

# Professionele ontwikkeling bij de invoering van competentiegericht onderwijs

Drs. H. van Heijst (hhs@stoashogeschool.nl) is werkzaam bij Stoas Hogeschool 's-Hertogenbosch.  
Dr. F.J. van der Krogt is werkzaam aan de Radboud Universiteit Nijmegen en is tevens zelfstandig onderzoeker/adviseur.

## WAT BEWEEGT DOCENTEN EN HOE WORDEN ZE BEWOGEN?

*Bij de invoering van competentiegericht onderwijs aan twee hbo-opleidingen heeft het management zich vooral gericht op het vertalen van een onderwijsvisie naar een onderwijsstructuur en heeft het het ondersteuningsaanbod voor docenten daarop afgestemd. De docenten hebben in de eerste periode met name veranderingen in de onderwijsstructuur ervaren. Zij waren echter vooral op zoek naar de verbinding tussen hun professionele identiteit en het onderwijsproces. Daarin spelen niet alleen kennis en kunde, maar ook waarden een grote rol.*

In veel hbo-instellingen is het implementatieproces van competentiegericht opleiden (nog) in volle gang. Het uitgangspunt van competentiegericht onderwijs (cgo) is een constructivistische visie op leren waarin de student samen met docenten, medestudenten en beroepsbeoefenaren in de praktijk leert en waarbij zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van leervormen of leertaken in een authentieke context. De traditionele ordening van traditionele vakdisciplines wordt losgelaten ten faveure van grotere curriculumonderdelen die gericht zijn op situaties in de toekomstige beroepspraktijk.

Deze ingrijpende herschikking van het onderwijsprogramma heeft vergaande gevolgen voor de taken en het opereren van de docenten. Van de docenten wordt verwacht dat zij zich meer als coach en minder als vakdeskundige opstellen. Zo'n onderwijskundige innovatie heeft implicaties voor de professionele identiteit van docenten; deze kan grondig ter discussie komen. Cgo is voor docenten niet alleen een technisch-onderwijskundige verandering, maar voor hen kan ook de basis van hun professionele identiteit in het geding komen. Hoe reageren verschillende docenten op pogingen om cgo in te voeren? Wordt daarmee wel rekening gehouden bij het implementeren van cgo? Onderkennen managers de verschillen tussen docenten en hun reacties op cgo? En wat doen managers om docenten te ondersteunen?

De ontwikkeling van docenten in het hoger onderwijs verdient veel meer aandacht, niet alleen in de literatuur, maar ook bij het management van de instellingen en niet in de laatste plaats bij de medewerkers zelf (Schuiling, 2007). Aandacht voor de professionele ontwikkeling is uitermate relevant in tijden van 'paradigmawisselingen' zoals de invoer-

ring van cgo in het (hoger) beroepsonderwijs, waarin onderwijskundige veranderingen leiden tot een nieuw organisatieontwerp en daarmee tot de noodzaak van ontwikkeling van de medewerkers.

Daar komt bij dat de kracht van professionele organisaties zoals scholen is, dat leraren gedreven en gemotiveerd worden door hun professionele identiteit en dat ze in hun werk ondersteund worden door hun professie. De professie verschaft niet alleen nieuwe inzichten en methodieken die leraren in na- en bijscholing kunnen verwerven, maar probeert deze ook te funderen in waarden en normen aangaande onderwijs. De professionele ontwikkeling van leraren steunt in principe zeer sterk op hun professie en de daaraan verbonden professionele identiteit. De vraag is dan in hoeverre het management voldoende rekening houdt met de eigen aard van deze professie/professionals en hun werk.

