

Docenten ontwikkelen 'eigenzinnige' kwaliteit

Twee cases over hoe in de Hogeschool van Amsterdam docenten zelf hun competentieontwikkeling ter hand nemen

De competentiewind waait door onderwijsland. Van de leerwerktrajecten op het VMBO, de tweede fase op HAVO/VWO, de duale trajecten op BVE en HBO tot de roep om een meer op de praktijk aansluitende universiteit blijkt dat het roer 'om' is in onderwijsland. De traditionele onderwijsopvatting, waarin de docent en kennisoverdracht centraal staan, lijkt te hebben plaatsgemaakt voor de opvatting dat het vooral gaat om het leerproces van de lerende die actief handelt met kennis en zodoende 'vaardig' wordt in het leren en in de toepassing van het geleerde (Buskermolen en Slotman, 2000).

"Lijkt te hebben plaatsgemaakt", schrijven we, want het competentiegericht leren en opleiden mag dan de kern zijn van nieuwe visies op leren en opleiden en daarmee het onderwerp van beleidsstukken en vergaderingen, op onze (onze = de tweedegraads lerarenopleidingen en sociaal agogische opleidingen) werkvloer is het zeker (nog) geen ingeburgerd begrip.

In dit artikel presenteren wij het door ons ontwikkeld competentiemodel voor HBO-docenten en beschrijven daarna twee cases waarin met dit model gewerkt is: de Kwaliteitscirkel op de EFA (Educatieve Faculteit Amsterdam) en een Interactie Project op de SAO (Sociaal Agogische Opleidingen aan de Hogeschool van Amsterdam) en willen wij laten zien dat competentieleren staat of valt met het benutten van de erin opgesloten potentie, namelijk de congruentie die er is tussen de manier waarop studenten en docenten hun professionele competenties (verder) ontwikkelen. Wij besluiten met conclusies ten aanzien van het leren van docenten: wat is er nodig om van de werkplek op de hogeschool ook een leerplek voor docenten te maken?

Competentiegericht opleiden: hoe moet dat?

Het huidige HBO veronderstelt dat de HBO docenten competent zijn in het opleiden van studenten en dat zij specifieke beroepscompetenties kunnen koppelen aan vermogen tot samenwerken, onderzoeksvaardigheden, sociaal-communicatieve vaardigheden, persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke betrokkenheid. Ook op de universiteit is een soortgelijke ontwikkeling gaande (Van den Bosch, 2000). Als we willen dat studenten studeren in competentiegerichte leeromgevingen is het aan docenten om deze te ontwikkelen binnen het kader van het op het eigen instituut vigerende curriculumontwerp, zoals probleemgestuurd, producerend en/of onderzoekend leren. Deze curriculumontwerpen hebben gemeen dat studenten zelfgestuurd samenwerken aan authentieke taken zodat het leren sociaal en situationeel bepaald is (zie ook Van Baalen, 2000).

Het competentiegericht opleiden brengt ook een verschuiving van de plaats van de docent in de organisatie met zich mee: werkte hij/zij voordien vooral met collega's in vakgroepen samen, sinds de invoering van competentieleren zal die samenwerking veel meer in teams plaatsvinden die verantwoordelijk zijn voor het hele leer-

proces van een groep studenten. Daarmee krijgt de docent ook een grotere, dus bredere verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Er doen zich dus grote veranderingen voor in het beroep van docent in het tertiair onderwijs. Maar misschien wel de grootste verandering die de invoering van competentieleren met zich meebrengt is dat het niet alleen een beroep doet op een speciaal soort lerend vermogen van studenten, maar ook van docenten. Hetzelfde soort leren dat zij bij hun studenten stimuleren (leren vanuit praktische vraagstukken, in teams, bijdragen aan beroepsontwikkeling) moeten docenten zich ook eigen maken in het kader van hun eigen competentieontwikkeling en wel zo dat ze naar de studenten toe een voorbeeldfunctie kunnen vervullen. Daar wringt de schoen: competenties verwerf je door persoonlijke ervaring tot startpunt van leren te maken, maar veel docenten hebben zelf in hun opleiding 'van boven naar beneden' geleerd. Dat vraagt dus een grote omschakeling. De vraag is dus: hoe kunnen docenten al doende dat brede beroep zelf leren en wat is er nodig om van de (hoge)school voor docenten een leerplek te maken die aan die leerdynamiek van 'beneden naar boven' de ruimte geeft? Tijdens dit ontwikkelwerk ontdekten we dat het begrip 'de lerende docent' allerm minst als een tautologie kan worden opgevat. De houding die in het traditionele onderwijs bij de docentrol hoort (beleren, zeker weten, handelen vanuit het idee dat kennis een kant-en-klaar product is) blijkt een obstakel te zijn voor verdere competentieontwikkeling. Die houding stoelt op

AUTEUR(S)

