



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 7

DE LERARENOPLEIDING

Leren in het Samenwerkingsverband TOL en Interregionale Lerarenpraktijkscholen

1 Inleiding

In dit hoofdstuk doen we verslag van een gevalstudie naar het leren van docenten die als instituutsopleiders samen met docenten in het voortgezet onderwijs opleidingsscholen ontwikkelen. Dat wil zeggen dat ze scholen inrichten als leeromgeving voor studenten van de lerarenopleiding TOL. Deze instituutsopleiders en andere betrokkenen zijn in een periode van een jaar geïnterviewd over noodzaak, aard, aanpak, mogelijkheden en onmogelijkheden van de opleidingsschool. Van die interviews is een *Leerbiografie* gemaakt, die twee jaar na aanvang van het onderzoek aan betrokkenen is voorgelegd. Deze casus kent de volgende tijdbalk: augustus 2001 start opleidingsschool; januari 2004 start interviews; maart 2005 einde interviews; juli 2005 leerbiografie; november 2005 disseminatie. 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 paragraaf *Context* beschrijven we het project *opleidingsschool*: de voorgeschiedenis, de start van het project en de verschillende instellingen en rollen die er in actief zijn. De derde paragraaf bevat een analyse van de objectverschuiving en de wijze waarop visies op en belangen in onderwijs en beroep van de initiatiefnemers zich hebben vertaald in de start van de *opleidingsschool*; in termen van de activiteitstheorie gaat het over de relatie tussen *Subject*, *Object* en *Tools*. In deze paragraaf komen ook de relaties aan de orde van de verschillende activiteitssystemen die in de *opleidingsschool* samenwerken (*boundary crossing*). Paragraaf vier handelt over de ontwikkeling van een aantal *opleidingsscholen* vanuit het perspectief van hun instituutsopleiders. We onderzoeken daarbij de relatie tussen *Subject*, *Object* en *Tools* en de samenwerking die binnen deze opleidingsschool in termen van *boundary crossing* plaatsvindt. In paragraaf vijf besteden we aandacht aan twee *Communities of Practice* die verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van deze opleidingsscholen: a. het STEIL (Samenwerkingsverband TOL en interregionale lerarenpraktijkscholen) als het platform voor alle ontwikkelaars van alle opleidingsscholen waarmee de TOL van doen heeft; en b. het instituutsopleidersoverleg binnen de TOL. In die paragraaf komen ook de componenten *Regels* en *Arbeidsdeling* aan de orde. In paragraaf zes analyseren we individuele leerprocessen van docenten in relatie tot het collectieve leren van het docententeam. Tot slot trekken we in paragraaf zeven conclusies uit deze gevalstudie.

2 Context

2.1 De landelijke context

De primaire tegenstelling waar de nieuwe tweedegraads lerarenopleidingen vanaf het begin in de jaren zeventig van de vorige eeuw mee worstelden, was die tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep. Terugkijkend op hoe zijn tweedegraads lerarenopleiding in de eerste decennia met deze tegenstelling omging, merkt de afdelingsmanager van de TOL op: “*We gooiden onze studenten over de heg. We hadden nauwelijks invloed op wat er achter de heg gebeurde. Laat staan dat er sprake was van een terugkoppeling tussen ervaringen opgedaan op de school en de theoretische inzichten, opgedaan op de TOL.*” Er leek lange tijd geen reden om

DE LERARENOPLEIDING

iets aan deze scheiding tussen het leren van het beroep op de opleiding en de uitvoeringspraktijk van het beroep op de scholen te doen. Halverwege de jaren negentig brachten verschillende omstandigheden de scholen van voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen er echter toe zich actiever met deze tegenstelling bezig te gaan houden.

Onder invloed van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen kwam toen het leraarsberoep onder druk te staan, waardoor de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep steeds scherper voelbaar werd. Zo'n maatschappelijke ontwikkeling betrof het toenemende lerarentekort. De arbeidsmarkt in het onderwijs raakte vanaf midden jaren negentig uit balans. Scholen kampten met onvervulbare vacatures en gebrek aan personeel. Het bleek moeilijk nieuw personeel aan te trekken. Door de krapte op de arbeidsmarkt verlieten veel leerkrachten het onderwijs voor banen elders. In 2001 was het aantal vertrekkers in het voortgezet onderwijs zestig procent hoger dan in 1995 (De Jonge & de Muijnck, 2002, p.7). De werkdruk voor leraren in het voortgezet onderwijs nam daardoor toe.

Verder werd de maatschappelijke context van het onderwijs problematischer (Bronneman-Helmers, 1999). Er was meer tijdsdruk binnen gezinnen door tweeverdiende ouders; er waren meer gezinnen die vanuit hun maatschappelijke en culturele achtergrond problemen hadden met de opvoeding en met de voorbereiding van hun kinderen op en ondersteuning bij het onderwijs; er was een veel grotere diversiteit in gezinssituaties; en de opvoedingspluriformiteit was aanzienlijk toegenomen. De Onderwijsraad (2005) wees op de voortdurende achterstanden naar sociaal milieu en etnische afkomst, op de toenemende segregatie tussen witte en zwarte scholen en op het probleem van het grote aantal voortijdige schoolverlaters zonder startkwalificatie, vooral in het vmbo. Deze maatschappelijke ontwikkelingen leidden er toe dat het onderwijs voortdurend met nieuwe wensen en klachten werd geconfronteerd, zoals met wensen van ouders die mondiger werden en hogere eisen stelden en met klachten over leerlingen die steeds vaker minder goed bij de les konden worden gehouden. Dit vergrootte de werkdruk van leraren.

Ten slotte stelde de arbeidsmarkt nieuwe kwalificatie-eisen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2005). De baan voor het leven verdween. Functies veranderden en ondernemingen moesten zich aanpassen aan veranderende condities van internationale concurrentie. De Nederlandse economie richtte zich meer op kennisintensieve productie en een hogere toegevoegde waarde (Innovatieplatform, 2004), wat meer innovatie en ondernemerschap vereiste. Mensen moesten in staat gesteld worden om te investeren in hun *employability*, hun weerbaarheid op de arbeidsmarkt. Blijven leren werd nodig om werk te krijgen en te houden. Het onderwijs moest op deze eisen reageren met inhoudelijke en didactische maatregelen, zoals leren leren en het studiehuis, wat nieuwe eisen aan het beroep van leraar met zich meebracht.

Al deze maatschappelijke ontwikkelingen brachten grote spanningen in het beroep van leraar met zich mee, die de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep aanscherpten.

Een tweede omstandigheid die scholen van voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen noopte zich actiever met de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep te bemoeien, betrof nieuw onderwijsbeleid, dat voor een deel voortvloeide uit bovengenoemde maatschappelijke ontwikkelingen.

Eind vorige eeuw is onder de noemer educatief partnerschap (EPS) de band tussen opleidingsinstituten en scholen versterkt met het oog op verbetering van de kwaliteit van de tweedegraads lerarenopleidingen en op terugdringing van het lerarentekort. Een van de

HOOFDSTUK 7

speerpunten betrof de dualisering van opleidingsprogramma's.¹ Het lerarentekort kon maar ten dele door de instroom vanuit de lerarenopleidingen worden teruggedrongen. Om de overgang van de lerarenopleiding naar een baan als leraar makkelijker te maken, werd eind jaren negentig de leraar in opleiding (lio) geïntroduceerd. Door de ontheffing van bevoegdheid mocht de lio zelfstandig lesgeven onder eindverantwoordelijkheid van een bevoegde leraar. Andere maatregelen die het acute lerarentekort moesten terugdringen, betroffen de zijinstroomregeling en het toelaten van duale opleidingen. De overheid voerde vanaf het midden van de jaren tachtig een schaalvergroting door in het voortgezet onderwijs; zij stimuleerde bestuurlijke fusies en de vorming van scholengemeenschappen. Zelfstandige scholen gingen samen in grootschalige, brede scholengemeenschappen. Deze schaalvergroting leidde tot meer autonomie voor de schoolbesturen en ging gepaard met een stijging van het aantal bovenscholse directeuren (van ruim 800 in 2002 naar ruim 1.300 in 2006). Ook nam in het voortgezet onderwijs het volume van niet-lesgebonden taken toe van circa 17 procent van het arbeidsvolume in 1994 naar circa 30 procent in 2004 (Nota Werken in het onderwijs, 2007). Deze ontwikkelingen maakten dat scholen van voortgezet onderwijs zich meer als een gelijkwaardige partij konden gaan opstellen naar de lerarenopleidingen toe bij vraagstukken rond het opleiden van leraren en het beroepsprofiel.

Binnen deze fusie- en schaalvergrotingsoperatie verscherpten twee beleidsmaatregelen van de overheid in het bijzonder de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep in het tweedegraads gebied: midden jaren negentig ontstonden in het middelbaar beroepsonderwijs grote regionale opleidingscentra en eind jaren negentig vond een herinrichting plaats van het algemeen vormend en het beroepsonderwijs: lbo, mavo en sommige vormen van (voortgezet) speciaal onderwijs werden samengevoegd tot het vmbo, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Voor de studenten van de tweede graadslerarenopleidingen had dit grote gevolgen: het allergrootste deel van hen kwam te werken in deze scholen, vooral in het vmbo, terwijl de tweedegraads lerarenopleidingen zich vooral bleven richten op het algemeen vormend onderwijs, dat na de stelselherziening alleen nog uit de onderbouw van havo en vwo bestond. Dat had als gevolg dat studenten zich zelf moesten oriënteren op het leraarsberoep binnen de context van een voorbereidende beroepsopleiding.

Een derde omstandigheid die scholen van voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen noopten zich actiever met de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep te bemoeien, hield verband met nieuwe inzichten in de onderwijskunde. Die dienden zich in de onderwijspraktijk aan onder noemers als 'leren leren', 'werkplekleren' en 'competentiegericht leren' (zie hoofdstuk 2). De school moest de leerlingen gaan leren hoe ze meer greep konden krijgen op en meer verantwoordelijkheid konden nemen voor hun eigen leerproces. Kennis werd niet zozeer het doel, maar het middel om leerlingen in staat te stellen gedurende hun verdere leven informatie te gebruiken ten dienste van hun persoonlijke en beroepsmatige ontwikkeling.

Mede onder invloed van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) werden bekwaamheidseisen van leraren geformuleerd die verder gingen dan het vak en de klas en die zich uitstrekten tot het pedagogische klimaat in de school, de schoolontwikkeling en de ontwikkeling van waarden en normen. Daarmee werd het leraarschap steeds meer teamwork.

¹ Duale studenten hadden aanvankelijk een 0,2 fte-aanstelling op een school, later werden ze niet altijd meer betaald. De dualisering heeft de samenwerking met scholen versterkt en sterk bijgedragen tot de vorming van opleidingsscholen.

De praktijkcomponent in de opleiding werd vanuit deze benadering van leren cruciaal: zij bood een mogelijkheid aan aankomende professionals om te oefenen in het handelen in de volle breedte van het nieuwe beroepsprofiel². De praktijk kreeg een waardering als rijke leeromgeving die studenten in staat stelde schoolse kennis, vaardigheden en houdingen in een authentieke beroepscontext te integreren en verder te ontwikkelen.

De onverschilligheid die in het beeld zat van ‘over de heg werpen’, maakte bij de initiatiefnemers, die deze nieuwe inzichten uit de onderwijskunde in de praktijk van de lerarenopleiding wilden brengen, plaats voor een gevoel van urgentie om de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep te doorbreken. Dat leidde tot de vraag: hoe kunnen we lerarenopleidingen en scholen beter laten samenwerken, wat onder druk van het groeiende lerarentekort uitmondde in de vraag: hoe kunnen wij partners van elkaar worden?

De opleidingsschool is bij de start van dit onderzoek de meest verstrekkende manier waarop lerarenopleidingen en scholen samenwerken aan het opheffen van de primaire tegenstelling tussen theorie en praktijk van het leraarsberoep. Ze gaan via de opleidingsschool een partnership aan dat praktisch gestalte geeft aan de ontwikkeling en uitvoering van werkplekleren, waarin duale studenten en zij-instromers als medewerkers met een arbeidscontract de opleidingsschool kunnen benutten als een niet vrijblijvende werk- en leeromgeving. Bovendien biedt de opleidingsschool aan scholen van voortgezet onderwijs de kans om van stageverlenende instelling uit te groeien tot actieve mede-opleider. Men vond elkaar in de vraag: hoe kunnen we het beroep voor zittende en toekomstige leraren aantrekkelijker maken? Zo werd eind jaren negentig het idee van de opleidingsschool geboren.

2.2 De context van de Randstadhogeschool

Halverwege de jaren negentig was de TOL begonnen met een stagebeleid, waarbij vakdocenten volgens een vaste procedure van handelen contact gingen onderhouden met de stagescholen: een kennismakingsgesprek aan het begin van de stage met de student en de stagebegeleider, vervolgens twee keer in de loop van het jaar een bezoek brengen aan de stageschool en ten slotte de stage afsluiten met een gesprek. Deze bezoeksregeling luidde een decennium in van intensivering van contact en samenwerking tussen stagescholen en de TOL. Dit model werd ten tijde van het onderzoek dat we deden naar de opleidingsschool nog steeds gebruikt bij een gewone stageschool, waar rond de eeuwwisseling alleen nog maar incidenteel studenten geplaatst worden. De meeste stagiaires komen dan terecht in samenwerkingsscholen. Dit zijn scholen waar veel TOL-studenten stagelopen en die vaak het voorstadium van opleidingsscholen zijn. Daarin zet de TOL relatiebeheerders in die de zorg hebben over de stages van alle TOL-studenten op zo'n school.

In 2001 mondt de intensievere samenwerking uit in het besluit om te starten met de opleidingsschool. De ontwikkelprincipes die daarbij worden gekozen ('schooleigen' en 'samen'), leiden er toe dat onder de noemer 'opleidingsschool' allerlei samenwerkingsverbanden ontstaan. Om in deze processen voortgang en samenhang te brengen wordt in 2001 het *STEIL* opgericht. Dat is een platform waaraan alle mensen deelnemen die bij de ontwikkeling van opleidingsschool betrokken zijn, te weten instituutopleiders van de TOL en schoolopleiders van de scholen, samen met twee coördinatoren uit de TOL. In termen van

² De Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Lerarenopleidingen (SBL) heeft bekwaamheidseisen voor leraren in het tweedegraads gebied geformuleerd, die in een model met zeven groepen competenties zijn vastgelegd.

HOOFDSTUK 7

de activiteitstheorie vormen zij een *Community of Practice* die kaders ontwikkelt voor de opleidingsschool, en daarmee ook manieren om de tegenstelling tussen de praktijk en de theorie van het leraarsberoep op te heffen. Het *STEIL* heeft als taak didactische *Tools* te ontwikkelen voor het innovatief partnership tussen gelijkwaardige, lerende instellingen (scholen en TOL). Daarbij zoekt het antwoord op vragen als: hoe kunnen studenten op de opleidingsschool ervaring opdoen, vaardigheden verwerven, op eigen handelen reflecteren en hun eigen affiniteit bepalen met betrekking tot de verschillende aspecten van het leraarschap? Hoe kunnen schoolopleiders en instituutopleiders hiervoor leerwerktaken ontwerpen? Hoe kunnen werkplekbegeleiders hun dagelijkse begeleiding van studenten meer op het leren van competenties richten? Hoe kunnen instituutopleiders met behulp van *Tools* als portfolio, persoonlijk ontwikkelplan (POP), reflectieverslagen en intervisiegroepen de voortgang van het competentiegericht leren van studenten bewaken en bevorderen? Hoe kunnen instituutopleider en schoolopleider vorm geven aan de beoordeling van het werkplekleren van hun studenten? Hoe kunnen instituutopleider en schoolopleider zorg dragen voor de versterking van het draagvlak van de opleidingsschool bij de docenten en zondig ook bij het management? De in de vragen genoemde *Tools* dienen feitelijk als *boundary objects*, waarmee aan de samenwerking tussen TOL en school op de opleidingsschool gestalte wordt gegeven: het portfolio, het POP, het SBL-competentiemodel, het leerwerktakenmodel, het schoolgroep- of intervisiemodel, maar ook de samenwerkingsconstructie in de vorm van een tandem van instituutopleider en schoolopleider die samen deze *Tools* voor een opleidingsschool passend (schooleigen) maken.

In 2001 start de TOL met zes opleidingsscholen, in 2002 is dat aantal uitgebreid tot tien, in 2004 zijn dat er al eenentwintig en in 2006 vijfendertig. Behalve met vier 'gewone' opleidingsscholen startte de TOL in 2001 twee grote projecten, waarin men nauw met de Universitaire Docentenopleiding (UDO) van de Randstaduniversiteit en een grote scholengemeenschap in de opleidingsschool samenwerkte. Elke opleidingsschool krijgt een eigen schoolopleider in dienst, die in nauw overleg met een vaste instituutopleider uit de TOL het opleiden in de school organiseert en inhoud geeft. Veel van de dynamiek van een opleidingsschool hangt af van het enthousiasme en de voortvarendheid van de schoolopleider. Gelet op de ambities (overdragen van opleidingstaken) is het logisch dat de TOL de mensen in deze sleutelrol betaalt (0,2 fte).

Veel hangt ook af van de instituutopleider, dat wil zeggen de docent die vanuit de TOL de relatie tussen de TOL en de opleidingsschool beheert. In hoeverre lukt het hem of haar met de schoolopleider een goede relatie op te bouwen en deze in zijn sleutelrol te ondersteunen? De andere taak van de instituutopleider betreft de begeleiding van alle studenten op de opleidingsschool, zij het veelal in algemene zin ('op afstand'). De dagelijkse begeleiding berust bij de werkbegeleiders, dat zijn leraren van de opleidingsschool, die studenten helpen bij het werken aan de doelen van hun POP. De werkbegeleider is de eerste aanspreekpersoon voor de student in de school. Dit betekent dat hij of zij de student wegwijs maakt, activiteiten afspreekt, voortgangsgesprekken voert, lessen of andere activiteiten bijwoont en nabespreekt en een belangrijke inbreng heeft bij de tussen- en eindbeoordeling. De begeleiding door de werkbegeleider gebeurt aan de hand van opdrachten, leerwerktaken genaamd, die door de schoolopleider en de instituutopleider samen ontwikkeld worden. De onderwijskundige van het *STEIL*:

Het heeft alles te maken met contact maken, met nadenken over leren en leerproblemen van leerlingen, over leerinstructie en leerhulp geven. Op al die terreinen kom je dan dingen tegen. Het vervolgens nadenken over: met wat voor soort gedrag en dingen kunnen studenten daarin

DE LERARENOPLEIDING

experimenteren, dat is dan de volgende stap. Maar het nadenken over: welke concepten kunnen studenten nou helpen om dat goed te doordenken en daar goed mee te experimenteren, dan merk je dat mensen dat of niet paraat hebben, of dat het überhaupt ontbreekt.

Om de studenten te helpen een brug te slaan tussen opleiding en school moeten de werkbegeleiders de concepten kennen die studenten op de TOL krijgen. Dat is vaak nog niet het geval. Door samen met studenten te werken met leerwerktaken stuit de werkbegeleider op vragen en constatering als: Waarom doe ik dat op die manier? Ik doe het heel anders. Ik heb er een heel andere opvatting over. De onderwijskundige van het STEIL:

het is voor het eerst dat die docenten met elkaar in gesprek zijn over metareflectie, over hun visie op onderwijs, over hun manier van werken met leerlingen, enzovoorts.

De instituutsopleider is eindverantwoordelijk voor de beoordeling, maar de beoordeling komt in nauwe samenwerking met de schoolopleider en de werkbegeleider van de school tot stand.

De opleidingsschool is de context waarin de mensen werken die bij ons onderzoek betrokken zijn. De binnencirkel bestaat uit vijf instituutsopleiders. Hoe kwam de keuze van de verschillende respondenten tot stand? In overleg met de afdelingsmanager zijn alle TOL-docenten die bij de start van het onderzoek instituutsopleiders waren uitgenodigd, behoudens zij die aan de VELON-registratie tot lerarenopleider deelnamen. Daarvan meldden zich vijf instituutsopleiders, die vier keer zijn geïnterviewd. De buitencirkel bestaat naast een onderwijskundige, de afdelingsmanager van de TOL en de nieuwe projectleider van een groot samenwerkingsproject van opleidingsscholen, uit mensen die door instituutsopleiders uit de binnencirkel zijn voorgedragen: twee schoolopleiders, een voorzitter van het college van bestuur van een scholenfederatie, een rector van een lyceum en twee studenten die werken op een opleidingsschool. Zij zijn allen één keer geïnterviewd. Zie tabel 7.1.

Binnencirkel	
Docenten	Vóór en naast het project
Willem is sinds 2002 instituutsopleider bij de opleidingsschool Grotius. Sinds schooljaar 2004-2005 is hij dat ook bij Over Langs.	Hij was al relatiebeheerder van vijf scholen en is verder coördinator van de deeltijd lerarenopleiding geschiedenis.
Stijn is op het Montanellilyceum instituutsopleider. Hij is vanaf het begin bij de ontwikkeling van de opleidingsschool betrokken als coördinator van het STEIL en als projectleider van een samenwerkingsproject.	Sinds 2004 geeft hij leiding aan de vaksectie Biologie van de TOL.
Marcel behoorde bij de eerste tranche die in 2001 instituutsopleider werd op een opleidingsschool. Daar is hij zomer 2004 mee gestopt. Per september 2004 is hij instituutsopleider op een andere opleidingsschool geworden.	Hij is zeker een derde van zijn taak kwijt aan het begeleiden van stagiaires op samenwerkingsscholen en op opleidingsscholen. Bij de TOL zit hij bij de afdeling geschiedenis en is relatiebeheerder voor twee schoolgemeenschappen van voortgezet onderwijs.
Sylvia is sinds najaar 2003 instituutsopleider bij de RSU. De RSU is een federatie van acht scholen. Sylvia is instituutsopleider op vier van de acht scholen. Ze werkt daar samen met een instituutsopleider van de Centrumhogeschool, een lerarenopleiding	Als instituutsopleider is Sylvia voor het eerst in het directe uitvoerende onderwijs betrokken. Dat combineert zij met een staffunctie in de kwaliteitszorg bij de TOL. Hiervoor was ze tien jaar lang leidinggevende bij de afdeling Theologie van de lerarenopleiding. Daarvoor zat ze in het

HOOFDSTUK 7

die een eigen, deels van de TOL afwijkende, invulling van het concept opleidingschool heeft. Deze instituutopleider is dat op de vier andere locaties van de RSU. Beide instituutopleiders begeleiden op hun opleidingscholen alle studenten, dus ook die van de andere lerarenopleiding. Sinds schooljaar 2004-05 is Sylvia ook als instituutopleider bij het INORA betrokken.	vormingswerk en was ze opbouwwerker.
Kitty werkt sinds najaar 2003 als instituutopleider bij de opleidingschool Gorter. Na driekwart jaar heeft ze een switch gemaakt naar de vestiging Perk, toen die opleidingschool werd.	Ze was drie jaar relatiebeheerder bij het Oeralcollege in drie scholen in West-Friesland. Ze werkt verder bij de vaksectie Engels van de TOL.
Buitencirkel	
Wie	Bijzonderheden
Floor is schoolopleider op het INORA, een van de scholen van de Vondelscholengroep.	Het is de vmbo-afdeling, een school met veel praktijkleerlingen en lvvo-leerlingen.
Michiel is manager van de opleidingen VO/BVE bij de TOL.	Hij is een van de zeven mensen die de ontwikkeling van competentiegericht werkplekieren op de TOL is gestart.
Rolf is opvolger van Stijn als projectleider van een van de drie grote voorhoede projecten.	Hij werkt als docent maatschappijleer op het Montanellilyceum en is ook werkzaam op het UDO.
Phil is rector van het Regionaal Lyceum (havo, atheneum, gymnasium), onderdeel van de RSU.	Hij werkt als schoolleider samen met de instituutopleider Sylvia en de schoolopleider Bertje.
Mart is een van de twee coördinatoren van het STEIL.	Hij is onderwijskundige bij de TOL en een van de zeven mensen die de ontwikkeling van competentiegericht werkplekieren op de TOL is gestart.
Walter is derde jaars student aan de lerarenopleiding van de Centrumhogeschool; loopt stage in De Dijkschool van de RSU.	Hij heeft als duale student twee dagen voor Biologie, waarvan 1 betaald. De lessen voor Duits (hij heeft vier eigen klassen voor Duits) krijgt hij gewoon betaald.
Murat is derde jaars student Wiskunde op de TOL, en duaal student op een vmbo-school van de RSU.	Hij heeft als duale student twee dagen voor Wiskunde, waarvan een betaald.
Bertje is voor het tweede jaar schoolopleider op het Regionaal Lyceum, onderdeel van de RSU.	Zij werkt als schoolopleider samen met de instituutopleider Sylvia en rector Phil.
Kit is lid van het College van bestuur van RSU.	Zij heeft daar onder andere de portefeuille onderwijsontwikkeling.

Tabel 7.1. De geïnterviewden in de binnen- en buitencirkel

In de voorgaande paragraaf is beschreven hoe de opleidingschool is voortgekomen uit diverse ontwikkelingen, waarbij de eerste aanzet bij de lerarenopleidingen vooral lijkt te zitten in het aantrekkelijker en effectiever maken van de opleiding met behulp van nieuwe

onderwijskundige inzichten: dat je het vak van leraar het beste leert als een groot deel van dat leren zo contextrijk mogelijk – zo realistisch mogelijk – plaatsvindt. De belangrijkste aanleiding voor scholen om versneld na te denken over een betere vorm van opleiden lijkt gelegen in het lerarentekort.

3 Objecten en motieven

Deze paragraaf behandelt in retrospectief waarom men in de Randstad met de opleidingsschool begonnen is. Het doel is om de verschillen in gevoelde noodzaak van de opleidingsschool te verduidelijken vanuit de activiteitssystemen die aan de uitvoering in de Randstad deelnemen. We kijken allereerst op grond van welke motieven de initiatiefnemers rond de eeuwwisseling hebben besloten om met het model van de opleidingsschool te gaan werken en in hoeverre deze motieven verband houden met de tegenstelling tussen de praktijk en de theorie van het leraarsberoep. Vervolgens staan we stil bij de *multivoicedness* van de oorspronkelijke motiveringen die door de instituutopleiders naast deze ‘officiële’ motieven in de gesprekken met ons naar voren zijn gebracht. Welke secundaire tegenstellingen wilden zij met deze objectverschuiving opheffen? Ieder van de geïnterviewden was bij het begin van ons onderzoek al daadwerkelijk bij de opleidingsschool betrokken; vandaar dat deze paragraaf een reconstructie is.

3.1 De start van de opleidingsschool in de Randstad

Op de TOL was er een kleine groep medewerkers die het concept opleidingsschool rond de laatste eeuwwisseling had uitgedacht. De afdelingsmanager:

Het is nog wel een Gideonsbende hoor. Ik zoek ook voortdurend wel naar verbreding want het is ook zo, dat altijd vrij veel mensen van de huidige teamleiders niet echt staan te dringen om hieraan mee te doen.

Deze ‘Gideonsbende’ bestond en bestaat volgens de afdelingsmanager uit zeven mannen: naast hemzelf is dat het hoofd van het stagebureau die later een van de twee ambassadeurs werd die afspraken maakten met scholen over de condities waaronder zij opleidingsschool konden worden, verder uit de andere ambassadeur, twee onderwijskundigen van de TOL waarvan een coördinator van het *STEIL* werd, de projectleider van het project dualisering en ten slotte de andere coördinator van het *STEIL*, dat wil zeggen Stijn die ook als instituutopleider in de binnencirkel van dit onderzoek zit. In deze groep prevaleerden onderwijskundige motieven voor de opleidingsschool. Daarmee stuitte men volgens de afdelingsmanager ook buiten de school eerst nog op veel weerstand:

Een kleine voorhoede binnen TOL had zeer uitgesproken opvattingen. Als je daarmee naar de scholen ging, wisten ze niet waar je het over had. Die hadden nog nooit van competenties gehoord want het begrip is tamelijk recent. Die begrepen absoluut niet wat we wilden met een portfolio. Dat gaf heel veel ruis en argwaan bij die scholen.

3.2 Activiteitstheorie en de opleidingsschool

In deze gevalstudie passen we de begrippen uit de activiteitstheorie toe op de opleidingsschool. De opleidingsschool is het bestudeerde activiteitssysteem, dat we in het navolgende analyseren vanuit de vraag of er sprake is van expansief leren. In de opleidingsschool zijn meerdere activiteitssystemen actief: in de uitvoering de TOL en een

HOOFDSTUK 7

school voor voortgezet onderwijs, in de ontwikkeling bovendien het *STEIL* waarin vertegenwoordigers van alle scholen en van de TOL zitting hebben die participeren in de opleidingsscholen. We onderzoeken in deze paragraaf de primaire en de secundaire tegenstellingen in de activiteitssystemen waarin docenten, voor ze instituutopleider werden, opereren (stageschool en TOL): wat waren die tegenstellingen die blijkbaar niet in de traditionele onderwijspraktijk konden worden opgelost? Alleen een nieuw activiteitssysteem, de opleidingsschool, zou die tegenstellingen kunnen oplossen.

In het proces van het vormgeven van de innovatie vindt de constructie van het nieuwe *Motief/Object* plaats. Met het vormgeven van de innovatie wordt een poging gedaan 'oude' tegenstellingen op te lossen. Dat proces wordt in paragraaf 3 beschreven.

Begrip	De vroegere stage	De opleidingsschool
Activiteitssysteem	1. de stageschool; 2. de TOL .	De opleidingsschool als samenwerkingsverband tussen school en opleiding.
Subject	De relatiebeheerder met de werkbegeleiders op de scholen.	Allen die betrokken zijn bij een opleidingsschool: de school- en instituutopleiders samen met de coördinatoren van <i>STEIL</i> ; de duale studenten.
Object	Met behulp van stage studenten ervaring laten opdoen met de leraarspraktijk.	1. studenten competentiegericht opleiden 2. de opleidingsschool als samenwerking tussen TOL en school.
Motief	Verbeteren van de afstemming tussen theorie en praktijk van het leraarsberoep.	1. Een effectieve leeromgeving creëren voor docenten en studenten 2. De samenwerking tussen TOL en scholen stoelen op twee principes: schooleigen en samen.
Motivering (beweegreden)	De reden waarom ieder aan de opleidingsschool deelneemt. 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.	De school krijgt een duidelijke taak in het competentiegericht opleiden van studenten, door middel van werktaken, die deels het schoolvak overstijgen. Praktijk stuurt theorie.
Community of Practice (CoP)	De docenten begeleiden, ondersteund door de relatiebeheerder, stages per student en per schoolvak.	Allen die van de school een krachtige leeromgeving maken: werkbegeleiders, instituuts- en schoolopleider.
Regels	De verregaande autonomie van docenten en vaksecties.	Binnen de centrale (en globale) <i>STEIL</i> -regels werken instituuts- en schoolopleider de samenwerking 'schooleigen' en dialogisch uit.
Arbeidsdeling	Elke docent werkt aan de eigen taak. Taakverdeling is vooral horizontaal per vaksectie. Geen samenhang met verticale <i>Arbeidsdeling</i> .	Alle werkbegeleiders, instituuts- en schoolopleider werken binnen de kaders die binnen het <i>STEIL</i> en per opleidingsschool zijn afgesproken. Daarbij zijn er binnen en tussen scholen trekkers en volgers.

Tabel 7.2. De objectverschuiving in de dimensies van het activiteitssysteem

3.3 De ontwikkeling bij de initiatiefnemers

De uitwerking van de opleidingsschool tot een structurele voorziening, voortkomend uit partnerships tussen TOL en scholen, is zeker geen praktijk die door een Gideonsbende of in een *top-downmodel* tot stand is gebracht. Het is het resultaat van een proces dat begon met enkelingen op scholen en op de TOL. Om met elkaar zo'n partnership te kunnen ontwikkelen moesten er barrières geslecht worden, die voortkwamen uit de primaire tegenstelling. Deze had de relatie decennia lang parten gespeeld. De afdelingsmanager:

Er is een tijd geweest dat er niet eens een dialoog was. Dat er werd gesproken over die verwende mannen op de lerarenopleidingen, die weten allemaal niks van de praktijk en wij ploeteren hier tot onze knieën in de modder. De studenten die vallen er tussen in. En wij omgekeerd: die scholen die snappen ook niks! Die kunnen ook niks.

