



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Leren van innoveren : wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?

Miedema, W.G.; Stam, M.

Publication date
2008

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Miedema, W. G., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren : wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. Van Gorcum.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Hoofdstuk 6

SATURNUS

Leren op het Handelsplein

In dit hoofdstuk doen we verslag van een gevalstudie naar het leren van docenten binnen de vernieuwing van de Intrasectorale Afdeling Handel en Administratie op de Scholengemeenschap Saturnus. Docenten en andere betrokkenen zijn in een periode van twee jaar geïnterviewd over noodzaak, aard, aanpak, mogelijkheden en onmogelijkheden van de vernieuwing, die zij vanaf 2003 als team hebben vormgegeven. Van die interviews is een *Leerbiografie* gemaakt, die aan betrokkenen is voorgelegd. De hier gepresenteerde gevalstudie bevat een analyse van de vernieuwing als collectief proces, met behulp van de activiteitstheorie als analysekader. Deze analyse wordt aangevuld met gegevens van docenten over hun individuele leerprocessen.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In de inleiding beschrijven we het project *Handelsplein*: de context waarin het plaatsvindt, de start van het project en de mensen die er in werken. De tweede paragraaf bevat een analyse van de objectverschuiving en de wijze waarop de visie op onderwijs en beroep zich vertaalde in de pedagogisch-didactische aanpak op het *Handelsplein*; in termen van de activiteitstheorie de relatie tussen *Subject*, *Object* en *Tools*. In deze paragraaf komt ook de relatie van het activiteitssysteem *Handelsplein* met andere activiteitssystemen aan de orde. Paragraaf drie handelt over de teamontwikkeling op het Plein: we onderzoeken de relatie tussen *Subject*, *Object* en *Community of Practice*, waarbij we ook aandacht besteden aan de componenten *Regels* en *Arbeidsdeling*. In paragraaf vier analyseren we individuele leerprocessen van docenten in relatie tot het collectieve leren van het docententeam. Tot slot trekken we conclusies uit deze gevalstudie.

1 Inleiding

In deze inleiding geven we een overzicht van de context, de start, de uiteindelijke vormgeving van het *Handelsplein* en van de actoren in binnen- en buitencirkel die erbij betrokken zijn geweest. We analyseren de vernieuwing als een proces waarin *bottom-upontwikkelingen* samenkomen met *top-downbewegingen* en met historische en actuele ontwikkelingen.

1.1 De context van de objectverschuiving

Hoewel vrijwel alle Nederlandse scholen regelmatig aan de vernieuwing van hun onderwijs werken, schat de Inspectie van het Onderwijs dat ongeveer zeven procent van de scholen voor voortgezet onderwijs als sterk innovatief kan worden aangemerkt (Inspectie, 2007). Deze innovatieve scholen hebben in meerdere of mindere mate vernieuwingen ingevoerd, die gekenmerkt worden door zelfstandig leren en samenwerkend leren, het werken aan authentieke leertaken en het werken in leergebieden. Meestal gaat een dergelijke innovatie gepaard met ingrijpende roosterwijzigingen en intensief gebruik van ict. In het beroepsonderwijs is de belangrijkste onderwijsvernieuwing het competentiegericht onderwijs: in 2010 zal het competentiegericht onderwijs zijn ingevoerd in alle mbo-scholen van alle niveaus (brief aan de Tweede Kamer, 1 juni 2007). Anders dan de discussie in de media doet vermoeden, is er grote overeenstemming over de noodzaak van het competentiegericht opleiden¹. De meeste mbo-instellingen, de meeste docenten die daar werken en verschillende maatschappelijke

¹ De overeenstemming over de noodzaak van het competentiegericht opleiden betekent niet dat er ook overeenstemming is over vorm en uitwerking.

HOOFDSTUK 6

organisaties hebben het begrip omarmd (Stichting van de Arbeid, 2007; Basoski, Wiegers & Overmeer, 2007; Van Grinsven & Krom, 2007).

De beroepsgerichte leerwegen in het vmbo vormen de onderste tree op de beroepskolom: de doorlopende leerweg vmbo-mbo-hbo. Ze bereiden voor op het competentiegericht leren op het mbo. Vele vmbo-scholen richten zich dan ook, evenals het mbo, op het competentiegericht onderwijs.

De verschillende vormen van onderwijsvernieuwing moeten een bijdrage leveren aan de Lissabon-doelstellingen, door onder andere het voortijdig schoolverlaten terug te dringen en in het algemeen het opleidingsniveau van jongeren te verhogen. De vernieuwingen moeten echter vooral een antwoord bieden op direct in het onderwijs ervaren problemen, zoals motivatie- en ordeproblemen, gebrekkige aansluiting op het vervolgonderwijs en gebrekkige voorbereiding op de wereld van het werk (Hilhorst, 2006; Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006).

Ook op Saturnus speelden deze problemen. De motivatie- en de daarmee samenhangende ordeproblematiek was vooral merkbaar in de theorielessen. Op school werd door leerlingen en docenten een tegenstelling tussen theorie- en praktijklessen ervaren. Eveneens werd een tegenstelling ervaren tussen datgene wat de school nastreefde met de leerlingen en datgene wat feitelijk werd bereikt: docenten hopen op actieve leerlingen, die onderling en met docenten samenwerken, maar ervaren – tenminste in de theorielessen – passieve, ongeïnteresseerde leerlingen die niet meedoen en de orde verstoren. Bovendien werd op Saturnus, net als op veel andere scholen voor beroepsonderwijs, een tegenstelling ervaren tussen de – smalle – schoolse kennis en de waarde daarvan in bedrijfsleven en vervolgopleiding.

Het traditionele onderwijs is niet flexibel genoeg om het hoofd te bieden aan veranderende eisen vanuit de leerling-populatie, vanuit vervolgonderwijs en vanuit het bedrijfsleven. Op basis van sociaalconstructivistische noties² over zelfstandig en samenwerkend leren, noties over de Einsteingeneratie³ en noties over wat de kenniseconomie vraagt van het onderwijs⁴ geven scholen, ieder op eigen wijze, vorm aan onderwijsvernieuwing.

In het beroepsonderwijs wordt de problematiek vaak ervaren als een tegenstelling tussen schoolse theorie en beroepspraktijk, kortweg tussen theorie en praktijk. Op Saturnus vond geen discussie over de beroepspraktijk plaats. De primaire tegenstelling speelde zich binnen de school af. De tegenstelling die wij in termen van de activiteitstheorie als primaire tegenstelling op Saturnus willen betitelen, is die tussen schoolse theorie en praktijkleren op school. De tegenstelling is gesitueerd in de component *Object* van het activiteitssysteem. Het is de tegenstelling waarin het historische en het tegenwoordige samenkomt: de tegenstelling theorie-praktijk zit historisch in het beroepsonderwijs verweven, terwijl de tegenstelling op dit moment door de recente behoefte aan flexibele en breed opgeleide beroepsbeoefenaars is geactualiseerd.

1.2 De start van de vernieuwing

Binnen deze landelijke context spraken docenten van de afdeling Handel en Administratie van Saturnus over hun werk, over ervaren problemen en mogelijke oplossingen.

² Sociaal constructivisme wordt door veel scholen gezien als een wetenschappelijke stroming die stelt dat leerlingen het beste leren terwijl ze in groepjes samen werken aan authentieke betekenisvolle taken en daarmee hun eigen kennisnetwerken opbouwen (Bolhuis, 1999).

³ Jongeren zijn sneller, slimmer, socialer en gepassioneerder dan men denkt. Ze kunnen veel beter omgaan met complexe informatie dan het traditionele onderwijs van hen verwacht (Boschma en Groen, 2006).

⁴ De kenniseconomie vraagt naast vakcompetenties vooral doorgroeicompetenties, sociale en communicatieve competenties (Kessels, 2001).

Het rommelde al een tijdje op de afdeling, die bestond uit enkele lokalen voor theorielessen, een winkel voor de verkooppraktijk en een lokaal waarin kantoor simulatie werd gegeven. Er was een groot gevoel van ontevredenheid onder de docenten. Vanaf 2001 stond het matige functioneren van de afdeling op de agenda van de vergaderingen van de vakgroep economie. In die besprekingen kwam volgens de docenten veel negativiteit naar voren: het liep niet goed op de afdeling en tegelijkertijd had men geen helder idee van wat men dan wel zou willen. Er waren ordeproblemen, leerlingen vielen uit, resultaten vielen tegen, collega's mopperden. Op basis van deze gevoelens van ontevredenheid groeide het idee dat er iets moest veranderen. Om inspiratie op te doen gingen docenten op bezoek bij andere scholen. Die scholen hadden te maken met dezelfde primaire tegenstelling en hadden al oplossingen in praktijk gebracht. Daar was bijvoorbeeld de werkplekkenstructuur ingevoerd, waren verkoopsimulaties ingericht en werd samengewerkt met de plaatselijke middenstand. Ook op pedagogisch terrein deden de docenten inspiratie op: ze zagen docenten in de bezochte scholen op een respectvolle wijze omgaan met orde en discipline, met het oog op het vroegtijdig signaleren van eventuele persoonlijke problemen en recht doend aan individuele verschillen.

Op studiemiddagen wisselden docenten ervaringen uit, maakten ze sterke en zwakte (SWOT)-analyses van hun afdeling en werden ze het eens over hun missie: de afdeling wilde leerlingen *vormen* en *vermaken*. Onder *vormen* verstond men leerlingen zelfvertrouwen en eigenwaarde meegeven, zorgen dat leerlingen zelfstandige, sociaal ingestelde individuen worden en leerlingen een positief en gezond wereldbeeld meegeven. Met *vermaken* werd bedoeld ervoor te zorgen dat leerlingen zich zo prettig voelen dat ze graag op school zijn en dat ze zich medeverantwoordelijk voelen voor de school. Met deze missie wilde het team bereiken dat zoveel mogelijk leerlingen de school met een diploma zouden verlaten, dat leerlingen zo goed mogelijk werden voorbereid op het vervolgonderwijs en dat nodeloze tussentijdse uitstroom werd beperkt.

In de SWOT-analyse kwamen belangrijke sterktes naar voren. Ten eerste kenmerkte de omgeving van de school zich door goede vervolgoopleidingen en een groeiend bedrijfsleven dat met zijn potentiële stageplaatsen plaats zou kunnen bieden aan het hoge leerlingenaantal in de afdeling. Ten tweede had de school een goede staat van dienst op het punt van leerlinggerichtheid en leerlingzorg. Ten derde kende de afdeling een bloeiende kantoor simulatie en winkelpraktijk, waarin doelen als zelfstandigheid en samenwerking al jaren centraal hadden gestaan.

De bedreigingen die de docenten onderscheidden waren niet minder verstrekkend. Ten eerste was er een gebrek aan gekwalificeerd personeel, zodat het zittende personeel met een te hoge werkdruk kampte. Ten tweede constateerde het team in de eigen school een problematische positie in te nemen, die gekenmerkt werd door slechte communicatie en een gevoel te moeten concurreren met andere afdelingen, waarbij men dacht niet op te kunnen tegen de grote maatschappelijke aandacht voor havo/vwo opleidingen. Ten slotte had het team grote moeite stageplaatsen te vinden: de mogelijkheden die de omgeving bood werden onvoldoende benut.

Op een tweedaagse in een hotel aan zee bedachten de docenten met elkaar een nieuw onderwijsconcept. De vakgroepcoördinator:

Daar hebben we zitten brainstormen. Dat was het beginpunt: allemaal dezelfde kant op. Het is niet vanuit Kees-Jan en Myrna (de huidige trekkers, W.M.) gekomen. Het is meer vanuit z'n allen gegaan: gewoon door erover te praten. Gewoon: hoe zijn we nu bezig. Wat vinden jullie ervan? Hoe kan het beter? Nou er waren er een paar die hadden gekeken in een school waarbij de muren eruit waren. Dat zag ik niet zo zitten. Ik was niet eens zo'n voorstander.

HOOFDSTUK 6

Maar door er met elkaar over te praten hebben we dit toen bedacht. Vanuit de bodem is het begonnen. Na die twee dagen dacht iedereen, wow, we hebben wat bedacht met zijn allen, nu gaan we onze schouders er onder zetten en niet weer een vernieuwing vanuit Den Haag. Dat is misschien wel de belangrijkste voorwaarde. Vanuit een breed draagvlak, niet vanuit één iemand.

Het team kwam met een onderwijsconcept dat zich laat samenvatten als *Leren op het plein*: leerlingen komen met enkele klassen tegelijk in een grote ruimte waar zij op basis van eigen keuze uit weektaken individueel en in groepjes aan het werk gaan. Er werden verbouwingsplannen gemaakt, de ruimte werd in de zomervakantie verbouwd en de eerste weekkaarten met leerlingopdrachten werden ontworpen. Enkele maanden na de tweedaagse nam de afdeling haar intrek in de nieuwe ruimte, gedoopt het *Handelsplein*.

De snelheid waarmee een en ander werd gerealiseerd was te danken aan de steun vanuit de schoolleiding. De verantwoordelijke conrector:

Ik vond het zelf echt noodzakelijk om te gaan experimenteren en om vormen te zoeken waarbij leerlingen ingezet worden in het leerproces. De komende tien, twintig jaar reddten we het niet als we de leerlingen geen andere rol geven dan die van afwachter in de klas zitten. (...) Daarnaast ontstond de noodzaak te vernieuwen, misschien gek om het zo te benoemen, omdat een aantal docenten ook andere dingen wilden. En je kunt je niet permitteren om deze kracht te laten lopen.

De schoolleiding koos ervoor de onderop beweging vanuit het docententeam van de afdeling voluit te steunen en de faciliteiten ter beschikking te stellen die nodig waren voor de verbouwing en de start van het *Handelsplein* na de vakantie in 2003. Zo ontstond het *Handelsplein* als gevolg van een onderop beweging met steun vanuit het management, dat het momentum van het docententeam zag als een positieve kracht in de afdeling en de school.

1.3 Een beschrijving van het werken op het Plein

Het *Handelsplein* is een grote ruimte op de plek van de vroegere theorielokalen, waarvan de muren zijn gesloopt, met computerwerkplekken langs alle wanden en ramen, tafels met stoelen erom heen in het midden en een receptie. De ruimte is open. De (open) winkel en de (open) kantoor simulatie komen erop uit. Er zijn meestal vier klassen en vier docenten in de gehele afdeling aanwezig. Alle beroepsgerichte leerwegen én ook het Leerweg Ondersteunend Onderwijs (lwoo) zijn welkom op het *Handelsplein*.

Op het *Handelsplein* gelden uitgangspunten van leren door doen, van zelfstandig en samenwerkend leren, van zelfverantwoordelijkheid, van onderzoekend leren. Leerlingen werken er aan de hand van de weekkaart aan zowel theorie als praktijk van Handel en Administratie. De weekplanner bevat alle leertaken, die zij in een bepaalde week moeten afronden: maakwerk uit de economie en de boekhoudmethodes en door de docenten ontworpen (praktijk)opdrachten, samenwerkingsopdrachten, bedrijfstaken en toetsen. De opdrachten voor de winkel en het kantoor staan ook op de weekkaart.

Leerlingen melden zich aan door een barcode op de weekkaart te laten scannen, zoeken een werkplek en gaan aan de slag met de taak die zij hebben uitgekozen om die dag mee te beginnen. Vaak is er even een korte gezamenlijke start, waarin docenten mededelingen doen, of iets uitleggen, of iets verhelderen. Op woensdag moet de kaart 'af' zijn. De kaart is af als alle onderdelen door daartoe bevoegde docenten zijn afgetekend: een paraaf, een stempeltje, een stickertje. De kaart wordt elke woensdag besproken. Wie de kaart niet af heeft, maakt de kaart af tijdens de bezemuren op donderdagmiddag. De anderen hebben dan vrij. Binnen dit organisatorisch kader, waarin leerlingen zelf kiezen welke opdracht zij wanneer uitvoeren,

SATURNUS

berust het onderwijs op drie pijlers: de leerling-coach als spil van het onderwijs, de samenwerking met het Regionaal Opleidingen Centrum (roc) en de samenwerking met het bedrijfsleven.

De eerste pijler waarop het onderwijsconcept berust is die van de leerling-coach. Eens per week, op woensdag, praten derdeklassers en vierdeklassers onder begeleiding van een docent in een tutorgroepje over de voortgang, naar aanleiding van de kaart. Zo'n gesprek duurt een half uur en is zowel een controle als een leermoment. De tutorgroepjes worden gevormd door vier vierde en vier derdejaars leerlingen, waarbij één vierdejaars leerling steeds de coach is van een derdeklasser. Deze vierde klas leerling is de leerling-coach. Dit coach-koppel voert ook samenwerkingsopdrachten uit.

De tweede pijler is de samenwerking met het vervolgonderwijs. Met het plaatselijke Regionaal Opleidingen Centrum (roc) is een samenwerkingsproject opgezet. Roc-deelnemers komen eens per jaar enkele weken naar Saturnus om met vmbo leerlingen op het *Handelsplein* te werken aan opdrachten volgens de methode van het probleemgestuurd leren, een vorm van probleemgestuurd onderwijs. Dat is de onderwijsmethode die op het roc gebruikt wordt en die leerlingen van het vmbo op deze wijze 'meekrijgen'. De roc-deelnemers fungeren als coach van een groepje van vier *Handelsplein*-leerlingen en leren zo coachings- en leiderschapsvaardigheden die zij op hun beurt weer inbrengen op hun eigen school.

De derde pijler wordt gevormd door de samenwerking met het plaatselijke bedrijfsleven. Het *Handelsplein* en het bedrijfsleven ontwikkelen samen opdrachten die door leerlingen in de stad - idealiter ten behoeve van die bedrijven - worden uitgevoerd en die zij ook mede aan de bedrijven presenteren. Bedrijven krijgen zo de kans mee te praten over het onderwijs en leerlingen nemen een kijkje in bedrijven buiten school. Voor deze opdrachten, '*in company files*' genaamd, is na het eerste projectjaar een format ontwikkeld.

De kantoor simulatie, die al jaren bestaat op Saturnus, is een simulatie waarin een groothandel wordt nagebootst, die gerund wordt door een vmbo-klas, gedurende één dagdeel per week. Leerlingen voeren allerlei administratieve taken uit, maken reclame, verkopen aan andere simulatiebedrijven, sturen facturen, kopen in, telefoneren, sturen faxen etc. Het enige dat ontbreekt zijn de fysieke geld- en goederenstromen. Er kan ook gehandeld worden met Duitse en Engelse simulatiebedrijven. Dit praktijkonderwijs is volgens de school de schakel tussen opleiding en werk en draagt bij aan de imagoverbetering van het beroepsonderwijs. De winkel is een professioneel ingerichte winkelruimte met toonbank, kassa's, schappen en etalages, waar het verkoopgedeelte van de opleiding plaatsvindt. Leerlingen etaleren hier, ze voeren verkoopgesprekken, doen aan kassawerk, vullen de voorraad aan, prijzen de artikelen en doen alle verdere werkzaamheden zoals je die ook in een winkel hebt. Leerlingen brengen relatief vrij veel tijd door in dit lokaal. Praktijk is dan ook een belangrijk onderdeel van de opleiding.

1.4 Wie zijn geïnterviewd?

Voor de gevalsstudie zijn acht van de negen docenten die ten tijde van het onderzoek op het *Handelsplein* werkten, geïnterviewd. Zij vormen de binnencirkel. Een docent was om persoonlijke redenen niet beschikbaar voor het onderzoek. Deze interviews leverden de kern

HOOFDSTUK 6

van de leerbiografie. De buitencirkel bestaat uit de conrector, verantwoordelijk voor het vmbo, de teamleider van de afdeling Handel en Administratie, de begeleidende nascholer, een medewerker van het lokale bedrijfsleven en een docent van het roc. Ook zijn vijf leerlingen geïnterviewd: twee kader- en twee basisleerlingen van het *Handelsplein* en een deelnemer van het roc. Zie tabel 6.1.

Binnencirkel	
Docenten	Vóór het project
Kees-Jan, vakgroepvoorzitter, coördinator <i>Handelsplein</i> , verantwoordelijk voor de kantoor simulatie, docent	2 ^e graads leraar economie, was altijd al verantwoordelijk voor de kantoor simulatie, was altijd al vakgroepcoördinator van Handel en Administratie
Myrna, projectleider <i>Leerlingcoach als spil van het onderwijs</i> , verantwoordelijk voor de winkel, docent	2 ^e graadlerares economie, verantwoordelijk voor de winkel en het project Jaarverslag, docente boekhouden
Robert, docent	Was basisschooldocent en –directeur, gaf vóór het project theorielessen economie, zij-instromer
Petra, docent	2 ^e graadopleiding textiel, 3 ^e graadopleiding huishoudkunde, gaf vóór het project theorieles economie en kantoorpraktijk
Janette, docent	Pedagogische academie, 26 jaar ervaring in het speciaal onderwijs, gaf theorieles economie in lwoo onderbouw en in Handel en Administratie
Emma en Josefien, onderwijsassistentes op het <i>Handelsplein</i>	Beiden afgestudeerd op het roc, Emma na 30 jaar ervaring bedrijfsleven, Josefien na jaren gewerkt te hebben op de administratie van de school. Gaven theorielessen, kantoorpraktijk en verkooppraktijk in de winkel
Daphne, tutor en mentor op het <i>Handelsplein</i>	Conciërge op de school, gevraagd als tutor vanwege haar goede omgang met leerlingen
Buitencirkel	
Wie	Rol in project
Conrector vmbo	Ondersteuner, facilitator, aanstuurder van Kees-Jan en Myrna
Teamleider H en A	De teamleider is naast teamleider van Handel en Administratie ook teamleider van Zorg & Welzijn Breed
Docente roc	Verantwoordelijk voor het samenwerkingsproject met het <i>Handelsplein</i> , aanstuurder van de beide andere roc-docenten en van de roc-deelnemers
Medewerker bedrijfsleven	Counterpart van Myrna bij het opzetten van de 'in company files'
Nascholer	Begeleider van het project <i>Leerling-coach als spil van het onderwijs</i>
Deelneemster Nicole	Derdejaars roc financiële administratie, als tweedejaars coach op het <i>Handelsplein</i>
Leerlingen Botan, Stephanie, Sebastiaan, Sandra	Leerlingen op het <i>Handelsplein</i>

Tabel 6.1. De leden van de binnen- en de buitencirkel

1.5 Activiteitstheorie en Handel en Administratie, vroeger en nu

Het *Handelsplein*, de afdeling Handel en Administratie van de Saturnus, is het bestudeerde activiteitssysteem, dat we in het navolgende analyseren vanuit de vraag of er op het *Handelsplein* sprake is van expansief leren. In het onderzoek zijn de primaire en secundaire tegenstellingen in retrospectief onderzocht.

Met het vormgeven van de innovatie wordt een poging gedaan 'oude' tegenstellingen op te lossen. In dat proces van vormgeving van de innovatie vindt de constructie van het nieuwe *Motief/Object* plaats. In de derde fase komen tegenstellingen tussen oude en nieuwe kenmerken van het activiteitssysteem aan de orde; de tertiaire tegenstellingen. Dit is de fase waarin het onderzoek heeft plaats gevonden. Het zijn tegenstellingen die te maken hebben met het verder ontwikkelen van de vernieuwing, met het leren van nieuwe competenties door de betrokken docenten en met het ontstaan van nieuwe tradities terwijl de oude tradities zich nog laten gelden.

In de vierde fase van de ontwikkeling van het activiteitssysteem gaat het om consolidatie en reflectie. De tegenstellingen in deze fase zijn quartair: tegenstellingen tussen de nieuwe activiteit en naburige activiteiten. Dat betekent in de casus van het *Handelsplein* het vervolgonderwijs en het lokale bedrijfsleven.

De vier fasen die zich aftekenen in het ontstaan van nieuwe activiteitssystemen zijn in de tijd niet duidelijk af te grenzen. Ze overlappen elkaar deels.

Hoe ziet nu de casus *Handelsplein* er uit in termen van de activiteitstheorie? Hieronder passen we de begrippen uit het theoretisch kader toe op de 'oude' situatie van de afdeling Handel en Administratie en op de nieuwe situatie van het *Handelsplein*.

Begrip	De vroegere afdeling Handel en Administratie	Het <i>Handelsplein</i>
Activiteits-systeem	De vroegere afdeling Handel en Administratie	Het <i>Handelsplein</i>
Subject	De individuele docenten, bevoegd en onbevoegd, die betrokken waren bij Handel en Administratie	De individuele docenten, bevoegd en onbevoegd, die betrokken zijn bij het <i>Handelsplein</i> .
Object	Leerlingen opleiden binnen Handel en Administratie.	1. Leerlingen opleiden op het <i>Handelsplein</i> . 2. Het vormgeven van het <i>Handelsplein</i> .
Motief	Inrichten van de intersectorale afdeling Handel en Administratie in theorie, kantoorstimulatie en winkel	1. Een aangename leeromgeving creëren voor docenten en leerlingen 2. De afdeling H en A omvormen tot het <i>Handelsplein</i> , berustend op drie pijlers: leerling coach, samenwerking met roc en bedrijfsleven.
Motivering	De reden waarom ieder van de docenten aan het <i>Handelsplein</i> deelneemt en bijdraagt. Ieders motivering past bij eigen passies, doelen en <i>concerns</i> . Hierin komt de <i>multivoicedness</i> binnen het docententeam het meest tot uitdrukking.	
Tools	Theorie en praktijk gescheiden. Theorie stuurt praktijk. Aparte lokalen.	Zelfstandig, samenwerkend leren. Het plein. Weekplanner. Bezemuur. Leerling-coach. Probleemgestuurd onderwijs met roc. Opdrachtonderzoek voor bedrijfsleven. Praktijk stuurt theorie.

HOOFDSTUK 6

Community of Practice (CoP)	De docenten die werken in de afdeling Handel en Administratie.	De docenten die werken op het <i>Handelsplein</i> .
Regels	De verregaande autonomie van docenten, geen steun vragen bij ordeproblemen, geen feedback.	Teamteaching, wekelijkse teamvergaderingen, samen onderwijs ontwikkelen en uitvoeren.
Arbeidsdeling	Elke docent werkt aan de eigen taak in het eigen lokaal. Taakverdeling is vooral horizontaal. Geen samenhang met verticale arbeidsdeling.	Alle docenten werken in teamteaching op het Plein. Er zijn trekkers en volgers.

Tabel 6.2. Begrippen uit de activiteitstheorie, toegepast op het Handelsplein

2 De pedagogisch-didactische aanpak op het *Handelsplein*

De Objectverschuiving en de ontwikkeling van de pedagogisch didactische aanpak

In deze paragraaf onderzoeken we hoe de primaire tegenstelling tussen schoolse theorie en beroepspraktijk zich op Saturnus deed gelden en welke secundaire tegenstellingen de docenten hebben ervaren. Het *Handelsplein* is gestart om de primaire en secundaire tegenstellingen op te lossen. Terwijl docenten bezig zijn het *Handelsplein* te ontwikkelen, stuiten zij op tertiaire tegenstellingen, tussen datgene wat er was en datgene wat wordt vormgegeven. De paragraaf onderzoekt de tertiaire tegenstellingen binnen de driehoek *Subject, Tools, Object*.

2.1 De noodzaak van het *Handelsplein*, primaire en secundaire tegenstellingen

De geconstateerde primaire tegenstelling tussen schoolse theorie en praktijkleren op school uitte zich vooral in de ongemotiveerdheid van leerlingen die ertoe leidde dat er, vooral in de theorielessen, grote ordeproblemen ontstonden, dat de resultaten slecht waren en dat er uitval was. Docenten waren ten einde raad en konden de ordeproblemen niet aan. Het team had problemen leerlingen onder te brengen op stageplaatsen en de vmbo-leerlingen niveau 2 en 3 hadden grote moeite zich staande te houden op de vervolgopleiding, het roc.

De primaire tegenstelling vertaalde zich in secundaire tegenstellingen. Tot zomer 2003, toen de vernieuwing startte, kregen de leerlingen theorielessen in klassenverband met de docent voor de klas en de leerlingen twee aan twee in rijen. Soms werd ook in groepjes gewerkt. Leerlingen kwamen de klas binnen, gingen zitten, deden wel of niet hun pet af en hadden wel of niet boeken, schriften en pennen bij zich. Zij wachtten af wat ging komen.

De praktijklessen werden, geheel apart van de theorielessen, verzorgd in de kantoor simulatie, waar Kees-Jan de scepter zwaaide en de winkel, waar Myrna de leiding had. De problemen die golden in de theorielokalen, werden niet ervaren in de kantoor simulatie en in de winkel. Maar daar golden ook totaal verschillende regels: een klas was zelfstandig aan het werk in de kantoor simulatie, waarin leerlingen verantwoordelijke posities bekleedden en zelfstandig of in groepjes de bedrijfstaken in het kader van de kantoor simulatie uitvoerden. Ook in de winkel was het *leren door doen* het leidende principe: het voeren van verkoopsgesprekken, inpakken van cadeautjes, etalages maken, dat waren gewilde bezigheden. Myrna deed naast de winkel overigens in het kader van haar lessen boekhouden ook het project Jaarverslag, een project voor taalgericht vakonderwijs, gericht op realistisch boekhouden.

Kees-Jan en Myrna hadden het dus relatief makkelijk in de afdeling: zij kenden die ordeproblemen niet. Maar ze zagen ze wel. Kees-Jan:

Het ging hier niet goed. Er waren kinderen die zaten in een theorielokaal uit hun neus te eten en de leraar te pesten. (...) En daar heb ik het vaak over gehad. Ik loop door de gang en dan voel ik me ongelukkig door wat ik zie. We hadden dan van die ramen en dan kon je in het lokaal kijken. (...) Dan dacht ik: jongens, wat doen jullie ... (...) het enige dat eruit kwam bij de meeste docenten was; 'ze doen niks, ze doen hun best niet, ze nemen geen boeken mee'.

De teamleider zag ook het verschil tussen de praktijklessen en de theorielessen:

We hadden zo iets van 'we geven niet de goede antwoorden op de vragen die er zijn, we moeten het anders doen'. (...) We hebben gezien dat het absoluut functie had zo'n manier van werken als op het simulatiekantoor. Het is heel erg gericht op de werkvloer. (...) Leerlingen hebben er baat bij om op zo'n wijze dingen dichterbij zich te halen.

Volgens de docenten hadden de meeste leerlingen een hekel aan de theorielessen: ze konden het geduld niet opbrengen om een uur te moeten stil zitten voor een les die hen niet boeide. Bovendien werden de onderdelen apart gedoceerd. Petra:

Dan zat je dus in een theorielokaal met alleen maar tafeltjes achter elkaar, twee, twee, twee, twee, twee. Dan had je dus apart boekhouden: nou we gaan nu een uurtje boekhouden. Nou ja, dat was dus ook rampzalig. (...) Voordat je een beetje aan de gang was en een beetje uitgelegd had was het uur voorbij.

De gevolgen van deze situatie waren zichtbaar op verschillende terreinen. De houding van leerlingen was de docenten een doorn in het oog. Janette klaagt:

En dan gewoon die houding. Gewoon de spullen vergeten, nou ja... Ik stuurde inderdaad regelmatig iemand eruit. Met name voor spullen niet in orde en gedragsmatige dingen.

De verhouding tussen docenten en leerlingen liet ook te wensen over. Emma vertelt over de cultuurschok die haar te wachten stond als onderwijsassistente:

Ik had net geleerd op het roc, van nou je begint met een spoorboekje op het bord. Van zo ga je een klas beginnen, je zorgt dat ze stil zijn. Nou, ze waren helemaal niet stil. Ze hadden echt zoiets van nou, weer een nieuwe en we zorgen wel even dat die ook zo snel mogelijk weer weggaat. Er waren al twee docenten mij vóór geweest en die zijn vertrokken, omdat ze het niet meer trokken.

Myrna legt er de nadruk op dat ook het systeem van klassikaal onderwijs een slechte verhouding tussen docenten en leerlingen in de hand werkt:

Ja, in de klassikale situatie ben jij veel meer ik tegenover zij en niet wij.

Daar probeerde ze wel wat aan te doen:

Ik miste de tijd om lekker te kunnen praten met kinderen. Ik creëerde het wel, maar het was het toch net niet.

Ook Janette creëerde tijd om contact met de leerlingen te leggen:

Ik vond dat ik te weinig tijd voor de leerlingen had. Ik vond de helft van de lessen meer dan zat en dan werd de andere helft besteed aan contact.

De leerresultaten vielen volgens de docenten ook tegen:

Dan kwam je er achter dat leerlingen een jaar bij iemand in de klas hadden gezeten en dat ze niks geleerd hadden (Kees-Jan).

Dat had volgens Kees-Jan ook te maken met het feit dat absentie niet leidde tot consequenties:

Vroeger was het zo: dan zag je een kind niet en dan wel, dat had verder geen enkele consequentie. Dan had je in de klas gewerkt met de kinderen die er wel waren en dat had je de volgende les weer een andere samenstelling. (...) Dan was het kind weer gewoon in de les en deed het gewoon weer mee met het volgende hoofdstuk.

HOOFDSTUK 6

Controle op voortgang en toetsing baarden meerdere docenten zorgen. Tempoverschillen waren lastig te hanteren, inhalen van achterstanden bleek oncontroleerbaar en er waren zoveel herkansingen dat er een werkhouding ontstond van:

Gewoon even die toets doen en dan zien we wel wat het wordt en dan mag je toch herkansen. Dat vond ik drie keer niks (Janette).

Tot slot noemen docenten de indeling van de ruimte op de afdeling. De ruimtes nodigden niet uit tot leren en zeker niet tot zich thuis voelen. Kees-Jan:

Je had een lokaal, nog een lokaal, nog een lokaal en de deur was op slot als er geen les was. Ja, het probleem uitte zich ook in het moment waarop kinderen zo'n klassikale les verlieten. Dat werd steeds vroeger en vroeger. Ze werden gewoon weggestuurd. De gangen werden vollen en voller. Diepriest. Kinderen hier op kantoor riepen wel eens: zij mogen weg en wij niet. Maar die problemen had ik niet. Hier is het open en kunnen leerlingen gewoon naar binnen.

In tabel 6.3. vatten we samen hoe de primaire tegenstelling zich op Saturnus vertaalde naar secundaire tegenstellingen die zich binnen de driehoek *Subject, Object, Tools* bevinden. Het *Subject*, de docenten, ervoeren het als praktisch onmogelijk om het *Object*, het opleiden van leerlingen in Handel en Administratie, op een goede en aangename wijze voor elkaar te krijgen. De situatie was niet prettig voor de leerlingen en zeker ook niet voor de docenten. De docenten kijken naar de *Tools*, de instrumenten waarmee het *Subject* het *Object* tracht te bereiken, voor een verklaring van deze situatie: het is het apart verzorgen van theorieonderdelen in klassikale lessen, met een vast rooster, een inflexibele organisatie en inflexibele ruimte indelingen die ervoor zorgden dat de problemen zich voordeden. Dat waren ook precies de onderdelen die het team aangreep om de situatie te verbeteren.

Primaire tegenstelling: tussen schoolse theorie en praktijkleren op school	Op de afdeling Handel en Administratie van Saturnus zich uitend in motivatie- en ordeproblematiek, slechte resultaten, uitval en gebrek aan stageplaatsen
Secundaire tegenstellingen in driehoek <i>Subject, Tools en Object</i> : samen te vatten als de tegenstelling tussen de dagelijkse routine waarmee men werkt in de theorielessen en de resultaten die men daarmee genereert.	<ul style="list-style-type: none"> • tegenstelling tussen <i>Subject</i> en <i>Object</i>: slechte relatie tussen docenten en leerlingen in theorielessen, wij tegenover zij, docentje pesten, geen orde kunnen houden • tegenstelling tussen <i>Tools</i> en <i>Object</i>: leerlingen zagen de praktische relevantie van theorielessen niet, niet boeiend, problemen met werkhouding; door geringe voortgang en absentiecontrole geen noodzaak resultaten te leveren • tegenstelling <i>Subject</i> en <i>Tools</i>: het door docenten ervaren keurslijf van de klassikale les, het rooster en de organisatie (ook <i>Regels</i>), geen werkplezier meer, geen orde kunnen houden, les te vroeg afbreken, vermoeidheid, mopperen, alles bij de leerlingen leggen.

Tabel 6.3. Primaire en secundaire tegenstellingen binnen Handel en Administratie

2.2 Het leren op het Handelsplein en tertiaire tegenstellingen

De primaire en secundaire tegenstellingen waren volgens de docenten niet binnen de bestaande kaders op te lossen. Het roer moest fundamenteel om, maar wel stoelend op de ervaringen die er al waren met de kantoor simulatie en de winkel, waarin de authentieke beroepspraktijk werd nagebootst. Daar werd al gewerkt vanuit principes van zelfstandigheid, eigen

verantwoordelijkheid nemen en het plannen. Dat zouden ook de principes worden van het leren op het Handelsplein. Op het Handelsplein werken docenten aan twee *Objecten* tegelijkertijd: terwijl leerlingen worden opgeleid binnen Handel en Administratie wordt ook de vernieuwing van het Handelsplein verder vormgegeven. De docenten gingen van een bekende situatie met bekende routines maar met slechte resultaten naar een onbekende situatie waarin ze niet wisten wat hen te doen stond, met onzekere resultaten. Zij moesten hun competenties voor de nieuwe situatie nog helemaal ontwikkelen. Dat is de fundamentele tertiaire tegenstelling vanaf de start van het Handelsplein.

