

'Major-Minor' in het ROC van Twente

*Een leergeschiedenis van de directe effecten van de ontwikkeling
en invoering*

Maarten Wevers

Hengelo, juni 2006

‘Major-Minor’ in het ROC van Twente

Een leergeschiedenis ¹van de directe effecten van de ontwikkeling en invoering

Maarten Wevers (s0026654)

Bachelorthese in het kader van de opleiding Educational Design, Management & Media aan de Universiteit Twente

Universiteit Twente, Enschede
Faculteit Gedragwetenschappen

Regionaal opleidingscentrum van Twente, Hengelo

Begeleiders:

Dr. Ir. H.J. Vos

Dr. Ir. B.P. Veldkamp

Dr. H. Ritzen (externe begeleider)

¹ De leergeschiedenis is op aanvraag te verkrijgen bij Maarten Wevers.

Samenvatting

In dit artikel worden de resultaten besproken van het leergeschiedenisonderzoek naar de directe effecten van de ontwikkeling van de onderwijsformule major-minor in het ROC van Twente. De onderwijsformule major-minor is de invulling van het ROC van Twente van het landelijke herontwerp mbo en wordt binnen een Research & Development (R&D) project ontwikkeld in samenwerking met de regionale beroepskolom en het bedrijfsleven. Het leergeschiedenisonderzoek bestaat uit 20 kwalitatieve interviews met respondenten op managementniveau betrokken bij major-minor. Het leergeschiedenisonderzoek wordt gebruikt om de verhoudingen en de veranderingsprocessen die binnen het major-minor plaatsvinden weer te geven. Uit het onderzoek blijkt dat de respondenten over het algemeen gematigd positief zijn over de verandering, de veranderstrategie en het nut van de verandering. Wel zijn de ondervraagden kritisch over de tijd waarop de verandering van start is gegaan, de schaal waarop geëxperimenteerd wordt en de onzekerheid die met de verandering gepaard gaat.

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	4
2	Probleemstelling	5
2.1	Achtergrond major-minor	6
2.2	Het onderzoeken van organisatieverandering	8
2.2.1	De buitenkant van verandering	8
2.2.2	De binnenkant van verandering.....	11
2.3	Vraagstelling	12
3	Methode.....	13
3.1	De methode van de leergeschiedenis	13
3.1.1	Oorsprong van de methode	13
3.1.2	Leergeschiedenisdocument	14
3.2	Onderzoeksontwerp.....	15
3.3	Procedure.....	15
3.3.1	Fasen in het leergeschiedenisonderzoek	15
3.3.2	Dataverzameling.....	17
3.3.3	Samenstelling respondentengroep.....	17
3.4	Verantwoording methode.....	18
4	Resultaten.....	18
4.1	Ontwikkeling van leerpakketten.....	19
4.2	Relatie & Communicatie	23
4.3	De twee gezichten van verandering	26
4.4	Leerervaringen / Algemeen.....	28
5	Discussie	30
5.1	Conclusies	30
5.2	Aanbevelingen.....	31
6	Referenties.....	34

1 Inleiding

Het beroepsonderwijs binnen de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo) staat door veranderingen op de arbeidsmarkt en ontwikkelingen in de maatschappij onder druk. Door maatschappelijke en economische veranderingen wordt om werknemers gevraagd die “mentaal weerbaar zijn, zelf verantwoordelijkheid nemen, flexibel zijn en actief participeren in de arbeidsmarkt en de maatschappij” (COLO, 2006, p.4). In 2004 is daarom vanuit onder andere de bve-raad², het COLO³ en het Platform Beroepsonderwijs en het ministerie van OCW⁴ het zogenaamde ‘herontwerp mbo’ van start gegaan (Herontwerp mbo WWW, z.d.). In dit herontwerp staan de vernieuwing van de kwalificatiestructuur en de ontwikkeling en invoering van competentiegericht beroepsonderwijs centraal. De uitgangspunten van het herontwerp competentiegericht beroepsonderwijs zijn het verbeteren van de flexibiliteit van het onderwijsaanbod, het faciliteren van maatwerk voor leerlingen en een betere aansluiting van het beroepsonderwijs op de wensen van het regionale beroepenveld (Ritzen, 2004; 2006). Uit de notitie ‘Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs’ (COLO, 2006) blijkt bovendien dat een belangrijke insteek het vinden van een balans tussen specifieke beroepsuitoefening in het hier en nu én het vermogen om als beroepsbeoefenaar mee te bewegen met veranderingen in de arbeidsmarkt.

Het centrale vertrekpunt bij het herontwerp mbo is de leerling, die meer dan voorheen de samenstelling van zijn studieloopbaan kan beïnvloeden. Binnen het curriculum wordt meer ruimte gecreëerd voor oriëntatie en keuzebegeleiding, voor interdisciplinaire leertrajecten en vrije keuzes dan voorheen het geval was. De student heeft binnen de huidige beroepsopleidingen onvoldoende ruimte zich te oriënteren en zo arbeidsrelevante keuzes te maken (Ritzen, 2006). Om leerlingen binnen het curriculum deze ruimte te bieden, ontwikkelt het ROC van Twente⁵ in een ‘*research & development*’ project de onderwijsformule major-

² Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, [BVE]

³ Centraal Orgaan Landelijke Organen beroepsonderwijs [COLO], vereniging kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven

⁴ Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]

⁵ Het ROC van Twente is in 2005 ontstaan uit een fusie tussen het ROC Oost-Nederland en ROC Twente Plus. Hiermee is dit de enige bve-instelling in de regio. Beide ROC's zijn ontstaan uit meerdere fusies van kleinere mbo-scholen en scholen voor volwasseneneducatie. De reden voor deze fusies, is de invoering van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) uit 1996. Na de invoering van deze wet heeft de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve-sector) zijn vorm gekregen zoals die nu te zien is.

minor. Binnen de onderwijsformule major-minor kiezen leerlingen vanuit hun kwalificatieprofiel een ‘major’ en kunnen zij zich door een ‘minor’ binnen de sector specialiseren (verdiepen), of door een minor buiten de sector een aanvullend (verbredend) leertraject kiezen.

Dit artikel start bij de probleemstelling van het onderzoek vanuit een beschouwing van de onderwijsformule major-minor en een korte impressie van de organisatiedynamica die bij complexe organisatieveranderingen optreedt. Hierna zal de gehanteerde methode van de leergeschiedenis (Roth & Kleiner, 1995) worden toegelicht, alsmede het onderzoeksontwerp en procedure. Vervolgens zullen de resultaten van de eerste kwalitatieve meting in het leergeschiedenisonderzoek worden besproken aan de hand van de vier thema’s die uit de leergeschiedenis naar voren zijn gekomen. Tot slot zullen de resultaten bediscussieerd worden en aanbevelingen voor het ROC van Twente en het onderzoek worden gegeven.

2 Probleemstelling

Wat voor ontwikkelingen doen zich voor in de maatschappij en de arbeidsmarkt, waardoor het curriculum van het mbo ‘op de schop’ moet? Meer specifiek, wat is noodzaak voor een meer ‘vraaggestuurd’ – of student georiënteerd – curriculum? In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk zal nader worden gekeken naar de veranderingen in de maatschappij en de veranderingen op de arbeidsmarkt die aan het landelijke herontwerp ten grondslag liggen, maar ook vooral naar de aanleiding voor de introductie van major-minor bij het ROC van Twente.

Major-minor wordt zoals is aangegeven in de vorm van een R&D project ontwikkeld en uitgevoerd. Centraal vertrekpunt hierbij is dat de afdelingen en scholen van het ROC van Twente zelf kiezen om deel te nemen aan dit project, met als eerste doel een *pilot* te ontwikkelen waarmee in september 2006 zal worden proefgedraaid. De kern van het R&D project is op dit moment het vergaren van kennis en inzicht in het ontwikkelen van leerpakketten en het ontdekken van de (on-)mogelijkheden van het concept major-minor. Het ROC van Twente rekent door de gehele organisatie te betrekken bij het leerproces af met de illusie, dat het volstaat om een select gezelschap aan te stellen die voor de organisatie leren. In feite geeft het ROC hiermee aan een lerende organisatie te willen nastreven. In de tweede paragraaf van dit hoofdstuk zal met behulp van de hedendaagse literatuur worden gekeken hoe organisatieveranderingen van deze aard te onderzoeken zijn. Vervolgens zal in de derde paragraaf de definitieve probleemstelling worden gepresenteerd alsmede de onderzoeksvragen.

2.1 Achtergrond major-minor

In het mbo-onderwijs vinden momenteel een aantal ingrijpende veranderingen plaats. Het ROC van Twente poogt met major-minor het mbo-onderwijs bovendien meer vraag- of studentgeoriënteerd te laten zijn, in plaats van aanbod- of instellingsgeoriënteerd. Een nadere analyse brengt drie argumenten naar voren die het ROC van Twente ertoe hebben gebracht om door middel van major-minor in te spelen op de veranderingen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt en op het niveau van de student.

Op de eerste plaats komt van de arbeidsmarkt de vraag om gediplomeerden die meer in huis hebben dan de kennis van één discipline. Kennis van en inzicht in andere disciplines wordt steeds meer gezien als een noodzakelijke voorwaarde om goed te kunnen functioneren in de beroepspraktijk (Ritzen, 2004; 2006). Daarnaast is het vanzelfsprekend noodzakelijk om te kunnen communiceren in werkverband, maar dit gaat pas echt goed als je elkaar ook begrijpt. Het samenwerken in teamverband en het kunnen begrijpen van collega's uit andere disciplines zijn competenties die steeds meer gevraagd worden. Deze veranderingen maken de 'gebruikelijke' mono-disciplinaire beroepsopleidingen achterhaald.

Ten tweede speelt op het niveau van de student het probleem dat de student binnen de huidige beroepsopleidingen onvoldoende ruimte heeft om zich te oriënteren en arbeidsrelevante keuzes te maken (Ritzen, 2006). Ritzen stelt bovendien dat de student onvoldoende ruimte heeft voor interdisciplinaire leertrajecten in het ROC. Kortom, zo stelt Ritzen, de student krijgt in zijn beroepsopleiding onvoldoende ruimte om persoonlijke (vrije) keuzes te maken, terwijl veel beroepen niet binnen een sector zijn in te delen.

Ten derde zijn door veranderingen in de maatschappij ook de opvattingen over kennis en leren veranderd. Tegenwoordig heeft het zogenaamde ervaringsleren binnen het beroepsonderwijs de voorkeur gekregen boven meer traditionele en klassikale 'docerende' onderwijsvormen (Ritzen, 2004). Het ervaringsleren maakt dat het beroepsonderwijs dichter bij de 'intuïtieve' kennis van leerlingen staat. Er wordt hier vanuit de ervaringen van de leerlingen geleerd. De leerlingen leren op basis van hun ervaringen welke problemen en uitdagingen verbonden zijn met inzichten, houdingen en vaardigheden. Uit het promotieonderzoek van Ritzen blijkt bovendien dat leerlingen dit onderwijs als zinvol ervaren, wanneer zij betekenis kunnen geven aan hun leerproces. Het ervaringslerend – of activerend – onderwijs vereist een andere onderwijsfilosofie, die studenten aanzet tot het zoeken naar oplossingen. Het leren verandert hierbij van "herhalen wat de meester doet" naar doelgericht zoeken naar antwoorden bij vraagstukken.