De argwaan waarmee schoolleiders aanvankelijk naar de ideeën van de 'Gideonsbende' keken, had dus een lange geschiedenis. Naarmate TOL en scholen overtuigd raakten van de noodzaak van de opleidingsschool, groeide ook de noodzaak om de relatie met elkaar te verbeteren. Vanaf dat moment wordt de geschiedenis van de ontwikkeling van de opleidingsschool er steeds meer een van *boundary crossing*, eerst op het management- en stafniveau van de initiatiefnemers en later ook op het uitvoeringsniveau van docenten.

Vanuit welke beweegredenen besloten de initiatiefnemers van de scholen en van de TOL tot de start van de opleidingsschool?

3.3.1 Organisatorische beweegredenen

In termen van Engeström: de secundaire tegenstelling waardoor scholen ervoor kozen om opleidingsschool te worden, had te maken met het groeiende verschil tussen de standaarden die scholen hanteerden voor 'goed onderwijs' en de feitelijke onderwijspraktijk als gevolg van het lerarentekort, met als neveneffecten de toestroom van onbevoegde leraren en de toegenomen werkdruk bij zittende leraren. De onderwijskundige van het STEIL:

Voor scholen is de urgentie om na te denken over: welke rol spelen wij in het opleiden van leraren? op de meeste plekken het meest voelbaar geworden met de komst van zij-instromers. Daar was het heel duidelijk en daar waren ook allerlei perikelen om, ook de duidelijkheid van lerarenopleiding liet te wensen over en die scholen zaten ook met die zij-instromers. Sommige scholen hadden die mensen ook ingezet voor veel te veel uren, veel meer dan ze aankonden. Dat kwam vanuit het vacatureprobleem. (...) Het ging in eerste instantie over: hoe zorgen we ervoor dat die mensen overleven. En hoe zorg je dat er in de klassen geen rampen gebeuren en dat er geen ouders gaan klagen.

De opleidingsschool met duale studenten was een middel voor schoolleiders om het lerarentekort op hun school terug te dringen: de flexibiliteit van de organisatie kon door de aanwezigheid van deze studenten worden verhoogd en de werkdruk van docenten kon worden verminderd. Dit maakte het mogelijk om in de loop van het schooljaar kleine vacatures te vervullen en uitgevallen lessen op te vangen en het ziekteverzuim en lesuitval te beperken.³

De opleidingsschool bleek organisatorisch nog andere mogelijkheden te bieden. Goede studenten konden beter aan de school gebonden worden en de school kon beter kijken wie ze eventueel aan zich wilden binden. Schoolopleider Bertje:

³ "Ik denk dat we van elkaar profiteren, omdat ik betaald krijg en dat is altijd lekker als je een financiële vergoeding hebt. En je ontwikkelt jezelf en je hebt een groter verantwoordelijkheidsgevoel waardoor je dus nog een betere inzet hebt. En zij profiteren natuurlijk ook van jou omdat je een goedkope kracht bent". Student Murat

HOOFDSTUK 7

Wat wij als RSU doen is dat we voor het volgend jaar nieuwe studenten nodig hebben en dat we dan zeggen: die student moeten we proberen te behouden voor de RSU. Omdat we alle schooltypen in huis hebben zouden we kunnen proberen ze te laten rouleren.

Het lid van het college van bestuur van deze scholenfederatie beaamt dat dit nog steeds een beweegreden voor haar is:

Dat wij op die manier studenten aan ons kunnen binden en ook goed kunnen kijken wie we eventueel willen binden. En daar komt bij dat we ons als opleidingsschool naar de studenten profileren: we organiseren RSU-brede lezingen en bijeenkomsten voor onze studenten, waarin wij dingen laten zien die wij als RSU doen en wat wij belangrijk vinden.

Het binden van goede studenten wordt belangrijker vanuit het besef dat scholen in de komende periode met een groeiend lerarentekort te maken kunnen krijgen. Daarvoor is het nodig dat de school zich inspant om voor docenten een stimulerende en aantrekkelijke werkomgeving te zijn.

Ook voor de initiatiefnemers van de TOL biedt de opleidingsschool organisatorische kansen. De opleiding kampte met een zorgelijke financiële situatie: de instroom van studenten stagneerde, het rendement was te laag en de bedrijfsvoering was weinig efficiënt als gevolg van de versnippering van het opleidingsaanbod als gevolg van de fijnmazige eenvakkige bevoegdheidsstructuur in combinatie met de verschillende opleidingsvarianten (voltijd, deeltijd, duaal). Halverwege de jaren negentig had dit op de TOL al geleid tot een grote ontslagronde. Daar kwam bij dat de kwaliteit van de lerarenopleiding te wensen over liet; scholen klaagden daar al jaren over. Waarom kon de TOL rond de eeuwwisseling deze kritiek door scholen niet langer negeren? Daarin speelde zeker een rol de verschuiving in de machtsbalans tussen scholen en TOL als gevolg van schaalvergroting en fusies. De opleidingsinstituten waren geaccrediteerd en stelden het curriculum vast, wat een afhankelijkheidsrelatie tot gevolg had die veel scholen knellend en onwenselijk vonden. Gesteund door de wettelijke mogelijkheden die zij hadden gekregen om met duale studenten te werken⁴, waren er scholen die dreigden zonodig zelf de opleiding van haar personeel ter hand te nemen. De onderwijskundige van het STEIL:

Voor een aantal scholen in eerste instantie aanleiding om te zeggen: ah, prima! Dan doen we het zelf wel. We doen het zelf veel beter. Nu kunnen we eindelijk die studenten leren wat ze zouden moeten leren.

Als de lerarenopleiding op den duur levensvatbaar wilde blijven, waren maatregelen nodig. Een daarvan was de verdergaande distributie van de opleidingsfunctie. De afdelingsmanager:

Wij hebben hier een leeftijdsopbouw die ongunstiger is vanuit het perspectief van vergrijzing. De modale docent is boven de vijftig. Dus reken maar uit. (...) Daarom is het voor ons, denk ik, een absolute levensvoorwaarde dat wij op een gegeven ogenblik uit andere aders onze eigen expertise halen.

Een oplossing voor de tegenstelling tussen het lage rendement en de dure opzet van het onderwijs rond (vaak kleine) vaksecties, bestond uit verschuivingen in het *Object*. De afdelingsmanager:

Wat mijn ideaal zou zijn is dat wij in de toekomst eigenlijk een groep van lerarenopleiders hebben, een gedeelte van die groep die zit op school, een ander deel zit hier. Maar wat hier zit, zit ook op de scholen en wat daar zit, zit ook hier. Dat er een osmose gaat bestaan tussen de hele groep van lerarenopleiders op de school – en dat zijn niet alle docenten op de school – en tussen de lerarenopleiders hier.

⁴ Met de intrede van duale studenten hebben scholen meer zeggenschap over de opleiding van hun toekomstig personeel gekregen.

Hij vindt het financieel niet verantwoord om een docent steeds een hele dag op pad te sturen om lessen van stagiaires te gaan volgen door achter in de klas te gaan zitten met na afloop een klein gesprekje met de collega op de school en vervolgens weer naar huis te gaan. Die tijdrovende en beperkte rol van de stagedocent was door het aanstellen van relatiebeheerders op samenwerkingsscholen al teruggedrongen. De afdelingsmanager:

Dat iemand op school is en dat die een rol speelt voor alle studenten die daar komen, of bijna allemaal. Je wilt niet weten wat voor discussie dat heeft opgeleverd! En ook in zekere zin ook wel een zinnige discussie. Maar wacht eens even, dat betekent dat dus, de relatiebeheerder is een docent Frans, en dan komt er een student wiskunde, wat moet hij daar dan mee? Nou, denken we dan, daar kan hij een heleboel mee. Het heeft zelfs zin dat hij een keer een les bijwoont, want het grootste deel van die les dat gaat niet over die wiskunde, dat gaat over heel andere dingen. En bovendien, een ervaren docent kan op een gegeven moment ook nog wel zien: doet hij dat nou verstandig met die wiskunde of niet? Zonder dat hij nou zelf expert is in wiskunde. Die discussie krijg je elke keer weer terug.

Die discussie gaat door in de opleidingsschool. Daar moet, in het model dat door de STEIL-coördinatoren samen met de andere leden van de Gideonsbende is uitgedacht, de instituutsopleider op een school alle TOL-studenten volgen bij hun competentieontwikkeling, van welk vak dan ook, waarbij deze nog meer dan de relatiebeheerder oog heeft voor de hele school als leeromgeving.

Het *Object* en het *Motief* die uit deze organisatorische beweegredenen voortvloeien houden voor de initiatiefnemers van zowel de TOL als de scholen verband met *de eigen instelling*: allereerst gaat het om vergroting van de doelmatigheid van de bedrijfsvoering van de stageorganisatie, inzet van duale studenten bij de uitvoering van onderwijs en vermindering van de werkdruk van zittende leraren. Vervolgens ziet men de opleidingsschool ook in het licht van beroepsprofielerende mogelijkheden: als een kwaliteitsimpuls die (de opleiding van) het beroep van leraar aantrekkelijker kan maken, waardoor de goede mensen behouden blijven voor het onderwijs en hun kwaliteiten beter benut kunnen worden. Verder zijn er scholen die de opleidingsschool zien als mogelijk vliegwiel voor ontwikkelingen richting de school als lerende organisatie⁵, waardoor het hele samenspel van werken en leren met elkaar in kernteams, het opleiden van beginnende docenten, het inzetten van ervaren docenten bij het leren van andere collega's in een stroomversnelling kan komen. Schoolopleider Bertje:

Wat vooral bleek is dat de werkbegeleiders andere ideeën hadden over de opleidingsschool dan schoolopleiders, dan de schoolleiding en dan studenten. Vandaar ook dat we dit jaar ook echt meer aandacht wilden besteden aan het begeleiden van de werkbegeleiders. Het gaat over het meer proces- of systeemgestuurd worden ervan. Zij leggen de verantwoordelijkheid heel erg bij de docent. Tegenover: de hele school is verantwoordelijk.

De opleidingsschool biedt volgens de initiatiefnemers op de TOL en op de scholen de mogelijkheid om werkbegeleiders, studenten, schoolopleiders en instituutsopleiders beter in te zetten, waardoor opleiden en lesgeven efficiënter en aantrekkelijker worden. Wel blijkt uit het verhaal van schoolopleider Bertje dat tijdens die ontwikkeling van de opleidingsschool zich nieuwe, tertiaire tegenstellingen aandienen, zoals: staat de klas en het schoolvak (Engels, Geschiedenis) of de hele school centraal bij werkplekieren?

⁵ Dit is begin 2004 geformaliseerd in het integraal personeelsbeleid (IPB), waarin elke school aan de inspectie laat zien hoe de begeleiding en verdere ontwikkeling van het personeel gestalte krijgt.

HOOFDSTUK 7

3.3.2 Onderwijskundige beweegredenen

Het lid van het College van Bestuur van RSU stelt dat na twee jaar opleidingsschool de onderwijskundige beweegreden voor haar belangrijker is geworden dan de beweegreden van het terugdringen van het lerarentekort:

Een van de belangrijkste redenen is dat wij denken dat je het vak toch eigenlijk het beste leert als je heel veel met de praktijk van doen hebt. Wij denken dus ook dat daar betere docenten uit voortkomen als theorie en praktijk op een hele goede manier met elkaar verbonden zijn. Daarbij moet je – vind ik – wel altijd heel goed kijken naar: wat kan je wáár nou het beste leren? Ik denk dat als een groot deel van dat leren zo contextrijk mogelijk is – zo realistisch mogelijk – dat je daarvan beter leert. Dat is een van onze belangrijkste drijfveren. Het personeelsbeleid noem ik daarna bewust op de tweede plek omdat: wij zullen hier niet mee stoppen op het moment dat de conjunctuur weer verandert.

Dat is wat de andere initiatiefnemers in de buitencirkel beamen: je krijgt een betere beroepsprofilering en op termijn betere docenten door de opleidingsschool. Theorie en praktijk worden beter met elkaar verbonden. Als de rijkere context van de school wordt benut komen studenten realistischer met een breder scala van aspecten van het leraarsberoep in aanraking, en docenten ook. Schoolopleider Bertje:

(Studenten) moeten een portfolio maken, dat vinden ze ook moeilijk. 't Is wel leerzaam voor ons ook. Ik verwacht dat daar nog positief effect van uitgaat. En ik verwacht ook dat voor onze leerlingen – er gebeurt al iets met portfolio's, op het gebied van informatica – maar ja, wij zijn toch een havo/vwo-school waar we uiteindelijk naar een schriftelijk eindexamen toewerken met einddoelen. (...) Ze moeten de stof beheersen. Onze winst is veel meer dat onze docenten met zo'n innovatie geconfronteerd worden. De meeste werkbegeleiders vinden het leuk om studenten te begeleiden en dan hoor je: nu ik studenten begeleid kijk ik ook anders tegen mijn eigen lessen aan. Ik word weer eens ermee geconfronteerd waarom ik bepaalde dingen doe. De aanwezigheid van studenten daagt zittende docenten uit om meer te reflecteren; de nieuwe didactische werkvormen waarmee studenten moeten werken betekenen ook winst voor de zittende docenten. Kortom, er wordt ruimte voor nieuwe ontwikkelingen en een nieuw elan de school in gebracht.

De duale studenten zijn te beschouwen als *boundary crossers* die spanningen aan het licht brengen die voortvloeien uit de primaire tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep, maar ook als *boundary objects* voor zover zij door docenten van de TOL en de school gebruikt worden om deze spanningen te verminderen of op te heffen. Zo is het lid van het College van Bestuur van de RSU verbaasd als dat, wat zij beschouwt als de bron van deze onderwijskundige vernieuwing, in de praktijk anders uitpakt:

Wat mij nog wel eens intrigeert is dat de studenten zelf vaak nog wel heel erg binnen komen met: ik moet dat lesje draaien. Terwijl ik zou verwachten dat er vanuit de TOL ook veel meer die andere manier van leren gepropageerd wordt, klagen onze mensen vaak nog: ze zitten toch nog heel erg vast aan: 'Ik moet die klas bezig zien te houden'. Daarmee dient zich een tertiaire tegenstelling aan rond de vraag: wat moet een goede leraar kunnen binnen en buiten de klas?

Met de opleidingsschool krijgen scholen de kans meer invloed uit te oefenen op de opleiding en krijgt de TOL de kans om door middel van competentiegericht werkplekleren praktisch vorm te geven aan een effectievere lerarenopleiding. De onderwijskundige van het STEIL:

In het kader van die opleidingsschool is er nagedacht over: we hebben twee dagen die groep studenten in huis. Dat betekent aan de ene kant de vraag: wat doen we met die studenten? Dus nadenken over: hoe zet je zo'n leertraject uit, wat voor taken geef je ze, waar

ze wat van leren? Hoe ondersteunen we dat? Aan de andere kant: hoe zorgen we dat in de school studenten ook daadwerkelijk taken kunnen uitvoeren, daarbij begeleid worden en ondersteund worden, dat ze van die taak ook daadwerkelijk wat terecht brengen?

Het *Object* en het *Motief* die uit deze onderwijskundige beweegredenen voortvloeien zijn in eerste instantie *studentgericht*: competentiegericht werkplekleren maakt de opleiding van aanstaande leraren effectiever en aantrekkelijker. Weldra gaan er bij sommige schoolleidingen andere doelen meespelen: lerende docenten in een lerende school. Daarbij wordt een sluimerende, tertiaire, tegenstelling zichtbaar over wat onder een goede leraar moet worden verstaan: iemand die in de klas vanuit een schoolvak actief is of iemand die met een bredere reikwijdte ook teamspeler in vakoverstijgende schoolaspecten is?

3.3.3 *Relationele beweegredenen*

Hoewel de primaire tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep al vanaf de start van de nieuwe lerarenopleiding had bestaan, ontbrak de urgentie om deze tegenstelling op te heffen. Men voelde zich onvoldoende tot elkaar veroordeeld. Pas toen vanuit verschillende beweegredenen van twee kanten het besluit viel om een opleidingsschool te beginnen, kwamen tot dan toe sluimerende tegenstellingen en belangen op relationeel vlak scherp aan het licht. De actualisering van die tegenstellingen binnen de samenwerkingspraktijk van de opleidingsschool maakt ze van een tertiaire orde.

De schoolopleiders en schoolleiders in de buitencirkel zeggen: de opleidingsschool biedt de mogelijkheid om samen te onderzoeken wat je wáár nou het beste kan leren. Dat geldt voor studenten, maar ook voor de scholen en de TOL. In de praktijk van de opleidingsschool blijkt echter zo'n samenwerking niet eenvoudig. Het CvB-lid van de RSU:

Naar mijn idee heeft niet iedereen de creativiteit om die ideeën te bedenken, terwijl, het is zo ontzettend handig om van elkaar te leren. En juist als je zegt: die gebieden (didactisch, pedagogisch, organisatorisch, professioneel en onderzoek), iedere student zou in iedere fase en in ieder jaar op al die terreinen een bepaalde ervaring moeten opdoen, dan zou je ze zo op die manier ook kunnen rubriceren, ook qua moeilijkheidsgraad. Ik denk dat je daar ontzettend veel aan zou kunnen hebben. (...) ik heb nog niet het idee dat ze (de TOL, M.S.) dan helemaal staan te juichen en als ik zou vragen: hebben jullie nou iemand die dat voor ons zou kunnen uitvoeren, dan is dat ook vaak moeilijk. Ik denk dat je daarbij maar in een heel klein potje kan roeren van mensen die echt iets kunnen leveren, iets wat meer is dan het uitvoeren van de dagelijkse opdrachten.

De leiding van de TOL is beducht voor een te sturende rol van de TOL bij de ontwikkeling van opleidingsscholen. Zo'n rol heeft naar haar mening in het verleden bijgedragen aan de mindere relatie tussen de lerarenopleiding en de scholen. Door de afspraken met stagescholen en de aanstelling van relatiebeheerders was die na 1995 al sterk verbeterd. Door de scholen een grotere rol te geven bij het opleiden van leraren hopen staf en management van de TOL de relatie tussen de lerarenopleiding en de scholen verder te kunnen verbeteren. Daarom streven de initiatiefnemers van de TOL naar een 'schooleigen' ontwikkeling van de opleidingsschool. Dat principe vermindert wel de slagkracht van de ontwikkeling, merkt het CvB-lid van RSU op:

We merkten dat we allerlei dingen aan het dubbelen waren, dat er op allerlei onderdelen dubbel mensen zaten, dat het een duur concept is hè? Dan was het vooral de TOL (...) die dat steeds zei: dat kan je niet zo vastleggen, want we doen het in Almere weer anders dan bij jullie... Dat kan ook iets verlamdend hebben. Steeds zoeken naar iets, standaardiseren, kijken of je dingen kan laten stollen en anderzijds die ruimte bieden. Dat is lastig om mee uit te komen.

HOOFDSTUK 7

Het *Object* en het *Motief* dat uit deze relationele beweegredenen voortvloeit, is werken aan een nieuwe verhouding met *de andere instelling (boundary crossing)* met als doel: de opheffing van de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep door middel van een innovatieve samenwerking in de opleidingsschool van twee gelijkwaardige, lerende instellingen (school en TOL).

Uit het voorgaande zijn de verschillende beweegredenen van de initiatiefnemers op de TOL en op de scholen voor de opleidingsschool duidelijk geworden. Bij de initiatiefnemers in de scholen prevaleerden organisatorische beweegredenen. Deze eerste tranche van opleidingsscholen zag men allereerst als een vehikel om duale studenten en zij-instromers in te zetten om acute gaten in het lerarenbestand te dichtten. Ook zag men de opleidingsschool als een kans om goede studenten aan zich te binden. In tweede instantie kreeg men op de scholen ook onderwijskundige beweegredenen. Vanuit de TOL prevaleerden onderwijskundige beweegredenen waarbij de opleidingsschool werd gezien als een kans om competentiegericht werkplekklaren te realiseren. Men had ook organisatorische beweegredenen: een efficiëntere en effectievere bedrijfsvoering van de praktijkcomponent van de opleiding. Pas in derde instantie, toen de opleidingsschool eenmaal begonnen was, ontwikkelden zich bij beide ‘partijen’ ook relationele beweegredenen.

3.4 De aanvankelijke beweegredenen van de instituutsopleiders in de binnencirkel

De vraag die we nu beantwoorden is: hoe stelden de instituutsopleiders in de binnencirkel zich aanvankelijk op? Zij zijn weliswaar de *Subjecten* waar we ons onderzoek op toespitsen, maar in de ogen van de initiatiefnemers zijn ze ‘*instrumenten*’ (*Tools*) die ze gebruiken om de genoemde doelen te bereiken. Wat waren hun motieven om aan de opleidingsschool mee te gaan doen? Wat zagen ze daarbij als het *Object* en het *Motief* van de opleidingsschool?

Stijn was van meet af aan bij de ontwikkeling van de opleidingsschool betrokken. Hij coördineert sinds het begin in 2001 samen met de onderwijskundige het *STEIL*-project (ontwikkeling van het concept opleidingsschool en deskundigheidsbevordering van instituutsopleiders en schoolopleiders). Verder was hij tot 2004 projectleider van een instituutsopleider bij een van de drie grote voorhoedeprojecten, waar de TOL nauw met UDO en twee scholengemeenschappen samenwerkt. Hij behoort dus zowel tot de initiatiefnemers als tot de uitvoerders van de opleidingsschool. Zijn oorspronkelijke motivatie reconstrueert hij – als we hem begin 2004 spreken – na drie jaar *boundary crossing* als volgt:

Het aantrekkelijke van de opleidingsschool is toch vooral: er wordt weer samen geleerd in de school. Dat is iets dat weer een schwing kan krijgen met de opleidingsschool. Als je op school startende docenten, startende studenten een deel van hun opleiding geeft, dan geeft dat een momentum in de school. Dan ben je weer aan het praten over didactiek en niet meer over de hypotheek. Dus je hebt een instrument in handen om docenten te laten nadenken over dingen die er toe doen in jouw school.

Kitty was drie jaar relatiebeheerder bij het Oeralcollege toen ze najaar 2003 instituutsopleider werd bij een van deze scholen: de Gorter-vmbu/havo/vwo. Na driekwart jaar heeft ze een switch gemaakt naar een andere vestiging van het Oeral, de Perkschool, toen die opleidingsschool werd. Ze heeft aanvankelijk grote aarzelingen, zowel over de opleidingsschool als over haar rol als instituutsopleider.

DE LERARENOPLEIDING

Ik ben gevraagd, ik was wel al relatiebeheerder van het Oeralcollege in drie scholen. En dat deed ik met heel veel plezier, dan heb je dus nauwe stagebegeleiding en je praat o.a. met de directie hoe het met de stagiaires gaat. Ik vond dat heel erg leuk. Eén van die scholen wilde opleidingsschool worden. Ik dacht, dat zal wel heel ingewikkeld zijn, misschien moet iemand anders dat maar doen? De scholen die ik destijds van de ambassadeur kreeg, waren relatiebeheerschole. Ik dacht dat dat meer iets voor hem zou zijn maar hij vond dat ik het zelf moest gaan doen. (...) Ik dacht: Kan ik dat wel? Dus niet van: dat wil ik nu niet doen. Maar meer van: zou ik dat wel kunnen?

Haar aarzeling om instituutsopleider te worden, hield niet alleen verband met haar twijfel over eigen kunnen. Er speelde ook in mee dat ze het belang van de opleidingsschool niet hoog schatte.

Het belang van opleidingsscholen is niet zo zeer geïncorporeerd in mijzelf; ik denk eerlijk gezegd dat het management en andere mensen daar de urgentie beter van voelen dan ik. In het begin had Kitty dus het gevoel 'instrument' te zijn ten dienste van het management.

Sylvia is sinds najaar 2003 instituutsopleider bij een van de drie grote voorhoedeprojecten waarin de TOL nauw met UDO en een grote scholengemeenschap samen werkt, in haar geval de RSU. Dat gebeurde op verzoek van de TOL. Daarbij heeft ze zo'n veertig studenten onder haar hoede. De RSU omvat acht scholen en is sinds 2003 een opleidingsschool. Sylvia is instituutsopleider op vier van de acht scholen. Op elke school werkt Sylvia samen met een andere schoolopleider. Bovendien werkt ze samen met een instituutsopleider van de lerarenopleiding van de Centrumhogeschool, die dat op de vier andere locaties van de RSU is. Elk is op de 'eigen' opleidingsscholen verantwoordelijk voor alle studenten van beide tweedegraads lerarenopleidingen. Sinds schooljaar 2004-05 is ze ook instituutsopleider bij het INORA. In haar rol als instituutsopleider is Sylvia voor het eerst actief in het directe uitvoerende onderwijs. Hiervoor was ze tien jaar lang leidinggevende bij de afdeling Theologie van de lerarenopleiding. Daarvoor zat ze in het vormingswerk en was ze opbouwwerker. De uitdaging van de samenwerking met de opleidingsschool zag ze vanaf het begin als een ontdekkingsreis.

Ik heb twee vmbo-scholen en twee havo/vwo-scholen en dat op zich is heel leuk maar ook lastig want die vier schoolopleiders hebben ieder hun eigen invulling wat hun rol als schoolopleider is. En hoe zij stagiaires wel of niet direct of indirect coachen en hoe ze met mij samenwerken en hoe hun school met de TOL samenwerkt. Het zijn echt een soort ontdekkingsreizen. Ik kom ook net kijken en het is ontzettend leuk om te zien hoe je daar dan in gesprek raakt over: wat is dat nu eigenlijk, opleidingsschool, en hoe kijk je daar tegen aan en hoe doe je dat? Voor Sylvia is het ook een ontdekkingsreis hoe de switch van manager (ontwikkelaar van beleid) naar uitvoerend instituutsopleider zal bevallen.

Marcel was relatiebeheerder op verschillende scholen toen hij in de eerste tranche van de opleidingsscholen, in 2001, werd gevraagd om mee te helpen om van een school in Noord-Holland een opleidingsschool te maken. Marcel vindt zelf niet dat hij is gevraagd, maar dat hij is gestuurd naar het instituutsopleiderschap.

Omdat ik het wel leuk vond om bezig te zijn met die contacten met die scholen is gevraagd en is gezegd bij een functioneringsgesprek: 'Ga er maar mee door, ga maar naar die STEIL en maak er wat van'.

Met die eerste opleidingsschool is hij na de zomer 2004 gestopt. Per september 2004 is hij instituutsopleider op het Laurens Coster geworden. Uit zijn motivering van zijn werk als

HOOFDSTUK 7

instituutsopleider binnen een opleidingsschool spreekt ook na drie jaar *boundary crossing* nog de nodige reserve.

Ik zie die ontwikkeling richting opleidingsschool en instituutsopleider meer als iets wat me opgelegd is, ik zie het zelf niet als urgentie (...) Het is een nieuwe rol voor docenten en het is eigenlijk voortgekomen uit de behoefte van het stagebureau om regelmatig contact te onderhouden met scholen waar we veel studenten kunnen plaatsen. Dat is ook het gegeven van waaruit alle activiteiten geordend zijn. Dat plaatsen van studenten is belangrijk omdat de minister wil dat studenten aan de scholen een stage lopen en dat ze dan in de praktijk dingen leren en dat de scholen vanuit hun eigen expertise deze studenten begeleiden. Dat waren altijd twee gescheiden werelden, op de scholen gebeurden een aantal dingen en hier gebeurde een aantal dingen, om die werelden bij elkaar te brengen was een vak apart en daar werd dus niet aan begonnen. Als het maar liep dan was het in orde. En dat heette dan stage.

Marcel ziet zichzelf aanvankelijk als instrument van het management van de TOL en de opleidingsschool als een uitvloeisel van ministeriële bepalingen.

Sinds 2002 is Grotius een opleidingsschool en Willem is daar instituutsopleider. Vanaf schooljaar 2004-2005 is hij dat ook bij Over Langs. Hij heeft zelf gesolliciteerd naar de rol van instituutsopleider en droeg zelf Grotius voor als opleidingsschool. Willem is een uitgesproken voorstander van het overhevelen van opleidingstaken van de TOL naar de opleidingsschool.

Ik heb mij opgegeven om aan dit project mee te doen (...) omdat ik het uitgangspunt van opleidingsschool helemaal onderstreep en ik gaarne wil meewerken om de TOL deels 'op te heffen', deels de verantwoordelijkheid bij het werk te leggen.

Willem ziet zichzelf allereerst als trekker: hij heeft zelf de school aangewezen om opleidingsschool te worden waar hij vervolgens instituutsopleider werd. Hij heeft uitgesproken ideeën over een verschuiving van opleidingstaken naar de school toe: hij verwacht dat de opleiding van docenten beter zal worden als de verantwoordelijkheid meer bij de scholen gelegd wordt.

De meeste instituutsopleiders uit de binnencirkel begonnen niet vanuit een gevoel van urgentie over de bedrijfsvoering van de TOL of vanuit onderwijskundige beweegredenen aan de opleidingsschool. Kitty en Marcel werden door hun leiding gevraagd (of zelfs gestuurd) vanwege hun activiteiten op stage- en samenwerkingsscholen; Sylvia begon er vanwege een carrièreswitch weliswaar verwachtingsvol aan, maar zonder vooropgezet doel. Willem gaf zichzelf op, gemotiveerd door duidelijke opvattingen over competentiegericht opleiden en over de relatie tussen TOL en scholen. Stijn's ambities strookten met die van de TOL-initiatiefnemers, wat niet verwonderlijk is gezien zijn rol als mede-initiatiefnemer. Hij ziet de opleidingsschool aanvankelijk als een instrument om 'hogere' doelen mee te bereiken: via parallelle processen van scholen lerende organisaties en van docenten lerende professionals maken.

In deze paragraaf situeerden we het ontstaan van de opleidingsschool in het kader van landelijke trends binnen het onderwijs in het algemeen en van de opleiding van leraren in de Randstad in het bijzonder. De opleidingsschool kon pas tot stand komen in een context van een veranderde machtsbalans tussen scholen en TOL als gevolg van schaalvergroting en fusies en in een context van een verruiming van wettelijke mogelijkheden van scholen om met onbevoegde leraren te werken. Daarbinnen zet een aantal ontwikkelingen de primaire tegenstelling onder druk. Dat was aan de ene kant het groeiende verschil op scholen tussen de

DE LERARENOPLEIDING

eigen standaarden voor ‘goed onderwijs’ en de feitelijke onderwijspraktijk als gevolg van het lerarentekort. En aan de andere kant waren dat de problemen van de TOL met de bedrijfsvoering als gevolg van het lage rendement en de vergrijzing. Door deze ontwikkelingen verscherpte de tegenstelling tussen de theorie en de praktijk van het leraarsberoep zich in twee secundaire tegenstellingen. De eerste secundaire tegenstelling houdt verband met het probleem van de bedrijfsvoering: hoe kan het rendement van de opleiding verbeterd en hoe kan het lerarentekort verminderd worden? Gelet op het te geringe verband tussen wat studenten op school en op de TOL leren wordt voor beide ‘partijen’ de vraag urgent: hoe zorgen we dat leraren goed worden opgeleid? Daarbij ziet de opleiding de school als een middel om de nieuwe onderwijskundige inzichten over werkplekleren in de praktijk te brengen en ziet de school het overnemen van opleidingstaken als een mogelijkheid om sneller betere docenten te werven en tevens te werken aan schoolontwikkeling.

Een tweede tegenstelling die tot spanningen leidt binnen scholen en tussen scholen en opleidingen, vloeit voort uit het nieuwe beroepsprofiel (SBL-docentcompetentiemodel): Wat is een goede leraar? Is het een schoolvakdeskundige die klassikaal les kan geven of is het iemand die een bredere invulling aan het beroep van leraar geeft?

Twee van de vijf instituutopleiders zien de ontwikkeling richting opleidingsschool aanvankelijk niet als iets noodzakelijks. Daaruit kan een kloof worden afgeleid tussen het management en docenten van de TOL, voor wie deze problemen met de bedrijfsvoering minder urgent zijn.