2.2.1 Waar de didactische aanpak op voortborduurde

Kees-Jan vat samen hoe het leren op het Plein voortbouwt op de kantoor simulatie. Het plein is georganiseerd in dagdelen, net als het kantoor. Op kantoor helpen leerlingen elkaar met behulp van het expertsysteem. Eén leerling is expert op een deel van de leerstof en legt die leerstof aan andere leerlingen uit. Dat moet ook zo op het plein. Kees-Jan:

Dus als docent moet je organiseren en niet uitleggen. Zorgen dat iemand iets weet en dat die het kan uitleggen aan een ander. Er is een inkoper, een magazijnbediende, een factureerder, een boekhouder, een receptionist. Elk kind heeft een andere taak. Dan heb je zo'n klas en ik open dan wel, maar ik kan inhoudelijk helemaal niks zeggen, want één iemand heeft daar maar wat aan. De oplossing is heel eenvoudig: ze helpen elkaar. (...) Petra voegt toe: en als de expert het niet weet, die komt dan naar mij.

Kinderen zijn ook chef. De chef beoordeelt de werkhouding. Heeft die leerling zich goed geconcentreerd? Samengewerkt? Het maakt me geen bal uit wat er ingevuld wordt, maar wat ik wel belangrijk vind is dat ze er met elkaar over nadenken. Wat is concentratie. Wat is een goede houding. (Kees-Jan).

Myrna was in de winkel bezig met praktijkopdrachten en met vaardigheidsonderwijs, dat ze aangrijpt om leerlingen te motiveren:

En daar heb ik ieder jaar weer meer leerlingen die naar me toe komen, die zeggen 'Myrna ik heb vandaag zoveel geleerd'. (...) Daarmee merk je denk ik heel duidelijk dat ze dat soort vaardigheden graag willen aanleren en dat is nodig. Je raakt ze daarmee en daarmee krijg je ze meer aan het werk. Dan zien ze ook het nut in van andere dingen.

De winkel is zeker geen winkelsimulatie, dat vindt Myrna een te groot woord:

We doen verkoopgesprekken en etaleren en buitenopdrachten. Heel stimulerend.

Maar het project Jaarverslag, waarin leerlingen een eigen bedrijf bedenken met een vestiging, eigen producten en een jaarverslag, ging al verder dan wat er op het *Handelsplein* gerealiseerd zou worden: in Jaarverslag was zelfs al sprake van groepsverantwoordelijkheid en ook al van integratie met algemeen vormende vakken. Dat gebeurt op het *Handelsplein* (nog) niet. Voor Myrna was het verband tussen het gebeuren op het Plein en het Jaarverslag in eerste instantie geheel niet duidelijk: Jaarverslag was een zelfstandig project en stond los van de principes van het plein. Pas later zag ze hoe principes van Jaarverslag op het plein terugkomen.

2.2.2 Tussen droom en daad op het plein

Alle leertaken staan op de 'kaart'. Met alle leertaken wordt bedoeld: alle leertaken die voorheen in de klassikale les gemaakt werden, of die behoorden bij de winkel, het project Jaarverslag en de kantoor simulatie. Daarbovenop kwamen enkele nieuwe leertaken: enkele extra economie- en boekhoudopdrachten, elke week de tutorgroep, elke week een samenwerkingstaak van een vierde en een derdejaars leerling, eens per jaar het probleemoplossen met de roc deelnemer, ook jaarlijks de *in-company-file* met een bedrijf buiten de school en maandelijks de bedrijfstaken. Onder de bedrijfstaken worden praktijktaken

HOOFDSTUK 6

binnen de school verstaan die inhoudelijk aansluiten bij Handel en Administratie, zoals leerling-administratie en voorraadbeheer. In die zin is aan de inhoud van het onderwijs zelf niet zoveel veranderd: er zijn opdrachten bijgekomen, maar de meeste leertijd wordt besteed aan traditioneel maak- en leerwerk uit de eigen economiemethode, aan boekhoud- en computeropdrachten. Wat er echt anders is op het *Handelsplein* is de organisatie van het onderwijs: na binnenkomst start de leerling een computer op en begint met een van de taken van de kaart. Kees-Jan:

Ze pakken die kaart en ze gaan zelf keuzes maken in de volgorde: waar heb ik nu zin in.. Als ik het nu niet doe, dan moet ik het morgen doen. Ja, hoe werkt het bij jezelf? Ik redeneer altijd vanuit mezelf. Als ik tien klussen heb, jeetje, hoe pak ik dat dan aan. Eerst het leuke? Of eerst de rotklussen? Die keuzes maken kinderen ook. (...)

Hoe het leren op het plein eruit ziet, hangt af van de opdracht. Bij een samenwerkingsopdracht moeten ze juist wandelen en praten met iemand. Maar in twee van de drie gevallen is het op een stoel, boek voor je neus, op de computer, geconcentreerd aan de gang. (...)

De periode waarin ze vrij worden gelaten, hebben we heel kort gehouden, dat is maar een week. En na een week hebben we een gesprek, met dat kind. Dat is op woensdag altijd, dan worden ze erop afgerekend, hoe is het gegaan? (...) Bijvoorbeeld: het is keurig in orde. Of ik heb het niet af want ik was ziek. Dan is de reden wel duidelijk, maar dan de oplossing. Nou dat was vroeger nooit. Je was ziek en dan hoefde je het niet te maken en dan ging je vrolijk weer door. (...) Dus morgen ga ik naar het bezemuur, zeggen ze dan. Dat is dan hun oplossing.

Myrna zou graag meer vernieuwende opdrachten buiten de methode om willen opnemen. Ze zou wel de richting van het natuurlijk leren op willen. Maar:

Ik geloof niet dat dat op korte termijn te verwezenlijken is. Ik denk dat wij daar niet klaar voor zijn, dat de stof daar niet klaar voor is. Met wij bedoel ik de docenten, en misschien de leerlingen ook niet.

Wat levert deze manier van werken nu op? De docenten noemen resultaten op verschillende gebieden. Enkele zaken vallen op:

- a. leerlingen voelen zich thuis op het Plein. Janette: *leerlingen gaan al voor de bel bij de deur staan en vragen: kunnen we niet alvast naar binnen? Kees-Jan vult aan: ik zie dat kinderen blij zijn en zich thuis voelen, we zijn bijna een buurthuis aan het worden.*
- b. leerlingen leren van elkaar. Zodra je leerlingen op een stoel zet en mond dicht, dan zijn ze niet sociaal aan het leren. Zodra je ze vrijlaat, ga maar jongens, zoek maar uit, gebeuren er leuke dingen. Bijvoorbeeld een trucje met PowerPoint. Een leerling doet dat, drie kijken over zijn schouder mee, en die gaan na een paar seconden zelf bezig (Kees-Jan). Het leerproces voor kinderen is dat ze niet eerst mij, maar een klasgenoot opzoeken om iets te vragen. Zo van: weet jij hoe dat werkt (Myrna)? Doordat kinderen meer vrijheid hebben, komt er meer naar boven. Dan krijg je conflicten en dan komen vaak de waarden en de normen (Kees-Jan).
- c. leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen en dingen af te maken. Petra: *je geeft die kinderen meer verantwoordelijkheid, waardoor ze ook verantwoordelijker worden.* Josefiën: *Wat er ook gebeurt, de kaart moet af. Anders kunnen ze niet verder.*
- d. er is nog nooit zo hard gewerkt. Kinderen leren zelfstandig te werken. Met name omdat ze hier afgerekend worden op zichzelf. Vroeger had ik steeds het gevoel dat ik de kar trok, maar nu moeten ze mij trekken. En dat is omgedraaid, en veel prettiger (Kees-Jan).

Er is dus een grote leeropbrengst van het *Handelsplein*. Belangrijk is dat de verhouding tussen leerlingen en docenten sterk is verbeterd en dat de leerresultaten zijn vooruitgegaan. Maar het is niet gemakkelijk, noch voor docenten, noch voor leerlingen. Welke spanningen doen zich nu aan de start van de vernieuwing voor?

- a. docenten en leerlingen ervaren dat het moeilijk is om los te laten: *In het begin voelde ik me overal verantwoordelijk voor, ik moest de kinderen aansporen, dat ik er boven op moest zitten en dat heb ik wel een beetje afgeleerd. In het begin zie je dat ze op die computers alles van elkaar overnemen. En daar maakte ik me in het begin heel erg druk om. Dat lost ook niks op* (Petra). *Eigen verantwoording nemen is verschrikkelijk moeilijk. Want dan moet ik hen loslaten en dan moeten ze zelf bepalen wat ze moeten leren. (...) Dan zie ik dat ze vastlopen en dan heb ik neiging om voor de hele groep toch weer structuur aan te gaan bieden. Dat ik ze dan niet hun eigen stukje laat oplossen. Het grappige is, ik roep zelf: 'ik kan moeilijk loslaten', maar ik zie ook dat leerlingen daar moeite mee hebben. Als je zegt: ga je gang, dan vinden leerlingen dat ook heel moeilijk. Want die zoeken ook heel erg die structuur. Die vastigheid* (Myrna).
- b. sommige leerlingen komen heel moeilijk op gang en tonen heel weinig initiatief. Dat geldt vooral voor kinderen met een laag tempo, maar ook voor de 'afwachters' leerlingen. *Sommigen gaan gewoon zitten wachten, als niemand het me komt uitleggen, dan doe ik het niet. Die cultuuromslag. (...) Ik ben met zo'n jongen wezen praten en hij werd meteen boos. Zijn moeder zei, ook thuis lukt dat niet* (Robert).
- c. er zijn ordeproblemen. Het is te rumoerig. Na een half jaar besluit het team dat elke docent ook op het Plein waar leerlingen door elkaar zitten, toch een beetje de eigen klas bewaakt. *Je start met je klas en dat je daar zicht op houdt. Dat je het toch een beetje indamt. Dat het wat meer rust geeft* (Emma).
- d. docenten hebben het veel te druk: *Ze zijn vol met afstempelen en controleren en corrigeren en orde houden en dat moet weg. (...) Orde houden, dat wil ik eruit hebben. Ik wil het werk van docenten er uit. Kinderen kunnen veel meer dan wij denken. Die rol die wij spelen die kunnen kinderen veel beter. Ze moeten elkaar beoordelen. En helpen* (Kees-Jan). Kees-Jan wil dat er een leerling-expert komt voor elke opdracht van de weekplanner van de volgende week: *dat alle kinderen bij hem komen, bij die expert. En alleen die leerling mag naar de leraar toe. En als een leerling het beheerst gaat hij ook naar die expert toe. Die overhoort dan een beetje, en dan zegt hij, akkoord, je bent klaar.*
- e. docenten hebben onenigheid over de regels. Het blijkt lastig ervoor te zorgen dat iedereen consequent optreedt. *Ik moet flink aan de regels trekken, omdat leerlingen de neiging hebben uit de band te springen. Je moet het met zijn allen de eerste maanden van het jaar doen, dan hebben ze het door* (Janette).
- f. er was geen tijd met elkaar even kort te sluiten voordat de dag begon. *Er komen drommen leerlingen binnen, zo zeventig, tachtig en dan moet je toch goed weten, wat gaan we doen* (Janette). *We beginnen vanaf vorige week met de docenten een kwartier eerder en dan gaan we gezamenlijk even overleggen en dingen afspreken* (Josefien).

De eerste tertiaire spanningen die docenten en leerlingen ervaren hebben vooral te maken met de onwennigheid van het nieuwe: men moet het allemaal nog leren. Men kent het oude en men kent het nieuwe nog niet, en men heeft ook nog niet de vaardigheden die de nieuwe situatie vraagt. Eén spanning lijkt verder te gaan dan de onwennigheid van het nieuwe: de spanning rond structuur of loslaten. We zullen later zien dat deze spanning zich ook op termijn blijft voordoen. In tabel 6.4. vatten we de spanningen van de start van de vernieuwing samen.

HOOFDSTUK 6

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen die zich voordoen bij start van het <i>Handelsplein</i>
Basistegenstelling tussen routine die de docent niet (meer) kan toepassen en de routine die er nog niet is	Spanning tussen <ul style="list-style-type: none"> • willen loslaten en behoefte aan structuur • bekende routine van leerlingen en nog niet bekende benodigde routine • gebrek aan competentie van docenten en noodzaak met grote groepen en ordeproblematiek om te gaan • doelen en realiteit van het werken op het plein: werkdruk docenten, geen overlegtijd, onenigheid over regels

Tabel 6.4. Tertiaire tegenstellingen bij de start van het Handelsplein

2.2.3 Pijler 1: de tutorgroepjes en de leerling-coach als spil van het onderwijs

Het idee van de tutorgroepen kwam in eerste instantie van de conrector. Het vormde een oplossing voor de angst van met name Myrna, dat leerlingen op het Plein aan haar aandacht zouden ontsnappen en dat zij die leerlingen dus niet zou kunnen begeleiden. Ze was bang dat een grote groep leerlingen uit de boot zou vallen, omdat die leerlingen niet voor zichzelf kunnen opkomen en niet het initiatief zouden nemen om begeleiding te vragen. Myrna zag met het idee van de tutorgroepen een mogelijkheid de lijnen kort te houden en binnen het massale van het *Handelsplein*, met vier klassen en vier docenten, een klein, overzichtelijk verband te scheppen waarbinnen vertrouwen en veiligheid zou heersen. Myrna werkte het idee verder uit en werd naarmate men meer ervaring met de tutorgroepjes opdeed enthousiaster en enthousiaster.

Elke woensdagochtend is tutor-ochtend. Groepjes van acht, vier vierdeklassers en vier derdeklassers, bespreken elkaars voortgang naar aanleiding van de weektaak. Is de kaart 'af'? Wat maakt dat de kaart wel of niet af is? Wat ga je eraan doen? De kaart *moet* af. Daarover is iedereen het eens. Dus maken die leerlingen die niet klaar zijn de kaart af op donderdagmiddag, op het bezemuur. En als de achterstand te groot is voor een middag, wordt er een inhaalprogramma gemaakt. Naast de kaart staat er ook elke maand in de tutorgroep een bepaald thema op de agenda. Dat heeft vaak te maken met de gang van zaken op het Plein, zoals 'omgaan met elkaar', 'respect' of 'wat doet een coach'.

Myrna is projectleider van het project *Leerling-coach als spil van het onderwijs*. Het project is ontstaan vanuit de deelname van Saturnus aan een vmbo-scholennetwerk en geïnspireerd door de leerlingmentoring zoals die in projecten als VIOS, Veilig In en Om School, gestalte kreeg. De bij de school betrokken nascholer stelde een subsidieaanvraag op en diende deze in bij het Innovatiearrangement vmbo. Vanuit de verkregen subsidie werden taakuren voor Myrna en Emma betaald en werd Daphne, de conciërge, als tutor binnengehaald. Het project omvat de tutorgroepen, en legt de nadruk op één aspect van het tutoraat: de coaching van een derdeklasser door een vierdeklasser. Dit koppel doet samen een samenwerkingsopdracht (swo), waarbij de vierdeklasser optreedt als leerling-coach. Als voorbeeld geven we hieronder een agenda van zomaar een tutorgroepje van april 2005:

SATURNUS

Een agenda van het tutorgesprek april 2005

- de kaart van vorige week: nu wel helemaal af? Iedereen langslopen
- wat is een goede leerling-coach? Inventarisatie van ideeën:
- Leerlingen zeggen: iemand die luistert naar anderen en niet gelijk conclusies trekt. Goed uitleggen, gewoon helpen. Niet voorzeggen. Zuinig met tips. Wel direct helpen. Niet wachten. Ook buiten school.
- de kaart van deze week: controle. Wie naar bezemuur?
- de in-company files. Deze tutorgroep gaat een belevingsonderzoek doen naar het werk van een schoonmaakbedrijf.
- rondvraag. Aan de orde komen het examen, de bedrijfstaken en hoe de rest van het jaar wordt ingevuld.

Myrna, Robert, Emma, Daphne en Mona (niet geïnterviewd) begeleiden de tutorgroepjes. Eens per maand hebben zij onder begeleiding van de nascholer een intervisiebijeenkomst waarin ze hun ervaringen uitwisselen en nieuwe plannen bespreken. Zij zijn enthousiast over de leeropbrengst van de tutorgroepjes:

- *de tutorgroep bevordert reflectie op het leren op het plein.* Leerlingen bespreken het waarom van het wel of niet afhebben van de kaart. Ben je teveel met andere zaken bezig geweest? Heb je teveel lopen 'buurten'? Of op foute Internetsites gezeten? Wat heb je gedaan in de tijd op het Plein? Leerlingen wijzen elkaar op foute en op goede dingen: *ik heb jou gezien met je cd-speler op de gang. Of: je zat op internet te donderjagen* (Daphne). Zo ontstaat een sfeer van de kaart af willen hebben en de complimentjes daarvoor willen krijgen.
- *leren coachen.* De derdejaars doen aan het eind van het jaar twee workshops coachingsvaardigheden, om zich voor te bereiden op hun rol als vierdejaarscoach. Tijdens de tutorgroepen zijn er twee thema's die met coaching te maken hebben: hoe ben je als coach gegroeid en hoe ben je gegroeid als iemand die gecoacht wordt. De nascholer: *Wat ik zie is dat leerlingen het heel moeilijk vinden om als coach contact te zoeken met degene die jij dan begeleidt en andersom. Ze blijven dan erg op hun eigen plek zitten en als ze met zijn tweeën naast elkaar zitten, dan zijn ze ieder met hun eigen dingetjes bezig. Dat is heel lastig, maar dat komt op gang. Daar hebben ze toen ook in de tutorgesprekken over gesproken. Mijn idee was dat je het met de tutorgroepjes bespreekt: hoe kun je het verbeteren? Laat ze gewoon vertellen hoe ze het doen, vraag dan 'heb jij het ook zo gedaan?'; waarin en waarom anders?' Laat ze de verschillen zien.*
- *leren vergaderen.* In het begin leidden de tutorbegeleiders het gesprek. *Emma: en dan heb je acht leerlingen en dan ben jij degene die aan het woord is. En ik had op het roc les van een docent, die zelf met tutorgroepen werkt, met een voorzitter en een notulist. Toen dacht ik, ik kan dat mooi ook doen. Dus toen kwamen we met: 'laat het de kinderen zelf leiden'. Dus dan is de voorzitter aan het woord. In het begin was het heel vreemd en giechelig. Die gaat dan het gesprek aan, van, en waarom heb jij je kaart niet af... Wat is de reden daarvan. En dan kijken ze je wel aan, zo van: doe ik het goed... Doordat elke leerling wel eens voorzitter en notulist is, komen ook leerlingen aan de beurt die dat eigenlijk niet durven, die schuw zijn en bang voor zo'n rol. Die leerlingen leren hun angsten te bedwingen. Daphne: Dan is het heel belangrijk dat je de rest van de groep even in bedwang houdt: het gebeurt nu op een andere manier, zij is op haar manier voorzitter. Maar ik probeer ook haar te sturen dat ze die rol op zich gaat nemen dat ze een beetje dwingender*

HOOFDSTUK 6

ook gaat zeggen, joh, nou moet je luisteren. Je kan niet zomaar zeggen: Tamara, jij bent voorzitter, ga je gang maar. En dan je mond houden. Dat kan niet. Want zo'n kind heeft steun nodig om zich niet te laten overbluffen door de rest.

- *leren verantwoordelijkheid te nemen.* De algemene gang van zaken op het Plein komt ook aan de orde. Leerlingen brengen dingen naar voren, of ze krijgen feedback van de docent: *Kijk wij kunnen als tutor de dingetjes oppikken die hen echt dwars zitten en daar kan je dan mee aan de slag. Maar ik kan ook dat weer teruggooien naar de leerlingen (...). Dat kinderen daar zelf ook wat mee gaan doen* (Daphne). Leerlingen praten in elk geval mee in de *klankbordgroep*, waar docenten en leerlingen samen komen om samen de gang van zaken in de vernieuwing te bespreken. Myrna vertelt over een YES-ervaring, zoals zij dat noemt: *Mijn tutorgroepje is een kanjergroep (...). Vier van hen zitten in een klankbordgroep, hebben we die vier uitgenodigd, komen ze alle acht. (...) En toen ging ik naast mijn schoenen lopen van trots. (...) Vervolgens gaan ze op zo'n verschrikkelijk goeie manier meedenken, meepraten met zaken die beter kunnen gaan, maar ook heel goed naar zichzelf kijken, van 'ja, wij gaan op een verkeerde manier met die en die vrijheid om', en niet van oh, shit nu snijd ik mezelf in de vingers, maar meer van, dat gaat niet goed, dat moeten we veranderen. Dat is natuurlijk een combinatie: ze worden door ons serieus genomen maar ze gaan er ook wel op een heel serieuze manier mee om. Kinderen, die willen ook wel.*

Het leren in de tutorgroepen en in de swo, de samenwerkingsopdracht, is een vorm van *sociaal leren*: leerlingen die elkaar de maat nemen wat betreft de vooruitgang in het leren, leren elkaar aan te spreken op gedrag. Ze leren vragen te stellen, door te vragen, voor zichzelf op te komen, naar elkaar te luisteren, respect te tonen, onderlinge problemen op te lossen. Myrna geeft een voorbeeld:

Leerlingen lossen dat op zo'n andere manier op dan dat wij dat zouden doen: 'en nou es effe ophouden met je rotsmoel en aan het werk gaan, effe opletten wat ik nu zeg'. Zo zeg ik dat niet, maar zo zeggen kinderen dat wel. (...) En dan spreekt een ander diegene weer aan: 'joh, so moet je dat niet segge', weet je, dan krijg je een heel leerproces, dat is geweldig.

De conrector noemt het tutorschap de kern van de vernieuwing. Met het tutorschap komt de verantwoordelijkheid inderdaad bij de leerlingen te liggen en nemen zij een deel van de taak van de docenten over: door het tutorschap en de samenwerkingsopdracht leren leerlingen elkaar en zichzelf te sturen:

Dat is nog niet uitontwikkeld. Dat werkt bijvoorbeeld bij etaleren, waarin je een simpele afgebakende leeropdracht hebt, omdat ze daar ook werkelijk de rol van de docent overnemen op een kwalitatief goede manier.

Of en hoe het zou kunnen werken bij complexere opdrachten is op dit moment niet duidelijk.

De conrector legt de nadruk op het belang van het bezemuur:

Als wij de structuur van het bezemuur niet hadden gehad, had dit niet kunnen werken. (...) Die bezemuren krijgen kwaliteit, omdat a) de leerlingen daarvoor kiezen b) leerlingen er ook voor kunnen kiezen om elkaar daar hulp te geven. Hierin zit dan ook weer de voorbeeldfunctie van de docenten: die zijn ook gewoon aan het werk, en dan krijgt werk in feite de plek en de sfeer waarvan je wilt dat het er is, iets waar je voor kiest, dat efficiënt is en waar je een goed gevoel van overhoudt. Vaak samen met anderen: "Ben jij er ook? Dan doen we het samen!"

De tutorochtend op de woensdag levert echter ook veel spanningen op:

- de eerste is het rumoer, de drukte, het hijgerige van de ochtend. Alle leerlingen moeten in tutorgroepen aan bod komen. Alle koppels van vierde en derdejaars moeten aan hun samenwerkingsopdracht werken. Alle leerlingen zijn er. Terwijl de vijf begeleiders met vijf groepen, dus met 40 leerlingen tegelijk in de tutorgroepen werken, zijn de andere leerlingen bezig met hun eigen werk, terwijl ze wachten op hun tutorgroep. Dat is veel te druk. Er is onvoldoende stilte om goed in de groepen te kunnen praten.
- de tweede spanning komt voort uit het feit dat er vijf tutorbegeleiders zijn. Die vijf maken de persoonlijke vorming en de sociale vooruitgang in de tutorgroepen mee, terwijl de andere docenten die ervaring niet hebben. Dit gaf voor de conrector, Myrna en Kees-Jan een onverdraaglijke kloof in *vaardigheden, denkwijze en visie*, doordat daarmee de kern van de vernieuwing tot enkele docenten beperkt bleef. Al na een jaar wil Myrna overgaan op twee tutordagen. Maar daar steekt met name Kees-Jan een stokje voor: het tweede jaar van de vernieuwing wil men eerst consolideren, geen nieuwe veranderingen. Na twee jaar worden er vier tutordagen ingevoerd. Daardoor kunnen zowel de tutorgesprekken als de samenwerkingsopdrachten gespreid worden en dat is bevorderlijk voor de rust op het plein, maar ook voor het groepsverband. Want leerlingen zijn op het plein altijd met hun eigen tutorgroepje.
- de derde spanning is die tussen het tutoraat en het mentoraat. De afspraak is dat de weekkaarten naar de mentor gaan. Die heeft dan van elke leerling het overzicht. Die afspraak wordt lang niet altijd nagekomen, waardoor de mentor achter de kaarten aan moet zitten. De tutorbegeleiders hebben bovendien de neiging die problemen die ze in de tutorgroepen niet aan kunnen, bijvoorbeeld gedragsproblemen van individuele leerlingen, door te schuiven naar de mentoren, die zich daardoor tekort gedaan voelen. Janette: *Zodra ik een afdeling oploop dan roepen dus collega's van ja, we willen je even spreken van dit ging niet goed en dit ging niet goed. Snap je? Dan ben ik achter leerlingen aan het lopen en dan denk ik: vind ik dat leuk? Nee, dat vind ik niet leuk, want dan ben ik een soort boeman, dat wil ik eigenlijk niet. Ik denk, alleen als het probleem niet opgelost wordt, okay dan.*

De conrector en Myrna zouden het liefst zien dat het tutoraat het mentoraat overbodig zou maken. Maar collega's schrikken daarvoor terug; dan is ook het enige nog bestaande klassenverband verbroken en dat zou voor hen echt te ver gaan.

De conrector reageert op de beslissing van de docenten door na één jaar het aantal tutordagen niet uit te breiden:

Ik heb gevraagd, leg het me nog een keer uit waarom jullie er niet voor kiezen. (...) Kees-Jan heeft daar een hele sterke rol in gespeeld. Uiteindelijk hebben ze toch besloten dat ze het niet zouden doen. (...) Dat moet ik accepteren. Ik heb wel heel duidelijk gezegd: de tutordagen komen er, dat is geen vraag, waar jullie wel invloed op hebben, dat is het tempo. Ook dat het tutorschap het mentoraat zal overnemen.

Na twee jaar gaat het team over op vier tutordagen. De conrector:

Ik ben benieuwd of dat die kwaliteitsslag gaat opleveren die ik ervan verwacht. Ik verwacht dat mensen omdat ze allemaal met dat coachen bezig gaan, allemaal in het systeem worden opgenomen en die verantwoordelijkheid met de leerlingen moeten delen, dat we daar een kwaliteitsslag gaan maken en dat gaat heel veel spanning opleveren. (...) Waarschijnlijk gaat Zorg & Welzijn Breed ook naar 4 tutordagen, dus we gaan een hele grote slag maken. Wat er heel concreet gaat veranderen is dat er vier dagen in de week derde en vierdejaars door elkaar

HOOFDSTUK 6

lopen. Dat is voor de docenten de hele grote verandering. Dat vinden zij het meest moeilijke eraan, want dan moeten ze focussen op kinderen die in een verschillende fase in het leerproces zitten. Ze zien ook allemaal de winst, maar het is wel anders dan dat je kunt focussen op alleen derdejaars. Dat geeft rust.

In tabel 6.5. worden de bovendrijvende spanningen samengevat.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen op het terrein van de eerste pijler: de tutorgroepen
Basistegenstelling in de organisatie van de tutorgroepen: apart op woensdag of op vier dagen, als geïntegreerd onderdeel van het werken op het Plein	Spanning <ul style="list-style-type: none"> tussen de ook wel drukke rest van de week en de extra drukte en werklast op de woensdagochtend tussen het feit dat sommige docenten wel en andere niet tutorgroepen begeleiden en het bijbehorende leerproces meemaken tussen het tutoraat en het mentoraat

Tabel 6.5. Spanningen rond de pijler van de tutorgroepen

2.2.4 Pijler 2: samenwerken met roc

De tweede pijler onder de vernieuwing, zoals die gestalte kreeg in het activiteitssysteem het *Handelsplein*, wordt gevormd door de samenwerking met een ander activiteitssysteem, het roc. De samenwerking ontstond rond twee *boundary objects*. Het *Handelsplein* bracht het tutoraat en de leerling-coach naar het roc en het roc bracht het probleemgestuurd leren, de onderwijsaanpak op het roc, naar het *Handelsplein*. De leeropbrengst is dan ook in beide activiteitssystemen waar te nemen. De belangrijkste *boundary crossers* zijn Myrna vanuit het *Handelsplein* en haar counterpart, een roc-docent van de afdeling Financiële Administratie van het roc, de docenten van *Handelsplein* en van het roc, de deelnemers vanuit het roc en de vierdejaars leerlingen van het *Handelsplein*.

Het doel van het project is om de *Handelsplein*-leerlingen een goede voorbereiding op het (lokale) vervolgonderwijs te bieden. Leerlingen moeten kennisnemen van de onderwijsaanpak die op het roc wordt gehanteerd om zo een beter beeld te krijgen van het leren op het roc en hopelijk ook al een beter beeld te krijgen van de beroepen waarop het roc voorbereidt. Tegelijkertijd is het belangrijk dat leerlingen ook de vaardigheden ontwikkelen die op het roc nodig zijn.

Hoe steekt de samenwerking in elkaar en welke opbrengsten en spanningen zijn ontstaan bij de verwezenlijking ervan? Myrna deed het voorstel tot samenwerken aan de corresponderende afdeling van het roc. Verantwoordelijk trekker werd een roc-docent, teamleider van de subafdeling Financiële Administratie. Zij zocht twee mededocenten aan die samen met haar tutor zouden worden van zestien tweedejaars roc deelnemers, die ieder als leerling-coach van steeds acht *Handelsplein*-leerlingen zouden gaan optreden. Die zestien deelnemers waren door de docenten uitgekozen. De roc-docent:

Onze leerlingen zouden de leerlingen van Saturnus gaan begeleiden. Voor ons is dat absoluut nieuw. Het hele fenomeen ouderejaars – jongerejaars is voor ons nieuw. Dat heeft ons zo aan het denken gezet, dat we nu ook onze derdejaars onze eerstejaars gaan laten begeleiden.

In het begin konden de roc-deelnemers zich in het geheel geen beeld vormen van wat hun begeleidingstaak van vmbo-leerlingen zou kunnen inhouden. Het roc organiseerde een

coachingstraining en tijdens het project, dat gedurende vier weken één ochtend per week plaatsvond, kwamen de roc'ers eens per week bij elkaar voor intervisie. Daar kwam alles ter sprake waar de roc'ers tegen aan liepen: hoe moet je iemand beoordelen? Wat doe je als een leerling niets doet? De roc-docent:

Onze leerlingen waren in het begin zo enthousiast, dat ze over elkaar heen struikelden om maar te vertellen wat ze meegemaakt hadden. Het is moeilijk hoofd- en bijzaken te onderscheiden. (...) Je moet ze een stukje op weg helpen. Door ze eerst zelf te laten vertellen: hoe heb je het gedaan, door vragen te stellen, hoe heb je het opgelost. (...) Heb je het achteraf gezien nu goed gedaan, hoe zou je het een volgend keer anders aanpakken. (...) Dan hoop je dat ze daar wat mee gaan doen. En dat ze van elkaar leren.

Nicole, een derdejaars roc deelnemer vertelt:

We moesten de leerlingen dus gaan coachen, zoals wij op het roc les krijgen, projectonderwijs. Wij moeten proberen de tutor-rol over te nemen van de docenten. Ik heb gezien hoe de leraren het deden, die probeerden zelf de mensen te laten nadenken over wat ze moeten doen. Om dus een project te maken. Om opdrachten te laten maken. Je moet dus proberen leerlingen te laten denken. Dus niet te veel zelf vertellen wat ze moeten doen.

De roc deelnemer geeft er blijk van een goed idee van coachen te hebben. Ze kwam met een plan van aanpak en alle punten op papier Saturnus binnen. Ze zou vertellen over projectonderwijs, over zelfstandig werken, over zichzelf als tutor van hen, de *Handelsplein*-leerlingen:

Dat hebben we uitgelegd. Toen zijn we begonnen met het bespreken van de taak en wat ze moesten gaan doen en wat ze zelf moesten bedenken. Nou, dat is allemaal heel goed gegaan.

Tijdens de intervisie kwamen de knelpunten aan de orde. Die bleken te zitten in de organisatie van het project op Saturnus, die onvoldoende was voorbereid op de komst van de leerling-coaches van het roc; in de opdrachten, die te klein waren voor een hele ochtend werken; in hun eigen rol als coach. Ze vertelt wat zoals tijdens de intervisie aan de orde is geweest:

Bijvoorbeeld dat ik eerst naar de leerling zelf toeging en toen zei een meisje, dat kan je beter niet doen, je kan het beter door henzelf laten zeggen. En toen dacht ik, oh ja, dat kan ik ook zo doen en dat ging ik proberen en zo leerde je van elkaar. (...)

Moeilijk was het gedrag van leerlingen, dat uitschelden van mensen, ik werd ook uitgescholden. (...) Dat was wel moeilijk om te zien: moet ik dat dan zeggen of moet de leiding van Saturnus dat dan zeggen. (...) Daar ben ik van geschrokken en het niveau dat vond ik ook heel laag. Ik heb natuurlijk vmbo-t gedaan, dat is toch wel niveauverschil. Het is toch anders. Bij ons is het gericht op het product en bij hun 'ach (...) ik moet hier zijn maar leuk vind ik het niet'. Zo kwam het bij mij over.

Dat het gedrag van de *Handelsplein*-leerlingen te wensen overliet, bleek ook tijdens de eindpresentatie op het roc. Die ging helemaal mis. De *Handelsplein*-leerlingen zaten in de zaal en moesten per groepje presenteren. De leerling-coaches van het roc stonden op het podium de presentaties aan elkaar te praten. Nicole:

Toen zijn ze allemaal bij elkaar gaan zitten en het is toen heel erg uit de hand gelopen: keihard door elkaar schreeuwen. Dan had je erbij moeten zitten en vragen: denk je nou dat dat leuk is, hoe zou jij het vinden als iemand door jou heen zou schreeuwen en zo. Dat ging heel erg mis en daar leer je ook weer van, dat je dat de volgende keer niet moet doen. Ik moet wel zeggen, daarna had ik wel respect voor die leraren, die voor de klas staan.

HOOFDSTUK 6

Het project was ambitieus. Het eerste jaar werden successen geboekt en konden ook missers, zoals hierboven genoemd, in de boeken worden bijgeschreven. De successen betroffen het leren van de *Handelsplein*-leerlingen en van de roc deelnemers. De belangrijkste leeropbrengst voor de *Handelsplein*-leerlingen betrof hun kennismaking met het roc en de belangrijkste opbrengst voor de roc deelnemers betrof hun coachingskwaliteiten. De teamleider van het *Handelsplein*:

Nog een heleboel leerlingen hebben (...) het beeld van 'o ik ga accountant worden' maar hebben daar niet een reëel beeld van en dat reële komt nu dichterbij omdat mensen van het roc nu les komen geven en er ineens een kwartje gaat vallen. Het is een win-winsituatie. Ook voor mij als teamleider van ook Zorg & Welzijn Breed. Ik zie daar iets heel waardevols in.

De roc-docent ziet als belangrijk leerpunt voor haar deelnemers dat zij geleerd hebben te coachen op proces en op product. In eerste instantie waren de roc'ers gericht op het product, en pas later kwam het inzicht dat het werkproces aan het product vooraf gaat en dat je dat werkproces ook kunt coachen.

Het leren van beide activiteitssystemen was ook aanwijsbaar. Het *Handelsplein* leerde het project beter te organiseren en het plein beter op het project voor te bereiden, en eisen te stellen aan de opdracht en aan de eindpresentatie. De gebrekkige voorbereiding van het project op het *Handelsplein* was ook de roc-docent opgevallen:

Myrna heeft met veel enthousiasme hieraan gewerkt. Ik had wel het idee dat ze het een beetje alleen moest doen. Waar wij er met z'n drieën aan gewerkt hebben, moest zij het, denk ik, een beetje alleen doen. En dat is nogal wat. Dat kwam ook wel ter sprake, dat de begeleiding van de Saturnus-leerlingen zelf, dat dat ook niet op één persoon aan kon komen. Dat daar ook een team moet staan om dat op zich te nemen.

Het roc leerde het systeem van leerling-coaches toe te passen in de eigen opleiding, de eigen deelnemers als coach te trainen en om te gaan met knelpunten onderweg. Beide activiteitssystemen leerden over hun *boundary objects*. De gebruikte opdracht was te gering in omvang en te weinig complex voor de *Handelsplein*-leerlingen die meer konden presteren in kortere tijd dan de opdracht van hen verwachtte. Beide activiteitssystemen hebben zich in de loop van de samenwerking gerealiseerd dat de volgende stap moet liggen in het formuleren van competenties. Waar moeten Saturnus leerlingen aan werken om te voldoen aan de eisen van het roc? Daarover willen de beide partners meer afstemming bereiken.

In tabel 6.6. worden de belangrijkste spanningen waarmee pijler 2 gepaard gaat, samengevat:

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen op het terrein van de tweede pijler: de samenwerking met het roc
Basistegenstelling tussen routine die van docenten, deelnemers en leerlingen niet (meer) gevraagd wordt en de routine en vaardigheden die er nog niet zijn	Spanningen tussen: <ul style="list-style-type: none"> • benodigde en aanwezige coachingskwaliteiten van roc deelnemers • organisatietaken, inclusief de voorbereiding op het <i>Handelsplein</i> en het feit dat Myrna in haar eentje verantwoordelijk was • capaciteiten van 4^e jaarsleerlingen en zwaarte van de voorbereide opdracht probleemgestuurd leren • verwachtingen t.a.v. gedrag van leerlingen en feitelijk gedrag.