Met het herontwerp mbo wordt een nieuwe onderwijsfilosofie landelijk geïntroduceerd, die op deze problemen inspeelt. Naast de invoering van het competentiegerichte onderwijs wordt tevens een nieuwe kwalificatiestructuur ingevoerd, waarin de kwalificatieprofielen die bij de opleidingen horen zijn opgenomen. In de nieuwe kwalificatiestructuur wordt nauwer samengewerkt met de beroepskolom dan voorheen. In het herontwerp mbo is vastgelegd dat samenwerking met regionale bedrijven en instellingen een essentieel onderdeel is van de invoering van competentiegericht onderwijs (COLO, 2006).

Binnen de onderwijsformule major-minor vormt de major de hoofdrichting van de student. De student heeft hierbij een keuze gemaakt uit één van de 300 nieuwe kwalificatieprofielen bij aanvang van zijn studieloopbaan bij het ROC van Twente. De minor is de zogenaamde ‘bijrichting’ die de leerling kiest. Met de minor wordt geprobeerd de student ofwel kennis te laten nemen van een ander vakgebied binnen hetzelfde domein van de major (bijvoorbeeld een student binnen het domein techniek: bouw en elektrotechniek), óf buiten dat domein (bijvoorbeeld een student binnen het domein techniek: houtbewerking en etaleren/presenteren). Met andere woorden, de twee prominente vormen die de minor kan aannemen zijn enerzijds verdiepend en anderzijds verbredend.

Een minor is een samenhangend leerpakket van studieonderdelen, gebaseerd op kerntaken en competenties, geïntegreerd in de opleiding van de student. Inhoudelijk bestaat een minor uit een arbeidsrelevante selectie uit een andere uitstroomrichting, een andere opleiding, of uit een hoger opleidingsniveau⁶. Wat betreft opleidingsduur maakt de onderwijsformule de beroepsopleidingen door toevoeging van een minor niet langer. In het herontwerp mbo is landelijk vastgesteld dat 20% van de beroepsopleiding de zogenaamde ‘vrije ruimte’ behelst. Het is hierbij aan de instelling om deze uren in te vullen. Het ROC van Twente is van plan deze vrije ruimte als minor in te vullen, de resterende – kwalificerende – 80% wordt major genoemd.

Major-minor kan worden gezien als een uitwerking van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur. Vanuit bovenstaande gedachte introduceert het ROC van Twente met de onderwijsformule major-minor een interessante uitwerking van het landelijke herontwerp van het mbo-onderwijs.

⁶ Het mbo-onderwijs maakt onderscheid tussen vier niveaus, waarbij niveau één meer op de praktijk is geïntendeerd, terwijl niveau vier theoretischer van aard is en vaak een doorstroommogelijkheid biedt naar het hbo.

2.2 Het onderzoeken van organisatieverandering

Major-minor vereist een grondige revisie van de huidige organisatiestructuur van het ROC van Twente, wanneer de nieuwe onderwijsformule instellingsbreed wordt doorgevoerd. Er zullen bijvoorbeeld leerlingenstromen op gang komen, waardoor opleidingen meer leerlingen kunnen verwachten dan normaal. Maar is het omgekeerde ook mogelijk – wanneer een opleiding geen minor aanbiedt en de ‘eigen’ leerlingen elders een minor gaan volgen, komt die afdeling dan ‘leeg te staan’? Buiten financiële problemen voor de afdelingen of scholen die te voorzien zijn bij major-minor, vraagt de nieuwe onderwijsfilosofie ook veel van het personeel en de huidige organisatiestructuur. Het besluit om major-minor binnenshuis te ontwikkelen door middel van een R&D project, brengt naast mogelijkheden en kansen ook onzekerheid en vergrote werkdruk met zich mee.

Uit de literatuur over organisatieverandering is te concluderen dat verandering de laatste jaren de enige constante lijkt te zijn geweest, in wat Cozijnsen & Vrakking (2004) “een veranderende wereld” noemen. Deze auteurs stellen bovendien dat deze constante zeker op gaat voor organisaties. Niet voor niets opent ook Homan (2005) zijn boek over dynamica van organisatieveranderingen met de vraag: “Bij welke reorganisatie werk jij?” (p.1). Deze ontwikkelingen maken dat het onderzoek naar organisatieverandering de laatste jaren ook aanzienlijk is toegenomen. Cozijnsen & Vrakking stellen dat een wetenschappelijke benadering van organisatieveranderingen een integrale benadering van zowel de organisatie als de veranderkunde is. Homan stelt dat organisatieverandering twee gezichten heeft, een buitenkant en een binnenkant. Tussen deze twee ‘gezichten’ speelt volgens de auteur een dynamiek, waarbij beide kanten elkaar continu beïnvloeden.

2.2.1 De buitenkant van verandering

Het eerste gezicht van een organisatieverandering is de zogenaamde buitenkant. Hiermee worden onder andere de interventies, acties, verandertrajecten, workshops, projectgroepen, en/of presentaties van het management bedoeld. Met andere woorden alle activiteiten van het management die als doel hebben de verandering te managen. Dit gezicht van de verandering wordt volgens Homan (2005) onderzocht door als onderzoeker in een luchtballon te stappen en boven het organisatielandschap te zweven, met de vraag ‘Hoe zijn we bezig’. Het verandertraject wordt ‘van bovenaf’ beschouwd en geïnterpreteerd, waarbij er dus een zekere afstand bestaat tussen de organisatie en de onderzoeker. Bij het eerste gezicht van verandering zijn verandertheorieën te koppelen, zoals bijvoorbeeld het kleurendenken van De Caluwé & Vermaak (1999). Het kleurendenken stelt de veranderaar in staat om het

verandertraject aan te laten sluiten op de aard van de organisatie. De Caluwé & Vermaak brengen met vijf kleuren onderscheid aan tussen de verschillende ‘aard’ van veranderingstrajecten:

- Geeldrukdenken: het machtsdenken. Veranderen betekent instabiliteit voor de organisatie. Het is voor de initiator zaak de absolute macht te vergaren om de verandering op te leggen, zodat de stabiliteit weer kan keren. Het geforceerde karakter maakt weerstand tegen verandering groot, conflicten zijn aan de orde van de dag waardoor de organisatie vaak alleen maar meer instabiel wordt;

- Blauwdrukdenken: het ingenieursdenken. De verandering wordt ‘aan de tekentafel’ uitvoerig ontworpen, doorberekent en in de tijd gepland. De uitvoering beperkt zich tot het veranderen van zaken die gemeten kunnen worden, veranderingen vinden vooral op papier plaats;

- Rooddrukdenken: rood is de kleur van de liefde. Veranderen betekent de mensen mee krijgen, door te werken aan de ‘zachte’ (HRM) kant van de organisatie. Door de nadruk op het verkrijgen van ‘draagvlak’ en populariteit kunnen impopulaire veranderingen (té) lang worden uitgesteld, of wordt de inhoud van verandering ondergeschikt gesteld aan de populariteit;

- Groendrukdenken: groen is de kleur van de lente, van groei en bloei. Veranderen betekent leren, het afleren van oude gebruiken en het aanleren van nieuwe. Doordat het leren van betrokkenen centraal staat kan het gebeuren dat al snel lijkt dat ‘zolang er geleerd wordt, het goed is’, of dat eindeloos wordt ‘geëxperimenteerd’ met nieuwe gebruiken zonder dat duidelijk is of die ook echt zin hebben;

- Witdrukdenken: wit is de kleur van leegte en ruimte en stelt concepten uit de chaos- en complexiteitstheorie voor. Deze theorieën stellen dat systemen altijd weer in balans zullen komen via zelforganiserende processen. Als een systeem uit balans raakt, zal dit proces ‘vanzelf’ ontstaan om de balans terug te krijgen. Veranderen is dus loslaten. Wanneer een organisatie te ver doorschiet met het ‘loslaten’, ontstaat echter chaos en onzekerheid.

De bruikbaarheid van deze theorie bij verandertrajecten is groot, aangezien het de ‘kleur’ van een verandering aan de ‘kleur’ van de organisatie aangepast kan worden. De typering van Boonstra (2000) is aan het kleurendenken van De Caluwé & Vermaak (1999) te verbinden. Boonstra stelt dat verandertrajecten op te delen zijn in ontwerp- en ontwikkelveranderingen:

– Bij *ontwerp*veranderingen wordt de organisatie gezien als een bron van tekortkomingen, die reparatie vereisen. Veranderingen zijn echter een lastige verstoring van de stabiliteit van de organisatie. Verandertrajecten zijn blauw en geel ‘gekleurd’ en erg rationeel.

– Bij *ontwikkel*veranderingen wordt de organisatie gezien als een bron van ervaringen. Verbeteringen komen vanuit de bestaande organisatie. Vanuit de eigen werkwijze zien mensen zelf wat er mis is en zijn ze zelf in staat hier verbeteringen in aan te brengen. Het accent ligt op het ‘leren te leren’, er wordt slechts een globale planning van het traject gegeven waarbij nadrukkelijk aandacht wordt geschonken aan sociale, politieke en affectieve processen. Verandertrajecten zijn dus te typeren als rood, groen en/of wit gekleurd.

Bij het beschouwen van de buitenkant van verandertrajecten is het ook verstandig te kijken naar de interventies die plaats hebben gevonden. Homan (2005) introduceert hiervoor het concept ‘veranderimpact’, wat de afgeleide is van de interventiediepte en –breedte. Met *interventiediepte* wordt de mate waarin de verandering gedragsmatige veranderingen met zich mee brengt aangeduid. De interventiediepte kan worden vergeleken met een ijsberg, waarvan vaak slechts het topje boven het wateroppervlak uitkomt terwijl de ijsberg onder water aanzienlijk groter is. Met *interventiebreedte* wordt het aantal mensen dat te maken krijgt met de gevolgen van een verandertraject bedoeld, waarbij geldt dat hoe breder een verandertraject, hoe meer mensen binnen de organisatie te maken krijgen met de gevolgen. Vervolgens kan de veranderimpact worden bepaald, door de diepte en breedte van de interventie te combineren. Hoe groter de impact (breedte & diepte), hoe meer tijd effectief veranderen kost en hoe groter het belang van een goed opgezette veranderingsorganisatie.

Daarnaast is het zinvol het onderscheid dat Balogun & Johnson (1998) aanbrengen toe te passen bij het beschouwen van de ‘buitenkant’ van veranderingen. Deze auteurs maken onderscheid tussen instrumentele en expressieve interventies:

– Instrumentele interventies zijn doelen, plannen, ambities, inhoudelijke organisatieveranderingen, nieuwe systemen & procedures die deel uitmaken van verandertrajecten;

– Expressieve interventies zijn gericht op het beïnvloeden en het laten evolueren van de ‘werkelijkheidspercepties’ die in een organisatie leven, kortom interventies gericht op het symbolische veld.

2.2.2 De binnenkant van verandering

Het tweede gezicht van een organisatieverandering noemt Homan (2005) de binnenkant van de verandering. Dit is waar het feitelijke veranderen van de organisatie plaatsvindt. De auteur stelt hierbij dat de onderzoeker ‘uit de luchtballon’ stapt waarmee hij de buitenkant van de organisatie heeft kunnen benoemen. We begeven ons nu onder de mensen en onderzoeken ‘hoe de verandering landt in de organisatie’. Hierbij geldt dat de feitelijke verandering in het beste geval de resultante van de buitenkant van de verandering is. De binnenkant van een organisatieverandering is volgens Homan een zelforganiserend proces, waar door interactie tussen werknemers uit verschillende ‘communities’ de werknemers worden geconfronteerd met andere interpretaties van de werkelijkheid, waardoor hun eigen werkelijkheidsconstructies worden vernieuwd of gewijzigd. Met het tweede gezicht van de organisatieverandering wordt de feitelijke (gedrags-)verandering bij de leden van de organisatie onderzocht. Homan gebruikt theorieën van Wenger (2002) uit de sociale psychologie om te verklaren hoe sociale groepen (communities) veranderen, de werkelijkheid interpreteren en welke invloed buitenstaanders op deze processen hebben.