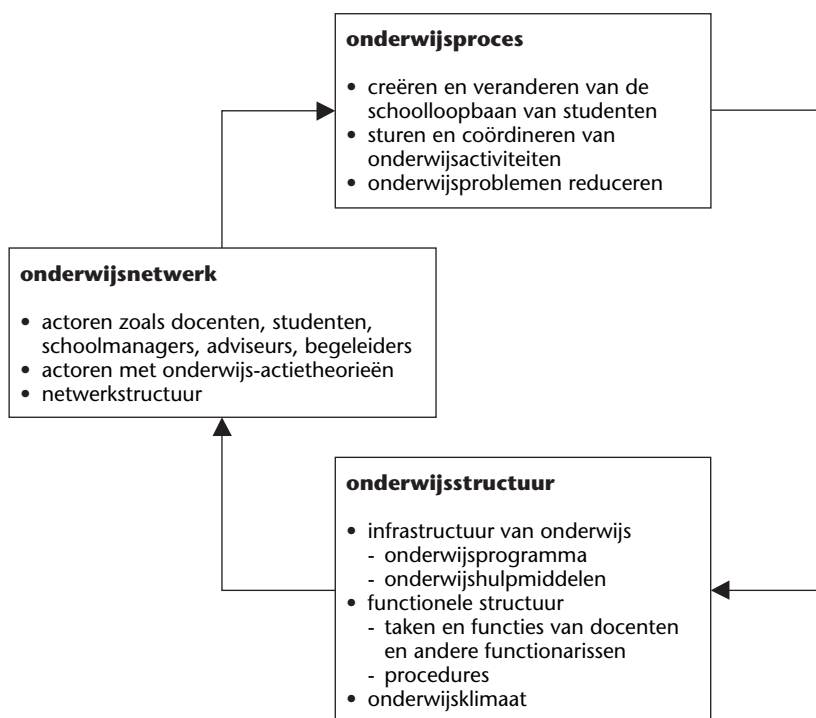
Dit artikel bestaat uit drie delen. Het eerste deel is een korte theoretische verkenning waarin de samenhang tussen veranderingen in de onderwijsstructuur en het onderwijsproces en de cruciale rol van de docenten en hun professionele identiteit en professionele ontwikkeling centraal staan. Het tweede deel beschrijft een empirisch onderzoek naar de ervaringen van docenten met verschillende professionele identiteiten in twee hbo-opleidingen bij de invoering van een competentiegericht opleidingsmodel (Van Heijst, 2007). Tot slot volgt een discussie over de rol van docenten en het schoolmanagement bij het implementeren van competentiegericht onderwijs.

## **THEORETISCHE VERKENNING: DOCENTEN ALS SCHAKEL TUSSEN ONDERWIJSSTRUCTUUR EN ONDERWIJSPROCES**

---

Het *onderwijsproces* in een school bestaat uit het creëren en verbeteren van de schoolloopbaan van studenten (Van der Krogt, 2007). Studenten nemen deel aan het onderwijsprogramma en ontwikkelen zo hun kennis en vaardigheden. Dat doen ze in interactie met andere actoren die deel uitmaken van het *onderwijsnetwerk*. Van dat onderwijsnetwerk maken naast studenten ook de docenten en specialisten (zoals begeleiders) deel uit.

De actoren in het onderwijsnetwerk maken gebruik van de *onderwijsstructuur* bij het ondernemen van onderwijsactiviteiten in het onderwijsproces. Tot de onderwijsstructuur behoren de onderwijsprogramma's en de onderwijshulpmiddelen zoals toetsen en andere leermiddelen. Ook de functies van de medewerkers en de procedures die in het onderwijs gevolgd moeten worden, bijvoorbeeld bij het begeleiden en beoordelen van studenten en het aangaan van een stageovereenkomst, behoren tot de onderwijsstructuur. Een derde element in de onderwijsstructuur is het onderwijsklimaat. Dat verwijst naar de waarden en normen die in de loop der tijd hun neerslag gevonden hebben in de onderwijsstructuur en die hun stempel drukken op de acties van de actoren in het onderwijsproces. Deze collectief gedragen waarden en normen kunnen afwijken van de individuele opvattingen van professionals.



Figuur 1 De onderwijscyclus

Bij hun werk in het onderwijsproces maken docenten gebruik van een actietheorie, in de onderwijscyclus ‘onderwijs-actietheorie’ genoemd. Deze theorie combineert de kennis, kunde en waarden die actoren in staat stellen situaties te interpreteren en adequaat te handelen. Dit concept heeft een sterke verwantschap met het door Kelchtermans (2004; 2005) gehanteerde begrip *persoonlijk interpretatiekader*, dat de professionele identiteit en de subjectieve onderwijstheorie omvat. De *professionele identiteit* omschrijft hij als het beeld dat de docent heeft van zichzelf als professional. In dit beeld spelen de rollen, zelfwaardering en taakopvatting een belangrijke rol. Beijaard & Verloop (1999) onderscheiden in de professionele identiteit van een docent drie hoofdorïentaties: de vakinhoudelijke, de didactische en de pedagogische deskundigheid. De *subjectieve onderwijstheorie* is het persoonlijke, situatiespecifieke beeld dat de docent creëert over het onderwijs. Dat beeld heeft bijvoorbeeld betrekking op de pedagogisch-didactische aanpak, leerinhouden en de omgang met andere actoren in de onderwijscontext (Kelchtermans, 2004; 2005).