Tabel 6.6. Spanningen rond de pijler van de samenwerking met het roc

2.2.5 Pijler 3: samenwerken met het lokale bedrijfsleven

In de derde pijler onder het activiteitssysteem *Handelsplein* wordt samenwerking gezocht met het lokale bedrijfsleven, dat bestaat uit een veelheid van verschillende activiteitssystemen. Doel is de buitenwereld de school binnen te halen, en bedrijven over competenties van vmbo'ers te laten meedenken, leerlingen competenties voor het bedrijfsleven aan te leren en hen een rolmodel te bieden. Anders dan in de samenwerking met het roc is hier minder makkelijk een wederzijdse leeropbrengst te zien. Het *Handelsplein* brengt als *boundary object* het onderzoekend leren in. Het bedrijfsleven brengt als *boundary object* verschillende leerlingopdrachten in, die idealiter ook voor de bedrijven een resultaat opleveren. Myrna is vanuit het *Handelsplein* de belangrijkste *boundary crosser*. Maar ook de docenten die de leerlingen bij hun opdrachten begeleiden, en de medewerkers vanuit het bedrijfsleven zijn *boundary crossers*. Wellicht zijn ook de leerlingen *boundary crossers* te noemen: zij nemen een kijkje op hun eventuele toekomstige werkterreinen.

Met het project Jaarverslag was al ervaring opgedaan met het binnenhalen van bedrijven. Met Stadsvernieuwing, een project voor leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg (hierna de bbl'ers genaamd) uit de derde klas, haalde het *Handelsplein* een grote lokale woningbouwcorporatie binnen, waarmee een langer samenwerkingsverband werd aangegaan. Naast de woningbouwcorporatie doen een jaar later ook een bank, winkels, de winkeliersvereniging en andere bedrijven mee.

Myrna is ook de drijvende kracht achter deze pijler. Zij is degene die de buitenwereld de school wil binnenhalen, en die dat ook al had gedaan met het project Jaarverslag. Ze laat zich door zaken die ze in het bedrijfsleven tegenkomt inspireren:

En toen dacht ik: dat moet ik terug laten komen in mijn etalages! En vertalen naar mijn lesstof! Naar dingen die ik doe met kinderen.

Ze ziet dat de opdrachten ook de leerlingen inspireren:

We zagen het met de presentatie van de Stadsvernieuwing. Daar zaten twee mensen van de woningbouw bij en die stellen vragen. (...) Kinderen hebben zoiets van hé, dat zijn twee mensen die naar ons komen luisteren en dat doen ze niet van tutttuttut maar ze zijn geïnteresseerd in wat ik vind. En de presentatie was schitterend. Iedereen was ervan onder de indruk.

De docenten hadden eerst veel weerstand tegen deze opdrachten, zeker omdat Myrna ze wilde richten op de bbl'ers. Docenten vragen zich af of bbl'ers dergelijke leertaken wel aankunnen en of de opdrachten wel deugen. Maar de docenten zagen ook hoezeer leerlingen in het project Stadsvernieuwing vaardigheden ontwikkelden:

De leerlingen moesten een onderzoek gaan doen in de wijk. Het gaat om doelgroeponderzoek. Dat hoort ook bij het vak van Handel en Administratie. Kinderen leren daar veel van: ze moeten echt naar de mensen toestappen en vragen hoe vindt u het om hier te wonen. (...) En dan met elkaar op papier zetten wat ze nu gehoord hebben. Samenvatten. (...) Samenwerken. (...) Een presentatie maken en opnemen in hun portfolio. Basisleerlingen! Ik vind het belangrijk dat leerlingen ergens mee bezig zijn wat ertoe doet. (...) Ik zie ook dat de kinderen dit heel leuk vinden. Dat ze trots zijn, je ziet ze groeien. Ik hoor dan ook opmerkingen: dat had ik niet verwacht van een leerling van de basisberoepsgerichte leerweg (Josefien). Dat is ons allemaal 100 procent meegevallen (Robert). Dan denk je, dat heeft toch hartstikke nut gehad. Je geeft wel eens tegengas, dat je denkt, waarom moet dat zo (Emma).

De medewerker van Stadsvernieuwing is verbaasd over wat leerlingen kunnen. Hij is zelf leerling van Saturnus geweest:

Die leerlingen kunnen heel wat meer met Power Point dan wij op de havo met een sheetje. Ik was blij verrast door de aandacht die bijna iedereen kon opbrengen naar elkaar te luisteren naar vragen en naar mijn antwoorden. Ik heb ook gemerkt dat er leerlingen zijn die zichzelf

HOOFDSTUK 6

dom vinden, en een vraag beginnen met: misschien is dit wel een domme vraag. Maar het is hun verdienste dat ze überhaupt een vraag durven te stellen. Ik hoop dat leerlingen een positiever zelfbeeld krijgen.

Myrna had als visionaire docent, als (mede)bedenker van de drie pijlers onder het *Handelsplein*, meer oog voor het bedenken van vernieuwingen dan voor een goede uitvoering ervan. Ze legde contact met bedrijven, overlegde met de nascholer, en was voortdurend onderweg en in overleg:

Ik ben bij al die bedrijven geweest. Soms wel drie keer. Het is ontzettend veel werk. Bedrijven zijn wel geïnteresseerd om mee te doen. Maar ik merk ook dat het voor die bedrijven veel is.

De spanningen ontstonden al direct bij de opzet van de eerste opdracht: Stadsvernieuwing. De nascholer vertelt over de ontstane spanningen:

Ik heb die spanningen van de eerste keer heel duidelijk meegemaakt. In de opdracht stond: maak een powerpoint-presentatie, maar het gereedschap daarvoor hadden die leerlingen niet en in de gauwigheid heeft Robert even een handleiding gemaakt. (...) Leerlingen hebben een aantal tools nodig, bijv. ook het houden van een vraaggesprek, een interviewtje. In de groep zijn een paar mensen, waaronder heel sterk Myrna, die vrij makkelijk denken 'dat moeten de leerlingen kunnen en dat lukt ook wel' en een aantal mensen, waarvan Robert een exponent is, die zegt 'ja, we moeten ze veel meer houvast geven'. (...) Myrna is daar tamelijk nonchalant in en optimistisch en zegt ook, wat niet lukt, sturen we bij. Ja, dat is een buitengewoon open instelling en die zij met haar persoon en haar stijl ook kan invullen. Ze heeft een enorm vertrouwen in kinderen.

Andere docenten verwijten Myrna dat ze opdrachten te open maakt, leerlingen te weinig structuur en houvast biedt, en onvoldoende communiceert met de docenten die uiteindelijk de projecten uitvoeren. Daphne klaagt over het chaotische van Myrna:

We hebben er eentje rondlopen die heeft het zo ontzettend goed structureel in haar hoofd zitten allemaal, maar het is een chaos met uitbrengen. (...) Je moet met het project Jaarverslag aan de gang en ik krijg om half negen pas de informatie in mijn handen gedrukt, terwijl ik het dan gelijk al moet presenteren naar de kinderen toe. (...) Dat heeft gewoon te maken met je voorbereiden. Want je hebt wel zestig leerlingen rondlopen. Die moeten wel aan de slag. Het team heeft Myrna op haar werkwijze aangesproken. Robert:

Hebben we gisteren in de vergadering ook tegen Myrna gezegd van de ideeën zijn prima maar als je het zo doet dan wek je echt heel veel weerstand en dan gaat het niet om de inhoud maar om hoe het iedere keer gebeurt. Zorg nou (...) dat het minimaal twee weken van tevoren bekend is, dat je er over kan praten. Ik denk dat ik veel structuur erin wil brengen. Dat zit ook een beetje in mijn karakter natuurlijk. Ik wil alles op tijd geregeld hebben en goed op poten zetten. Maar ik ben wel veel meer afmaker ja.

De collega's vinden het lastig om feedback te geven (zie ook volgende paragraaf). De teamleider verklaart dat uit de angst van docenten dat feedback op emotioneel niveau problemen zou geven. Zij spoort collega's aan feedback op werkniveau te zien en Myrna gewoon aan te spreken.

Myrna heeft de boodschap van haar collega's goed gehoord:

En je krijgt heel directe feedback, hè. Ik ben niet zo heel erg goed in het maken van structuren voor docenten, zodat ze het werk kunnen overnemen. Maar nu zie ik heel goed wat er gebeurt. Dus weet ik ook waar ze behoefte aan hebben.

Ze gaat met de feedback aan de slag en op basis van de ervaringen met Jaarverslag en met de eerste opdracht met Stadsvernieuwing ontwerpt Myrna samen met de nascholer het format

SATURNUS

voor de opdrachten, die voortaan *in-company-files* zullen heten. Het format moet ervoor zorgen dat elke leertaak die samen met het bedrijfsleven wordt uitgevoerd alle benodigde informatie bevat.

<p>Titel van de leertaak: de naam die de docent de leertaak geeft</p> <p>Opdrachtgever: de naam van het bedrijf, met logo</p> <p>Werkwijze: de wijze waarop de opdracht wordt uitgevoerd, in welk groepje, hoeveel leerlingen</p> <p>De opdracht: een korte uitleg van de opdracht, verwijzend naar een lesbrief</p> <p>De theorie: welke theorie er nodig is bij de leertaak, verwijzend naar de theorieboeken</p> <p>De producten: welke producten? Presentatie, informatiemap, werkstuk, onderzoek</p> <p>De planning: wat wanneer doen</p> <p>De beoordeling: hoe je wordt beoordeeld, op welke competenties, hoe de evaluatie is.</p>
--

De opdracht verwijst naar een stukje theorie, en vervangt ook een stukje theorie. Wie dan de opdracht heeft gedaan, hoeft een deel van het boek niet meer te doen:

Ja, dat is wel ingewikkeld. Er zijn tien totaal verschillende opdrachten.

Myrna is er huiverig voor dat dit soort opdrachten bovenop het gewone maak- en leerwerk komt.

De andere kant is dat je op dat moment wel veel aan competenties werkt, aan omgaan met mensen buiten school, aan samenwerken, presenteren, daar leren ze veel van. Maar dat kunnen we niet goed onderbrengen in examenprogramma's. Dan komt het er eigenlijk bovenop. Daar moet je voor uitkijken.

De medewerker van Stadsvernieuwing vindt dat het project het tweede jaar al veel beter werkt.

Ik moet zeggen dat de kwaliteit van de opdracht toeneemt, nu de opzetfase voorbij is. De informatie kwam veel eerder dan vorig jaar. (...) Het is nu beter gestructureerd.

Kees-Jan ziet de kracht van deze pijler:

Het bedrijfsleven is een sterke poot aan het worden. Met onderzoeksopdrachten. Wij willen hier betekenisvolle opdrachten hebben. Richting natuurlijk leren.

Maar de teamleider plaats nog vraagtekens bij de pijler:

Dat vind ik nog een beetje te prematuur. Het is nog te vers. Op papier is het hartstikke goed, die betekenisvolle opdrachten. Maar we weten nog niet echt hoe het werkt.

Uit de samenwerking is een nieuw *boundary object* geboren: het format voor de *in-company-files*. De samenwerking zal zich in de toekomst volgens Myrna en Kees-Jan richten op het formuleren van competenties die het bedrijfsleven van vmboleroerlingen in de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg mag verwachten. Zo zullen competenties zowel in de samenwerking met het roc als in de samenwerking met het lokale bedrijfsleven een belangrijke rol gaan spelen.

In tabel 6.7. vatten we de spanningen die gepaard gingen met de samenwerking met het bedrijfsleven samen.

HOOFDSTUK 6

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen op het terrein van de derde pijler
Basistegenstelling tussen routine die de docent niet (meer) kan toepassen en de routine die er nog niet is; basistegenstelling in visie op aard van opdrachten voor bbl leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> • open dan wel meer gestructureerde opdrachten? • wel of geen handleidingen bij de opdrachten? • benodigde en aanwezige (leer)vaardigheden van leerlingen • tussen docenten die vinden dat bbl'ers dit soort opdrachten wel of juist niet kunnen • tussen voldoende aansturing van docenten en het feit dat Myrna deze pijler in haar eentje 'beheert' • tussen visie (omslag naar natuurlijk leren) en realiteit (afwachten hoe het loopt).

Tabel 6.7. Spanningen rond de pijler van de samenwerking met het bedrijfsleven

2.2.6 Tertiaire tegenstellingen, verklaringen en oplossingen na twee jaar

Na een jaar wordt de gang van zaken op het plein geconsolideerd. De docenten spreken met elkaar af dat er het jaar daarop geen veranderingen worden doorgevoerd, maar dat men samen beter wil worden in het werken op het *Handelsplein*. Na twee jaar zijn er successen geboekt. Ook blijken er hardnekkige problemen te zijn en zijn er zaken die door bepaalde docenten als een probleem worden ervaren, terwijl andere docenten het probleem een *non-issue* vinden. Hieronder bespreken we enkele van deze hardnekkige kwesties. We besluiten met de vraag welke verklaringen de docenten aandragen voor de hardnekkige pijnpunten. Dat zijn de tertiaire spanningen die het moeilijkst zijn te overbruggen.

a. *Het debat over leerlingen van de basis- en de kaderberoepsgerichte leerweg (bbl'ers en kbl'ers) op het plein*

Een steeds terugkerende vraag is volgende: is het werken op het *Handelsplein* geschikt voor alle leerlingen, zowel de bbl'ers als de kbl'ers? Hierover breken de docenten zich het hoofd en hierover zijn ze het ook hartgrondig met elkaar oneens. De ene docent (met name Emma, Josefiën en Daphne) vindt dat kbl'ers beter aanspreekbaar zijn, dat ze zelfstandiger zijn, dat ze beter met de vrijheid op het plein om kunnen gaan. Die docent vindt doorgaans ook dat de bbl'ers te weinig begeleiding krijgen, dat ze meer structuur nodig hebben, dat ze niet zelfstandig uit een boek kunnen werken en dat ze meer onderricht nodig hebben. De bbl-leerling buurt graag, wordt snel afgeleid op het plein en zorgt voor ordeverstoringen. Hij zou eerder in een kleine groep moeten worden opgevangen en aan goed gestructureerde opdrachten moeten werken waarin precies staat wat er van de leerling wordt verwacht en in welke volgorde.

Andere docenten (Myrna, Kees-Jan, Janette) vinden dat het niet uitmaakt of het om een bbl- of om een kbl-leerling gaat. Er zijn ook kbl-leerlingen die moeite hebben met het werken op het Plein, doordat ze slecht kunnen luisteren, veel conflicten hebben, zich slecht laten corrigeren of zich slecht kunnen concentreren. De teamleider vindt het gesprek over de bbl'er en de kbl'er op het plein een *non-issue*:

Dat kun je niet zo zwart-wit stellen, want ik kan me een heleboel kbl'ers voorstellen die structuur nodig hebben en bbl'ers die de vrijheid aankunnen. Dat kun je niet koppelen aan niveau, vind ik persoonlijk.

SATURNUS

Janette onderstreept dit standpunt met haar ervaringen met haar lwoo-leerlingen, die zij kent vanuit de onderbouw. De lwoo-leerlingen hebben volgens het Janette op het Plein echt naar hun zin:

Ze zijn beter dan de bbl-leerlingen die ik erbij heb gekregen. (...) Ze hebben in de onderbouw geleerd naar zichzelf te kijken en doelgericht te werken. (...) Daarbij werk je dus aan de leervaardigheden, hè, zo van red je het om je taakje af te krijgen, waarom is het niet gelukt, is het wel gelukt, wat moet je doen om, etc. (...) Ze kunnen precies hun sterke en zwakke punten aangeven.

Het maakt dus volgens haar niet zoveel uit, of je nu met lwoo-leerlingen, bbl-leerlingen of kbl-leerlingen te maken hebt op het Plein. Volgens Janette is vooral de vraag belangrijk of leerlingen op het Plein reflectie- en leervaardigheden hebben aangeleerd.

b. Het debat over open versus voorgestructureerde opdrachten

De discussie over kbl'ers en bbl'ers op het plein is volgens Robert vertroebeld door de discussie over open opdrachten versus gestructureerde opdrachten die leerlingen houvast bieden. Als je bbl'ers meer houvast biedt in opdrachten, zullen ze op het plein volgens hem beter functioneren. Die houvast zit volgens Robert en anderen vooral in het voorstructureren van opdrachten: een stappenplan, het aanreiken van werkvolgordes en handleidinkjes bij van leerlingen verlangde vaardigheden bieden leerlingen de handreikingen die zij nodig hebben om opdrachten binnen de tijd tot een goed einde te brengen. Myrna gaat dat veel te ver. Ze denkt dat leerlingen veel meer kunnen dan gedacht wordt en dat opdrachten een beroep op creativiteit en oplossingsvermogen van leerlingen dienen te doen. Volgens haar gaat het in het debat over loslaten en structuur vooral om de vraag of docenten vertrouwen hebben in het leervermogen van leerlingen.

c. De ruimte voor persoonlijke begeleiding op het plein

Voor leerlingen is een goede band met docenten voorwaardelijk voor het leerproces. Voor docenten vormt de band met kinderen vaak de inspiratie voor hun werk. Docenten verschillen van mening over de vraag of het leren op het *Handelsplein* nu meer of minder gelegenheid geeft dan voorheen om leerlingen persoonlijk te begeleiden. Eigenlijk zijn alle docenten behalve Janette van mening dat er nu veel meer contact met kinderen mogelijk is dan in de klassikale situatie. Bovendien is het contact volgens Kees-Jan ook persoonlijker van aard. Dat verklaart hij uit het feit dat op het Plein het wij tegenover zij is opgeheven:

Het is niet meer zo dat daar ver weg iemand staat te praten en dat jij je mond moet houden. Iedereen is dicht bij elkaar. De collega's kunnen de volle tijd benutten om te kletsen en te wandelen en te coachen.

Onderwijs 'by wandering around'. Docenten wandelen over het Plein en stoppen bij bepaalde leerlingen, stellen een vraag, coachen en/of geven uitleg. Dat *wandering around*, dat doen leerlingen ook. Myrna:

Je ziet dat leerlingen ook meer keuzes kunnen maken, voor bepaalde vragen gaan ze naar een bepaalde docent toe. Het is voor leerlingen heel duidelijk wie waar goed in is, tegenwoordig. (...)

De teamleider beaamt deze waarneming, ondanks het feit dat er op het plein vaak wat minder totaaloverzicht is:

We hebben door de bank genomen meer aandacht voor leerlingen en we weten ook meer van leerlingen en collega's weten ook meer van méér leerlingen. Anders was het beperkt tot je mentorgroep.

HOOFDSTUK 6

Dat past ook in de visie en de missie van de school, die persoonlijk contact met leerlingen en interesse voor de hele mens hoog in het vaandel heeft staan. Met name het tutoraat geeft docenten gelegenheid wat dichterbij de leerlingen te komen. Myrna, Emma, Robert, Daphne zijn allen tutores. Zij geven hoog op van hun band met de tutorleerlingen. Emma:

Dan weet ik zeker: dat zijn mijn tweeëndertig kinderen waar ik goed contact mee heb. Vier groepen van acht.

De conrector vult aan:

Dat tutorschap is nu juist een stuk dat te maken heeft met die persoonlijke aandacht voor elkaar en voor de lerende mens, maar ook voor de hele mens. Daphne: Kijk ook al doen ze stoer, er is toch behoefte aan iemand die achter ze staat. Myrna: ik zie dat ik met niet-mentor kinderen wel een mentorband heb. (...) Dat komt natuurlijk door die intensieve gesprekken die je iedere week voert. Zij hebben iets van een mentor erbij.

Sommige docenten wijzen op het verschil tussen je rol als tutor en je rol als docent op het plein. Daphne weigert de docentrol. Ze vindt het zo belangrijk om open in dat contact met kinderen te staan, dat ze weigert bij het roc de onderwijsassistenten opleiding te doen:

Ik denk dat je dan anders tegenover die kinderen komt te staan. Je krijgt die sturende rol van het onderwijs, er moeten prestaties geleverd worden. Ik wil het zelf liever houden op het persoonlijke, het sociale.

Ook Emma contrasteert het contact met kinderen in de tutorgroepen met dat op het plein:

Op het plein ben je bezig met het sturen van de kaart, zo van schiet op, let op. Ze roepen je, ze vragen uitleg. Als ze het af hebben kan je het werk nakijken en een stempel zetten en dan ga je weer. (...) Als ze geen zin hebben, of geen uitleg nodig hebben, dan roepen ze jou niet, dan is er ook geen contact. Daarom vind ik die tutorgroepen belangrijk.

Janette staat na 26 jaar in het speciaal onderwijs nu op het plein en dat is toch wel heel iets anders. Ze ervaart het werken op het plein als heel hectisch zodat er weinig tijd is voor communicatie met de kinderen en ook met de mededocenten:

Ik mis het stukje gevoel. (...) Mensen gaan wel op een goede manier met elkaar om, maar het is zo gehaast en er staat ontzettend veel druk op. Het wordt in minuten uitgerekend onderhand. Dat is jammer. Ik vind het alleen maar minder persoonlijk geworden. Ik vind dat er nóg minder tijd is voor individuele aandacht. Je holt echt van links naar rechts. Je komt weinig aan persoonlijke dingen toe.

Juist Janette heeft hier heel erg last van. Ze was in het speciaal onderwijs gewend veel tijd in individuele leerlingen te steken, terwijl ze nu niet leerlingen op een manier kan begeleiden die ze wil. Ze vraagt het team om leerling-besprekingen als standaardpunt op de agenda van teamvergaderingen te zetten. Af en toe houdt het team een rondje, maar daar blijft het bij. Janette wil juist dat leerlingen elke keer worden besproken, ongeacht of er problemen zijn of niet:

Hoe gaat het met een leerling, zijn er knelpunten. Maar alleen als er iets dramatisch gebeurt, dan wordt nu een leerling ingebracht, of als er iets bijzonders is.

Ze is gefrustreerd, maar houdt haar emoties in en past zich aan. De conrector reageert:

Wat ik me alleen afvraag is, in hoeverre wij dat (die speciale aandacht, W.M.) kunnen realiseren in een gewone V.O.-school. (...) Ik denk dat wij vergeleken met andere V.O.-scholen daar ook redelijk ver in gaan en ik weet niet of ik daar verder in wil gaan. Doen wij dat goed of laten wij kansen liggen?

d. Het Plein en de plaats van theorie

Het *Handelsplein* wil korte metten maken met de scheiding tussen theorie en praktijk. Daartoe zijn de theorielokalen opgeheven en geven de docenten geen theorielessen in economie en boekhouden meer. In plaats van de 'oude' theorielessen werken leerlingen individueel, gestuurd door de kaart, uit het boek. Ze doen maakwerk tot ze door een hoofdstuk heen zijn en daarna is er een toets. Zo worden leerlingen door de theorie geloodst. De praktijk leren leerlingen in de winkel, het project Jaarverslag, de kantoor simulatie en de bedrijfstaken. De theorie wordt met de praktijk verbonden door praktijkopdrachten, gericht op een bepaald hoofdstuk uit het theorieboek en door stukjes theorie te koppelen aan onderzoeksopdrachten: dat gebeurt in het project Jaarverslag, in de onderzoeken die leerlingen samen met de roc deelnemers uitvoeren en in de *in-company-files*.

Het docententeam is over het feit dat kinderen veel tijd besteden aan de authentieke leertaken zeer eensgezind. Men is het eens over de leeropbrengst en over de motivatie die leerlingen eruit putten. Anders is het als het gaat om de theorieopdrachten zelf. Enkele docenten hebben erover geklaagd dat leerlingen te weinig opsteken van het individueel doorwerken van het theorieboek. Deze docenten zouden leerlingen graag wat meer instructie willen geven. Petra:

Ik zou het belangrijk vinden om meer docenten voor de groep te hebben. Met het doel om die kinderen nog zelfstandiger te laten leren, misschien meer instructies te geven, toch weer in kleine groepjes theorielessen. Dat ontbreekt nu dikwijls. Bij vakken als economie, boekhouden. (...) Dan kan je er ook nog wat omheen vertellen, maar dat moet in kleine groepjes. (...) Kijk, instructie geven aan veertig kinderen, hier twintig en daar twintig, dat werkt niet. Mij lukt het niet in elk geval.

Zij doelt met *wat erom heen vertellen* op het feit dat economie ook een vertelvak is, een maatschappelijk vak, dat vraagt om een gesprek over de stof, ook volgens Janette. En dat gebeurt niet bij de werkwijze van het plein.

Emma, Petra, Josefien, Daphne willen ruimte om meer uitleg te geven over economie en boekhouden. Emma:

Er zijn onvoldoendes. Ze vinden het te moeilijk en ze begrijpen het niet en daar merk je het aan, dat ze een beetje te kort komen. (...) Er moet gewoon een uur theorie aangeboden worden.

Emma vertelt dat er op verschillende manieren wordt geprobeerd tegemoet te komen aan de vraag van leerlingen naar uitleg. Leerlingen kunnen inschrijven voor extra uitleg op donderdag, het vierde en vijfde uur. Maar dat doen leerlingen niet:

Dat is een bepaalde schroom. Als jij op die lijst staat, ja dan snap je het niet.

Haar oplossing is om tijdens het mentoruur klassikale uitleg te geven.

Robert vindt dat het probleem gedurende de dag gewoonlijk wel wordt opgelost:

En wat wij nu hier doen, dan gaan we er bij zitten(...), nu ga ik even wat uitleggen over economie. Kom even, een man of vijf, zes, wie er wil komen. Dus dan creëer je een kleine situatie om kinderen die behoefte hebben om uitleg voor iets. Dat doen we dan gewoon tussendoor van jongens, we hebben morgen een toets, oké, ik ga daar zitten, wie wil er nog wat weten en dan ga ik nog wat dingen uitleggen van het hoofdstuk. Dat vindt hij beter dan een les in een theorielokaal inlassen. Dan komen die leerlingen die het nodig hebben toch niet allemaal. Aan de andere kant komen soms leerlingen wel naar zo'n les om hun cijfer te verbeteren.

Terwijl deze discussie gaande was stelde de schoolleiding een instructielokaal ter beschikking om extra ondersteunende lesjes te geven. Maar die lesjes mislukten volledig.

HOOFDSTUK 6

Kees-Jan:

Ik kan best goed vertellen en keurig uitleggen en zo, en al die kinderen wilden het ook weten, (...) maar voor veertig procent ging ik te snel, want ja je kiest toch een modus, veertig procent verveelde zich, (...) die wisten allang wat ik ging vertellen, die wachten nog steeds op de dingen die er eventueel nog na zouden komen, waar ze wel wat aan zouden hebben. Dus twintig procent had er wat aan. Dat is zonde, zonde van de tijd. Onze kinderen die wachten niet, die roepen meteen. Dus een paar van: dat snap ik niet, dat snap ik niet, ik kom er niet uit met die procenten, en dan deed ik een stapje terug. Oh ja, dan leg ik het nog even vanaf het begin uit. En dan ga je veel te langzaam voor de rest van de groep.

Kees-Jan trekt uit deze ervaring de conclusie:

Dat we op de goede weg zijn. Dat klassikale moet eruit. Dat hadden we al eerder bedacht, maar nu weet ik het heel zeker. Dat is echt foute boel. Kinderen moeten zelf dingen ervaren. (...) Ik zit ook wel eens in een les naar iemand te luisteren, ja, dan pik ik ook maar de helft op, of nog minder. Kinderen leren ook niet door te luisteren en te lezen. Daar leren ze niks van. Het was niks. Geweldig!

Kees-Jan vindt dan ook dat het probleem heel ergens anders ligt: leerlingen moeten leren vragen te stellen. Vragen stellen is lastig, dat doet een leerling niet zomaar:

Kinderen hebben individuele vragen: ze pakken het boek, ze maken een opdracht, ze komen er niet uit, en dan komen ze naar mij toe. Wat ik ervaar is dat leerlingen die stap soms nog niet eens maken: als ze die stap gemaakt hebben is dat al prachtig. Ze hebben zich erin verdiept, ze lopen vast en ze nemen de moeite naar een docent toe te stappen. Maar meestal gaat het (...) zo, dat kinderen vastlopen en daar blijft het bij.

Leren vragen stellen en goed leren lezen: tekst uit het boek lezen en begrijpen en de opdrachten in het boek goed lezen en begrijpen, daar hebben leerlingen behoefte aan. Emma vertelt dat ze dat eigenlijk in haar mentoruur doet: een stukje uit het boek samen lezen en de opdrachten uit het boek lezen.

De conrector geeft commentaar op het leerproces van het docententeam:

Dan moet ik in de school een instructielokaal voor hun regelen. Dat is gebeurd. Drie maanden later zit ik met ze aan tafel en dan blijkt dat dus niet te werken en dan merken ze dus, dat het niet in dat instructielokaal zit, en in feite (beetje pedant misschien) weet je dat van te voren. Je weet ook, als leidinggevende, dat je ze de ruimte moet geven om dat ook zelf te laten ervaren. Dus toen hadden we een ander gesprek, namelijk, het zit niet in het instructielokaal. (...) Dan ben je meer met de kern van de zaak bezig: hoe moeten we dan dat vak invullen en wat ik dan telkens steeds sterker met die groep ervaar ..., ze hebben het probleem in feite al opgelost op het moment dat je het er met ze over hebt. (...) Nu is het hele probleem uitgekristalliseerd, wat de docenten nodig bleken te hebben was een beamer, want zeiden ze: 'wij weten nu hoe wij het doen'. De instructiemomenten geven ze aan op de Dagkrant (aankondiging van activiteiten op een monitor, W.M.), voor de kinderen, en ze doen het gewoon in de ruimte, op het plein.

De kinderen die erbij willen zitten, zitten erbij (...) en de rest moet gewoon stil zijn. Geen enkel probleem. Afgesproken met de kinderen: als je erbij zit, dan doe je volledig mee en dat gebeurt ook. Geen enkel conflict meer over wie waarom op welke plek zit: het is de keuze van de leerlingen. Het is volstrekt duidelijk wat op welke plek op dat moment van je verwacht wordt en ook voor iedereen die aanwezig is het volstrekt duidelijk waarom dat van je verwacht wordt en waarom het niet anders kan. Elke problematiek daaronder is weggehaald, omdat het puur functioneel is.

Ook de teamleider is daar blij mee:

Nu is er dus werkelijk een collegezaalopstelling en daarbuiten zitten kinderen aan de computer en de grootste groep kinderen zit te luisteren naar een uitleg!

Het probleem van de instructie en de klassikale uitleg is dus opgelost op het plein zelf. De docenten zijn er met elkaar uitgekomen. Met behulp van de *beamer* wordt extra uitleg gegeven en moeilijke punten toegelicht. Of de oplossing voldoende is om tegemoet te komen aan de behoefte ook wat meer over de stof te praten en de maatschappelijke kant van economie te belichten, is op dit moment niet duidelijk.

e. De werkhouding van leerlingen

Vormden problemen met leerlingen de aanleiding voor de vernieuwing, vanaf de start van het *Handelsplein* blijven die problemen met de werkhouding van leerlingen merkbaar. Deze problemen laten zich kennen als chaos, buurten, jassen aan, petten op, onverschillig gedrag, dingen kapot maken, dingen kwijtraken, stelen, op verkeerde internetsites zitten, internetpesten, niet betalen voor koffie en thee, niet afwassen; al deze problemen hebben zich voorgedaan. Bepaalde internetsites zijn nu taboe op het plein, er wordt geen koffie en thee meer geschonken en er worden geen boeken meer uitgeleend, maar elke leerling krijgt weer gewoon een boekenpakketje mee naar huis. Iedereen mag wel aan één kant een oortje met persoonlijke muziek in hebben.

De cultuur op het plein moet groeien. Dat gaat niet vanzelf. Na een jaar constateren docenten dat het met de nieuwe leerlingen al heel wat beter gaat dan bij de start een jaar eerder. De derdejaars zijn vierdejaars geworden en gaan derdejaars coachen. De nieuwe derdejaars komen in een omgeving waarin vierdejaars rondlopen die al een jaar ervaring hebben.

Ook de docenten moeten groeien in hun nieuwe rol. Ze hebben moeten leren leertaken te schrijven die zij zelf en andere docenten goed kunnen gebruiken. Ze hebben geleerd van de problemen die optraden in de samenwerking met het roc en het lokale bedrijfsleven. Ze hebben het debat over bbl'ers en kbl'ers gevoerd, en het debat over open dan wel meer gestructureerde opdrachten. Janette heeft getracht een oor te vinden voor haar klachten over de te geringe mogelijkheid tot persoonlijke begeleiding. Er is gediscussieerd over de plaats van aparte theorie-instructie in de opleiding. Docenten worstelen ook met hun eigen – vaak wisselend – omgaan met gedragsregels voor leerlingen. Hoe consequent ben je en wat kan je daarin van anderen vragen (zie ook de volgende paragraaf)?

In het debat over de werkhouding van leerlingen komen de volgende verklaringen aan bod:

- leerlingen moeten het werken op het plein *leren*. Het duurt een tijd voordat leerlingen het 'door' hebben: ze stellen zich afwachtend op, nemen weinig initiatief, hebben problemen zich te concentreren en durven geen vragen te stellen. Voor docenten is het lastig hiermee om te gaan. Leerlingen voortdurend aanspreken op gedrag, hen confronteren met gevolgen van dat gedrag (*als je nu niet begint, heb je er zelf last van*), of een beetje dwang uitoefenen: (*ik wil dat je dit afmaakt en over een uur kom je bij me om het te laten zien*), zijn geen prettige manieren om een leerling aan de slag te krijgen. Kees-Jan: *dus zo'n kind heeft al een drempel. Hij moet het pakken, zo'n boekje, hij moet het ergens vandaan halen, zelf de uitleg lezen, hij moet een bronnenboek opzoeken met nog wat informatie, he, he, en dan eindelijk kan je beginnen. Je moet wel heel veel discipline hebben als kind om dat allemaal uit te plussen. Hoe dat werkt.* Beseffen dat leerlingen de vaardigheden voor het werken op het plein moeten leren, is volgens Kees-Jan de sleutel tot het goed omgaan met dit soort problemen. Het gaat om vaardigheden die horen bij zelfstandig werken, om sociale

HOOFDSTUK 6

vaardigheden, om het kweken van zelfvertrouwen dat nodig is om vragen te stellen en om door te zetten.

- leerlingen hebben ook vaak niet de leervaardigheden in huis om de beoogde taken goed uit te voeren. Vooral de leesvaardigheden leveren problemen op: het goed lezen van een opgave of een opdracht, het begrijpend lezen van teksten uit de economiemethode en de boekhoudmethode leveren problemen op. Leerlingen slaan bijvoorbeeld bijna altijd de oriëntatie over. Emma: *Dan denken ze: dat instructiestukje moet ik dat lezen? Oh nee toch? Dat slaan we over en we gaan gauw naar de vragen. Dus gauw naar vraag a. En als je vraag a gaat lezen en je hebt het voorstukje niet gelezen, dan snap je het niet. Het is gewoon het niet lezen. Maar instructies lezen ze niet.* Op het plein lopen leerlingen met dit soort problemen of gedrag eerder vast dan in een klassikale situatie, daar valt het niet zo op en worden leerlingen door de docent aan het handje meegenomen.
- leerlingen laten zich gemakkelijk afleiden door wat er allemaal om hen heen op het plein gebeurt. Ze willen meedoen, stoer zijn, ze vertonen groepsgedrag. Ze houden elkaar van het werk. Robert: *Ze kunnen niet zeggen: dat zijn mijn beste vrienden, maar ik wil niet met hen samenwerken, want dan komt er niks van terecht. Dat kunnen ze niet doen, natuurlijk, dat zeggen ze wel als je alleen bent. Ja, met die kan ik niet samenwerken, maar ze lopen constant elkaar op te zoeken. Dat is natuurlijk wel lastig. Die Marokkaanse groepjes jongens hebben nog meer last van groepsgedrag dan Nederlandse kinderen. Daar is ook een hele duidelijke hiërarchie, van die is de baas, en die doen wat die ander zegt.* Robert zet die jongens dan even uit elkaar. Hij maakt een praatje: *Dan is hij opgelucht, he, zo van dan kan ik even doorwerken.*

In tabel 6.8. vatten we de belangrijkste tegenstellingen die zich na meer dan een jaar nog voordoen samen.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen die blijven, nadat de eerste startproblemen zijn opgelost
Tertiaire tegenstellingen die zich na twee jaar nog blijven voordoen	<ul style="list-style-type: none"> • tussen het debat over wat bbl'ers en kbl'ers aankunnen enerzijds en het debat over open of gestructureerde opdrachten anderzijds • tussen de hectiek van het plein en de wens leerlingen persoonlijk te kunnen begeleiden • tussen de benodigde en aanwezige sociale, leer- en leesvaardigheden bij leerlingen • tussen benodigde en aanwezige begeleidingsvaardigheden van docenten.

Tabel 6.8. Hardnekkige tertiaire spanningen

2.2.7 De leerlingen

Dat op het *Handelsplein* ook daadwerkelijk oplossingen tot stand komen, blijkt uit de leeropbrengst na twee jaar werken. Leerlingen functioneren steeds beter. Docenten onderscheiden de volgende ontwikkelingen:

- leerlingen leren steeds meer zelfstandig aan het werk te gaan en de hulpvraag uit te stellen. Robert: *die weten, ik ga hiermee aan de slag, kom ik er niet uit dan kan ik het aan de medeleerling vragen, en dan pas aan de leerkracht. Als ik dat vergelijk met vorig jaar, toen hadden we veel kinderen die gaan meteen al de vraag stellen. (...) De kinderen weten nu,*

als ik een boekhoudles op de computer moet doen dat ik dan niet meteen 'hoe moet dat' ga roepen. Dat zijn dingen die gaan steeds beter lopen.