Communities bestaan op verschillende niveaus en zijn er in verschillende grootten, waarbij een werknemer lid kan zijn van meerdere communities. Homan (2005) stelt dat in zulke communities door mensen bepaalde ‘werkelijkheidsconstructies’ worden opgesteld, oftewel denkkaders waarmee de wereld verklaard wordt. Wanneer een verandering zich aantreedt, wordt door de leden van een community allereerst gecontroleerd – vaak onbewust – of deze verandering past in de werkelijkheidsconstructies van de community. Wanneer een verandering niet past binnen de denkkaders van de community waarin de verandering plaats vindt, is aanpassing van de *binnenkant* van die community vereist als de verandering succesvol wil zijn. Hier zit dan ook de crux van de binnenkant van organisatieveranderingen. Gedragsveranderingen vinden volgens Homan (2005) alleen plaats als de veranderingen die op een community afkomen, ‘geassimileerd’ worden in de betekenisstructuur van die lokale community. Dit ‘assimileren’ is in feite een langzaam proces van leren en afleren. Effectieve veranderingstrajecten, zo stelt Homan, kunnen niet zonder aanvullende interventies die gericht zijn op het laten evolueren van de betekenissen voor de mensen in de organisatie om hun wereld begrijpelijk te maken. Het accent ligt daarbij niet op ‘zenden’ maar op de ‘dialogo’. De dialoog – of de interactie – tussen leden van verschillende communities van belang is om een verandering succesvol te laten landen in de organisatie.

2.3 Vraagstelling

Het ROC van Twente voert het major-minor project uit in het kader van het zogenaamde “Innovatiearrangement Beroepskolom”. Dit is een initiatief van de overheid om de innovatiekracht van het beroepsonderwijs de komende jaren te versterken, mede omdat het beroepsonderwijs een van de belangrijkste pijlers vormt van de kenniseconomie. De onderwijsinstellingen in de bve-sector voorzien meer dan de helft van de gediplomeerde arbeidskrachten op de arbeidsmarkt van hun kwalificaties. Het project heeft als doel de perspectieven van de deelnemers aan het beroepsonderwijs feitelijk te verbeteren en de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs te vergroten door samenwerkingsrelaties aan te gaan met regionale bedrijven en instellingen. Centraal in het project staat het delen van de opgedane kennis, door het verspreiden van de project- en onderzoeksresultaten binnen het ROC van Twente en de bve-sector.

Om aan deze doelstellingen tot kennisontwikkeling en -deling te voldoen, vinden tijdens het R&D project twee kwalitatieve metingen plaats. Deze kwalitatieve metingen worden verricht vanuit de methode van de leergeschiedenis (Roth & Kleiner, 1995; Kleiner & Roth, 1996; Ritzen, 2004). De onderzoekspopulatie bestaat uit stafmedewerkers, onderwijsmanagers, docenten, leerlingen en praktijkopleiders uit het regionale bedrijfsleven. In dit artikel worden de resultaten besproken van de eerste kwalitatieve meting uit het leergeschiedenisonderzoek onder onderwijsmanagers en stafmedewerkers. De vraagstelling is als volgt:

Welke (directe) effecten zijn er te onderscheiden bij managers van het ROC van Twente na ruim één jaar actiegericht experimenteren binnen het major-minor R&D project?

Uit de vorige paragraaf zijn de volgende conclusies over het onderzoeken van organisatieverandering te trekken die bij dit onderzoek in acht dienen te worden genomen:

- Bij het beschouwen van organisatieveranderingen is er een onderscheid te maken tussen de buitenkant (*acties* gericht op implementatie van veranderingen) en de binnenkant (*zelforganiserende* groepsprocessen gericht op ‘overleven’ in complexe en veranderende situaties);
- Er is sprake van een dynamisch verband tussen de twee kanten van verandering, waarbij de een de ander constant beïnvloedt en andersom;
- Bij het beschouwen van organisatieveranderingen is het noodzakelijk *beide* kanten van de verandering in kaart te brengen.

3 Methode

In het vorige hoofdstuk zijn enkele methodes en theorieën naar voren gebracht om organisatieveranderingen te onderzoeken. In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk wordt de gekozen onderzoeksmethode van de leergeschiedenis toegelicht. In de tweede paragraaf wordt de opzet van het onderzoek besproken. In de derde paragraaf worden de stappen van het onderzoek toegelicht en de gehanteerde procedures over selectie van respondenten en dataverzameling besproken. In de laatste paragraaf zal de gekozen onderzoeksmethode worden verantwoord.

3.1 De methode van de leergeschiedenis

Het concept ‘organisatie leren’ is de laatste decennia in populariteit gestegen (Roth, 1996). De populariteit van concepten als organisatie leren of de lerende organisatie wordt echter geëvenaard door de ongrijpbaarheid van het concept. Het gat tussen populariteit en in zekere zin de ‘bruikbaarheid’, zo stelt Roth, kan deels worden toegewezen aan problemen die horen bij het meten, toetsen en evalueren van leerinspanningen. Veelal om financiële verantwoording van uren besteed aan de leerinspanning af te kunnen leggen, is bij veel organisaties de noodzaak om leren te documenteren nadrukkelijk aanwezig. Om leerprocessen te documenteren is het echter nodig om activiteiten én het denken achter deze activiteiten te beschrijven (Roth). Hiervoor is door Roth & Kleiner (1995) de methode van het leergeschiedenisonderzoek ontwikkeld.

3.1.1 Oorsprong van de methode

De leergeschiedenis is in het midden van de negentiger jaren ontwikkeld door Roth & Kleiner (1995). Het is een methode die de ervaringen van betrokkenen als uitgangspunt neemt. In zijn promotieonderzoek stelt Ritzen (2004) dat de methode van de leergeschiedenis aanzet tot het zogenaamde ‘double loop’ leren (Argyris & Schon, 1978). Bij ‘double loop learning’ zoekt men naar de oorzaken waarom een bepaalde actie niet tot een oplossing heeft geleid. Men onderzoekt actief de mentale modellen die aan de handeling ten grondslag liggen. De leergeschiedenis zelf is zowel het onderzoeksproces als het onderzoeksresultaat.

De methode van de leergeschiedenis gaat uit van de volgende drie uitgangspunten: (1) de organisatie is bereid om feedback over zichzelf te ontvangen; (2) het leren is gericht op het vergroten van het vermogen om de juiste acties te ondernemen; (3) de anonimiteit van de geïnterviewden wordt gewaarborgd. Het leergeschiedenisonderzoek wordt toegepast bij

exploratief, beschrijvend en verklarend onderzoek en is gericht op het genereren van kennis bij innovatiepraktijken (Kleiner & Roth, 1996).

3.1.2 Leergeschiedenisdocument

De methode van de leergeschiedenis is een actieonderzoeksmethode, wat inhoudt dat het onderzoek vaak op een gemeenschap gebaseerd is en waarbij de onderzoekers ‘met één voet in de praktijk staan’. De methode onderscheidt zich van andere kwalitatieve onderzoeksmethodes door de manier waarop informatie wordt verzameld en verwerkt. De belangrijkste vorm van dataverzameling, zoals ook in de volgende paragraaf over de procedure is te lezen, zijn zogenaamde reflectieve interviews. Deze semi-gestructureerde interviews worden opgenomen en verwerkt tot een woordelijk transcript. Het transcript wordt vervolgens naar de respondent teruggezonden ter controle. Pas als de respondent het transcript heeft ‘gevalideerd’ – dat wil zeggen dat de respondent een versie naar de onderzoeker terugstuurt waarmee de respondent akkoord gaat – kan het gebruikt worden als ruwe data. Uit de gevalideerde transcripten wordt vervolgens door de onderzoeker informatie ‘gedistilleerd’. De meest interessante, aansprekende citaten worden ‘gelabeld’. Uit de gelabelde citaten worden hoofd- en subthema’s opgesteld, die inhoudelijk worden geordend. Vaak is het resultaat een enorme hoeveelheid paragrafen en citaten die onder een hoofdthema of subthema vallen.

Een ander belangrijk verschil tussen de leergeschiedenis en andere kwalitatieve onderzoeksmethodes is de presentatie van de onderzoeksresultaten. De resultaten van de interviews worden uiteindelijk in een leergeschiedenisdocument met twee kolommen gepresenteerd. Aan de hand van de thema’s die uit de transcripten naar voren zijn gekomen, wordt in de rechterkolom het verhaal van de betrokkenen omschreven. Hierbij worden de citaten in narratieve vorm weergegeven, waarbij zoveel mogelijk recht wordt gedaan aan de authentieke uitspraken van de betrokkenen. De linkerkolom heeft tot doel de lezer in het verhaal te trekken en de betrokkenen aan te zetten tot reflectie. Theoretische uitgangspunten, noties en concepten worden in de linkerkolom gebruikt om een ‘objectieve afstand’ aan te brengen ten opzichte van de gebeurtenissen in de veranderinginspanning. Daarnaast is een kritische houding van de onderzoekers vereist om de lezer tot reflectie aan te zetten. Door te werken met twee kolommen wordt in het leergeschiedenisdocument een onderscheid aangebracht tussen het perspectief van de betrokkenen en dat van de onderzoeker.

3.2 Onderzoeksontwerp

Het onderzoek dat het ROC van Twente uitvoert naar de effecten van major-minor zal twee metingen bevatten, waarbij dit artikel de resultaten presenteert van de eerste meting. Er wordt beide keren een leergeschiedenisonderzoek uitgevoerd. In voorjaar 2006 zijn gesprekken gevoerd met de onderwijsmanagers en in de maanden december 2006 en januari 2007 zullen opnieuw managers, maar tegelijkertijd ook docenten, studenten en praktijkopleiders ondervraagd worden. Door de onderwijsmanagers twee maal te meten is het mogelijk uitspraken te doen over de manier waarop managers leren in de organisatie. Het ROC van Twente wil graag een lerende organisatie worden en managers aanzetten om binnen de resultaatverantwoordelijke teams die onder hun afdeling of school vallen het leren te bevorderen. Daarnaast heeft het op het moment van de eerste meting nog geen nut om praktijkopleiders, docenten en studenten te bevragen, aangezien nog niet gestart is met het testen van de minors. Dit zal pas in september van dit jaar van start gaan. In tabel 1 worden de metingen schematisch weergegeven met de betrokkenen.

Tabel 1: Afname leergeschiedenisonderzoek.