Wietske Miedema,
Educatieve Faculteit
Amsterdam

Martin Stam,
Sociaal Agogische
Opleidingen, Amsterdam

m.m.v. Hein Dirks
(ontwikkeling
kwaliteitscirkel)

het idee dat een HBO-docent een expert is in een bepaald vakgebied, waaraan hij of zij de status van autonome professional ontleent. In 'De lerende docent in het HBO' (Miedema en Stam, 2000) betoogden wij hoe door allerlei ontwikkelingen de laatste vijftien jaar in het HBO die autonomie van docenten, en daarmee hun zelfvertrouwen en zelfbewustzijn, is ondermijnd. De vele onderwijsvernieuwingen van bovenaf tastten de bereidheid van docenten aan om zelf initiatieven te nemen tot veranderingen. Dat is fruikend voor het welslagen van de invoering van competentieleden, want daarvoor moeten docenten af van de positie die velen van hen zijn gaan innemen: 'Ik heb een vak, van die expertise moet het management afblijven'.

Het competentiemodel

Sinds enkele jaren houden wij ons in het kader van onze eigen professionalisering bezig met competenties van HBO-docenten. Welke competenties zou je als docent in huis moeten hebben om die nieuwe rollen en taken goed te kunnen vervullen? Wij deden hiernaar onderzoek binnen de eigen instellingen en maakten daarbij gebruik van verschillende kennismethodieken, in het bijzonder het expert-interview en de critical incident-methode. Dit zijn methodieken gericht op het delen en expliciteren van impliciete kennis, tacit knowledge. We interviewden een tiental docenten op de EFA (de docenten die de eerste leerpraktijken hadden ontwikkeld en die succesvol uitvoerden) en op de SAO (de docenten die volgens studentevaluaties als bijzonder stimulerend waren aangemerkt) en we onderzochten kritische incidenten. Veelal hadden die incidenten te maken met de weerbarstigheid die docenten ondervonden bij het bevorderen van het zelfstandig leren. Door in de interviews en in intervisiebijeenkomsten dieper hierop in te gaan, ontstond een beeld van de docent 'in de overgang'. We ontwikkelden een competentiemodel dat de werkelijkheid van het nieuwe handelen, met bijbehorende pieken en dalen, voorzichtig in kaart bracht. In een aantal testrondes waarbij zo'n zestig collega's uit verschillende opleidingen betrokken waren, hebben wij dat ontwerp aangevuld en bijgesteld. Het model is bedoeld als reflectie-instrument. Het is een hulpmiddel voor docenten die zich willen oriënteren op nieuwe rollen en taken en bijbehorende competenties. Daardoor heeft het model een sterke didactische ordening. In tegenstelling tot competentie modellen die bijvoorbeeld vanuit besturenbonden en P&O-afdelingen worden gepropageerd - vaak niet meer dan losse afvinklijstjes waarmee leidinggevend kwaliteiten van hun personeel kunnen scoren -, helpt het model na te denken over samenhang tussen de taken die docenten in verschillende beroepscontexten uitvoeren en hoe je competenties verder kunt ontwikkelen.

Geordend in vier competentiegebieden definieerden we acht competenties:

(1) kennis delen en (2) het faciliteren van leerprocessen (samen competentiegebied: 'ontwikkelen van vakmanschap/meesterschap'), (3) reflecteren en (4)

evalueren (samen competentiegebied: 'zorgen voor kwaliteit'), (5) Omgaan met verschillen en (6) Hantieren van groepsprocessen (samen competentiegebied: 'omgaan met individuen en groepen') en ten slotte (7) Vormgeven en ontwerpen van leeromgeving en (8) Hanteren van regels en procedures (samen competentiegebied: 'organiseren van onderwijs'). De beroepscontexten hebben we onderscheiden in de drie segmenten (ook terug te vinden zijn in de officiële profielen van veel 'hogere' beroepen) te weten: (1) werken met je studenten (de eigenlijke klanten); (2) werken binnen een team binnen de organisatie en (3) werken aan de eigen beroepsontwikkeling. Zo ontstond er een matrix van de acht competenties steeds gecombineerd met één van de drie beroepscontexten. De invulling ervan (zie bijlage) genereerde veel stof tot nadenken. Docenten konden zich zo bijvoorbeeld afvragen met welke competenties in welke beroepscontext ze zich zeker en vertrouwd voelden, en vervolgens konden zij nagaan: voel ik mij betreffende diezelfde competenties in een andere beroepscontext net zo zeker en vertrouwd? In het artikel *Het leren van docenten* (EFA, 2000) hebben wij het competentiemodel uitvoerig beschreven.

Parallelliteit en congruentie

Elke competentie wordt in ons model dus uitgewerkt naar de drie verschillende beroepscontexten: de relatie met de student, met het team en met het zelf: de beroepsidentiteit. We noemen dit de parallelliteit in het competentiemodel. Bijvoorbeeld bij de competentie 'Reflecteren': als docent reflecteer je in en over je eigen directe onderwijs, maar je reflecteert ook als team en ook in het kader van je beroepsidentiteit. Ons onderzoek wees tevens uit dat er congruentie bestaat tussen het leren van studenten en docenten: de bevorderende factoren voor studenten blijken het leren van docenten ook te bevorderen en wat bij studenten weerstanden oproept blijkt bij docenten ook weerstanden op te roepen.