De onderwijs-actietheorie van docenten is permanent in ontwikkeling en verandert in een langdurig proces van het opdoen van ervaringen in onderwijsprocessen en door het bediscussiëren van die ervaringen, het zelfbeeld en de opvattingen. Een wijziging in de onderwijsstructuur vraagt van de actoren, zoals leraren, in het onderwijsnetwerk een aangepaste onderwijs-actietheorie die fungeert als de ‘bril’ waarmee zij de structuur waarnemen en vertalen naar acties in het onderwijsproces. Zij zullen zich daarom

op professioneel vlak moeten ontwikkelen. Ze hebben immers niet alleen nieuwe kennis en vaardigheden nodig, maar ze zullen ook moeten nagaan of hun waarden aansluiten bij de nieuwe situatie. Professionele ontwikkeling betekent dus het ontwikkelen van een nieuwe actietheorie.

Dat is ook aan de orde bij het invoeren van cgo. Het schoolmanagement probeert de onderwijsstructuur te veranderen: het onderwijsprogramma wordt veranderd en er worden nieuwe procedures en leerhulpmiddelen ingevoerd. De verwachting is dan dat de docenten en andere actoren in het onderwijsnetwerk in het onderwijsproces gaan handelen overeenkomstig de onderwijsstructuur. Maar daarvoor is wel nodig dat de docenten hun onderwijs-actietheorie veranderen: zij vormen de onmisbare schakel tussen onderwijsstructuur en onderwijsproces.

Volgens Poell (2007) is leren van werknemers een natuurlijk proces en is het slechts deels te sturen. Medewerkers in dienstverlenende organisaties kunnen bijvoorbeeld heel diverse motieven hebben voor hun individuele professionele ontwikkeling. Ze kunnen zich in hun ontwikkelingsactiviteiten oriënteren op hun professie, op de organisatie waarin ze werkzaam zijn, op persoonlijk ondernemerschap of op hun werknemerschap (Van der Krogt, 2007). In hoeverre is de professionele ontwikkeling van docenten dan te beïnvloeden? De Rijdt, Dochy & Bamelis (2007) deden onderzoek naar de invloed van diverse vormen van 'staff development' op opvattingen en gedrag van docenten in het hbo. Drie macromodellen werden getoetst: het managementmodel, het partnershipmodel en het shopfloormodel, waarbij de initiatieven respectievelijk door het management, door hr-functionarissen of door werknemers op de vloer worden genomen. Hun conclusie is dat van de drie modellen het managementmodel het vaakst voorkomt, terwijl het shopfloormodel volgens de docenten meer invloed heeft op (het veranderen van) hun opvattingen over onderwijs. Werkt dat ook zo bij de invoering van een grootschalige vernieuwing zoals cgo?

## **ONDERZOEK NAAR ERVARINGEN VAN DOCENTEN OP TWEE HBO-INSTELLINGEN**

---

Om een beeld te krijgen van de ervaringen van docenten bij de competentiegerichte onderwijsinnovatie, is onderzoek gedaan bij twee opleidingen van verschillende hogescholen. Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de implicaties van de invoering van deze innovatie voor de betrokken docenten. Dit artikel gaat in op de volgende vragen:

- Wat verandert er als gevolg van deze innovatie in de onderwijsstructuur?
- Hoe percipiëren docenten met verschillende onderwijs-actietheorieën cgo?
- Werken docenten met verschillende onderwijs-actietheorieën ook verschillend aan hun professionele ontwikkeling in het kader van de invoering van cgo?

Data werden verzameld door een studie van opleidingsdocumenten en door de afname van semi-gestructureerde interviews. Daarin waren docenten betrokken van algemene academische disciplines zoals taal, wiskunde en psychologie en docenten die een beroepsspecifiek domein vertegenwoordigen, zoals landschapsinrichting. De interview-

leidraad had betrekking op de persoonlijke achtergrond, de persoonlijke definitie van cgo, de gevolgen van de invoering ervan voor de geïnterviewde en de wijze waarop deze invulling heeft gegeven aan professionele ontwikkeling. Een samenvatting van de resultaten is opgenomen in tabel 1 (zie p. 200).

Uit de resultaten zijn verschillende onderwijs-actietheorieën van docenten afgeleid en er is nagegaan of vanuit die onderwijs-actietheorieën ook anders wordt gekeken naar cgo en anders wordt geparticipeerd aan het aanbod van ontwikkelingsmogelijkheden.