Organisaties	Respondenten	Periode
mbo	Onderwijsmanagers	Januari t/m maart 2006
Vmbo / mbo / Hbo	Managers, docenten,	December 2006 en
Bedrijven / Instellingen	studenten, praktijkopleiders	januari 2007

3.3 Procedure

3.3.1 Fasen in het leergeschiedenisonderzoek

De methode van de leergeschiedenis is een geformaliseerde benadering voor het vastleggen en presenteren van leerprocessen in organisaties. De hiervoor ontwikkelde opzet bestaat uit zeven fasen (Roth, 1996):

- Planning: de eerste fase staat in het teken van het vastleggen van de omvang van het onderzoek en het publiek waarvoor het document bedoeld is – diegene die wil leren van de ervaring van de organisatie. In deze fase worden interviews met de deelnemers aan de leerinspanning met zowel voor- als tegenstanders ingepland;
- Interviews: in de tweede fase worden een serie retrospectieve en reflectieve interviews met de respondenten uitgevoerd. De interviewer is voor dit onderzoek geschoold in het

houden van diepte-interviews. Om de betrouwbaarheid te verhogen zijn de interviews opgenomen en later volledig uitgeschreven. Deze interviewtranscripten zijn opgestuurd naar de respondenten alvorens gebruik te maken van citaten. De interviews zelf dragen bij aan het opbouwen van een reflectief vermogen onder de deelnemers van de leerinspanning;

– Distillatie: in de derde fase worden uit de massa ‘ruwe’ data die uit de gevalideerde transcripten zijn verkregen gedistilleerd tot een samenhangende set van thema’s die relevant zijn voor diegene die wil leren van de inspanning. Hiertoe wordt in alle transcripten eerst de rode draad gezocht, waarna de belangrijke gebeurtenissen in ieder transcript van een label worden voorzien. De uiteindelijke verzameling labels wordt door het team van onderzoekers in een workshop besproken en gegroepeerd tot een viertal thema’s;

– Schrijven: in de vierde fase wordt het leergeschiedenisdocument geschreven, gebaseerd op de thema’s die in de vorige fase zijn onderscheden. Bij het schrijven wordt nadrukkelijk gebruik gemaakt van het gevalideerde verhaal van de deelnemers van de leerinspanning;

– Validatie: nadat de eerste versie van de leergeschiedenis is geschreven wordt het document in een *insidergroep* gevalideerd. De methode gebruikt de ‘subjectieve’ belevenis van de respondenten als een rode draad in het onderzoek en is daardoor vatbaar voor onbetrouwbaarheid en het weergeven van eenzijdige informatie. Om de validiteit en de betrouwbaarheid van het leergeschiedenisdocument te vergroten wordt de eerste versie – voordat deze openbaar wordt gemaakt aan de rest van de organisatie en daarbuiten – voorgelegd aan een insidergroep die het document controleert op onjuistheden. De insidergroep bestaat uit deelnemers aan de veranderinspanning die niet bij het onderzoek zijn betrokken. In dit onderzoek is deze groep samengesteld uit alle leden van de stuurgroep major-minor en de onderzoeker. Het valideren gebeurt in de vorm van een workshop waarin de onderzoekers de teksten uit de leergeschiedenis met de insidergroep bespreken;

– Verspreiding: Nadat de uiteindelijke versie van het leergeschiedenisdocument gevalideerd is, wordt het de basis voor een serie verspreidingsworkshops. Binnen de groepsdiscussies die tijdens de actiegeoriënteerde workshops plaatsvinden, gaat het om vragen wat uit deze ervaringen geleerd kan worden over toekomstige stappen in het R&D project en hoe andere opleidingsteams gebruik kunnen maken van de bevindingen van de ontwikkelteams. Eventuele uitkomsten van de workshops moeten worden toegevoegd aan de leergeschiedenis;

– Controle: na de verspreiding wordt het onderzoeksproces van de leergeschiedenis geëvalueerd wat betreft de dataverzameling, het distilleren, schrijven, valideren en verspreiden van de leergeschiedenis.

3.3.2 Dataverzameling

Als onderdeel van het leergeschiedenisonderzoek zijn bronnen geraadpleegd van de Inspectie van het Onderwijs, zelfevaluaties van ROC van Twente en/of informatie die docenten in de onderwijsexperimenten uit eigen observatie, tijdens vergaderingen en werkvelddagen (notulen) of op basis van schriftelijke evaluaties systematisch hebben verzameld. De belangrijkste methode voor dataverzameling zijn echter kwalitatieve interviews (Kvale, 1994). Het doel van het kwalitatieve interview is het begrijpen van de wereld vanuit het perspectief van de geïnterviewde en de betekenis te achterhalen van de ervaringen van die persoon. De interviewer moet dus beschikken over goede sociale vaardigheden en in staat zijn om de wereld van de respondent vanuit hun perspectief te zien (Ritzen, 2004). Tijdens deze interviews zijn de eerste minuten beslissend, de interviewer moet in een korte tijd contact opbouwen met de respondent. Er is sprake van semi-gestructureerde interviews, wat inhoudt dat er een zeker globale structuur vooraf is vastgesteld door de interviewer. De interviews hebben een ‘conversationeel’ karakter. Tegelijkertijd is de interviewer duidelijk en helder over wat hij wil weten (Kvale). De interactie moet verder gaan dan een vriendelijke conversatie en het uitwisselen van ideeën.

3.3.3 Samenstelling respondentengroep

De steekproef van de onderzoekspopulatie is niet aselekt tot stand gekomen door leden van de stuurgroep major-minor, omdat zij goed op de hoogte zijn van acties die binnen de deelnemende onderwijsafdelingen plaatsvinden. De stuurgroep heeft de respondenten geselecteerd op basis van betrokkenheid en geschiktheid. Met het valideren van het document wordt hier bedoeld dat de inhoud van de leergeschiedenis als document voor alle betrokkenen herkenbaar is en dat de feiten juist zijn weergegeven.

De respondenten hebben op basis van vrijwilligheid meegewerkt aan de interviews. Voor dit onderzoek zijn 20 respondenten geïnterviewd, de personen die aan het leergeschiedenisonderzoek hebben deelgenomen, participeren in het samenwerkingsverband major-minor. In totaal zijn 12 hoofden van onderwijsafdelingen [HOA's], vier schooldirecteuren, één vertegenwoordiger van het College van Bestuur [CvB], één onderwijskundige, één lid van de stuurgroep en één extern adviseur geïnterviewd.

3.4 Verantwoording methode

Volgens Friedman, Lipshitz & Popper (2005) worden bij veel theorieën en modellen over het organisatie leren simpelweg modellen voor individueel leren naar het niveau van de organisatie gebracht. Friedman et al. merken terecht op dat hierbij menselijke eigenschappen aan een niet-menselijk ding – een organisatie – worden toegekend. Organisaties leren niet, de *mensen* in de organisatie leren. De theorieën voor individueel leren kunnen niet klakkeloos worden vertaald naar organisatie leren, aldus Friedman et al. De gekozen methode van de leergeschiedenis gaat uit van de ervaringen en belevingen van de respondenten bij het vergaren van onderzoeksinformatie. Hierbij zijn de respondenten actief bij het veranderingsproces. De leergeschiedenis geeft door de reflectieve diepte-interviews inzicht in de gebeurtenissen die bij de verandering hebben plaatsgevonden. Doordat bij de leergeschiedenis nadrukkelijk gebruik wordt gemaakt van het verhaal van de deelnemers bij de leerinspanning – of organisatieverandering, wordt leren op individueel niveau vertaald in een leergeschiedenisdocument naar het niveau van de organisatie gebracht. Dit document is voor de gehele organisatie en geïnteresseerden van buiten de organisatie bedoeld zodat zij ervan kunnen leren.

Daarnaast biedt de methode van de leergeschiedenis uitkomst bij het onderzoeken van de twee gezichten van organisatieverandering. Door gebruik te maken van de twee perspectieven is het mogelijk om als onderzoeker ‘vanuit de luchtballon’, of helikopter op het organisatielandschap neer te kijken en de buitenkant van de verandering te analyseren. Door gebruik te maken van twee kolommen is het mogelijk onderscheid te maken tussen de interpretaties van de onderzoekers en het ‘verhaal’ van de respondenten zelf. Hierdoor blijft het mogelijk om ‘uit de ballon’ te stappen de subjectieve beleving van de verandering te beschouwen.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek naar de directe effecten van major-minor op managementniveau van het ROC van Twente in samengevatte vorm worden gepresenteerd. De leergeschiedenis is een gezamenlijk verteld verhaal dat wordt gepresenteerd rondom vier thema’s. Deze thema’s zijn de steeds terugkerende elementen uit de gevalideerde transcripten. De vier thema’s zijn:

- ontwikkeling van leerpakketten;
- relatie & communicatie;

- de twee gezichten van verandering;
- leerervaringen.

4.1 Ontwikkeling van leerpakketten

Met ‘leerpakketten’ wordt de ontwikkeling van minors bedoeld. Deze minors worden binnen de afdelingsteams ontwikkeld, waarbij de praktijkopleiders van de regionale bedrijven/instellingen worden betrokken. In box 1 wordt met enkele citaten weergegeven hoe de respondenten major-minor zagen.

Box 1: Begripsafbakening minor

De major is de hoofdrichting binnen een competentieprofiel dat voor iedere kwalificatie is beschreven en is opgenomen in het kwalificatiedossier. De minor is een afgeronde, samenhangende onderwijseenheid (*leerpakket*) die de leerling volgt na of tijdens zijn major met een studiebelasting van 20%. De afdelingshoofden die hier geciteerd worden, geven gevoelsmatig weer wat zij van de minor vinden, maar zijn niet in staat om een generieke definitie te noemen. Bovendien vragen zij zich af wat de wettelijke status is van de minor. De stuurgroep is hierin niet duidelijk en moet de minor preciezer definiëren.

Technische opleidingen stellen dat leerlingen die aan een minor willen deelnemen over specifieke voorkennis beschikken. minors die als *verdiepende* minors ontwikkeld zijn, horen bij bepaalde majors en zijn dus niet voor iedere student toegankelijk. Een *verbredende* minor hoort in principe niet direct bij een bepaalde major en is dus toegankelijk voor iedereen. Hierbij speelt natuurlijk de *relevantie* of *toegevoegde waarde* van de verbredende minor voor de student een belangrijke rol bij het maken van een keuze voor een minor. De onderwijsfilosofie van major-minor betekent natuurlijk niet dat het ROC van Twente pretpakketten aan gaat bieden.

Hoewel iedereen het hier mee eens zal zijn, komt vervolgens de vraag naar voren, *wie* dan gaat bepalen welke minor voor welke student geschikt is –

"Ik zie de minor als slagroom op de taart" (HOA)

"Nou, het moet in mijn ogen iets zijn, (...) en dat hebben ze ook wel steeds geprobeerd uit te dragen, dat het bovenop het bestaande kwalificatieprofiel moet staan." (HOA)

"Ik denk dat je een minor moet zien als een workshop. De echt belangstellenden schrijven in. Ik denk dat je dan daarnaast, dat je tegen studenten moet zeggen: 'jongens een minor ophalen ben je zelf verantwoordelijk voor'. (...) Dat zijn dingen daar moeten we over praten en naar kijken. Hoe kun je de student ervan overtuigen dat hij op tijd moet inschrijven voor een minor omdat hij anders niet op tijd gediplomeerd is of krijgen we de heksenketel dat leerlingen zich in het 1e jaar al beginnen in te schrijven voor een minor in het 3e jaar omdat ze dan maar een planning hebben." (HOA)

"Er zullen zeker minors zijn die niet voor alle studenten toegankelijk zijn. En het beste voorbeeld is de minor die we zelf hier maken, datacommunicatie, is

toegevoegde waarde geeft aan het profiel van de student?

Andere onderwijsinstellingen – bijvoorbeeld instellingen uit het hoger onderwijs – zijn dit probleem ook tegengekomen bij de voorbereiding en invoering van een major-minor onderwijsformule. Op de major-minor site van de Universiteit Twente is bijvoorbeeld te lezen dat niet iedere minor toegankelijk is, omdat sommige minors te moeilijk zijn voor studenten van bepaalde opleidingen en sommige minors juist weer te makkelijk. Een regel die de UT bijvoorbeeld stelt, is dat een student niet de opleidingsminor van zijn eigen opleiding mag doen (Organisatorische regels rond minors, n.d.). Daarnaast worden technische opleidingsminors afgeraden aan studenten van niet-technische Bacheloropleidingen, terwijl het voor technische studenten wel mogelijk is niet-technische minors te volgen.

gewoon niet voor iedereen toegankelijk. Je moet gewoon de achtergrond hebben. (...) Zo maken we ook een minor, [over] wat basiskennis van elektriciteit. Nou als je zo'n minor maakt over basis principes, die kan in principe iedereen volgen." (HOA)

Hieruit komt naar voren dat minors wel iets moeten toevoegen, wil major-minor succesvol zijn. Wil een minor iets kunnen toevoegen, moet het natuurlijk wel een zekere inhoud hebben, wat mogelijk weer bepaalde voorkennis vereist – bijvoorbeeld wiskundige bij technische minors.