Primaire tegenstelling: tussen theorie en praktijk, in <i>Object</i>	Zich uitend in een gebrekkige aansluiting tussen het leren van studenten op de opleiding en op de stageschool; in verschillende opvattingen over wat een goede leraar is; in negatieve beelden over en weer tussen scholen en TOL
Secundaire tegenstellingen in driehoek <i>Subject, Tools</i> en <i>Object</i>	<ul style="list-style-type: none"> • tegenstelling tussen <i>Subject</i> en <i>Object</i>. Waar de school belang aan hecht: onbevoegden (duale studenten⁶ en zij-instromers) snel en effectief kunnen inzetten om het tekort te lenigen, is iets anders dan waar de TOL belang aan hecht: studenten leren in authentieke leeromgeving competenties • tegenstelling tussen <i>Tools</i> – <i>Object</i>: studenten ervaren de school en de TOL als gescheiden werelden wat het rendement van hun opleiding en van hun inzet op school niet ten goede komt • tegenstelling <i>Subject</i> en <i>Tools</i>: scholen willen goede studenten die ze zo snel mogelijk kunnen inzetten voor de uitvoering van vakonderwijs; de TOL zoekt scholen die een schoolvakoverstijgende leeromgeving voor haar studenten willen zijn

Tabel 7.3. De primaire en secundaire tegenstellingen waaruit de opleidingsschool ontstond

⁶ In 1999 startte de TOL een pilot duaal leren waar 25 studenten aan deelnamen. Daarna is de dualisering uitgebreid.

4 De opleidingsschool als terrein van *boundary crossen*

Tot nu toe is vooral vanuit de initiatiefnemers naar de opleidingsschool gekeken. In deze paragraaf switchen we het perspectief naar de instituutsopleiders als *Subjecten* die verder vorm en uitvoering geven aan opleidingsscholen. Waaraan werken zij en welke doelen willen zij daarbij bewerkstelligen? In de vorige paragraaf bleken de initiatiefnemers onderwijskundige en organisatorische en in tweede instantie pas relationele beweegredenen voor de opleidingsschool te hebben. Hoe verloopt het proces van *boundary crossen* binnen opleidingsscholen zoals de instituutsopleiders van de binnencirkel dat meemaken en uitvoeren? Van welke *Tools*, die daarmee ook *boundary objects* zijn, bedienen zij zich bij elk van deze objectniveaus? Tot welke resultaten leidt dat? Bij het beantwoorden van deze vragen kijken we eerst naar de tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Tools* als gevolg van de objectverschuiving (in paragraaf 4.1 de nieuwe invulling van het leraarsberoep en paragraaf 4.2 de nieuwe invulling van opleiden) en vervolgens naar de tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Community of Practice* (paragraaf 4.3). Bij de analyse van de antwoorden op deze vragen door de instituutsopleiders in de binnencirkel speelt een complicerende factor: door de uitgangspunten van waaruit opleidingsscholen gestalte krijgen (schooleigen en samen), is de ontwikkeling van elke opleidingsschool relatief autonoom. Het *STEIL* stelt weliswaar kaders (het portfolio, het Persoonlijk OntwikkelPlan (POP), het leerwerktaakenmodel, het schoolgroep- of intervisiemodel, het tandem van instituutsopleider en schoolopleider) maar het staat elke opleidingsschool vrij om daar op eigen wijze mee om te gaan en invulling aan te geven.

4.1 Invulling geven aan het leraarsberoep

4.1.1 Verschillen in interpretatie van het SBL-model

Een belangrijk instrument om aan een nieuwe invulling van het leraarsberoep te werken is het SBL-model. In hoofdstuk 4 bleek al dat dit model niet eenduidig is. Dat leidt in de praktijk van de opleidingsschool tot spanningen. Opvallend is dat juist Stijn en Willem, de instituutsopleiders die zelf voor deze rol gekozen hebben en die zich van meet af aan als trekkers van het concept 'opleidingsschool' in ons onderzoek presenteren, uiterste posities innemen in de interpretatie van dat model: staat het schoolvak (Engels, Geschiedenis, etc.) of de vakoverstijgende schoolomgeving centraal in het beroep? Stijn wil het schoolvak in het leraarsberoep weer meer centraal stellen⁷. Hij wil dat studenten leren vragen stellen en zich verwonderen. Daarmee zet hij een nieuw - hij spreekt zelf van 'extreem' - concept van 'schoolvak' neer: een middel om leerlingen te helpen om de wereld te leren begrijpen en om problemen op te lossen.

Ik merk in toenemende mate dat de vakinhoudelijke competentie een basiscompetentie is voor het werken van alle docenten. Daarna kun je pas nadenken over goede pedagogisch-didactische aanpakken. Als je weet wat je zou willen delen.

Hij dringt aan op een herwaardering van de kennis van een schoolvakgebied als intrinsieke motivator voor een docent. Zonder gedegen vakkennis kan een docent nooit dat doen wat volgens Stijn de kern van zijn vak is:

⁷Midden jaren tachtig was de vakcomponent nog ongeveer vijfenzeventig procent (waarbij men nog leraar werd in twee tweedegraads vakken). Volgens de TOL beslaat de vakcomponent op dit moment veertig procent van de opleiding.

leren kijken, anders leren zien, ander gezichtspunt nemen, andere waarnemingstechnieken hanteren, dat is het voorbereiden. En van daaruit komt de verwondering. Zo zijn mensen. Als je maar de juiste noot weet te raken. Ik kijk ook altijd rond, veel mensen zien dat niet. Ik zie opeens een lepelaar langs vliegen. Dat zie je niet als je dat niet weet. (...) Daarna begint pas kennis interessant te worden. Want dan komt de vraag: hé, hoe zit dat?

Tegenover Stijn's interpretatie van het SBL-model staat die van Willem. Volgens Willem leer je het beroep van leraar niet primair vanuit de schoolvakinhoud maar vanuit de praktijk. Voor hem is werkplekleren dé manier om dat vak te leren.

Ik ga er vanuit dat iedereen wel wat weet. Dan begint het werk pas. Dat vind ik ook zo prachtig van het denken in competenties, dat daar in feite niet over het vakinhoudelijke wordt gepraat. Dat aspect staat er dan ook niet bij in het SBL-competentiemodel, de vakdidactiek wel en natuurlijk de algemene didactiek.

Willem vindt andere competenties belangrijker dan vakkennis en vakdidactiek. Voor hem is het niet meer dan een van de zeven competenties.

Dat vak..., dat komt vanzelf wel. Op Grotius staan de algemene didactiek en de pedagogiek hoger dan het vak.

Voor Willem mag de competentie 'vakkennis en vakdidactiek', die nu nog zo'n veertig procent van het curriculum van de TOL uitmaakt, verder worden gereduceerd.

Ik zit op een vmbo-school. Voor mij mag die verhouding teruggeschroefd naar dertig procent vakdidactische competentie en zeventig procent voor de rest.

Willem krijgt als instituutopleider bevestigd dat zijn brede, vakoverstijgende taakopvatting goed werkt bij zijn studenten op de vmbo-opleidingsschool.

Het vak is doorbroken, er zaten twee van maatschappijleer en twee van geschiedenis de zaken door te nemen en over van alles door te praten. Daarnaast zie je natuurlijk ook dat die studenten zelf initiatieven nemen, buiten ons tweeën (dat wil zeggen de school- en instituutopleider, MS) om dingen gaan doen en bespreken. (...) Bij alles wat op die school gebeurt zijn ze nu ook betrokken: het organiseren, er gebeurt natuurlijk op zo'n school nog al redelijk wat. Maar ook zijn ze aanwezig bij oudergesprekken.

Het lukt hem ook goed om de docenten op de opleidingsschool van het belang van het SBL-model te overtuigen.

Je merkt gewoon dat sommige scholen nu echt ook intern heel actief zijn om aan de hand van deze zeven competenties aan het werk te gaan. (...) Het eerste dat zij vragen is: welke rol gaat dit spelen in mijn beoordelingsgesprek of functioneringsgesprek? Dat is het allereerste wat die docenten vragen. Dat geeft al te denken natuurlijk. (...) Dan kun je onmiddellijk ze allemaal tegen je in het harnas jagen als je zegt: eindelijk hebben we een goed instrument om mensen – die misschien al lang geleden op hadden moeten stappen – te ontslaan. Maar dat moet je natuurlijk nooit zeggen. Het SBL-model is door het werkveld gemaakt voor het werkveld, om docenten een instrument te geven om hun eigen functioneren beter te kunnen analyseren.

Hij ziet bij zijn studenten op de opleidingsschool dat het SBL-model hen helpt bij het procesmatig denken, bij voorbeeld bij evaluaties.

Vroeger was het zo, nu overdrijf ik natuurlijk, dat als je vroeg: 'Wat vond je er zelf van?', dat je dan moest trekken gewoon, want vaak kwamen ze niet verder dan 'Wel goed'. Of 'niet zo lekker'. En nu praten ze heel vrijuit aan de hand van dat model met die zeven lijntjes. Dat zijn aangename gesprekken. (...) Ze zijn ook niet meer zo bang als ik kom. Als ik achter in de klas ga zitten is zo'n student ontzettend bang, zeker de eerste vijf minuten. Dat is natuurlijk ook voorbij. (...) We drinken nu vaak koffie samen, dat soort dingen. (...) Soms vragen studenten:

HOOFDSTUK 7

wordt mijn stage soms afgekeurd? Dat zullen zij nooit zeggen. Bij hen kun je die woorden niet gebruiken. 'Afkeuren'. Het is eerder: op bepaalde terreinen moet je wat harder lopen. Op andere terreinen ben je ver genoeg. Dus van afkeuren kun je niet spreken.

Vanwege het succes van het competentiegericht werkplekleren op zijn opleidingsschool pleit hij er voor veel meer opleidingstaken naar de opleidingsschool over te hevelen.

Stijn is overtuigd dat een radicale verandering van het beroep nodig is en dat die niet vanuit de scholen kan beginnen, terwijl Willem juist het volste vertrouwen heeft in de leraren op 'zijn' opleidingsschool. Sylvia is het met Stijn eens dat competentieontwikkeling primair vanuit het vak en minder vanuit het schoolbrede, algemeen pedagogisch-didactische, moet gebeuren, maar is veel positiever over de leraren die zij op haar opleidingsscholen aantreft. Voor beiden bestaat het SBL-model niet uit zeven min of meer gelijkwaardige competentiegebieden, zoals Willem dat ziet, maar legt het verbanden tussen het vak, de leerlingen en de ruimere school- en maatschappelijke omgeving. Daarmee wordt het SBL-model voor hen een instrument om een paradigma-verschuiving te bewerkstelligen, waarbij vakkennis en –didactiek de zes andere competenties insluiten. Onder invloed van deze reconceptualisering van het schoolvak ligt voor Stijn en Sylvia de tegenstelling in de objectverschuiving die met de opleidingsschool wordt bewerkstelligd niet zo zeer op de polen veel/weinig vak(bekwaam), maar op de mate waarin het schoolvak doorwerkt in de verschillende facetten van het SBL-docentcompetentieprofiel. Voor Willem daarentegen mag de aandacht voor vakkennis en –didactiek juist nog meer beperkt worden. Deze verschillen in interpretatie van het SBL-model wijzen op een tertiaire tegenstelling, die echter om twee redenen niet tot besef komt: a. de meerduidigheid van het SBL-model wordt niet geproblematiseerd, het model wordt als iets eenduidigs opgevat; b. door het principe 'schooleigen' en door de gescheiden ontwikkeling van opleidingsscholen die daar het gevolg van is, gaan deze verschillende interpretaties niet botsen.

Tussen de uiterste opvattingen die Willem enerzijds, en Stijn en Sylvia anderzijds hebben over het SBL-model, staan de andere twee instituutopleiders in de binnencirkel. Kitty plaatst vak- en brede competentieontwikkeling naast elkaar.

Ik denk wel, dat als je dit (competentieontwikkeling, MS) voor elkaar krijgt, dat je echt een supersonische opleiding hebt. Als je ook niet het vak vergeet, want tenslotte: je hebt het beroep van leraar, maar toch in een vak, en je moet van je vak houden.

Ook Marcel plaatst vak- en competentieontwikkeling naast elkaar. Hij problematiseert meer dan Willem de spanning tussen het vakspecifieke en het algemeen pedagogisch-didactische, maar reageert ook pragmatischer dan Stijn op de praktijk die hij op scholen aantreft.

Ik ben historicus. Maar ik ben er wel zo langzamerhand zelf van overtuigd dat je ook algemene didactiek of algemene vaardigheden moet hebben. En die vaardigheden moeten ook zeker aangeleerd worden. Ja, zo leiden vele wegen naar Rome, het is niet verkeerd om mensen vakkennis te leren. Maar dat is natuurlijk wel sterk teruggeschoefd. Dus moet je weer middelen zoeken om studenten de vakkennis zelf te laten leren. (...) Wat je dus ziet gebeuren is dat leraren Geschiedenis, als ik daarover mag spreken, in die weinige tijd die ze dan nog hebben in de tweede fase gewoon het oude programma proberen uit te voeren, en dat redden ze niet, dus willen ze ook geen stagiaires.

Hoe multi-interpretabel ook, ieder kan met het SBL-model werken. Dat versluiert de tegenstelling die er achter schuilgaat: wat is een goede leraar? Deze tegenstelling wordt door instituutopleiders onderling niet ter discussie gebracht.

4.1.2 Het tweedegraads leraarprofiel en het vmbo

Al staan alle instituutsopleiders in de binnencirkel de brede professionaliteit van de leraar voor zoals die door SBL in een competentiemodel is vervat, de interpretatieverschillen zijn opvallend. De vraag is: gaat het hier om een echte tegenstelling en een fundamenteel verschil van mening over het leraarsberoep of hangt het er maar van af wat het *Object* van de opleidingsschool is? Met andere woorden, zit er achter hun verschillende opvattingen alleen maar een praktisch verschil verborgen: leraar zijn op het vmbo vereist andere competenties dan in havo/vwo? Het kan geen toeval zijn dat Willem instituutsopleider is op een vmbo- en Stijn vooral op een havo/vwo-school. De ervaring van Willem leert hem dat vmbo-scholen zich beter lenen voor zijn schoolvakoverstijgende benadering van het beroep.

Hoe kijken de andere instituutsopleiders hier nu tegen aan? Zijn zij met Willem van mening dat studenten meer op de opleidingsschool moeten worden opgeleid omdat in die leeromgeving andere competenties van het SBL-model dan vakkennis en -didactiek beter tot hun recht komen? Sylvia is instituutsopleider op alle typen middelbare school, van vmbo tot vwo. Zij deelt Willem's mening waar het gaat om zijn pleidooi om de school vaker en beter als leeromgeving voor de TOL-studenten te benutten. Haar valt op dat dit op vmbo-scholen beter kan:

Ons concept 'competentiegericht opleiden' staat ver af van de praktijk op de havo/vwo-school. Vmbo-scholen zijn veel verder dan de TOL met competentiegericht leren! Zij ervaart de spanning tussen een vmbo- en havo/vwo-leeromgeving als leerzaam. Ik vind het vmbo voor het tweedegraads gebied buitengewoon belangwekkend. Om daar meer van te weten en te leren. Ik vind het ook veel leuker om daar rond te lopen. (...) Het vmbo werkt al jaren met portfolio's. Ik denk: dat is interessant, wat doen ze daar met die leerlingen, die maken portfolio's. Er zijn docenten die begeleiden portfolio-ontwikkeling van deelnemers, nou dat is iets waarvan ik denk dat wij daar heel veel kunnen halen. Haar valt net als Willem op dat de proceskant van het werkplekleren in het vmbo goed ontwikkeld is en zij merkt op dat dit beter is dan bij de TOL en bij havo/vwo-scholen.

Ook voor Kitty is instituutsopleider zijn op een vmbo een leerzame ervaring:

Ik ga nu zien dat waar de TOL voor opleidt dat de meeste mensen terechtkomen in het vmbo en dat het daar niet zo zeer om het vak gaat, als wel om andere dingen. Het instituutsopleider zijn op een vmbo-opleidingsschool dwingt haar om haar expertise te overdenken en te systematiseren. *Je gaat anders denken. Het is dat automatisme van: we doen maar wat en dat bedoel ik niet negatief. Dat moet je nu je gaan realiseren. Dat is het verschil. Dus je hebt een heleboel in jezelf opgebouwd en daar pak je eens wat van en je doet eens zus en je doet eens zo, maar nu moet je dat echt in kaart brengen en structureren, dat is toch heel anders. Systematischer.*

Stijn wil geen onderscheid maken tussen de vmbo- en de havo/vwo-tweedegraads docent. Hij is bang voor een tweedeling waardoor de vakkennis als intrinsieke motor op de achtergrond raakt.

Je krijgt op de middelbare school aan de ene kant vmbo-brede leergebieden waarbij een docent bekwam moet zijn scheikunde, techniek, biologie te geven. Dat staat een beetje op gespannen voet met wat de vakkennis als motivering doet. Ik had net een zij-instromer met scheikunde als vak. Die zei: 'Ik kan me toch niet goed voorstellen hoe ik nou onderwijs in verzorging zou kunnen geven. Daar ben ik helemaal niet voor opgeleid. Dat kan ik niet.' Dus hoe klein het ook is, hoe weinig je ook moet vertellen, is het een valkuil te denken dat een docent dat wel kan. De ervaring is dat dat niet zo is. Zelfs met die steeds betere leergangen, zelfs met het steeds lagere kennisniveau dat je nodig hebt.

HOOFDSTUK 7

Ook Marcel maakt geen onderscheid tussen de vmbo- en de havo/vwo-tweedegraad docent. Hij spreekt zich er niet over uit omdat 'zijn' beide opleidingsscholen betrekking hebben op een havo/vwo-onderbouw.

De meeste instituutopleiders in de binnencirkel vinden dat de rol van docent in het vmbo een andere is dan in de onderbouw van havo/vwo. Ze vinden ook dat het vmbo beter aansluit bij de nieuwe onderwijskundige inzichten en instrumenten die de initiatiefnemers binnen TOL met de opleidingsschool willen realiseren. De enige initiatiefnemer in de binnencirkel, Stijn, is het daar niet mee eens. Achter deze verschillen gaan tegengestelde opvattingen over het leraarsberoep schuil, die worden versluierd door de consensus die er ogenschijnlijk bestaat over het SBL-model. We zien bij de opleidingsschool een verschuiving in de primaire tegenstelling tussen lerarenopleiding en school. Die transformeert op twee manieren: a. in een tegenstelling tussen het primaat bij de vakkennis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling, waarbij het schoolvak een bescheiden onderdeel vormt; en b. in een tegenstelling tussen de leraar die een bredere invulling aan het beroep geeft door het vak als intrinsieke motivator in de school te gebruiken voor alle dimensies van het SBL-competentieprofiel versus de leraar die als schoolvakdeskundige in de klas een smallere invulling aan het beroep geeft.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen die zich voordoen bij de tertiaire tegenstelling
Ligt op de opleidingsschool het primaat bij de vakkennis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling	Spanning tussen <ul style="list-style-type: none"> • Het SBL-model heeft zeven gelijkwaardige competentiegebieden of is een hiërarchisch model (vakkennis en –didactiek zijn de spil en kleuren de zes andere gebieden) • Transcendentie van het vak (vakkennis en vakdidactiek) versus de school (vakoverstijgende competenties) als motor van competentiegericht opleiden • Zijn vmbo-scholen een betere leeromgeving voor competentiegericht opleiden dan havo/vwo-scholen? • Zijn vmbo-scholen verder dan de TOL met competentiegericht leren? • Zit de intrinsieke motivatie van docenten in kennis van een schoolvakgebied of in de vakoverstijgende benadering van de pedagogische en didactische competenties?
Ligt op de opleidingsschool het primaat bij de bredere (alle dimensies van het SBL-profiel) of de smallere invulling (het schoolvak in de klas) van het beroep	Spanning tussen <ul style="list-style-type: none"> • Werkbegeleiders die meer vakgericht werken en instituutopleiders die meer competentiegericht werken • De groeiende ruimte voor het algemeen pedagogisch-didactische en de krimp van het specifieke schoolvak op de opleiding

Tabel 7.4 Tertiaire tegenstellingen bij de invulling van het leraarsberoep

4.2 Invulling geven aan opleiden

4.2.1 De docent als opleider

Belangrijke *Tools* om in de opleidingsschool aan een nieuwe invulling van het opleiden van leraren te werken zijn die van het *STEIL*: het portfolio, het Persoonlijk OntwikkelPlan (POP), het leerwerktakenmodel en het schoolgroep- of intervisiemodel. Gaandeweg zijn werk als instituutopleider, projectleider en coördinator van het *STEIL* is Stijn gaan merken hoe belangrijk deze didactische modellen zijn.

We hebben daar een model ontwikkeld. Daar wordt ingezoomd op een aantal rollen die wij een student toedichten: als student, als stagiaire en als docent. Bij die rollen horen verschillende onderzoeksvragen en leeractiviteiten. 't Is toch zo dat mensen pas in een naastliggend domein van kennis kunnen terechtkomen als zij daartoe verleid worden. Vertrouwen hebben in iemand die ze daar naartoe kan brengen. Anders kom je er zelf niet.

Het bleek hem ook hoe moeilijk het is om op de opleidingsschool goed gebruik te maken van de expertise van docenten.

Wij dachten eerst, het project was gemaakt door initiatiefrijke scholen met veel initiatiefrijke projecten, dat daar docenten zouden zitten die zeer competent zijn. Dat die in een snel parallelproces studenten in opleiding duidelijk zouden kunnen maken, kunnen begeleiden in hun leervragen, om ook leraar te worden. Nou, dat valt zwaar tegen. (...) Er zijn twee dingen die erg belangrijk waren. De ene is dat de beide scholen geen helder taakbeleid hebben. Dus dat docenten in hun taak niet zien staan, of niet vinden passen dat ze meedoen aan zo'n project. Daar zijn bij schoolleiders hele duidelijke gedachten over. Elke docent op een middelbare school heeft 10% scholing in zijn taak en dat moet-ie dan invullen. Ik merk dat docenten daar heel anders over denken, dus dat is een probleem. Een veel groter probleem is dat docenten heel moeilijk hun kennis en hun vaardigheden weten te expliciteren en te verhelderen en taal voor kunnen hanteren die onervaren mensen begrijpen. Ik had verwacht dat dat makkelijker zou zijn. Dat verander je niet een, twee, drie, verwacht hij.

Hij typeert de docenten op de opleidingsschool als koningen in hun eigen koninkrijk:

De tacit knowledge is vermoedelijk wel aanwezig, maar omdat ze er weinig met elkaar over praten hebben ze er geen woorden voor. Dat is dus het grote probleem. Ook competente, ervaren docenten zijn wel koning in hun koninkrijk en weten dat ook goed te runnen, maar het koninkrijk ernaast, die misschien ook wel goed is....

In plaats van als partners, ziet hij docenten als mensen die moeten worden bijgeschoold om mee te kunnen komen in het proces dat hem met de opleidingsschool voor ogen staat: verheffen van het vak (vakkennis en vakdidactiek) tot de motor van competentiegericht opleiden.

Wat me opviel: dat ervaren, competente, goede docenten, want die zijn aantoonbaar goed, niet in staat zijn – niet het instrumentarium bezitten – om wat ze kunnen onder woorden te brengen, te verwoorden, te beschrijven op zo'n manier dat het gedeeld kan worden, zelfs al niet met een collega die ook ervaren is, laat staan met iemand die begint.

Hij is daarom veel minder dan Willem geneigd om opleidingstaken naar de opleidingsschool over te hevelen en spreekt als enige instituutopleider over het terughalen van opleidingstaken naar de TOL. Stijn heeft ook een verklaring voor de verschillen in het leraarsberoep die zijn collega-instituutopleiders waarnemen. Hij plaatst die verschillen in het kader van het nieuwe integrale personeelsbeleid. Hij noemt dat:

Een traject wat langer duurt, wat de schoolleiding ook niet makkelijk afgaat. De scholen waar ik mee werk, daar is het voor de docenten niet helder. (...) De uitdaging zit hem in

HOOFDSTUK 7

verschillende kanten. De ene is: Hé, we kunnen als school meer aanbieden dan we tot nu toe deden! En de andere is: Hé, het is voor mij een carrièrestap: ik word seniordocent en dat kan gevolgen hebben in de schaal-11-discussie. Het kan dus ook een financiële stap zijn: als je ster-docent bent en opleiderscompetenties hebt verworven. (...) Daar loop ik tegenaan, dat daar nog geen enkele congruentie is in de hoofden van docenten zelf en de schoolleiders. (...) Er zijn allerlei wisselende gedachten over. Er zijn docenten op middelbare scholen die zeggen: het is ons werk niet. Maar dat is niet de groep die we willen aanspreken. Het gaat ons om de mensen die er wat in zien.

Stijn heeft vooral oog voor structurele belemmeringen die bij de scholen de beoogde opleidingsrol van de opleidingsschool hinderen. Hij kijkt als *boundary crosser* vooral met de blik van een coördinator en initiator naar dat proces. De andere instituutsbegeleiders in de binnencirkel betrekken belemmeringen eerder op zichzelf als uitvoerder: hoe leer je het beste een rijke leeromgeving maken met behulp van die nieuwe onderwijskundige *Tools*?

Sylvia ontmoet juist een grote coöperatieve instelling en grote toewijding bij de werkbegeleiders. Daarom is haar insteek van meet af aan: inzetten op de *commitment* van de werkvloer, want daar zit de vitaliteit. Zij ziet op de opleidingsschool hoe een docent maatschappijleer vanuit haar vak de verschillende facetten van het SBL-model, met name de interpersoonlijke competenties, heel anders invult dan een wiskundedocent, hoe daarmee de opleidingstaak van docenten kleur krijgt door hun schoolvak en hoe het als motor voor de ontwikkeling van de opleidingstaak fungeert. Zij ziet, anders dan Stijn, in de school wél bondgenoten voor deze beroepsopvatting die zij met hem deelt. Ook haar rol naar studenten vult ze in op een coöperatieve wijze. Die werkwijze vindt ze in het verlengde liggen van wat ze als manager gewend was te doen met docenten. Tussen studenten vallen haar verschillen op die haar nopen om na te denken over de kaders waarbinnen ze hen begeleidt:

In een aantal opzichten - het gaat om de kaders, je moet de voorwaarden scheppen, plannen en organiseren van het proces. Het zijn denk ik de zelfde methodieken die ik bij mijn afdeling gebruikte: heel goed kijken naar de jaarplanning en van daaruit terugkijken en tijdspaden vormen, dat soort dingen doe ik met studenten dus ook. En daarbinnen is het hun verantwoordelijkheid, dus producten en deadlines. (...) Ik ga niet vertellen wat hun leerdoelen moeten zijn maar ik vind wel dat ik ze moet faciliteren zodat zij ze kunnen formuleren. (...) Studenten hebben hun programma. Als ze nadenken kunnen ze zelf formuleren waar ze aan het eind van het jaar uit willen komen. Ik hou ze bij de les: we zitten nu, en dan is het juni, dus zus, zus, dat zijn de drie momenten.

Kitty treedt de praktijk in beide rollen, relatiebeheerder en instituutsopleider, met aarzelingen en twijfels tegemoet.

Ik zei: nou, sommige eerstejaars zijn er – even los van de opleidingsschool – zo bekaaid van afgekomen. Ik heb vijftig studenten te begeleiden en ik red het gewoon niet. Met al die tussenevaluaties en eindevaluaties. En die zijn echt tekort gekomen. Ik zeg het ook eerlijk tegen studenten.

Zij formuleert het belang van de opleidingsschool voor haar studenten in termen van haar eigen, onzekere rolopvatting als begeleider.

Dan hoor ik wel hoe blij ze (duale studenten, MS) zijn op de Gorter en dat ze daar willen blijven en dan zeggen wij: “Ja, maar je kunt nu beter ook eens een jaar naar een andere school gaan”, nou dat willen ze helemaal niet. Ze groeien met die school. (...) Dat vind ik echt heel bijzonder. Dat je dat meemaakt, dat ze goed in hun schoenen komen te staan en ik denk dat het ook voor leerlingen zo belangrijk is.

Willem verklaart zijn invulling van de rol instituutsopleider vanuit een eigenschap waarmee hij vindt dat hij zich onderscheidt van veel van zijn TOL-collega's. Die vindt hij geen doeners, maar mensen die anderen een vak leren dat ze zelf nooit hebben beoefend.

Zo'n tien jaar geleden kwam de TOL aan met: 'Jongens jullie moeten wat bijgespijkerd worden, dat je feeling met de werkplek hebt. We starten het project dat docenten in jullie stoel gaan zitten en jullie gaan het onderwijs in voor een half jaar of een jaar. Wie doet er mee?' Van al de TOL-mensen hebben er twee mensen op gereageerd. Ik was er een van. Ik heb in Haarlem op het Santa Maria les gegeven.(...) Ik heb het altijd heel raar gevonden dat ik op de lerarenopleiding les geef, zonder eigenlijk in het onderwijs gezeten te hebben. Zoals velen van ons.

Door de opleidingsschool kunnen ook studenten beter profiteren van wat Willem de kracht van leren in de praktijk vindt: ze worden zich bewuster van hun mogelijkheden en kritischer naar de TOL.

Vroeger was het zo dat de studenten met een lijstje naar de scholen gestuurd werden en braaf deden ze dan wat de school en de TOL hen opdroeg te doen. Nu zijn ze veel bewuster met hun stage bezig, worden ook met meer kwesties en problemen geconfronteerd, met onder andere als gevolg dat ze ook veel kritischer zijn geworden op wat de TOL hen aanbiedt en hen voorbereidt op de stage. Sommigen zeggen: "Als ik nu naar die modules kijk die ik hier heb gekregen, soms heb ik er niets aan gehad want dat werkt in de praktijk heel anders, dus ik heb in die stage meer geleerd dan op de TOL".

Marcel valt het op hoe studenten én docenten progressie maken in het procesmatig denken, een ontwikkeling die hij ook bij zichzelf heeft waargenomen.

Het is absoluut een breuk omdat je anders omgaat met hoe je eigen informatie verzamelt en beheert en inzichtelijk maakt voor derden. En ook dat je – als je hierbij betrokken bent - dat je dan niet meer aan het doceren bent, maar dat je aan het praten bent. Dat vanuit het gesprek resultaat komt, waarbij ieder die aan het gesprek deelneemt een eigen inbreng heeft.

Opvallend is hoe sterk de achtergrond van de instituutsopleiders en de daarbij horende competenties en perspectieven hun rol kleuren. Opvallend is ook dat de andere instituutsopleiders veel positiever praten over het *boundary crossen* samen met docenten en studenten op scholen, dan Stijn.

4.2.2 De student op de opleidingsschool

Zoals de instituutsopleiders tegelijk *Subject*, *Tool* (voor de initiatiefnemers) en *Object* (voor de STEIL-coördinatoren) van de objectverschuiving opleidingsschool zijn, zo zijn ook de TOL-studenten er *Subject*, *Tool* (voor de STEIL-coördinatoren) en *Object* (voor de instituutsopleiders). De opleidingsschool betekent voor hen dat ze, net als de instituutsopleiders, als *boundary crossers* tussen de TOL en de opleidingsschool opereren. Binnen de algemene, eerder open dan voorschrijvende STEIL-kaders geven de tandems van instituutsopleiders en schoolopleiders in een opleidingsschool gestalte aan het werkplekieren van de studenten. Daarin doet zich een parallel proces voor: ook de aansturing van studenten is veel opener dan in het oude stagesysteem. De student wordt zo gedwongen zelf na te denken over de condities en de doelen van zijn leren. Er worden ook meer kanten van de school bij het leren betrokken. Studenten vinden het moeilijk om de bredere benadering van het leraarschap op de opleidingsschool te verbinden met de smallere benadering vanuit de vaksectie op de TOL. Student Murat:

Wat we hier op de TOL zelf krijgen - die vakken van wiskunde - ik zie het helemaal los van de competentieontwikkelingen. Ook op je stageschool, je vak is gewoon apart. Het is wel

HOOFDSTUK 7

makkelijk als je je vak goed beheerst, dat het dan makkelijker gaat met de omgang en met andere competenties maar ik denk dat het toch een beetje losstaat. (...) Je doet meer pedagogisch ja, en het interpersoonlijke. Organisatorisch ook, maar ik denk: het vakdidactische staat gewoon een beetje los.