## **VERANDERINGEN IN DE ONDERWIJSSTRUCTUUR OP TWEE AFDELINGEN**

---

Ten tijde van het onderzoek is op twee afdelingen van twee hogescholen de propedeusefase voor de eerste maal competentiegericht uitgevoerd. Dit heeft geleid tot fundamentele wijzigingen in de onderwijs- en organisatiestructuur van de instellingen. De nieuwe opleiding is opgebouwd uit grote, interdisciplinaire onderdelen waarin beschreven competenties leidend zijn voor het leren van de studenten. Het onderwijs wordt gepland op vaste dagen of tijdstippen waarvan niet kan worden afgeweken.

De studenten leren in dit model door colleges te volgen en tegelijkertijd individueel te werken in een praktijksituatie waarvoor ze producten of diensten ontwikkelen. Dat betekent dat de te beoordelen producten van studenten behoorlijk van elkaar kunnen en mogen verschillen. De assessor maakt voor de summatieve assessments gebruik van beoordelingsprocedures en criterialijsten.

De docenten hebben zes soorten taken. In vier daarvan hebben ze contact met de student: ze zijn docent in klassikale overdrachtssituaties; daarnaast fungeren ze als studieloopbaanbegeleider, inhoudelijk begeleider en assessor van individuele studenten. Waar in het verleden de taak van begeleider en die van beoordelaar (assessor) meestal aan elkaar gekoppeld waren, zijn deze nu gescheiden; de assessments van een student worden in principe niet door de begeleidende docent uitgevoerd. Daarnaast hebben de docenten soms een taak als programmaontwikkelaar of coördinator van curriculumonderdelen.

Voorafgaand aan de wijziging van het onderwijs is een leertraject vastgesteld voor docenten om hen voor te bereiden op hun nieuwe taken. Het initiatief hiervoor ging uit van het management van de hogescholen. Een aantal docenten is bovendien benaderd om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs, onder andere door plaats te nemen in onderzoeks- en schrijfteams.

## **VERANDERINGEN IN DE ONDERWIJSSTRUCTUUR EN DE INTERPRETATIE DAARVAN DOOR DOCENTEN**

---

Volgens de theorie zullen docenten die betrokken zijn bij het competentiegerichte onderwijsproces, de structuurkenmerken interpreteren vanuit hun persoonlijke interpretatiekader en van daaruit het onderwijs op eigen wijze vormgeven. Naarmate hun professionele identiteit en hun onderwijs-actietheorie meer overeenkomsten verto-

nen met die onderwijsstructuur, zullen zij beter kunnen handelen volgens die structuur. Als zij ervaren dat hun onderwijs-actietheorie niet voldoende overeenkomt met de structuur van cgo, kunnen ze hun onderwijs-actietheorie veranderen door middel van professionele ontwikkeling. Tabel 1 biedt een overzicht van de belangrijkste data uit de interviews van de individuele respondenten in de vorm van een persoonlijke karakteristiek van de respondenten. Van iedere respondent worden de onderwijs-actietheorie in de cgo-context, de persoonlijke interpretatie van de invoering van cgo, de reactie op ervaren problemen en de professionele ontwikkeling beschreven. Uit de persoonlijke karakteristieken zijn duidelijke overeenkomsten af te leiden. Deze worden hierna kort toegelicht. De gegevens die in de tabel zijn samengevat, worden geïnterpreteerd vanuit het kader van de onderwijscyclus zoals die hierboven is beschreven.

#### *Percepties van de onderwijsstructuur*

Het is duidelijk dat de docenten veel problemen hebben met de voorschriften in de onderwijsstructuur. Ze blijken zich het best te herkennen in de traditionele docent- en begeleidersrol. De nieuwe rol van assessor lijkt bij de docenten niet erg te leven of wordt zelfs expliciet niet geambieerd. Tot hun taken behoort nu veel meer dan voorheen het 'begeleiden' op afstand, wat inhoudt dat een docent veel tijd doorbrengt achter het beeldscherm om de vorderingen van de student te volgen en te registreren. Veel docenten omschrijven dit fenomeen als 'bureaucratie' en het gaat volgens hen ten koste van het persoonlijke contact met studenten. Ze hebben er ook duidelijk moeite mee dat hun individuele autonomie is afgenomen.

Ook de *onderwijsinfrastructuur* wordt ervaren als knellend: er is weinig regelruimte in de onderwijsroosters en nauwelijks ruimte om daarbuiten afspraken met studenten te maken. Dat de structuur van het onderwijs dominant is in de perceptie van de docenten, blijkt ook uit hun persoonlijke definitie van competentieonderwijs. In deze definities blijft de onderwijsvisie onderbelicht, terwijl structuurkenmerken zoals de wijze van begeleiden en de docenttaken veel vaker genoemd worden. Ook is duidelijk dat docenten problemen hebben met het *onderwijsklimaat*. De respondenten blijken wel bekend te zijn met de visie op competentieonderwijs en onderschrijven deze, maar er is duidelijke twijfel over de gehanteerde didactische aanpak. In het onderwijsproces ervaren ze dat deze leidt tot kwaliteitsverlies, mede door tijdgebrek.