"Want je moet je afvragen, mag een leerling echt naar een hele andere richting gaan. Mag een werktuigbouwer, ICT gaan doen. Dat is wel relevant. Maar mag hij dan niet naar de verzorging? In de zorg zit eigenlijk ook wel techniek in, zou eigenlijk wel mogelijk moeten zijn." (HOA)

Uit de citaten van de onderwijsmanagers komt naar voren dat er onduidelijkheid heerst over de wettelijke kaders van de competentiegerichte kwalificatiestructuur. Voor de opbouw van major-minor is tot december 2005 uitgegaan van de volgende verdeling: major (50%), minor (30%) en de vrije ruimte (20%). Later is door landelijke besluiten betreffende de 'vrije ruimte' besloten dat de verdeling 80% major en 20% minor moet worden. Binnen het R&D project major-minor moeten duidelijke uitgangspunten worden geformuleerd ten aanzien van de programmering, de verhouding in studiebelasting van de major en van de minor, de omvang van de minor en de diplomering ervan. Pas dan kan de minor duidelijker worden gedefinieerd. Voor het benaderen van innovatoren kiezen de onderwijsmanagers zorgvuldig uit de beschikbare en 'competente' teamleden. Hierbij houden de afdelingshoofden rekening met het feit dat teamleden die nu al bezig zijn met het ontwikkelen van de major niet worden (over-)belast met de ontwikkeltaak voor een minor, zo is te lezen in box 2.

Box 2: Professionalisering

Minors worden ontwikkeld door afdelingsteams die hiervoor met de projectgroep een samenwerkingsovereenkomst hebben ondertekend. Teams zijn al verantwoordelijk voor hun onderwijs, maar in hoeverre kan het team leerpakketten ontwikkelen? Kortom, wie gaat die major of die minor ontwikkelen?

Het schrijven van een onderwijsprogramma / leerpakket is iets wat niet iedereen kan. Een zekere mate van selectie is dus nodig, bepaalde mensen binnen het team kunnen / willen die taak op zich nemen.

Het herontwerp mbo heeft niet alleen consequenties voor de inhoud van het onderwijs – door focus te leggen op de competentieontwikkeling van individuele deelnemers, maar ook op de organisatie van het onderwijs. Hierbij is te denken aan de competenties van docenten. Het zijn immers de docenten die de omslag moeten maken van het overbrengen van (beroeps)kennis en -vaardigheden naar het begeleiden van competentie ontwikkeling (SLO – Professionalisering, z.d.).

Niet iedereen die geschikt is voor het ontwerpen van leerpakketten, is natuurlijk gelijk beschikbaar. Docenten die een minor willen ontwikkelen, zijn tegelijkertijd ook druk doende met de ontwikkeling van de major. Het gevaar is aanwezig dat zij worden overbelast. Bovendien, naast het ontwikkelen van leerpakketten moet het gewone onderwijs natuurlijk wel doorgaan: ‘tijdens de verbouwing is de winkel open!’ Taken moeten binnen de teams op een evenwichtige wijze worden verdeeld; het gaat hierbij om zowel onderwijstaken, als om ontwikkeltaken. Participatief leiderschap heeft de HOA nodig om leiding te kunnen geven aan deze invoeringsprocessen.

“We ontdekken dat niet iedereen in een team het onderwijs kan herontwerpen. In wezen is het hetzelfde, een major of een minor (her)ontwerpen. Het schrijven van een onderwijsprogramma is toch op de één of andere manier een vak apart.” (Onderwijskundige)

“Ik ken mijn pappenheimers wel. Ik heb 60 mensen die ik aanstuur in diverse onderwijsteams en ik ken natuurlijk de mensen erg goed. (..) Mijn keus voor mensen is ook niet zo heel groot. Daar moet je soms echt in manoeuvreren, om de juiste mensen daarvoor te selecteren en de juiste mensen daarvoor dan ook vrij te maken. Niet alles kan in diezelfde weektaak.”(HOA)

“Ik heb mensen rechtstreeks benaderd. Uiteindelijk is daar dan één naar voren gekomen die op dit moment ook de tijd heeft, want het is natuurlijk niet alleen maar de vraag van wie dat wil, maar de reguliere werkzaamheden moeten doorgaan.”(HOA)

“Je wilt ook niet in alle gevallen je beste mensen van bepaalde lesuren of van bepaalde ontwikkelingen afhaken om weer aan die minor te gaan besteden. Je moet ontzettend zuinig zijn met je mensen. Je beste mensen op wie je altijd een beroep moet doen.” (HOA)

Uit de gesprekken kwam naar voren dat voor het ontwikkelen van leerpakketten bepaalde competenties vereist zijn. In de onderstaande opsomming worden de essentiële competenties voor het ontwikkelen van major-minor weergegeven. Het is hierbij van belang op te merken dat deze competenties bij verschillende processen horen, zoals begeleiding, ontwikkeling, toetsing, enzovoort. De verschillende processen horen bij verschillende rollen van een docent. Binnen de resultaatverantwoordelijke teams moeten deze rollen worden opgedeeld in teamtaken. Door te investeren met een focus op *processen* wordt voorkomen dat het ROC van Twente op zoek gaat naar de zeldzame ‘duizendpoot’, maar wordt teams de mogelijkheid aangeboden om zich te ontwikkelen op competenties die bij het ontwikkelen van leerpakketten van belang zijn. Naar aanleiding van de gesprekken zijn de volgende aandachtspunten voor de rol van ontwerper opgesteld:

De ontwerper :

- is in staat zich in te leven in de situatie van de student;
- weet bij zijn collega's vertrouwen te wekken;
- kan zich in een virtuele omgeving “zichtbaar maken”;
- is enthousiast en gepassioneerd en draagt dat over;
- is dienstbaar en hulpvaardig;
- is geduldig met onervaren of nog niet geïnformeerde docenten/collegae;
- staat open voor kritiek en nodigt uit tot feedback;
- beschikt over goede schriftelijke en mondelinge communicatievaardigheden;
- heeft ervaring als tutor, coach, mentor of supervisor in het onderwijs;
- kan discussies begeleiden;
- kan samenwerking met andere docenten uit zijn team aansturen;
- kan constructieve feedback geven;
- houdt rekening met de verschillende communicatie- en leerstijlen van de deelnemers.

De ontwerper heeft affiniteit met de thematiek van het ontwikkelen van leermateriaal:

- is bekend met het werkkterrein van het ontwikkelen van leermateriaal;
- kan doorverwijzen naar externe bronnen en expertise;
- kan plannen en organiseren.

De inhoud van de minors komt uit het ‘gewone’ onderwijsprogramma, waar bepaalde onderdelen worden geselecteerd die interessant kunnen zijn voor studenten van andere majors (verbredende minors). Voor het ontwikkelen van de verdiepende minors zoeken de afdelingen ook toenadering bij het werkveld, met de vraag of er specifieke wensen zijn, zie hiervoor box 3.

Box 3: Hoe worden minors ontwikkeld

De inhoud van een minor komt vaak uit de opleiding die de minor ontwikkelt. Er worden bepaalde zaken uit het ‘gewone curriculum’ – de major – gefilterd, die ook interessant zijn voor studenten van andere opleidingen, of zelfs andere domeinen.

"Er wordt leerstof vanuit een bestaand leerproject wordt gefilterd, wat interessant voor een andere richting het nieuwe erin is dat we straks trajecten krijgen dat bouwkundejongens, waarschijnlijk samen met werktuigbouwjongens gezamenlijk een project doen." (HOA)

Veel afdelingen geven te kennen behoefte te hebben aan onderwijskundige ondersteuning bij de ontwikkeling van minors, maar ook het ‘gewone’ curriculum. Beide leerpakketten worden natuurlijk niet zomaar ontwikkeld. Het vereist naast de nodige parate vakkennis ook onderwijskundige kennis. De

“Het is heel afhankelijk van hoe de onderwijsafdeling en de ondersteuners bezig zijn. Een onderwijskundige van een andere school is heel enthousiast en is direct betrokken bij de major-minor.(...) Andere onderwijskundigen zijn lang nog niet zo ver of die beginnen zich net in te lezen.” (HOA)

onderwijskundigen zouden zowel bij het bedenken van mogelijke minors als bij het ontwikkelen van leerpakketten een rol kunnen spelen. Bij het ontwikkelen van minors zou de onderwijskundige natuurlijk ook een ondersteunende – of meedenkende – rol kunnen spelen

In dit citaat wordt de ondersteuning van een onderwijskundige genoemd. Dat is niet vreemd natuurlijk, aangezien veel onderwijskundigen binnen het ROC van Twente op dit moment al bezig zijn met het ontwikkelen van leerpakketten – de major, of het herontwerpen van het curriculum. Opvallend is het feit dat kennelijk niet alle onderwijskundigen geïnteresseerd zijn in major-minor.

In box 3 is te lezen dat de mate waarop de onderwijskundige ondersteuning biedt aan de hoofden onderwijsafdeling belangrijk is. Deze samenwerking is echter afhankelijk van de persoonlijkheid van de onderwijskundige. De afdelingshoofden worden onderwijskundig onvoldoende ondersteund, waardoor zij zich onzeker voelen in de vormgeving van hun ‘minors’. De ontwikkeling van een ‘minorhandboek’ kan de ondersteuning voor een deel oplossen. Samenvattend zijn de belangrijkste conclusies van het eerste thema:

- Er is onduidelijkheid over de rechtsgeldigheid van minors, aangezien de 20% vrije ruimte door het ROC van Twente wordt ingevuld als minor maar dit niet landelijk is afgesproken;
- Behoeft aan onderwijskundige ondersteuning bij de ontwikkeling van de minor én bij de ontwikkeling van de major;
- Belangrijk is dat er aandacht wordt geschonken aan de competentieontwikkeling van de teams op het gebied van onderwijsontwikkeling.

4.2 Relatie & Communicatie

Binnen het thema ‘relatie en communicatie’ staan de relaties van de betrokken onderwijsmanagers centraal en de wijze waarop zij vanuit hun sociale en professionele rol met elkaar communiceren. In dit thema is samenwerking de operationalisatie van de begrippen communicatie en relatie. Het thema is opgedeeld in drie subthema’s, waarin de samenwerking van drie belangrijke groepen actoren wordt behandeld. Allereerst wordt de samenwerking binnen de afdeling of school besproken. Er wordt afhankelijk van de functie van de respondent (hoofd onderwijsafdeling of schooldirecteur) gesproken over afdeling of school. Vervolgens wordt de samenwerking met het werkveld besproken, gevolgd door de samenwerking binnen major-minor tussen de stuurgroep en de deelnemers.

Box 4: Samenwerking binnen afdeling of school

De rol van managers binnen complexe veranderingen is bij ontwikkelgerichte veranderingen vooral gericht op het faciliteren van het zelforganiserend ontstaan van verandering (Homan, 2005). Homan benoemt

“Binnen de afdeling is dat we het fenomeen minor genoemd hebben in de vergadering, dat ik 2 mensen bereid heb gevonden om mee te werken aan de ontwikkeling ervan” (HOA)

deze rol als *'moving in between and traveling'*, in plaats van *'sitting and reigning at the top'*.