Studenten wennen wel steeds meer aan het procesgerichte werken met behulp van reflectieverslagen, portfolio's, feedback van begeleiders en intervisiegroepjes in de opleidingsschool. Murat:

Vanaf het eerste jaar dat we hier op de school zitten hebben we te maken met de opleidingsschool, voor ons is het niet nieuw. (...) Vanaf het begin van de studie is dat de manier van leren. (...) Je moet competentiegericht ontwikkelen, je activiteiten zodanig stellen voor jezelf dat je het ontwikkelt, maar in het begin is het natuurlijk heel moeilijk. De eerste keer dat je er mee te maken krijgt. Maar vanaf jaar 2 is het duidelijk. (...) Ik heb er een heel jaar over gedaan, het eerste jaar was het echt moeilijk. (...) Dan moest je van jezelf dingen formuleren en de feedback die je kreeg moest je dan gebruiken. (...) Jezelf ontwikkelen, je moest ook zelf zien dat je ontwikkelt. Dus je kan wel bezig zijn met jezelf ontwikkelen, maar misschien zie je dat bij jezelf niet.

Student Walter: *Als ik bij voorbeeld heel veel verslagen moet nakijken of cijfers moet inleveren, of de ouderavonden bij voorbeeld de afgelopen twee weken, dat ik dan gewoon even stil blijf staan, geen ontwikkeling heb, gewoon doorwerk maar verder geen leermomenten heb, maar als ik de tijd heb om er over na te denken dan heb ik eigenlijk heel veel leermomenten omdat ik dan nadenk over: beschrijf de situatie, wat heb je gevoeld, wat heb je gedaan, hoe ben je gevorderd? Zo kom je op je leermomenten.*

Het werken met het SBL-model levert na verloop van tijd de volgende inzichten op. Murat:

Als ik naar mijzelf kijk - dan heb ik het over mijn competentieontwikkeling - dan heb ik voor de eerste 4, 5 competenties echt twee, drie A-4tjes nodig. En dan heb ik voor die andere aan een half A-4tje genoeg.

Walter:

Ik merk dat bij mezelf maar ook bij mijn medestagiaires, dat soms de werkbegeleider zelf nog niet zo precies weet wat je moet doen en dat je dan echt moet zoeken naar leermomenten. (...) Het gaat niet alleen om het vak maar ook om de andere competenties. (...) Vakinhoudelijk vind ik het niet zo moeilijk, maar pedagogisch vind ik het goed om tips te horen over: als je dit of dat probleem in een klas hebt zou je dat misschien zo kunnen oplossen.

Het werken met intervisiegroepjes wordt leerzaam gevonden. Murat:

Bij de intervisiegroep zitten ook een jaar hogere bij ons. Toch een stap voor op ons, van hen kan je toch wat overnemen.

Walter:

We hebben het over situaties die we meemaken: wat vond ik er goed of niet goed aan. We moeten ook observaties presenteren: hoe hebben we het meegemaakt, hoe is het allemaal gebeurd? Van reguliere studenten (in tegenstelling tot duale studenten, M.S.) hoor ik vaak dat ze het lastig vinden om lessen over te nemen, je bent nog niet gewend om een goede werksfeer te maken. Daar zit altijd een docent achter in de klas die daar voor zorgt. Eigen verantwoording kan je pas echt ontwikkelen als je je eigen klas hebt. En heel veel stagiaires hebben het daarmee nog heel moeilijk.

Over het werkplekleren op de opleidingsschool zijn de studenten in de buitencirkel tevreden. Ze hebben wel kritiek, maar die gaat over fijnregelen van de *Tools*; de uitgangspunten van het competentiegericht werkplekleren brengen ze niet ter discussie. De scheiding tussen wat ze op de TOL op vakgebied leren en wat ze op de school leren blijft groot. Blijkbaar is de motiverende en dynamiserende vakontwikkeling zoals Sylvia en Stijn die zich voorstellen op de TOL nog niet goed op gang gekomen. Daarop komen we in paragraaf 5 terug.

4.2.3 Belemmerende factoren voor competentiegericht opleiden

Het valt Stijn tegen dat de scholen zo weinig uit de mogelijkheden van de opleidingsschool halen. Hij wijt dat aan de halfslachtige leiding en aan de docenten daar. De andere instituu/begeleiders in de binnencirkel zoeken de verbetermogelijkheden eerder in zichzelf, maar ook in de TOL en in het *STEIL*, waarvan Stijn een van de twee coördinatoren is. Als zij al ongerust is, komt dat voor Sylvia niet zo zeer door de opleidingsschool, maar door de TOL. Zij is er niet gerust op dat docenten op de TOL de veranderslag van een smalle naar een brede opvatting van het beroep en van een schoolvakgerichte naar een competentiegerichte manier van opleiden gaan maken. Zij merkt dat veel van de TOL-vaksecties die nu nog niet maken.

Ik denk dat in heel veel opleidingen er nog niet de gezamenlijkheid is waarbij men de omslag heeft gemaakt van expertdocent naar hbo-docent met ook een eigen expertise. (...) Dat is iets waarvan ik het gevoel heb dat wij dat op een aantal opleidingen, en misschien ook afdelingen, nog niet door hebben geëxerceerd (...) Je bent hier binnengekomen als docent voor filosofie, maar inmiddels ben je hbo-docent en je expertise is die van filosoof, maar je bent hbo-docent en wat betekent dat? Dat hele stuk is hier in de TOL niet afgedicht en dat is voor die scholen ook een heel spannende ontdekking want wij moeten heel zorgvuldig zijn met wat wij uit handen geven.

Willem vindt dat de brede benadering van het leraarsberoep waar het SBL-model uitdrukking van is op de opleidingsschool beter uitgevoerd kan worden dan op de TOL.

Punt is dat we ze ook niet goed hebben voorbereid of niet goed voorbereiden op die stage omdat toch op de TOL gemiddeld, maar nu spreek ik alleen uit mijn eigen ervaring dus ik weet niet hoe dat op die andere opleidingen is, de student voorbereid wordt op een ontmoeting met een leerling die ongeveer op havo/vwo -niveau zit. (...) Er is zeventig procent kans dat ze op een vmbo-school terecht komen. Maar dat daar binnen de TOL geen aandacht voor is. (...) Omdat onze studenten meestal ook uit het havo komen, en dan zijn ze echt verbaasd, verbijsterd, verrast en geschokt als ze op een vmbo-school terecht komen. (...) Dat is een wereld van verschil. De didactiek speelt er te weinig op in.

Hij vindt het pijnlijk dat collega's van de TOL de mond vol hebben van competentieren, terwijl ze daar zelf geen rolmodel van zijn.

Als je merkt hoe deeltijdstudenten oordelen over de kwaliteit van met name de didactiek en pedagogiek, daar roepen zij met dat competentiemodel in de hand: ja, kom nou gauw! Kijk eens even naar competentie 7 als TOL-docent en ga eens voor de spiegel staan (...) Wij hanteren een model dat we zelf niet toepassen. We vallen er wel de studenten mee lastig maar... Ik spreek alleen over MEGA⁸ hè. Nee, functioneringsgesprekken houden niks in! (...) Maar goed, dat vertaalt zich niet in die rituele handelingen van POP's en PAP's⁹ en intercollegiaal overleg van hoe pak jij dit aan enzovoort. Dat is helemaal not done. Maar het zijn wel de dingen die wij nu van de studenten verwachten.

⁸ MEGA = is de afdeling Maatschappijleer, Economie, Geschiedenis en Aardrijkskunde

⁹ POP = persoonlijk ontwikkelplan; PAP = persoonlijk activiteitenplan

HOOFDSTUK 7

Kitty heeft moeite met het instrumentarium dat het *STEIL* haar aanreikt. Dat helpt haar niet de vak- en competentieontwikkeling te verbinden. Ze voelt zich onzeker bij de taal van het *STEIL*. Dat wijt ze aan zichzelf. Ze is ook bang dat ze daardoor haar studenten tekort doet.

Het niet helemaal vertrouwd zijn met het vocabulaire, noem ik dat maar, dus nog een beetje aftasten: heb ik nou wel door wat er achter dit woord of dit begrip zit? En: gebruik ik het wel goed? Kan ik er al mee werken? (...) De angst die erachter zit is dat je misschien wel dingen doet die helemaal niet goed zijn. Dat zou wel erg vervelend zijn. Neem bij voorbeeld bepaalde begrippen in de literatuur en in de taal: daar kun je mee spelen. En dat heb ik hier dus niet.

Omdat ze onzeker is over de *STEIL-Tools*, weet ze niet of wat ze in de praktijk fout ziet gaan, veroorzaakt wordt doordat zij de mogelijkheden van het instrumentarium verkeerd benut, of door iets anders. Zo ziet ze de procesgerichte kant van werkplekleren nog vaak ten koste gaan van de verdieping.

Je bent aldoor maar bezig, dat is gewoon een gegeven. De bezinning vind ik vaak ver te vinden. (...) De twijfel ligt meer op het gebied: krijgen ze nog genoeg vak? Omdat het is nu 40% vak en de rest is andere dingen, dat is een beetje mijn zorg.

Ook Marcel formuleert twijfels over het instrumentarium dat het *STEIL* heeft ontwikkeld. Dat ervaart hij niet als steun bij het aanleren van wat hij noemt 'de algemene vaardigheden'.

Je hebt POP, het ontwikkelingsplan, en uit die POP moet dan het PAP komen. Eerlijk gezegd merk je dat de studenten aan het zwemmen zijn en dan praat ik nu even over het tweede jaar. Dus ook op de opleidingschool. (...) Dus toen heb ik zeven punten gedichteerd en in die zeven punten komt dan het begrip communicatie aan de orde (...) Communicatie naar de leerlingen toe en ook dan communicatie naar de school toe en naar de omgeving waarin ze aan het werk zijn. (...) Je zou ook kunnen zeggen: communicatie met jezelf. Ontwikkel je een eigen stijl? Ben je bereid in de spiegel te kijken? En als je er niet toe bereid bent, wil je het dan leren? (...) Dus ik heb er een eigen vertaling van gemaakt naar zeven punten die eigenlijk altijd al in de stage zitten.

Hij betreft de verandering van traditioneel onderwijs naar competentiegericht opleiden sterk op zichzelf. Vroeger opereerde hij als docent vanuit zijn superieure vakkennis. Ondertussen heeft hij geleerd zich, eerst als relatiebeheerder en nu als instituutsopleider, al begeleidend, overlegend en beslissend een weg door de grillige praktijk te banen.

Eerst heb je jezelf op een voetstuk getakeld, met studeren, en dan sta je daar eenmaal en dan ga je ex cathedra een beetje preken. Nu is het creatiever waarbij partijen gelijk zijn. (...) Die metafoor uit de rechter Tie-serie van Van Gulik. Aan het eind van een van die verhalen gaat het erover: moet je nou als de zwaan boven de aarde zweven, majestueus, of moet je als een worm door de modder kruipen, op weg naar het onbekende? En dan kiest rechter Tie voor het worm zijn. En dat heeft me als jongetje van zestien, want toen las ik die boeken, wel aangegrepen: je moet dus met vallen en opstaan proberen ergens te komen. Door de aarde heen, met de kans dat je opgegeten wordt. (...) Dan vlieg je wel majestueus, maar wat dan? Met wie heb je dan eigenlijk nog contact? (...) En als je dat omzet in een metafoor dan zijn mijn contacten dus dieper en rijker geworden. Het toespreken van een groep is heel leuk, maar samen ergens naar toe willen werken is leuker.

Het heeft hem het inzicht opgeleverd dat docent zijn veel meer is dan het hebben van vakkennis. Die proceskant onder de knie krijgen en ook het creatieve aspect van die rol noemt Marcel een belangrijke leerervaring.

Die vakkennis was vroeger alles. Dat is de hele omschakeling die ik meegemaakt heb en waarbij ik dan toch gemotiveerd ben om die andere zes dimensies mee te nemen en aan te pakken. Het is nog niet af, maar je gaat wel ergens naar toe. Het wordende zijn. (...) Dan ga ik toch even terug naar mijn vak. Bij de vroege broeders van de filosofie heb je een heel debat

DE LERARENOPLEIDING

over het zijnde zijn en het wordende zijn. Die kennis is natuurlijk zijnde zijn, dat heb je natuurlijk wel eigen moeten maken maar dan is dat pakket er ook en het is zo'n hoeveelheid zijn dat je er anderen mee kan imponeren. Dat heb ik ook met plezier gedaan. En nu zit je in het wordende zijn, ben je dus meer aan het sleutelen en weet je niet wat voor product het precies wordt, maar dat het iets gaat worden, dat is eigenlijk het belangrijkste.

Alle instituutsopleiders in de binnencirkel zeggen na verloop van tijd dat de opleidingsschool tot een betere leeromgeving voor studenten leidt. Nergens klinken twijfels door over het nut en de betekenis van competentiegericht werkplekieren. De twijfels die geuit worden zijn van een andere aard. Voor Stijn ligt het probleem vooral in de haperende randvoorwaarden op de scholen. Voor de andere instituutsopleiders in de binnencirkel worden de nieuwe onderwijskundige modellen en de didactische *Tools* die daar een uitvloeisel van zijn (het portfolio, het Persoonlijk OntwikkelPlan (POP), het leerwerktakenmodel en het schoolgroep- of intervisiemodel) – waar zij zelf in hun rol als instituutsopleider dagelijks ervaring mee opdoen - in de TOL nog onvoldoende 'belichaamd'. Zij vinden dat de TOL, en de initiatiefnemers van deze ontwikkeling, waaronder Stijn, zich daar nog onvoldoende rekenschap van geven. Zelf zien ze, door hun instituutsopleiderschap, dat zij in de gelegenheid zijn noodzakelijke competenties te leren. Daarbij lijkt iedere instituutsopleider te zingen zoals hij of zij gebekt is. Ze gaan (ook al zijn ze alle vijf generatiegenoten (allen ruim 50+)) verschillend om met hun solistische, vooruitgeschoven positie ten opzichte van de TOL en met hun improvisatieruimte als *boundary crosser*.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen die zich voordoen bij de tertiaire tegenstelling
Docenten zijn wel/niet berekend op hun taak als opleider binnen de opleidingsschool	<p>Spanning tussen</p> <ul style="list-style-type: none"> • vakinhoudelijke competentie (een hoog kennisniveau ('zwaan')) versus de pedagogisch-didactische competenties (grote procesvaardigheid ('worm')) vormen de basiscompetentie van het beroep • belemmeringen liggen in de randvoorwaarden op de school of in die van de TOL • het lerend vermogen van de opleiders van de TOL of van de docenten op de school blijft achter bij de mogelijkheden van de opleidingsschool • de TOL-vaksecties of juist de vakdocenten op school zijn onvoldoende toegerust of stellen zich onvoldoende open voor werkplekieren • de centraal vastgestelde <i>Tools</i> van het <i>STEIL</i> zijn in de praktijk wel of niet hanteerbaar • opleidingstaken moeten meer overgeheveld worden naar de opleidingsschool of juist terug naar de TOL

Tabel 7.5. Tertiaire tegenstellingen bij het invulling geven aan opleiden

4.3 Ontwikkeling van de opleidingsschool

Een belangrijke voorwaarde om aan de opleidingsschool te werken en om daar een model voor een lerende school van te maken is het tandem van instituuts- en schoolopleider. Zij zijn er primair verantwoordelijk voor dat de opleidingsschool in dialoog en schooleigen tot stand

HOOFDSTUK 7

komt. Zij geven vanuit de algemene *STEIL*-kaders vorm aan een specifieke opleidingsschool. Hun *boundary crossing* krijgt gestalte door middel van de didactische *boundary objects* zoals die in de vorige twee deelparagrafen aan de orde kwamen en wordt verder in banen geleid door middel van politieke, administratieve, financiële en personele kaders die een vertaling krijgen in *Regels, Communities of Practice* en *Arbeidsdelingen*:

- de politieke *Tools* die door het uitgangspunt 'schooleigen' worden gecreëerd;
- de administratieve *Tools* die door de twee ambassadeurs¹⁰ van de TOL met de verschillende schoolleidingen worden afgesproken (overgang van samenwerkings- naar opleidingsschool);
- De *Tools* die de samenwerking financieel regelen (de schoolopleider wordt door TOL betaald; duale studenten worden door opleidingsschool betaald);
- De personele *Tools* voor de verwezenlijking van de opleidingsschool: de instituutsopleider en de schoolopleider. Zij geven vanuit het uitgangspunt 'samen' invulling aan hun *boundary crossing*.

Hoe geven de instituutsopleiders op hun opleidingsschool met deze kaders invulling aan *boundary crossing* en welke spanningen treden daarbij op?

4.3.1 Welk relatie stellen instituutsopleiders voorop?

Marcel en Kitty, die vooral het verbeteren van de relatie tussen de TOL en de scholen als beweegreden noemen, richten zich aanvankelijk voornamelijk op het microniveau van de werkrelatie met de schoolopleider en de student. Zij tasten deze voorzichtig af en laten het initiatief vaak bij de school waarbij ze sterk onder invloed staan van de relationele beweegreden: het vermijden van fouten uit het verleden. Stijn benadert de opleidingsschool veel meer in producttermen op meso-niveau: hij formuleert condities die hij aan scholen stelt in de vorm van sturende modellen en structuren. Sylvia en Willem nemen een tussenpositie in. Aan de ene kant en in de eerste plaats werken zij vanuit het microperspectief van Marcel en Kitty. Aan de andere kant sturen zij sneller en dwingender dan deze collega's op randvoorwaardelijke aspecten van de opleidingsschool, overleggen regelmatig met de schoolleiding en hebben ze veel meer het gevoel van onderwijskundige en organisatorische urgentie met Stijn gemeen.

4.3.2 De relatie met de mensen van de opleidingsschool

Stijn praat niet over zijn relatie met een specifieke schoolopleider of werkbegeleider maar over modellen die er voor moeten zorgen dat de leeromgeving van een opleidingsschool uitdagend wordt. Zijn stemming is, in tegenstelling tot de andere instituutsopleiders in de binnencirkel, somber.

Ik zei het al: school is geen lerende organisatie, de opleiding ook niet. Het is moeizaam. Ik ben daar ook een beetje in gefrustreerd geraakt hè.

Hij besluit na drieëneuhalf jaar instituutsopleiderschap te stoppen met deze rol maar blijft wel actief als coördinator van het *STEIL*.

Het werken in de opleidingsschool heeft me doen besluiten om dat teamleiderschap (van de vaksectie Biologie op de TOL, M.S.) op me te nemen. De TOL gaat me wat dat betreft aan het

¹⁰ Ambassadeurs zorgen voor afspraken over de relationele kaders met scholen, die opleidingsschool willen worden. Zij geven ook ruggespraak en coaching aan de afzonderlijke instituutsopleiders

hart. Ik geloof wel in een krachtige opleiding op het instituut om daar te zorgen voor een manier van werken waardoor de school logischerwijs ook de plek wordt waar geleerd wordt.

De andere instituutsopleiders praten uitsluitend verwachtingsvol over de opleidingsschool. Willem legt uit waarom hij vertrouwen heeft in de schoolopleider van zijn opleidingsschool.

Tot nu toe heb ik bewust een onopvallende rol gespeeld, meer op de achtergrond, omdat het initiatief in handen is gelegd bij Grotius, bij de directeur en Sharon (de schoolopleider, M.S.). Die is een paar jaar geleden als stagiaire geschiedenis daar begonnen. Zij deed het zo goed, en voelde zich er zo thuis, dat zij daar een baan aangeboden heeft gekregen.

Hij merkt al snel dat 'schooleigen' ook betekent dat hij weinig steun hoeft te verwachten van opleidingsscholen die al eerder begonnen zijn, de zogenaamde eerste tranche. Hij en de schoolopleider zijn dus op elkaar aangewezen.

Marcel merkt dat op zijn opleidingsschool de werkbegeleiders niet van harte meedoen.

Als je in die organisatie komt, merk je dat het tijd kost om de vaksecties te overtuigen van de nieuwe opzet en doelen. Merk je dat er oud zeer zit ten opzichte van de verschillende lerarenopleidingen. Het is ook een school die hiërarchisch aangestuurd wordt, ze moeten gewoon: het staat in je taakplaatje.

Hij stelt zich ten doel het wantrouwen weg te nemen door te streven naar een win/win-situatie: docenten zetten zich in voor de stagiaires maar die nemen in ruil daarvoor werk uit hun handen. Maar zijn tandepartner, de schoolopleider, ziet het anders. Zij wil niet dat Marcel communiceert met de werkbegeleiders.

De schoolopleider heeft een idee van: 'Ik ben de baas en alles moet via mij lopen. En als ik merk dat iets van de TOL niet loopt, dan krijg jij op je kop. Jullie van de TOL.' Dat is in december een keer in de vergadering daar uitgesproken, waar andere docenten bij waren. En toen heb ik hier op de TOL gezegd: dit is voor mij de limit, want ik kreeg van die schoolopleider op mijn kop, niet omdat ik iets fout gedaan had, maar als vertegenwoordiger van de TOL.

Op de TOL krijgt hij weinig steun.

Ik heb het eerst met de ambassadeur besproken, die mag je zien als mijn opdrachtgever. Daar heb ik het al heel snel aangekaart. Die zei: rekken en er bij blijven. Vervolgens zoekt hij steun bij de onderwijskundige van het STEIL. Als ik met mijn verhaal bij Mart kom, zegt die: het is ook je eigen verantwoording, je eigen leerproces. Daar moet jezelf mee aan de slag. (...) En dus goed beschrijven en dus zeggen: vanuit die achtergrond werk ik nu. Als jullie het er niet mee eens zijn, dan moeten jullie erop reageren. Marcel gaat er zelf mee aan de slag. Hij zegt tegen de schoolopleider: We moeten nu die docenten erbij betrekken. (...) Einde oefening. Want ik mocht die docenten niet bij elkaar roepen. En als ik met een docent praat, moest ik eerst aan de schoolopleider toestemming vragen. Wat ik met die docent ging bespreken? Dus werd ik teruggedrongen in een rol van stagebegeleider. In een eindgesprek legt hij aan de schoolopleider uit waarom hij op deze school geen instituutsopleider meer wil zijn. Ik heb het persoonlijke gedeelte weggelaten, maar ik heb wel kunnen verwoorden dat de doelen die ik voor ogen heb, met de schoolopleider samen niet lukten. Waarop deze dat wel beaamde, maar verder met een eigen verhaal kwam. (...) Ik heb nu ook wel wat meer vertrouwen door die onenigheid met die schoolopleider, dat ik die niet op de spits gedreven heb. Er is aan mij gevraagd of ik alsjeblieft nog een jaar wilde blijven daar. Ik ben erin geslaagd om mijn bezwaren tegen de schoolopleider zo te formuleren dat ik mensen achter me kreeg. Dat ik steun van ze kreeg.

Marcel is op een nieuwe opleidingsschool onder betere condities, waar hij zelf op gehamerd heeft, aan de slag gegaan. Hij doet daar wat hij op de oude school wilde, maar niet kon: samenwerken aan de opleidingsschool op basis van gelijkheid.

HOOFDSTUK 7

Sylvia heeft in haar eerste jaar als instituutsopleider last van de toevalligheid van de samenwerking. Geen blauwdrukken, geen duidelijke rolomschrijvingen, geen contact met de werkbegeleiders. Ze heeft met vier schoolopleiders te maken.

De positie van zo'n schoolopleider binnen de school is ook heel verschillend. Die ene is een ontzettende solist, beetje geïsoleerd ook wel binnen zijn school. Dus ik denk: dan is het misschien ook heel lastig om zaken aan de orde te stellen. Dat is een van de redenen dat ik heb gezegd: ik wil volgend jaar ook met de werkbegeleiders contact. Ik wil de zaak verbreed hebben want ik vind het ook een te smalle basis en het wordt ook zo particulier.

Met een schoolopleider werkt ze het beste samen. Die toont voorbeeldgedrag dat haar inspireert. Die geeft ook terug aan Sylvia wat ze goed aan haar vindt. Samen kunnen ze achter de officiële kaders kijken.

Met die andere schoolopleider gaat dat heel anders. Daar is het veel meer dat we samen zitten zoeken naar: wat speelt er, hoe doen we dat en hoe pakken we het aan. En ik moet zeggen: dat vind ik ook heel leuk om haar te zien werken, omdat ik dan denk: hoe doet zij dat? Ze is in staat om in een groep met stagiaires werkvoorwaarden te creëren waar ik met bewondering naar kijk. Buitengewoon intrigerend.

Al doende krijgt ze een beeld van de voorwaarden voor een geslaagde boundary crossing.

Kitty begint vol verwachting aan de samenwerking. Die positieve instelling kleurt ook na een half jaar nog haar kijk op de ontwikkelingen op de school. Ze vindt de school prettig, de docenten coöperatief en de rector heel bijzonder.

Ik kan hooguit zorgen dat ik meer bagage krijg onderwijskundig en vakdidactisch. (...) Ik denk dat het een proces is van die mensen en mij samen. Want anders ga ik weer voorschrijven. En de TOL moet niet decreteren. Je moet het samen doen.

Die gevoelens zijn een paar maanden later helemaal omgeslagen. Ze voelt zich door de schoolopleider in de steek gelaten, door de rector geschouffeed en voor de docenten voor schut gezet.

Er is iets gebeurd, (...) waardoor ik daar (Gorter, MS) eigenlijk weg wil. Stijn en Mart (de coördinatoren van het STEIL, M.S.) waren daar uitgenodigd om – ik noem het maar – een lezing te geven over het hele opleidingsgebeuren, het concept vanuit de TOL, noem maar op. Die konden niet. En die zeiden: ach, dat kan jij toch best. En daar zouden alle stafleden zitten, zodat mensen ook een duidelijk beeld kregen en konden kiezen of ze wel of niet mee wilden doen binnen het team. Dus de hele school zat daar, de conrectoren plus de rector enzovoort. Ik heb daar echt over nagedacht en een hele mooie presentatie gemaakt, goede fotokopieën van dingen waarvan ik dacht: daar hebben ze echt iets aan. Dus het zag er allemaal heel gelikt uit en hij had liever niet met PowerPoint, want als er iets misging met de apparatuur, enzovoort. Ik kom daar dus binnen op de betreffende dag, dat was maandag, nota bene op de dag dat ik niet hoeft te werken, en ik kwam letterlijk op de koffie, want ze hadden de vergadering een uur vervroegd en ik had het dus allemaal voor niks gedaan. (...) Ik ben gelukkig niet ontploft maar ik had het helemaal gehad. (...) Ik moet je eerlijk zeggen, die schoolopleider, die daar de handel zeg maar in handen heeft, daar kan ik niet zo goed mee opschieten. (...) Toen heb ik een heel kort, krachtig, beleefd briefje aan de rector geschreven. Ik hoopte dit nooit meer mee te maken, want ik had het voor hen gedaan. Want ook al konden Mart en Stijn niet, toch wilden ze per se die presentatie. (...) Ja, het was dan een vergissing en sorry, jawel, jawel. Nee, hij had het al gedaan, want ik was niet komen opdagen. Ik dacht: als het allemaal zo uitwisselbaar is. Want ik kwam binnen en: O, we zijn klaar. Dus ik stond daar ook nog voor schut voor al die mensen! En op een of andere manier is dat niet helemaal meer goed gekomen.

Een paar weken later verbreekt Kitty de relatie met de school. Op een nieuwe opleidingsschool neemt ze snel de draad weer op als instituutsopleider.

DE LERARENOPLEIDING

De schoolopleider begon met het coachen van zijn opleiders. En toen heb ik gezegd: ik wil daar meteen bij zijn. Ik doe mee. Ik ben ook een opleider, wel vanuit de TOL, maar ik ben gewoon samen. (...) Veel prettiger! Je groeit met ze mee. Met hun problemen.

We zagen in de vorige paragraaf dat Kitty en Marcel de twee instituutopleiders waren die aanvankelijk het minst geporteerd waren van de opleidingsschool. Zij behoren ook tot de instituutopleiders die de 'schuld' van de mindere relatie met de scholen bij de TOL leggen en zij stellen zich van alle instituutopleiders in de binnencirkel het meest behoedzaam op naar de schoolopleiders en de school. Het brengt hen tot een 'smalle' uitvoering van hun instituutopleidersrol: ze bemoeien zich alleen met de TOL-studenten op hun opleidingsschool. Hun voorzichtigheid kan niet verhinderen dat juist zij daar tot een breuk komen. Die ervaring is trouwens bij geen van beiden reden om het concept opleidingsschool als zodanig teleurgesteld de rug toe te keren.

Zowel Stijn, Willem als Sylvia krijgen wél de gelegenheid om de taak van instituutopleider breed uit te voeren: het bevorderen van het leren van studenten kan niet losgezien worden van het ontwikkelen van de school waarin zij werkplekleren tot een meer lerende organisatie. Willem kiest ervoor om van een school waar hij al jaren met veel plezier mee werkte, een opleidingsschool te maken. Sylvia zoekt aanknopingspunten voor verdere samenwerking op grond van een gemeenschappelijk gedragen visie, die van onderaf gestalte moet krijgen.

De oude kloof tussen de theorie (lerarenopleiding) en de praktijk (school) van het leraarsberoep transformeert bij het samenwerken aan de ontwikkeling van de opleidingsschool in tegengestelde antwoorden op de vraag: waar bemoeit de TOL, in casu de instituutopleider, zich mee en wie bepaalt op de opleidingsschool wat een goede leraar en een goede opleiding is? Dat leidt tot de tertiaire tegenstelling: de relatie van de instituutopleider met de opleidingsschool is op een smalle (werkt primair samen aan het leerproces van TOL-studenten) of juist brede leest (werkt ook mee aan het lerend maken van de school) geschoeid.

Tertiaire tegenstelling	Spanningen
De smalle (werkt primair samen aan het leerproces van TOL-studenten) versus de brede opvatting (werkt ook mee aan schoolontwikkeling) van samenwerken met de opleidingsschool	<ul style="list-style-type: none"> • de TOL of de school bepaalt wat een goede leraar en wat een goede opleiding is. • handelen onder druk van een gevoelde urgentie (meso, sturend) of onder druk van het vermijden van fouten uit het verleden (micro, volgend) • vanuit een visie op werkbegeleiders als gelijkwaardige partners of als docenten die in het licht van de doelstellingen van de opleidingsschool eerst nog veel bijscholing behoeven • vanuit het <i>STEIL</i> met een sterke sturende en regisserende rol van de TOL, of vanuit de school (schoolleiding en schoolopleider)

Tabel 7.6. Tertiaire tegenstellingen in de relatie met de opleidingsschool

5 De instituutsopleider als *boundary crosser* tussen verschillende activiteitssystemen

De vorige paragraaf ging in op de spanningen die instituutsopleiders tegenkomen als zij binnen het nieuwe activiteitssysteem van hun opleidingsschool aan een objectverschuiving werken. In deze paragraaf worden de relaties met andere activiteitssystemen onderzocht: het *STEIL* en de TOL. De instituutsopleiders in de binnencirkel maken met de schoolopleiders en een tweetal onderwijskundigen deel uit van het *STEIL*. Dat stelt de didactische kaders voor opleidingsscholen vast. De vraag is in hoeverre het een activiteitssysteem is dat tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Tools* transformeert. Verder onderzoeken we in deze paragraaf de tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Community of Practice* in de relatie van de instituutsopleiders, opgevat als frontliniewerkers, met de TOL als hun *backoffice*.