#### *Onderwijsnetwerk*

In het onderwijsnetwerk spelen dezelfde *actoren* een rol als voorheen, maar de relatie tussen hen is veranderd. De docenten handelen in dit netwerk volgens hun *onderwijs-actietheorieën*, waarin de professionele identiteit een belangrijke factor is. Het zelfbeeld van de docenten wijkt meestal af van hetgeen van hen verwacht wordt vanuit de nieuwe onderwijsstructuur. In meerderheid blijven ze zichzelf vooralsnog primair als vakinhoudelijk deskundige beschouwen. Hun zelfbeeld wordt in sterke mate beïnvloed door wat hun studenten en collega's vinden van hun functioneren en door de status die hun traditionele vak in het programma heeft. In de toekomst willen ze zich in meerderheid liefst opnieuw gaan toelagen op hun vakinhoudelijk expertiseterrein. In het zelfbeeld van de docenten zijn geen grote verschillen te zien op basis van het

domein dat ze vertegenwoordigen. Wel lijkt het zelfbeeld van de docenten uit algemene ondersteunende vakken sterker onder druk te staan dan dat van de docenten met een beroepsgericht vak.

#### *Onvoldoende overeenkomst tussen onderwijsstructuur en onderwijs-actietheorie*

De docenten ervaren onvoldoende samenhang tussen de taken zoals voorgeschreven en hun eigen onderwijstheorieën. Hun onderwijs-actietheorie is nog sterk gebaseerd op kennis en kunde uit hun traditionele domein en in hun opvattingen over onderwijs is hun persoonlijke vakdeskundigheid een belangrijke factor. Ze vinden dat ze op dit terrein niet voldoende worden uitgedaagd. Ook voelen ze zich meestal nog onvoldoende toegerust om op te treden als vakdeskundige op nieuwe terreinen, als studieloopbaanbegeleider en als assessor.

De 'versnippering' van de vroegere vakdisciplines en de onduidelijkheid die daarmee gepaard gaat, heeft tot gevolg dat docenten zich beroofd voelen van een belangrijk element van hun professionele identiteit. Dat leidt er bijvoorbeeld toe dat een van de docenten blijft volhouden dat hij zichzelf ziet als 'vakdocent', terwijl hij in dat vak geen onderwijs meer verzorgt en in het primaire proces uitsluitend begeleidingstaken heeft. Het *schoolorganisatieklimaat* staat onder druk: de infrastructuur biedt minder mogelijkheden tot contact met de studenten, wat voor de respondenten zwaar weegt en indruist tegen hun opvattingen over goed onderwijs. Er is bij diverse respondenten een verwijdering ontstaan ten opzichte van de schoolleiding, doordat een aantal docenten, vooral diegenen die geen rol hebben gehad in de ontwikkelfase van het onderwijs, zich niet gehoord voelt in het uiten van bezorgdheid.

#### *Gevolgen voor het onderwijsproces*

Bij de uitvoering van taken in het onderwijsproces houden de docenten zich aan de afspraken – voor zover die hen duidelijk zijn – maar ze zijn tegelijkertijd op zoek naar manoeuvreerruimte om met de ervaren problemen om te gaan. Daarin wordt, zoals een van hen het formuleert, hun 'verborgen agenda' zichtbaar.

In het algemeen reageren de docenten positief op het doel van het nieuwe onderwijs en de daaraan verbonden authenticiteit en vrijheid in het leerproces van de studenten. Het beeld van competentiegericht onderwijs sluit echter op een aantal punten onvoldoende aan bij de onderwijs-actietheorie van individuele docenten. Als gevolg daarvan proberen zij in het onderwijs meer elementen van hun vroegere vak terug te brengen dan volgens de onderwijsstructuur zou moeten. Ze bieden de studenten meer structuur en houvast dan wat de 'bedenkers' wenselijk vinden en werken structureel over om het onderwijs zoveel mogelijk te laten voldoen aan de eigen kwaliteitsnormen. Sommige docenten zijn dit stadium voorbij: ze leggen zich erbij neer dat ze niet de kwaliteit kunnen leveren die ze zelf wenselijk achten of zoeken buiten het onderwijsproces naar taken waaruit ze meer persoonlijke bevrediging halen, omdat daar hun vakinhoudelijke expertise meer op waarde wordt geschat.