Managers participeren hierbij in het betekenisgevende proces dat zich afspeelt binnen de communities. Homan (2005) stelt dat in communities bepaalde 'werkelijkheidsconstructies' worden opgesteld, oftewel een bepaald denkkader waarmee de wereld verklaard wordt.

HOA's hebben een innovatieve taak binnen de afdeling, in die zin dat zij de betekenisgevende dialoog aan moeten gaan met de teams ten einde de onderwijsinnovatie major-minor te laten bezinken in de communities.

"Vanuit het managementoverleg hebben we met elkaar gediscussieerd van: Wat zijn de mogelijkheden en de onmogelijkheden en vervolgens zijn de afdelingshoofden met hun teams hebben erover gesproken: Zien jullie ergens iets in, zien jullie kansen? En op die manier hebben een aantal mensen minors ontwikkeld. (...) Het ontwikkelen van minors is een taak van de teams en de afdelingen en dan moet je de faciliteiten voor ze scheppen(...).Dat komt niet vanzelf maar als het niet uit de afdeling komt, heeft het geen zin om het op te leggen. Als je zegt: 'En gij zult een minor maken', dat gaat natuurlijk niet werken." (Schooldirecteur)

Binnen de afdeling moeten docenten betrokken worden bij het ontwikkelen van minors, zo blijkt uit box 4. Uit de gesprekken is naar voren gekomen dat de respondenten aangeven dat het van belang is docenten tijdig op de hoogte te stellen van de mogelijkheden. Dit kan onder andere door in een vroeg stadium de dialoog met docenten aan te gaan over major-minor. Een speciale vorm van samenwerking betreft de relatie met het bedrijfsleven en de opleidingsteams, zie ook box 5. Bedrijven worden betrokken bij de ontwikkeling van de minors. Het gaat hierbij om inventarisatie van kritische vaardigheden en inhoudelijke vaardigheden. Bedrijven/instellingen beoordelen minors, leveren inhoudelijke input op het niveau van de curriculuminhoud, valideren minors en onderzoeken van de relevantie van minors voor de regionale arbeidsmarkt.

Box 5: Samenwerking met het werkveld

De afdelingen benaderen het regionale bedrijfsleven vaak via de stagedocenten, zo blijkt uit de interviews. Deze docenten hebben vaak goede contacten met stagebedrijven en kunnen zo de dialoog in gang zetten. De stagedocenten vervullen als het ware een brugfunctie tussen de opleiding en het regionale bedrijf/instelling. Zij kunnen hun docenten en vooral 'hun' bedrijven enthousiasmeren om met elkaar de dialoog aan te gaan, bijvoorbeeld in de vorm van docentenstages, meeloopdagen in het onderwijs, informatieavonden, overleg over het curriculum, enz.

"De bedrijven die ik benaderde die gaan natuurlijk af op de goede relatie die ze met jouw persoonlijk hebben en vertrouwen dat wel, maar een aantal andere bedrijven kon ik amper uitleggen waar het over ging" (HOA)

Niet iedere branche ziet echter het nut van major-minor in, of is bereid de dialoog inhoudelijk aan te gaan. De opstart van zo'n dialoog kan dan ook lastig zijn. Vooral als degene die de dialoog opstart, zelf niet precies begrijpt wat hij van het werkveld wil, zo blijkt ook uit het bovenstaande citaat.

Bij aanvang van een project moesten de deelnemers op de hoogte gebracht worden. De gekozen methode hiervoor was de managementconferentie in mei 2005 over major-minor. Uit de citaten van de respondenten in box 6 komt naar voren dat de meningen over het nut van deze conferenties kritisch zijn.

Box 6: Samenwerking stuurgroep en deelnemers

De stuurgroep voorziet in de informatieverstrekking naar de afdelingen en scholen vooral via de managementconferenties. Bij de eerste managementconferentie in mei 2005 werd het concept van major-minor voor het eerst geschetst.

De reacties van de respondenten over deze conferenties zijn verschillend, maar over het algemeen staat men kritisch tegen deze ‘vergaderingen’. De wijze waarop de informatie wordt verstrekt en de continuïteit waarin informatie vrij komt zijn bindende factoren in het creëren van draagvlak bij de medewerkers van het ROC. Nu zijn alleen managers geïnformeerd, als docenten geïnformeerd worden moet er eerst een goed en doordacht communicatieplan worden ontwikkeld.

De werkwijze van de stuurgroep ten opzichte van communicatie en relatie met de afdelingen en scholen wordt gekenmerkt door ‘het aangaan van de dialoog’. Hiermee hoopt de stuurgroep het betekenisgevingproces bij de deelnemende communities in gang te zetten, door een open gesprek aan te gaan over de nieuwe onderwijsfilosofie. Op managementconferenties worden de deelnemers geconfronteerd met andere denkkaders, welke de zogenaamde betekenisgevingprocessen ingang zet. Belangrijk is om de ‘hoop’ van de stuurgroep en de verandering in denkkaders bij medewerkers regelmatig te onderzoeken en bij te stellen.

Het citaat hiernaast van de vertegenwoordiger van het CvB, geeft hoe de informatieverstrekking van de stuurgroep naar buiten is verlopen in de ogen van de stuurgroep. Opvallend is dat de vertegenwoordiger de toolkit noemt, die is uitgereikt aan de hoofden en teams om hun te ondersteunen bij het ontwikkelen van minors. Tijdens de gesprekken is dit echter niet door hoofden ter sprake gebracht.

“Wat ik van mijn hoofden en mijn onderwijskundigen heb teruggekregen was nou niet direct de inspiratie en motivatie die je van een managementconferentie zou kunnen verwachten. Dat betekent, dat je heel zorgvuldig moet zijn in het managen van de verwachting dat het ook zo kan.” (Schooldirecteur)

“Als je in een vergadering ziet dat een aantal mensen, de voorzitter of de mensen die dat idee brengen, en zo ziet zwabberen dat je denkt van: laat dit beter maar aan mij voorbij gaan. Het is puur een kwestie van gevoel. Plus dat je zelf iets hebt van: is dit goed wat je doet. Is dat strategisch of is dit idee wel goed.” (HOA)

In het citaat hieronder wordt gesproken over het verloop van de communicatie tussen stuurgroep en afdeling.

“De 1e vergadering zeiden we: hoe moeten we dat doen, wat zijn de faciliteiten, dat zijn de plannen voornamelijk van de HOA's van: jullie bedenken wel weer wat leuks maar hoe moeten wij dat realiseren. Hier is dat goed uitgelegd, ze konden er nog even mee voort en er is een worst voorgehouden dat er enkele miljoenen besteed konden worden. (..) Nadat de faciliteiten bekend waren en een aantal voorbeelden genoemd hebben, zijn er nogal wat minors genoemd en hadden een heleboel goede ideeën. Volgens mij is daarna weer een klein beetje het enthousiasme, bij sommigen, afgenomen en hebben ze in verscheidene gevallen minors weer ingetrokken, door sommige mensen zijn er wat nieuwe bijgekomen.” (HOA)

“We hebben een groot aantal conferenties gehouden zowel intern als extern. (...) De onderwijskundigen hebben een toolkit gemaakt voor het ontwikkelen van minors. Als jij nou in jouw afdeling aan de slag wilt, als je als docent aan de slag wilt, is dit een aardige toolkit om eens dezelfde vragen te stellen en dan kom je vanzelf wel op een aantal dingen uit waar wij wat mee kunnen. Er zijn ook mensen persoonlijk benaderd: ‘Zou jij dat onderdeel willen uitwerken?’. Zo'n beetje van alles wat. Zoals het hoort in deze fase, een beetje rommelig.” (Vertegenwoordiger CvB)

Uit box 6 blijkt dat de stuurgroep de samenwerking binnen het R&D-project major-minor als een essentieel onderdeel van de invoering van de onderwijsinnovatie ziet. Hierbij speelt de dialoog tussen deelnemers onderling de belangrijkste rol. Ondanks de kritische noten van de deelnemers blijkt uit de gesprekken dat de deelnemers de bijeenkomsten en nadruk op de ‘dialoog’ nuttig en leervol vinden. De belangrijkste conclusies van het thema relatie en communicatie zijn:

- Docenten moeten betrokken worden bij de ontwikkelprocessen, nu is er soms te weinig overleg, waardoor zij niet op de hoogte zijn van deze processen;
- Afdelingen/Scholen weten via de stagedocent het bedrijfsleven wel te vinden;
- Door niet te communiceren wordt er door de school en onderwijsafdeling afgewacht waardoor de verandering stil komt te liggen.

4.3 De twee gezichten van verandering

Het derde thema betreft het verandertraject van major-minor. De organisatieverandering die de invoering van de major-minor formule teweegbrengt heeft een binnen- en buitenkant. Hierbij is sprake van een dynamisch verband tussen de twee kanten van de verandering, waarbij de een de ander constant beïnvloedt (Homan, 2005). Bovendien is het noodzakelijk om bij het beschouwen van organisatieveranderingen beide kanten van de verandering in kaart te brengen.

Box 7: De buitenkant van de verandering

major-minor wordt in de vorm van een R&D-project ontwikkeld binnen het ROC van Twente. Vanuit de literatuur is deze verandering te classificeren als een 'ontwikkelverandering' (Boonstra, 2000).

Ontwikkelveranderingen hebben als voordeel dat ze leren en het 'zelfdenkend vermogen' van medewerkers stimuleren. Hierdoor kan de verandering beter worden 'ingebod' in de staande organisatie, nieuwe of gewijzigde 'betekenisconstructies' (Homan, 2005) kunnen effectiever worden eigengemaakt door de communities.

Binnen ontwikkelveranderingen, of veranderingen die niet vooraf 'dichtgetimmerd' (zoals bij ontwerpveranderingen) is het van belang te investeren in een goede communicatie en relatie tussen initiator en de operationele laag van de organisatie, die de verandering moet gaan uitvoeren / doorvoeren. Effectieve veranderingstrajecten, zo stelt Homan (2005), kunnen niet zonder aanvullende interventies die gericht zijn op het laten evolueren van de betekenissen voor de mensen in de organisatie om hun wereld begrijpelijk te maken. Het accent ligt daarbij niet op 'zenden' maar op de 'dialogo'.

Effectieve veranderingstrajecten, veronderstellen aanvullende interventies gericht op het voeren van de dialoog met elkaar.

"Het programma major-minor is schoorvoetend begonnen omdat we daar in wezen ook niet zo heel erg veel over wisten. Niet alleen wat terminologie, maar ook wat inhoud betreft. We wisten ook niet precies of teams in staat waren om programma's te maken voor cursistengroepen uit andere richtingen. We kunnen heel aardig ontwerpen, heel aardig onderwijsprogramma's maken, maar wat nou het wezenlijke verschil zou moeten zijn tussen een opleiding en een minor?" (Onderwijskundige)
Bij het 'R&D'-en bestaat vaak onzekerheid. Het leren staat min of meer centraal.

"Het is een soort spanning die erop zit tussen enerzijds in je organisatieverandering mensen proberen te enthousiasmeren, mee te nemen en ook vanuit hun beroep en hun inhoud proberen de discussie met je te laten voeren. Anderzijds betekent dat het consequenties heeft voor datgene wat ze nu doen, de omvang waarmee ze hun vak kunnen aanbieden en de wijze waarop je de totale onderwijsorganisatie zult gaan inrichten (...) We zijn een vrij groot ROC en dat betekent dat er niet alleen bij professionals heel veel opvattingen zijn maar dat je ook bij het management nogal wat opvattingen ziet." (Schooldirecteur)

Uit box 7 blijkt dat major-minor doordat het als een '*research & development*' project in het ROC van Twente wordt ontwikkeld, te kenmerken is als een ontwikkelverandering (Boonstra, 2000), of dat er vanuit het rood-, groen- en witdrukdenken (De Caluwé & Vermaak, 1999) wordt gehandeld. Het belang van 'de dialoog' komt hier weer naar voren.