5.1 Het *STEIL*

De initiatiefnemers van de opleidingsschool hebben geprobeerd de oude fout te voorkomen waarbij de TOL vernieuwingen aan scholen oplegde. Het *STEIL* is voor hen het instrument om samen te werken aan de opleidingsschool en daarin een praktisch antwoord te geven op: wat is een goede leraar en wat is een goede opleiding? Dat gebeurde eerst maandelijks, later drie à vier keer per jaar in gezamenlijke bijeenkomsten van schoolopleiders en instituutsopleiders. Aanvankelijk zijn de nieuwe *STEIL-Tools* door de coördinatoren ontwikkeld en overgedragen (middels training en voorlichting) aan de instituutsopleiders en schoolopleiders. Bij iedere nieuwe tranche van opleidingsscholen gebeurde dat opnieuw met de beginnende instituutsopleiders en schoolopleiders. Deze startbijeenkomsten van het *STEIL* werden weliswaar voorgezeten en geagendeerd door de twee coördinatoren van de TOL, maar dit gebeurde met het nadrukkelijke doel dat mettertijd deze verantwoordelijkheid naar de schoolopleiders en instituutsopleiders zou worden overgeheveld. Vanaf de derde tranche, najaar 2004, krijgt die overheveling van verantwoordelijkheden zijn beslag. Stijn (als coördinator van het *STEIL*):

We zijn begonnen met voorstructureren en sturen, dit hele traject, maar daar zijn we duidelijk van afgestapt.

Dat gebeurde ook omdat er steeds meer kritiek kwam op de aangereikte concepten. Die vonden instituutsopleiders en vooral schoolopleiders te veel in onderwijskundig jargon gesteld om voldoende eenduidigheid en gebruikswaarde te bieden. Daardoor is het ‘voorschrijvende’ oogmerk van het *STEIL* vanaf de derde tranche teruggedrongen ten gunste van een forumfunctie.

5.1.1 De expansie van *STEIL* van voorschrijver naar forum

De *Tools* leerwerktaken, het portfolio en reflectie (intervisie en POP) werden in de eerste twee jaar van het *STEIL* in algemene richtlijnen uitgewerkt. Dat stelde elke opleidingsschool in staat zelf vorm te geven aan de inrichting en uitvoering van werkplekleren. Deze veranderstrategie leidde er toe dat het ‘expansief’ leren van het activiteitssysteem ‘de opleidingsschool in de Randstad’ minder goed te volgen is. Dat werd versterkt toen de voorschrijffunctie van *Object, Tools* en *Community of Practice* van het *STEIL* ondergeschikt werd aan de ‘forumfunctie’. De nieuwe projectleider van een voorhoedeproject leidt deze verandering af uit herhaling van zetten die hij als deelnemer vanaf de eerste tranche ervoer.

*De eerste twee jaar ben ik bij vrijwel alle bijeenkomsten van het *STEIL* geweest. Dat was leerzaam, stimulerend, nuttig voor de ideeënvorming: brengen en halen was wel in evenwicht.*

Het derde jaar werd het een beetje een herhaling van zetten. Op het moment dat het zo gaat werken – en je hebt het natuurlijk allemaal veel te druk – ga je afhaken. Dit jaar heb ik gewoon geen tijd meer gehad om al die bijeenkomsten nog te volgen.

De schoolopleider van INORA is het niet met hem eens. Zij is wel opgetogen over de forumrol die STEIL heeft gekregen.

We hebben dus die STEIL-bijeenkomsten vorig jaar gehad op de TOL. Toen werd er gezegd: we kunnen dat niet volhouden. Mart en Stijn die deden dat niet meer. Nou, selfsupporting moesten we worden. Okay, dat is een goed idee. Wie wil als eerste? Toen was het natuurlijk erg stil. Ik had zoiets van: wij willen wel. Dus Jan en ik hadden de eerste STEIL-bijeenkomst gedaan. De tweede bijeenkomst was afgelopen week. Hartstikke leuk. Dat gaat niet zozeer over instituutopleiders. Dat gaat veel meer over hoe scholen werken en het geeft informatie, het is heel inspirerend en heel ontwikkelend.

Met de verandering van het STEIL in een forum waarin direct betrokkenen ervaringen uitwisselen, kan Stijn goed uit de voeten. Sterker nog, hij vindt dat het daarmee beter aan de beoogde doelen beantwoordt.

We hebben dus niet voorbeelden willen geven. Elk voorbeeld dat je geeft is een aanknopingspunt voor mensen die het willen gebruiken als blauwdruk. Voor je het weet ben je te dirigistisch bezig. (...) In feite zijn we weer terug bij onze eerste negen vragen die je je stelt als je een leerwerktaak voor een student maakt. We zijn ook daarin wat te snel geweest. Misschien teveel opleiderstaal gehanteerd.

De andere instituutopleiders uit de binnencirkel vinden de werkwijze van het STEIL als forum onbevredigend. Marcel, deelnemer vanaf de eerste tranche, ziet een grote vrijblijvendheid onder de deelnemers van het STEIL.

Het is zo gestructureerd dat we drie avondvergaderingen hebben per jaar en dat eigenlijk van begin af aan de helft er niet is. Dat was voor mij ook een reden om me af te vragen: moet ik hier nou mijn onderwerp op tafel gaan leggen over iets dat niet goed gaat? Je zit hier toch ook voor een gemeenschappelijk belang. En dat is al zo zwak omdat een aantal collega's gewoon niet komt. Daarmee verdwijnt voor hem het nut. Want we hebben nou drie keer een voortgangsconferentie gehad en die worden eigenlijk steeds kleiner. Dus dat hele hosannagebeuren dat is weg, en wat er over blijft zijn verhalen waar dan misschien wel wat lijnen uit te halen zijn. De echte gelegenheid tot uitwisseling is er nog niet.

Ook Sylvia, deelnemer vanaf de derde tranche, vindt het STEIL als forum te vrijblijvend. Ze wijt dat ook aan zichzelf. Ze gebruikt het platform nauwelijks als een hulpmiddel voor haar eigen reflectiebehoefte en daardoor ook niet voor haar eigen competentieontwikkeling.

Ik ben niet tevreden over STEIL, ook niet hoe ik daar zelf in functioneer. Het heeft misschien ook te maken met de twee mensen van de RSU die daar zitten: mijn partner daar, mijn collega van de Centrumhogeschool en nog een docent van de RSU. We buiten het onvoldoende uit, maar Mart en Stijn dagen ons ook niet uit. Er zijn teveel escapes. Ik weet niet precies, ik heb de neiging te kijken, ik wil eerst met een van die mensen in intervisie. Ik vind het lastig om zaken daar op tafel te leggen die ik zelf pas gaandeweg in de gaten krijg.

Voor Kitty, ook deelnemer vanaf de derde tranche, is het STEIL geen forum maar een cursus die haar onzeker maakt. Ze heeft moeite met het onderwijskundig jargon dat daar gesproken wordt.

Ik heb vaak niet de vaktermen voorhanden waarmee ik om de oren geslagen word, zeg maar tussen aanhalingstekens, die landen bij mij niet echt. Of dat nou het onderwijskundige is, dat ik daar te weinig in zit, dat maakt me onzeker. (...) Het is het jargon, het algemene jargon. Het in competenties denken gaat wat beter maar is ook nog soms moeilijk. (...) De STEILcursus, die ik dan gedaan heb bij Stijn en Mart, daar voel ik me vaak toch onzeker ja.

HOOFDSTUK 7

Ook voor Willem, deelnemer vanaf de tweede tranche, is het STEIL als forum problematisch.

STEIL is die selecte groep die op de een of andere manier gegrepen is door de idee van de opleidingsschool. Dat is meer een werkoverleg: uitwisselen van gedachten. Er wordt te weinig geproblematiseerd, want het is allemaal fantastisch wat er op de opleidingsschool gebeurt. Als je ziet zo'n STEIL-bijeenkomst, dan is dat toch een beetje inventariseren wat doe jij, wat doe jij? Dan heb ik ook de neiging om te benadrukken wat wél goed gaat en het maar laten passeren wat minder goed gaat. (...) Dat merk je ook in een docentenkamer. Ik heb er al in zoveel gezeten en je komt maar zelden in een waar open en vrolijk wordt gepraat over: hoe moet het nu in godsnaam verder? En dit werkt niet en dit gaat niet, hoe lossen we dat op.

Zijn conclusie is dat het effect van het STEIL niet positief is.

Dat hele opleidingsgebeuren is een eigen leven gaan leiden, dat is grotendeels onzichtbaar voor de meerderheid van de TOL. We hebben hier een eigen STEIL-clubje. De kwaliteit van de informatie die in dit clubje wordt gedeeld vindt hij niet hoog. Ik krijg niet echt dingen te horen waarvan ik denk ha, wat leuk of wat goed. Of: hier kunnen we iets mee. Niet dat wij al een duidelijk beeld hebben maar, mijn mening is dat er nog niet veel in de steigers staat en dat we als opleidingsscholen nog een lange weg te gaan hebben.

Binnen het STEIL zijn instituuts- en schoolopleiders nauwelijks geneigd, en evenmin worden ze aangemoedigd, tot kennis delen met elkaar. Daarvoor blijft het STEIL een te vrijblijvend en onveilig forum. Daardoor ook is vanuit dat forum moeilijk te volgen wat de resultaten zijn van de objectverschuiving in de diverse opleidingsscholen. De omschrijving van de mediërende didactische Tools wordt niet aangescherpt. Dat gebeurt evenmin met de omschrijving van de mediërende processen om tot verbetering van de relatie tussen TOL en scholen te komen.

5.1.2 De rol van het STEIL bij de ontwikkeling van de interactie tussen TOL en scholen

Alle instituutsopleiders, buiten Stijn, praten over hoe ze samen met de schoolopleider op een opleidingsschool met spanningen rond de interactie omgaan. Per opleidingsschool wordt weer anders overlegd, met een andere *community* die op eigen wijze eigen oplossingen voor problemen bedenkt. Ook de oplossingen voor interactieproblemen zijn vaak zo diep verankerd in een schoolcultuur, dat ze moeilijk bespreekbaar, laat staan overdraagbaar zijn te maken.

Deze verschillende interactiesystemen worden in de RSU goed zichtbaar door de aanwezigheid van een andere tweedegraads lerarenopleiding die anders met de centraal beregelde kaders omgaat en die andere doelen met de opleidingsschool lijkt na te streven. Tussen de RSU-opleidingsscholen, de lerarenopleiding van de Centrumhogeschool en de TOL leidt dat tot een dynamiek van spanningen over de besluitvorming over en invulling van de RSU-brede opleidingsschoolkaders. Zo stelt Sylvia bij een van de scholen de schoolcultuur aan de orde. Dat aan de orde stellen van de schoolcultuur is niet iets wat door het STEIL 'beregeld' is. Evenmin kan het worden afgedaan als een stokpaardje van Sylvia, hoewel het wel verband houdt met haar brede opvatting over de rol van de instituutsopleider, die door de instituutsopleider van de andere lerarenopleiding niet wordt gedeeld. Sylvia:

Hoe gaat dat hier op school, daar wil ik over doorpraten: over de schoolcultuur. Over de manier waarop je over collega's praat en met ze omgaat. Orde of geen orde, is dat het particuliere probleem van meneer of mevrouw x, y of dat het een schoolitem is. Ja, nee, maar sommigen waren beter dan anderen etc.. Ik zei ja, het gaat mij erom: als collega's elkaar afschrijven, gaan bij mij alle nekharen overeind staan. Ik heb zoiets van: dat vind ik onacceptabel! Dit is voor mij een item en daar wil ik het met jou (de schoolopleider, MS) over hebben! (...) Ja maar, iedereen vindt het een heel leuke school. Zeg ik: dat kan wel zijn, het

DE LERARENOPLEIDING

heeft iets te maken met cultuur maar het heeft ook iets te maken met waarden. En ik merk dat het bij mij daar ergens aan haakt. (...) Dat is waar ik op stuit, maar dan wordt het dus heel delicaat. Want dan gaat het dus over dingen als de samenwerking tussen collega's en het leerklimaat. Of je fouten mag maken. Of je alleen je succesverhalen vertelt aan je collega's of dat je bij hen aan kan kloppen en kan zeggen: kom een tijdje meelopen want ik uh... ik loop vast?

Sylvia problematiseert het gespreksklimaat op deze school. Ze wil ruimte voor discussie en kritiek en schuwt daarbij de confrontatie niet. Deze problematisering van het gespreksklimaat, een belangrijk element van de schoolcultuur dat zij belemmerend vindt voor wat ze met de opleidingsschool beoogt, zal niet een, twee, drie tot nieuwe interactieregels leiden, laat staan tot gedrags- en cultuurverandering op de school. Dergelijke metareflectie over belemmerende schoolculturele factoren kan niet bij het *STEIL* aan de orde worden gesteld, omdat de code daar is dat men praat over resultaten, niet over wat niet goed gaat. Schoolopleiders en instituutopleiders zitten bij het *STEIL* allereerst als ambassadeur van de eigen opleidingsschool. Marcel:

Dat is een beetje het tragische van het STEIL, dat de uitwisseling van concrete resultaten tussen: wat is er nou reëel (wat wordt er nou echt gedaan) en: wat wordt er gewenst?, die verhouding is een beetje zoek. Dat geeft voeding aan een cultuur waarin ieder zijn fouten afschermt en met zijn successen te koop loopt.

De verandering van het *STEIL* van een activiteitssysteem dat voorschrijft naar een forum wordt door de meeste instituutopleiders niet gewaardeerd. Ze vinden dat daardoor de vrijblijvendheid van de bijeenkomsten is vergroot. Mensen komen niet, besluiten worden niet genomen waardoor de ontwikkeling van centrale kaders (didactische en mediërende proces-Tools) door het *STEIL* gebrekkig blijft. De enige in de binnencirkel die er wel tevreden over is, is Stijn. Dat er een gespreksklimaat is waarvan de meeste instituutopleiders in de binnencirkel aangeven dat ze er hun zorgen, twijfels en teleurstellingen niet goed in kwijt kunnen, neemt hij op de koop toe. Hij ziet dat het praten over resultaten sturend werkt, zonder dat hij als coördinator nog veel hoeft te sturen. Sommige instituutopleiders ervaren hun positie door deze invulling van het *STEIL* als solistisch.

Tertiaire tegenstelling	Spanningen
Het <i>STEIL</i> of de opleidingsschool bepaalt de didactische en mediërende proces-Tools	<ul style="list-style-type: none"> • de spanning tussen centrale (<i>STEIL</i>-)afspraken en decentrale (samen en schooleigen) handelingsruimte • de spanning tussen decentrale (schooleigen en samen) versus meer vanuit een expertisecentrum (TOL en/of <i>STEIL</i>) aangestuurde vernieuwingen van onderwijs • de spanning tussen vrijwillig en gedwongen reflecteren over eigen praktijkervaringen • de spanning tussen doelen van de <i>STEIL</i>-coördinatoren en wensen van instituutopleiders • de spanning tussen leren van fouten, twijfels en spanningen of juist van successen, goede voorbeelden en algemene regels • de spanning tussen een gespreksklimaat van discussies en confrontaties of van uitwisseling van succesverhalen

Tabel 7.6. Het *STEIL* en de tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Tools*

5.2 De relatie tussen instituutopleiders en TOL

De vroegere positie van de TOL, die bij scholen nogal eens overkwam als arrogant: ‘wij weten wat een goede leraar moet kunnen, maar jullie daar op school doen dat niet’, probeert de TOL-leiding met behulp van de uitgangspunten ‘schooleigen’ en ‘samen’ te doorbreken. Door de opleidingsschool – vinden de meeste instituutopleiders – worden ze betere rolvoorbeelden voor (aanstaande) leraren, worden ze betere *boundary crossers* en worden hun studenten betere leraren. Juist de man van het eerste uur, Stijn, is het daar niet mee eens, zo zeer zelfs, dat hij stopt met instituutopleider zijn. Wat betekenen deze verschillen in waardering van de opleidingsschool voor de relatie van de instituutopleiders met de TOL? In hoeverre werken de instituutopleiders als frontliniewerkers in het luchtledige of zijn ze stevig geworteld in de opleiding?

5.2.1 Beoordeling

Een tertiaire tegenstelling tussen theorie en praktijk in opleidingsschool komt aan het licht bij beoordelingsperikelen, die verschillen in visie over opleiden, over het beroep van leraar en over de betekenis van het SBL-model aan het licht brengen. Ze maken de risico’s duidelijk van de innovatiestrategie van de TOL-leiding om de ontwikkeling van de opleidingsschool gescheiden of zelfs contrair te laten plaatsvinden van de TOL.

Willem krijgt beoordelingsproblemen met de TOL, als hij er te gemakkelijk van uitgaat dat zijn collega’s daar ook procesgericht naar leerresultaten kijken.

Er was een tweede jaars, deeltijdstudent, die ging op voor het assessment, niveau 2, zodat assessoren zouden zeggen: prachtig hoe je dat doet en hoe je daar staat enzovoorts. Wat ons betreft mag je stage 3 en 4 samenvoegen, tot je lio-stage. Voor dat niveau ging ze. Tijdens het metawerk – zij zit in mijn mentorgroep - heb ik gezegd in mijn onschuld: het zou leuk zijn als je ook een paar dingen liet zien die absoluut niet goed gingen. Zo van: erg hè, ik moet er achteraf erg om lachen over mezelf. En dat je dan laat zien: nu stukken beter, vanwege dat en dat enzovoorts. Heb ik gezegd: zou ik leuk vinden. En toen kreeg ze me toch een commentaar van die assessoren! Je gaat me toch niet lastig vallen met dingen die niet goed zijn, ik wil alleen dingen zien die goed zijn! Toen dacht ik van: je bent ook afhankelijk van die assessoren.

Deze student werd de dupe van het onvoldoende terugkoppelen van de ervaringen van de opleidingsschool naar de TOL. Ook andere instituutopleiders uit de binnencirkel melden spanningen met collega’s en vaksecties van de TOL. Sylvia merkt dat ze weinig begrip kan opbrengen voor haar TOL-collega’s, als ze geconfronteerd wordt met een beoordelingsprobleem bij een student in het derde jaar van zijn opleiding.

Kijk, deze jongen had de LIO in moeten gaan, dus aan het eind van zijn derde jaar keurde ik zijn derdejaarsstage af. En ik vind dus dat dat niet kan. Ik heb dus die jongen gemaild: je moet echt bijspijkeren daar en daar en daar op. Met je mentor praten op reflectieve vaardigheden en op pedagogisch-didactisch handelen. Je moet echt daarop gaan trainen. Dat had ik dus ook aan de mentor gemaild. En die schreef: ja, hij was niet verbaasd dat zijn stage was afgekeurd. Toen heb ik hem teruggemaild: wat bedoel je daarmee? Ik ben verbaasd door jouw reactie! Ja, nee, want het was toch een lastige klant. En toen heb ik gemaild: maar hoe heeft hij zijn tweede jaarstage kunnen doen en op grond waarvan hebben jullie zo iemand in de propedeuse niet zonder voorwaarden het tweede jaar laten ingaan en met Kerst kijken of het er inzit of niet, want ik denk: het zit er niet in!

Een enkele keer leidt de beoordeling van de praktijk op de opleidingsschool tot een conflict met de TOL. Dat ondervindt Marcel. De focus van waaruit hij (en de schoolopleider van zijn

opleidingsschool) het leren van een studente bekijkt, botst met de opvatting van een vaksectie op de TOL.

Wij (instituufoopleider en schoolopleider, MS) hebben besloten om een bepaalde student niet Lio-bekwaam te verklaren. En er werd ook keurig aangegeven waarom niet. Het blijkt dat ze op het schooltje wel goed is, maar dat ze het niet in breder perspectief kan laten zien. Zij kan zich niet voorstellen hoe ze het op een andere school zou doen, hoe ze het dan zou aanpakken. Niks aan de hand, helemaal niet erg, daar ga je dan op letten. Maar tranen met tuiten. Dus ik terug naar de vaksectie op de TOL, dat uitgelegd. Nee bedankt, daar gaan we aan werken. Nu is het dus inmiddels zo ver dat de mentor van de student een stagebriefje getekend heeft op persoonlijke titel, dat deze student wél Lio-bekwaam is. (...) Vanuit de betreffende vaksectie op de TOL bleek toen, daar beriep de student zich ook op, dat bij andere derdejaarsstudenten, op een andere school, niet eens een gesprek was gevoerd. Daar was zo getekend! Ik heb tegen mijn direct leidinggevende gezegd dat het in strijd was met de opzet van de opleidingsschool. Die gaf me gelijk en (...) verder zie ik er niets van. En het meisje is afgestudeerd. De schoolopleider was kwaad, de school was kwaad, iedereen was kwaad! En achteraf is het geen seconde van evaluatie of van feedback of van laten we nou eens gaan zitten geweest. Als ik zoiets (bij onze vakgroep) had geflikt dan hadden ze me gekielhaald. (...) Dit gebeurde allemaal op de wandelgangen. Er is geen een vergadering over belegd!

Hoe kan de afstemming van een beoordeling tussen opleidingsschool en de vaksectie van de TOL zo misgaan? Dit laatste voorbeeld roept de vraag op hoe perikelen die samenhangen met verschillende verwachtingen en praktijken binnen de TOL bespreekbaar gemaakt worden, wetende dat het STEIL geen forum is, dat dergelijke problematische kwesties agendeert. De onderwijskundige van het STEIL:

Daar blijft de kloof zitten tussen mensen die betrokken zijn bij die opleidingsschool en andere collega's van de TOL. Af en toe piept dat om de hoek, want daar zijn afspraken over: hoe ga je om met persoonlijke ontwikkelingsplannen en het portfolio? Hoe zit dat dan met de studenten die op de opleidingsschool zitten? Wat is nu wiens verantwoordelijkheid? Wie gaat er nou over dat POP: de mentor of de instituutsoopleider?

De veranderstrategie van de TOL-leiding is consistent: zowel binnen het STEIL als binnen TOL probeert zij door het stellen van algemene regels de handelingsruimte van professionals veilig te stellen en neemt zij op de koop toe dat hierdoor niet altijd optimaal gebruik gemaakt wordt van elkaars expertise of naar consensus gestreefd wordt. De algemene regels zijn blijkbaar niet zo waterdicht dat er toch allerlei beoordelingsperikelen 'om de hoek piepen'. Het netto effect is dat er in de TOL veel langs elkaar heen gewerkt wordt. Willem:

Wat is nou de vertaalslag van een TOL-docent die bij een opleidingsschool betrokken raakt, wat voor consequentie heeft dat voor zijn eigen functioneren binnen de TOL? Ga ik nou bij voorbeeld met mijn collega's heel anders om? De manier waarop hier algemene didactiek wordt gegeven. Heeft het ook consequenties voor je functioneren hier? Er is weinig belangstelling voor van collega's hier. Ook onze gesprekken. Ze zullen niet vragen: waar ging het over?

Ook Sylvia mist de wisselwerking van discussie, onderzoek en kennisdelen in de TOL. Ook zij put meer uit de contacten op de opleidingsschool:

Ik vind het heel leuk om met haar (een schoolopleider, MS) te werken. Het heeft iets te maken met: als je samen iets doet heeft dat meerwaarde. En met haar wil ik ook nadenken over competentiegericht opleiden. Want wij op de TOL roepen dat. Op een gegeven moment zei ik: volgens mij roepen jullie dat op school helemaal niet. Nee, zei ze, dat klopt. Wij hebben een

HOOFDSTUK 7

samen onderweg-concept. Ik zei: daar wil ik het met je over hebben. Het lijkt me heel leuk om dat met haar uit te zoeken.

Uit de casus van Marcel over het verschil tussen de vaksectie en de opleidingsschool in hun beoordeling van het al dan niet Lio-bekwaam zijn van een student komt het beeld naar voren van een instituutsopleider die in zijn eentje staat, die geen rugdekking van een team krijgt, noch op een andere wijze zijn positie als instituutsopleider binnen de TOL goed geborgd weet. Klopt dat beeld? Wat melden de andere instituutsopleiders daarover?

Voor Stijn is dit niet aan de orde. Hij voelt zich niet alleen staan in de TOL. Hij behoort als coördinator van het *STEIL* tot de Gideonsbende van initiatiefnemers. Hij voelt zich eerder in de kou gezet door schoolleidingen. De ervaringen en stemmingen van de andere instituutsopleiders in de binnencirkel – we zagen het al eerder – verschillen sterk van die van Stijn. Geldt dat ook voor hun relatie met de TOL?

Sylvia: Ik vind ook dat wij ontzettend solistisch werken als instituutsopleiders. Want ik zit voortdurend het wiel uit te vinden. Het lijkt alsof het mijn particuliere hobby is en dat is dus echt niet zo. We doen veel te weinig ook met elkaars inzichten. Ik kom een heleboel dingen tegen die speel ik door naar Jan (de ambassadeur, MS) of naar metawerk of waar dan ook.

Ook Willem benoemt de eilandjescultuur in de TOL, hoewel hij er zelf niet zo'n last van heeft.

*Ik lig er niet wakker van dat mijn geschiedeniscollega's wel weten dat ik iets met de opleidingsschool doe maar voor de rest daar niet belangstellend naar vragen, van hoe gaat het nu of werkt het? Maar inderdaad dat hoorde ik afgelopen *STEIL*-vergadering van een aantal scholen, die zeiden van wij gaan eilandjes vormen binnen onze eigen school.*

Kitty is het meest uitgesproken. Zij ziet dit proces van eilandjes vormen in het verlengde van een al veel langere ontwikkeling op de TOL, wat haar een eenzaam gevoel geeft. *It is very lonely here, ja, sinds alle vernieuwingen, zeg maar zeven à acht jaar geleden, het is heel eenzaam geworden. Daar had ik in het begin ook ontzettende moeite mee (...) het is als maar eenzamer geworden, ja, dat vind ik wel en dat heeft heel erg te maken met werkdruk (...) Zelfs het borreltje op vrijdagmiddag, een glaasje wijn en zo, het is allemaal los zand geworden. Ik kan dat verder niet duiden hoor, hoe dat komt, misschien dat de taakbelasting toch niet klopt. Ik weet ook dat er mensen zijn weggegaan die dus zeiden: "Ik vind het hier (op de TOL, MS) zo vreselijk!"*

5.2.2. De instituutsopleiders versus de initiatiefnemers binnen de TOL

Daarmee komen we terug bij het begin. Er is een groep binnen de TOL die het concept opleidingsschool heeft ontwikkeld en de aanzet heeft gedaan om het in de praktijk te brengen: de initiatiefnemers. Een van de instituutsopleiders uit de binnencirkel behoort daartoe. De anderen zijn er later bijgekomen en zijn binnen de algemene kaders die de eerste groep heeft geformuleerd in de praktijk met de onderwijskundige, organisatorische en relationele mogelijkheden van dit concept aan de gang gegaan, met verschillende resultaten onder invloed van de particuliere wensen en omstandigheden van de school en van henzelf. De ontwikkeling van de opleidingsschool als TOL-instrument hebben de initiatiefnemers op de TOL in handen gelegd van de 'Contactgroep *STEIL*', een 'regiegroep' waar de coördinatoren en ook de ambassadeurs van het *STEIL* deel van uit maken. Dat levert het beeld op van aan de ene kant instituutsopleiders die zich bemoeien met hun eigen opleidingsschool en aan de andere kant leden van de 'Contactgroep *STEIL*' die zorgdragen voor de ontwikkeling vanuit de TOL van de opleidingsschool. Als intermediair tussen beide groepen treden de *STEIL*-coördinatoren op. We hebben gezien hoe zij deze rol invullen binnen het *STEIL*. Ook de ambassadeurs treden op als

intermediairs. Bilateraal kunnen instituutsopleiders hun ervaringen en zorgen met ambassadeurs delen. Sylvia wees er al op dat zij langs die weg een deel van haar bevindingen ventileert. Marcel en Kitty zijn door hun ambassadeur overgehaald om instituutsopleider te worden en laten zich door hen coachen bij de problemen die ze ondervinden. Ambassadeurs bieden een luisterend oor en stellen zich waar nodig ook op als vertrouwenspersoon voor de individuele instituutsopleider, waarvan ze formeel de opdrachtgever zijn. Zoals gezegd houdt de Contactgroep zich vooral bezig met het uitzetten van algemene kaders en veel minder met het met elkaar in contact brengen van groepen binnen de TOL. Deze veranderstrategie is riskant in het licht van de verschillende motieven en ambities die er vanuit de TOL leven naar de opleidingsschool toe. Vergeleken met de instituutsopleiders, uitgezonderd Stijn, vormt de TOL-leiding, waartoe ook de initiatiefnemers en de Contactgroep gerekend moeten worden, een eigen activiteitssysteem met een eigen *Motief* en een eigen *Object*. Ook de instituutsopleiders vormen, vergeleken met de Contactgroep en met de rest van de TOL (vaksecties en andere teams) een eigen activiteitssysteem, zij het dat ze hetzelfde *Object* nastreven in verschillende contexten. Ook vormt elke instituutsopleider met zijn of haar opleidingsschool een eigen activiteitssysteem. Onderliggende tegenstellingen en motieven worden versluierd door de schijnbare consensus over modellen als het portfolio, POP en SBL, door het gespreksmodel dat binnen het *STEIL* gehanteerd wordt en door de gescheiden ontwikkeling van opleidingsscholen als gevolg van de schooleigen veranderstrategie. Het gevolg is dat kennistransfer van het ene naar het andere activiteitssysteem niet vanzelfsprekend is. De tegenstellingen tussen instituutsopleiders onderling blijven onbesproken, waardoor ze niet bijdragen aan de expansie van het activiteitssysteem TOL. Die tegenstellingen worden niet geproblematiseerd omdat men ze onvoldoende onderkent en omdat men niet het gevoel heeft dat men met elkaar in hetzelfde schuitje zit.

Volgens de nieuwe projectleider van een van de drie voorhoedeprojecten is de TOL intern niet goed in staat om het gesprek over de opleidingsschool op gang te krijgen.

Bij de TOL lijkt er meer sprake te zijn van een clubje dat in de voorhoede staat, maar dat het vanuit de scholen ook niet lukt om daar 'achter' te komen, in de zin van: bij de vakdidactici terecht te komen. Terwijl hier, op de UDO, wordt er op alle niveaus in de opleiding ten minste over gesproken. Wordt er geprobeerd om mensen daarover na te laten denken en hun curriculum daarop aan te passen.

Ook de onderwijskundige van het *STEIL* erkent dat in de TOL nog onvoldoende van elkaar geleerd wordt.

Het zit voor een deel op individueel niveau en ook in de organisatie dat op de een of andere manier die noodzaak onvoldoende geformuleerd wordt dat het ook nodig is voor de ontwikkeling om de individuele leerervaringen te delen om er ook als organisatie van te kunnen leren. Dat geldt denk ik niet alleen op dit terrein maar op alle andere terreinen, dat dat een zwak punt is van de TOL.

Waarom laat de TOL veel mogelijkheden tot reflectie en kennis delen onbenut? Een oorzaak is gelegen in de grote statusverschillen tussen de instituutsopleiders onderling, dat wil zeggen verschillen in invloed op de beleidsmakers binnen de TOL. Er is behalve een formele, ook een informele hiërarchie van leiders en volgers. Zo behoren de coördinatoren van het *STEIL* tot de formele leiders. Samen met de instituutsopleiders van twee voorhoedeprojecten, waarbij universitaire en hbo-lerarenopleidingen samenwerken, vormen zij de informele leiders van de ontwikkeling. Zij hebben makkelijker toegang tot de schoolleiding van de TOL, functioneren als haar spreekbuis en hebben haar vertrouwen. Die rangorde zet zich door in het *instituutsopleidersoverleg*. Dat wordt door de Contactgroep in het najaar van 2004 in het leven geroepen om dit gebrek aan uitwisseling tussen instituutsopleiders en initiatiefnemers te

HOOFDSTUK 7

doorbreken. Sommige instituutsopleiders, die niet tot de informele leidersgroep behoren, blijken heel sceptisch te staan tegenover bepaalde leden van deze leidersgroep. Marcel:

Iedereen heeft zijn eigen toko daarbinnen (het instituutsopleidersoverleg, MS). X (instituutsopleider op een voorhoedeschool) heeft een hele duidelijke toko en X is heel bevlogen en daardoor mist hij wel eens de realiteit. Is hij daar weer alles aan het vernieuwen en heeft hij dat ons vorige week dinsdag staan uitleggen. Ik moet het nog maar zien. Y (lid van de Contactgroep STEIL, M.S.) heeft ook zo zijn eigen toko, en daarvan weet ik ook niet precies wat daar gebeurt, behalve dat het allemaal geweldig is.