- langzamerhand leren leerlingen hun houding te veranderen. Ze worden zelfstandiger en zelfs komen ze wel eens zelf met oplossingen voor gedragsproblemen. Daphne: *En toen werd er tegen mij gezegd, nou Daphne, misschien moet je ons maar iets harder aanpakken. Dat gaven ze zelf aan. Ik zeg, wat zouden we dan kunnen doen? Toen zei één van die jongens van nou, misschien moet je ons een hele week laten opschrijven hoe we zijn. Toen heb ik dat gedaan. En na een week hebben we dat geëvalueerd en daardoor is er een heel stuk teruggedraaid. Doordat er toch wat meer regels kwamen en omdat ze toch wat druk voelden van hee, er wordt op me gelet. Er wordt ook naar me gekeken van hoe ik op dat moment ben. Het meest frappante, dat vond ik ook het leuke, is dat ze er zelf mee kwamen. Dat ze toch eigenlijk ook wel wat regels nodig hadden.* Janette vertelt over een leerling, die in het begin liep te gillen en te brullen en te lopen door de ruimte. *Wat je nu ziet is dat hij meer zit, niet zoveel meer loopt, dat hij werkt, want hij heeft het idee gekregen hééé, ik moet die weektaak afhebben.* Robert legt er de nadruk op dat de docent in dit proces heel belangrijk is: *als het sociaal beter gaat dan zijn ze opener, en kan je over dingen praten. Wat we nu gaan zien is dat we met z'n allen een team vormen, de kinderen en wij.*
- Myrna vertelt over haar tutorgroepje, dat haar rol als docent als vanzelfsprekend overnam nadat zij even was weggeroepen. *Nou, ik loop weg, ik kom terug, tien minuutjes later, zegt Stephanie tegen me, nou Myrna, ik heb het al gedaan voor je, hoor. Die heeft het formulier keurig ingevuld, alle kinderen hebben allemaal zelf aangegeven of ze niet naar het bezemuur toemoeten, of dat ze wel of niet meer aandacht en tijd nodig hebben, ze hebben keurig met elkaar zitten overleggen ik hoef alleen maar even te checken of het goed is gegaan. Nou, ik ben dan zo trots, ik vind dat zo geweldig! Helemaal blij. En dat is eigenlijk bij meer groepen, dat ze meer en meer zelf kunnen.*
- leerlingen leren ook beter de link te leggen tussen hun opleiding en hun toekomst. Daar heeft de samenwerking met roc en bedrijfsleven veel toe bijgedragen. En ook het project Jaarverslag: *De jongens willen een eigen bedrijfje. En dan hebben ze veel aan deze opleiding. Dat vond ik ook zo leuk toen we dat Jaarverslag met ze gingen doen, daar leren ze heel veel van. Wat je kan verdienen, waar je allemaal over moet nadenken als je een eigen bedrijfje start, enzo (Josefien).*
- leerlingen hebben een groter gevoel van vrijheid, terwijl ze nog nooit in zo'n vaste structuur hebben gewerkt en nog nooit zoveel resultaten hebben laten zien. Myrna: *we hebben nog nooit zo goed in de gaten gehad wie wat af had en niet af had. We stellen ook eisen aan ze: veel meer. Door die planner, door te zeggen je hebt nu een vier/vijf gescoord, wat gaan we hier mee doen. We stellen echt veel duidelijker eisen aan leerlingen.* De kaart moet af, anders ga je naar het bezemuur of aan het eind van het jaar naar de reparatiedagen. Je moet minstens een voldoende hebben. Kees-Jan: *Het gaat ook om het proces in het hoofd van zo'n kind: Ik moet blijkbaar alles doen, hier. (...) Kinderen hebben nog nooit zoveel af en zoveel gemaakt als dit schooljaar. Dat is een ding. Ze zijn verder dan ooit. Met de leerstof. Dat komt puur vanwege het rendement van een uur. Je hebt net zoveel uren als vroeger alleen er is veel meer rendement. Kinderen deden wel eens uren niks, vroeger. Dat hoorde je dan op de rapportvergaderingen. Ja, ze heeft een vier want ze doet nooit wat. (...) En vroeger kon je er niet voor zorgen dat ze wel aan het werk ging. Dat bestaat niet dat kinderen hier niks doen. Dat kan niet. Een kind wordt aan alle kanten onder vuur genomen, dat is onmogelijk.*

HOOFDSTUK 6

In feite vormden de leerlingen de belangrijkste aanleiding tot de vernieuwing over te gaan. De afwachtinge leerling moest plaats maken voor de actieve, zelfverantwoordelijke, samenwerkende, coachende leerling. We laten hen aan het woord:

a. Leerlingen over het leren op het plein

Leerlingen waarderen de vrijheid op het plein. Ze kunnen zelf kiezen met welke taak ze aan de gang gaan en ze kunnen zelf kiezen naar welke docent ze toegaan om begeleiding te vragen of een taak te laten aftekenen: *dat ik zelf mag kiezen wat ik wil gaan doen, wanneer ik dat wil gaan doen. Je deelt je eigen tijd in en niet op de tijd van een leerkracht. Als ik het maar binnen een week af heb* (Sebastiaan). Stephanie voegt eraan toe: *het is ook gezelliger*. In die gezelligheid en die vrijheid wordt wel het een en ander van je verwacht. Botan: *je moet gewoon zelfstandig naar de meester of de juffrouw om uitleg te vragen. Dan moet je ook bereid zijn om dingen te vragen*. Hij is dat wel, maar hij ziet wel leerlingen om zich heen die de hele dag aan de computer zitten en zich vervelen en anderen gaan irriteren.

Leerlingen hebben al heel snel in de gaten hoe het plein werkt. Botan zoekt altijd eerst een computer en meldt zich daarna aan. Zo heeft hij al een werkplek voor zichzelf verzekerd. Meestal is er een gezamenlijke opening. Stephanie:

Dan wordt er uitgelegd, bijvoorbeeld we gaan nu bezig met het thema respect, dus je moet respect tonen tegen iedereen. En daarna mag je gewoon aan je kaart werken. Dat doe je dan vier uur lang. En af en toe, als je het effe hebt gehad, dan praat je even met een vriendin of zo. En dan ga je weer verder. Het is gewoon lekker om op zo'n groot plein te kunnen werken.

De leerlingen hebben een uitgesproken mening over wie er op het plein passen en wie niet. Stephanie (kbl) merkt er niks van dat bbl'ers het wellicht lastig werken vinden op het plein. Sebastiaan (bbl) en Sandra (bbl) ook niet. Sebastiaan vindt dat bbl'ers worden onderschat. Sandra vertelt dat ze het nog nooit zo fijn heeft gehad. Botan (kbl) denkt dat het plein juist erg goed is voor bbl'ers. Zij zijn slecht in dingen oppakken, vindt hij, en op het plein moet je wel. Hij denkt dat het juist de havo/vwo leerlingen zijn die hier niet zouden kunnen aarden:

Die zitten liever in een lokaal. Daar kunnen zij goed tegen.

b. Leerlingen in de tutorgroepen

De leerlingen zijn enthousiast over de tutorgroepen en de samenwerkingsopdracht op woensdagochtend. Stephanie vertelt over de keer dat zij voorzitter was van het tutorgroepje:

Ik zeg dan: waarom heb je die kaart niet af. Heb je niet genoeg tijd gehad? Heb je lopen klutsen? En als ze dan nog niks zegt of ze zegt: ik had geen zin, dan zeg ik maar je zit toch op deze opleiding? Je moet toch je werk afhebben? Waarom zit je dan op deze school? Als je voorzitter bent, luistert iedereen naar je. Jij bent aan het woord. Dat vind ik wel leuk. Dat je leert leiding te nemen.

Ze kan de vaardigheden die ze in de tutorgroepen leert goed onder woorden brengen. Leiding geven, voorzitten, andere leerlingen aanspreken. Daarvan geeft Botan ook een voorbeeld. Hij vertelt hoe de derdejaars in zijn tutorgroep de vierdejaars aanspraken op gedrag:

Jullie moeten iets meer met elkaar samenwerken als er bijvoorbeeld iemand niet uitkomt, niet meteen aan de juf vragen of wat dan ook. Je moet het eerst onder mekaar regelen.

Leerlingen zijn ook elkaars coach. Ook dat leerproces brengen de leerlingen onder woorden. Sebastiaan:

Je leert wat voor persoon die leerling is en wat hem stimuleert om te werken. En naar jou te luisteren als je wat zegt. Ik ben het hele jaar tutor geweest. Ik zag hem soms wat stuntelen, en wat kijken en dan bood ik aan om te helpen. Maar hij vroeg het ook wel af en toe. (...) Dan ging ik er naast zitten. Ik liep er af en toe even langs. Voor mij was het in het begin ook wel

nieuw, leerling-coach, dus in het begin had ik iets van: als hij het niet snapt komt hij wel naar mij toe. Maar dat werkt natuurlijk niet. Omdat hij het soms niet durft te vragen, omdat hij dan denkt: hij gaat me misschien wel dom vinden. Dus dan kan je net zo goed even langslopen. Vooral als ze iets echt niet snappen, of zo. Dan is het moeilijk naar iemand toe te komen.

De leerlingen leren niet alleen omgaan met problemen die horen bij het coach zijn, zoals de vraag: hoe initieer ik contact, ga ik er zelf op af of laat ik de ander komen? Omdat ze samen een samenwerkingsopdracht doen, die praktisch kan zijn, maar ook over het boek kan gaan, leren ze ook uitleggen. Ze leren leerstof onder woorden brengen en pijnigen hun hersens over de vraag: hoe leg ik iets uit aan iemand die mij niet onmiddellijk begrijpt? Daardoor herhalen de vierdejaars hun stof weer, wat goed is voor het examen, en leren zij de stof tot de basis terug te brengen:

Niet met moeilijke woorden praten, maar het simpel houden, terug bladeren in het boek, om het antwoord op vorige bladzijden te vinden.

Daarbuiten leren ze met verantwoordelijkheid omgaan:

Dat het de verantwoordelijkheid van de derdejaars is of hij de kaart af heeft, niet die van de leerling-coach. Door leerstof aan de derdejaars uit te leggen voelen de leerling-coaches zich een beetje docent: je geeft het gevoel dat hij altijd naar je toe kan komen. Het is net alsof je leraar bent. En als ik het niet snap, gaan we samen naar de docent.

De leerlingen vertellen een beetje beschaamd over het project met het roc. Daar was de presentatie helemaal uit de hand gelopen. Maar het was wel een leerervaring: ze vinden dat de roc-deelnemers er meer 'op' hadden moeten zitten: *ze hadden ons meer moeten uitleggen en meer bij ons moeten zitten.* De leerlingen vertellen ook dat ze nu een beeld hebben van hoe het onderwijs op het roc verloopt en hoe lang ze moeten leren om daar te komen waar ze willen komen. Stephanie bijvoorbeeld wil naar het roc niveau 4. Daarna wil ze naar het hbo.

c. De binding van leerlingen met het plein

Wellicht is de belangrijkste winst van het *Handelsplein* gelegen in hoe leerlingen zich op het plein voelen. Na het wij tegenover zij van de 'oude' situatie, is er nu een veel nauwere band ontstaan, die belangrijk is als voorwaarde voor het werken op het plein, maar die voor de leerlingen zelf en voor hun zelfvertrouwen eveneens van grote waarde is. De leerlingen:

Docenten gaan anders met je om. Ze vertrouwen je meer. De docenten kennen je veel beter. Ze kennen je. Ze kennen je door de tutorgesprekken, ze praten individueel met je, als je problemen hebt, ze zien het altijd wel als er iets is. Ze zeggen: Sebas, kom eens hier. Is er iets aan de hand? Hun stellen zich anders op tegen jou dan docenten uit andere klassen. In de tweede was dat heel anders. Docenten kenden me ook op een andere manier dan dat ze me nu kennen. Toen was ik een stuk wilder en ik kon mezelf moeilijk stil houden. Volgens de leerkracht mankeerde er niks aan mijn koppie, maar ik was nogal wild en agressief. Op zich heb ik vanaf mijn zesde tot mijn veertiende, vijftiende daar problemen mee gehad. Ik kom natuurlijk van het speciaal onderwijs af, van een lomschool en lwoo. Ik ben heel erg trots op mezelf dat ik zo ver ben gekomen. Je leert anders leren hier. Je gaat anders met elkaar om. Als je in een klas even wil praten is het wegwezen. Hier kan je wel even praten. Je ziet ook leerkrachten gezellig met elkaar praten. En lachen. Hier mag je praten en lachen, maar je moet wel je werk afhebben. Als je ver achter loopt, dan kan je beter niet gaan praten. Maar ben je bij, dan kan je rustig even praten. Lachen. Ik vind het veel fijner zo (Sebastiaan). Want nu leer je ze ook kennen, van hun kant hoe het was. Want eerst had je alleen maar les met bepaalde uitleg en dan gelijk werken dan kon je nooit met hun praten over iets. En nu heb je iets meer, weet je, hier heb je vrijheid enzo meer. Als je bijvoorbeeld iets niet snapt dan vraag je het even en tegelijkertijd praat je over iets anders. Gewoon over buiten school (Botan).

HOOFDSTUK 6

d. *Leerlingen en de rest van hun schooltijd*

Het Handelsplein heeft mij iets geleerd, zegt Sebastiaan, niet de school. Vroeger kon ik niet samenwerken en was ik agressief. Nu heb ik leren samenwerken. De docenten op het plein zien je meer als gelijken. Ik ben er dankbaar voor dat de mensen mij hier zo erkennen. Zij zijn heel anders dan leerkrachten die op havo/vwo lesgeven.

Maar als de leerlingen niet op het plein zijn, dan zitten ze in een klas, en hebben ze bijvoorbeeld Engels, of Nederlands, of wiskunde. Gezien het citaat van Sebastiaan zou mogen worden verwacht dat leerlingen buiten het plein wellicht wat moeite zouden hebben zich aan te passen. Maar de leerlingen vinden dat geen enkel probleem.

Dan zit je gewoon met een kleinere groep, zegt Stephanie. Er wordt gezegd wat je moet doen en je gaat aan het werk. Effe Nederlands en wegwezen. Hier is het modern en daar is het ouderwets.

Volgens Botan komt het in zo'n lokaal meer aan op de docent. Is die aardig? Kan hij zo'n uurtje les goed doen? Hij houdt van wiskunde, maar vindt Engels en Nederlands vreselijk. Dan zit hij niet goed in z'n vel, zegt hij. *Maar je hebt maar een uurtje en dat is zo voorbij.*

2.3 *Ten slotte*

Het *Handelsplein* moest de primaire en secundaire tegenstellingen oplossen. Met het *Handelsplein* worden alle vernieuwingen bedoeld in de afdeling Handel en Administratie van Saturnus. Het leren op het *Handelsplein* hield voornamelijk in dat leerlingen op een andere manier en in een andere structuur en organisatie werkten aan voornamelijk dezelfde leerstof als voorheen. In dit proces ontstonden tertiaire tegenstellingen, die in eerste instantie te wijten zijn aan de onwennigheid van docenten en leerlingen met de vernieuwing. Men heeft het allemaal moeten leren.

Veel problemen zijn gaandeweg opgelost. Het tutorsysteem is uitgebreid tot vier dagen per week. Het debat over bbl'ers en kbl'ers is gevoerd, maar kon niet worden afgesloten omdat het debat werd vertroebeld door het debat over open of meer gestructureerde opdrachten. De roep om theorielesjes en aparte instructie is gedoofd met de komst van de *beamer* op het plein: wie wil kan luisteren naar uitleg. Wie niet wil, gaat zelf door met eigen werk. De meeste docenten zijn tevreden met het contact dat zij met leerlingen hebben. Janette, die gefrustreerd was door haar ervaren gebrek aan contact met leerlingen, neemt na twee jaar afscheid van het team en gaat terug naar de lwoo.

Tijdens de eerste twee jaar is ook een begin gemaakt met contact met andere activiteitssystemen: het roc en het bedrijfsleven. Meerdere activiteitssystemen komen in relatie met elkaar, botsen en leren van elkaar. De leermomenten zijn vele geweest en ze hebben zich vrijwel onmiddellijk vertaald in concrete oplossingen die direct in het leerproces zijn ingezet. Steeds werken docenten tegelijkertijd aan het beter opleiden van leerlingen op het *Handelsplein* in H en A, en aan het ontwikkelen van het *Handelsplein* als een vernieuwende leeromgeving.

Er zijn vele successen gememoreerd: betere relatie tussen leerlingen en docenten, leerlingen laten een betere werkhouding zien en bereiken (veel) betere leerresultaten. Blijvende spanningen zijn er ook. De werkhouding laat nog steeds te wensen over. In de volgende paragraaf kijken we naar de tertiaire spanningen zoals die in de *Community of Practice, de Arbeidsdeling* en *de Regels* tot uiting zijn gekomen.

3 Het Handelsplein en de Community of Practice

Tegenstellingen binnen de *Community of Practice*, *Arbeidsdeling* en *Regels*

Kenmerkend voor de vernieuwing op het *Handelsplein* is dat docenten teamteachen, in plaats van individueel les te geven. In een grote ruimte, grenzend aan de kantoor simulatie en de winkel, waarvan de deuren altijd open staan, begeleiden ze leerlingen die werken aan hun kaart. Docenten lopen door de ruimte en initiëren begeleiding. Leerlingen vragen begeleiding aan een docent die zij zelf op basis van allerlei overwegingen kunnen kiezen: kennis van het vakgebied, begeleidingsvaardigheden, persoonlijke band. Het samenwerken op het *Handelsplein* betekent een radicale breuk met het docentenbestaan in het verleden. Daar zitten verschillende kanten aan: het is prettig, en ook lastig en soms problematisch. Al snel blijken er verschillende docentstijlen en werkstijlen te bestaan en worstelen de docenten met die verschillen.

In deze paragraaf wordt de vernieuwing vanuit het perspectief van de relaties binnen de *Community of Practice (CoP)* behandeld. We onderzoeken welke *Regels* het functioneren van het *Subject* in de *CoP* bepalen. Ook onderzoeken we de vormen van *Arbeidsdeling* binnen de *CoP*. We zijn geïnteresseerd in de spanningen die in de dimensie van de *Community of Practice* te vinden zijn, om van daaruit greep te krijgen op de dynamiek in het activiteitssysteem.

3.1 De noodzaak van het Handelsplein: primaire en secundaire tegenstellingen

Alle docenten zijn het er naar eigen zeggen over eens dat er voorheen sprake was van een *eilandjescultuur*. Het was ieder voor zich, elk in de eigen klas. Kees-Jan:

Het was eenvoudiger. Ik kreeg mijn lesrooster in augustus en ik moest een vak geven met een boek en ik ging dat zo goed mogelijk voorbereiden.

De positieve kant ervan was dat je, zodra je de deur achter je dicht trok, een behoorlijke vrijheid had te doen en te laten wat je wilde: *Dat is zo geweest in al die zesentwintig jaren dat ik in het onderwijs werk. Dat is heel lekker, want je bent vrij om te doen wat je wilt*, zegt Janette.

De negatieve kant ervan was dat je ook zelf alle problemen die je had moest oplossen:

Je kon wel zeggen dat je ordeproblemen had, maar niemand kon het voor je oplossen. Je moest de volgende dag toch weer voor die klas. Nu is iedereen verantwoordelijk voor alles en voor alle leerlingen (Petra).

Myrna zag en nam de ruimte die de eilandjescultuur bood, om haar 'eigen ding' te doen. Ze ging nadenken over vernieuwingen: *wat kan beter, wat kan leuker*. Ze bedacht het project Jaarverslag. Om dat door te zetten had ze wel weer last van die 'eilandjescultuur': *op het moment dat de bel ging trok iedereen de deur achter zich dicht*. Het alternatief dat nu in praktijk wordt gebracht is dan ook heel erg wennen, zegt Janette:

Zeker voor mensen die lang in het onderwijs zitten.

De eilandjescultuur wierp docenten terug op zichzelf. Ze moesten hun zaakjes zelf opknappen. Dat bleek goed te gaan in de praktijklessen in de winkel en de kantoor simulatie. De problemen deden zich vooral voor bij de theorielessen.

Tabel 6.9. brengt de hier geconstateerde spanningen in kaart. De inrichting van het onderwijs brengt de scheiding tussen theorielessen en praktijklessen met zich mee, de klassikale

HOOFDSTUK 6

organisatie van het onderwijs brengt met zich mee dat docenten zich een eenling in hun eigen klas voelen.

Primaire tegenstelling tussen theorie en praktijk, gesitueerd in <i>Object</i>	Op de afdeling Handel en Administratie van Saturnus zich uitend in sterke scheiding tussen theorie docenten en praktijkdocenten
Secundaire tegenstellingen binnen driehoek <i>Subject</i> , <i>Object</i> en <i>Community of Practice</i> : samen te vatten als de tegenstelling tussen de individuele routines waarmee men op de afdeling werkt en de resultaten die men genereert	<ul style="list-style-type: none"> • tegenstelling tussen <i>Community of Practice</i> en <i>Subject</i>: door de <i>Regels</i> (ruimtes, rooster, klassikale lessen, inflexibele organisatie) wordt het individuele <i>Subject</i> op zichzelf teruggeworpen, heeft geen steun van collega's maar wel vrijheid om eigen weg te gaan • tegenstelling tussen <i>Community of Practice</i> en <i>Object</i>: door de <i>Arbeidsdeling</i> is er een sterke scheiding tussen theorie- en praktijkdocenten

Tabel 6.9. Handel en Administratie: de primaire en secundaire tegenstellingen

3.2 De docenten in de *Community of Practice* en teamteachen op het Handelsplein

Bij de aanloop tot de vernieuwing klagen de docenten over werkdruk en over een gebrek aan gekwalificeerd personeel. Op dat moment zijn er drie tweedegraads leraren economie (Myrna, Kees-Jan en Mona, niet geïnterviewd), een tweedegraads lerares textiele werkvormen die zich heeft bijgeschoold om te kunnen lesgeven in de afdeling H en A (Petra) en twee docenten die uit het primair onderwijs komen, van wie de een gespecialiseerd is in het speciaal onderwijs (Janette) en de ander na jaren onderwijzerschap een directiefunctie op een basisschool had bekleed (Robert). Er waren twee onderwijsassistenten betrokken bij de afdeling Handel en Administratie (Emma en Josefien). Deze groep docenten maakte de SWOT-analyse en bedacht samen het concept van het Handelsplein. Myrna:

Natuurlijk is van boven wel gestuurd, maar het is echt iets wat van onderop kwam. (...) De mensen op de werkvloer wilden veranderen, en daar was de schoolleiding erg blij mee.

Ze steunen het *Handelsplein* dus allemaal. Daarna is Daphne, conciërge op de school, gevraagd het team te komen versterken, met name als begeleider van de tutorgroepjes. Na een jaar wordt het team met nog een onderwijsassistent versterkt.

Alle docenten vinden de teamteaching een van de belangrijkste verworvenheden van het project. Het betekende een radicale breuk met het verleden. Voorheen was het ieder apart, in de eigen klas, meestal met de deur dicht. Janette: *nu moest je opeens alles samendoen. Daar zijn we ingeploft.* Ze memoreert dat er in het begin volstrekt geen rekening mee is gehouden dat docenten dat samenwerken ook zouden moeten leren en dat ze überhaupt moesten leren afspraken maken: hoe start je een les op, hoe sluit je af, welke regels hanteren we. Dat had verstrekkende gevolgen. Janette:

Wij hebben van te voren alleen maar organisatorisch gedacht, van hoe moet er verbouwd worden, waar moet alles komen, (...) maar niet menselijk gezien. (...) Het was in het begin echt huilen met de pet op, dat we dachten dit wordt drie keer niks. Het was wel heel druk en energierovend.

Janette is wellicht vanwege haar ervaringen in het speciaal onderwijs erg gebrand op duidelijke regels die consequent worden nageleefd. Dat schort er volgens haar nogal aan, zeker in het begin. Het wordt steeds duidelijker dat docenten onderling erg verschillen in hun benadering van leerlingen. Janette:

Hoe streng ben je als iemand zijn jas uit moet doen, en zijn jas moet ophangen. In het begin was het ook voor leerlingen niet helemaal duidelijk, van die mogen we het wel en van die niet. (...) Normaal kan je je eigen plan trekken en dan bepaal jij wat er in de klas gebeurt. Je moet nu heel veel op elkaar letten, van hoe spreekt huppeldepup een leerling aan en hoe doe ik dat en waarom reageert een leerling zus op mij en zo op die persoon. (...) Heel belangrijk is dat je consequent blijft. Leerlingen proberen je anders uit te spelen. En dan merk je ook weer hoe belangrijk overleg is.

Leerlingen blijken nonchalant met de hen gegeven vrijheden om te gaan. Ze zijn laks met aanmelden, jassen worden niet opgehangen. Daphne:

Daar zijn we nu ook wel mee bezig, hoor. Even de puntjes op de i zetten, qua regeltjes. Samen één lijn trekken over hoe je met de kinderen omgaat.

De gevolgen van deze moeizame start van het *Handelsplein* waren vergaand. Docenten raken overbelast. Ze lijden onder de chaos van het begin. Kees-Jan:

We zitten net nu (na een half jaar, W.M.) in een fase (...) dat docenten instorten, dat ze het niet meer volhouden. (...) Het gevoel dat je het in de hand hebt, dat had ik niet in het begin. Ik kon geen orde houden met zeventig kinderen. Lukte me niet. Ik zit hier deels voor die kinderen, maar zo'n idioot ben ik nou ook weer niet, ik moet het ook fijn vinden, anders ga ik wat anders doen. Dus is dit nu wat ik wil? Nou, dat gevoel heb ik het eerste half jaar niet gehad.

Ieder ervaart dat gevoel van overbelasting, veroorzaakt door de veelheid van taken op het plein: begeleiden, uitleg geven, controleren, aftekenen (taken op het gebied van het opleiden van leerlingen), terwijl er ook veel gedaan moet worden om de gang van zaken op het *Handelsplein* voor te bereiden (taken op het terrein van het verder ontwikkelen van de vernieuwing). Er moeten weekkaarten gemaakt worden, er moeten praktijkopdrachten en samenwerkingsopdrachten geschreven worden, bedrijfstaken ontwikkeld en toetsen gemaakt. En dat allemaal met leerlingen die zich in het begin totaal niet gedroegen zoals gewenst. Er waren grote ordeproblemen, zich uitend in een constant rumoer, door de ruimte lopen (het buurten) en niet aan het werk gaan.

Iedere docent gaat met het gevoel dat het niet lukt op eigen wijze om. Myrna ervaart de problemen in het eerste half jaar als:

De grote lijn kwijtraken. Mensen klampen zich vast aan instrumenten. We moeten dit, we moeten dat. Wat ik eigenlijk wil is dat leerlingen zelfstandig, op een zelfsturende manier bezig zijn. Dat vergeten we wel eens. Omdat we steeds bezig waren geweest met brandjes blussen, dreigden we met z'n allen een beetje de visie, de grote lijnen uit het oog te verliezen en daar hebben we het over gehad. Wat is onze visie ook al weer.

Zelf klaagt ze niet zo gauw:

Ik heb het wel druk, maar niet te druk. Maar ik heb op het moment heel veel collega's die erg lopen te mopperen om me heen.

Zeker in vergelijking met de docenten uit de rest van de school, die wel om drie uur de deur achter zich dichtslaan, is de werkdruk hoog en dat is pijnlijk.

Het team gaat in conclaaf en komt met de simpele maar effectieve oplossing van het kwartiertje. Leerlingen komen een kwartiertje later en die tijd is voor docentenoverleg. Myrna:

Dat werkt als een trein. Even bij elkaar zitten: wat gaan we vandaag doen, hoe gaan we dat doen. (...) Twee keer per dag. Dan maak je afspraken, over de stages, dat er morgen een herkansing is, gedrag van leerlingen, een proefwerk, echt heel breed.

Docenten praten eigenlijk de hele dag met elkaar, in vergaderingen, tijdens het kwartiertje, op het plein, tijdens de pauze. De onderwerpen die steeds langs komen zijn de werkhouding van leerlingen, samenwerking tussen leerlingen, omgaan met regels, consequent zijn, het

HOOFDSTUK 6

aanmelden, omgaan met absentie, de eisen die aan opdrachten gesteld moeten worden, de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om die opdrachten uit te voeren.

Na één jaar is er meer rust gecreëerd op het plein. Myrna:

Dan bedoel ik rust op het gebied van onze eigen werkdruk, ook dat het voor leerlingen duidelijker is wat van hen verwacht wordt, en dat we door die rust meer aandacht krijgen voor het gesprek. Dat er een soort relaxte sfeer ontstaat waar toch heel goed in gewerkt wordt.

En dat lukt. Kees-Jan:

Ja, collega's staan niet meer op instorten. Er is meer het gevoel van dit is mijn plekje. Ze krijgen steeds meer vertrouwen. In zichzelf en in het systeem. (...) Mensen maken zich minder zorgen. (...) Ze hebben wat meer overzicht. Minder ziekten. Ik voel me ook beter, ik krijg ook wat meer zelfvertrouwen, net als alle anderen. We zijn bijna het jaar rond, en in het onderwijs is dat een belangrijk moment, dat je alles een keertje hebt meegemaakt. Van de herfst tot de zomer. Dat je alles hebt meegemaakt en je hebt het overleefd.... Dat geeft wel een kick. Dat je het er goed hebt afgebracht, wel met wat kleerscheuren, maar ook met heel veel succes.

Na een jaar kan er geoogst worden. Het gevoel is gegroeid dat je er als docent niet meer alleen voor staat. Een gevoel van samen sterk (Myrna). Een gevoel van dat er altijd iemand kan inspringen, zegt Daphne, mocht jij net die leerling niet goed aankunnen. Als je ergens niet uitkomt, kan je een tweede docent inschakelen. Docenten helpen elkaar bij ordeproblemen, maar ook kun je leerlingen naar een docent verwijzen die ergens heel goed in is, bijvoorbeeld in boekhouden.

Kinderen zien dat ook. Ze komen met bepaalde dingen naar mij en met andere dingen naar een andere docent toe. Maar ook dat kinderen, die absoluut niet met een docent kunnen omgaan, dat die nu de keuze hebben om naar een andere docent toe te gaan (Myrna).

Na een jaar heeft ook Kees-Jan zijn werkplezier weer gevonden:

Ik ga met heel veel plezier hierheen en ik zie het ook aan collega's, steeds meer betrokken raken ze erbij. Ze willen alles ervoor doen. Sommigen werken in het weekend door. Dan komen ze maandag, kijk eens wat ik nou weer heb, dat is echt fantastisch.

Na een jaar zijn docenten ook enthousiast over het teamteachen. Myrna: docenten vinden steun bij elkaar, staan samen ergens voor, zo'n hecht team geeft kracht. Petra vindt het vooral van belang dat je door het teamteachen de kwaliteiten van elkaar beter ziet. Zo kan je ook van elkaar profiteren, zegt ze. Ze merkt dat er een andere benadering van elkaar is, minder uit de hoogte, gelijkwaardiger. Daphne legt er de nadruk op dat het belangrijk is dat de docenten in harmonie met elkaar omgaan. Dat is sinds het Handelsplein wel gegroeid, vindt ze. Het onderling contact is verbeterd en men benadert elkaar anders dan voorheen.

Docenten laten nu ook een andere kant van zichzelf zien, ook aan leerlingen, dan daarvoor. Daphne noemt het voorbeeld van een docent die voorheen zich liet kennen *als een koele trotse kikker, en nu betrokkenheid bij leerlingen toont*. Emma voelt zich beschermd door de docentengroep, door het feit dat er een hechte band is, dat je op één lijn zit, dat je met elkaar beslissingen neemt, coördineert en organiseert. De één doet dit en de ander doet dat, zegt ze, maar we coördineren en organiseren altijd samen. *En dat vind ik een heel sterk punt van Handel en Administratie, absoluut*. Docenten vinden het prettig werken op het plein, er is bewegingsvrijheid (*je kan zitten of je loopt rond*), er is afwisseling (*je bent wel met zes verschillende dingen bezig*), je hebt een heel ander contact met leerlingen en met elkaar. Dat is

SATURNUS

fijn: *ik voel me ontzettend opgenomen en gewaardeerd* (Daphne). Je ziet niet alleen de leraar, je ziet een ander mens want je hebt het ook wel over thuis (Josefien).

De docenten kiezen in overgrote meerderheid voor rust en consolidatie na één jaar. Myrna zou graag verder gaan maar ze legt zich bij de meerderheid neer. Eerst maar eens goed uitwerken hoe het nu is en datgene wat er nu ligt leren beter te doen. Zie tabel 6.10.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen bij de start van het <i>Handelsplein</i>
Basistegenstelling tussen individuele routine en noodzaak om in teamteachen te werken; basistegenstelling in visie tussen trekkers en volgers	Spanning <ul style="list-style-type: none"> tussen visie (samen werken op het plein) en start van de vernieuwing (overbelasting, geen werkplezier, geen samenwerkingsvaardigheden) tussen docenten die wel en die niet consequent met regels omgaan tussen verder vernieuwen of consolideren.

Tabel 6.10. Spanningen bij de start van het Handelsplein

3.3 De Community of Practice

De vernieuwing is van onderop gestart, en door het gehele team gedragen. Al direct kreeg de vernieuwing steun van de schoolleiding, wat zich materialiseerde in financiële steun voor de noodzakelijke verbouwing en voor computers. Steun werd ook getoond door de aanvraag voor het project leerling-coach te ondertekenen, door de onderwijsassistenten Emma en Josefien en de conciërge Daphne op het plein in te zetten en de G4-aanvraag van Robert en Janette te ondersteunen.

De vernieuwing is dus gezamenlijk, van onderop, geïnitieerd. Dat gebeurde op de tweedaagse aan zee, na verschillende vakgroepbijeenkomsten waarin over de ervaren problemen werd gesproken. Myrna was degene die die vergaderingen voorbereidde. Het was dus logisch, dat zij ook een trekkersrol ging vervullen in de vernieuwing. De andere trekkersrol werd genomen door Kees-Jan, die al vakgroepvoorzitter was. Kees-Jan is de vernieuwer intern, Myrna is de vernieuwer naar buiten toe. Kees-Jan is degene die zodra een idee wordt geopperd, gaat onderzoeken hoe dat in de praktijk uitwerkt:

Zodra er een plan is en mensen voelen ervoor en ik vind het leuk, dan ben ik in staat om meteen de hele nacht door te halen en de volgende dag ligt het klaar. Als ik iets wil en ik heb het in mijn kop, dan sleur ik eraan, net zolang tot het naar m'n zin is. Dat is ook een groot nadeel, ja. Als ik iets oppak, dan denkt een ander, ja dat komt wel.

Kees-Jan is een inspirator, een *energizer*, een motor. Robert noemt hem zelfs de hoofdtrekker, de spil van de vernieuwing. Kees-Jan haalt veel werk naar zich toe en verlangt veel van zichzelf. En dat verlangt hij dan ook van zijn collega's. Tegelijkertijd vervult Kees-Jan een voorbeeldfunctie. Hij wordt in het team geroemd vanwege zijn kwaliteiten. Hij kan heel goed met kinderen omgaan, hij kan goed uitleggen én hij kan goed met de docenten omgaan. Zowel Josefien als Petra leggen er de nadruk op dat ze zoveel van Kees-Jan geleerd hebben, niet alleen vakinhoudelijk, maar ook bijvoorbeeld op het terrein van het oplossen van conflicten met leerlingen.

Als verantwoordelijke van de kantoor simulatie heeft hij ook een grote inhoudelijke inbreng op het plein. Hij hamert steeds op de overdracht van de docentrol naar de leerlingen; de docent

HOOFDSTUK 6

kan dan het leerproces organiseren en de leerling kan als expert een inhoudelijke rol in het onderwijsproces spelen. Hij is overtuigd van de leermogelijkheden van kinderen.

Myrna is de visionaire trekker. Kees-Jan: *Myrna bruist van de ideeën. Ze heeft visie, ze houdt van kinderen en ze houdt van vernieuwen. Vanuit deze combinatie had ze al het project Jaarverslag ontwikkeld, dat vernieuwend is als voorbeeld van taalgericht vakonderwijs en van zelfstandig leren. Ze geeft de drie pijlers vorm waarop het *Handelsplein* is gebaseerd: het project leerling-coach en de samenwerking van het *Handelsplein* met de buitenwereld. Zij is degene die zowel het roc en het bedrijfsleven heeft binnengehaald. Ze voelt zich verantwoordelijk voor de drie pijlers, legt de contacten met de buitenwereld, gaat bij het roc en bij bedrijven op bezoek en sluit overeenkomsten die leiden tot leerlingopdrachten en aanpakken op het plein.*

Bij de bespreking van de pijlers onder het *Handelsplein* is aan de orde geweest dat Myrna niet alleen voor die pijlers verantwoordelijk is, maar die verantwoordelijkheid en de uitvoering in eerste instantie ook met niemand deelt. Haar uitwerking laat volgens de docenten te wensen over en ze wekt daardoor weerstand. Myrna is geen afmaker:

Ik vind nieuwe dingen leuk. Ik ben ook heel goed in wilde ideeën op papier te zetten. Ik kan het vertalen naar wat we ermee kunnen op de werkvloer. Ik kan het overigens niet goed afwerken. Ik ben absoluut geen afmaker. Ik krijg er op een gegeven moment genoeg van en dan wil ik weer iets nieuws.