Box 8: De binnenkant van de verandering

Met de gekozen veranderstrategie hebben afdelingen en teams veel vrijheid gekregen. Hoe gaan afdelingen om met die vrijheid? Hoe landt dat gevoel van vrijheid bij een afdeling?

De ontwikkeling van minors vindt plaats door docenten actief te laten participeren in multidisciplinaire teams, waarvan docenten en praktijkopleiders deel van uitmaken. Het gaat niet om blauwdrukken te leveren, maar om samen met elkaar te bepalen welke competenties in de minor verankerd moeten worden. In de multidisciplinaire teams moeten de ontwikkelaars voldoende ruimte hebben voor single en double loop leren. Deze visie op leren moet blijken uit de visie en het beleid van de projectorganisatie. De verantwoordelijkheden om minors te ontwikkelen worden zo laag mogelijk in de onderwijsorganisatie neergelegd.

Bepaalde knopen moeten echter ‘centraler’ worden doorgehakt, omdat anders de uitvoerende medewerkers ‘te veel beren op de weg’ gaan zien. Hier is de valkuil van het witdrukdenken van De Caluwé & Vermaak (1999) in te herkennen – wanneer de structuurloosheid die de zelforganiserende processen moeten stimuleren, te ver doorschiet. Vertaald naar major-minor: minors worden door de afdelingen ontwikkeld, en het strategisch beleid van de onderwijsformule major-minor wordt door de stuurgroep van het project voorbereid en ontwikkeld. Hierover dient binnen het ROC van Twente goed gecommuniceerd te worden.

Uit het citaat hier rechts komt naar voren dat bij de gekozen veranderstrategie de dialoog tussen strategisch en operationele niveau een essentieel onderdeel is van de vernieuwing. Naast het ‘laten bloeien van duizend bloemen’ moet er worden nagedacht over de praktische kanten van major-minor als onderwijsformule van het ROC van Twente.

“Als technicus zeg ik altijd van laat me maar beginnen en lopende het traject kijken waar het vastloopt en waar ik bij moet sturen enz. Mijn aard is echt niet van urenlang en eeuwenlang praten totdat alles weer uitgekristalliseerd is en ja hoor, dan wil ik het stapje maken.” (HOA)

“Ik had aan het begin had ik daar wel, ja had ik daar geen goed gevoel mee, maar nu we zelf toch bezig zijn met ontwikkelen denk ik van ja misschien was het toch niet zo verkeerd, om dat toch maar zo te doen.” (HOA)

Uit dit citaat blijkt dat aanvankelijk mensen wel moeite hadden met die vrijheid die ze bij het R&D project kregen.

“Wij zitten hier op een soort spagaat, aan de ene kant is het concept van major-minor, [min of meer vastgelegd]. (...) Aan de andere kant wordt de invulling overgelaten aan de afdelingen. Als je weinig binding hebt met landelijke organisaties en veel ontwikkelkracht in je afdeling dan werk je daar makkelijker mee dan andersom.” (HOA)

“Als we nu tegelijkertijd proberen om parallel aan het hele traject ook de organisatorische consequenties te doordenken en daar al vast een voorschot op te nemen, dan komen we op een gegeven moment er achter dat we fantastische curriculum hebben gebouwd met allerlei mooie mogelijkheden en keuzevarianties maar dat het bedrijfsmatig of aan de andere kant niet te organiseren is. Dat is niet zo goed. Moet je daar docenten mee belasten of moet je zorgen dat je, en daar komt dus mijn overtuiging van die standaardisering weer om de hoek, of moet je inderdaad proberen om mensen die daar verstand van hebben eens met die docenten te laten praten over de context waarbinnen het het best tot ontwikkeling kan worden gebracht.” (Schooldirecteur)

In box 8 is een korte greep genomen uit de belangrijkste rijen van de leergeschiedenis omtrent de binnenkant van de verandering. Uit de citaten komt naar voren dat de verandering over het algemeen goed landt in de organisatie. Mensen hebben de gehanteerde veranderstrategie – ontwikkelgericht, participatief, rood-, groen- en witdrukdenken – aanvankelijk wat onwennig ervaren. Doordat bij de verandering specifiek nadruk is gelegd op de dialoog worden de deelnemers aangezet tot zogenaamde ‘betekenisgevende processen’, waardoor major-minor een weg vindt in de belevingswereld van de deelnemers. Ten aanzien van dit thema zijn de volgende conclusies te trekken:

- Veel respondenten hadden in plaats van de R&D benadering een andere innovatiestrategie gekozen, bijvoorbeeld dat de uitkomsten en de weg daar naartoe van tevoren gedefinieerd en omschreven waren. Wel gaven de respondenten hierbij aan dat een meer ontwerpgerichte benadering (Boonstra, 2000) hun vrijheid aanzienlijk zou inkorten, wat het draagvlak en de acceptatie van de verandering zou verminderen;
- Schooldirecteuren beoordelen de invoering van de onderwijsformule major-minor kritischer dan de hoofden onderwijsorganisatie.

4.4 Leerervaringen / Algemeen

Het vierde thema van de leergeschiedenis heeft betrekking op de persoonlijke leerervaringen van de respondenten. Op basis van de leerervaringen kunnen respondenten aangeven wat zij hebben geleerd. De leerervaringen hebben betrekking op de persoonlijke ontwikkeling van de respondent alsmede op de leerervaringen van de gehele organisatie.

Box 9: Individuele leerervaringen

Door de gekozen ontwikkelingsgerichte benadering van major-minor worden mensen aan het denken gezet. Door de dialoog aan te gaan met deelnemers heeft de stuurgroep geprobeerd de verandering te laten bezinken bij de deelnemers. De dialoog introduceert nieuwe ideeën en werkelijkheidspercepties in de communities.

De stroming van het leren in communities of practice beschrijft dat naast individuele aspecten ook sociale aspecten invloed hebben op het leren van mensen. Door actief deel te nemen aan een community of practice [CoP] wordt kennis effectiever geleerd, omdat de context waarin geleerd wordt dezelfde is als de context waarin de kennis gebruikt moet worden.

Doordat de onderwijsmanagers deel hebben genomen aan de dialoog over major-minor, zowel binnen de setting van managementconferenties, als binnen de teams, afdeling of het MT, hebben ze ‘geleerd’ over major-minor in de juiste context. Daarnaast zijn bij deze dialoog ook mensen aanwezig die niet direct iets met major-minor te maken hebben, maar wel deel uitmaken van de ‘CoP’ waar de onderwijsmanager lid van is. Dit zijn de collega’s in de teams, of de managers van een andere afdeling die in het MT van major-minor te horen krijgen. Zij komen via de ‘CoP’ in aanraking met de dialoog over major-minor.

Door de dialoog aan te gaan met het werkveld wordt duidelijk wat mogelijk interessante combinaties kunnen zijn voor studenten. Ook wordt hiermee de dialoog in gang gezet die de verandering beter ‘begrijpelijk’ maakt binnen het team.

De gekozen veranderstrategie van major-minor zet mensen aan het denken.

“Ik vind het wel interessant wat er nu gebeurt. Dat je met zo’n major-minor project eigenlijk de hele beroepskolom in beeld hebt.” (Onderwijskundige)

“De bouw verandert niet door [major-minor], een bouwconstructie verandert er niet door. Wat innovatief aan [major-minor] is, is dat we nu meer kruisbestuiving krijgen tussen 2 richtingen die in de praktijk eigenlijk helemaal moeten samenwerken. Die nu nog vrij rechtlijnig naar een diploma worden opgeleid.” (HOA)

‘Over de muur kijken’, of ‘kruisbestuiving’.

“Wat ik wel heel verhelderend vind is dat wij nu een structuur proberen neer te gaan zetten waarbij wij gaan verwezenlijken dat een student na zijn kwalificatie ook nog iets kan doen waarmee hij zich kan specialiseren. Door in de keuken van iemand anders kan gaan kijken. Dat vind ik heel verhelderend.” (HOA)

In het citaat hieronder komt bovendien het nut van de dialoog naar voren. Door ‘er mee bezig te zijn, wordt major-minor duidelijk.

“Voordat ik met mijn team aan de gang ga moet ik eerst weten wat het bedrijfsleven wil. En wat kunnen we aanbieden (...) dat is de wens van een tweetal bedrijven en hoe kunnen we daar nog insteken.” (HOA)

HOA geeft in dit citaat aan dat het contact met het bedrijfsleven essentieel is voor het ontwikkelen van minors. Door de dialoog aan te gaan met het werkveld wordt duidelijk wat mogelijk interessante combinaties kunnen zijn voor studenten.

Uit box 9 blijkt dat de dialoog de deelnemers daadwerkelijk heeft aangezet tot wat Homan (2005) betekenisgevende processen noemt. Daarnaast wordt de theorie van Driscoll (2005) genoemd, die het leren in communities of practice beschrijft. De citaten van de respondenten sluiten hierbij aan. Ook komt het belang van de dialoog bij dit soort ingrijpende organisatieveranderingen naar voren, door er over ‘te praten’, of ‘over de muur te kijken’ blijkt de verandering major-minor te bezinken bij de respondenten.

Box 10: Organisationele leerervaringen

ROC van Twente wil een innovatieve onderwijsinstelling zijn. Dat betekent dat innovatoren en medewerkers geschoold moeten worden en aanspreekpunten zijn voor de onderwijsinnovaties. Innovatiekracht draagt er toe bij dat de onderwijsinstelling makkelijk kan anticiperen op onderwijsveranderingen.

“Willen wij, dat is ook weer een leermoment, als instelling sterk en innovatief zijn, dan moeten we zorgen dat we hele goede innovatoren hebben, die worden geschoold en die gezamenlijk met elkaar een inhoudelijke kenniskring vormen; zij vormen de motor voor het nieuwe ROC.” (Onderwijskundige)

De onderwijsformule major-minor veronderstelt een andere organisatiestructuur. Op curriculumniveau moeten afspraken worden gemaakt over de inzet van de 20% vrije ruimte.

“Ik ben wel enthousiast over de onderwijsformule major-minor. Ik geloof daar in. Het zal ontzettend afhangen van de wijze waarop de onderwijsformule wordt georganiseerd. En ik hoop echt dat we een beweging teweeg kunnen brengen dat leerlingen zich echt geprikkeld voelen om van de ene locatie naar de andere gaan om een verdieping of verbreding van hun opleiding op te halen.” (HOA)

De respondenten leggen de focus op de invoering van de landelijke kwalificatiestructuur. De major-minor ontwikkelingen vormen een onderdeel van de competentiegerichte kwalificatiestructuur (de major).