Tabel 1 Actietheorieën en handelen van individuele respondenten

<b>Elementen van de onderwijs-actietheorie (kennis, kunde en waarden)</b>		<b>Interpretaties van cgo en (re)actie</b>	<b>Professionele ontwikkeling</b>
<b>Respondenten, vakachtergrond en dominant perspectief</b>	<b>Beeld van eigen professie in cgo en toekomstperspectief</b>	<b>Persoonlijke definitie van cgo</b>	<b>Omgaan met problemen in onderwijsproces</b>
<b>Joost</b> Docent academisch vakgebied Didactisch perspectief op docentschap	Zelfbeeld: procesbegeleider Expertrol m.b.t. kennisoverdracht zeer beperkt Hoopt op terugkeer kennisoverdracht	Cgo-onderwijs is individueel gericht, begeleiding heeft prioriteit boven lesaanbod. De docent moet alle resultaten van studenten registreren	Kwaliteitsniveau verlagen Leert vooral door samenwerking met collega's Motief: organisatie Heeft nauwelijks aanbod waargenomen, hooguit instructie
<b>Anne</b> Docent academisch vakgebied Vakinhoudelijk perspectief op docentschap	Zelfbeeld: vakdocent Voelt zich verantwoordelijk voor herinvoeren van het vak in de opleiding Verwacht steun van het management voor verhoging status vak	Versnippering taken Ervaaert tijdgebrek Status van het vak is afgenomen begeleidt en draagt soms op verzoek van de student kennis over	Coalitievorming met docenten van 'andere vergeten vakken' Cursus assessor gevolgd, leert door informatie te bestuderen Motief: organisatie en ondernemerschap Vond het aanbod voldoende, maar leert vooral op individuele wijze
<b>Piet</b> Docent beroepsspecifiek vakgebied Vakinhoudelijk perspectief op docentschap	Zelfbeeld: kwaliteitsbewaker, inhoudelijk begeleider Wordt niet uitgedaagd tot professionele ontwikkeling Wil terug naar eigen kerndoelmeinen	Onduidelijk waar persoonlijke expertise gewenst is Voelt zich niet gewaardeerd door het management Heeft weinig invloed op aandeel van zijn vak in het programma niet duidelijk of cgo ook voorziet in een brede, praktijkoverstijgende kennisbasis	Collectieve brief over ongenoegen naar het management Minder energie investeren Cursus assessor gevolgd, leert door informatie te bestuderen Motief: werknemerschap, in toekomst wellicht ondernemerschap Vond het aanbod dwingend, niet aansluitend bij persoonlijke ambities docenten



Elementen van de onderwijs-actietheorie (kennis, kunde en waarden)		Interpretaties van cgo en (re)actie		Professionele ontwikkeling	
Respondenten, vakachtergrond en dominant perspectief	Beeld van eigen professie in cgo en toekomstperspectief	Persoonlijke definitie van cgo	Interpretatie van onderwijsstructuur/waargenomen gevolgen van cgo	Omgaan met problemen in onderwijsproces	Leervormen, leermotieven, beleving van leertrajecten
<b>Gerrit</b> Docent beroepsspecifiek vakgebied Vakinhoudelijk perspectief op docentschap	Zelfbeeld: vakdocent, maar zonder de daarbij behorende onderwijsstaak Inhoudelijk begeleider Wil meer vakinhoud in het programma	Cgo-onderwijs biedt meer dan kennis en vaardigheden, de inhoud van de opleiding sluit aan bij wat nodig is voor functies in het beroepenveld	Onduidelijkheid over vakinhouden in programma, weinig contact met studenten Ervaart tijdgebrek en bureau-cratie Voelt zich niet gewaardeerd door management	Stapje terug, bewust gekozen voor externe vakgerelateerde taken	Leert via literatuur en toepassen eigen ervaringskennis Motief: organisatie en ondernemerschap Vond het aanbod onvoldoende
<b>Simon</b> Docent academisch vakgebied Vakinhoudelijk perspectief op docentschap	Zelfbeeld: docent, studie-loopbaanbegeleider en assessor Blijft onderwijs geven vanuit perspectief eigen vak Wil theoretisch gehalte van de opleiding bewaken	Doel van cgo-onderwijs is bewustwording van studenten van de benodigde kennis, houding en vaardigheden. De docent is sturend bij het theoretisch onderbouwen van handelen en producten	Verminderde groepsbinding tussen studenten Ervaart hoge werkdruk Er is een nieuwe managementlaag in de organisatie ontstaan	Samenwerking met collega's zoeken	Leert via interview, literatuur en toepassen eigen ervaringskennis Motief: organisatie Vond het aanbod ruim, maar weinig doeltreffend (vooral gebruikt om onrust te kanaliseren)
<b>Koen</b> Docent academisch vakgebied Vakinhoudelijk perspectief op docentschap	Zelfbeeld: vakdocent en assessor, sturing bieden Kan onvoldoende kwaliteit leveren Onmacht, afname van motivatie voor docentschap	Er zijn nauwelijks vakken meer in competentiegericht onderwijs. Studieloopbaanbegeleiders bieden niets aan maar wachten op vragen van studenten	Vak en docenttaken versnipperd: kwaliteitsevenlijks onderwijs Ervaart tijdgebrek, afgenomen autonomie Voelt zich onbegrepen door het management	Nieuwe taken uit de weg gaan Minder tijd investeren, afwachten	Scholing assessor gevolgd Motief: werknemerschap en professie Vond het aanbod fragmentarisch, het raakte niet de kern
<b>Theo</b> Docent beroepsspecifiek vakgebied Didactisch perspectief op docentschap	Zelfbeeld ongewijzigd: begeleider Vindt dat het programma studenten meer duidelijkheid moet bieden Wil meer coachen, minder lesgeven	Doel van cgo is het aanleren van kerntaken. Doel van het cgo-onderwijs is het laten oefenen van deeltaken en helpen bij verzamelen bewijsmaterialen	Organisatie van onderwijs onvoldoende ontwikkeld, weinig contact met studenten Ervaart tijdgebrek, hectiek Voelt zich onbegrepen door onderwijskundigen	Investeren van privétijd om te voldoen aan kwaliteitseisen	Leert door scholing, interview, workshops, literatuur Motief: organisatie, in toekomst wellicht professie Vond het aanbod ruim, maar had te weinig tijd om er gebruik van te maken