Gelukkig heeft het team Robert, die wel een afmaker is. Hij bereidde de verbouwing voor, zorgde voor de inventaris voor de nieuwe ruimte en hij is degene die Myrna's werk afmaakt. Hij schrijft een instructie hoe maak ik een Power Point in de in-company-file en herschrijft die opdracht op zo'n manier dat leerlingen ermee uit de voeten kunnen. Robert:

Ik ben nogal praktisch, dus ik wilde meehelpen. Ik ben wel mede bepalend ook. Ik ben geen afwachter. Maar ik ben wel zelf iemand die zaken afwerkt.

De andere docenten noemen als trekkers Kees-Jan, Myrna en Robert. Voor de conrector is het duidelijk dat Kees-Jan en Myrna de trekkers zijn en dat heeft volgens haar niets te maken met het feit dat zij ook de bevoegde docenten zijn. De conrector:

Ik heb hier zo veel mensen op school rondlopen die bevoegd zijn en die absoluut niet dit soort dingen kunnen. Ik heb hier tachtig procent bevoegde docenten lopen, maar er zijn maar heel weinig mensen die doen wat Myrna en Kees-Jan doen. Myrna en Kees-Jan hebben zo'n grote ruimte, zelfvertrouwen en stevigheid in zichzelf, in wie zij zijn als persoon en hun beroepsidentiteit is zo versmolten met wie zij zelf zijn, dat is de kracht van die mensen, waardoor ze dus hun eigenheid en eigen kracht ook volledig in hun beroep kunnen inzetten. Kees-Jan is niet voor niets vakgroefhoofd en Myrna is niet voor niets projectleider leerling-coach. Het zijn mensen met sterke eigen beelden. Wat dus wel een verschil maakt is, in tegenstelling tot het bevoegd zijn, is dat je een visioen kunt realiseren, dat je beelden hebt en de vraag is dan waar komt dat dan vandaan. Hoe kan het dat zij beelden hebben en dat zij ook wegen daar naar toe kunnen bedenken?

Ook de teamleider bevestigt de leidersrol van Myrna en Kees-Jan: als zij er niet als voortstuwers geweest waren was het *Handelsplein* niet tot stand gekomen: *Als je het als een trein ziet, dan zitten die twee voorop: de locomotief, heel stabiel. Zelf heeft ze ook een belangrijke rol:*

Mijn rol is, en dat was ook mijn sterke kant, dat ik de goede vragen stel: Jullie hebben hele goede ideeën en dan kom ik met: 'Ho, heb je daaraan gedacht? Hoe zien jullie dat voor je?' Verder vind ik, dat ik de mensen heel serieus neem. (...) Ik vind het van belang dat mensen hun

SATURNUS

afspraken nakomen en ik ben ook degene op de achtergrond die op zaken terugkomt. (...) Ik zou mezelf dus een faciliterende teamleider vinden. Ik ben ook sturend, zeker weten. (...) Myrna heeft een idee, ik stel de vragen, we laten het Kees-Jan zichtbaar maken wat de consequenties zijn (is een hele belangrijke stap) en vervolgens wordt er over gepraat en gestemd.

De meeste docenten leggen er overigens de nadruk op dat iedereen belangrijk is op het plein. Kees-Jan:

Het belangrijkste is dat we het met z'n allen doen. Ook toen het slecht liep, was iedereen bereid door te zetten. (...) Altijd, ook na een waardeloze dag: hoe moeten we het beter doen, wat gaat er fout....

Iedereen doet mee, maar de een meer dan de ander. Parttimers bijvoorbeeld zijn minder op het plein en kunnen dus ook minder tijd investeren. *Dat merk je*, zegt Janette.

Voor de nascholer is het verrassend hoezeer deze docenten in de praktijk van de vernieuwing meegingen. Het team Zorg & Welzijn Breed, dat hij ook begeleidt, stelde zich vanaf het begin met terughoudendheid op. Hij analyseert de verschillen tussen trekkers en volgers in het team vooral in de mate waarin ze anderen kunnen enthousiasmeren, in de mate waarin ze risico's durven te nemen en de mate waarin ze structuur aanbieden. De volgers hebben meer behoefte aan structuur en zijn vaak ook degenen die roepen om meer les, meer uitleg, en die denken dat het *Handelsplein* meer voor kbl'ers is dan voor bbl'ers.

In tabel 6.11. worden de hier beschreven spanningen samengevat.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen in <i>CoP</i> tussen trekkers en volgers
Basistegenstelling tussen individuele routine en noodzaak om in teamteachen te werken; basistegenstelling in visie tussen trekkers en volgers	Spanningen <ul style="list-style-type: none"> • tussen de sterke beelden en de diepe valkuilen van de trekkers • tussen de visionaire ideeën mensen en de afmakers: iedere visionair heeft een 'afmaker' nodig • tussen behoefte aan structuur of risico durven nemen.

Tabel 6.11. Spanningen tussen trekkers en volgers

3.4 Arbeidsdeling: taakverdeling en teamexpertise

Er is een taakverdeling gemaakt waarin is vastgelegd wie voor verschillende onderwisonderdelen verantwoordelijk is en wie expert is in bepaalde vakinhouden en ook wie voor welke onderdelen de kaart mag aftekenen.

HOOFDSTUK 6

Docent	Verantwoordelijk voor:	Expert in:
Emma	Stages	Praktijk handel
Petra	Planners (weekkaarten)	Boekhouden, inkomende goederen, uitgaande goederen, integratieve opdracht
Janette	Leerwerktraject, lwoo	Oriëntatie handel
Kees-Jan	Vakgroepvoorzitter	Automatisering A en B, kantoor simulatie, tekstverwerken
Josefien	Leerwerktraject, lwoo, stages	Automatisering A, stages
Myrna	Projectleider leerling-coach, tutorchef, examenchef, samenwerking roc, bedrijfsleven	Portfolio, boekhouden, verkoop
Robert	Bedrijfstakingen, ICT coördinator	Economie
Daphne		Inkomende goederen
Andere docenten/ass		Economie, boekhouden, tekstverwerken

Tabel 6.12. Taakverdeling op het Handelsplein

3.4.1 Taakverdeling

Vanaf het begin zijn er eveneens afspraken gemaakt over een bepaalde taakverdeling ten behoeve van de vormgeving van de vernieuwing. Petra, die moeilijk ter been is, doet al het werk dat achter de computer gedaan kan worden. Ze maakt de weekkaarten. Myrna is verantwoordelijk voor al het 'buitenwerk': ze onderhoudt contacten met het roc en het bedrijfsleven. Ze is als projectleider van het project leerling-coach ook verantwoordelijk voor het hele tutorgebeuren. Zo is Myrna verantwoordelijk voor alle drie de pijlers van het *Handelsplein*. Kees-Jan is verantwoordelijk voor de coördinatie van de hele afdeling Handel en Administratie: hij regelt alle interne zaken. Robert is verantwoordelijk voor de bedrijfstakingen.

In het begin van het werken op het plein bestond er een onderscheid tussen de docenten wat betreft wie wat mocht/kon aftekenen. Dat is al heel snel losgelaten. Daarna mocht iedereen alles aftekenen. Ook dat wordt niet volgehouden, want niet iedereen heeft dezelfde vakkennis: Robert komt uit het primair en Janette uit het speciaal onderwijs. Emma en Josefien hebben als onderwijsassistentes helemaal geen inhoudelijke kennis op de opleiding gekregen. Daphne is conciërge. Petra heeft haar kennis via omscholingscursussen opgedaan. Alleen Kees-Jan en Myrna zijn bevoegde economiedocenten (en Mona, niet geïnterviewd).

Zo zat het team dus met een groot probleem. Kees-Jan:

Het verschil met vroeger was: we hadden een juf die deed tekstverwerken. Daar wist ze alles van. (...) Nu staat diezelfde juf voor een groep en dan moet ze opeens alles beheersen. Er komen honderden vragen en zij weet daar niks van. Dus vakinhoudelijk lopen we nog tegen heel veel dingen aan. Bij ons, de docenten, maar ook bij de onderwijsassistenten. Ja, dat moet groeien, denk ik. (...) Boekhouden, heel specifiek is dat, en economie, de theorie daarvan. Dat zijn de twee vakken die bijna niemand beheerst.

Op drie tweedegraads docenten na. Janette vertelt hoe ze soms leerlingen doorverwijst, bijvoorbeeld met boekhouden, daarvan weet zij naar eigen zeggen te weinig. Ze ervaart de situatie niet als problematisch:

In het speciaal onderwijs gaf ik ook van alles, ook economie, ook examengroepen. Het is echt heel veel wat je moet weten. Ik heb wel allerlei onderdelen gedaan, maar zo goed zit ik er nog niet in.

Kees-Jan ervaart het probleem van het gemis aan vakkennis als het meest nijpend. Kees-Jan:

Ik heb een lijstje gemaakt van docenten en van vaardigheden. Dan kunnen mensen die van zichzelf aankruisen. Ik heet zo en ik beheers die vaardigheden. Dat hebben ze vandaag bij me ingeleverd en daar ga ik overzichten van maken en gaan we stappen verder zetten, want er zijn mensen die hebben vakjes open. Die kunnen bepaalde dingen niet. En dan ga ik met ze in gesprek. Ik wil dat ze zich ontwikkelen. Want we hebben iets van vijftientig vakgebieden, over twee jaar verdeeld in de derde en de vierde klas. Nu komen er vijftig tot zeventig kinderen binnen en die kunnen over vijftientig vakgebieden wat vragen aan jou.

3.4.2 Scholing

Kees-Jan maakt een overzicht van wie expert is in welk vakonderdeel en wie zich op welke onderdelen moet bijscholen. Hij geeft de mate waarin je verantwoordelijk bent en een vakonderdeel beheerst een cijfer:

- 1: *expert, eerst verantwoordelijke, planner voor instructie en toetsen, stempelbevoegd*
- 2: *volledig op de hoogte, voldoende in staat instructie te geven, stempelbevoegd*
- 3: *dit vak ga je toevoegen aan je kennis tussen nu en augustus 2004. Dat betekent: je verdiepen in de lesstof, alle opdrachten maken en nakijken.*

Op het moment dat het *Handelsplein* het tweede jaar ingaat, zijn al deze afspraken nagekomen. Het is de bedoeling dat alle docenten aan het eind van het tweede jaar minstens een tweetje hebben voor alle onderdelen. De docenten die een eentje hebben helpen hen daarbij. Kees-Jan:

Dus het eerste wat ik gedaan heb is kijken waar de experts zitten. Het expertsysteem is ideaal. Net als met leerlingen in de kantoor simulatie. (...) Dan maak ik groepjes. Stel iemand wil zich ontwikkelen in boekhouden. Daar is Myrna expert van. En er blijkt dat er drie mensen zijn die zich daarin willen ontwikkelen, dan hebben we een groepje van vier mensen met Myrna aan het hoofd. Die gaat ze op weg helpen. Die maken met zijn vieren een plan voor hoe ze dat doen, tot augustus. Niet heel veel vakgebieden, maar een, twee of drie vakgebieden, meer niet.

Het streven is voor de nabije toekomst dat de docenten zoveel mogelijk weten van alles. Behalve de onderwijsassistenten en Daphne. Die geven zelf aan waarin ze zich zouden willen bekwamen. Daphne werkt op woensdag, de tutordag, op het plein en doet dan naast de tutorgroepen ook docenttaken:

Ik begin met inkomende goederen en daarna zal ik uitgaande goederen doen en misschien wel een stukje portfolio.

Beide onderwijsassistenten doen mee met de scholing. Ze voelen zich als docent heel goed, zijn trots op zichzelf. Josefiën:

Als ik andere onderwijsassistenten bij een docent zie staan, dan zijn wij wel echt docent. Wij worden gewoon ingezet als docent. Dat vind ik prettig. Ik ben blij dat ik mijn opleiding heb. Dat heb ik toch maar gedaan op mijn leeftijd (55+, W.M.)

Josefiën is expert geworden van de stages en van het boekhoudprogramma op de computer: automatisering A. Ze heeft een tweetje bij Praktijk handel. Dat mag ze dus ook aftekenen. Ze heeft een drietje bij economie staan. Daar gaat ze zich dus het komend jaar in verdiepen: alle opdrachten maken en nakijken. Dat doet ze graag, want ze is het eens met Emma, die zegt:

HOOFDSTUK 6

Je leert ontzettend veel, elke dag leer je, dus het is ook zelfontwikkeling. Dat is ook heel belangrijk. Wij proberen heel breed te zijn als onderwijsassistent, dus je moet van alles op de hoogte zijn en daar steek je zelf ook veel van op.

Toen Kees-Jan ervoor koos voorrang te geven aan scholing in vakinhoudelijke zaken, was dat een weloverwogen keuze. De vakinhoudelijke onderdelen hadden prioriteit, niet alleen in het belang van de leerlingen, maar ook in het belang van de docenten en de door hen ervaren werkdruk. Kees-Jan gaf daarmee prioriteit aan de vakinhoud boven andere dringende zaken, zoals docentvaardigheden op het punt van:

Opzoekvaardigheden, leesvaardigheden, begrijpend lezen in het algemeen. Allemaal vaardigheden waar leerlingen moeite mee hebben, zowel de bbl'ers als de kbl'ers. Wij hebben tekort know-how in onze groep om leerlingen die vaardigheden te leren: te veel mensen die daar te weinig van weten (Kees-Jan).

Docentvaardigheden om leerlingen leervaardigheden aan te leren, daar schort het aan. Maar ook aan docentvaardigheden die nodig zijn voor het werken op het Handelsplein vindt Kees-Jan:

Orde houden, omgaan met grote groepen, consequent zijn, en ook feedback geven en ontvangen. Dat is een stapje verder en ook moeilijker, om docenten die vaardigheden aan te leren. Ik vind dat moeilijk om collega's dat te leren. (...) Ik ben geen docenten begeleider. Het is ook eng: 'hé collega, je kan helemaal geen les geven'. Dat is toch de kern van het probleem: er zijn dingen die je mist, die je beter zou kunnen doen. We kunnen niet alles tegelijk. (...) De vakkennis is wat tastbaarder.

3.4.3 Studiemiddagen

De docenten organiseren hun eigen studiemiddagen. Myrna had al voor de vernieuwing startte in 2002 een studiemiddag geïnitieerd over de ontevredenheid in het team en de behoefte te vernieuwen. Als het project zo'n half jaar op streek is, organiseren Kees-Jan met de teamleider en Janette met Myrna studiedagen over docentcompetenties. Feitelijk gaat de studiedag letterlijk over 'waar staan we?' Later in het jaar gebeurt dat opnieuw. Dan is de vraag meer gericht op: 'waar gaan we heen?' Kees-Jan:

Er was een spel waarin je op één lijn moest gaan staan, na een stelling. Helemaal mee eens, helemaal mee oneens. De stelling was: we zijn totaal op de verkeerde weg. Toen ging gelukkig iedereen aan die oneens kant staan. Dat was heel fijn, om dat met elkaar te delen. (...) We hebben dit gekozen en dit gaan we tot een goed einde brengen.

In de situatie dat docenten zich overbelast voelen en onzeker over hun rol op het plein, is deze middag een belangrijke steun in de rug geweest. Ja, men is op de goede weg. Die zekerheid is nodig om meer openheid te betrachten, dat mensen makkelijker dingen durven te zeggen en dat mensen bepaalde personen beter begrijpen, volgens Janette:

Dan kun je ook beter met elkaar samenwerken en heb je de dingen weer een beetje op een rijtje.

De middag die door Janette en Myrna is georganiseerd viel ook in het eerste jaar. Janette had casussen geschreven waarop docenten mochten reageren:

Ik heb twee extremen beschreven: een leerling die heel goed functioneert en een leerling die absoluut niet goed functioneert. Dat het af en toe chaos is. Dat er van alles kan. En dat dat niet gezien wordt. En dat zo'n leerling ertussendoor glipt. Dus hij kan een kwartier later binnen komen, want dat wordt niet echt opgemerkt. Hij kan ook eerder weg gaan, z'n spullen alvast pakken. Nou die kaart, nou dan zeg ik dat ie kwijt was, als ik geen zin heb ga ik op Internet of ik ga lopen en lachen.

SATURNUS

Collega's herkennen deze beschrijving als realistisch. Naar aanleiding van deze middag wordt er weer gesproken over regels en consequent optreden. Kees-Jan neemt op zich het aantal regels te verminderen om ze hanteerbaarder te maken. *Maar het verschil tussen papier en praktijk is wel groot (Janette).*

Naast studiemiddagen gaan docenten ook samen dingen ondernemen. Ze zijn op de skibaan wezen skiën, en hebben samen gegeten. Josefien: *dat was heel leuk, het was één grote familie.*

Maar, zegt Myrna, het gaat zo ver, dat het team bijna te close is geworden. Ik kom eigenlijk nauwelijks meer buiten. Ik ben bijvoorbeeld vandaag nog niet in de personeelskamer geweest.

In tabel 6.13. vatten we de spanningen samen die te maken hebben met teamexpertise, teamontwikkeling en taakverdeling.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen die te maken hebben met de component <i>Arbeidsdeling</i> : taakverdeling, teamontwikkeling en scholing
<p>Basistegenstelling tussen individuele routine en noodzaak om in teamteachen te werken;</p> <p>basistegenstelling in visie tussen trekkers en volgers.</p>	<p>Spanningen</p> <ul style="list-style-type: none"> tussen benodigde en reëel aanwezige didactische, pedagogische en vakinhoudelijke expertise tussen behoefte aan vakinhoudelijke expertise en expertise in het aanleren van algemene leervaardigheden tussen behoefte aan vakinhoudelijke expertise en behoefte aan docentvaardigheden op het terrein van orde houden, omgaan met grote groepen, instructie geven, feedback geven en ontvangen.

Tabel 6.13. Spanningen in de component *Arbeidsdeling*: welke expertise heeft prioriteit?

3.5 Regels

Met de invoering van het *Handelsplein* wordt een nieuwe context voor het werken van docenten gecreëerd, waarin men tracht de primaire tegenstelling theorie-praktijk op te heffen. De component *Regels* van het activiteitssysteem heeft hiermee een fundamenteel andere inhoud gekregen; ruimte, lesrooster, organisatie, allemaal zaken die het functioneren van het *Subject* in de *CoP* bepalen, zijn hiervoor al uitgebreid aan de orde geweest. Hieronder besteden we aandacht aan drie elementen die bepalend gebleken zijn voor de wijze waarop het *Subject* functioneert in de *CoP*: de *zichtbaarheid* voor elkaar, de *ongeschreven regels* en de problematiek rondom het *feedback* geven en ontvangen.

3.5.1 Zichtbaarheid

Collega's die samen werken op het plein, die aan teamteachen doen, zijn zeer zichtbaar voor elkaar. Men ziet ieders sterke en zwakke kanten. Docenten zien van elkaar hoe zij omgaan met regels, orde houden, omgaan met instructie geven, omgaan met kinderen, omgaan met de instrumenten van de vernieuwing. In de oude situatie was daar geen sprake van. Dan ging de deur van het lokaal dicht en was elke docent voor elke andere docent onzichtbaar geworden. Nu iedereen op het *Handelsplein* zichtbaar is geworden, kunnen we nagaan wat men dan zoal van elkaar ziet en hoe men daar mee omgaat.

Kees-Jan is behoorlijk geschrokken:

HOOFDSTUK 6

Instructie geven, daar zijn mensen schrikbarend slecht in. Voor een groep iets vertellen. Daar ben ik echt van geschrokken. Want nu zien we het pas. Vroeger nooit, dan was de deur altijd dicht. Er zijn mensen die kunnen zich niet verstaanbaar maken. Er zijn mensen die rustig praten terwijl de helft niet luistert. Er zijn mensen die zijn heel onaardig, dus die beginnen al agressief, verdedigend, bang eigenlijk. Nou ja, zie dat maar eens

Kees-Jan legt er de nadruk op dat de didactische en de pedagogische competenties van de docenten te wensen overlaten. Josefien en Emma vallen hem bij. Zij hebben op het roc net een opleiding tot onderwijsassistent afgerond en een paar dingen vallen hen op:

Ja, ik had docenten toch een beetje op een hoger niveau staan. En nu zijn ze naast me komen staan, dat ze ook hun onhebbelijkheden hebben en dat ze ook dingen kunnen afschuiven en dat ze ook heel bot naar leerlingen kunnen doen (Josefien). Sommige docenten vallen nu door de mand (Emma).

Janette is degene die constant hamert op het nut van consequent omgaan met regels. Maar het is niet gemakkelijk docenten daarop aan te spreken. Robert:

Als een collega praat met een jongen met een pet op, dan durven we niet te zeggen 'Hé, jij praat met die leerling maar hij heeft zijn pet op'. Dat frustrleert, dan ga je je ergeren. Ik probeer het wel. Dan zeg ik: 'Wat jammer nou, dat je je pet op hebt, nou kan ik je niet helpen'. Maar het betekent wel dat een andere collega het heeft goed gevonden.

Docenten kijken naar elkaar en voelen ook dat anderen naar hen kijken. Dat is niet prettig. Bij de ene docent, bijvoorbeeld bij de mentor, is de leerling de liefde zelf en bij de ander is die leerling heel anders. Petra: *dat is een ongelijke strijd en dan heb ik het gevoel dat ik me moet verdedigen*. Petra reageert daar in eerste instantie angstig op: *oh, god, wat zullen ze van me denken*. Ze richt zich op de docent met wie ze op het plein staat en kijkt meer naar die ander dan dat ze haar eigen plan volgt. Gelukkig is dat gevoel na een jaar wel verdwenen:

Ik ben wat opener geworden, denk ik. Wat minder gestressd. Ik kan mijn kwaliteiten beter laten zien.

Anderen zien dat ook:

Als ik zie hoe deze lerares nu veel relaxter en veel ontspanener op het plein rondloopt en ik merk dat zij ook lekkerder in haar vel zit, omdat haar contact met kinderen ook beter wordt op het plein, dan geloof ik dat wij op een hele goede manier bezig zijn (Daphne).

Niet alleen zie je elkaar op het plein aan het werk, doordat docenten zo sterk met elkaar samenwerken, moeten ze elkaar ook kunnen vertrouwen in de werkafspraken. Je bent van elkaar afhankelijk. Zijn de toetsen klaar? Zijn er genoeg toetsen? Zijn de weekkaarten klaar? Zijn de examenopdrachten klaar? Is het roc-bezoek goed voorbereid? Kloppen de *in-company-files*?

Myrna is blij met haar eigen zichtbaarheid: de collega's kunnen nu ook zien hoe hard zij werkt. Dat ze altijd met projecten in de weer is, naar nieuwe mogelijkheden zoekt, de deur uit is om bedrijven te bezoeken:

Want nu weet iedereen dat ik op pad ben. Nu zijn mijn kwaliteiten als visionair persoon wel zichtbaarder. Ik was niet op zoek naar status, maar naar erkenning. Die erkenning krijg ik nu. (...) ik heb nog nooit zo vaak gehoord als dit jaar: je hebt het ook wel heel erg druk. Aan de andere kant, realiseert ze zich: mensen gaan zich overal mee bemoeien. Ik ben iemand die liever zelf dingen wil regelen. En omdat ik niet erg gestructureerd ben willen mensen opeens handleidingen en dan denk ik ho!!!

Zichtbaarheid betekent ook dat de zichtbaarheid voor leerlingen is toegenomen. Als er vier docenten op het plein zijn, kunnen zij uit vier docenten diegene kiezen naar wie zij toe willen

gaan voor een persoonlijk praatje, voor begeleiding, voor uitleg of voor aftekenen. En ook dat is weer zichtbaar.

3.5.2 De ongeschreven regels

In de loop der tijd groeien er in het docententeam bepaalde geschreven en ongeschreven regels. Vooral ongeschreven regels over de vraag waar je nu wel en waar je niet met elkaar over praat en hoe openlijk je dat doet. Natuurlijk praten de docenten over de organisatie, de lopende zaken en de toekomst van het werken op het *Handelsplein*, over de zakelijke dingen. Docenten zien elkaar de hele dag en praten tussendoor over dingen die gebeuren. Over leerlingen, over de tutorgesprekken, over de opdrachten, over de taakverdeling, over verschil in deskundigheden, over ordeproblemen, over eisen stellen, over kbl'ers en bbl'ers. Dat zijn 'gemakkelijke' gespreksonderwerpen. Maar ergens over praten betekent nog niet dat docenten ook naar elkaar luisteren. Josefiën merkt dat ze weinig gehoor krijgt voor haar pleidooi voor een aparte positie van bbl'ers op het plein. Emma merkt dat ze behoorlijk voor zichzelf moet opkomen, zodra ze merkt dat zij als onderwijsassistent hetzelfde takenpakket krijgt als een docent.

Een lastig onderwerp, dat desalniettemin wel besproken wordt, is de communicatie tussen docenten. De communicatie tussen de docenten wordt bemoeilijkt doordat er op de afdeling altijd twee docenten op het plein staan, één docent aanwezig is op de kantoor simulatie en één docent aanwezig is in de winkel. Robert:

We zouden een samenwerkingsopdracht doen met boekhouden en dan bedenkt iemand nou dat werkt toch niet goed, en nou, we doen het niet meer. Toen kwam ik in de pauze er achter dat we het niet meer doen. Iemand beslist het en er wordt geen overleg gepleegd en je wordt niet op de hoogte gesteld.

Doordat sommige docenten parttime werken en andere ook in de onderbouw lesgeven, is niet iedereen er altijd. Zo is Myrna bijvoorbeeld nooit aanwezig op het vakgroepoverleg, dan heeft zij haar vrije dag. Ook is lastig dat niet iedereen tutor is en daardoor een belangrijke ervaring van het werken op het plein mist. Petra:

Overleg is er bijna niet. Daar is geen tijd voor. Ik ben drie dagen op school, een collega van mij is ook drie dagen op school en we zien elkaar nooit.

Naast deze praktische problemen blijft ook het verleden opspelen. De nieuwe manier van werken maakt het noodzakelijk gezamenlijk te overleggen en te beslissen. In de 'oude' manier van doen kon er gemakkelijk door één docent beslist worden, want die docent was de enige die met die beslissing te maken had.

Belangrijk is ook de vraag waar docenten *niet* over praten. Dat zijn kennelijk onderwerpen die door de werkdruk die docenten ervaren en de berg 'regelingen' die op hen afkomt en waarover de vakgroepvergadering spreekt, naar de achtergrond verdwijnen. Het zijn onderwerpen die vanaf het begin als lastig werden ervaren en die blijven opspelen. Het team weet die onderwerpen niet 'op te lossen'. Sommige onderwerpen zitten ook een beetje in de taboesfeer.

- het team praat er niet over dat de trekkers van de vernieuwing vaak op informele wijze, niet goed achterhaalbaar, beslissingen nemen en daarmee macht uitoefenen. Myrna haalt het voorbeeld aan van de bijeenkomst waarin de conrector met de docenten spreekt over de tweede tutordag in het tweede vernieuwingsjaar. Myrna: *Ze zei 'willen jullie dat echt niet?' Kees-Jan zat al heel hard zijn hoofd te schudden, nee, dat wilde niemand. En dat is dat dan.*

HOOFDSTUK 6

Zo werkt dat. (...) Wat dan niet wordt uitgesproken is het informele leiderschap dat Kees-Jan op zich neemt. Ik weet dat mensen zich eraan irriteren.

- het team praat liever over regedingetjes dan over visie en de uitwerking van die visie. Vooral op de vakgroepvergadering gaat het om brandjes blussen, in plaats van de eigen ervaring of visieontwikkeling. Myrna klaagt erover dat er wel gepraat wordt over de instrumenten van de vernieuwing, maar dat de relatie van die instrumenten tot de doelen die men ermee wil bereiken uit het zicht verdwijnt. Zij wil juist het doel voor ogen houden, en de instrumenten steeds in relatie tot die verderliggende doelen van zelfstandigheid, samenwerking en zelfverantwoordelijkheid bespreken. Bovendien mag je van sommigen niet aan bepaalde instrumenten komen. Myrna: *sommigen hebben ook iets van 'niet aankomen, dat is van mij'. Ik kan ook wel eens geïrriteerd raken als er op dinsdag iets wordt besloten over de tutorgroepen en ik zit daar dan niet bij. Dan denk ik: Hallo, dat is mijn pakkie an!*
- enkele thema's worden wel impliciet, maar niet expliciet besproken. Er is in het team een tegenstelling binnen de docenten over de mate van vrijheid die men leerlingen wil geven. Myrna is de exponent van de keuze voor open opdrachten. Ze gaat ervan uit dat leerlingen vanzelf wel tegen de lamp lopen en dat leerlingen dan vanzelf wel merken dat er aan het werk gegaan moet worden. Zij heeft vertrouwen in leerlingen: *ze kunnen het wel*. Andere docenten, met name Emma, Josefien en Daphne willen meer structuur en daarmee ondersteuning voor leerlingen in de opdrachten. Daarachter schuilt de vraag: kunnen de leerlingen en vooral de bbl'ers dit wel aan? Volgens Petra is de vraag naar wat nu eigenlijk het niveau van de kinderen is, in het team niet aan de orde. Wel is er gesproken over het verschil tussen bbl'ers en kbl'ers. Maar hoe je het niveau nu precies moet inschatten, en wat daarvan de consequenties zouden zijn, dat blijft onbesproken.
- het team spreekt elkaar niet aan op gedrag: hoewel men 'last' van elkaar heeft, blijven vele ergernissen onder tafel. Die ergernissen kunnen zich richten op gedrag van collega's waar men last van heeft en op zaken die men van elkaar 'ziet'. Bijvoorbeeld dat een docent qua didactische en of pedagogische vaardigheden tekort schiet. Of dat een docent zich niet houdt aan afspraken en toch een jongen met een pet op helpt, terwijl de afspraak was die jongen aan te spreken op gedrag en niet te begeleiden.

3.5.3 Feedback

Een van de moeilijkste dingen waar docenten tegenaan lopen, betreft het feedback geven en ontvangen. Toch zijn alle docenten het erover eens dat zij – net als hun leerlingen overigens - moeten leren feedback te geven en te ontvangen. Het is niet alleen moeten: ze willen het ook graag. Maar het is heel erg moeilijk.

Docenten ervaren een groot verschil tussen feedback geven aan leerlingen en aan elkaar.

Feedback geven aan leerlingen beschouwen zij als de gewoonste zaak van de wereld.

Leerlingen aanspreken op gedrag is daarvan een normaal onderdeel. In de tutorgroepen wordt dit leerlingen bovendien geleerd. Het is de eerste pijler onder het *Handelsplein*. Maar als docenten feedback geven aan elkaar, dat is volgens henzelf veel moeilijker.

De docenten streven naar openheid in de omgang met elkaar. Veel docenten hebben last van elkaar in de zin van dat collega's niet consequent met de regels omgaan. Maar men heeft volgens de teamleider het gevoel dat elkaar aanspreken op gedrag iets aan de persoon van die ander afdoet en dat die ander er emotioneel door geraakt wordt. En dat is kennelijk moeilijk.

Aan het eind van het eerste jaar bespreken docenten met elkaar dat ze graag open feedback aan elkaar zouden willen geven. Emma:

SATURNUS

Nou, daar hebben we kort geleden over gesproken, dat je ook elkaar een beetje negatieve feedback mag geven. Daar moet je open voor staan als je een team bent. Niet iedereen kan dat ontvangen. Niet iedereen staat daar open voor. Je hoeft het niet meteen als een aanval te zien. Maar het maakt het saamhorigheidsgevoel, het groepsverband, wel heel sterk.

Elkaar feedback geven zou het team sterker maken. Angst houdt de collega's tegen. Angst om de feedback onder woorden te brengen en angst om de reactie die zou kunnen volgen.

De angst om feedback te geven, berust aan de ene kant op onzekerheid en gebrek aan zelfvertrouwen. Aan de andere kant is er een overtuiging:

Dat je niet oncollegiaal mag zijn (Petra). Je weet immers dat je collega's het goed bedoelen. En je wilt je collega's niet kwetsen. Je wilt geen boeman tegenover die ander zijn (Daphne). Je wilt je collega met respect benaderen en je hebt het idee dat je met negatieve feedback daaraan afbreuk doet (Myrna).

Een oplossing is dan om zaken in algemene termen te benoemen, in plaats van dat de ergernis tegenover een bepaalde persoon wordt geuit (Robert). Hij denkt overigens dat de moeite om feedback te geven ook gelegen is in het feit dat deze collega's nog niet zo lang met elkaar samenwerken. Myrna brengt dat zo onder woorden: *ik heb vooral last met dingen zeggen tegen collega's die voor mijn gevoel wat verder af van mij staan.* Voor haar is belangrijk of ze een vertrouwensband met die collega heeft. Daaronder wordt een diepere angst zichtbaar.

Ik ben denk ik heel bang niet meer aardig gevonden te worden. (...) Als er een vertrouwensband is, weet ik dat het goed wordt opgepakt (Myrna).

Maar eigenlijk begrijpt ze haar gedrag niet. Ze kan kinderen heel goed aanspreken op gedrag:

Ik laat ze in hun waarde. Ik spreek ze niet aan op hun persoon, maar op datgene wat ze op dat moment doen. Waarom kan ik dat nou niet toepassen op collega's? Dat vind ik het rare.

Op een van de studiedagen komt het punt van het onderlinge vertrouwen aan de orde. Janette:

Toen bleek dat er collega's zijn die zich nog niet veilig voelen. Op het gebied van het leren gaat het goed, maar op het menselijk gebied, daar moet nog veel gebeuren.....

De conrector en de teamleider zien de docenten met deze problematiek worstelen. De conrector:

Ik moet telkens weer constateren dat zelfs volwassen mensen nog zo bezig zijn, dat ze het moeilijk vinden feedback te horen. En misschien moet daar in de opleiding wat mee gebeuren, dat ze hun 'rol' duidelijker kunnen scheiden, rol en functie. Wij praten met de bbl'ers ook over 'rol': jij zit hier in de rol van leerling en ik spreek je aan in mijn rol als schoolleider enz. Daar spreek ik je op aan, niet als persoon. Dat probeer je met je leerlingen ook te doen, en met elkaar. En wat ik er zo verbazingwekkend aan vind, is dat er zoveel expliciete aandacht voor is en dat het toch zo moeizaam blijft. Dat is ook een van de belastende dingen in het onderwijs, dat je je persoon niet thuis kunt laten.

De teamleider legt er de nadruk op dat het teamteachen het persoonlijke van het docentschap zo helder naar voren heeft gebracht:

Dat heeft heel veel met je zelf te maken. Wat flexibelere persoonlijkheden hebben wat minder moeite om zich te voegen in nieuwe systemen. Willen ook wel naar zich zelf kijken, hebben ook geen moeite mee als er kritiek is. En als er een ouderwetse lesboer tussen zou zitten, ja, die vindt het doodeng en daar zitten natuurlijk allerlei gradaties tussen.

De teamleider gaat er prat op zelf wel direct feedback te geven:

Bijvoorbeeld Kees-Jan kan strategisch heel onhandig opereren, dan vraag ik: waarom heb je dat nou gedaan, was er geen handiger manier te bedenken? Ik krijg regelmatig vrouwelijke collega's bij me, die last hebben van de wijze waarop hij dingen vertelt, terwijl zijn intentie

HOOFDSTUK 6

positief is, maar dan gaat hij er met enthousiasme en onhandigheid mee aan de haal zodat collega's op de achterste benen gaan staan.

Kees-Jan is bewust aan het leren feedback te geven. Hij verwijst collega's die bij hem klagen over anderen naar die ander terug: *heb je het al tegen hem/haar gezegd?*

Toch boeken de docenten voorgang met feedback geven. Myrna heeft duidelijk feedback gehad over haar manier van opdrachten schrijven. Robert is haar als 'afmaker' toegevoegd. Maar daarmee is de kous niet af. Want achter Myrna's visionaire aanpak die leidt tot 'te' open opdrachten, gaat ook een debat over open versus structuur schuil. Dat debat heeft met visie en met kijk op leerlingen te maken. En zoals we in de paragraaf hiervoor zagen, wordt dat debat niet in alle openheid gevoerd. Maar ook daaraan wordt gewerkt. Myrna:

Robert en ik kunnen het best af en toe echt niet eens zijn met elkaar want hij vindt mij veel te los en te makkelijk en te ongestructureerd en ik vind hem veel te vasthoudend en te schoolmeesterachtig. Dat spreken we dan uit tegen over elkaar en dan kunnen we weer gezellig leuk grapjes maken en dan is het ook echt over.

Feedback geven betekent niet alleen elkaar aanspreken op gedrag. Soms geven collega's ook een ander perspectief waardoor de eigen reactie weer eens wordt onderzocht:

Een jongen riep tegen mij 'ik maak je af!' Ik zat zo van: Okay, hoor. En mijn collega komt op me af en die zegt, maar ja, wat die jongen zegt, dat vind ik niet kunnen. Daar moet je wat mee doen. En zo heb je een gesprek over normen en waarden (Myrna).