“Ik denk dat we die energie [innovatiegelden] moeten besteden aan het gezamenlijk ontwikkelen van competentiegericht onderwijs. Daarop zouden we ons moeten richten. Zorgen dat personeel daarin geschoold wordt en de volgende stap is het dan het herinrichten of even nog een stap zetten. Dan weet je waar je aan toe bent. Nu weet je te weinig, het is een beetje luchtfietsen. We gaan van vooronderstellingen uit, kijken naar dingen die we misschien niet eens waar kunnen maken.”(HOA)

De belangrijkste conclusie uit de leergeschiedenis is het feit dat alle geïnterviewden actief inhoud geven aan de ontwikkeling van de onderwijsformule major-minor. Deze onderwijsinnovatie zet docenten en medewerkers aan het denken. Het concept introduceert nieuwe ideeën en draagt ertoe bij dat de percepties van docenten en medewerkers veranderen. Tijdens de ontwikkeling wordt er door de deelnemers van het project geleerd. Tijdens de

innovatie leren managers hun zwakke plekken herkennen en krijgen zij inzicht in de aspecten van hun werk die nog verder ontwikkeld moeten worden. De belangrijkste leerervaringen zijn:

- De leerervaringen vinden plaats op de plek waar de innovatoren (docenten) minors ontwikkelen. De leerervaringen komen tot stand binnen de community waarvan ontwikkelaars, praktijkopleiders en hoofden onderwijsorganisatie deel uitmaken;
- Respondenten hebben veel inzicht gekregen in begrippen als vraagsturing, vrije ruimte, competentiegericht onderwijs enzovoort;
- Docenten en afdelingen moeten echter wel ondersteuning krijgen bij het ontwikkelen van leerpakketten;
- Door met elkaar te praten en te overleggen krijgt de onderwijsformule major-minor steeds meer betekenis.

5 Discussie

In dit hoofdstuk worden de resultaten en het onderzoek bediscussieerd, waarbij gestart wordt bij de conclusies die uit de resultaten getrokken kunnen worden. Aan de conclusies worden ook de aanbevelingen verbonden die aan het ROC van Twente zijn gepresenteerd.

5.1 Conclusies

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten per thema besproken en zijn aan het eind van de paragraaf de belangrijkste conclusies puntsgewijs weergegeven. In deze paragraaf wordt specifiek gekeken naar de organisatieveranderingen die hebben plaatsgevonden binnen het ROC van Twente. Doordat major-minor als onderwijsfilosofie binnen het ROC van Twente wordt ontwikkeld in de vorm van een R&D-project, is het interessant om de organisatieverandering die hiermee gepaard gaat te analyseren. Daarnaast wordt hiermee de onderzoeksvraag naar de directe effecten van de verandering beantwoord. Zoals ook bij de methode is besproken, is de leergeschiedenis een geschikt instrument dat zowel in groot- als in kleinschalige organisaties kan worden ingezet om feedback te organiseren over de kwaliteit van leer- en veranderingsprocessen (Roth, 1996).

De centrale conclusie van de leergeschiedenis is dat de organisatieverandering die met de ontwikkeling van major-minor gepaard gaat, over het algemeen positief wordt ervaren. Wel blijken de respondenten kritisch te staan tegenover de tijd die de innovatie kost, vooral gezien het feit dat de meeste onderwijsteams en afdelingen bezig zijn met het landelijke herontwerp mbo. In de beleving van veel respondenten komt major-minor *erbij*, het landelijke

herontwerp wordt belangrijker geacht. Daarnaast blijkt de instellingsbrede schaal van de verandering een struikelblok te zijn voor de respondenten. In feite kan gesteld worden dat onderwijsinnovaties altijd ‘op het verkeerde moment’ geïnitieerd worden.

Bij veel respondenten leeft het besef niet echt dat major-minor via een ontwikkelgerichte veranderstrategie wordt uitgevoerd. Dit blijkt onder andere uit het feit dat er door de respondenten wordt gesproken over een ‘radiostilte’. Zodra de initiator van de verandering – in dit geval de stuurgroep major-minor – niets van zich laat horen, ligt het veranderproces stil. Respondenten geven aan moeite te hebben met enerzijds de vrijheid die ze hebben gekregen en anderzijds de ‘stilte’ die van de stuurgroep major-minor komt. Hierbij blijkt dat de respondenten gewend zijn bij onderwijsinnovaties van te voren te horen te krijgen wat veranderd moet worden en *hoe*. De stuurgroep heeft met major-minor gekozen voor een structureel andere benadering, door te investeren in ‘de dialoog’ tussen initiator en deelnemers en deelnemers onderling. Daarnaast heeft de stuurgroep de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van minors laag in de organisatie gelegd. Door het project als een ontwikkelgerichte verandering te presenteren, wordt er nadruk op het ‘leren’ gelegd. Deze benadering wordt door de literatuur beschreven als een goede manier om complexe veranderingen te laten bezinken in de communities binnen de organisatie. Immers, effectieve veranderingstrajecten, zo stelt Homan (2005), kunnen niet zonder aanvullende interventies die gericht zijn op het laten evolueren van de betekenissen voor de mensen in de organisatie om hun wereld begrijpelijk te maken. Het belangrijkste antwoord op de onderzoeksvraag, behelst de hierboven geschetste conclusie.

5.2 Aanbevelingen

Naar aanleiding van het uitgevoerde leergeschiedenisonderzoek kunnen er enkele aanbevelingen gedaan worden. Allereerst is het aan te bevelen aan het ROC van Twente om de gekozen ontwikkelgerichte innovatiestrategie te handhaven. De literatuur onderschrijft het belang van een goede dialoog bij complexe verandering (Homan, 2005). Daarnaast wordt door Homan (2005) benadrukt dat het van belang om aandacht te besteden aan de zogenaamde ‘betekenisgevende processen’. Deze zijn tijdens de interviews door de respondenten naar voren gekomen en worden in het vierde thema van de leergeschiedenis behandeld. Wel moet mogelijk meer energie gestoken worden in het opzetten van een dialoog tussen en binnen afdelingen en scholen. Tot nu toe blijken afdelingen en scholen vooral via de bijeenkomsten van de stuurgroep met elkaar te communiceren over major-minor. Hierdoor worden afdelingen beperkt in hun betekenisgevende processen, doordat er in beperktere mate

sprake is van ‘kruisverstuiving’ dan wanneer teams uit verschillende afdelingen of scholen met elkaar in gesprek zouden gaan.

Ten tweede is het aan te bevelen om te investeren in de competentieontwikkeling inzake het ontwikkelen van leerpakketten op het niveau van de resultaatverantwoordelijke teams. Zoals reeds bij de probleemstelling is gesteld brengt de invoering en ontwikkeling van major-minor ingrijpende veranderingen voor de organisatie op verschillende niveaus met zich mee. Niet alleen het onderwijs zal veranderen, ook de mensen die daar bij betrokken zijn. Uit de gesprekken met afdelingshoofden bleek dat momenteel op een ad hoc basis ontwikkeltaken worden toegewezen aan teamleden. Het afdelingshoofd staft zijn keuze hierbij op zijn eerdere ervaringen met het teamlid en maakt een afweging of hij het teamlid ‘kan missen’ en inzetten als ‘innovator’ bij de ontwikkeling van minors.

Ten derde zijn enkele aanbevelingen te plaatsen bij de gehanteerde onderzoeksmethode. Het is bij het leergeschiedenisonderzoek van belang het onderzoek uit te voeren met een team onderzoekers. Dit leergeschiedenisonderzoek met een populatie van 20 onderwijsmanagers of staffunctionarissen is door één onderzoeker uitgevoerd. Dit houdt in, dat één onderzoeker bezig is geweest met het afnemen van interviews, het begeleiden van het validatieproces van de transcripten, het distilleren van de thema’s en het schrijven van de leergeschiedenis. De leergeschiedenis is daardoor te veel het product geworden van de onderzoeker, in plaats van de organisatie. De valideringsworkshops zullen de leergeschiedenis meer ‘face validity’ geven.

Een mogelijke zwakte van het onderzoek is de belangrijkste methode voor dataverzameling, de reflectieve interviews. Het probleem bij deze interviews is, dat wanneer de interviewer geen of te weinig open vragen stelt de waarde van het uiteindelijke transcript omlaag gaat. Met open vragen worden vragen bedoeld die de respondent niet kan beantwoorden met ‘ja’, ‘nee’, ‘soms’, ‘misschien’, enzovoorts, maar de respondent aanzetten tot reflectieve denkwijzen – het vertellen van zijn verhaal. Door gesloten vragen te stellen kan de interviewer de respondent antwoorden ‘in de mond’ leggen. De gevalideerde transcripten zijn voor dit doel nogmaals doorgenomen, waarbij het aantal open vragen tegenover het aantal gesloten vragen wordt geplaatst. Uit deze analyse bleek dat de interviewer de respondenten meer open vragen dan sturende vragen heeft gesteld.

Direct verbonden aan de interviews zijn de transcripten. De transcripten worden in het leergeschiedenisonderzoek behandeld als ‘ruwe data’, de aanname hierbij is dat de transcripten van de gesprekken vanuit hun subjectieve basis zijn uitgewerkt. Dit houdt in dat de transcripten zoveel mogelijk woordelijk uitgewerkt moeten worden, zodat het ‘ware

verhaal' van de respondent in het transcript aanwezig blijft. De transcripten zijn uitgewerkt door een persoon die niet bij de gesprekken aanwezig was, of kennis van major-minor en het ROC van Twente heeft. Het voordeel hiervan is dat de kans op – onbewuste – vervuiling van het transcript door verkeerde interpretatie kleiner is. Er wordt vanuit gegaan dat deze persoon een minder bevooroordeeld is dan de onderzoekers. Het nadeel hiervan is dat het bij het uitwerken van de transcripten lastig is om te begrijpen waar het gesprek over gaat, vooral als de kwaliteit van de opname te wensen over laat. Doordat de kwaliteit van de opnames van de gesprekken slecht tot matig is, heeft het uitwerken van de transcripten langer geduurd dan verwacht. De transcripten bevatten door gebrek aan kennis van het onderwerp van de persoon die de gesprek uitwerkte en de matige kwaliteit hiaten en soms zelfs fouten. Bij de validatie van de transcripten hebben veel respondenten dan ook aangegeven dat ze er veel langer mee bezig zijn geweest dan dat ze gewenst hadden. Een belangrijke les voor de tweede meting van dit onderzoek is dat de gehanteerde methode van de leergeschiedenis aanzienlijk veel tijd kost, voor de onderzoeker én de organisatie.

6 Referenties

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesely.
- Boonstra, J. J. (2000). *Lopen over water*. Amsterdam: Vossiuspers UAP.
- Centraal Orgaan Landelijke Organen beroepsonderwijs (2006). *Kwalificaties voor competentiegericht beroepsonderwijs* [elektronische versie]. Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs.
- Cozijnsen, A. J. & Vrakking, W. J. (2003). *Handboek verandermanagement. Theorieën en strategieën voor organisatieverandering*. Deventer: Kluwer.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Herontwerp MBO, Kwalificatiestructuur*. (z.d.) Verkregen op 4 april, 2006, van <http://herontwerpmbo.kennisnet.nl/kwalificatiestructuur>.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Friedman, V. J., Lipshitz, R. & Popper, M. (2005). The mystification of organisational learning. *Journal of Management Inquiry*, vol. 14, #1, pp. 19 – 30.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1996). *Field manual for a learning historian*. Cambridge, Massachusetts: Reflection Learning Associates INC.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Roth, G. & Kleiner, A. (1995). *Creating a learning history. Learning about organisational learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Roth, G. (1996). *Learning histories: Using documentation to assess and facilitate organisational learning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Ritzen, H. (2004). *Zinvolle leerwegen: Actieonderzoek naar innovatieve leeromgevingen van ROC-leerlingen van kwalificatieniveaus 1 en 2*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Ritzen, H. (2006). *Onderwijsformule major-minor: vergroting vraagsturing van leerlingen* Resultaten uit de leergeschiedenis van het ROC van Twente. In H. Ritzen (red), *ROC's in verandering: actiologica's van leerlingen, docenten en leidinggevenden*, (pp. 71-97). Hengelo, Regionaal Onderwijscentrum van Twente.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling – Professionalisering*. (n.d.) Verkregen op 25 april, 2006, van <http://www.slo.nl/bve/themas/00006/>.
- Wenger, E. (2002). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.