Werken met het competentiemodel

We ontwikkelden verschillende manieren om met het competentiemodel te werken. Ten eerste kan het dienen als een stimulans voor het ter hand nemen van het eigen leerproces en ten tweede als mogelijkheid om in een veilige omgeving ervaringen met collega's uit te wisselen ('op verhaal komen'). De behoefte hieraan bleek uit een Team-buildingsprogramma dat we uitvoerden met twee teams van propedeusedocenten van de SAO in schooljaar 1999 - 2000 (Miedema en Stam' 2000). Een andere functie die het model kan vervullen is het 'vangen', het vasthouden van ervaringen die anders in de drukte van alledag verloren zouden gaan. Op die manier wordt de werkpraktijk opengesteld voor reflectie, verbetering en vernieuwing en kan elke professional verantwoordelijkheid nemen voor de eigen competentieontwikkeling vanuit inzichten, ontleend aan de eigen praktijk. We willen bij het werken met het competentiemodel nog het volgende onder de aandacht brengen:

| <i>comp. veld</i> | <i>competenties</i> | <i>docent-student</i> | <i>docent-team</i> | <i>docent-zelf</i> |
|--|---|--|--|--|
| Ontwikkelen en onderhouden van vakmanschap/meesterschap | Kennis delen Docent deelt kennis met studenten en teamleden en zorgt voor op peil houden van eigen en teamkennis | Docent voert onderwijs uit op terrein van vak en methodiek van het beroep zodanig dat studenten eigenaard worden van hun eigen leerproces en de eigen kennis verbinden met beroepskennis | Docent stimuleert teamdenken over beroepsuitvoering en voortschrijdende professionalisering | Docent houdt vakkennis bij en staat open voor innovatie in het beroep |
| | Faciliteren van leerprocessen Docent ontwikkelt bij zichzelf en bij anderen vaardigheden om te leren en te leren kiezen en brengt deze vaardigheden ook in praktijk | Docent coacht en traint studenten bij het leren en leren kiezen in alle fasen van het leerproces, passend bij de eigen leerstijl | Docent stimuleert teamleren door elkaars kennis te verbinden met beroepscompetenties en met ambities van het team | Docent zorgt voor eigen ondersteuning en ondersteunt anderen bij het ontwikkelen van competenties |
| | Reflecteren Denken over eigen en elkaars handelen en leerproces in relatie tot gestelde doelen; hiervan leren | Docent verleidt de student tot reflectie op proces, product en eigen handelen daarbinnen | Docent signaleert tekorten en mogelijkheden van het team en stimuleert zo reflectie in teamverband: voorwaarde voor zelfsturende teams. Team legt doelen vast in TOP | Docenten kijken naar zichzelf en naar elkaar als 'in ontwikkeling', reflecteren op didactisch en begeleidend handelen, legt doelen vast in POP |
| Zorgen voor kwaliteit | Evalueren Evalueren, toetsen, beoordelen en assessment van competentiegericht leren | Docent steunt docent bij het evalueren van professionele en persoonlijke doelen en beoordeelt student formatief en summatief | Docent vertaalt ervaringen naar standdaarden van het team: 'wat is goed, juist, efficiënt'? Evalueert TOP | Docent werkt aan POP door eigen vorderingen bij te houden en in het portfolio te publiceren |
| | Omgaan met verschillen Recht doen aan verschillen in leerstijl, etnische-/culturele-/taalachtergrond, begaafdheden | Docent bouwt omgaan met verschillen in elke leeromgeving in door keuzemogelijkheden te bieden m.b.t. het bereiken van beroepscompetenties en persoonlijke competenties | Team benut verschillen door te streven naar diversiteit in taken en taakuitoefening en onderlinge verschillen te erkennen | Maakt in het werk persoonlijke keuzen, gericht op eigen interesses en deskundigheden |
| Organiseren van onderwijs | Hanteren van groepsprocessen Docent bevordert een veilig, stimulerend, open werkklimaat | Docent draagt bij tot een goed pedagogisch klimaat in de leeromgeving | Docent draagt bij tot goed werkklimaat in het team | Docent maakt zichzelf tot aantrekkelijke samenwerkingspartner |
| | Vormgeven en ontwerpen Ontwerpen en vormgeven van krachtige leeromgeving | Docent ontwerpt en organiseert krachtige leeromgeving op gebied van vak en methodiek van beroep | Docent is praktisch en resultaat-gericht, draagt bij aan resultaat-verantwoordelijkheid van team | Docent onderhoudt een voor taakuitvoering relevant netwerk op gebied van vak en methodiek van het vak |
| | Hanteren van regels en procedures Ook competentieleden vergt procedurele afspraken en consequente toepassing ervan | Docent levert bijdrage aan alle relevante taken die te maken hebben met studentenzaken | Docent levert op zorgvuldige wijze bijdrage aan administratieve en organisatorische taken van het team | Docent bewaakt procedures en stelt eigen grenzen. |