In tabel 6.14. worden de spanningen samengevat.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen binnen de component <i>Regels</i>
Basistegenstelling tussen individuele routine en noodzaak om in teamteachen te werken; basistegenstelling in visie tussen trekkers en volgers.	Spanning rond het thema zichtbaarheid van verschillen <ul style="list-style-type: none">tussen benodigde en aanwezige docentvaardighedenSpanningen rond het thema ongeschreven regelstussen leiderschap en machtsuitoefeningtussen visie en de instrumenten om de visie te bereikentussen visie en wel of niet passend niveau van de leerlingenSpanningen rond het thema feedbacktussen wel feedback geven aan leerlingen of aan elkaartussen behoefte aan feedback en werkelijk feedback geven en ontvangen

Tabel 6.14. Spanningen binnen de component *Regels*

3.6 Tot slot

Het kenmerkende van de vroegere situatie was dat je er alleen voor stond en het kenmerkende van de vernieuwing is dat iedereen over je schouder meekijkt. Je sterke en zwakke kanten als docent en ook als persoon liggen open en bloot op het plein. Dat is voor alle partijen lastig. Wat zeg je tegen elkaar en hoe zeg je dat? Het blijkt heel moeilijk collega's aan te spreken op gedrag en elkaar feedback te geven. In die zin heerst er op het plein (nog) geen professionele cultuur. Men gaat behoedzaam met elkaar om en vreest elkaar te kwetsen.

Die voorzichtigheid kenmerkt ook de snelheid waarmee de vernieuwing wordt doorgevoerd en verder wordt ontwikkeld. Na een jaar eerst rust en consolidatie, voordat andere stappen worden gezet. Ook het scholingsprogramma is voorzichtig opgesteld. Eerst de vakinhoud, pas later de leervaardigheden en de docentvaardigheden. Eerst het behapbare en het bereikbare. De scholingsdoelen worden dan ook behaald.

Bepaalde problemen vertonen een zekere hardnekkigheid. Dat is wellicht verklaarbaar uit het feit dat het om fundamentele problemen gaat: de discussie tussen openheid van leertaken tegenover voorgestructureerde leertaken is van alle tijden en kan niet op Saturnus in één of twee jaar worden opgelost. De discussie wordt gecompliceerd doordat het team het debat over het niveau van de vmbo-leerlingen uit de weg gaat. Hardnekkig is ook de problematiek rond het consequent hanteren van regels op het plein.

4 Het Handelsplein: het individuele en het collectieve leren

Tot nu toe is de dynamiek van het *Handelsplein* als activiteitssysteem beschreven. Op het *Handelsplein* zijn docenten op zoek gegaan naar nieuwe concepten en herdefiniëren ze bestaande concepten om een nieuwe werkelijkheid transparant te maken. De spanningen die werden opgeroepen door de ‘oude’ situatie hebben docenten ‘opgelost’ door zich samen aan de innovatie te zetten. Hoe gaat men echter als persoon en als team om met de spanningen en tegenstellingen die door de innovatie of door het innovatieproces worden opgeroepen? Hoe worden de grenservaringen individueel beleefd? Wat heeft elke docent in deze context geleerd? Op basis van twee instrumenten, het model van het Creatief Leren en het competentiemodel van de SBL (zie hoofdstuk 4) reconstrueren we hieronder het leren van elke individuele docent. Daarna onderzoeken we met behulp van beide instrumenten, aangevuld met data uit de leerbiografie, het collectieve leren.

4.1 Grenservaringen en competenties op het Handelsplein

Op het moment van afsluiten van het onderzoek hadden de docenten gedurende twee jaar op het *Handelsplein* gewerkt. Direct na de tweedaagse aan zee, waar de docenten gezamenlijk tot de vernieuwing besloten, werd een vleugel van de school verbouwd en ging het *Handelsplein* van start met alle bovenbouwleerlingen Handel en Administratie: op het plein, met de kaart, de tutorgroepen en de praktijkopdrachten.

Je leert door confrontatie en door je teleurstelling als leermoment te zien, stelt de conrector van Saturnus. Volgens Engeström leren mensen door oplossingen te zoeken voor de problemen die ze ervaren. Dat gebeurt binnen een groter kader van een activiteitssysteem dat door een vernieuwing interne primaire en secundaire tegenstellingen tracht op te lossen. In dat proces krijgt het activiteitssysteem te maken met tertiaire en quartaire tegenstellingen, die voor de docenten spanningen, confrontaties en emoties hebben opgeleverd.

In het hiernavolgende gaan we per docent na wat die grenservaring - naar eigen zeggen - geweest is en tot welke persoonlijke ontwikkelingen en groei in docentcompetenties deze heeft geleid. We beschrijven het gevoel van discontinuïteit dat elke docent heeft ervaren en geven aan hoe de docent houvast kon vinden in een gevoel van continuïteit. Steeds geven de docenten ook met een kernbegrip een naam aan het door hen ervaren leren.

HOOFDSTUK 6

Myrna

Myrna is een visionair docent, een inspirator, een aanjager, een bedenker van wilde ideeën. Dat is haar kwaliteit. Ze kan goed de grote lijnen voor de toekomst aangeven. Deze kwaliteit houdt tegelijk ook een belemmering in: Myrna is geen afmaker en kan soms - naar eigen zeggen - een chaotische indruk maken. Ze heeft als kernbegrip van haar leren op het *Handelsplein* de metafoor van de hijskraan gekozen:

Ik sta er steeds meer boven. Een hijskraan is hoog, een helikopterview hebben, hoge verwachtingen hebben, iedereen naar boven willen hijsen, en tegelijkertijd naar beneden kijken en zien wat er gebeurt. Dan kan ik anderen inspireren. We hangen met z'n allen aan die hijskraan.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
De helikopter Kwaliteit: inspiratie Valkuil: chaotisch	1. feedback van collega's over haar leerling-opdrachten 2. feedback van de corrector over haar leiderschap	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> . Tegenstelling in visie op de aard van leerling-opdrachten en rond het thema omgaan met feedback; tegenstellingen tussen trekkers en volgers.	1. organisatorische competentie: schrijven met het oog op uitvoering 2. samenwerken in een team: ontwikkeling van leiderschap

Tabel 6.15. Myrna's grenservaringen en competenties

Grenservaringen en competenties

De eerste grenservaring die Myrna meemaakte was bij het project Stadsvernieuwing. Samen met de woningbouwcorporatie had ze voor bbl-leerlingen opdrachten gemaakt waarmee die leerlingen aan de slag moesten. Robert, Emma, Janette, Petra, allemaal klagen ze over de wijze waarop de visionaire Myrna de opdracht had uitgewerkt. Of eigenlijk niet had uitgewerkt. Het team geeft Myrna feedback en Robert gaat de opdracht 'afmaken'. Later gebeurt iets dergelijks met het project Jaarverslag. Een derde voorbeeld betreft de gebrekkige voorbereiding op het plein voor de komst van de roc deelnemers. De feedback die ze van haar collega's krijgt is niet mis.

Ik was niet zo goed in het maken van structuren voor docenten. (...) Ik was chaotisch en onduidelijk. Dat is mijn valkuil. Maar nu zie ik heel goed wat er gebeurt. Dus weet ik ook waar ze behoefte aan hebben.

Ze neemt de feedback serieus en incasseert haar grootste leerpunt op de *organisatorische competentie*, die zij omschrijft als:

Zorg dragen voor een omgeving waarin iedereen weet waar hij mee bezig is, waar alles draait, de lesstof, de lesinhouden, de toetsen, de docenten, de leerlingen, iedereen weet wat er van hem wordt verwacht: er zit een groot stuk communicatie in. Het ontbrak mij aan goede afspraken maken en me daaraan houden, ook afspraken met mezelf. Het was het meest pijnlijke van alle leerprocessen. Het speelt al heel lang, maar nu is er een echte noodzaak, doordat we op het Handelsplein als collega's samenwerken en van elkaar afhankelijk zijn. Doordat ik op deze competentie nu gevorderd ben, en niet meer een beginneling, kan ik bijdragen aan de

continuïteit op het plein, want de opdrachten komen elk jaar weer terug. Ik ben me er steeds meer van bewust dat ieder stapje van mij moet passen in een groter geheel. Daar ben ik me lange tijd niet van bewust geweest. De opdrachten moeten betekenisvol en zinvol zijn, goed geschreven en uitgewerkt en ze moeten in het leerproces van leerlingen passen. Het is niet meer mijn ding, maar ons ding. Dat maakt mij zekerder en duidelijker. Ik zoek een evenwicht. Die creativiteit en flexibiliteit wil ik ook niet kwijt. Chaos heeft ook een positieve kant.

Myrna beschrijft in dit fragment helder hoe zij met de discontinuïteit van de grenservaring is omgegaan: door zich meer en meer bewust te worden van de overgang van individueel naar collectief werken, weet zij haar werk in het totaal van de vernieuwing te plaatsen. Omdat die vernieuwing samenvalt met haar eigen visie, is dat niet moeilijk. Ze kon de continuïteit, nodig voor de overbrugging van het oude naar het nieuwe, aan haar eigen visie ontleen.

De tweede grenservaring van Myrna kwam na een half jaar werken op het *Handelsplein*, toen de meeste docenten in een dip zaten en de rode draad een beetje kwijt waren. Myrna ook. Ze hield een PowerPoint-presentatie tijdens een gezamenlijke studiemiddag en kreeg van de conrector feedback. De conrector:

Een jaar geleden heb ik erg moeten ingrijpen bij Myrna. Ze had een presentatie met Power Point, die was niet goed, ze had de essentie gemist. Ik heb gezegd: nu moet je terug naar de essentie. Zij moet als projectleider Leerling-coach leiding geven aan die afdeling, dat heb ik scherp doorgepraat. Ze ging te veel in op de details en de uitwerking, terwijl de essentie van waarom we die dingen doen niet in het verhaal zat. Is logisch, als je iets aan het ontwikkelen bent. Myrna was de lijn ook kwijt, dat zag je in die presentatie. (...) Ik zei tegen haar: 'nu ga je leiding geven! Jij bent hier projectleider, jij hebt de grote lijnen in je hoofd. Als je de grote lijnen niet in je hoofd hebt, gaat het niet goed'. Het had te maken met de essentie: waar liggen de verantwoordelijkheden van de leerlingen. Hele essentiële zaken, en dat je vanuit die visie gaat kijken naar de aansturing van je mensen. (...) Zelf zei ze dat dat het moment was dat ze als het ware uit de dagelijkse gang van zaken is gestapt en gedacht heeft: OK, ik ben dus de leider. We hebben toen ook gesproken over leiding geven, dat zij niet alles hoeft te bedenken, en dat ze mensen wel de ruimte moet geven op een manier die voor de mensen haalbaar is, maar waarbij zij degene is die telkens de essenties moet navragen. Dus, je ziet het aan het abstractieniveau.

Myrna kijkt hierop terug. Ze was niet gewend, zegt ze, om voor zichzelf zo goed alles op een rijtje te zetten. Ze werkte vroeger immers altijd alleen en bracht haar (globale) visie in praktijk binnen haar eigen vernieuwingen die zij alleen of samen met één collega uitvoerde. Nu is ze projectleider. Ze is trekker van de vernieuwing. Ze heeft een visionair beeld van de toekomst. Ze heeft visie op leerlingen en op leren. En ze liet het leiderschap liggen. Myrna over de aanvaring met de conrector. Myrna:

Waar de conrector mee kwam was, dat als je met die veranderingsprocessen bezig bent, dan moet je heel duidelijk zijn. Ze zei toen letterlijk, al sta je op het toilet, het doel moet je altijd voor ogen houden. Het was absoluut een leermoment. Het doel voor ogen houden.

Ik weet wel dat ik in die tijd heel veel behoefte had aan feedback van de conrector en de teamleider. We hadden toen ook gesprekken met z'n vieren, ook met Kees-Jan erbij. (...) Dat waren op zich hele goede gesprekken. (...) Dan worden er wel hele wezenlijke dingen gesproken.

Myrna ziet het parallelle proces tussen zichzelf en de docenten:

Ik merk ook dat ik constant weer dingen opnieuw moet vertellen (aan de docenten, W.M.). Als je het één keer vertelt, moet het toch aankomen. Maar wat dat betreft zijn docenten net leerlingen: je moet blijven herhalen en constant vertellen waar je naar toe wilt. Dat je dingen

HOOFDSTUK 6

van mensen verwacht en wat je dan van ze verwacht. Constant dat beeld voor ogen houden (...).

Ook wat haar leiderschap betreft neemt ze de feedback serieus en ze plaatst haar tweede grote leermoment in de competentie *samenwerken in het team en de organisatie*. Ze maakt elke maandagavond het maandagbericht, een nieuwsbrief voor alle docenten die op woensdag op het plein zijn, de tutorgroepjes, de praktijk- en de samenwerkingsopdrachten begeleiden. Ze neemt het voortouw voor studiemiddagen, ze promoot het *Handelsplein* naar buiten toe in de regio en naar andere scholen in den lande.

Ik kan steeds meer van bovenaf kijken. Ik ben in meerjarenplannen aan het denken, ik voel me een waakhond over onze visie. Daar ben ik opeens mee bezig. Hoe stuur ik mensen zo aan dat ze blijven werken volgens de ideeën van zelfstandigheid. Ik ben dus leiderschapskwaliteiten aan het ontwikkelen. (...) Ik ben gevorderd in deze competentie. Ik denk na over hoe veranderingsprocessen lopen en hoe je dingen op een strategische manier voor elkaar kunt krijgen. Niet dingen droppen, maar mensen het idee geven dat ze mee denken, terwijl je wel stuurt. Tegelijkertijd ben ik ook lid van het team en wil ik een teamplayer zijn. (...) Mijn valkuil daarbij is wel dat ik graag aardig gevonden wil worden. (...)

We zijn allen wat betreft het werken in een team in het diepe gegooid. Ik vind het heel lekker op collega's te kunnen terugvallen. Samen de schouders er onder. Dat geeft me energie. Ik voel me er ook prettig bij, ik ervaar een gevoel van welbevinden, als het gaat om de samenwerking met collega's. Het is ook heerlijk om van bovenaf te kijken. Dan zie ik dat we heel hard aan het werk zijn en dat er trekkers zijn en critici en dat is goed.

Ook wat betreft haar groei in leiderschap, weet ze zich gesteund door haar visie op leren en onderwijzen, die zij op het *Handelsplein* in praktijk gebracht ziet. Die visie verschaft haar de continuïteit om met de ervaren discontinuïteit om te gaan.

Kees-Jan

Kees-Jan is de vakgroepvoorzitter, de interne coördinator, degene die alles in de gaten houdt. Hij heeft zijn visie al jaren geleden in de kantoorsimulatie kunnen realiseren. Nu is hij bezig zijn visie ook op het plein door te voeren. Als kernbegrip kiest hij de metafoor van een snel stromende rivier met kletterende watervallen, met stroomversnellingen en stille stukken. Docenten zien hem als een pedagogisch en didactisch voorbeeld. Hij kan goed met leerlingen en hun ouders omgaan. In de vernieuwing komt zijn (groeierende) kwaliteit in het omgaan met volwassenen goed van pas. In de vernieuwing loopt hij ook duidelijk tegen zijn belemmeringen aan: dan wil hij problemen oplossen en walst hij wel over anderen heen.

SATURNUS

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
De snel stromende rivier Kwaliteit: werken met volwassenen Valkuil: overheersen	1.grote wanorde en chaos op het plein en in eerste instantie onvermogen dat in goede banen te leiden 2.feedback van collega's over zijn leiderschap	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> . Spanning rond het thema omgaan met feedback.	1.organisatorische competentie: manager van het leren op het plein 2.samenwerken in een team 3. de interpersoonlijke competentie; ontwikkeling van leiderschap door feedback te geven en te ontvangen

Tabel 6.16. Kees-Jans grenservaringen en competenties

Grenservaringen en competenties:

Kees-Jan: De eerste dagen in september, bij de start van het project, kwamen er tachtig gillende kinderen binnen: dat was een waterval die wel honderd meter naar beneden kwam. Het was een drama, gillend naar beneden gingen we. De maanden daarna worden docenten steeds meer moe en dreigen ze in te storten. Toen kroop ik in mezelf; denken, denken, denken. Dat was niet fijn. Ik dacht er dag en nacht over na, dan word ik om half drie wakker, dan heb ik er al over gedroomd, dan denk ik en kan ik niet meer slapen. Om zeven uur ben ik dan al onderweg. Elke dag bijna. Heel zwaar. Mijn valkuil is dan dat ik mezelf voorbij loop, dat ik aan anderen voorbij ga, dat ik me overal mee wil bemoeien. Die snelstromende rivier, dat vind ik prima. Maar dit was teveel en dan ga ik naar binnen, dan heb ik er te veel last van. Ik trek me terug en bedenk oplossingen in mijn eentje.

Kees-Jan komt eruit door plannen te maken en uit te proberen. Hij slaagt erin de discontinuïteit van de grenservaring het hoofd te bieden, gesteund door de visie op leren en onderwijzen die op het plein in praktijk wordt gebracht en door zijn besluit naast docent ook manager van het plein te worden.

Kees-Jan plaatst zijn eerste leermoment in de organisatorische competentie. Daar is hij expert in geworden, wat het leren op het plein betreft:

Ik voel me steeds meer manager dan leraar, van leerling-stromen, waar is het druk, wat is de bottleneck. Ik overzie de dag. Ik ben ook manager van het team. Met onderwijsassistenten en onbevoegde leraren. Ik heb geleerd te managen in stappen, in volgordes. Op basis van kwaliteiten van mensen heb ik taakverdelingen gemaakt. Daar worden mensen op aangesproken, iedereen weet van elkaar wat ze doen. Ik ben trots op hoe het nu gaat en hoe ik het gedaan heb. Gister was bijvoorbeeld reparatiedag. De leerlingen waren er allemaal. Iedereen had wel iets, bijna niemand was compleet. Dat betekende dat het om negen uur helemaal vol was. Ook met docenten. Die stonden allemaal klaar, we waren helemaal voorbereid... Dat we het met z'n allen doen, dat is een volstrekt nieuw aspect. Daar lopen we elke dag nog tegenaan. Dat iemand iets verkeerd uitlegt of slecht orde kan houden. Maar het sterke is: er blijft respect. Het geeft heel veel voldoening,

Kees-Jan heeft nog een sterke grenservaring:

Ik heb nog nooit zoveel feedback gehad als de laatste tijd. Extreem veel feedback gehad, van alle kanten. En niet altijd positief! Dat is best heftig geweest. Ik ben ook wel onzeker

HOOFDSTUK 6

geworden. Bijvoorbeeld, ik bedenk iets en dan draaf ik door. Soms wals ik over mensen heen. Daar ben ik erg over aan het nadenken.

Het tweede leermoment plaatst Kees-Jan in een combinatie van de interpersoonlijke en de teamcompetenties: hij is gegroeid in het werken met volwassenen, in feedback geven en ontvangen:

Als coördinator moet ik ook feedback geven. En complimenteren, nog veel belangrijker. Er zijn onzekere mensen in ons groepje. Het is belangrijk de nadruk te leggen op dingen die wel goed gaan. Iemand iets vertellen wat niet leuk is, dat moest ik echt oefenen. Dan had ik daar drie dagen op lopen broeden en dan kwam het er verkeerd uit. Fantastisch! Nu ben ik daar minder bang voor. Wat ik nog wel moeilijk vind is iemand feedback te geven die bijvoorbeeld niet kan uitleggen. Het is heel erg boeiend. Ik ben bijna een coach voor collega's aan het worden. Dat heb ik bijna onder dwang ontwikkeld: als een collega niet goed functioneert, hebben tachtig leerlingen daar last van. En feedback krijgen. Het is niet altijd leuk, feedback krijgen. Ik ben een perfectionist. Ik heb moeite met kritiek op mij. Dat heb ik echt moeten leren. Maar ik krijg het liever toch wel dan niet. Ik durf me nu wel kwetsbaarder op te stellen. Mensen zijn er dapper in. Toch denk ik, gelukkig. Ik ben dankbaar dat collega's doorzetten en het zeggen.

Kees-Jan geniet van het feit dat hij met zijn discontinuïteit kan omgaan. Hij ervaart wat hij wel en niet kan en waar hij dus zelf moet en ook wil leren. Het is deze openheid die voor Kees-Jan de overbrugging tussen het oude en het nieuwe mogelijk maakt. Die openheid kost hem weinig moeite, omdat deze gebaseerd is op zijn ervaringen in de kantoorsimulatie, waar hij de visie die op het plein geldt al in praktijk heeft gebracht.

Janette

Janette komt uit het speciaal onderwijs en was werkzaam in de onderbouw Iwoo toen ze werd gevraagd op het *Handelsplein* te komen werken. Ze neemt haar ervaring in het speciaal onderwijs mee naar het plein en heeft grote moeite die ervaring in overeenstemming te brengen met datgene wat op het plein wel en niet mogelijk is.

Het kernbegrip dat Janette kiest is de metafoor van het plein als een popconcert:

Het Handelsplein is een kuip vol mensen met de docenten als popgroep en allerlei mensen op de achtergrond die daarin functioneren, zoals de schoolleiding. De popgroep werkt samen, maar ieder bespeelt zijn eigen instrument.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
De popgroep Kwaliteit: Organiseren Valkuil: zich aanpassen	1. te weinig mogelijkheid tot persoonlijke begeleiding van leerlingen op het plein 2. andere docenten houden zich niet aan afspraken rond regels en gedrag	Basistegenstelling in visie tussen trekkers en volgers; tussen individuele routine en de noodzaak in teamverband te werken.	1. samenwerken in een team; zich leren schikken 2. reflectie en beroepsidentiteit: zich willen bekwalen in Handel en Administratie om leerlingen zoveel mogelijk te kunnen begeleiden

Tabel 6.17. Janette's grenservaringen en competenties

Grenservaringen en competenties

Janettes grenservaring betreft haar gemis aan contact met kinderen. Ze schiet vol als ze klaagt over de hectiek op het plein waardoor er zo weinig tijd is voor communicatie, voor contact met leerlingen. Juist de menselijke kant van het beroep had haar aangetrokken, en had haar richting speciaal onderwijs gestuurd. Ze is blij dat ze haar lwoo-leerlingen tenminste drie uur per week alleen op het plein heeft: *Zo van, zo nu zitten we hier alleen. Even alle aandacht.*

Deze grenservaring blijft haar de hele periode dat ze op het *Handelsplein* werkt, parten spelen. Zij is degene die hamert op twee dingen: er moet meer tijd komen voor contact met leerlingen en collega's moeten consequenter met regels omgaan, waardoor er een duidelijker context voor leerlingen wordt geschapen. Ze vindt het verschrikkelijk dat er geen leerling-besprekingen zijn. Ze is teleurgesteld in deze ontwikkelingen. Ze is gefrustreerd en kiest als competentie waarin ze het meest is gegroeid de competentie *werken in een team*.

Wat ze daar geleerd heeft is *zich schikken*:

Dat is ook mijn valkuil, dat ik me teveel aanpas. Ik houd me keurig in en pas me aan aan het systeem. In het begin had ik nog wel hoop, zo van het wordt nog wel wat. Maar dat gaat niet gebeuren. Ik vind het moeilijk me aan te passen vooral als de zaken niet gaan zoals ik voor ogen heb. Daarom ben ik gevorderd in deze competentie. Een expert zou daar geen moeite mee hebben. Ik moet mij tegen mijn zin aanpassen aan de schoolorganisatie. Het gaat steeds over organisatorische dingen. Aan de rest kom je niet toe. Op het Handelsplein moet je samenwerken, of je nou wilt of niet, het moet gewoon. Daar leer je veel van. Overleggen en je schikken in ideeën van anderen. Het zou voor mij pas kloppen als ik mijn gevoel hier ook kwijt zou kunnen. En mijn capaciteiten benut zouden worden.

Ze schikt zich en vanuit dat perspectief doet ze loyaal mee aan het *Handelsplein*. Ze kan echter geen gevoel van continuïteit vinden, op basis waarvan ze kan omgaan met het gevoel van discontinuïteit, dat gepaard gaat met de grenservaring. Ze barst tijdens het derde interview zo nu en dan in huilen uit. Ze wil zelf immers anders werken.

De tweede competentie die Janette noemt is een direct gevolg van haar beslissing zich te schikken in de gang van zaken op het plein. Het betreft de competentie *reflectie en beroepsidentiteit*. Hoewel ze zichzelf vooral als lwoo-docent ziet, moest ze van de school er een vak bij kiezen en dat is Handel en Administratie geworden. Dat vak 'deed' ze ook al in het speciaal onderwijs. Ze kan zich globaal vinden in de visie achter het plein. Ze streeft ernaar binnen vier jaar bekwaam te zijn in alle vakgebieden van Handel en Administratie. Ze heeft al vele onderdelen geleerd maar wil zich nog verder bekwamen in boekhouden, economie kbl en de kantoorsimulatie. Economie voor de bbl heeft ze al gedaan en ook enkele deelgebieden. Ze kan daardoor al veel vakken aftekenen en zo kan ze veel leerlingen bedienen. Daar is ze blij mee:

Ik doe het voor de leerlingen, niet voor mezelf. Het geeft voldoening, want ik kan nu meer contact leggen met leerlingen. Ze ervaren meer steun van je, je kan helpen. En daar doe ik het voor.

Ondanks de groei in haar vakdidactische competentie door zich te bekwamen in de leerstof slaagt ze er niet in de discontinuïteit van de grenservaring te overbruggen. Ze wil in eerste instantie graag, en blijft de eerste twee jaar loyaal meedoen. Maar ze stuit op het plein op de grenzen aan het contact met kinderen. Uiteindelijk houdt ze het niet vol en gaat ze terug naar de lwoo-onderbouw. Nadat ze er twee jaar heeft gewerkt, verlaat ze Saturnus en keert ze terug naar haar oude stek, de praktijkschool.

HOOFDSTUK 6

Petra

Petra is er op het *Handelsplein* qua werkomgeving sterk op vooruit gegaan. Ze voelt er zich gewaardeerd en gaat met plezier naar haar werk. Ze kan in de nieuwe situatie laten zien wat ze kan en dat is erg belangrijk voor haar. Een heel verschil met de klassikale les, waar ze nogal eens ordeproblemen had, waardoor ze zich erg kwetsbaar voelde.

Petra kiest als kernbegrip *zelfvertrouwen*:

Ik heb geleerd dat ik meer kan dan ik dacht. Ik ben niet meer zo onzeker, ik ben meer open en onbevangen naar leerlingen en naar collega's. Ik heb minder stress.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
Zelfvertrouwen Kwaliteit: talenten laten zien Valkuil:kwetsbaarheid	Angst voor het oordeel van andere docenten over haar pedagogisch-didactisch functioneren, nu zelfvertrouwen.	Tegenstellingen rond het thema zichtbaarheid van verschillen en rond het thema feedback.	1.(vak)didactische competentie; zich bekwaamd in vakkennis, omgaan met grote groepen, betrokkenheid bij leerlingen en collega's 2.organisatorische competentie: betrouwbaarheid in maken van de weekkaarten

Tabel 6.18. Petra's grenservaringen en competenties

Grenservaringen en competenties

Petra was bekwaam in de kantoor simulatie, die ze op haar vorige school had opgezet. Omscholing op het terrein van economie en boekhouden had ze niet gehad. Toch gaf ze die vakken op Saturnus. Ze had in de 'oude' situatie grote ordeproblemen in de klas. In de nieuwe situatie richt ze zich op de andere docenten. Hoe gedragen zij zich op het plein? *Oh God wat zullen ze van me denken*, denkt ze dan. Ze is bang dat andere docenten zien dat ze tekortschiet in pedagogische en didactische competenties. Haar belemmering is dan ook *dat ik kwetsbaar ben, ook fysiek*.

Petra weet zich door haar collega's op het plein gewaardeerd. Haar werk – het maken van de weekkaarten voor alle klassen - is nodig op het plein. Ze is een noodzakelijk radertje in een geheel, dat haar verlost heeft van de ordeproblemen in de klassikale les. Daarmee is haar stress weggenomen, zodat ze leerlingen zonder spanningen kan tegemoet treden. De verbetering in haar situatie en de steun van haar collega's hebben haar een gevoel van continuïteit verschaft waardoor ze goed met het gevoel van discontinuïteit kon omgaan.

Ze scoort de grootste vooruitgang op de *(vak)didactische competentie*, vindt ze. Ze is daarin nu gevorderd. Ze heeft leren werken met grote groepen en ze heeft vakinhoudelijk veel geleerd. Ze is zich aan het bekwamen in economie en boekhouden:

Het stond op de kaart, dus ik moest dat kunnen uitleggen. Een week daarvoor moest het in mijn hoofd zitten. Met heel veel vakken. Nu weet ik het bijna allemaal wel. Maar ik sta nog niet in alle vakken boven de stof. Ik ben bijvoorbeeld expert in inkomende goederen en bedrijfseconomisch rekenen, maar ik moet me nog bekwamen in boekhouden met Windows. Het niveau kan ik wel aan. Dit heb ik allemaal op het plein moeten leren, anders kon ik er niet werken. Het gaat steeds beter. Leerlingen vinden het ook fijn op het plein. Leerlingen komen naar mij toe omdat ze mij nodig hebben, niet omdat het moet. Kinderen kunnen kiezen, ze hoeven niet naar mij toe te komen. Om uitleg, voor aandacht, voor aftekenen. Ik voel me nu

SATURNUS

meer betrokken bij het lesgeven en bij de leerlingen, omdat ik alles beter in de gaten heb. (...) Ik heb minder stress en ik ben opener geworden. (...) Leerlingen presteren beter en daardoor heb ik ook meer voldoening. In het begin voelde ik me erg bekeken door de collega's en de teamleider, nu weet ik dat het wel goed gaat!

Petra meldt ook een grote vooruitgang in haar *organisatorische competentie*. Daarin is ze zeker gevorderd, misschien wel expert, zegt ze.

Ik voelde me aangetrokken tot die taken. Ik vind het leuk te puzzelen en dingen kloppend te maken. En aan de computer te werken, dat doe ik thuis altijd, daar heb ik een goede stoel en is het warm (Petra heeft een handicap, W.M.). Ik vind organiseren en plannen leuk. Ik maak de weekkaarten, zonder die kaarten was er geen project geweest. Mensen vertrouwen er op dat aan het begin van het jaar alles goed geregeld is. Ze kunnen erop vertrouwen dat de dingen die ik onder mijn hoede heb, ook echt gebeuren. Ik ben een betrouwbaar iemand. Het hele project heeft wel positieve kanten, wat mij betreft. Ik kan nu mijn eigen kwaliteiten laten zien. Anderen profiteren van jouw sterke kanten. Collega's hebben geen omkijken naar de kaart. Die ligt iedere vier weken weer klaar. Daar krijg ik waardering voor, dat vind ik heel prettig. Ik ga nu met plezier en zonder buikpijn naar het werk. Vroeger had ik wel eens, oh, die klas, daar kon ik enorm tegen op zien. Nu vind ik het leuk om te komen en om leerlingen en collega's te zien.

Robert

Robert is als onderwijzer op Saturnus begonnen. Als voormalig manager van zijn basisschool werd hij gevraagd les te geven in Handel en Administratie. De metafoor die Robert als kernbegrip heeft gekozen is het krukje: *ik loop met het krukje door de ruimte en ik kom je helpen. Ik schuif aan bij jou, schuif jij maar aan bij mij. Ik ben je coach*. Robert mist net als Janette het intensieve contact dat hij op de basisschool met kinderen had. Hij vindt de vertrouwensband met kinderen belangrijk:

Ik geef een voorbeeldje van een jongen die ik heel moeilijk vond om te benaderen. Ik zag hem een keertje vissen. Nou, ik stoppen, even praten, leuk, vissen. De volgende dag komt die jongen; hé Robert, hoe is het met je? De VO-docent is meer gericht op prestaties, ik meer op de band. De V- docent zit, de onderwijzer loopt rond. (...) Ik heb een vertrouwensband met leerlingen.

Dat ziet hij ook als zijn kwaliteit: het vermogen het vertrouwen van leerlingen te winnen. Als belemmering noemt hij zijn lichte ontvlambaarheid als anderen hun werk niet goed organiseren.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
Het krukje Kwaliteit: vertrouwensband met leerlingen; Valkuil: ergernis aan gebrek aan structuur	1. alles was nieuw: de manier van werken, de organisatie, de leerling-opdrachten, de begeleiding 2. ergernis over te 'open' opdrachten, die hij 'af' maakt.	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> . Spanning rond het thema omgaan met feedback.	1. de (vak)didactische competentie: begeleiden van het leerproces, door bevorderen van zelfstandigheid en samenwerken 2. interpersoonlijke competentie: vanuit respect voor iedereen overleggen, duidelijkheid creëren, bijdragen.

Tabel 6.19. Robert's grenservaringen en competenties

HOOFDSTUK 6

Grenservaringen en competenties

Over zijn grenservaring zegt hij:

Mijn probleem was dat de situatie geheel nieuw voor mij was. Ik moest me alles eigen maken. Niets klopte meer. Alles van Handel en Administratie. Alles van het tutoraat. De samenwerkingsopdrachten. De beoordeling daarvan. Bijvoorbeeld boekhouden, ik weet heus wel hoe dat werkt. Maar dan komt er een leerling en die zegt is dit goed? En dan moet ik me eerst in de leerstof verdiepen, zodat ik snel weet wat er zou moeten staan. Je leert omdat je ergens tegenaan loopt. Dat moet je je allemaal eigen maken. En dat is heel veel.

Robert scoort zichzelf als gevorderd op de (vak)didactische competentie. Het was een pure noodzaak deze competentie te ontwikkelen.

Hoe bevorder je zelfdiscipline, zelfontdekking, zelfverantwoordelijkheid, samenwerken? Je moet steeds terugkoppelen aan leerlingen hoe zij werken en hoe zij tot resultaat komen. Met iedereen contact maken. Oppassen dat je het overzicht niet kwijt raakt. Ik kan nu allerlei zaken begeleiden die ik eerst niet kon. Ook praktische dingen. Tutorgroepjes begeleiden. Onderzoek doen. Goede samenwerkingsopdrachten maken. We zijn nu meer coachend bezig. Maar ik wil niet alleen maar doe-werk. Economie heeft ook een maatschappelijke functie. Discussie in de groep is ook belangrijk. Ik vind het onderwijs echt leuk. Je ziet vooruitgang. Je ziet dat het werkt. Zwakke kinderen stijgen boven zichzelf uit. De bbl'ers en de kbl'ers die we er doorheen slepen waren in het traditionele onderwijs al lang drop-out geweest. Dat geeft voldoening.

De volgende grenservaring die Robert noemt, is de mateloze irritatie die hij ervaart door de wijze waarop Myrna met collega's en met opdrachten omgaat: *gister hoorden we om vijf voor tien wat we om vijf over tien aan leerlingen moesten uitleggen. Die irritatie is ook zijn belemmering: als alles niet goed gestructureerd is, raak ik geïrriteerd.*

De competentie waarin Robert naar eigen zeggen groeit, is de *interpersoonlijke competentie*, waarin hij zich een gevorderde noemt. Robert wil overleg, duidelijkheid naar iedereen toe, alles op tijd: *gewoon, met en vanuit respect voor iedereen.* Daar gaat het om. Diegene die iets trekt, moet zodanig plannen dat iedereen goed mee kan doen. Dat is pas respect en dat is pas gelijkwaardigheid.

Het gaat Robert om een persoonlijke benadering, van collega's en van leerlingen:

Je mag nooit het individu ondersneeuwen in de groep. Ik heb geleerd te werken met mensen vanuit verschillende achtergrond. Vroeger was ik een trekker. Nu een afmaker. Ik probeer steeds tijd en persoonlijk contact te combineren, naast coaching. Dat is zoeken, van hoe zou dat nu het beste kunnen. Met collega's wil ik op gelijk niveau werken, als lotgenoot. Met leerlingen wil ik een goede werkcultuur creëren. Je moet open staan voor andere ideeën en wat mensen bezig houdt. Vroeger was het leraarschap anders, nu moet je je waarmaken, vertrouwen winnen. Ik ben nu dus een ander type docent dan vroeger. Ik ben nu zoekende naar mijn perspectief. Dat is groeiende, vind ik zelf.

Robert noemt grenservaringen die op geheel verschillend vlak liggen. De ervaring van discontinuïteit is breed en de emotie is diepgaand. Toch weet hij vanuit de grenservaring tot leren te komen. Hij baseert zich daarbij op de continuïteit van zijn basisschoolervaring, op de gezamenlijke visie en het teamteachen op het plein. Hij geniet van het coachend lesgeven. De vernieuwing is – ook – van hem. Dat gevoel biedt voldoende ruggesteun om de discontinuïteit te lijf te gaan.

Josefien

Josefien is in 2005 bij het roc afgestudeerd als onderwijsassistent. Ze had eerst jaren gewerkt op de administratie van Saturnus: *ik was op de administratie met woordjes en cijfertjes bezig, wilde meer met mensen bezig zijn en dat heb ik bij Handel en Administratie gevonden. Ze doet*

SATURNUS

nu veel meer pedagogisch werk, vindt ze, waardoor ze veel beter met leerlingen en collega's heeft leren omgaan. Het kernbegrip dat ze kiest is dan ook: *de brede blik op leerlingen. Ik heb zorg voor leerlingen*. Die leerlingzorg is haar kwaliteit. Ze geniet van haar werk. Zelfs zo, dat ze soms teveel hooi op de vork neemt; dat is haar belemmering.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
De brede blik op leerlingen Kwaliteit: zorg voor leerlingen. Valkuil: alles zelf willen doen.	Onzekerheid over het docent zijn op het plein, over aanpak, inhoud van de stof, eigen positie, nu trots en voor vol aangezien worden.	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> .	Alle competenties, met name de pedagogische (mentoraat, leerling-zorg), de (vak)didactische (praten voor een groep), de organisatorische competentie (stages en arbeidsoriëntatieweek) en de competentie werken in en met de omgeving (stageplaatsen zoeken, excursies maken).