Die statusverschillen brengen patronen met zich mee waardoor de een sneller gehoord, verstaan en gewaardeerd wordt dan de ander, voor wie dat een hard gelag kan zijn. Het overbruggen van deze patronen en van de vooroordelen waarmee ze gepaard gaan, kost tijd. En tijd is er nauwelijks: de werkdruk als gevolg van de geringe financiële mogelijkheden speelt iedereen die binnen de TOL met de opleidingsschool bezig is parten. Dat is een andere oorzaak voor het onbenut laten binnen de TOL van veel mogelijkheden tot reflectie en kennis delen.

Kitty:

Ik vind dat de mensen continu overbelast zijn. Je durft bijna niet om collegiale hulp of consultatie te vragen, een soort schroom daarover. (...) Ze zullen het gewoon doen! Dat is het niet. Hooguit zullen ze zeggen: o jee, natuurlijk. Maar dan kan ik niet en dan niet, en dan moet ik zus... En dan ga ik me al bezwaard voelen. Ik heb de neiging, en dat is niet de goeie neiging, om veel te veel voor een ander ook te zorgen, om te denken van: laat dan maar.

Toch zien we gaandeweg het onderzoek wel een kentering, die zich uitdrukt in de worsteling met de vraag: hoe krijg je die energie van het individu naar het team? De onderwijskundige van het STEIL:

Het vraagt antwoord op hoe je een gezamenlijke ambitie opbouwt! Dat vraagt een manier van met elkaar omgaan die we niet gecultiveerd hebben. Daar omheen hebben we ook geen rituelen ontwikkeld. Daar horen mooie, sterke verhalen bij die me prikkelen.

We vragen de instituutsopleiders: waarom hebben jullie geen intervisie? Je stimuleert dat wel bij je studenten! Kitty:

Er is heel weinig gelegenheid voor. De werkdruk is hoog. In de STEIL-opleiding kun je bepaalde dingen niet aan de orde stellen. Dat kan nu wel in de werkgroepjes die er zijn. Kennis delen is lastig; ieder spreekt een andere taal. Vorige week was er een studiedag. Dan zijn er altijd dezelfde mensen wel en niet. Toch heb je met allemaal te maken. De onderwijskundige van het STEIL vult aan: Het heeft te maken met leerstijl, met omgaan met onzekerheid. We spreken elkaar nog te weinig aan op: ik zit met iets, wie kan mij ondersteunen?

Ook op de vraag: waar zit de trots van de TOL?, ontbreekt een collectief antwoord. Dat TOL-beeld van de opleidingsschool dat de instituutsopleiders uitdragen, zit verstopt in talloze solistische initiatieven, particuliere oplossingen en contextafhankelijke resultaten. De onderwijskundige van het STEIL:

Als scholen vragen naar de ambitie van de TOL dan mis ik ambitietaal. Ik kom niet verder dan: 'ondersteunen van mogelijkheden op school.' Ik zie niet dat we een gemeenschappelijke ambitie, in de zin van een gezamenlijk gedragen idee, waarmaken. (...) We hebben in de TOL nog te weinig doordacht hoe de inzichten en ontwikkelingen van de opleidingsschool zich zouden moeten vertalen in het programma op de TOL en wat dat vraagt van de docenten. Dat zeg maar in de ontwikkeling van de TOL een plek geven. Dat is, zou je kunnen zeggen, een veronachtzaamd terrein. Dat heeft te maken met de werkdruk, in combinatie met: het is ook wel heel erg complex, dus dan is de neiging groot om het even te laten liggen. Overigens zijn we

daar wel mee gestart dit jaar, om de expertise en het nadenken over: wat betekent dat voor de TOL?, om dat te verbreden.

Tot dan toe, erkent hij, zag hij dat formuleren van betekenissen als een taak van de STEIL-coördinatoren en de ambassadeurs.

Het besef dat een centrale regie van de ontwikkeling van de opleidingsschool niet voldoende is om er een TOL-instrument van te maken, zien we terug in de agenda van het instituutsopleidersoverleg. Die is aanvankelijk, net als bij de start van het STEIL, een zaak van de STEIL-coördinatoren en ambassadeurs. Zij gebruiken het instituutsopleidersoverleg vooral als plek om succesvolle praktijkvoorbeelden uit te wisselen en om nieuwe handelings- en reflectiemodellen die zij in de opleidingsschool willen introduceren, met de instituutsopleiders te oefenen. Hoewel het instituutsopleidersoverleg opgezet is als een 'lichte' gemeenschap, een trefpunt van autonome vertegenwoordigers van verschillende leergemeenschappen (in casu de opleidingsscholen), niet als een leergemeenschap, neemt de onderlinge communicatie gaandeweg ons onderzoek toe. Na een jaar is het al meer een forum waar kwesties met elkaar gedeeld worden. Stijn:

In de eerste periode gebeurde dat door de ontwikkeling van leerwerktaken op een schooleigen manier. Nu hebben we afspraken op de scholen. Tandems hebben dat geadopteerd. We hebben nu een instituutsopleidersoverleg: opleiders van de TOL zitten bij elkaar, met het belang van de TOL in het achterhoofd. Hier praten we over gezamenlijke thema's.

Sylvia: Dat (het instituutsopleidersoverleg, MS) is een goede ontwikkeling, nu kunnen we doorpraten over dingen. Nog steeds is instituutsopleider zijn teveel een particuliere onderneming. Je zou representant van de TOL moeten zijn, maar in sommige praktijken herken ik me absoluut niet. Zij vraagt zich af: De school als 'lerende organisatie', hoe ziet dat er eigenlijk uit? (...) En wat doen wij bij de TOL en (waar) kunnen we verbindingen leggen zodat wij van jullie vanuit de praktijk veel meer input kunnen krijgen in de TOL en jullie vanuit de TOL ook facilitering kunnen krijgen qua know how en inzet van studenten en dat soort dingen. Want mijn indruk is dat het daar dus om gaat.

Instituutsopleiders krijgen individueel een groot mandaat, waarmee ze (met beperkte middelen) in korte tijd specifieke doelstellingen op hun opleidingsschool moeten zien te realiseren. Zij krijgen nadrukkelijk niet de opdracht om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het instrument opleidingsschool als een gemeenschappelijk TOL-instrument, inclusief de organisatorische beweegredenen (verhoging van rendement en aantrekkelijkheid van de opleiding) dat het management ermee heeft. Deze leden van de pioniersgroep opereren gescheiden van elkaar en van de rest van de TOL: het effect van hun werk op de opleidingsschool vormt nauwelijks onderwerp van gemeenschappelijke reflectie. Ook de controle op de kwaliteit van hun handelen gebeurt vooral indirect: is de opleidingsschool tevreden, zijn de studenten tevreden, zijn hun beoordelingen goed? Dit blijkt een riskante veranderstrategie, want het leidt tot onderlinge vervreemding. Uit de gebrekkige manier waarop de instituutsopleiders ervaringen delen en standaarden ontwikkelen, mag niet worden afgeleid dat voor hen een gemeenschappelijke ontwikkeling van het idee 'opleidingsschool' geen hoge prioriteit heeft. Ondanks de vrijheid die dit mandaat hen biedt, levert het voor de meeste instituutsopleiders in de binnencirkel toch een ongewenste situatie op. Omdat zij hun zorgen en twijfels, die soms tot diepe teleurstellingen leiden (waarover meer in paragraaf 6), niet goed kwijt kunnen, blijft hun pionierswerk voor henzelf solistisch en onbevredigend. Binnen hun opleidingsschool ervaren ze - ook zij die aanvankelijk vooral een verbetering van

HOOFDSTUK 7

de relatie voor ogen stond - al werkende spanningen over *Tools, Regels* en *Arbeidsdelingen*. Bij Kitty en Marcel leidt dat zelfs tot een breuk met ‘hun’ opleidingsschool.

Het management van de TOL houdt er lange tijd aan vast deze spanningen en conflicten geïsoleerd te benaderen, via de ambassadeurs, in plaats van ze tot onderwerp van collectieve reflectie en besluitvorming te maken. De meeste van deze verschillen blijven niet alleen onder tafel omdat instituutsopleiders niet worden aangemoedigd ze te thematiseren, maar ook omdat het *STEIL* en het instituutsopleidersoverleg binnen de TOL beschouwd worden als een homogene groep (*Subject*) binnen de opleidingsschool.

Tijdens de twee jaren dat ons onderzoek daar duurde, moesten we vaststellen dat de opleidingsschool in de TOL – buiten de kring van instituutsopleiders, leden van de Contactgroep en het management – niet meer is gaan leven. Zo zou de opleidingsschool en daarmee de instituutsopleider ook een belangrijk instrument voor de vaksecties moeten zijn. Dat is niet het geval. De kennisontwikkeling door de instituutsopleiders, en daarmee hun reconceptualisering van de secundaire tegenstellingen, gebeurt buiten het zicht van en zonder discussie met de vakdidactici. Het *STEIL* en het instituutsopleidersoverleg functioneren geïsoleerd binnen de TOL.

Tertiaire tegenstelling	Spanningen
Centraal of decentraal ontwikkelen van het TOL-instrument opleidingsschool	<ul style="list-style-type: none"> • de spanning tussen lange termijnkwesties die opgelost moeten worden (lerarentekort, rendement) en ad hoc kwesties waar in de praktijk van de opleidingsschool tegenaan wordt gelopen • de spanning tussen de heterogene betekenissen die de instituutsopleiders aan de opleidingsschool toekennen en de ontwikkeling ervan als een algemeen TOL-instrument • de spanning tussen een zwakke versus een sterke verbinding tussen instituutsopleiders en de TOL-leiding • de spanning tussen personaliseren van problemen in bilateraaltes versus ze hanteren als exemplarisch voor de ontwikkelfase waarin de opleidingsschool zich bevindt • de spanning tussen de centraal gecommuniceerde eenduidigheid versus de decentrale veelstemmigheid op de TOL t.a.v. vernieuwingen • de spanning tussen het wél stellen van eisen aan studenten t.b.v. werkpleklers en het níet toepassen van diezelfde eisen door de medewerkers van de TOL aan zichzelf en elkaar • de spanning tussen het op TOL-niveau algemeen beantwoorden van de kernvragen: wat is een goede docent/opleiding?, en het decentraal specifiek maar verschillend beantwoorden ervan • de spanning tussen de quartaire tegenstelling in het competentiegericht werkpleklers waar de instituutsopleiders op hun opleidingsschool mee worstelen versus de secundaire tegenstelling bij de rest van de TOL • de spanning tussen de quartaire tegenstelling in het brede docentprofiel (Wat is een goede docent en wie bepaalt dat?) waar de instituutsopleiders mee worstelen en de secundaire tegenstelling bij de rest van de TOL • de spanning tussen het individueel (autonoom) en gezamenlijk (<i>boundary crossend</i>) verantwoordelijkheid nemen voor de opleidingsschool als TOL-instrument voor werkpleklers

Tabel 7.7. TOL en de tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Community of Practice*

6 Het individuele en het collectieve leerproces en -resultaat

De bovenstaande paragrafen gingen over het expansieve leren door verschillende activiteitssystemen binnen de context van de opleidingsschool. Daarbij is gekeken naar de beweegredenen die ten grondslag lagen aan de opleidingsschool; naar de *multivoicedness* aan motiveringen die onder die ‘officiële’ beweegredenen schuilging; naar de *Motieven* die al doende bij het werken aan het tweeledige *Object* van de opleidingsschool werden gerealiseerd; naar de oude spanningen en tegenstellingen die werden opgeheven en de nieuwe spanningen en tegenstellingen die daarbij ontstonden. Daarbij werd duidelijk dat de oude kloof tussen de theorie (lerarenopleiding) en de praktijk (school) van het leraarsberoep door de samenwerking die op specifieke opleidingscholen heeft plaatsgevonden, is verschoven, maar ook dat de ervaringen van de ‘verschuivers’ (instituuopleiders in hun rol als *boundary crossers*) niet goed zijn teruggekoppeld naar de TOL.

In deze paragraaf richten we ons op het individuele leerproces van de instituutopleiders in de binnencirkel. Dat onderzoeken we vanuit hun ‘grenservaringen’, dat wil zeggen emotievolle ervaringen die hen aanzetten tot verandering.¹¹ Van elke instituutopleider onderzoeken we een grenservaring die bij hem of haar de aanleiding vormde van een ingrijpende verandering. Hoe is deze grenservaring individueel beleefd? Met welke tegenstelling houdt zij verband? Wat heeft elke instituutopleider in deze context geleerd? Met behulp van twee *Tools*, het model van het Creatief Leren en het competentiemodel van SBL reconstrueren we het leerproces en het leerresultaat van elke instituutopleider als gevolg van deze grenservaringen, in de context van de spanningen en tegenstellingen zoals die in de vorige paragrafen in de activiteitssystemen naar voren kwamen. Tenslotte onderzoeken we het verband tussen het vernieuwingsproces en het individuele leren van deze instituutopleiders. Door de instituutopleiders van de binnencirkel lange tijd (inclusief de disseminatie van de leerbiografie in totaal bijna twee jaar) te volgen, konden we zicht krijgen op de relatie tussen het individuele, het collectieve leren en het expansieve leren van de TOL.

6.1 Individuele grenservaringen en competenties

Per instituutopleider uit de binnencirkel wordt nu een ‘grenservaring’ weergegeven. Daarvan wordt nagegaan hoe deze raakt aan een of meer van de tertiaire tegenstellingen waar de activiteitssystemen in de objectverschuiving met de opleidingsschool mee geconfronteerd worden. Ook wordt nagegaan of de leerwinst die de instituutopleider zelf zegt al werkende aan de opleidingsschool te hebben opgedaan, aansluit bij deze grenservaring.

6.1.1 Stijn's grenservaring

Voor Stijn is een belangrijke *grenservaring* zijn teleurstelling dat een idee dat hij koesterde in de praktijk van de opleidingsschool niet blijkt te werken.

Ervaren, competente, goede docenten (...) zijn niet in staat om wat ze kunnen onder woorden te brengen, te verwoorden, te beschrijven op zo'n manier dat het gedeeld kan worden. (...) Wat hebben we toen gedaan? We hebben een basiscursus activerende didactiek gegeven en begeleidingsvaardigheden. Daar konden ze op intekenen aan het begin van dit jaar. En dat

¹¹ Zie hoofdstuk 3 en 4

HOOFDSTUK 7

was ontzettend goed ontvangen, dat vonden ze heel prettig. (...) Dat was dezelfde cursus die studenten ook krijgen. Dat was een leuk parallelproces.

Evengoed viel het vervolg hem zwaar tegen. Docenten op de scholen waren helemaal niet gediend van zijn 'extreme didactiek'.

Ik wil ze (studenten, MS) verleiden tot vormen van – ik noem het maar – extreme didactiek. Anders gebeurt er nooit iets gek. Niet jamaren – gewoon neerzetten! Voorbeeld: kinderen wilden de inwendige organen met gele briefjes op elkaars lichaam plakken. Daarvoor moesten ze elkaar uitkleden en zo moest dat gebeuren. Dat kan natuurlijk niet, denk je dan. Je moet elkaar niet uitkleden bij pubers. Maar goed, toen is er nagedacht over de gymles en over sportkleding en zo kom je wel tot iets. Dus dat is de manier waarop ik daarmee werk. En dan constateer je dat veel studenten die met die leuke ideeën naar scholen gaan, daar niet juichend ontvangen worden. 'Daar hebben we geen tijd voor'. Of: 'Dat doen we niet'. Wat me dus opvalt is dat heel veel docenten, wat bij voorbeeld Biologie betreft, steeds minder aan practicum doen. Dat waarnemen en verwonderen waar ik het over had op geen enkele manier in de praktijk brengen. Ze vinden het gedoe. Het verschillend leren, daar zijn die methoden op ingesprongen. Die hebben daar handige oplossingen voor docenten voor gevonden zodat ze achter hun bureau kunnen blijven zitten.

Hij had gedroomd dat docenten daar in een snel parallelproces studenten van de TOL zouden kunnen begeleiden in hun leervragen. Deze droom komt in alle interviews met hem terug. Ook bij de disseminatie komt hij terug op zijn teleurstellingen met het partner zijn van scholen. Stijn's ervaring met de gebrekkige opleidingsvermogens van leraren creëert een discontinuïteit met zijn oorspronkelijke bedoeling met de opleidingsschool. Hij belandt in de paradox dat hij enerzijds als coördinator van het STEIL 'schooleigen' opleidingsscholen stimuleert, maar anderzijds op de 'oude' TOL-manier een nieuwe, 'extreme' didactiek propageert, die vervolgens door de scholen niet wordt overgenomen. Hij besluit te stoppen met zijn werk als instituutsopleider en wordt teamleider van de vaksectie Biologie op de TOL.

De volgende keer zou ik daar beter voor zorgen, voor reflecties. Ik zou me ook beter richten op het eigenaarschap en het opdrachtgeverschap: wie ben je eigenlijk verantwoordelijkheid schuldig? Hoe doe je dat? Is mijn opdrachtgever tevreden met wat ik doe? Hoe zorg ik voor mijn opdrachtgever, dat die tevreden is?

Stijn concludeert bij de disseminatie, dus bijna twee jaar na het eerste interview, dat het initiatief in de samenwerking nu bij de scholen ligt:

Vroeger was de vraag: TOL, wat moeten we doen? Wij hebben de start gemaakt. Nu is het aan de scholen om te zeggen: wij doen het wel, nemen jullie maar even gas terug.

Zo geserreerd als hij praat over zijn teleurstelling – hij noemt geen specifieke gebeurtenissen -, zo bondig plaatst hij ze ook in een theoretisch kader:

Dat is wat Schön al zei, dat professionals niet zo makkelijk leren door te reflecteren op ervaringen. Dat is gewoon het oude verhaal. Daar ben ik gewoon weer op terecht gekomen. De schoolleiders hebben een ander beeld. (...) Je zit zelf nog in de implementatiefase, eigenlijk nog in het voortraject zou je kunnen zeggen, waarbij docenten op die scholen eigenaar moeten worden van zo'n plan. (...) Je ziet soms dat dat heel slecht gebeurt hoor! Het is niet alleen een kwestie van tijd, het is ook een houding van hoe je in je werk staat. Reflection in action kost geen tijd, dat is een houding.

Deze grenservaring van Stijn raakt aan zijn zorgen over de levensvatbaarheid van de opleidingsschool. *Als we nu kijken naar de tijd die de coördinatoren moeten steken in het draaien van de schoolgroep – dat is een activiteit waar de studenten tachtig tot honderd uur aan besteden - dan is, als je de TOL-tijd daarop los zou laten, dan zijn die coördinatoren er vier keer meer tijd mee kwijt.*

Deze grenservaring sluit ook aan bij zijn zorgen over de toekomstige kwaliteit van het onderwijs. Hij ziet bij docenten een veranderbaarheid die haaks staat op de grote vragen waar de maatschappij en het onderwijs mee worstelen.

Het woord veranderen, het betekent vaak weerstand op het ogenblik: 'Ik wil niet meer veranderen. Waarom moet ik veranderen? Wat is er dan veranderd waarom ik moet veranderen?' (...) We zijn nu in een hele grote transitiefase naar een andere organisatie in dit deel van de wereld. Verantwoordelijkheid nemen voor een groter deel dan je eigen belang wordt niet meer gewaardeerd.

De *tegenstelling* waar Stijn hier op reageert, is de tertiaire tegenstelling: ligt het primaat bij de vakkennis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling? Dit raakt aan een andere tertiaire tegenstelling, het antwoord op de vraag: "Zijn docenten berekend voor hun taak als competentiegericht opleider?" De bovengenoemde grenservaring leert hem dat werkbegeleiders niet berekend zijn voor hun taak als competentiegericht opleider. De discontinuïteit met zijn oorspronkelijke bedoelingen met de opleidingsschool herstelt hij met een nieuw perspectief: herwaarderen en herijken van het belang van vakkennis. Dat leidt bij hem tot de overtuiging dat de kennis van het schoolvak een herwaardering verdient als 'motor' en 'motivator' van leerprocessen en dat vakdidactiek 'extreem' moet zijn, extremer dan die op de scholen wordt gepraktiseerd.

Er is nu weer een herwaardering nodig van de doceerles, het gedwongen luisteren, of opdrachten uitvoeren, dat studenten dingen verwerven waardoor ze beter kunnen leren. Dat zie je nu komen.

Deze overtuiging is in lijn met de opvatting over goed leraarschap die Stijn zich ooit al in zijn studie vormde.

In het biologieonderwijs dat ik kreeg op de VU werd ik gegrepen door de biologie als verwondering, zoals je in het leven kunt staan als je ook de natuur om je heen waarden kunt en daar naar kan kijken op een manier waardoor je ook vreugde uit kunt halen. Dat zit er bij mij ingebakken. Dat is ook de motivatie om het leraarsberoep te kiezen. Verwondering, en het woord dat ik ook wel gebruik is verleiden. Dat is ook interessant in de huidige discussie tussen vraaggestuurde en aanbodgericht. Ik denk dat je vraaggevoelig moet zijn maar dat je een leerwerk omgeving moet zien te creëren waarin zoveel prikkels, suggesties en inspiratie te vinden is dat een kind of een student zich kan verwonderen. Ik verleid de student om zich te verwonderen. (...) Het gaat er voor de docent om dat de informatie waarmee de student zich wil laten verwonderen beschikbaar komt.

Zo'n benadering van het leraarschap ziet hij wel mogelijk bij de vaksecties van de TOL, maar veel minder op de opleidingsscholen. Niet alleen wordt hij daar geconfronteerd met mensen als Willem, die het vak (vakkennis en vakdidactiek) juist een minder belangrijke plaats willen toekennen, maar ook met 'collega-biologen', die hem niet willen (of kunnen) volgen in zijn 'extreme' benadering van het vak.

Ik ben gesterkt in het maken van een goede opleiding op de TOL. Daar was ik twee jaar geleden nog niet zo hard van overtuigd.

Die overtuiging wordt zo sterk dat hij besluit leiding te gaan geven aan de vaksectie Biologie op de TOL.

Waar zit de *leerwinst* van deze grenservaring voor Stijn? Die plaatst hij in de omgevingscompetentie van het inrichten van de schoolomgeving ten gunste van het leren.

Wat ik geleerd heb in dit werk is dat storingen toch weer altijd voorgaan. Dat storingen te maken hebben met het faciliteren van docenten. (...) Een ander leerpunt is toch met de kleintjes

HOOFDSTUK 7

beginnen, dus inderdaad niet geloven wat de schoolleiders zeggen. En inderdaad de basis waar het eigenlijk allemaal om gaat niet als vanzelfsprekend bekend achten bij docenten, maar gewoon weer opnieuw aanbieden. Vakdidactiekcursussen, basiscursus begeleidingsvaardigheden, en daar hebben ze ontzettend veel profijt van. En dan pas kun je verder met het model opleidingsschool. Daarin is hij expert geworden: faciliteren. Misschien heeft het wel te maken met HET trauma in het onderwijs dat een paar dagen geleden weer opspeelde toen Van der Hoeven zei dat ze de Basisvorming wilde afschaffen en een soort studiehuis in de onderbouw wilde hebben. Waarbij een aantal zeggen: Doe asjeblieft niet! Want we hebben al zoveel. Ik begin niet voor niets zo over kennis te zeuren (...) Daardoor heb ik besloten om dat teamleiderschap op me te nemen. De TOL gaat me wat dat betreft aan het hart. Ik geloof wel in een krachtige opleiding op het instituut om daar te zorgen voor een manier van werken waardoor de school logischerwijs ook de plek wordt waar geleerd wordt.

Instituutsopleider	Grenservaring(en)	Competentie	Contradictie
Stijn: coördinator STEIL, lid van Contactgroep, leider van voorhoedeproject, Instituutsopleider.	Docenten op opleidingsscholen blijken TOL-studenten niet te kunnen begeleiden in hun leervragen. Zijn droom van een partnership met scholen komt niet uit	Omgevings-competentie: je moet bij 'de kleintjes' beginnen en storingen hebben voorrang. Faciliteren van een krachtige opleiding op de TOL heeft nu prioriteit voor hem	Ligt het primaat bij de vakkennis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling? De TOL moet van het schoolvak een motor maken voor de ontwikkeling van alle zeven competenties van het SBL-model, ook bij werkplekleren op opleidingsscholen

Tabel 7.8 Stijn's grenservaringen en competenties

6.1.2 Kitty's grenservaring

Voor Kitty is een belangrijke *grenservaring* haar teleurstelling over de gang van zaken met die presentatie op Gorter. Terwijl ze zich als instituutsopleider juist tot dan toe had toegelegd op de procesgerichte, dialogische samenwerking met schoolopleiders, studenten en werkbegeleiders, had ze zich laten overhalen om een keer invulling te geven aan de 'brede' instituutsopleiderrol: 'het TOL-beeld van de opleidingsschool uitdragen'. Daarmee ging ze, gelet op wat daarover in paragraaf 3 aan de orde kwam, akkoord met een paradoxale opdracht: noch is dat beeld voldoende duidelijk, noch kan ze het concept opleidingsschool volkomen onderschrijven.

Zelf wijt ze de oorzaak van de breuk nog aan iets anders:

Het is ook de schoolcultuur. Ik had een weekend gewerkt aan een presentatie. Toen werd de vergadering vervroegd zonder dat ik in kennis was gesteld en werd ik er vervolgens op aangekeken dat ik verstek had laten gaan. Zo onbeschoft! Dat trek ik niet. Ik was er ziek van.

De achtergrond van deze grenservaring voor Kitty is dat zij fouten uit het verleden wil voorkomen en daarom voorzichtig wil werken aan een dialogische relatie met de school, *bottom-up*, samen met schoolopleider, studenten en werkbegeleiders. Na drie maanden instituutsopleiderschap formuleert zij dat zo:

Ik denk als je zo voluit aanwezig bent, dat het dan de creativiteit van de ander niet ten goede komt. Dan zeggen ze weer: "Daar heb je die TOL weer." Ze stelt zich daarom dienstbaar op. Ik begeleid studenten en ik zit natuurlijk ook in het ontwikkelteam. Wat de

directeur vooral wil is dat wij met de coaches noem ik ze maar even, stapels werktaken gaan maken.

Dat proces gaat minder voorspoedig dan zij wil. In de praktijk ergert zij zich aan haar directe 'partner' op de school.

Die gymnastiekleraar (de schoolopleider) genereert bij mij niks, ik vind het een heel aardige man en zo, maar ik geloof dat wij een heel andere denktrant hebben. (...) Ik denk veel meer langs de creatieve lijn van dit zou leuk zijn en dat is leuk en dat moeten we er eens bijhalen. (...) Ik vond die leerwerktaak van hem zo kort, ik had anderhalf A4tje met ietsje meer beschrijving erbij en ook met tips. (...) Hij vult ze kort in en ik maak ze dan wat uitgebreider (...) uitgebreider is het verkeerde woord, rijker. Na een half jaar heeft zij haar verwachtingen over de vruchten van de samenwerking bijgesteld. Het echte werken aan de leerwerktaken dat komt pas aanstaand schooljaar. (...) Dat heeft de school zelf besloten. Stijn zei: we moeten niet veel verder zijn dan onze werkbegeleiders. Ze zijn heel voortvarend maar ik weet zeker dat Stijn ook heeft ingezien dat hij ook niet te snel moet gaan.

Vervolgens krijgt ze het verzoek om het TOL-verhaal op de docentenvergadering te presenteren. Als zij tegen haar zin toch deze nieuwe, 'bredere' taak opgedrongen krijgt, voert ze die uiterst consciëntieus uit. De spanning waarmee dat gepaard gaat, leidt ertoe dat haar de wijziging van de afspraak (via een mail) ontgaat, en dat ze de teleurstelling over de afloop niet kan verwerken omdat ze het misverstand blijft zien in termen gezichtverlies, respectloosheid en gevoelloosheid. De discontinuïteit die deze grenservaring bij haar teweeg brengt is dat zij als instituutopleider het tegendeel lijkt te oogsten, namelijk gebrekkige collegialiteit en onzorgvuldigheid bij collega's en schoolleiding, van wat ze beoogde. Gevolg is een diep gevoel van eenzaamheid.

De *tegenstelling* waar Kitty bij deze grenservaring mee te maken heeft, is: de smalle versus de brede opvatting van de rol van de instituutopleider. Daarachter gaat de secundaire tegenstelling schuil: wie bepaalt op de opleidingsschool wat een goede leraar/opleiding is: TOL of de school? Aanvankelijk vindt zij, aangemoedigd door het uitgangspunt 'schooleigen', dat de opleidingsschool het initiatief heeft om in dialoog met de instituutopleider de richting te bepalen. Zij kiest – uit onzekerheid maar ook vanuit haar overtuiging dat ze zich als TOL-vertegenwoordiger bescheiden moet opstellen - voor de smalle invulling van de instituutopleidersrol, waarin ze zich ondersteunend naar studenten en dienend opstelt naar de schoolopleider. Ze werkt vanuit een grote persoonlijke betrokkenheid met haar studenten en collega's.

Ik merk dat in mijn werk in die zin, dat als het moeilijk wordt, dat mensen sneller afhaken (...) Gisteren had ik zo iemand dat ik dacht: ik moet heel voorzichtig zijn. Ik was de hele dag in Apeldoorn, hoe ik deze slechte les vertel, want anders is ze verloren, is ze weg. Dan is het over.

Ze kan niet goed overweg met onverschillig en slordig gedrag. De dag na de mislukte presentatie maakt ze dat weer mee:

Ik moet je eerlijk zeggen, die gymleraar, die daar de handel zeg maar in handen heeft, daar kan ik niet zo goed mee opschieten. Dat heb ik nooit laten merken en tot overmaat van ramp zie ik hem een dag later op de TOL. Hij ziet mij eerst, beneden in de kantine, hij moest hier supervisie doen of zo en in plaats van dat hij even naar mij toekomt, loopt hij zo door.

De *leerwinst* voor Kitty ligt vooral in samenwerken in team en organisatie. Ze kan haar opvolger allerlei ideeën doorgeven:

Je moet hier en daar aan denken, weet je wel. Dus nu zit ik eindelijk wel eens hier in je werkring, in je leren van elkaar!

HOOFDSTUK 7

En ze blijkt op de nieuwe opleidingsschool met succes het initiatief te kunnen nemen bij de samenwerking, waarbij het haar wél lukt om vanuit haar maatstaven (dialogisch, persoonlijk en zorgvuldig) de relatie vorm te geven. Daardoor is haar zelfvertrouwen toegenomen.

Nu heb ik zelf het heft in handen genomen. Dat is het ook. Aanvankelijk durfde ik dat niet, want ik wilde deze taak helemaal niet. Want ik zei tegen Fons (de ambassadeur, MS): Nou dat kan ik niet. Toen begon hij te lachen: 'Kom nou', zegt hij, nou ja.

Hoe kijkt Kitty bij de disseminatie van de leerbiografie, twee jaar na de start van het onderzoek, op deze grenservaring terug? De conclusie die ze dan uitspreekt, verschilt sterk van haar oorspronkelijk zo voorzichtige benadering van de kloof tussen TOL en school:

Je kan ook teveel luisteren. Dat heb ik gedaan! Dat is ook niet goed. Ze deelt dan de conclusie van de afdelingsmanager: Wij nemen de regie weer in handen. Dat verwachten de scholen ook van ons.

Dit perspectief stelt haar in staat de impasse te doorbreken waarin deze grenservaring haar bracht: haar maatstaven en motieven als instituutsopleider blijven onverkort van kracht, maar nu ontdaan van haar dienende en volgende rolopvatting.