## **ONDERWIJS-ACTIETHEORIE EN REACTIES: WERKEN AAN PROFESSIONELE ONTWIKKELING**

---

Het ligt voor de hand dat docenten zich in situaties als deze bezinnen op hun professie, hun competenties en onderwijs-actietheorieën, en van daaruit zoeken naar wegen om te werken aan hun professionele ontwikkeling. Dat doen ze onder andere door gebruik te maken van leertrajecten, zoals workshops, informatiebijeenkomsten en trainingen die door het management zijn aangeboden. Deze bijeenkomsten zijn meestal als nuttig ervaren, maar hadden meestal een instrumenteel karakter, gericht op het 'hoe' van het nieuwe onderwijs.

De bijeenkomsten hebben niet voldoende houvast gegeven om te komen tot nieuwe actietheorieën. De opvattingen waarop de docenten hun handelen in het onderwijsproces baseren, zijn nog grotendeels de 'traditionele' opvattingen over onderwijs en 'traditionele' percepties van hun professionele identiteit. Dat botst regelmatig met de cgo-visie.

In werkelijkheid heeft professionele ontwikkeling met name plaatsgevonden door collegiaal leren en werk-reflectiëren. In hun keuze van thema's en leervormen hebben het in de vingers krijgen van de nieuwe taken en rollen en het handelen volgens de nieuwe infrastructuur centraal gestaan. Voor persoonlijke ambities hebben de docenten geen ruimte genomen. Het op peil houden van traditionele vakinhoudelijke kennis en kunde of het verwerven van competenties waarvoor nieuwe kennisgebieden moeten worden aangeboord, heeft in de teams nauwelijks een rol gespeeld. De ervaring van de respondenten is dat verdieping of onderhoud van traditionele expertise niet nodig is, omdat inhouden 'versnipperd' zijn en het onderwijs op dit vlak minder diepgang heeft. Nieuwe kennis doen docenten, voor zover nodig, op door het lezen van vakliteratuur. Voor een aantal docenten is het een pijnlijke ervaring dat er zo weinig behoefte meer lijkt te zijn aan hun traditionele vakinhoudelijke expertise.

Ondanks de ondernomen activiteiten blijven er voor de docenten problemen in het onderwijsproces bestaan. Dat is zichtbaar in hun interpretaties van de onderwijsstructuur. Tijdgebrek, gebrek aan invloed en een gevoel van onderwaardering voor het vak en de professie zijn in het oog springende voorbeelden van de gevolgen die in het werkproces worden ervaren. De manier waarop de respondenten reageren op die problemen, blijkt samen te hangen met de onderwijs-actietheorie: docenten die 'het vak' belangrijk vinden voor hun zelfbeeld en in het onderwijsproces, investeren minder in het optimaliseren van de kwaliteit van het competentiegerichte onderwijsproces. Zij doen bewust een 'stapje terug'.