Tabel 6.20. Josefien's grenservaringen en competenties

Grenservaringen en competenties

Josefien's grenservaring drong zich vanaf het begin op:

Ik was in het begin zo onzeker, en nog wel, dat ik denk oooh, waar ben ik mee bezig. Wat komt er allemaal op me af.

Die onzekerheid maakt haar gespannen, dan vraagt ze zich af:

Kan ik het wel? Maar ik ben ook trots, mijn man is ook trots op me. Ik voel me betrokken bij het veranderingsproces. Ik word voor vol aangezien. Soms ben ik te betrokken. Dan neem ik het mee naar huis en kan ik het niet loslaten.

De competenties waarop Josefien vindt dat ze de grootste voortgang heeft geboekt zijn de *organisatorische* (expert), de *pedagogische* (gevorderde) en de *(vak)didactische* (beginner). Zo langzamerhand voelt ze zich zekerder worden, praten voor een groep bijvoorbeeld, dat is makkelijker geworden. Ook mentor zijn en praten met leerlingen over moeilijke dingen, zoals zwangerschap, gaat haar beter af. Ze zorgt dat haar bbl-mentorklasje zich veilig voelt. Ze organiseert de arbeidsoriëntatie-woeken en de stages:

Dat loopt gesmeerd. Ik wil altijd weten waar ik aan toe ben, zet voor mezelf alles op een rij, geef structuur aan dingen en heb overzicht. Ik leer door te doen. Wat dat betreft ben ik net een bb- leerling. Ik merk dat ik niet zo onzeker meer ben en dat ik weet wat ik kan. Ik stap overal naar toe. Dat had ik een jaar geleden niet gedurfd. Ik doe nu alles zelf, niemand hoeft meer iets voor me te doen. Dat was in het begin wel anders. Anderen vragen mij nu dingen te doen; oh, dat kan jij wel. Als jij het doet komt het goed. Zo heb ik stagewerkboeken gemaakt: een programma met stageopdrachten. Ik regel vaak dingen, een bezoek, een lunch, en dan krijg ik altijd complimenten. Daardoor geeft het werk voldoening. Ik voel me er prettig bij. (...) Ik ben slecht in delegeren, dat is wel mijn valkuil.

Josefien noemt ook nog de competentie *Werken in en met de omgeving* als een competentie die zij specifiek op het *Handelsplein* heeft ontwikkeld. Ze brengt stagebezoeken, werft stageplaatsen en heeft contact met ouders en verzorgers. Wekelijks is er contact met stagebedrijven. Ze organiseert de Libelleweek. Ze gaat met leerlingen naar buiten. Ze krijgt een rondleiding op Schiphol, waar ze met leerlingen de import- en exportafdeling en de

HOOFDSTUK 6

dierenafdeling bezoekt. Zo maakt ze de stof zichtbaar voor de leerlingen. Daar gaat het haar om: de stof en de toekomst.

Leerlingen zien hoe mensen daar werken, wat ze moeten doen, wat ze verdienen, en wat je met een vmbo- diploma kan doen. Ze krijgt complimentjes: ik groei ervan. Als ik wil kan ik stoppen met werken, ik ben al 55+ en mijn man is in de vut, maar ik vind het nog veel te leuk! Ik voel me veel zekerder. Ik ga met plezier naar mijn werk. En dat zien leerlingen ook!

Josefien is net als Emma en Daphne, een totale nieuwkomer in het voorgezet onderwijs, laat staan dat ze ervaring heeft met onderwijsvernieuwing. Ook het terrein van de Handel en Administratie is geheel nieuw. Ondanks dat weet ze goed met de discontinuïteit om te gaan. Ze grijpt terug op de ervaringen van de opleiding tot onderwijsassistent, die ze vol vertrouwen heeft afgesloten, en op haar jarenlange ervaring op deze school. Ze stapt overal op af, voelt zich gezien en gewaardeerd en wordt beloond met het gevoel als onderwijsassistent *te werken als een echte docent*. De trots, de voldoening en het plezier die ze put uit het dagelijkse werk en het samenwerken met collega's geeft haar het houvast te leren en daadwerkelijk in competenties te groeien.

Emma

Emma werkte dertig jaar als administratrice bij een loodgietersbedrijf. Vanuit die ervaring neemt ze een grote organisatorische kwaliteit mee. Ze legt er de nadruk op dat ze voortdurend aan het leren is. Ze ziet de respons van leerlingen en collega's als feedback op haar werk en haar antwoord daarop is, en dat is tegelijk haar kernbegrip: *blijven sleutelen aan jezelf*. Ze sleutelt aan zichzelf, maar vindt zichzelf tegelijk niet assertief genoeg. Dat is haar belemmering. Net als Josefien is Emma onderwijsassistent en geheel nieuw in het onderwijs. Samen met Josefien schreef ze een afstudeerscriptie over de positie van de bbl'ers op het *Handelsplein*.

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
Sleutelen aan je zelf Kwaliteit: organiseren Valkuil: Niet assertief.	Alles was nieuw; het was doodeng. Onbekend met onderwijs, met aanpak, met leerstofinhouden, nu zelfbewust geworden.	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> .	1.(vak)didactische competentie: door zelfstudie vakinhoud eigen gemaakt, geleerd te coachen en begeleiden. 2.werken in en met de omgeving: stages en arbeidsoriëntatieweek.

Tabel 6.21. Emma's grenservaringen en competenties

Grenservaring en competentie

Emma beschrijft haar grenservaring zo:

Alles was nieuw. Ik vond het doodeng. Je komt blanco binnen, met niets, totaal geen onderwijskennis. Nu draai ik volledig mee. Met de collega's. Je bent op elkaar aangewezen, je bent afhankelijk van elkaar, je moet gewoon meer samenwerken. Ik merk ook dat ik daar ontzettend moe van was, kriegel reageerde en kortaf was. En dat had weer een wisselwerking op de leerlingen. Nu weet ik dat ik dat anders moet gaan aanpakken.

Van *met niets* binnenkomen, tot *volledig meedraaien* op het plein – ook vanaf het begin als tutorbegeleider -; dat is ook voor Emma een grote stap geweest. Wat hierboven over Josefien's

SATURNUS

omgaan met het gevoel van discontinuïteit is gezegd, geldt eveneens voor Emma. Voor Emma geldt daarnaast dat ze met haar dertigjarige loopbaan in het bedrijfsleven een wereld van ervaring meebrengt. Net als Josefiën heeft ze de opleiding tot onderwijsassistent met veel plezier gevolgd. Ze heeft vertrouwen in haar leercapaciteiten. Voor Emma geldt daarnaast bovendien dat ze bijzonder is geraakt door haar rol als tutor. Ze ontwikkelt in rap tempo coachingsvaardigheden, en zet die vaardigheden later in, als haar door de schoolleiding wordt gevraagd ook bij Zorg & Welzijn Breed een rol in de vernieuwing te spelen. Dan gaat ze de opleiding tot docent Zorg & Welzijn volgen, die zij in 2008 afrondt. Dan is ze al een jaar coördinator van Zorg & Welzijn Breed.

Emma scoort zichzelf en haar groei ten eerste in de (vak)didactische competentie. Daarin is zij nog een beginner:

Ik moet vakinhoudelijk veel leren en voorbereiden om het plein goed te laten verlopen. Je bent met tien, elf vakken bezig. Die moet je allemaal doorlezen en je voorbereiden op vragen van leerlingen. Eventueel bereid je een korte uitleg voor. Ik moet nog heel veel leren. Door zelfstudie heb ik geleerd me te verdiepen in de leerstof.

Ik heb ook leren coachen en de tutorgroepjes leren begeleiden. Uit pure noodzaak. Ik heb deze competentie ontwikkeld, omdat ik daarin tekort schoot. Ik was vakinhoudelijk nog niet bekwaam. En de verschillende werkvormen, dat kwam al doende. Ik wil allround worden en breed inzetbaar zijn. En meer zelfvertrouwen uitstralen. Ik doe hetzelfde werk als een docent. Ik sta nu zelfbewuster in de groep.

Als tweede competentie waarin zij is gegroeid, noemt Emma de competentie *werken in en met de omgeving*. Zij doet samen met Josefiën de stages en de contacten met de stagebedrijven. Ze noemt zichzelf in deze competentie gevorderd. Ze vindt dat ze organisatorische kwaliteiten heeft. Omdat ze zelf uit het bedrijfsleven afkomstig is, legt ze gemakkelijk contacten met bedrijven. Contacten met ouders gaan ook gemakkelijk. De arbeidsoriëntatie week is goed verlopen:

Alles loopt op rolletjes. Docenten weten dat het in goede handen is, ze hebben er geen omkijken naar. Het is iets voor mezelf, dat ik helemaal zelf kan uitwerken en plannen en verder kan ontwikkelen. Dat maakt het werk breder, want ik werk nu ook buiten school. Als iets niet goed gaat heb ik een gevoel van falen. (...) Ik verwacht van anderen ook dat ze hun taken goed organiseren en uitvoeren. Naar anderen ben ik vaak onvoldoende assertief, dat is mijn valkuil. (...) Als de taak volbracht is, denk ik dat heb ik toch maar mooi gedaan. Dan ben ik trots.

Daphne

Daphne is conciërge op Saturnus. Ze is gevraagd mee te werken bij Handel en Administratie en ook om een mentoraat op zich te nemen. Ze doet ook tutorgroepjes en draait op woensdag volledig mee op het plein. Haar kernbegrip is: *volledig opgenomen zijn*. Ze is buitengewoon trots op haar rol als docent.

HOOFDSTUK 6

Kernbegrip	Grenservaringen	Tegenstellingen	Competenties
Volledig opgenomen zijn Kwaliteit: communicatie Valkuil: onzekerheid.	Vanaf niks gekomen, nu gewaardeerd en opgenomen in team.	Basistegenstelling tussen de benodigde routines en de gebruikelijke routines, zowel in <i>Subject, Tools, Object</i> , als in <i>Subject, Community of Practice, Object</i> .	1. pedagogische competentie: leerlingen begeleiden en met grote groepen omgaan. 2. (vak)didactische: bezig inhoudelijk te verdiepen

Tabel 6.2.2. Daphne's grenservaringen en competenties

Grenservaring en competentie

De grenservaring van Daphne:

Ik ben van helemaal niks gekomen. Ik was onzeker en had twijfel. En nu word ik heel erg gewaardeerd door mijn collega's. Ik voel me heerlijk in de omgang met kinderen, ik voel me groeien.

De schoolleiding, die haar capaciteiten ziet, vraagt haar, net als Emma, te helpen bij de invoering van vernieuwingen binnen de opleiding Zorg & Welzijn Breed. Net als Janette doet ze het voor het contact met de kinderen. Ze geniet van haar coachende en pedagogische rol. Ze is tutor en zorgt dat ze op het plein volwaardig mee kan doen. Vanwege die trots en voldoening, de steun van haar collega's en het vertrouwen dat in haar gesteld wordt, is Daphne in staat om te gaan met haar gevoel van discontinuïteit.

De eerste competentie waarin volgens haar groei is te zien, is de *pedagogische*. Daphne is gevorderde, want zegt ze: leerlingen vinden mijn manier van omgaan met hen prettig.

Als conciërge ben je veel meer aan het corrigeren, en hier kan ik me als gelijke opstellen naar leerlingen toe. Aandacht geven en leerlingen laten voelen dat ze iemand zijn. En juist omdat collega's mij nemen zoals ik ben, kan ik zo groeien. Kan ik spontaan zijn. Toegankelijk zijn voor kinderen. Respectvol zijn. Consequent zijn. Sociale zorg bieden. Aan zelfstandigheid en verantwoordelijkheid werken. (...) Daar zit ook mijn kwaliteit: communicatieve vaardigheden. Hoewel ik graag wil leren om dingen beter te verwoorden. Voor mij was totaal nieuw dat ik met grote groepen om moest gaan. In het begin vond ik dat eng, kwam het er stroef uit. Nu kan ik voor de groep staan en iets uitleggen. Ik moest wel. En het wordt steeds makkelijker. In het begin pakte ik het verkeerd aan, verhief ik mijn stem als zij praatten, nu wacht ik tot het stil is. Dat soort foeffjes heb ik van Kees-Jan geleerd. Dat gaf de rust die ik nodig had in alle nieuwigheid. Ik vond het heel belangrijk dat ik werd gevraagd om bij Zorg en Welzijn te helpen het tutorsysteem op te zetten. Daardoor ben ik breder bekwaam geworden. Men heeft vertrouwen in mij, dat geeft een kick. Dat ze jou vragen en dat je er bij hoort.

Ze vindt de *pedagogische competentie* de belangrijkste.

De tweede competentie waarin Daphne is gegroeid is de *(vak)didactische*. Daarin noemt ze zichzelf een beginner. Ze laat de inhoudelijke vakken door de experts afstempelen en doet zelf wel de beroepsgerichte vakken:

Ik heb die inhoudelijke verdieping niet. Ik ben wel bezig bepaalde dingen uit te diepen, inkomende goederen, portfolio, Power Point. Ik neem de boeken waar de kinderen uit werken en ben de opdrachten zelf gaan maken. Ik heb de boeken in de zomervakantie mee naar huis

genomen en ben aan de gang gegaan. Nu kan ik bepaalde taken nakijken en afstempelen. Zo kan ik leerlingen goed begeleiden op het moment dat zij het nodig hebben. En hoef ik geen kind weg te sturen.

4.2 Conclusies uit grenservaringen en competenties

Hieronder vatten we de gegevens over het individuele leren van docenten samen. Wat kunnen we nu concluderen over de grenservaringen en de groei in competenties?

- de emoties die bij de grenservaringen behoren, gaan diep. Docenten gebruiken woorden als pijnlijk, slapeloze nachten, erover dromen, huilbuien, angst, niets klopt meer, onzekerheid, je blanco voelen, vanaf niks gekomen zijn. Het zijn in eerste instantie negatieve emoties, die pijn doen en aanleiding geven tot onrust en een groeiend bewustzijn van wat er nodig is om de ervaringen in positieve zin om te buigen. Docenten spreken dan ook na de onderzoeksperiode van twee jaar in heel andere termen, zoals zelfvertrouwen, zelfbewustzijn, over hun ervaringen: behalve Janette. Zij trekt na twee jaar haar conclusies en gaat terug naar het lwoo.
- de grenservaringen geven aanleiding tot een gevoel van discontinuïteit: het gevoel dat de oude routines er niet meer toe doen en dat de nieuwe routines nog niet worden beheerst. Alle docenten, behalve Janette, weten met het gevoel van discontinuïteit om te gaan. Ze kunnen leunen op een gevoel van continuïteit, dat berust op de gezamenlijk gedeelde visie, de onderlinge steun en samenwerking, en de onderlinge waardering.
- de grenservaringen zijn zonder uitzondering gemakkelijk te koppelen aan belangrijke tertiaire tegenstellingen. De grenservaringen zijn voornamelijk verbonden met tegenstellingen op het terrein van *gebruikelijke versus benodigde routines en competenties*, de tegenstelling tussen *trekkers en volgers*, spanningen rond de thema's *werken in teamverband* en het thema *feedback en zichtbaarheid*. De tegenstellingen liggen zowel binnen de driehoek *Subject, Tools en Object* als binnen de driehoek *Subject, Community of Practice, Object*.
- in de grenservaringen leren de docenten hun valkuilen kennen. De valkuilen zijn persoonlijke belemmeringen, die bij de meeste docenten een directe samenhang vertonen met genoemde grenservaringen. Aan de andere kant vinden docenten dat hun kwaliteiten naarmate de vernieuwing vordert meer en meer zichtbaar worden, voor zichzelf en voor de collega's. De persoonlijke kwaliteiten vertonen dan ook een directe samenhang met de competenties, waarin docenten zeggen het meest gegroeid te zijn.
- de meeste docenten slagen er in op een zodanige wijze om te gaan met de grenservaringen en de bijbehorende gevoelens van discontinuïteit, dat zij de stap van het oude naar het nieuwe kunnen maken. Behalve Janette vinden ze allemaal de continuïteit die hiervoor nodig is, ook de onderwijsassistenten en de ander onbevoegde docenten. Ze grijpen terug op visie, op zelfvertrouwen, op ervaring.
- de meeste docenten spreken over de groei in competenties in termen van *noodzaak: het was een pure noodzaak dit te leren*. Zonder die groei in competenties zou het onmogelijk geweest zijn op het plein te functioneren. Ieder blijkt juist die competenties te ontwikkelen, die een antwoord vormen op de spanningen waarvan zij het meeste last gehad hebben, en die hen gelegenheid geven hun persoonlijke kwaliteiten verder te ontwikkelen en met hun valkuilen om te gaan. Interessant is dat geen van de docenten spreekt van een alternatief, namelijk dat men uit het team zou kunnen stappen. Dat was in eerste instantie niet aan de orde. Twee jaar na de start van het *Handelsplein* verlaat Janette het team.

HOOFDSTUK 6

- de beide informele leiders van de vernieuwing, Myrna en Kees-Jan, ontwikkelen zich in leiderschapscompetenties: *werken in en met het team*. Voor Myrna houdt dat vooral in haar visie scherp te houden en het doel voor ogen te houden. Voor Kees-Jan houdt dat in feedback te leren geven aan zijn collega's, maar vooral om feedback te leren ontvangen. De enige andere docent die *werken in en met het team* als groeicompetentie heeft aangemerkt, is niet zozeer gegroeid in de competentie, maar heeft geleerd heeft zich te schikken in beslissingen waar zij eigenlijk niet achter staat. Ze is in haar eigen valkuil gevallen: *ik pas me teveel aan*. Beide leiders ontwikkelen zich ook in de organisatorische competentie: Myrna leert leerling-opdrachten te schrijven zodanig dat andere docenten daar goed mee kunnen werken en Kees-Jan leert het plein te managen. Welke competenties worden ontwikkeld hangt samen met de positie die men in het team inneemt en met de rol- en taakverdeling in het team. Het ziet ernaar uit dat docenten die competenties ontwikkelen die passen bij hun positie en rol in de vernieuwing. De leiders ontwikkelen leiderschapscompetenties en de onervaren docenten ontwikkelen vakkennis.
- de docenten die geen bevoegd tweedegraads economie docenten zijn, noemen allemaal de vakdidactische competentie als een van de competenties waarop ze het meest gegroeid zijn. Petra, Robert en Janette zijn docent, maar zijn geen van allen tweedegraads docent economie. Robert en Janette beginnen met de tweedegraads lerarenopleiding, die Robert inderdaad afrondt. Emma, Josefien en Daphne hebben geen enkele ervaring met het onderwijs. Zij ervaren een grote druk om zich de leerstofinhouden van economie en boekhouden eigen te maken en zorgen dat ze altijd een week vooruit zijn.
- de competenties waarin docenten zich naar eigen zeggen ontwikkeld hebben, vertonen samenhang met de taken die zij vervullen in de vernieuwing. Josefien en Emma 'doen' de stages en de arbeidsoriëntatie en zijn dus gegroeid in de competentie *werken in en met de omgeving*. Petra doet veel organisatorische voorbereiding voor het *Handelsplein* op de computer: zij is gegroeid in de *organisatorische* competentie.
- groei in competenties geeft aanleiding tot persoonlijke trots en tevredenheid. De vier docenten - om precies te zijn een docent, twee onderwijsassistentes en een conciërge, die in eerste instantie spreken vanuit een gevoel van onzekerheid en angst (Petra omdat ze ordeproblemen had; Josefien, Emma en Daphne omdat zij geen docent waren en voor hen alles in het onderwijs nieuw was) ervaren, nadat ze groei in hun competenties hebben doorgemaakt, juist heel positieve gevoelens. Petra heeft zelfvertrouwen gekregen, Josefien, Emma en Daphne voelen zich zo langzamerhand als een echte docent opgenomen in het team. Ze zijn aanvaard als collega en dat heeft zelfbewustzijn, trots en het gevoel dat je gewaardeerd wordt, met zich meegebracht.

Naar aanleiding van deze analyses constateren we dat de ervaren *noodzaak tot competentie-ontwikkeling* tijdens de vernieuwing tot groei in competenties leidt. Dat is opmerkelijk, omdat de problematiek die docenten binnen het oude activiteitssysteem ervoeren niet leidde tot een groei in competenties, maar tot een zodanige malaise dat een vernieuwing van het activiteitssysteem noodzakelijk werd geacht. We geven drie mogelijke verklaringen voor het feit dat docenten in de oude situatie niet en in de nieuwe situatie wel tot competentiegroei zijn gekomen. Ten eerste de eilandjescultuur van voorheen: docenten waren op zichzelf teruggeworpen. Ze stonden er geheel alleen voor en hadden weinig vertrouwen in zichzelf. Ten tweede, het ontbreken van perspectief op een blijvende verandering in de toekomst: iedere les moest de orde weer worden bevochten. Ten derde, het ontbreken van instrumenten: docenten hadden alleen zichzelf, in wie ze weinig vertrouwen stelden, als instrument.

In de vernieuwing is de werkelijkheid anders. Docenten staan er niet alleen voor, ze hebben elkaar. Hun talenten worden benut en gezien. Er is een gezamenlijk perspectief en er zijn gezamenlijke instrumenten. Deze hebben het venster geopend op een andere onderwijspraktijk, die docenten een gezamenlijke taal bood en hen uitnodigde tot en steun bood voor competentiegroei.

4.3 *Het team: het collectieve leren*

Uit welke onderdelen bestaat die gezamenlijke taal nu? Welke aspecten van de visie worden nu echt gezamenlijk gedeeld? Dit is de vraag naar het resultaat van het collectieve leren. Onderstaande conclusies zijn gebaseerd op de leerbiografie en op gegevens uit het derde interview, waar docenten ieder voor zich hebben aangegeven wat zij nu beschouwen als gezamenlijk gedragen opbrengsten van de vernieuwing. Ook zijn de resultaten uit de disseminatie gebruikt.

Iedereen is het erover eens dat de basisstructuur van het Handelsplein, met de kaart, de keuzemogelijkheden, de wekelijkse reflectie in het tutoruur, de leerling-coaches, de praktijk- en buitenopdrachten, en het bezemuur, deugt. Binnen deze structuur komt alle stof aan bod en worden alle vaardigheden geoefend. Docenten controleren meer en stellen hogere eisen. De basisstructuur heeft ook aanleiding gegeven tot een cultuurverandering: *het plein is van ons samen, we zijn er samen verantwoordelijk voor* (Robert). Op het plein is er ten opzichte van het verleden – voor alle docenten behalve Janette - meer ruimte voor persoonlijke aandacht, zowel tussen docenten als tussen docenten en leerlingen. Leerlingen zijn tevreden en gedragen zich een stuk beter dan voorheen. De basisuitgangspunten waarover alle docenten het eens zijn, zijn de volgende:

- leerlingen werken in zelfstandigheid en met eigen verantwoordelijkheid, zowel voor resultaten als voor gedrag
- leerlingen leren door te doen: het praktisch leren, op school en daarbuiten, in samenwerking met roc en bedrijfsleven.
- leerlingen werken samen en coachen elkaar: ze gaan gelijkwaardig met elkaar om en luisteren naar elkaar
- docenten zijn begeleider en coach
- docenten werken samen in het teamteachen.

Dit is volgens de docenten het resultaat van het collectieve leren.

Volgens de activiteitstheorie leren professionals door om te gaan met ervaren problemen in de werksituatie en nieuwe oplossingen te ontwikkelen. Zodra die oplossingen bestaande kaders overstijgen en ook niet toepasbaar zijn in die bestaande kaders, spreekt Engeström van *expansive learning*. Het *Handelsplein* kent verschillende uitingen van dit *expansive learning*. Tijdens de disseminatie is de docenten de vraag voorgelegd op basis van welke tertiaire tegenstellingen hun eventuele leren als collectief zich naar hun oordeel vooral heeft kunnen ontwikkelen. Door welke tegenstellingen hebben ze nu het meeste geleerd? De zes tegenstellingen, met bijbehorende condities, die door de onderzoekers op grond van een eerste analyse van de leerbiografie waren geformuleerd, worden samengevat in tabel 6.23.

Tertiaire	Tegenstelling	Bijbehorende conditie
-----------	---------------	-----------------------

HOOFDSTUK 6

tegenstellingen		
1	Tussen visie en realiteit	Gemeenschappelijkheid van een dragende visie
2	Tussen structuur en loslaten	Vertrouwen in leerprocessen van leerlingen en collega's
3	Tussen trekkers en volgers	Aansluiting visies tussen diverse lagen in de organisatie
4	Rond zichtbaarheid van verschillen	Ruimte om te experimenteren en ervaring op te doen
5	Rond omgaan met feedback	Tolerantie voor eigen en andermans fouten
6	Rond ontstaan van standaarden	Kwaliteit van leiderschap en reflectie.

Tabel 6.23. Manifestaties van tertiaire tegenstellingen, zoals voorgelegd aan het team.

Twee zaken, die met verschillende typen tegenstellingen te maken hebben, springen er volgens het team uit.

Ten eerste, de tegenstellingen die te maken hebben met de basistegenstelling op de as van de componenten *Regels* en *Community of Practice* rond het thema *feedback*, waaraan het team koppelde de spanningen die te maken hebben met de thema's *zichtbaarheid* en de *ongeschreven regels over waar wel en niet over wordt gesproken*. Het is vooral de confrontatie onderling, als collega's met elkaar, geweest die heeft geleid tot spanningen, inzichten, nieuwe handelwijzen, het laten varen van 'oud' gedrag. Als team heeft men gemerkt hoe moeilijk het is feedback te geven en te ontvangen. Men heeft ervoor gekozen te trachten open en eerlijke feedback te geven en te ontvangen. Zo langzamerhand groeit een praktijk waarin men leert met eigen angsten, die in eerste instantie verhinderden feedback te geven, om te gaan. Langzamerhand leert men te aanvaarden dat feedback bij de ander tot zakelijk verstaan kan leiden in plaats van tot emotionele uitbarstingen. Het team is hierin gesteund door de teamleider. Zij stelde in individuele gesprekken onophoudelijk aan de orde dat feedback leidt tot verbeterde praktijken en tot openheid in plaats van tot emotionele uitbarstingen. Ook Kees-Jan speelde hierin een belangrijke rol. Hij speelde, wanneer collega's bij hem als interne coördinator kwamen klagen, steeds de bal terug: *zeg het zelf maar tegen die collega, ik doe dat niet voor jou*.

De conrector legt ook de nadruk op de problematiek rondom het thema feedback:

Ik vind het verbazingwekkend hoe lang dat duurt. Hoe moeizaam dat gaat. Want als er ergens gesproken wordt over het verschil tussen rol en persoon, als er ergens expliciet wordt gemaakt wat er gebeurt, is het wel op het Handelsplein. (...) Ik zou wel inzicht willen hebben in het waarom, terwijl het allemaal heel weldenkende, goedwillende mensen zijn, en ze ook zo ontzettend veel positieve feedback krijgen. We omarmen ze als school en toch is het moeilijk daaraan zelfvertrouwen te ontnemen en feedback te zien als zakelijk en los te koppelen van de persoon. Dat blijf ik verbazingwekkend vinden. Want het zijn volwassen mensen. Docenten hebben er zo ongelooflijk veel moeite mee om gewoon van elkaar te horen over gedrag! Hoe komt dat nou?

Bij deze tegenstelling hoort de conditie, die in eerste instantie is geformuleerd als: *tolerantie voor eigen en andermans fouten* en de conditie *ruimte om ervaringen op te doen en te experimenteren*. Aan deze conditie is voldaan, door de openheid in het team, de

gezamenlijke visie en de onderlinge steun. Het is daarnaast wellicht vooral de steun van de schoolleiding en de positieve feedback van leerlingen geweest die het team de mogelijkheid hebben geboden op een positieve manier met deze spanningen om te gaan.

Ten tweede, de tegenstellingen die te maken hebben met de basistegenstelling rondom visieontwikkeling, gekoppeld aan de fase van de vernieuwing. Deze tegenstelling liet zich op het *Handelsplein* vooral kennen als een tegenstelling tussen de gebruikelijke en de benodigde routines en competenties, zowel binnen *Subject, Tools, Object*, als binnen *Subject, Community of Practice, Object*. De docenten hebben ervaren dat niet alleen leerlingen de vaardigheden die nodig zijn om in zo'n nieuwe situatie te werken moeten leren, maar dat ook zijzelf die vaardigheden moeten leren. *Het was pure noodzaak die competenties te ontwikkelen*, zeggen alle docenten. Zij hebben moeten leren teamteachen en samenwerken. Zij hebben zich door discussies over het leren van leerlingen heen geworsteld. Die discussies hadden te maken met begeleiden en coachen, het betrekken van leerlingen in het leerproces door docenttaken over te dragen aan leerlingen, zelfstandig en zelfverantwoordelijk werken, leerling-coaches, samenwerking met roc en bedrijfsleven. Twee discussies zijn niet 'opgelost'. Het debat over de mate van openheid/gestructureerdheid van opdrachten en de vraag of de bbl-leerling het *Handelsplein* wel 'aan' kan. Over dat laatste hebben de leerlingen overigens een duidelijk antwoord: *ja*, zegt Sebastiaan, lwoo geweest, nu bbl, *waarom zouden bbl'ers dat niet kunnen? Wij worden altijd onderschat!* En dat vindt Myrna, en samen met haar bijvoorbeeld Janette en Kees-Jan, ook. Het waren vooral de onderwijsassistentes die pleitten voor een andere aanpak van bbl'ers. Aan deze tegenstelling is de conditie *de mate van gemeenschappelijkheid van een dragende visie* gekoppeld. Die gedeelde visie is er zonder meer. Er zijn wel verschillen, maar die spelen zich af in de marge van het plein. Over de basisstructuur is iedereen het eens.

Tijdens de disseminatie pleiten Kees-Jan en Myrna ervoor de discussie samen te vatten als leerling-centraal tegenover docent-centraal. Kan het vanuit de leerlingen komen, die elkaar helpen en waarbij de rol van de docent is om te begeleiden, uit te leggen en voor te doen? Dat is volgens hen meer de kern van het debat dan zich af te vragen welke leerling het plein wel of niet aan kan. Tot zover de disseminatie.

De opvatting van de conrector over het leren van de docenten ondersteunt Engeströms ideeën over competentieontwikkeling bij *expansive learning*. Ze is ervan overtuigd dat docenten leren door de confrontatie met de werkelijkheid aan te gaan en de teleurstelling te ervaren die daar bij hoort:

Ik benoem nu heel consequent dat teleurstellingen erbij horen, dat ik ervan overtuigd ben dat dat de momenten zijn dat je leert. Dus je moet confrontatie niet koppelen aan teleurstelling, maar aan een leermoment. In feite (...) willen wij leren door confrontatie. (...) Een docent zei: 'weet je hoe moeilijk dat is, als je dat tegen mij zegt, want ik heb in al mijn genen tot nu toe geleerd, dat ik moet zorgen dat de dingen niet mis gaan. (...) Nu moet ik dus juist dingen laten misgaan, dat accepteren en dat zien als een leerproces!' Het streven om zo min mogelijk teleurstellingen op te lopen is, wat mij betreft, niet zo zinvol.

Naast het leren van teleurstellingen noemt de conrector het leren van docenten het gevolg van een combinatie van een proces van vernieuwen van onderop met een proces van sturing van bovenaf. Het van-onderopgedeelte is van het team en de sturing komt van haar, van de teamleider, van Kees-Jan en van Myrna. In Kees-Jan en Myrna komen de bewegingen van onderop en van bovenaf samen, zij vormen de spil. De conrector spreekt de teamleider zeker eens per twee weken, ze houden gezamenlijk de vinger aan de pols. Op de vloer wordt de regie uitgeoefend door Kees-Jan en Myrna, zij kunnen de conrector op elk moment bij een probleem

HOOFDSTUK 6

roepen: *elk probleem van de groep heeft een hoge urgentie*. Als voorbeeld noemt de conrector de discussie over het instructielokaal, over de tweede tutordag en de vervanging van het mentoraat door het tutoraat. Daar is ze bij geweest en daar heeft ze, in samenspraak met Kees-Jan en Myrna, de situatie ingeschat en oplossingen ondersteund die in de pas liepen met de ontwikkelingen in het team.

De spanningen, teleurstellingen en de confrontaties die de docenten hebben ervaren – *grenservaringen* -, hebben geleid tot samenwerken aan nieuwe oplossingen en aanpakken en dat is een collectief leerproces geweest. De conrector:

Ik vind dat onze docenten ontzettend aan het leren zijn. Onvoorstelbaar! Is een effect dat ik niet van te voren had bedacht. Ik was erg gefocust op wat we met die leerlingen wilden, en natuurlijk moeten de docenten mee, maar dat het zoveel energie zou genereren, (...) zoveel trots en zoveel gevoel van wat werk persoonlijk voor hen betekent in de verwezenlijking van wie zij zijn, dat had ik niet kunnen bedenken. Dat enorme teamwork! En de wisselwerking tussen persoonlijk en team-leren! Teamwork levert meerwaarde op, dat is een feest om te zien. Ik zie een enorme verbondenheid en trots, dat ze docent zijn en dat het ze lukt om met leerlingen samen betere resultaten te bereiken, betere cijfers en minder uitval. Maar ook het feestelijke gevoel dat je met leerlingen gesprekken hebt over essentiële dingen, hoe ze leren dat mensen zich met jou willen verbinden, met de afdeling, met elkaar en met jou, docent. Er is een gezamenlijke beleving en een gezamenlijke taal.

4.4 Tot slot

In deze paragraaf is aandacht gevraagd voor het individuele en het collectieve leren. De individuele leerprocessen zijn geplaatst binnen het kader van het begrip ‘grenservaring’. De grenservaringen van de docenten zijn zonder uitzondering emotioneel en zwaarbeladen geweest. De individuele leerresultaten zijn geplaatst in het kader van de SBL-competentiematrix. Docenten rapporteren unaniem de *pure noodzaak* te hebben gevoeld hun competenties verder te ontwikkelen. We zagen dat de specifieke competenties waarin docenten vooral groeien samenhangen met positie, rol en taken van docenten in de vernieuwing, met de vakkennis en met de kennis van het onderwijs die docenten hebben. Leaders van de vernieuwing ontwikkelen de competentie *werken in en met het team*: ze ontwikkelen leiderschapsvaardigheden. Onbevoegde docenten ontwikkelen vooral (vak)didactische en pedagogische competenties; ze bestuderen economiemethodes en maken de opdrachten. De (vak)didactische competentie overstijgt het leerling-niveau niet. Alleen Robert maakt ernst met de vakdidactische competentie op docentniveau. Hij begint de opleiding tot tweedegraads docent economie.

Het collectieve leerproces is dat van de confrontatie geweest; de confrontatie met de werkelijkheid en met elkaar. De confrontatie met de werkelijkheid betekende de confrontatie met het gedrag van leerlingen, met ordeproblemen, en problemen in werkhouding; en met de eerste organisatieproblemen op het plein. Het was te druk, te hectisch. Er was geen tijd voor overleg. De confrontatie met collega’s hield in dat men zich door elkaar aan het werk te zien aan elkaar bloot gaf en te maken kreeg met de ervaring van eigen en andermans onvermogen dan wel ontwikkelingsmogelijkheden, en de worsteling in het docententeam om deze ervaringen bespreekbaar te maken, ondertussen omgaand met twijfel, onzekerheid en gevoelens van ergernis en onmacht. In dit leerproces zijn twee tegenstellingen van groot belang geweest: de tegenstelling binnen de component *Regels*, rondom de thema’s zichtbaarheid en feedback geven en ontvangen, en de tegenstelling tussen gebruikelijke en benodigde routines

SATURNUS

en competenties, zowel wat betreft het leren en begeleiden van leerlingen als wat betreft het samenwerken in het team. Uiteindelijk blijkt het *Handelsplein* de verschillende individuele concepten van docenten te overstijgen en is het *Handelsplein* een systeemconcept geworden. De condities die daaraan ten grondslag lagen bleken de gedeelde visie te zijn, de tolerantie voor het maken van fouten en de ruimte om ervaring op te doen, en de steun van de schoolleiding, zowel wat betreft het bieden van faciliteiten, als het ondersteunen van de trekkers van de vernieuwing.

5 Conclusies uit Saturnus, een gevalstudie

In dit hoofdstuk trekken we conclusies uit de gevalstudie van het *Handelsplein*. We vatten eerst de opbrengsten van het *Handelsplein* kort samen.

Docenten blijken tevreden over de basisstructuur van het *Handelsplein*. Ze zijn het eens over de uitgangspunten van het leren op het *Handelsplein*: het zelfstandig leren, het samenwerkend leren, het leren door doen, de leerling-coach, de samenwerking met roc en bedrijfsleven. Ze zijn het ook eens over het teamteachen als uitgangspunt voor hun eigen werk en over hun rol als begeleider en coach. Ze vinden dat het plein een beroep doet op vele verschillende docent-kwaliteiten en dat hun verschillende talenten door collega's worden gezien en dat die talenten ook worden benut op het plein. Ze zijn blij met elkaars steun op het plein: je staat er nooit meer alleen voor. Dat was voorheen wel zo: toen was je zelf als docent voor de klas je enige instrument.

Leerlingen zijn blij met de persoonlijke aanpak, de keuzemogelijkheden, de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid. Ze voelen zich gezien. Het plein biedt dan ook meer gelegenheid voor een persoonlijke begeleiding dan daarvoor ooit mogelijk was op Saturnus.

De resultaten zijn hoopgevend: leerlingen tonen zich zelfstandiger en verantwoordelijker dan in het oude activiteitssysteem. Ze werken samen, coachen en begeleiden elkaar, leggen elkaar de stof uit en corrigeren elkaar. Volgens de docenten is er nog nooit zo hard gewerkt met zoveel resultaat als op het plein. Geen leerling ontkomt eraan om zich door alle leerstof te worstelen en alle vaardigheden te trainen.