Wietske Miedema en Martin Stam, 2000

- a Het competentiemodel zelf is niet alleen het resultaat van onderzoek, maar ook van onze persoonlijke visie en ontwikkeling. Al werkende aan het model deden wij een schat aan leerervaringen op, op dezelfde wijze als competentie leraren beoogt. Het competentiemodel heeft daarom voor ons een betrekkelijke waarde, omdat het proces belangrijker is dan het product.
- b. We beschouwen het model dan ook als een leeg doosje, dat zich vult met werkelijke ervaringen als docenten met elkaar in dialoog treden over hun werk. Als docenten zich daarbij door ons lege doosje gehinderd zouden voelen, zijn we de eersten die zeggen: gooi het weg en maak je eigen doosje, waarin je je wel gemakkelijk voelt! Met kennismethodieken kun je vervolgens samen met je team het lege doosje vullen, herzien en onderhouden: het model schrijft niet voor maar laat docenten op verhaal komen. Zo wordt er nu ook op verschillende afdelingen van de EFA en de SAO mee gewerkt.

De nu volgende casussen illustreren de verschillende manieren van werken met het competentiemodel. In de eerste casus (EFA) is de insteek het ter hand nemen van het eigen leerproces, in de tweede casus (Sociaal Agogische Opleidingen) werd gekozen voor interview.

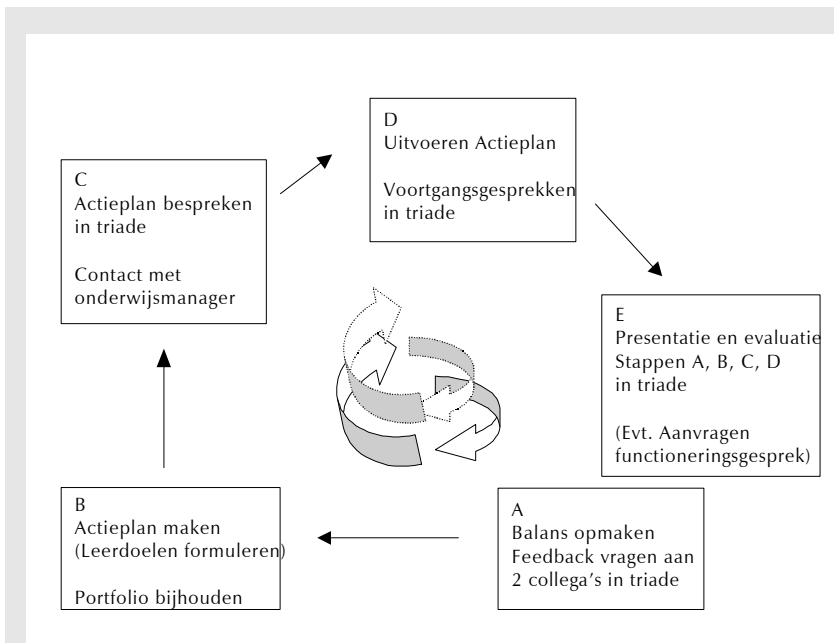
**Case 1:
De kwaliteitscirkel WNTV:
'eigenzinnige kwaliteitszorg'**

In 1997 startte de EFA als samenvoeging van de lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Holland de EXPerimentele LerarenOpleiding. De afdeling WNTV (wiskunde, natuurwetenschappen, verzorging, techniek) nam, deels van harte, deels met scepsis, deel aan de EXPLO: studenten studeren in ICT-rijke leerpraktijken, waarin zij zelfstandig en in onderlinge samenwerking authentieke producten ontwikkelen voor reële opdrachtgevers: een school, een docent, een groep ouders, andere studenten, etc. De EXPLO hanteerde het producerend leren als curriculumontwerp, dat door het competentiegerichte opleiden is aangescherpt. Met een groeiend digitaal portfolio en op drie momenten in de opleiding een assessment - een bekwaamheidsproef - krijgt het competentiegerichte leren en opleiden handen en voeten. Want hoe maak je je nu de docentkwaliteiten eigen die je nodig hebt in een competentiegerichte leeromgeving? Hoe leer je studenten zelfsturing? Hoe help je hen het eigen reflectievermogen te ontwikkelen? Hoe ben je een goede coach? Hoe begeleid je samenwerkingsprocessen? Hoe ga je om met conflicten? Hoe ziet de kwalitatief goede opleiding er dan uit? Welke kwaliteit draagt de docent bij aan het geheel?

Dergelijke vragen werden in het cursusjaar 1999-2000 prangende vragen toen duidelijk werd dat professionele ontwikkeling een speerpunt van de EFA ging worden. De beantwoording van de vraag: "Hoe ziet de kwaliteit van de lerarenopleider binnen de competentiegerichte leeromgeving eruit?" en wellicht nog meer de vraag: "Wie bepaalt dat dan?" werd relevant en dringend. Wordt zo'n kwaliteitsmodel top-down opgelegd of bepalen docenten samen, bottom-up, welke eisen zij aan hun eigen kwaliteit willen stellen?