Instituutsopleiders	Grenservaring(en)	Competentie	Contradictie
Kitty: achtereenvolgens instituutsopleider bij twee opleidingsscholen	Ze laat zich toch overhalen tot uitoefening van de brede rol van instituutsopleider en stuit daarbij op een 'onbeschofte en onzorgvuldige schoolcultuur'	Competentie van samenwerken in team en organisatie. Ze neemt het heft meer in handen: ze durft meer en luistert minder (is minder volgzzaam)	De smalle versus de brede opvatting van de instituutsopleiderrol. Ze werkt vanuit persoonlijke betrokkenheid met haar studenten en collega's en kan niet goed overweg met onoverzichtelijke situaties

Tabel 7.9 Kitty's grenservaringen en competenties

6.1.3 Sylvia's grenservaring

Voor Sylvia is een belangrijke *grenservaring* haar teleurstelling over gemakzuchtige schoolopleiders en instituutsopleiders die kiezen voor afvinklijstjes en handboeken met protocollen. Zo heeft ze er last van dat de instituutsopleider van een andere lerarenopleiding die op de RSU actief is – de Centrumhogeschool - vanuit hetzelfde onderwijskundig kader heel verschillend met zijn rol omspringt. Het belangrijkste verschil zit hem in de aansturing. Die is vanuit de TOL meer impliciet, wat de studenten eerder dwingt zelf over de condities en doelen van het leren na te denken. Dat wordt volgens haar om zeep geholpen als je, zoals de Centrumhogeschool, met (afvink)lijsten werkt. Wat voor studenten geldt, geldt volgens haar ook voor docenten. Die moet je als management niet met richtlijnen voor de voeten lopen, wat bij het ontwikkelen van de opleidingsschool toch gebeurt.

De RSU heeft dat schoolopleiders-handboek. Geweldig. Daar moesten ook weer allemaal leerwerktaken in staan. En toen zei ik: weet je, wij hebben een heel mooi format om leerwerktaken op de persoon toegesneden boven tafel te krijgen. Ja, maar dat was dan zo ingewikkeld. Ik zei: voor minder doen we het niet. (...) Dat onderscheidt mij denk ik ook van hem (de instituutsopleider van de andere lerarenopleiding, M.S.); hij is met de studenten bezig. Ik ben natuurlijk ook wel met studenten bezig, maar ik ben ook bezig met die schóól. Dus met studenten, met opleiden, met leren en met schoolbeleid en schoolcultuur. Dat is ook het

verschil tussen een stageschool en een opleidingsschool naar mijn idee. En hij is in gesprek met de schoolopleider over Jantje en Pietje en Marietje.

Aan haar managerstijd heeft ze een opvatting overgehouden over hoe idealiter *bottom-up* gewerkt kan worden. Die opvatting probeert ze als instituutopleider toe te passen.

Ik voel me (...) als een vis in het water in deze combinatie van dingen die ik daar doe. (...) Ik ben veel vrolijker in wat ik nu doe, merk ik. Het is best ingewikkeld en ik zit er ook over te peinzen, waarom zit dat nou eigenlijk zo. Mijn vitaliteit wordt veel meer geactiveerd. Dat heeft iets te maken met de context. Ik heb altijd met heel veel plezier op mijn afdeling gewerkt maar ik heb de organisatie altijd een ramp gevonden. Nu merk ik dat ik op een plek zit waar ik de dingen kan doen waarvoor ik zit. En dat is met docenten aan de gang zijn, met studenten aan de gang zijn, daar zit niet van alles tussen. Het werk wat ik geacht word te doen, althans voor dit stuk van de opleidingsschool, kan ik doen.

Ze kan in de rol van instituutopleider werkelijk bijdragen aan de ontwikkeling van de opleidingsschool.

We zitten hier dingen samen uit te vogelen. (...) Daar ben je echt samen aan het werk met het project en daar hebben jullie een plaats in en daar heb ik een andere plaats in. (...) Ik vind het leuk om er vragen over te kunnen stellen en te mogen stellen. Hoe zit dat dan? En hoe doe je dat met studenten? Het is die open samenwerkingsrelatie met de collega's op de opleidingsschool die haar vitaliseert en vrolijk maakt: problematiseren en kijken hoe je er wijzer van wordt. Ik denk altijd: als ik ergens wijzer van word heb ik ook meer te bieden.

Die voor haar ideale werkwijze wordt in de praktijk door sommige schoolopleiders, managers en de andere instituutopleider verstoord. Dat ergert haar.

Idealiter is de schoolopleider je partner met wie je samen op kan leren, met wie je kan experimenteren en die je uitdaagt enzovoort. (...) (een van de schoolopleiders van de RSU, M.S.) wil alles op een rijtje, wat ze precies voor leerwerktaken moeten doen en hoeveel uur en wanneer en dat en dat. Dat staat niet in jullie stagegids. Toen zei ik: weet je, ik wil geen rijtjes want dat is precies de valkuil. Want alles kan een leerwerktaak zijn, afhankelijk van hoe je het inzet en hoe je daar met de student over contracteert, kan het een leerwerktaak worden. Ja, nee, maar we moeten toch houvast hebben! Gedoe, gedoe.

De *tegenstelling* waar Sylvia bij deze grenservaring mee te maken heeft, is die tussen smalle (werkt primair samen aan het leerproces van TOL-studenten) versus de brede opvatting (werkt ook mee aan het lerend maken van de school) van de rol van de instituutopleider. Ook al is het voor haar een nieuw werkveld - *Het middelbaar onderwijs was voor mij prehistorie* - toch overheerst in haar rol als instituutopleider het gevoel van vitaliteit en erkenning. Die rol sluit op verschillende punten aan bij haar vroegere rol als manager: kaders stellen, voorwaarden scheppen, het proces faciliteren, plannen en organiseren met behulp van tijdspaden, verantwoordelijkheden formuleren in termen van producten en *deadlines*. Ze gebruikt deze organisatorische competenties om randvoorwaarden te scheppen voor een goede samenwerking met studenten en met schoolopleiders, die gebaseerd is op eigen initiatief, verantwoordelijkheid en creativiteit. Ze ergert zich aan de beperkende opvattingen die ze binnen RSU bij leidinggevenden en ontwikkelaars ontmoet. Die ondersteunen haar niet, maar werken haar eerder tegen bij het voor elkaar krijgen van randvoorwaarden voor competentiegericht werkplekieren in de school.

Bazen zijn er voor om te faciliteren dat jij de dingen kan doen waarvoor je daar zit. Daar is een baas voor. Ik heb over het algemeen altijd bazen gehad die in de weg zaten, zodat je niet de dingen kon doen waarvoor je zat.

HOOFDSTUK 7

Haar grenservaring, en de teleurstellingen en onzekerheden die eruit voortvloeien, hangt samen met teleurstellingen en onzekerheden die ze in haar vorige baan als afdelingsmanager had. Vroegere discontinuïteit heeft er toe geleid dat ze nu instituutsopleider en geen manager meer is. In die nieuwe rol heeft ze veel meer handelingsruimte en veel meer werkplezier.

Ik heb dus in de loop der jaren bij de TOL het gevoel gekregen dat ik niet geschikt was voor mijn functie. Mijn capaciteiten zijn voortdurend ontkend en onderuit gehaald. Terwijl ik dat gevoel nou niet heb. Ik doe dingen goed of ik doe dingen fout, maar dat heeft niet iets te maken met mijn integriteit. Over het algemeen geloof ik dat mensen het leuk vinden om met mij te werken. En ik vind het leuk om met hun te werken. (...) Ik vind het weer leuk om dingen uit te zoeken. Er wordt een groot appèl gedaan op spelenderwijs dingen ontwikkelen en dat vind ik leuk. Het heeft ook iets Socratisch: ik word steeds wijzer en tegelijk: er valt zoveel nog te ontdekken en te leren!

Haar herinnering aan vroegere grenservaringen is echter zo sterk, en maakt haar zo allergisch voor tegenwerking en betutteling van hogerhand, dat bij de minste aanleiding voor haar de grens weer bereikt wordt.

De grootste leerwinst voor Sylvia zit in de interpersoonlijke competentie:

Ik loop dus met veel meer overtuiging in zo'n school rond. Ik heb veel meer het gevoel dat ik daar op mijn plek ben om daar met studenten en mensen op school te werken. Dat is direct voelbaar voor haar: Dat is heel banaal: werkplezier! Het is leuker op die manier, het is ook spannender op die manier. Het heeft ook te maken met een volgende stap en kijken of ik daarmee ook effectiever kan werken met studenten in zo'n context. Ze ziet daardoor nieuwe perspectieven voor de ontwikkeling van instituutsopleiders. Dat ik me realiseer: ja inderdaad, want ik doe dat wel met werkbegeleiders, met studenten, met schoolopleiders, maar ik markeer het niet voor mezelf als bewuste stappen. Het is een bewuste stap, maar als ik dat zeg, realiseer ik me dat het ook echt zo is! Snap je? Het rare is, ik ben wel op school daarmee bezig. Wat studenten doen met de werkbegeleiders, dat moet ook zichtbaar worden, expliciteren en terugbrengen in de school. En in de TOL doen we dat niet. Dat is heel raar. Het is een absolute, stompzinnige blinde vlek die te maken heeft met het feit dat we als professionals zo gewend zijn om op je eentje te werken en weinig te delen in waar we mee bezig zijn. We lopen nog wel eens bij elkaar binnen, maar dat is ook al bijna een privé-actie. We zijn niet gewend om te delen en te presenteren en dat ook als agenda mee te nemen. (...) Het maakt niet deel uit van ons professionele handelen.

Instituutsopleiders	Grenservaring(en)	Competentie	Contradictie
Sylvia: gelijktijdig instituutsopleider bij vijf opleidingsscholen	Haar teleurstelling over managers en collega's die kiezen voor afvinklijstjes en handboeken met protocollen	Interpersoonlijke competentie: voelt zich op haar plek op school, heeft zoveel meer plezier in haar werk dan ze als manager had	De smalle versus de brede opvatting van de rol van de instituutsopleider. Wat ze op de school doet: spelenderwijs dingen leren door te dóen, moet ook in de TOL gebeuren.

Tabel 7.10 Sylvia's grenservaringen en competenties

6.1.4 Marcel's grenservaring

Voor Marcel is een belangrijke *grenservaring* de machtsspelletjes van de schoolopleider waarmee hij een tandem vormde. *Wel naar buiten toe roepen: we werken samen, maar binnenskamers met machtsspelletjes bezig zijn.* Hij durfde zijn ergernis en frustratie daarover niet aan de orde te stellen.

Daar heb ik de tools niet voor. Ik durf niet zo 'n conflict, dat dus binnenskamers speelt, te expliciteren. Dat staat mijn structuur niet toe. (...) Ik ben er natuurlijk zelf debet aan, omdat – wat ik zeg – mijn structuur is niet zo dat ik dat kundig kan expliciteren. (...) Binnenskamers heb ik wel geprobeerd dat op te lossen, maar om er nou een punt van te maken binnen STEIL, nee! Dan denk ik wel, wat kan er nou gebeuren? (...) Hoe kun je dat nou op tafel leggen? Nou, dat kan ik dus niet. Het is voor mij te confronterend, want ik kan ook niet de vraag stellen: zie ik het wel goed? Want dan krijg ik hartkloppingen en dan word ik nerveus. (...) Omdat ik dan overschreeuwd word en daar heb ik geen zin in. Dus dat zou nog iets voor mij zijn dat ik moet leren om gesprekken te voeren over dingen die ik dan bedenk, zonder dat ik bang ben dat ik op mijn kop krijg.

Hij kan slecht tegen bazige collega's. Hij ergert zich niet alleen aan de schoolopleider maar ook aan de 'zwanige' (superieure, niet-problematiserende) houding van TOL-collega's.

De situatie waarin ik de laatste jaren in de TOL verzeild geraakt ben, waar ik toen te maken kreeg met een aantal ambitieuze collega's, dan verberg ik mezelf. (...) Wat een grote rol speelt is eigenlijk ook een beetje dat onverklaarbare voor mij, dat als mensen zich zo dominant opstellen, dat ik me daardoor laat pakken (...) En dan verlies ik het. In zoverre, dat ik niet de moeite neem om me op te jatten en te zeggen, nou moet je tegen die drammerigheid ingaan. Want dan zit ik ook te drammen namelijk. Ik ben wel een zeurder, maar ik ben geen drammer (haha).

De *tegenstelling* waar Marcel bij deze grenservaring mee te maken heeft, is: docenten zijn wel/niet berekend op hun taak als competentiegericht opleider. Dit raakt een andere tertiaire tegenstelling, het antwoord op de vraag: Wat is de kern van het leraarsberoep? Vakkennis en vakdidactiek of de algemene didactische en pedagogische competenties die nodig zijn voor competentiegericht opleiden?

Ik heb vanuit mijn universitaire achtergrond werken aan die vakkennis altijd gezien als docentschap. Dus daarop heb ik mezelf wel achter mijn vodden gezeten. (...) Dat is de hele omschakeling die ik meegemaakt heb en waarbij ik dan toch gemotiveerd ben om die andere zes dimensies (van het SBL-model, M.S.) mee te nemen en aan te pakken. (...) Eigenlijk kun je binnen het onderwijs maar een doel bereiken namelijk dat degene die bij jou komt om iets te volgen dat je daar een klimaat voor creëert en dat klimaat moet netjes zijn.

Hoewel het hem op zijn eerste opleidingsschool niet lukt contact met werkbegeleiders te maken, ziet Marcel docenten wel in staat zo'n klimaat te vormen. Het is hem zelf ook gelukt. Om daarop berekend te zijn moeten ze hun oude zekerheid als vakdocent durven loslaten. Hij heeft het eerder de tegenstelling tussen het 'zwanige' en het 'wormige' genoemd, het platoonse verschil tussen het zijnde en het wordende zijn.

Het is absoluut een breuk omdat je anders omgaat met hoe je eigen informatie verzamelt en beheert en inzichtelijk maakt voor derden. En ook dat je – als je hierbij betrokken bent - dat je dan niet meer aan het doceren bent, maar dat je aan het praten bent. Dat vanuit het gesprek resultaat komt, waarbij ieder die aan het gesprek deelneemt een eigen inbreng heeft.

Dat is ook de reden waarom hij op de eerste opleidingsschool gestopt is: dat contact met teams.

HOOFDSTUK 7

Dat je niet verder komt. (...) (Op een andere school is de stagecoördinator juist zeer positief over Marcel. Die verwoordde dat als volgt volgens Marcel, M.S.): als wij met zijn tweeën een exitgesprek voeren met studenten, hoeven we elkaar niet op te bellen van te voren. We laten elkaar aan het woord en we luisteren naar elkaar en we hebben samen een gesprek. Daar heeft de student wat aan, daar heb ik wat aan, en ik verheug me je na de vakantie weer te zien.

De leerwinst voor Marcel van het toch – *contre coeur* – aan de kaak stellen van het samenwerkingsprobleem met de schoolopleider zit in de competentie ‘werken aan de beroepsidentiteit’.

Dan slaat het dus aan bij de laatste kolom, dat je zegt: ik durf mezelf te bevragen. (...) Dat vind ik wel leuk, daar kom ik dus ook steeds meer achter: door er mee te werken begrijp je wel dat het zin heeft en dat het op zijn plaats valt. (...) Het geldt niet alleen voor je student-docentrelatie, maar ook voor je gesprekspartners en voor je bazen. Waar sta je nu?

Hij heeft het dilemma doorbroken waar hij mee worstelde. Dat hij niet langer vermijdt de dingen die hem aan deze collega storen aan te snijden, houdt verband met zijn overtuiging dat docenten in dialoog moeten treden en hun ‘zwanige’ houding moeten laten varen. Door die overtuiging heeft zich over zijn angst heen kunnen zetten dat hij ‘op zijn kop’ kon krijgen en dat hij het niet netjes zou verwoorden. Hij heeft de schoolopleider gezegd dat hij zijn doelen op haar opleidingsschool niet kan halen en dat hij daarom de samenwerking verbreekt.

Dat was voor mij wel een belangrijke stap. Dat je die dingen niet hoeft te vermijden, maar dat je ze toch kan zeggen zonder dat je onfatsoenlijk wordt.

Het gevolg is dat hij de opleidingsschool meer is gaan waarderen als een soort oefenterrein.

Iets nieuws doen waardoor je je gemaakte fouten meeneemt en je eigen schuchterheid.

Vandaar dat ik toen zei: hoe moet ik dat in de vergadering duidelijk maken? Doordat ik nou de gelegenheid krijg om dat te benoemen, zet je een goede stap. Op een bepaalde manier ben ik hier altijd toch mee bezig. Ik merk dat ik het nu wel makkelijk formuleer, maar dat kost ook wel tijd. Ik merk toch dat ik dit soort gesprekken leuk vind. Over mijn eigen werk en functioneren te kunnen praten.

Instituutsopleiders	Grenservaring(en)	Competentie	Contradictie
Marcel: achtereenvolgens instituutsopleider bij twee opleidingsscholen	Hij gaat het conflict aan en zegt tegen de schoolopleider dat hij zijn doelen op deze opleidingsschool niet kan halen en daarom de samenwerking verbreekt	Competentie reflectie en ontwikkeling: jezelf bevragen en de uitkomsten daarvan, ook als ze botsen met de vigerende praktijk, aan de orde stellen	Docenten zijn wel/niet berekend op hun taak als competentiegericht opleider. Ze moeten daarvoor hun oude zekerheid als ‘zwanige’ vakdocent durven loslaten en ‘wormig’ worden.

Tabel 7.11 Marcel’s grenservaringen en competenties

6.1.5 Willem’s grenservaring

Voor Willem is een belangrijke grenservaring dat wat op zijn eerste opleidingsschool lukt, bij de tweede geen succes blijkt. *Met die andere school werkt het van geen meter. Daar hadden we vier studenten, daar zijn er al drie van weg in een maand tijd.* Hij ontmoet er een schoolleiding die de schoolrealiteit niet vanuit het draagvlak van de uitvoerenden, maar vanuit de eigen ambities definieert. In eerste instantie is het gevolg dat Willem zijn handen van die tweede

DE LERARENOPLEIDING

opleidingsschool (Over Langs) aftrekt. Deze grenservaring verwerkt hij als een stijlkwestie: hij is geen visionair die koste wat kost de realiteit naar zijn visie wil vormgeven.

Dat is het kenmerk van een visionair, dat hij koste wat kost het doel zal bereiken. Er is maar een weg en die weg zal dan ook iedereen bewandelen. (...) Misschien is dat mijn wat cynische blik op de mensheid. (...) Ik merk gewoon, ik heb niet de drive om dat Over Langs vlot te trekken. Dat is mijn taak gewoon niet, ik moet wel bij de feiten blijven. De TOL heeft een heel duidelijk beeld, op de een of andere manier werkt dat niet. Ik ga daar geen... dan niet gewoon.

De *tegenstelling* waar Willem bij deze grenservaring mee te maken heeft, is: ligt bij het leraarsberoep het primaat bij de vak kennis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling? Voor Willem draait de expansie van de school om de overdracht van opleidingstaken naar de opleidingsschool. Die taken kan een opleidingsschool volgens hem alleen vervullen als zij zich ontwikkelt tot een *Community of Practice*. Die potentie had Grotius en daarom had hij deze school als opleidingsschool voorgedragen.

Ik ging op de fiets naar Grotius, de laatste keer. Noodgedwongen want mijn auto was kapot. Hé wat leuk, gewoon op je fietsje ga je naar school. Mijn school! Dan zie je het toch heel anders. Dan zit je op je fiets, dan ga je naar het fietsenhok. Dus dat gevoel: Grotius hoort er gewoon een beetje bij en je merkt ook denk ik aan de studenten die daar actief bezig zijn, dat het allemaal goed gaat. Dat het doel waarvoor wij er zijn, lerarenopleiding, dat dat door middel van die opleidingsschool beter uit de verf komt. Dat geeft voldoening. (...) Ik ga fluitend naar mijn werk.

Die potentie van een *Community of Practice* mist hij bij Over Langs. Daarvoor is het volgens Willem nodig dat allen: schoolleiding, leraren en studenten, de school willen omvormen tot een plaats waar competentiegericht wordt geleerd op de werkplek. Die wil is alleen sterk aanwezig bij de directeur. Willem voelt zich niet geroepen om de docenten die daar niet toe bereid zijn, over de streep te trekken. Zo'n dwingende aanpak heeft hij ook niet naar studenten. Als een student geen goede resultaten laat zien, vindt Willem het niet zijn taak om dat in termen van afkeuren of falen te duiden.

Dan hoop je dat die persoon zelf tot die conclusie komt en iets gaat zeggen als: ik kan hier niet aan voldoen. Onderwijs, daar ben ik niet geschikt voor. Of: nog niet geschikt voor. Ik ga even wat anders doen.

Waar zit de *leerwinst* van de opleidingsschool voor Willem? Hij noemt zichzelf geen visionaire plannenmaker maar een doener. Dat blijkt volgens hem uit zijn benadering van onderwijsvernieuwingen.

Dat competentiegerichte gebeurde op de pabo in Almere, daar had ik bijeenkomsten, daar werd het zo beeldend gebracht, dat ik dacht: laat ik het eens proberen. (...) Ik kreeg het idee: tja, daar zit misschien wel wat in. Laat ik het eens gewoon proberen, het voordeel van de twijfel. Dat was dezelfde reden waarom ik naar Almere ging en Santa Maria en de opleidingsschool. Ach ja, daar zit misschien wel wat in dus, we weten wat we nu hebben, maar wie weet zijn er ook andere mogelijkheden. (...) Ik ben geen visionair. Geen ontwikkelaar. We zien wel. (...) Ik ben meer iemand van de praktijk denk ik toch, als ik denk dat anderen iets moois ontwikkeld hebben wil ik wel kijken of het werkt. En eventueel bijsturen. (...) Die opleidingsschool ook. Ik heb me er niet echt in verdiept. Het kwam op mijn pad en ik dacht: het lijkt me wel wat.

HOOFDSTUK 7

Die typering ‘doener’ gebruikt hij om zijn verantwoordelijkheid af te bakenen. Hij legitimeert er mee waarom hij in eerste instantie – als het niet lijkt te ‘lopen’ - de ontwikkeling van Over Langs tot opleidingsschool op zijn beloop laat. Bij de disseminatie schrikt hij van zijn woorden.

Ik schrok wel van wat ik heb gezegd. Nu we een jaar verder zijn zie ik het positiever. Ook met betrekking tot Over Langs. Daar is behoorlijk wat veranderd. Eerst had ik er een hard hoofd in dat het opleidingsschool kon worden. Op de opleiding (TOL) is het nu ook beter, er is minder weerstand tegen het concept. Studenten worden bij voorbeeld beter voorbereid op het portfolio.

De discontinuïteit die de grenservaring van het aanvankelijk niet slagen van de tweede opleidingsschool bij Willem teweeg brengt, zet hij in eerste instantie weg als een stijkwesitie, iets waar hij niets aan kan doen. Een jaar later herkent hij zich niet meer in zijn woorden. Blijkbaar is de scheiding tussen doener en visionair, waarmee hij de discontinuïteit die de grenservaring bij hem veroorzaakt aanvankelijk ongedaan tracht te maken, in de praktijk van een innovatie niet zo helder. Zijn schrik laat zien dat het hem ook bij de tweede opleidingsschool ondertussen gelukt is de drie partijen: de school, TOL en de studenten, tot een win/win/win-situatie te brengen.

Instituutsopleiders	Grenservaring(en)	Competentie	Contradictie
Willem: achtereenvolgens instituutsopleider bij twee opleidingsscholen	Dat een nieuwe opleidingsschool dreigt te mislukken vindt hij niet zijn schuld. Hij heeft geen zicht op de reikwijdte van zijn invloed	Organisatorische competentie: zodat de drie partijen (school, TOL, student) komen tot een win/win/win- situatie	Ligt bij het leraarsberoep het primaat bij het schoolvak of bij algemene didactische en pedagogische competenties? Leren door doen is ook kijken of concepten werken. Zo niet: bijsturen.

Tabel 7.12 Willem's grenservaringen en competenties

6.2 Conclusies uit grenservaringen en competenties

Wat kunnen we nu concluderen over de grenservaringen en de groei in competenties?

- De belangrijkste grenservaringen van de instituutsopleiders hebben betrekking op gedrag van andere deelnemers aan de opleidingsschoolinnovatie. Stijn's teleurstelling over de gebrekkige opleidingsvermogens van leraren, Marcel's ergernis over de 'zwanige' (superieure, niet-problematiserende) houding van TOL-collega's, Sylvia's teleurstelling over gemakzuchtig management dat kiest voor afvinklijstjes, Kitty die zich eenzaam voelt te midden van gebrekkige collegialiteit en onzorgvuldigheid bij collega's en schoolleiding, Willem die een school ontmoet die niet klaar is voor opleidingsschool.
- De grenservaringen zijn alle te koppelen aan belangrijke tertiaire tegenstellingen. De, vaak heftige, emoties waarmee ze gepaard gaan, hangen nauw samen met sterke overtuigingen van de instituutsopleiders over leraarschap, opleiden en samenwerken: Kitty voelt zich in de steek gelaten, Marcel voelt zich gedwongen, tegen zijn natuur in, een conflict aan te gaan, Stijn moet, als hij constateert dat het oorspronkelijke concept opleidingsschool op drijfzand rust, radicaal breken met een benadering die hij zelf heeft ontwikkeld, Sylvia moet vaststellen dat de schoolopleiders en schoolleiders waarvan ze vleugels krijgt in de

minderheid en die waarvan ze een punthoofd krijgt in de meerderheid zijn. Willem blijft laconiek – alsof het hem niet raakt - onder de ervaring dat een school, die volgens hem niet aan de condities voldoet, als opleidingsschool inderdaad tekort lijkt te schieten.

- De grenservaringen geven aanleiding tot een gevoel van discontinuïteit: de eigen, oude manier van handelen blijkt naïef te zijn geweest, de aannames klopten niet, de goede bedoelingen bleken niet te worden gedeeld, de eigen goede raad blijken samenwerkingspartners te negeren of met voeten te treden. Ieder gaat, als gevolg van het isolement dat de rol van de instituutsopleider kenmerkt, vooral op eigen houtje op zoek naar oplossingen die het zelfbewustzijn herstellen: waarom men wél een goede docent (instituutsopleider) is wiens visie op opleiden klopt! Vroeger of later blijken alle instituutsopleiders deze discontinuïteit constructief te kunnen ombuigen in een bevestiging en versterking van een dragende overtuiging die zij al hadden over opleiden, leraarschap en/of samenwerken. Bij geen van de instituutsopleiders vormt de grenservaring een kwelling waar hij of zij zich maar bij neerlegt of die reden is om de instituutsopleidersrol op te geven. Zelfs de drie instituutsopleiders die als gevolg van de grenservaring met een praktijk breken (Stijn, Marcel en Kitty), gaan op een andere plek gemotiveerder en gedecideerde door met de ontwikkeling van het concept opleidingsschool. Alle genoemde grenservaringen leiden ertoe dat de instituutsopleiders niet alleen de continuïteit met hun oude zelfbeeld en overtuigingen herstellen, maar ook dat zij in nieuwe taken met bijbehorende nieuwe competenties deze overtuigingen verder concretiseren en uitwerken.
- Steeds ook verandert door de grenservaring hun positie binnen de *Community of Practice*. Alle competenties waarin de instituutsopleiders zeggen door de grenservaring gegroeid te zijn, hangen samen met hun taken in de opleidingsschool. In de loop van hun instituutsopleiderschap neemt bij allen de reikwijdte en zwaarte van hun verantwoordelijkheid toe, doordat zij hun ervaringen in nieuwe opleidingsscholen gaan toepassen, of binnen bestaande opleidingsscholen bredere *Communities of Practice* gaan nastreven, of, in het geval van Stijn, doordat hij een aanname onder het concept opleidingsschool in twijfel trekt en daaraan de consequentie verbindt van zich meer te concentreren op een *Community of Practice* op de TOL. In alle gevallen, hoe verschillend hun posities en overtuigingen ook zijn, spreken instituutsopleiders, na het verwerken van de grenservaring, met meer zelfbewustzijn, gedecideerder en optimistischer over hun werk.
- Hun voortschrijdende inzichten over de school als een goede leeromgeving voor studenten en docenten kunnen de instituutsopleiders in de ene school beter in praktijk brengen dan in de andere. De grenservaringen van Stijn, Marcel en Kitty maken duidelijk dat hun inzichten en hun overtuigingskracht onvoldoende blijken voor een structurele verankering in de praktijk, als zo'n *Community* (in het geval van Stijn de schoolleidingen en de leiding van TOL, in het geval van Marcel en Kitty in de eerste plaats de schoolopleider en de schoolleider en in de tweede plaats de werkbegeleiders van een opleidingsschool) niet mee wil werken. Dan stuiten ze op de grenzen van hun mogelijkheden, die sterk bepaald worden door de solistische positie waarin de veranderstrategie van de TOL hen brengt: 'schooleigen' betekent dan dat je je als TOL-docent bij de gegeven situatie hebt neer te leggen.
- De grenservaringen van Willem en Sylvia maken duidelijk dat als het instituutsopleiders lukt een vriendschappelijke relatie op basis van wederzijds respect en vertrouwen op te bouwen, zij binnen de *Community of Practice* van een opleidingsschool zelf ook profiteren van leerprocessen (op basis van coöperatie en reflectieve communicatie) waarmee de transformatie van 'hun' opleidingsschool gepaard gaat.

6.3 Het collectieve leerproces en leerresultaat

In het voorgaande is duidelijk geworden dat zelfs in situaties waarin instituutsopleiders hun positie kenschetsen als solistisch, zij in staat zijn hun grenservaringen constructief om te zetten. In hoeverre lukt het hen hun grenservaringen te delen en tot collectief leren binnen TOL en binnen de opleidingsschool te komen? Gelet op de conclusies van paragraaf vijf speelt daarbij de plaats in de hiërarchie binnen de TOL een belangrijke rol.

Stijn staat van de instituutsopleiders in de binnencirkel het hoogste in de formele en informele hiërarchie van de TOL. Zijn overtuiging dat vakkenis waarmee je kan verleiden tot verwondering en 'extreme' vakdidactiek de motor van het leren van het leraarsberoep vormen, draagt in de looptijd van ons onderzoek weinig bij aan de expansie van de TOL. Voor de vaksecties zal die overtuiging van iemand uit de 'Gideonsbende' als geroepen komen. We zagen eerder dat de activiteitssystemen 'vaksecties' en 'opleidingsschool' binnen de TOL geen coöperatie, laat staan reflectieve communicatie hebben, waardoor de tegenstelling tussen het primaat bij de vakkenis en vakdidactiek of bij de algemene didactische en pedagogische invulling van competentieontwikkeling daar sluimerend blijft. De carrièreswitch van Stijn zal daar zeker verandering in brengen. Zijn beslissing zal leiden tot aanscherping van de versluierde tegenstellingen over wat een goede leraar en een goede opleiding is. De vaksecties zullen hem naar verwachting steunen in zijn overtuiging dat werkbegeleiders maar een beperkte rol kunnen vervullen bij het opleiden van studenten.

De andere instituutsopleiders in de binnencirkel, net als de voorhoede van de onderwijskundige vernieuwing binnen de TOL, blijven er van uitgaan dat werkbegeleiders, na een didactische scholing, berekend zijn voor hun taak als competentiegericht opleider, en dat dus decentraal ontwikkelen van competentiegericht werkplekieren de voorkeur verdient. In het licht van Stijn's carrièreswitch kon al verwacht worden dat op dit punt de expansie van TOL een nieuwe dynamiek krijgt, maar ook bij de andere instituutsopleiders zien we verschuivingen in de oorspronkelijke aannames naar de opleidingsschool. Zo ruilt Kitty na haar grenservaring haar relationele beweegreden voor de opleidingsschool (TOL-bescheidenheid) in voor een meer onderwijskundige beweegreden (met sturing vanuit de TOL). Op de nieuwe school benoemt en bewaakt ze van meet af de condities waaronder zij met de schoolopleider wil werken, vanuit het perspectief dat als het goed gaat de *Community* van deze opleidingsschool haar als instituutsopleider zal steunen, maar ook in de wetenschap dat als het misgaat de TOL uiteindelijk haar *Community of Practice* zal zijn die haar moet helpen steviger in haar rol als instituutsopleider te staan of vervangend werk te vinden.