## **CONCLUSIE**

---

Voor de respondenten die in het casuonderzoek betrokken zijn, betekent de invoering van cgo een aanzienlijke verandering in de structuur van het onderwijs: er zijn veel nieuwe richtlijnen waarnaar ze moeten handelen in het onderwijsproces. Hun perceptie van cgo vertoont, ongeacht de verschillen tussen de actietheorieën, grote overeenkomsten, met name op het gebied van individuele waarden. Kernwaarden zijn voor deze

docenten het persoonlijk contact met studenten, een stevige theoretische basis in het onderwijsaanbod en inhoudelijke duidelijkheid voor studenten. De meerderheid vindt ook dat persoonlijke vakinhoudelijke expertise een noodzakelijke voorwaarde is om goed te kunnen functioneren in het onderwijs.

Het vormgeven van cgo is voor deze docenten duidelijk niet alleen een kwestie van professionele kennis en kunde, maar vooral ook van waarden. Juist daarin komt de binding van de docent met zijn professie tot uiting. Volgens de respondenten is dit aspect in de professionaliseringstrajecten onvoldoende aan bod gekomen. Dat verklaart wellicht ook waarom docenten die grote verschillen waarnemen tussen hun actietheorie en de nieuwe onderwijsstructuur, minder energie lijken te steken in hun eigen professionele ontwikkeling.

## DISCUSSIE

---

De beschreven casussen geven uitsluitend informatie over de waarnemingen van docenten tijdens de implementatie van cgo. De constatering van Schuiling dat meer aandacht voor persoonlijke ontwikkeling van docenten nodig is, is zeer herkenbaar in hun perceptie van dit proces.

Wat kunnen de verschillende actoren doen om de ontwikkelingsprocessen te optimaliseren? Het ontwikkelen van een nieuwe actietheorie vraagt om meer tijd voor reflectie en interactie. Het gehanteerde managementmodel voor professionele ontwikkeling lijkt minder geschikt om te komen tot nieuwe professionele opvattingen van docenten, omdat daarin niet optimaal rekening wordt gehouden met persoonlijke belangen.

Wanneer docenten meer betrokken zouden worden bij de ideeënvorming en ontwikkeling van het nieuwe onderwijs, worden ze in staat gesteld gelijktijdig te werken aan hun onderwijs-actietheorie en de daarin besloten waarden. Het partnershipmodel, waarin initiatieven genomen worden door intermediairs tussen management en 'de werkvloer', biedt meer mogelijkheden om leertrajecten zodanig in te richten dat ontwikkelbehoeften van managers (met een focus op structuur) en van docenten (met een focus op hun actietheorieën) samen kunnen komen.

Professionele ontwikkeling bij onderwijskundige veranderingen is dus niet alleen een zaak van het management. Het is noodzakelijk dat docenten hieraan een actieve bijdrage leveren. Belangrijk in dit proces is te accepteren dat docenten sterk verbonden zijn met hun professie. De actoren zullen met elkaar in discussie moeten gaan over de vraag waar leraren voor staan. De houdbaarheid van de professionele identiteit en de positie van de professie zijn daarin cruciale gespreksonderwerpen. Bewogen docenten grijpen die kans: door gezamenlijke discussie én door te werken aan onderwijs werken ze tevens aan de kern van hun professie. Om bevlogen en bewogen professionals te houden doet het management van hogescholen er goed aan de juiste randvoorwaarden te scheppen en daarbij in overleg met de betrokken docenten professionele ontwikkeling te faciliteren.

## LITERATUUR

---

- Beijaard, D. & Verloop, N. (1999). Gebieden en ontwikkeling van de professionele identiteit van leraren: een cognitief perspectief. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 433-450.
- Heijst, H. van (2007). *Strategieën van docenten in de context van de invoering van competentiegericht onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kelchtermans, G. (2004). Macrobeleid verstrikt in micropolitiek. Een gevalstudie over externe kwaliteitszorg in scholen. In: G. Kelchtermans (red.). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: University Press.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Krogt, F.J. van der (2007). *Organiseren van leerwegen. Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties*. Rotterdam: Performa.
- Poell, R.F. (2007). Hoe krijg je slimme mensen aan het leren? Een pleidooi voor HRD. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 211-215.
- Rijdt, C. de, Dochy, F. & Bamelis, S. (2007). Staff development in het hoger onderwijs: drie macromodellen en gepercipieerde effecten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 58-68.
- Schuilting, G.J. (2007). Doen medewerkers er in het hoger onderwijs toe? Over HRM als sturende kracht voor kwaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 202-210.