Het WNTV team besloot dat het zelf, als docentengroep, zorg wilde dragen voor de kwaliteit van de opleidingen. Het team wilde werken aan de ontwikkeling van een eigen (beroeps)standaard die men enerzijds via zelfanalyse en zelfbeoordeling en anderzijds door het inschakelen van collega's wilde toetsen. Het door Miedema en Stam ontwikkelde competentiemodel, dat onder meer stoelt op interviews met de 'goede' EFA-docent, vormde de basis van de standaard.

Het project bestaat uit een aantal stappen, die zijn gebaseerd op de reflectiecirkel van Fred Korthagen (Korthagen, 1999), en die samen de Kwaliteitscirkel vormen (figuur 1). Er wordt gewerkt in groepjes van drie, een zogenaamde 'triade'. Zo'n groepje start met het maken van een zelfdiagnose op basis van het hiervoor besproken competentiemodel. Die zelfevaluatie wordt voorgelegd aan twee collega's. Zij geven feedback. Zowel de zelfdiagnose als de feedback komen in het portfolio (A). Op basis van de zelfreflectie en de feedback van collega's formuleert ieder lid van de triade leerdoelen die hij/zij een docentportfolio plaatst (B). Nu schrijft elke docent een Persoonlijk Ontwikkelings Plan. Er is contact met de afdelingsmanager over benodigde facilitering (C). Dan wordt het POP uitgevoerd door het volgen van scholing, door wederzijds lesbezoek, door het aanvragen van coaching of werkbegeleiding (D). Ten slotte wordt



Figuur 1: De Kwaliteitscirkel
(Hein Dirks & Wietske Miedema 2000 - 2001)

geevalueerd o.a. door in de triade feedback te vragen op wel of niet bereikte doelen (E).

Resultaten

De Kwaliteitscirkel, waarin het team de eigen standaarden benoemt en vormgeeft aan wat men zelf als kwaliteit wil concretiseren, is een emancipatoir bottom-up antwoord op bureaucratisch top-down denken. Niet voldoen aan opgelegde standaarden, maar zelf, in dialoog, eigen standaarden ontwikkelen en daar vervolgens ook met de manager in gesprek treden. Dat zou wel eens een kerncompetentie van de lerende organisatie kunnen zijn.

Binnen WNTV is als pilot in twee triades met de Kwaliteitscirkel gewerkt. Iedere docent schreef de privé- en de werkbalans. De mogelijkheid tot collegiale consultatie in de triades werd door de docenten ook gebruikt om de eigen persoonlijke keuzen te bespreken met betrekking tot de actuele situatie die zich op de EFA voordeed: bij het bespreken van de privé-balans werd vooral het 'keuzegesprek' met manager en personeelszaken voorbereid. In de evaluatie werden de volgende conclusies getrokken:

- Binnen de triade kun je openhartig praten over zeer persoonlijke drijfveren, over je ambities en je 'concerns'. Er wordt een beroep gedaan op ieders solidariteit en er wordt veiligheid geboden.
- Het is prettig te werken met het format van de privé balans en de werkbalans (voor meer informatie zie Projectplan Kwaliteitscirkel, EFA). De balans opmaken volgens de voorgeschreven protocollen leidt tot een overzichtelijk en evenwichtig inzicht in huidige mogelijkheden en moeilijkheden.
- Met de inzet van eenvoudige gesprekstechnieken ontspint zich een dialoog: er is eerder sprake van een gelijkwaardig gesprek dan van een discussie.
- Er blijken meerdere zittingen nodig te zijn voordat men toekomt aan het schrijven van een POP. De dialoog vergt tijd en kan niet altijd doelgericht gevoerd worden. Stap A is daarmee het hart van de kwaliteitscirkel
- Een POP schrijven is iets waar docenten tegenop zien. Maar het dwingt je keuzes te maken en die te verantwoorden, voor jezelf en je collega's. Het geeft richting.
- Minder goede ervaringen waren er met het bijhouden van het docentportfolio. Dat was een mooi doel, maar niet echt essentieel voor het project.

Door deze positieve ervaringen gaat WNTV dan ook door met de Kwaliteitscirkel, dit jaar met zeven triades.

Case 2: Sociaal Agogische Opleidingen

In dit geval werd een andere insteek gekozen van het competentiemodel, namelijk intervisie.