Dit is niet zonder slag of stoot gegaan. Leerlingen vertonen bovendien nog steeds problemen met werkhouding, maar op het plein kunnen die problemen worden aangepakt. De docenten die voor economie en boekhouden onbevoegd waren, zijn nog steeds geen vakinhoudelijke deskundigen, maar ze zijn wel allemaal deskundig op leerling-niveau: ze kunnen alle leerling-opdrachten maken en nakijken.

Welke tegenstellingen hebben de docenten van Saturnus nu wel en niet opgelost? Onder welke condities bleek het oplossen van die tegenstellingen lerend? Is er sprake van expansief leren? Hieronder beantwoorden we eerst de deelvragen en daarna de hoofdvraag van dit onderzoek.

5.2 Deelvraag 1: welke spanningen en tegenstellingen hebben geleid tot de onderwijsvernieuwingen?

Het *Handelsplein* is geboren uit diepe onvrede met het oude activiteitssysteem, dat gekenmerkt werd door de in het vmbo alom aanwezige tegenstelling tussen theorie en praktijk. Deze tegenstelling leidde bij Saturnus vooral tot een geïsoleerde positie van zowel de leerling, de docent en de klassikale lessen. De primaire tegenstelling uitte zich in secundaire tegenstellingen tussen theorie- en praktijklessen, gebrekkige voorbereiding op de wereld van

HOOFDSTUK 6

het werk en van het vervolgonderwijs, ordeproblematiek, motivatieproblemen van leerlingen en gebrek aan arbeidsvreugde van docenten. De docenten die les gaven in de praktijkvakken, zoals de kantoor simulatie en de winkel, ondervonden in hun lessen die orde- en motivatieproblemen niet. De primaire tegenstelling tussen theorie en praktijk werd bestreden met een vernieuwing, die het leren reorganiseerde op een groot plein, waarop leerlingen keuzes maken uit taken die op de weekkaart staan, waar docenten teamteachen en waar ouderejaarsleerlingen jongerejaarsleerlingen coachen en in tutorgroepen terugkijken op hun leren en op hun resultaten.

De inhoud van het onderwijs is in het nieuwe activiteitssysteem niet zoveel veranderd ten opzichte van het oude: de lesmethodes economie en boekhouden gelden onverminderd, evenals de kantoor simulatie en de winkelpraktijk. Wel zijn er leertaken bijgekomen: op het terrein van de verbinding tussen theorie en praktijk en op het terrein van het onderzoekend en probleem gestuurd leren. Ook is het *Handelsplein* gaan samenwerken met aangrenzende activiteitssystemen: het roc en het bedrijfsleven.

5.2 *Deelvraag 2: welke tertiaire tegenstellingen worden in de vernieuwing opgeroepen?*

Het werken in de nieuwe setting heeft vanaf het begin tot veel spanningen aanleiding gegeven. In de hoofdstukken over de pedagogisch-didactische aanpak, over de *Community of Practice* en over het individuele en collectieve leren is van al deze spanningen verslag gedaan. Ze zijn ook besproken tijdens de disseminatie van de Leerbiografie, waarin de docenten zes spanningen met bijbehorende condities werden voorgelegd. De docenten herkenden twee verschillende spanningen, die volgens hen tot individueel en collectief leren hadden aangezet. Dit waren de spanning tussen visie en realiteit, die we hieronder hernoemen als de spanning tussen de gebruikelijke en de benodigde routines, en de spanning tussen behoefte hebben aan en de angst voor feedback.

5.2.1 *Spanning 1. De spanning tussen gebruikelijke en benodigde routines en competenties, binnen de driehoek Subject, Tools, Object*

Om de primaire tegenstelling op te lossen was tijdens een tweedaagse aan zee het *Handelsplein* bedacht. In korte tijd werd er verbouwd en werden er weekkaarten en leerling-opdrachten geschreven. Men kon van start gaan. Er kwam heel veel op de docenten en de leerlingen af. Leerlingen waren in het begin heel druk en vertoonden problemen met werkhouding. Docenten konden de hectiek op het plein maar met moeite aan. Ze hadden niet meer de klas voor zich om iets aan uit te leggen en vroegen zich af hoe leerlingen zonder uitleg voor economie en boekhouden zich toch de theorie en vaardigheden behorende bij die vakken eigen konden maken. Over de rol van instructie in theorie is heel wat afgepraat. Zo ook over de werkhouding van leerlingen, of liever het gebrek eraan en over de positie van bbl'ers op het plein. De behoefte om gas terug te nemen en de vrijheid van leerlingen in te perken door middel van het aanbieden van structuur werd door zeker de helft van de docenten gevoeld. Deze startproblemen leidden tot gevoelens van onzekerheid, bij de ene docent meer dan bij de andere. Welke spanningen hebben in de beginfase nu zo gewrongen dat ze konden aanzetten tot leren?

Iedereen moet het leren: tegenstelling gebruikelijke en benodigde routines

Vanaf de eerste dag bleken zowel docenten als leerlingen onwennig in de vernieuwing: leerlingen misten vooral de samenwerkings-, de leer- en de leesvaardigheden die ze op het plein nodig hadden. Docenten misten de begeleidingsvaardigheden die ze op het plein nodig hadden. Sommige docenten, met name de onbevoegde docenten en de onderwijsassistenten misten de vakvaardigheden en ook de vakdeskundigheid. De docenten hadden zich bij de start van de vernieuwing gericht op de inrichting van de ruimte, de organisatie en de nieuwe instrumenten van het *Handelsplein*. Ze hadden de leerprocessen van leerlingen en docenten bij de aanvang van de vernieuwing in eerste instantie over het hoofd gezien. Het inzicht dat die leerprocessen zich noodzakelijkerwijs afspeelden en dat die gepaard gingen met gevoelens van ongenoegen en met emoties, brak slechts langzaam door.

Iedereen moet begeleiden versus niet iedereen beheerst de vakinhoud

Waren in het verleden drie economiedocenten voldoende in aantal om het economie- en boekhoudonderwijs uit te voeren (naast de twee geïnterviewde bevoegde economiedocenten is er nog een bevoegde economiedocent werkzaam, die niet is geïnterviewd), in een aanpak zoals die geldt op het *Handelsplein* ligt dat anders: omdat iedere docent op het plein alle leerlingen moet kunnen begeleiden, moet ook iedere docent de vakinhoud economie en boekhouden beheersen. Elke docent moet vragen van leerlingen kunnen beantwoorden en elke docent moet kunnen nagaan of het antwoord van leerlingen op vragen uit het boek het goede antwoord is. Dat geldt zeker op het *Handelsplein*, omdat daar gewerkt wordt met de gangbare boekhoud- en economiemethodes, die veelal bestaan uit teksten met daarbij vaak gesloten vragen en antwoorden. Het leren beheersen van de vakinhoud bleek voor de onderwijsassistenten en de voor economie en boekhouden niet bevoegde docenten te leiden tot gevoelens van trots, van erbij horen, en van samen optrekken.

De vakinhoudelijke deskundigheid: scholing in vak versus scholing in vaardigheden

Toen het inzicht doorbrak dat docenten het werken op het plein ook moesten leren, werd er een scholingsprogramma opgesteld. De scholing gaf voorrang aan vakinhouden boven het leren aanleren van leer- en leesvaardigheden en boven het leren begeleiden op het plein. De vakinhoud kreeg prioriteit, omdat alle leerlingen *Handel en Administratie door de hele derde en vierdejaars stof heen moesten* (Myrna) en zich moesten voorbereiden op toetsen en examens. De vaardigheden die docenten nodig hadden om goed op het plein te functioneren, dus de vaardigheden voor de vernieuwing, zoals leerlingen begeleiden, kregen een lagere prioriteit. Ook schrokken de leiders van de vernieuwing ervoor terug hun collega's bij het leren van dergelijke vaardigheden te begeleiden. Ze waren in hun ogen immers geen docentbegeleiders. Het team heeft het beheersen van de vakinhoud als een absolute basisvoorwaarde gezien om goed te kunnen functioneren op het plein.

De vakinhoud: boven de stof staan versus het op leerling-niveau beheersen

De vakinhoudelijke deskundigheid gaat voor de onbevoegde docenten en voor de onderwijsassistenten tot leerling-niveau. Ze beheersen de stof op leerling-niveau: ze kunnen de teksten uit het boek uitleggen, sommen maken en antwoorden beoordelen. Daarmee is iedereen op het plein tevreden. Op aandrang van de inspectie werden twee docenten met een bevoegdheid primair onderwijs (Robert en Janette) in het kader van een versnelde opleiding tot tweedegraadbevoegd docent gestimuleerd de tweedegraad economie bevoegdheid te behalen, van wie één het diploma heeft behaald en de ander zich uit het *Handelsplein* terugtrok.

HOOFDSTUK 6

5.2.2 *Spanning 2. De tegenstelling tussen gebruikelijke en benodigde routines en competenties, binnen de driehoek Subject, Community of Practice, Object*

Net zoals docenten hebben moeten leren met leerlingen op het plein te werken door uitleg te geven, vragen te stellen, af te tekenen, in tutorgroepjes te vergaderen, praktijkopdrachten en onderzoeksopdrachten te begeleiden, zo hebben ze ook moeten leren samen te werken. Het opgeven van de eigen autonomie en alles samen doen, met elkaar afspraken maken en je daar ook aan houden, bleek geen makkelijke opgave.

Sommige docenten ergeren zich in eerste instantie aan andere docenten, omdat afspraken niet worden nagekomen, of omdat leerling-opdrachten onvoldoende zijn uitgewerkt of omdat er onvoldoende persoonlijke begeleidingstijd is op het plein, of men het op onderdelen niet eens is met de gang van zaken. Men was op de problemen rondom het samenwerken in het geheel niet voorbereid. De tegenstelling tussen gebruikelijke en benodigde routine uit zich in de spanning tussen behoefte aan en angst voor feedback, gekoppeld aan zichtbaarheid van verschillen en geschreven en ongeschreven regels.

Zichtbaarheid van verschillen

De hectiek op het plein is groot. Er zijn altijd veel leerlingen, die met de weekkaart in de weer zijn. Docenten leggen uit, coachen en begeleiden, tekenen af, schrijven leertaken, bereiden studiemiddagen voor of vergaderen met roc collega's en het bedrijfsleven. In die hectiek zien docenten elkaar - als goede en slechte docenten - aan het werk. Ze zien collega's, die wel of niet kunnen uitleggen, een conflict goed of slecht hanteren, regels wel of niet handhaven. Ze zien ook zichzelf door de ogen van anderen. De zichtbaarheid van verschillen leidt in eerste instantie tot onzekerheid en schaamte. Toch wordt het onderwerp *leren begeleiden van leerprocessen*, of *samenwerken* niet in het scholingsplan opgenomen.

Behoeft aan en angst voor feedback

Docenten willen anderen graag feedback geven, maar durven dat niet te doen, uit angst een ander te kwetsen. Zelf hebben ze grote behoefte aan feedback en zijn ze tegelijkertijd bang feedback te krijgen. De teamleider en Kees-Jan spelen een grote rol in het leren hanteren van feedback. Ze geven het goede voorbeeld en accepteren geen klachten over anderen zolang deze niet aan de betreffende docent zelf gezegd zijn (zie ook verderop). Toch wordt het *leren feedback geven en ontvangen* niet in het scholingsplan opgenomen: de ontwikkeling van vakdeskundigheid krijgt voorrang. Bovendien zijn de trekkers, zoals zij niet ophouden te zeggen, *geen docentbegeleiders*.

Geschreven en ongeschreven regels op het plein

Volgens de ongeschreven regels zijn bepaalde onderwerpen taboe: er wordt niet gesproken over onderlinge machtsverschillen, men spreekt elkaar niet aan op gedrag, men gaat gesprekken over visie liever uit de weg en heel wat ergernissen blijven impliciet. Al deze omstandigheden verhinderen de voortgang van het werken op het plein. Op studiemiddagen trachten Myrna en Janette de gang van zaken wel bespreekbaar te maken. Dat geeft volgens de docenten wel opluchting.

5.3 *Deelvraag 3: wat zijn de condities waaronder docenten leren van het oplossen van deze spanningen en tegenstellingen?*

Uit het bovenstaande mag blijken dat de ontwikkeling van het *Handelsplein* een gezamenlijke, en in mindere mate ook een spanningsvolle aangelegenheid is geweest. Hieronder brengen we

SATURNUS

de omstandigheden in kaart die op Saturnus speelden die ervoor hebben gezorgd dat de gezamenlijke visie op het *Handelsplein* in praktijk gebracht konden worden.

Draagvlak; gedeelde visie, perspectief van blijvende verandering en voorzichtig tempo
Het *Handelsplein* is ontstaan als een gezamenlijke inspanning. Het tracht werkelijke en diepgevoelde problemen op te lossen. Het draagvlak waarop de vernieuwing berust, betreft de volgende kenmerken:

- Er is vanaf het begin overeenstemming over de grote lijnen, de drie pijlers van de vernieuwing geweest
- Het *Handelsplein* bood de docenten een perspectief op een blijvende verandering, gebaseerd op gezamenlijk gedragen visie en onderlinge steun.
- Het *Handelsplein* biedt de *Tools* waarin docenten kunnen geloven: het bezemuur, de kaart, de drie pijlers, de fysieke inrichting van het lokaal, het kwartiertje.
- Vanaf het begin heeft daardoor op het plein de sfeer van samen de schouders eronder en elkaar helpen geheerst.
- Het innovatieproces op het *Handelsplein* heeft zich bovendien gekenmerkt door een voorzichtig aanpak en een voorzichtig tempo. Sommige docenten willen sneller dan andere. Het tempo van de vernieuwing wordt aangepast aan de veranderingstolerantie van die docenten die behoefte hebben aan stap voor stap veranderingen. In meerdere gevallen constateerden we dat, hoewel de leiders van de vernieuwing veranderingen in rapper tempo zouden willen doorvoeren, men toch het tempo matigde met uitspraken als: dat is te snel, daar zijn wij nog niet aan toe, dat komt volgend jaar wel.
- Hoewel de problemen met de werkhouding van leerlingen blijven spelen, is de werkhouding onvergelijkbaar met de oude situatie. Leerlingen voelen zich op hun gemak op het plein en komen er graag: *het lijkt wel een buurthuis* (Kees-Jan). Alle leerlingen hebben aan het eind van het jaar al het werk gedaan. De kaarten zijn 'af'.

Binnen dit kader ervaren docenten meer en meer een gevoel van onderlinge steun en een gevoel van samen sterk te staan. Je staat in een conflict met een leerling bijvoorbeeld nooit meer alleen. Dat was voorheen wel anders.

Geregisseerde vernieuwing van onderop

Het *Handelsplein* is als een gezamenlijk project van alle docenten, op een tweedaagse aan zee, waar iedereen meepraatte en besloot, tot stand gekomen. Het project is goed ontvangen door de schoolleiding, die onmiddellijk faciliteiten ter beschikking stelde en daarnaast op afstand het project begeleidde. Er is sprake van een *geregisseerde vernieuwing van onderop*: de trekkers van het *Handelsplein* hebben een heldere visie op onderwijs in Handel en Administratie, die zij zelf in praktijk brengen en waarmee zij een duidelijke voorbeeldfunctie vervullen. Zij worden op hun beurt begeleid en gecoacht door hun leidinggevenden. Ten eerste door de conrector, die het project vanaf het begin enthousiast steunde en tegelijk scherp de grote lijn in het oog hield. Haar feedback hielp Myrna leiderschapscompetenties te ontwikkelen. Ten tweede door de teamleider, die de interne leiding en coördinatie aan Myrna en Kees-Jan overliet en tegelijk het interne proces binnen het docententeam in de gaten hield. Wel is er een limiet aan de ruimte die wordt gegund: de leiders van de vernieuwing en de schoolleiding op Saturnus stellen duidelijke doelen en duidelijke grenzen. Beide leidinggevenden stelden duidelijke grenzen; de conrector over het tempo en de breedte van de vernieuwing en de teamleider over feedbackprocessen.

HOOFDSTUK 6

Deze benadering heeft bijgedragen aan het draagvlak voor de vernieuwing op het *Handelsplein*.

Leren omgaan met feedback

In de loop van het tweede jaar van het *Handelsplein* beginnen de docenten te leren omgaan met feedback. Hun behoefte aan feedback is onverminderd. Hun angst voor feedback ebt een beetje weg. Langzamerhand groeit het besef dat feedback geven de persoon niet aantast, maar alleen het gedrag betreft.

Voortdurend debat op het plein

Veel problemen konden op het plein en in overleg worden opgelost. Het belangrijkste is dat van de rol van theorie-instructie: opgelost met de *beamer*. Ook het probleem van het werkoverleg: opgelost met het kwartiertje. Docenten hebben hiervoor zelf oplossingen gevonden. Het probleem van de persoonlijke begeleiding op het plein, of liever gezegd het door Janette waargenomen gebrek eraan, bleek uiteindelijk vooral door Janette gevoeld te worden. Met haar vertrek uit het team is dit probleem 'opgelost'.

Enkele problemen zijn niet opgelost en blijken te zorgen voor een voortgaand debat binnen het docententeam. Het zijn debatten die de kern vormen van een serieuze gedachtewisseling over onderwijs. Het betreft het debat over

- wat de bbl- en de kbl-leerling aankan: is ook de bbl-leerling geschikt voor het werken op het plein? Voor sommige docenten is deze vraag steeds van belang, andere docenten vinden de vraag minder relevant, omdat zij vinden dat andere zaken dan niveau hierin een rol spelen. Het zijn vooral de onderwijsassistenten, de conciërge en een enkele onbevoegde docent die de vraag naar de bbl'ers op het plein stellen. Zij waren ook degenen die in eerste instantie gepleit hadden voor aparte theorielessen.
- hoe voorgestructureerd behoren leerling-opdrachten te zijn? Hoe open mogen ze zijn? In dit debat komen verschillen in visie op leerlingen en onderwijs en vertrouwen in leerlingen naar voren. Hoe meer vertrouwen in leerlingen, des te opener mogen de opdrachten zijn. De meeste docenten pleiten voor meer structuur, zoals het aangeven van werkvolgordes en het aanbieden van handleidinkjes in de opdrachten. Dit debat is niet gekoppeld aan bevoegd/onbevoegd.
- hoe consequent behoort elke docent te zijn in het handhaven van gezamenlijk bepaalde regels? Behoort iedereen die na te leven, of mag een docent die zelf het nut van dergelijke regels niet ervaart en 'dus' zelf die noodzaak niet voelt, wat makkelijker met gedragsregels omgaan?

Vragen over niveau en capaciteiten van leerlingen, vragen over visie en de dagelijkse uitwerking daarvan, vragen over het eigen docentgedrag. Dit zijn discussiepunten die op geen enkele school in Nederland zouden misstaan. Het zijn vragen die de meerstemmigheid in de *Community of Practice* tot uitdrukking brengen, die het debat levendig houden, die zorgen voor gezamenlijkheid en die zorgen voor transparantie: in het debat worden de verschillende benaderingen voortdurend onder woorden gebracht. In het oude activiteitssysteem was een dergelijke discussie ondenkbaar. Toen neigden ontevreden docenten ernaar de leerlingen verantwoordelijk te stellen voor hun onvrede. Op het *Handelsplein* is een vorm gevonden het met elkaar oneens te zijn. Meerstemmigheid is geaccepteerd.

Boundary crossing

Het feit dat de drie pijlers van het *Handelsplein* stoelen op samenwerking met andere partners, heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het leren op het plein. De samenwerking met andere activiteitssystemen heeft *boundary objects* opgeleverd die niet alleen een rol spelen op het plein, maar ook in de aanpalende activiteitssystemen. Wederzijds zijn er leerprocessen ontstaan, die uitnodigden tot verder contact en verdere samenwerking. Naast Myrna zijn meerdere docenten en de leerlingen *boundary crossers* geworden.

Het *Handelsplein* is het resultaat van een gezamenlijk denkproces geweest. Door de onderlinge steun binnen het docententeam en door de belofte van een nieuw en gezamenlijk perspectief dat op het plein werd gerealiseerd, voelden docenten zich sterk genoeg en voldoende geïnspireerd om aan de slag te gaan en hun competenties verder te ontwikkelen. Er is in de loop der tijd een gedeelde motivatie ontstaan: de docenten gelóven in deze gezamenlijke ontwikkeling. Bijna alle docenten zijn ook blij dat ze in hun functioneren meerdere talenten kunnen laten zien en dat die talenten ook inderdaad gezien en gewaardeerd worden. Ook de reactie van de leerlingen speelt een belangrijke rol. Door al deze condities is bij de docenten een reservoir aan intrinsieke motivatie aangeboord.

5.4 *Deelvraag 4: met welke grenservaringen en emoties gaat het individuele en het collectieve leren gepaard?*

Alle docenten hebben te maken gehad met grenservaringen, die gepaard gaan met diepgevoelde emoties. De grenservaringen hebben een gevoel van discontinuïteit opgeroepen: men kon onvoldoende functioneren op basis van de bestaande competenties en nieuwe competenties had men nog niet ontwikkeld. Docenten noemen gevoelens van *onzekerheid, met de billen bloot moeten, angst, zich schikken, de weg kwijt zijn, op je vingers getikt worden, niet slapen, je valkuilen onder ogen zien, ergernis, je kwetsbaarheid ervaren*. Ze hebben het werken op het plein soms *doodeng* gevonden, en ervoeren dat alles wat ze wisten en konden *niet meer gold*. Het bewustzijn van die negatieve emoties is groot en sommige docenten praten er vrij gemakkelijk over. Soms is het praten erover moeilijk en komen de tranen vrij.

Het eigen onderwijs vernieuwen is bepaald niet gemakkelijk gebleken. Samen vernieuwen is pijnlijk voor elke individu. Voor sommigen is samen vernieuwen nog eens extra pijnlijk omdat er in de *Community of Practice* ook sprake is geweest van een zekere machtsuitoefening door bepaalde docenten, vanuit hun leidende positie in de vernieuwing. Zowel het macht uitoefenen als de machtsuitoefening ondergaan, gaf aanleiding tot bewustwording en reflectie.

De geconstateerde discontinuïteit kan alleen tot leren leiden indien degene die de discontinuïteit ervaart kan leunen op een *bestaand* gevoel van continuïteit, dat houvast biedt en dat in staat stelt het gat tussen de gebruikelijke en benodigde routines te dichten.

Al na een jaar beginnen gevoelens van onzekerheid en angst plaats te maken voor gevoelens van betrokkenheid, van zelfvertrouwen en van trots op eigen functioneren en op eigen bereikte doelen.

Dat is niet zonder slag of stoot gegaan. Janette kon het gevoel van discontinuïteit, dat aan haar grenservaring was gekoppeld, niet overwinnen. De anderen grepen terug op hun visie, op eerdere ervaringen, op een leven lang opgebouwd zelfvertrouwen in onderwijs of bedrijfsleven, op het feit dat de taken die zij in de vernieuwing vervulden, ook bij hun talenten passende taken waren. Zo ging Petra de weekkaarten maken en ontleende daaraan trots en voldoening.

HOOFDSTUK 6

Het ziet ernaar uit dat centraal voor het ontwikkelen van competenties vooral de confrontatie met de werkelijkheid is geweest. Die confrontatie leverde positieve en negatieve feedback op. Docenten kregen op het plein onverbloemde feedback: door zichzelf en anderen aan het werk te zien en de onderlinge verschillen waar te nemen, door de reactie van leerlingen en docenten op het getoonde onderwijsgedrag en door de feedback die de docent zichzelf geeft op momenten van reflectie. Het is deze feedback, die ervoor zorgt dat docenten de ontwikkeling van hun competenties als pure noodzaak beschouwen. Zonder uitzondering werden deze leerprocessen als emotioneel en pijnlijk ervaren.

Kon men nu niet anders dan deze competenties ontwikkelen? Natuurlijk was er een alternatief: docenten zouden overplaatsing kunnen vragen naar een andere afdeling van de school, of op zoek gaan naar een andere rol die men als passender zou ervaren. Dat is in één geval ook gebeurd. Janette verliet het team, om zich weer geheel te kunnen wijden aan lwoo-leerlingen, en later aan kinderen op de praktijkschool. Er was op het plein een heldere noodzaak een beslissing te nemen: of blijven en je competenties verder ontwikkelen, of weggaan en een andere werk- en leeromgeving opzoeken.

5.5 Deelvraag 5: welke competenties ontwikkelen de verschillende docenten?

Alle docenten voelen de noodzaak competenties te ontwikkelen. De vraag welke competenties docenten in de innovatie ontwikkelen hangt samen met de positie die men in de vernieuwing inneemt.

In de geregisseerde vernieuwing van onderop zijn de trekkers van de vernieuwing op hun leiderschapskwaliteiten aangesproken, door de schoolleiding, door de teamleider en door de docenten. Zij ontwikkelden dan ook vooral de competentie *samenwerken in een team*, met een nadruk op leiderschapscompetenties. In de loop van het eerste jaar ontwikkelden ze langzamerhand het bewustzijn van wat het betekent om de leider van een innovatie te zijn: de visie in het oog houden, een helicopterview ontwikkelen, docenten stimuleren elkaar aan te spreken op gedrag en ook om ruimte te laten aan docenten. De enige andere docent die zegt zich te hebben ontwikkeld in deze competentie is Janette; zij heeft geleerd zich te schikken.

De andere docenten ontwikkelden vooral hun pedagogische en (vak)didactische competenties. Ze leren de vakinhoud te beheersen, ze leren met grote groepen om te gaan, ze leren tutor te zijn, ze leren leerlingen te begeleiden, met de kaart, met buitenopdrachten buitenshuis en met de bedrijfstaken binnenshuis. Veel docenten zeggen ook hun organisatorische competenties te ontwikkelen. Er moet op het *Handelsplein* veel geregeld worden en die taken zijn allemaal verdeeld: van het schrijven van de weekkaarten en leerling-opdrachten tot het regelen van de Libelleweek wordt er een beroep op de organisatorische competentie gedaan. Dat laatste hangt vooral samen met de taken die men heeft in het vernieuwingsproces. Omdat die taken allemaal cruciaal zijn voor het welslagen van het onderwijs op het *Handelsplein*, voelt elke docent zich na verloop van tijd trots op het verrichte werk en betrokken bij de hele gang van zaken. *Al mijn talenten worden gebruikt*, zei Petra, die voorheen onophoudelijk kampte met ordeproblemen. Nu kan ze met grote groepen omgaan, maakt ze weekkaarten en komen leerlingen naar haar toe voor begeleiding.

Docenten verschillen onderling in de competentie waarin ze het meest gegroeid zijn. Opvallend is dat docenten juist die competenties hebben ontwikkeld, die te maken hadden met de tegenstellingen die tot grenservaringen en een gevoel van discontinuïteit aanleiding hebben gegeven. Beide leiders van de innovatie groeiden in de teamcompetentie (Myrna: *hier ben ik echt mee aan het werk geweest*; Kees-Jan: *dat moest ik flink leren, dat was ik niet gewend in*

mijn oude rol als leraar) en in de organisatorische competentie (Myrna: *ik ben hierin een stuntelige gevorderde*; Kees-Jan: *ik ben meer manager dan docent*).

Vijf docenten (Petra, Robert, Josefiën, Emma en Daphne) zijn het meest gegroeid in de vakdidactische competentie. Robert ziet de voortgang in de (vak)didactische competentie vooral in het leren begeleiden op het plein, waar hij zich als oud-onderwijzer goed thuis voelt. Petra leert onderwijsprocessen in grote groepen te managen, en leert vooral een betere verstandhouding met leerlingen te ontwikkelen. Beide onderwijsassistenten zijn op het roc wel didactisch en pedagogisch geschoold, en boeken vooral voortgang op het verwerven van vakinhoud. De conciërge, die was binnengehaald op haar goede band met leerlingen, doet dat ook. Zij komen alledrie van een positie waarin zij geen enkele vakkennis hadden. Zij zetten op het *Handelsplein* hun eerste schreden op het pad van het docentschap. Wel nemen ze vanuit hun vorige werk belangrijke competenties mee: ze scoren hoog op de organisatorische en de teamcompetentie en vooral Daphne neemt als conciërge de pedagogische competentie mee.

De competentie waarvan docenten het vaakste zeggen dat ze daarop de grootste groei hebben doorgemaakt is de (vak)didactische, gevolgd door de organisatorische competentie en de competentie samenwerken in een team.

5.6 De hoofdvraag: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?

Om de hoofdvraag van het onderzoek te kunnen beantwoorden, kijken we naar drie verschillende dingen: is er sprake van expansief leren in het activiteitssysteem? In hoeverre heeft de omslag van het ene naar het andere activiteitssysteem een leeromgeving voor de Community of Practice geboden? In hoeverre zijn individuele subjecten opgeschoven wat betreft hun inschatting van de mate waarin zij competenties beheersen?

Het leren van het activiteitssysteem

Is er op het *Handelsplein* nu sprake van expansief leren? Ervan uitgaande dat deze vraag niet met ja of nee kan worden beantwoord, maar dat een vernieuwing altijd in meer of mindere mate aanleiding geeft tot expansief leren, constateren we dat er op het plein inderdaad in ruime mate sprake is van expansief leren. Wat docenten hier gerealiseerd hebben, was in het oude activiteitensysteem niet mogelijk geweest. Het contact met aanpalende activiteitssystemen heeft wederzijds tot leren geleid.

De primaire tegenstelling, die we hebben gekenmerkt als de tegenstelling tussen theorie en praktijk, is op het plein opgeheven. In plaats van een wij-zijtegenstelling tussen leerlingen en docenten, die vooral in de theorielessen bestond, is een wij-gevoel ontstaan, dat gebaseerd is op het zeer verbeterde welbevinden van docenten en van leerlingen. De leerling-uitspraken zijn in dit opzicht zeer positief: leerlingen voelen zich als mens (h)erkend (*ze kennen me hier, ik voel me hier gezien*, Sebastiaan).

Naast de primaire zijn ook de meeste secundaire tegenstellingen opgeheven in het nieuwe activiteitssysteem, door middel van nieuwe werkwijzen en instrumenten, zoals:

- docenten geven les in de vorm van teamteachen op het plein
- docenten scholen elkaar in groepjes van drie a vier
- leerlingen werken naast het individuele werk aan samenwerkingsopdrachten
- ouderejaars leerlingen coachen jongerejaarsleerlingen
- leerlingen reflecteren in tutorgroepen
- de leerstof uit de boeken wordt geconcretiseerd in diverse praktijkopdrachten

HOOFDSTUK 6

- bedrijfsleven en vervolgopleiding zijn op het plein actief door het leveren van de *in-company-files* en de opdrachten die roc-deelnemers uitvoeren met de *Handelsplein*leerlingen.

De vernieuwing op Handel en Administratie, het *Handelsplein*, kan als een succesvolle vernieuwing worden aangemerkt, die bovendien een etiket van duurzaamheid verdient (zie ook de Epiloog). Uit de Epiloog blijkt voorts dat zich op dit moment een nieuwe primaire tegenstelling aandient. Het *Handelsplein* heeft te kampen met een leerlingenverlies. Het kan de concurrentie met uitnodigende nieuwe vmbo-opleidingen in de regio, zoals sport, veiligheid en theatertechniek, niet aan.

Het leren op het plein heeft ook effect gehad op aanpalende activiteitssystemen. Er zijn verschillende *boundary objects* ontwikkeld die in de verschillende activiteitssystemen worden gehanteerd. De afdeling Financiële Administratie van het roc heeft nu ook een leerling-coachstelsel, waarbij derdejaars eerstejaars- deelnemers coachen. Er is een format voor de *in company files* ontwikkeld. Het bedrijfsleven kwam de school binnen. Docenten en leerlingen van het *Handelsplein* keken buiten de deur. Het beroepsbeeld van leerlingen werd bijgesteld. Men leerde van elkaar en met elkaar. Bovendien zijn de drie betrokken activiteitssystemen: het *Handelsplein*, het roc en het bedrijfsleven, twee aan twee in gesprek over leerling-competenties.

De tertiaire tegenstellingen als leeromgeving voor Community of Practice en individuele Subjecten

In het oplossen van de tertiaire tegenstellingen kon het nieuwe activiteitssysteem zich handhaven en consolideren. De tertiaire tegenstellingen konden worden opgelost door het creëren van *Tools*, die berusten op een draagvlak van gedeelde visie en onderlinge steun, door de geregisseerde vernieuwing van onderop, door te leren omgaan met feedback en door succesvolle *boundary crossing*.

In de eilandjescultuur van het oude activiteitssysteem, waarbij docenten ten opzichte van elkaar geïsoleerd waren en waar enig perspectief op een blijvende verandering ontbrak, werd geen noodzaak gevoeld om eigen competenties verder te ontwikkelen, noch was er vertrouwen in het nut van competentieontwikkeling. In plaats daarvan werd er gemopperd en werd de schuld bij de leerling gelegd: zij wilden niet deugen. Op het *Handelsplein* is er een gevoel van samen sterk te staan, heeft men een gezamenlijk toekomstperspectief en werkt men met gezamenlijk gedragen instrumenten. Bovendien is er succes. De leerlingen reageren positief. Onder deze condities konden docenten hun competenties verder ontwikkelen.

Met de omslag naar een gezamenlijk gedragen vernieuwing van onderop, mede geregisseerd van bovenaf, waarin docenten elkaar steunen en waarin een ieder zich herkent, maakt de angst en de onzekerheid van docenten plaats voor reflectie en ontwikkeling. Zo kon de activiteit van het vormgeven van de innovatie een leerproces voor docenten worden, die hebben leren lesgeven binnen de basisstructuur van het *Handelsplein*.

In de *Community of Practice* is de meerstemmigheid gehandhaafd. Niet iedereen is het op alle punten met elkaar eens. Voor die meerstemmigheid is ruimte. Bovendien blijken sommige problemen zeer hardnekkig, zoals de problematiek rond de werkhouding van leerlingen. Het team ontwikkelt nieuwe instrumenten om de problematiek de baas te blijven (zie de Epiloog).

Juist de kwaliteit van de *Community of Practice* heeft docenten de ruimte gegeven zich zoveel mogelijk te ontwikkelen. Afgezien van Janette, wier perspectief door andere docenten of de

schoolleiding niet werd (h)erkend als een geldend perspectief in het reguliere VO, kon elk *Subject* eigen competenties ontwikkelen. 'Beginnende' docenten leren docent te zijn (de vakdidactische competenties), de 'verre' docenten ontwikkelen juist de begeleidingscompetentie (de didactische competentie), terwijl de trekkers de teamcompetentie (leiding geven) en de organisatorische competentie (opdrachten voor het plein schrijven en het plein managen) ontwikkelen.

Docenten ontwikkelen door het innoveren van hun eigen onderwijs juist die competenties waarop ze worden aangesproken vanwege hun positie, rol en taak in de vernieuwing. Ze ontwikkelen hun competenties door een confrontatie met de werkelijkheid waardoor ze een gemis aan competenties ervaren. Door op het plein te doen wat gedaan moet worden (*ik leer gewoon door te doen, doen, doen...*), door elkaar feedback te geven, feedback te ontvangen en door elkaar te steunen, leren ze dagelijkse problemen op te lossen en de gezamenlijke visie in praktijk te brengen.

Doordat de individuele subjecten werken in een expansief activiteitssysteem, dat zich voorts kenmerkt door draagvlak van visie, instrumenten en onderlinge steun, kan het collectieve leren zich ontwikkelen. Hiermee biedt het collectieve leren een optimale steun aan het leren van individuele subjecten.

6 Epiloog

Het onderwijsconcept op het *Handelsplein* is onveranderd. En de docenten onverminderd enthousiast. Er zijn nog steeds de drie pijlers: de leerling-coach, de samenwerking met het roc en met het lokale bedrijfsleven. Alle ochtenden van de week zijn tutor-ochtenden. Elke docent en elke onderwijsassistent is tutorbegeleider. Het project *Jaarverslag* is opgevolgd door het project *Ondernemerschap*, waaraan nu ook de vierdejaarsleerlingen van de theoretische leerweg deelnemen. De samenwerking met het bedrijfsleven is uitgebreid. De samenwerkingspartner op het roc is niet langer de afdeling Financiële Administratie, maar de afdeling Handel.

Myrna is naast haar werk op het plein, nu ook relatiebeheerder en bemiddelt voor de hele school tussen school en bedrijfsleven. Kees-Jan is nog steeds vakgroepcoördinator en docent kantoorpraktijk. Hij ondersteunt ook de teamleider. Emma is nu coördinator bij de afdeling Zorg & Welzijn. Robert is afgestudeerd en nu bevoegd docent economie. Hij is nog steeds Myrna's 'afmaker'. Petra en Josefien hebben dezelfde taken op het plein. Er zijn twee nieuwe onderwijsassistenten bijgekomen.

De discussies zijn gebleven. Men praat nog steeds over de bbl'ers en de kbl'ers en hoe tussen hen te differentiëren. De onderzoeksopdrachten zijn nu gedifferentieerd, de opdrachten voor bbl'ers hebben meer structuur. De werkhouding van leerlingen blijft zorgen baren. Daarom zijn er nieuwe instrumenten ontworpen die gericht zijn op verbetering daarvan. Naast de weekplanner is er nu ook een dagplanner. Hier schrijven de leerlingen op wat ze die dag zullen doen. Elke dag wordt de dagplanner afgetekend. Op de dagplanner wordt ook de voortgang in beroepshouding bijgehouden.