema's.

2. Zijn er op uw ROC pogingen gedaan een leerplan (onderwijsprogramma) op te stellen?
Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe?

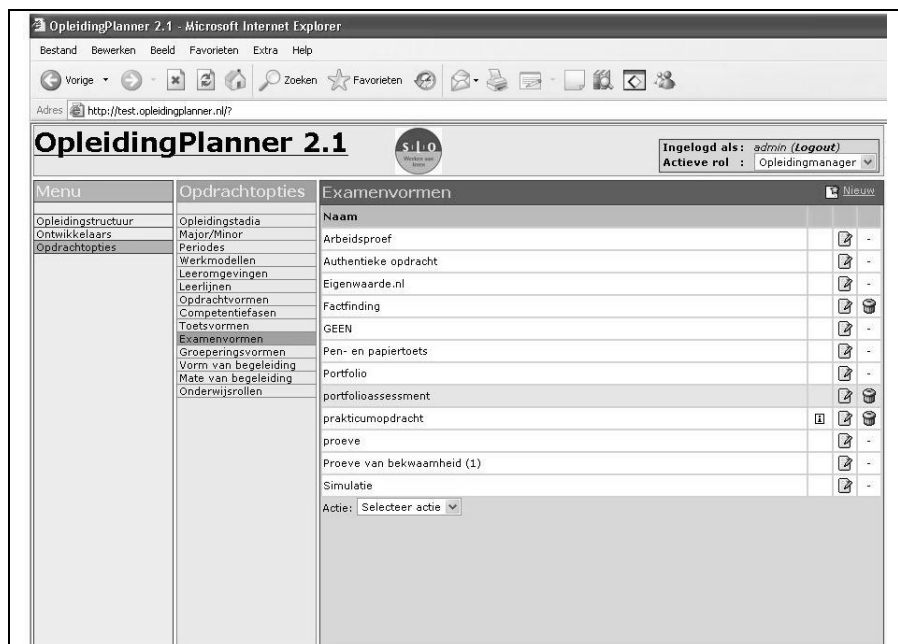
Examineren en beoordelen.

3.
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over toetsvormen en -momenten?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?
4.
 - a) Is er op uw ROC onderscheid gemaakt tussen formatief en summatief toetsen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?

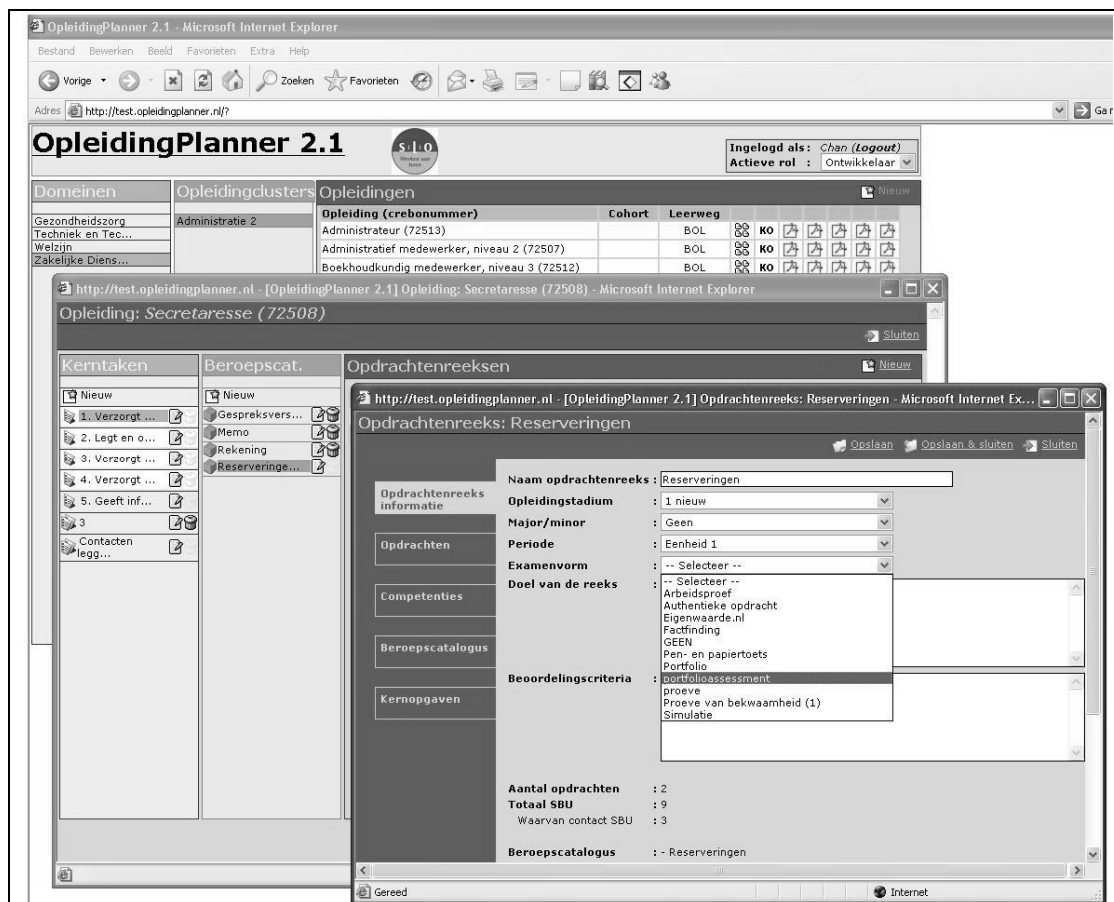
Veranderende rol van de docent.

5.
 - a) Is er op uw ROC nagedacht over invulling van docentrollen?
 - b) Wat zijn daarvan de resultaten tot nu toe op klasniveau?
 - c) Hoe zouden de resultaten er op langere termijn uit moeten zien?
6. Wat betekent Competentiegericht Onderwijs volgens u voor de leerlingen?
7. Hoe kijkt u als docent naar de naderende veranderingen betr. Competentiegericht Onderwijs?
8. Wat betekent CGO voor uw vakgebied, volgens u?
9. Zijn er in uw vakgebied al ontwikkelingen richting CGO en zo ja: welke?
10. Welke problemen ziet u voor de ontwikkelingen richting CGO?
11. Waaraan heeft u behoefte hebben ter ondersteuning van de ontwikkelingen richting CGO?
12. Kunt u als docent vertellen waaraan u, in het kader van CGO, denkt bij de volgende elementen:
 - rationale
 - leerdoelen
 - inhoud
 - leeractiviteiten
 - docentrol
 - materialen/bronnen
 - groepeeringsvorm
 - lokaties
 - tijd
 - beoordeling.

Bijlage 6: Afbeeldingen van de web-based tool OpleidingPlanner



Een scherm voor de functie Opleidingmanager, die mogelijkheden voor curriculum-elementen kan aanmaken (hier: o.m. *Portfolioassessment* voor Examenvormen).



Een scherm voor de functie Ontwikkelaar, die de aangemaakte mogelijkheden voor curriculum-elementen aan elkaar kan koppelen (hier: een *Portfolioassessment* voor een opdracht waarin een leerling voor *Secretaresse* reserveringen moet leren doen).