In het schooljaar 2000 - 2001 kreeg deze intervisie in de propedeuse van de SAO zijn beslag: er werd tijd voor ingeroosterd (25 uur op jaarbasis) en er werden doelen met elkaar afgesproken:

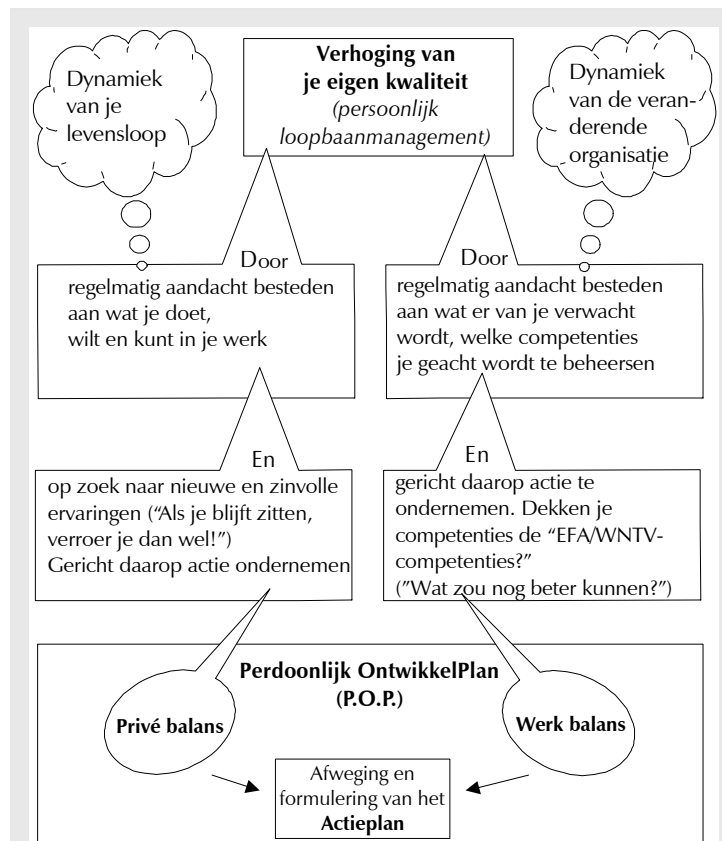
- het onderling vertrouwen van teamleden versterken

- eigen krachten beter onderkennen en benutten (minder klagen en meer actie ondernemen)
- het vermogen tot samenwerken vergroten (positieve uitdagingen, onderzoeken van succesfactoren, kennis delen)
- verwondering een kans geven over waarom we uitdagende dingen die we wel kunnen bedenken niet doen; of anders gezegd: waarom we ons laten weerhouden ons werk leuker te maken
- zoeken naar gespreksvormen die het zelfvertrouwen en de veiligheid vergroten, die nodig zijn om te kunnen leren.

De Kwaliteitscirkel, waarin het team de eigen standaarden benoemt en vormgeeft aan wat men zelf als kwaliteit wil concretiseren, is een emancipatoir bottom-up antwoord op bureaucratisch top-down denken.

Competenties verwerf je niet door van theorie naar toepassing te gaan, maar juist door de persoonlijke ervaring tot startpunt van leren te maken. Docenten moeten daarom leren hun ervaringen op een professionele manier te hanteren. Dat betekent dat zij de gelegenheid moeten krijgen om zelf met de principes van competentie leren te oefenen, een voorwaarde om studenten hierin te kunnen begeleiden.

We stelden vooraf dat er geen verplichte onderwerpen aan de intervisiegroepjes opgelegd moesten worden; voorspelbare onderwerpen, die te agenderen zijn, horen eerder thuis in een werk- of teamoverleg. Om aan de angst bij het management tegemoet te



Figuur 2: Het Persoonlijk OntwikkelPlan (P.O.P.) (Hein Dirks & Wietske Miedema 2000 - 2001)

komen dat de intervisie te vrijblijvend zou zijn en zou kunnen verzanden in borrelpraat werd vooraf gesteld dat het besprokene moest passen binnen het activiteitenplan van de afdeling, het teamontwikkelplan (TOP) of het persoonlijk ontwikkelplan (POP) van de docent, zodat ten minste de hogeschool er in de functioneringsgesprekken de vruchten van zou kunnen plukken; daarnaast werd afgesproken dat elk intervisiegroepje twee keer in het jaar een voortgangsrapportage zou maken. Voor het overige werkten de groepjes zonder 'productiedwang'.

De docenten hebben in multidisciplinaire groepjes - naar onze mening ook een voorwaarde - gemiddeld één keer per maand aan deze doelen gewerkt. De evaluatie door de betrokken docenten na tien maanden intervisie leverde alleen maar positieve reacties op. Het bleek een oefening in Leren: het herleiden van de werkelijke problemen uit een wirwar van gevoelens en indrukken. Intervisie bleek ook een goede werkvorm om met docenten te werken aan het overwinnen van obstakels voor competentieën: obstakels zoals het zich verschansen achter het eigen vak en gelaten de onderwijsvernieuwing van boven over zich heen laten komen. Docenten maakten daarover de volgende opmerkingen. Door intervisie:

- deel je ook de andere beelden en perspectieven die er van de hogeschoolwerkelijkheid bestaan
- komen blinde vlekken boven tafel. Een docent ziet bijvoorbeeld hoe andere docenten met dezelfde werkelijkheid omspringen, en krijgt zo gedragsalternatieven aangereikt
- kunnen soms concrete werkproblemen een concrete oplossing krijgen
- kan verbetering van het functioneren van het team worden bewerkstelligd
- wordt feedback geven en ontvangen vanzelfsprekend.

Intervisie creëert een congruente leersituatie, zij biedt de docent gelegenheid om net zo te leren als van de student wordt verwacht.

Het meest - en met hart en ziel - werd er gepraat over de onderwijstaak. Andere taken (beleidsontwikkeling, de professionele ontwikkeling als docent) kwamen veel minder aan bod. We hadden in het eerdere teambuildingsprogramma op de SAO al gemerkt dat de docenten niet zo goed raad wisten met de brede professionele opvatting waar ons competentie-model van uitging. Met de parallellen tussen de drie segmenten konden de docenten van de SAO dus niet zo goed uit de voeten. Dat werd bevestigd in de intervisiegesprekken: constructief werd er vooral gepraat over de beroepscontext van de docent-studentrelatie. Over de andere segmenten werd nauwelijks gesproken.

Intervisie werd ervaren als een 'zachte' werkvorm die heel krachtig bleek te zijn: zij stelt docenten in staat om de organisatiecultuur te beïnvloeden in de richting van de principes van competentieën.

Intervisie creëert een congruente leersituatie, zij biedt de docent gelegenheid om net zo te leren als van de student wordt verwacht. Een groepje zei: als wij niet goed samenwerken, niet goed feedback kunnen geven, als wij faalangstig gedrag in stand houden etc. dan kun je van studenten niet beter verwachten. Docenten zagen intervisie al snel als middel om veranderingen te initiëren. Men oversteeg het slechts creëren van veiligheid, wat bijvoorbeeld bleek uit een groepje dat besloot elkaars lessen te observeren om meer 'tacit knowledge' naar boven te halen. Dat was iets waar het management al jaren op had aangedrongen en nu opeens spontaan gebeurde.

Docenten vonden het achteraf belangrijk dat leidinggevend betrokkenheid toonden, maar ook dat zij zich niet actief bemoeiden met wat er in de groepjes gebeurde. Zij vonden dat het gewenste resultaat alleen bereikt kan worden, als het management ook daadwerkelijk ruimte biedt bijvoorbeeld door inroosting in het programma. Intervisie (in de verschillende vormen die zijn gehanteerd: critical incidentmethode; socratische methode; vrije dialoog; nabespreken van lesobservaties) bleek een goede werkvorm om aan (zelf)vertrouwen en veiligheid te werken die voor competentieën onontbeerlijk zijn. Intervisie bleek ook een goede werkvorm om

- gedetailleerd een probleem te bespreken zonder dat er direct een oplossing moet volgen
- aandacht te vragen voor zaken die echt bij jou opkomen en waar je door de vragen van de ander verder over nadenkt
- aandacht te krijgen voor je eigen functioneren in een bepaalde, concrete situatie
- inzicht te krijgen in de kern van problemen (door systematische en grondige analyse).

Ondanks het feit dat de meeste aandacht uitging naar de docent-studentrelatie waren er groepjes die rapporteerden over het werken in een team binnen de organisatie en het werken aan de eigen beroepsontwikkeling, zoals:

- hoe ga je als docent om met je eigen bevindingen in relatie tot opgelegde regels? Dit leverde het inzicht op dat teamvergaderingen 'inhoudelijker' moeten worden, met meer ruimte voor inzichten van onderop.
- reflectie over de kwaliteit van programma's en over je eigen functioneren als docent lukt beter door het met elkaar bespreken van critical incidents, dan door gekwantificeerde programma-evaluaties van studenten. Dat soort kwantitatieve instrumenten voor kwaliteitszorg zijn blijkbaar beter geschikt voor het management.

Conclusie

Beide cases beschrijven heel verschillende manieren waarop docenten aan de slag gingen met competentieën en daarmee ook met manieren waarop de werkomgeving als een leeromgeving ingericht kan worden.

Wat is er nodig om van de werkplek op de hogeschool ook een leerplek voor docenten te maken? De hogeschool biedt een krachtige leeromgeving als aan de volgende voorwaarden is voldaan.

1. Het belang van praktijkervaringen van docenten wordt erkend en het op verhaal komen hierover gefaciliteert. Bij de methode die wij daarvoor ontwikkeld hebben zoeken wij in eerste instantie aansluiting bij het narratief vermogen van docenten. Dat vertellen van verhalen koppelen we aan een dialogische omgeving die gericht is op herkenning en consensus, waardoor beide vermogens elkaar versterken: Je brengt elkaar niet alleen op ideeën maar ook tot besef van hoe je dezelfde professionele werkelijkheid verschillend kunt beleven en benaderen.
2. Het belang van reflectie wordt erkend en hiervoor worden kaders geschapen. Juist door reflectie leren docenten uitgaande van praktijkervaringen bruggen te slaan tussen de 'kleine' en 'grote' theorie. Dit veronderstelt dat de hogeschool meer dan nu een beroep doet op een open en onderzoekende houding van docenten. Dat betekent dat zij het principe van zelfsturing van docententeams en de daarbij horende eigenschappen als autonomie, slagvaardigheid en betrokkenheid bij docenten aanmoedigt. Een management dat haar docenten in staat stelt zich te bekwamen in dat soort reflectie heeft veel gewonnen. Het zal docenten achter de verdedigingslinie van het 'zij-denken' vandaan halen ("de randvoorwaarden deugen niet; het management deugt niet; Zoetermeer deugt niet, etc."), die hen in feite inert maakt. Managers en docenten moeten de gelegenheid krijgen om 'critical friends' van elkaar te worden.

Cultuuromslag

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat een 'lerende' hogeschool een cultuur en een organisatie zal ontwikkelen, waarin anders met elkaar gepraat wordt: minder per geleding en vakgebied en meer door de gelegingen en vakken heen; minder in standpunten en voorschriften en meer in de vorm van conversaties en dialoog, waarbij ervaringen uitgewisseld en overdacht worden, praktijkkennis ontstaat en gezamenlijk inzichten voor verandering worden ontwikkeld. Een derde kenmerk van de cultuur van zo'n 'lerende' hogeschool is dat visieontwikkeling bij docenten wordt gestimuleerd, dat er (weer) een beroep wordt gedaan op hun vermogen om zich een beeld te vormen van de toekomst die zij samen zoeken. Dat wil zeggen de trots en status te herwinnen die het docentenberoep vroeger had door docenten de gelegenheid te geven om weer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen. Zo'n op competentieren gerichte cultuur verdraagt zich slecht met een smalle beroepsopvatting. Ze is strijdig met de fragmentering van een school in losse vakgroepen en geledingen maar vraagt om teams die zelfbewust richting aan hun handelen kunnen geven. De parallellen tussen de competenties in de drie beroepscontexten die we in ons model onderscheiden geven richting aan het leerproces dat zo'n brede beroepsopvatting voor docenten veronderstelt. Competentieren zal voor docenten weer veel meer een beroep doen op een waarachtige affiniteit, niet alleen met de klant (studenten en beroepenveld), maar ook met het product (stimuleren van leerprocessen in het kader van een lerende organisatie).

Modegril of blijvende cultuurverandering?

We hebben er van meet af aan voor gewaakt om van de doorvoering van competentieren een geloofsartikel te maken. Vooraf vroegen we ons af: wat moet je met docenten die de roeping van hun beroep kwijt zijn of nooit hadden, die het gewoon hun broodwinning vinden en die zeggen: niks persoonlijk leren, ik heb mijn vak, en verder ben ik uitgeleerd? Onze ervaringen bij de SAO en de EFA hebben ons op dat punt gerustgesteld. Juist de aanpak van onderop bleek zelfs voor de meer cynische collega's een uitnodiging om achter hun cynisme te kijken en weer contact te maken met de idealen, waarvoor zij ooit docent waren geworden. Dat roept meteen weer nieuwe vragen bijvoorbeeld over de duurzaamheid van zo'n cultuurverandering: Er zullen docenten zijn die het zien als een 'feel good movement', een lokkertje dat het management straks meer armslag geeft om nieuwe impopulaire veranderingen door te voeren.

Wij denken dat dit soort bezwaren en twijfels serieus genomen moet worden, maar ook dat geprobeerd moet worden deze docenten over te halen mee te doen. Een onderwijsverandering bouwen op bereidwilligheid en goede bedoelingen is net zo naïef als het mannetje dat zijn huis op het ijs bouwde. Maar de pedagogische opdracht staat ook haaks op een cultuur van wantrouwen en cynisme. Tussen scepsis en geloof ligt de gulden middenweg die de beloften van competentieren tot een goed einde kan brengen; het realiseren van zo'n weg is naar ons idee de belangrijkste opdracht van het management.

Literatuur

- Baalen, P. van (2000). 'Competenties, activiteiten en strategie. Over de ontbrekende schakel tussen organisationele en individuele competenties'. In: F. Buskermolen e.a. (red) *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Bosch, H. van den (2000). 'Competentieren en academische vorming'. In: F. Buskermolen e.a. (red) *Het belang van competenties in organisaties*. Utrecht: Lemma.
- Buskermolen, F. & Slotman, R. (2000). 'Beroepsopleiding innoveren met competenties: problemen en nieuwe kansen'. In: K. Schlusmans e.a. (red.). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van het leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Miedema, W.G. en Dirks, H.C. (2001). De kwaliteitscirkel WNTV. *Een eigenzinnige kwaliteitszorg*. Amsterdam, EFA. Te bestellen bij W.G.Miedema@efa.nl
- Miedema, W.G. en Stam, M. (2000). 'De lerende docent in het HBO'. In: *Leren en kwaliteit. Het ondersteunen van zelfsturende opleiders*. Amsterdam, EFA. (te bestellen bij: Els Dekkers, ECO, EFA, Postbus 2009, 1000 CA Amsterdam. C.E.Dekker@efa.nl).