De discontinuïteit die hem al jaren geleden noopte afstand te nemen van de oude, 'zwanige' invulling van het beroep, had Marcel tot de overtuiging gebracht dat hij niet meer wilde doceren maar praten met studenten en docenten. Het resultaat, de 'wormige' benadering, blijkt ook goed van toepassing in zijn rol als instituutsopleider. Marcel wordt door zijn grenservaring gesterkt in zijn overtuiging dat een goede docent allereerst goed moet zijn in procesvaardigheden als contact maken, communiceren en reflecteren, dat het beroep van leraar vanuit algemene didactische en pedagogische competenties moet worden geprofileerd. Deze overtuiging – hoe zeer ook in lijn met de opvatting van de initiatiefnemers – blijft een particuliere, bezien vanuit de *Community* van de TOL. De afstand tussen hem en de voorhoede van de onderwijskundige vernieuwing ervaart hij als bedreigend. Dat hindert hem om zijn visie op leraarschap en opleiden te delen met zijn collega's binnen de TOL. Naar studenten draagt hij haar met verve uit. In het contact met hen vindt hij dagelijks bevestiging van de juistheid

van zijn opvattingen over opleiden en leraarschap. Hij hoopt op de nieuwe school meer geluk te hebben en er een schoolopleider te treffen die met hem aan een ‘wormige’ samenwerkingsrelatie wil werken.

Geldt voor Kitty en Marcel dat zij bij het laatste interview, na de eerste bemoedigende indrukken, nog vooral in afwachting zijn van een *Community of Practice* binnen de opleidingsschool waarmee ze vruchtbaar kunnen samenwerken, Sylvia en Willem hebben zo’n *Community of Practice* op hun opleidingsschool al gevonden. Sylvia ontmoette op de vijf scholen verschillende soorten samenwerkingsrelaties met schoolopleiders, van uiterst bevredigend tot uiterst frustrerend. Die verschillen versterkten haar overtuiging over wat een goede samenwerking is. Met een schoolopleider lukt zo’n samenwerkingsrelatie goed. Die ervaart ze als een partner die haar uitdaagt en met wie ze samen op kan leren, experimenteren, oplossingen zoeken, problematiseren, analyseren. Wat die kan, vindt ze intrigerend, daar heeft ze veel respect voor. Dit in tegenstelling tot een andere schoolopleider, die eerst alles op een rijtje wil krijgen, wat studenten precies voor leerwerktafen moeten doen en hoeveel uur en wanneer en zo voorts. Ook bij een derde schoolopleider lukt de samenwerking niet. Dat is een solist, die ook binnen zijn school geïsoleerd staat, waardoor ze op die school liever rechtstreeks met de werkbegeleiders samenwerkt. Haar in toenemende mate gedecideerde manier van optreden (samenwerkend waar het in haar ogen goed gaat, confronterend waar het fout gaat) strookt met de organisatorische beweegredenen dat zij vanuit haar managerrol al met de opleidingsschool had: het verzekeren van goede stageplaatsen voor studenten. Binnen de RSU neemt haar invloed door haar manier van optreden duidelijk toe, binnen de TOL is dat veel minder duidelijk. Daar maken tot aan het einde van het onderzoek de initiatiefnemers de dienst uit.

Ook Willem heeft de *Community of Practice* waarmee hij vruchtbaar samenwerkt, al gevonden. Hij heeft zelf het initiatief genomen bij haar keuze en opbouw. Conditie was voor hem dat de muren tussen de schoolvakken moesten kunnen worden geslecht en dat hij het vertrouwen heeft van de schoolopleider en de schoolleider. Als een andere school zich aandient, betwijfelt hij daarvan de geschiktheid als opleidingsschool. Hij ontmoet er een gemotiveerde directeur en onwillige werkbegeleiders en wordt er geconfronteerd met een groot verloop onder studenten. In die omstandigheden voelt hij zich niet geroepen om er veel moeite voor te doen. Daaruit wordt duidelijk dat hij niet elke gelegenheid aangrijpt om een school te helpen een opleidingsschool te worden, zeker niet als het team niet gemotiveerd is. Hij vindt zich niet de meest aangewezen persoon om zo’n team te gaan overtuigen. Hij gebruikt zijn visie op een vruchtbare samenwerking in dat geval liever om te motiveren waarom hij zich van zo’n school distantieert.

6.3.1 Conclusies ten aanzien van het collectieve leerproces en leerresultaat

Kernpunt van ons onderzoek is de relatie tussen het expansieve leren van het activiteitssysteem, het collectieve leren van het team en het individuele leren van de docent. Daarbij zien we bij deze casus de gedaanteverandering van het activiteitssysteem TOL van ‘burcht’ naar ‘poliep’: een verzameling uitsteeksels naar andere activiteitssystemen. Die expansie van de TOL verliep door middel van de expansie van het *STEIL*. Deze is, gelet op de uitspraken van de instituutopleiders in de binnencirkel, de deelnemers aan de opleidingsschool in de buitencirkel en de deelnemers aan de twee disseminatiebijeenkomsten, weliswaar gepaard gegaan met expansief leren van beide activiteitssystemen (*STEIL* en TOL), maar is ongunstig gebleken voor het collectieve leren van de instituutopleiders. Bij deze casus ligt die relatie tussen het collectieve en het individuele leren extra gecompliceerd doordat de praktijken van

HOOFDSTUK 7

boundary crossing per opleidingsschool zo verschillend zijn, dat alleen al daardoor de grenservaringen en de competentieontwikkeling van de instituutsopleiders onderling sterk verschillen.

Daar komt bij dat de relatie tussen het expansieve leren van de TOL en het individuele leren van de instituutsopleiders vertroebeld wordt doordat de laatste weliswaar de *Subjecten* van ons onderzoek zijn, maar in de ogen van de initiatiefnemers '*Instrumenten*' die ze gebruiken om hun doelen te bereiken. Ook de kaders van het *STEIL* zijn primair *managementtools* ten dienste van het *Object* 'praktisch gestalte geven aan het concept opleidingsschool'. Dat heeft als gevolg dat deze *Tools* voor de instituutsopleiders primair een keurslijf van voorschriften vormen. Voor zover de instituutsopleiders ze gebruiken als *Tools* om hun doelen binnen hun opleidingsschool te bereiken en ze inzetten als *boundary objects* om de opleidingsschool praktisch mee te verwezenlijken, blijft dat een geïsoleerde, particuliere aangelegenheid die geen effect heeft op de TOL-expansie. In feite verschuift daarmee de kloof tussen theorie en praktijk van buiten naar binnen de TOL. Studenten uit de buitencirkel merken op dat de competentieontwikkeling waar op de opleidingsschool op wordt aangestuurd, los staat van wat ze bij de vaksectie op de TOL leren. De bredere opvatting van het leraarsberoep en de meer competentiegerichte manier van opleiden gaat ook volgens de instituutsopleiders aan de vaksecties voorbij. Dat betekent dat de competenties die zij als *boundary crossers* zelf leren en bij hun studenten stimuleren, ondanks de status die de initiatiefnemers aan het SBL-model toekennen, los blijven staan van het leren binnen de vaksecties.

Tijdens de disseminatie is de instituutsopleiders de vraag voorgelegd op basis van welke tertiaire spanningen hun eventuele leren als collectief zich naar hun oordeel vooral heeft kunnen ontwikkelen: de vraag naar het collectieve leerproces. Door welke spanningen hebben ze het meeste geleerd? De zes spanningen, met bijbehorende condities, die door de onderzoekers op grond van een eerste analyse van de leerbiografie waren geformuleerd, worden samengevat in tabel 7.13.

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

Tabel 7.13 Spanningen en condities die aan het team zijn voorgelegd

Een spanning springt er bij de disseminatie uit: de spanning die te maken heeft met het verschil tussen visie en realiteit. Deze spanning wordt door het ontwerpprincipe 'schooleigen' in de hand gewerkt. Op de opleidingsscholen wordt het ontwerp verschillend uitgewerkt wat ten

koste gaat van de gemeenschappelijkheid van een dragende visie. Maar deze spanning wordt extra vergroot doordat het ontwerp van de opleidingsschool, zoals dat door de initiatiefnemers via het *STEIL* wordt verspreid, achter blijft bij de realiteit op de verschillende opleidingsscholen, met zijn waaijer aan spanningen, conflicten en dilemma's. De visie die de initiatiefnemers via het *STEIL* verbreiden, is gemeten daaraan te globaal om veel stuur- en draagkracht te hebben. Dat ligt deels aan de gebrekkige communicatie binnen de verbindende *Communities of Practice* (die van het *STEIL* naast die van TOL, het instituutsopleidersoverleg). Zo zegt Kitty bij de disseminatie: *Kennis delen is lastig: ieder spreekt een andere taal*. Een van de twee ambassadeurs voegt daar aan toe: *Het is moeilijk om dingen die je samen afspreekt uit te dragen naar afwezig en naar de afdeling als geheel. De communicatie is erg lastig*. Het ligt ook aan voortdurende tertiaire tegenstellingen. Mart zegt bij de disseminatie: *Je definieert de gezamenlijke ambitie opnieuw. Die blijkt complexer dan de scholen oorspronkelijk dachten. De scholen zijn geschrokken. Om de beurt is men te eigengereid geweest*.

De 'poliep' vorming van het activiteitssysteem heeft er toe bijgedragen dat het collectieve leren in de TOL stagneerde. De overtuigingen van de instituutsopleiders in de binnencirkel stonden al ten aanzien van de secundaire tegenstellingen diametraal tegenover elkaar. Deze verschillen zijn in de praktijk van de opleidingsschool in tertiaire tegenstellingen verscherpt. Dit maakt dat aan de conditie van een gemeenschappelijke dragende visie, nodig om de spanning tussen visie en realiteit op te heffen, niet wordt voldaan. Een gevolg is dat een belangrijke voorwaarde ontbreekt binnen de TOL voor een parallelle ontwikkeling van het individuele, het collectieve en het expansieve leren. Dat blijkt op vijf manieren: a. de *Community of Practice* van de TOL houdt geen gelijke tred met de ontwikkelingen binnen de opleidingsscholen; b. de competentieontwikkeling van de instituutsopleiders vloeit voort uit ervaringen op de opleidingsschool die op de TOL niet gedeeld worden; c. de expansie van het activiteitssysteem TOL voltrekt zich voor een belangrijk deel los van het leren van de instituutsopleiders (getuige de geringe weerklank en erkenning die hun verworven inzichten op de TOL vinden); d. het leren van de instituutsopleiders (de hervonden continuïteit na een grenservaring) berust op overtuigingen die ze vaak al hadden voordat ze actief werden in een opleidingsschool en blijft los staan van het collectieve leren; e. het team als collectief (*Community of Practice*) dat gemeenschappelijk een zone van naaste ontwikkeling bereikt, bevindt zich binnen de afzonderlijke opleidingsscholen in verschillende gradaties van coöperatie en reflectieve communicatie, maar is binnen de TOL onderworpen aan de coördinatie van de initiatiefnemers. Vanuit het perspectief van de initiatiefnemers van de expansie van de TOL genereert de ontwikkeling van de innovatie 'opleidingsschool' bij de instituutsopleiders slechts een onhanteerbaar scala van met elkaar strijdige zones van naaste ontwikkeling.

7 Conclusies

In deze paragraaf trekken we conclusies uit de gevalsstudie van *De opleidingsschool*. We beantwoorden eerst de deelvragen, die de relatie tussen het individuele en collectieve leren in deze casus in kaart brengen: de oorzaken, de condities en de zelfinschatting van docenten. Vervolgens wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: *Hoe en wat leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?*

HOOFDSTUK 7

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

Met de opleidingsschool als een coalitie van scholen en de TOL wordt geprobeerd de primaire tegenstelling op te heffen die zich voordoet als een kloof tussen de theorie en de praktijk van het opleiden van leraren. Deze tegenstelling had de relatie tussen de scholen en de TOL decennia lang parten gespeeld en leidde tot een gebrekkige aansluiting tussen het leren van studenten op de opleiding en op de stageschool, tot verschillende opvattingen over wat een goede leraar is en tot negatieve beelden over en weer tussen scholen en TOL. Deze primaire tegenstelling verscherpte zich in de volgende secundaire tegenstellingen:

- Over het doel van de lerarenopleiding: scholen wilden leraren die ze als uitvoerders van vakonderwijs konden inzetten om het lerarentekort te lenigen; de TOL wilde leraren opleiden vanuit een breed, schoolvakoverstijgend beroepsprofiel.
- Over de betekenis van de praktijk: scholen wilden dat studenten al in hun studie als leraar konden worden ingezet; de TOL zag scholen als een belangrijke leeromgeving voor het leren van bepaalde, maar zeker niet voor alle competenties van het leraarsberoep.
- Vanwege deze verschillende bedoelingen met en benaderingen van het beroep van leraar bleven de school en de TOL gescheiden werelden. Dit kwam noch het rendement van de opleiding, noch de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep ten goede.

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

Er spelen tertiaire tegenstellingen bij het werken met de opleidingsschool die tot uiting komen in spanningen over de invulling van het leraarsberoep, de invulling van opleiden, de ontwikkeling van de opleidingsschool en de relaties met het *STEIL* en TOL. Daarover is in de paragrafen vier en vijf verslag gedaan. Ze zijn ook besproken tijdens de disseminatie van de *Leerbiografie*. In de expansie van de opleidingsschool leiden twee tertiaire tegenstellingen tot allerlei spanningen in de driehoek *Subject*, *Object* en *Community of Practice*. Beide tegenstellingen hebben tot individueel leren aangezet, maar de eerste heeft niet en de tweede wél tot collectief leren geleid.

De eerste tegenstelling is een uitvloeisel van de secundaire tegenstelling tussen competentie- en vakgericht leren. De ontwikkeling van de opleidingsschool heeft wel individueel, binnen de context van afzonderlijke opleidingsscholen, maar niet collectief tot leren geleid. Deze tertiaire tegenstelling drukt zich in drie soorten spanningen uit:

- in verschillen van mening over overdracht van opleidingstaken naar de opleidingsschool. Op grond van hun ervaringen kan die overdracht voor de ene instituutopleider verder gaan dan met de TOL is afgesproken, terwijl de andere die juist wil terugschroeven. Dat hangt samen met het antwoord op de vraag: hoeveel kan de TOL leren van de scholen? De ene instituutopleider heeft daar hoge verwachtingen van, de andere lage.
- als een verschillende manier van omgaan met het onderwijskundige concept competentiegericht werkplekleren. Zo zijn er instituutopleiders die vanuit nabijheid met studenten communiceren, ze helpen en voor ze zorgen, daarbij zo veel mogelijk gebruik makend van de concepten die het *STEIL* levert. Voor anderen zijn die concepten minder sturend. Zij gebruiken hun eigen leerervaringen bij het zoeken van praktische toepassingen voor de onderwijskundige concepten, waarbij ze, als ze op storingen stuiten, zonnig die onderwijskundige ideeën of die aangetroffen praktijk aanpassen.

DE LERARENOPLEIDING

- in verschillende betekenisverlening aan het SBL-model. De vijf instituutopleiders uit de binnencirkel kennen een verschillend belang toe aan de zeven competenties van het SBL-model. Sommige instituutopleiders zien het beroep van leraar in functie van de school; anderen juist in functie van het (school)vak. De laatsten leggen het primaat bij vakkennis, dat wil zeggen bij kennis die men zich los van een beroepssituatie eigen maakt en die als kracht- en inspiratiebron (motivator) voor de professionele praktijk kan dienen. De opleiding is voor hen de aangewezen plek om die vakkennis te ontwikkelen en om deze door middel van een radicale, activerende vakdidactiek met de andere zes competenties te verbinden. Voor de anderen vindt die verbinding juist in de beroepspraktijk plaats, waarvoor het eerder een vereiste is dat de (aanstaande) docent zich los kan maken van zijn kennisachtergrond. Als hij zich te veel op die achtergrond blijft beroepen zal het hem niet lukken deze vakkennis in samenspraak te brengen met de doelen van de school (want noch de middelbare school, noch de TOL kent het doel: ‘bioloog’, ‘historicus’ of ‘wiskundige’ worden).

De tweede tegenstelling is een uitvloeisel van de secundaire tegenstelling tussen wat de TOL en wat de school voor belang heeft met de samenwerking. De ontwikkeling van de opleidingsschool heeft op dit punt zowel tot individueel (binnen de context van afzonderlijke opleidingsscholen) als tot collectief leren geleid in de wijze waarop al *boundary crossing* tot een opleidingsschool wordt gekomen. Deze tertiaire tegenstelling drukt zich in twee soorten spanningen uit:

- ligt het initiatief van de ontwikkeling van de opleidingsschool bij de TOL, of juist bij de school? Dankzij het uitgangspunt ‘schooleigen’ konden instituutopleiders in hun eigen opleidingsscholen zelf de samenwerking met de school helpen vorm te geven. Dat leidde in sommige opleidingsscholen tot pijnlijke confrontaties en breuken waarin het individuele en collectieve leren slecht spoorden, maar ook tot gezamenlijke resultaten waarin het individuele en collectieve leren juist goed spoorden. De grondhouding van de instituutopleider met de bescheiden, smalle invulling van deze rol blijkt een risicofactor. De meer pro-actieve en inhoudelijk sturende invulling van de instituutopleidersrol blijkt een succesfactor.
- gaat het om een ‘schooleigen’ opleidingsschool of om een ‘Randstads’ model voor competentiegericht werkplekleren? De uitkomsten van de schooleigen ontwikkeling van opleidingsscholen konden de meeste instituutopleiders niet of nauwelijks terugkoppelen naar de TOL en naar de ontwikkeling daar van een Randstads ‘model’. Daarbij kwamen verschillende ervaringen met de TOL-cultuur aan het licht. Voor de meeste instituutopleiders bleek die onvoldoende ingesteld op het principe ‘*teach as you preach*’: hun praktijkervaringen, met name hun twijfels en onzekerheden, konden ze er onvoldoende een plek geven. Een enkeling wist de *Rollen, Tools, Regels*, standaarden en procedures zoals die binnen opleidingsscholen vanuit de organisatorische en onderwijskundige kaders van het *STEIL* uitgewerkt werden, wél te verbinden aan de ontwikkeling van een ‘Randstadse’ vorm van werkplekleren.

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

De relatie tussen de individuele leerprocessen en de expansieve leerprocessen is bij de opleidingsschool minder goed te volgen als in de andere drie casussen van ons onderzoek. In

HOOFDSTUK 7

deze casus is elke opleidingsschool een activiteitssysteem dat op een unieke wijze met de objectverschuiving bezig is. De gemeenschappen waarin de instituutsopleiders samen ervaringen opdoen, het *STEIL* en het instituutsopleidersoverleg, zijn licht en voor de meesten – op Stijn na – ondergeschikt aan de opleidingsschool. Hoe verliepen geslaagde relaties tussen het leren van de instituutsopleider en de expansie van hun opleidingsschool en waardoor stagneerde de relatie tussen het individuele leren van instituutsopleiders en het collectief leren van de TOL?

1. Zonder de gevoelde organisatorische urgentie: hoe kan het onderwijs draaiend gehouden worden (rendement van opleiding versus lerarentekort)?, was de objectverschuiving richting opleidingsschool er in 2001 niet gekomen. De initiatiefnemers binnen de TOL en de scholen zagen haar in eerste instantie vooral als oplossing voor hun bedrijfsvoeringperikelen. Toen de opleidingsschool in het licht van competentiegericht werkplekleren werd geplaatst, groeide het draagvlak onder bepaalde groepen docenten van de TOL. Deze onderwijskundige beweegreden kreeg later in de uitwerking van het concept opleidingsschool de overhand. Een deel van deze docenten zag er bovendien een kans in de relatie tussen de TOL en de scholen te verbeteren. Deze relationele beweegreden nam mettertijd in belang af. Dat geldt ook voor de oorspronkelijke aanleiding: bedrijfsvoeringsproblemen van scholen en de TOL.
2. Die verschuiving in belang en noodzaak van de opleidingsschool leidde tot vertroebeling van de objectverschuiving. Deze vertroebeling speelde zowel het collectieve leren als de expansie van de betrokken activiteitssystemen parten, want zelfs het brede draagvlak voor de onderwijskundige visie, zowel binnen de TOL als binnen scholen, blijkt bij nadere beschouwing betrekkelijk. In feite ontwikkelen de opleidingsscholen verschillende varianten van competentiegericht werkplekleren – bij sommige exclusief voor studenten, bij andere ook voor docenten - die op bepaalde onderdelen onderling op gespannen voet staan. Dat komt doordat de opleidingsschool een objectverschuiving is van en door twee activiteitssystemen: een school en de TOL, met behulp van specifieke *boundary crossers* (studenten, schoolopleiders en instituutsopleiders) die aan de onderwijskundige motieven een eigen kleur geven. Zij worden daarbij ondersteund door *boundary objects* (leerwerktaken, SBL-model) die onvoldoende gespecificeerd zijn om dat spectrum te verkleinen. Een gevolg hiervan is dat het van decentrale condities afhangt of het lukt tot een vergelijk te komen tussen leiding, schoolopleider, instituutsopleider, werkbegeleiders en studenten op een opleidingsschool. Dat zijn condities als de aanwezigheid van sturende, dialogische en reflectieve vermogens bij de schoolopleiders en instituutsopleiders, een zekere mate van handelingsruimte die zij van de schoolleiding krijgen om samen met de werkbegeleiders aan de ontwikkeling van de opleidingsschool te werken en communicatieve vermogens om deze ruimte als *boundary crossers* met verschillende expertise en verschillende visies en doelen te kunnen benutten. Bij twee van de vijf instituutsopleiders uit de binnencirkel ontstaat vanuit deze condities al snel een relatie tussen individueel en collectief leren op de opleidingsschool. Bij twee andere instituutsopleiders komen deze condities pas in zicht na een valse start. Een instituutsopleider verliest de overtuiging dat binnen de beschikbare middelen en mogelijkheden een kwalitatieve ontwikkeling van werkplekleren binnen opleidingsscholen mogelijk is. Dergelijke decentrale condities voor een relatie tussen individueel en collectief leren ontbreken binnen de TOL. Voor dezelfde vier instituutsopleiders die op hun opleidingsschool zicht hebben op een relatie op individueel en collectief leren, vindt de expansie van de TOL op het gebied van werkplekleren grotendeels los van hun ervaringen en buiten hun invloed plaats. De oplossingen die zij op hun opleidingsschool ontwikkelen voor spanningen die

voortkomen uit tertiaire tegenstellingen, sporen niet met de spanningen op de TOL, die vaak nog uit secundaire tegenstellingen voortkomen.

Een zo'n secundaire tegenstelling (waaruit de opleidingsschool voortkwam) betreft het antwoord op de vraag: wat is een goede leraar? Daarover blijken de instituutopleiders onderling sterk van mening te verschillen. Dat geldt ook voor hun visie op het SBL-docentcompetentiemodel. Doordat het ideeënverkeer hierover in de TOL stagneert en de besluitvorming in handen blijft van een kleine groep initiatiefnemers, spelen die verschillende benaderingen van deze secundaire tegenstelling binnen de opleidingsschool door in tertiaire tegenstellingen. Het gevolg daarvan is dat spanningen die verbonden zijn met deze tertiaire tegenstellingen wel binnen afzonderlijke opleidingsscholen, maar niet binnen de TOL verwerkt worden. De tertiaire tegenstelling die daardoor ontstaat is dat de TOL enerzijds nog worstelt met spanningen die met de secundaire tegenstelling verbonden zijn (het kennisgerichte versus het competentiegerichte opleidings- en docentprofiel), terwijl instituutopleiders op hun opleidingsscholen ondertussen met quartaire tegenstellingen bezig zijn, op grond van stabiele oplossingen die zijn voortgekomen uit het collectief verwerken daar van de tertiaire tegenstellingen.

Dit betekent dat de opleidingsschool, als objectverschuiving door *boundary crossing*, slechts ten dele leidt tot het sporen van het individuele leren en het collectieve leren. Bij de meeste instituutopleiders gebeurt dat, nadat aan de decentrale condities wordt voldaan, op de opleidingsschool. Bij een instituutopleider is dat net omgekeerd: die blijkt zijn individuele leerervaringen het beste kwijt te kunnen op de TOL in zijn rol als *STEIL*-coördinator. Voor hem zijn juist op de TOL de condities voor het laten sporen van individueel en collectief leren (dialogische en reflectieve vermogens van de Contactgroep en een zekere mate van handelingsruimte als *STEIL*-coördinator) het beste. Vanuit dat gegeven is het niet vreemd dat hij ervoor kiest zijn instituutopleiderschap in te wisselen voor het teamleiderschap van een vaksectie op de TOL.

3. De TOL-casus levert nog een andere conclusie op ten aanzien van condities voor het laten sporen van het individuele en collectieve leren: verticale *Arbeidsdeling* die zo is ingericht dat verantwoordelijkheden gescheiden blijven, stagneert de verbinding tussen individueel en collectief leren. Waarom streven de instituutopleiders zelf niet meer naar onderlinge interactie en samenwerking? Waarom laten instituutopleiders gebeuren dat zij zelf oplossingen zoeken voor spanningen die voortkomen uit quartaire tegenstellingen, terwijl op de TOL problemen nog steeds op het niveau van secundaire tegenstellingen verschijnen (wat is een goede leraar; wat is een goede opleiding?)?

De verklaring hiervoor is dat instituutopleiders van de TOL weliswaar handelingsruimte krijgen, maar dat welbeschouwd hun autonomie beperkt is tot die van een functie: geen beroeps- maar een rolverantwoordelijkheid. Dat brengt de taakverdeling- en bevoegdhedenstructuur met zich mee die voortvloeit uit de tegenstelling tussen de voorhoede van de onderwijskundige vernieuwing van de TOL en anderen binnen de TOL. Alleen Stijn blijkt een brede verantwoordelijkheid te hebben die zich uitstrekt van het micro- tot het mesoniveau van het professionele handelen, met het accent op het laatste. Bij de anderen ligt het accent van hun verantwoordelijkheid op het eerste. Daardoor komen tertiaire tegenstellingen bij de instituutopleiders vaak naar voren langs de lijn 'Stijn versus de rest'. Deze vier instituutopleiders krijgen geen budget, kunnen niet als ondernemer gaan voor bij voorbeeld: meer duale studenten, meer rendement, meer overheveling van opleidingstaken van de TOL naar de opleidingsschool. Hieruit blijkt dat er een onzichtbaar veld van aannames bestaat op arbeidsrechtelijk en financieel gebied dat patronen in stand houdt zoals:

HOOFDSTUK 7

voorwaarden scheidt de Contactgroep; structurele afspraken met de scholen maken de ambassadeurs; de overlegagenda maken de *STEIL*-coördinatoren; over geld beslist het management. Dat veld van aannames ontnemt deze docenten het initiatief om zelf verbindingen te leggen tussen hun persoonlijke leren en dat van het TOL-collectief.

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

Bij alle instituutsopleiders in de binnencirkel houden hun belangrijkste grenservaringen verband met hun praktijk als *boundary crosser*. Uiteindelijk vinden ze daarbij een nieuw handelingsperspectief. Niemand loopt weg. Ook de instituutsopleiders die breken met het nieuwe activiteitssysteem (Stijn, Marcel en Kitty), blijven op eigen verzoek verbonden met de praktijk van de opleidingsschool, waarna ze problemen anders gaan benoemen en ze nieuwe taken oppakken waarvoor ze nieuwe competenties ontwikkelen. Vier van de vijf instituutsopleiders zijn daarbij, door toedoen van de begrensde communicatie binnen de TOL, sterk afhankelijk van de interactie op de opleidingsschool.

Voor de vijfde instituutsopleider geldt dat juist de TOL een ondersteunende *Community of Practice* biedt. Hij stuit vanuit zijn driedubbele rol (*STEIL*-coördinator, leider van samenwerkingsproject en instituutsopleider) op grenzen aan de 'maakbaarheid' van het concept opleidingsschool waar de andere instituutsopleiders niet zo tegen aan lopen. Hij formuleert zijn zorgen en de spanningen die hij ontmoet op een meso-niveau: niet als concrete problemen die hij als instituutsopleider heeft met een schoolopleider, maar als problemen met het concept opleidingsschool: met de financiering, met het competentieniveau van werkbegeleiders en met het niet nakomen van afspraken door schoolleidingen. De relatie die hij heeft met de verschillende *Communities of Practice* is ook anders: hij adviseert de leiding over het TOL-concept 'opleidingsschool' vanuit de Contactgroep, geeft zelf leiding aan de *STEIL-Community* en aan de samenwerking tussen UDO, TOL en drie opleidingsscholen rond een van de drie voorhoedeprojecten. Dat hij die laatste rol inwisselt voor het teamleiderschap van de sectie Biologie staat niet in het licht van zich terugtrekken uit de ontwikkeling van de opleidingsschool, maar moet gezien worden als *reculer pour mieux sauter*, dat wil zeggen: als het zoeken van een betere uitgangspositie om zijn voortgeschreden inzichten ten aanzien van de werkbegeleiders en van de noodzaak van een 'extreme' vakdidactiek te realiseren.

7.5 Deelvraag 5: welke competenties ontwikkelen de verschillende docenten?

Hoe schatten docenten zelf hun competentieontwikkeling in als gevolg van hun instituutsopleiderschap? Twee instituutsopleiders van de binnencirkel plaatsen, als zij beginnen, hun werk in het kader van het verbeteren van de relatie tussen TOL en school. Dat zet hen in een afwachende, volgende positie. Gaandeweg de expansie van de opleidingsschool raken ook zij, net als de andere instituutsopleiders, overtuigd van de onderwijskundige beweegreden voor de opleidingsschool en nemen ook zij een meer sturende positie in. Ieder is gaandeweg steeds beter in staat te formuleren hoe de bedoelingen van de opleidingsschool gerealiseerd kunnen worden. Bij vier van de vijf instituutsopleiders gaat het daarbij om preciseringen van *boundary objects* als het SBL-model, portfolio en leerwerktaken en om afspraken over *Arbeidsdeling* en communicatie in de *Community of Practice*. Terwijl ze zo invulling geven aan het concept opleidingsschool ontwikkelen deze instituutsopleiders nieuwe competenties. Daarbij verbreedt hun aandacht en verantwoordelijkheid zich van het leren van de student naar het leren van de school, waarbij Willem en Sylvia (samen met de

schoolopleider) het verst gevorderd zijn in een parallel proces, waarin zij de leerprincipes die ze voor hun studenten hanteren ook op de school en op de werkbegeleiders betrekken. Dat zijn principes als: de hele school, en niet alleen het vak en de klas gebruiken als een leeromgeving voor hun studenten; begeleiden van de student in diens hoedanigheid van coproductant van de condities en doelen van zijn leren; nieuwe vormen van doelformulering (aan de hand van het SBL-model), planning (persoonlijke activiteiten- en ontwikkelingsplannen (de zogenaamde PAP's en POP's)) en bewijsvoering van resultaten (portfolio's); reflectie en zelfsturing in plaats van werkvormen die het eigen initiatief van de student smoren (dus niet voorkauwen en geen controle via checklists).

Bij het hanteren van deze principes gebruiken de instituutsopleiders een dialogische stijl die bij Kitty en Marcel eerst was ingegeven door de beweegreden: handelen onder druk van het vermijden van fouten uit het verleden (een al te starre en formele opstelling zou oude verwijten naar de TOL kunnen activeren). Maar zelfs waar die verwijten toch klinken, blijven ze vasthouden aan die dialogische stijl. Die sluit het beste aan bij hun onderwijskundige beweegredenen: zonder dialoog met de schoolopleider, werkbegeleiders en uiteindelijk ook met de schoolleiding en de studenten krijgt de *Community of Practice* geen gestalte die nodig is om van de school een brede en rijke leeromgeving voor studenten te maken. Het leersucces bij studenten is een factor die er mede voor zorgt dat ook Kitty en Marcel een meer sturende rol innemen.

Waar gaan de instituutsopleiders die nieuwe competenties voor gebruiken? Bij vier van de vijf instituutsopleiders zien we een groei van hun betrokkenheid bij het ontwikkelen van opleidingsscholen, die gepaard gaat met een groeiende complexiteit van rollen en taken. Zij staan achter het overhevelen van opleidingstaken naar scholen; zij zijn voor een ontwikkeling van de opleidingsschool van onderaf (in de eerste plaats in dialoog tussen school- en instituutsopleider); alle vier maken een omslag naar handelen onder druk van een gevoelde urgentie. Deze vier instituutsopleiders vinden dat ze op het vlak van *reflectie en ontwikkeling* competentier geworden zijn. Dat blijkt een voorwaardelijke competentie voor andere (en verschillende) competentieontwikkeling: bij Kitty voor samenwerken in team en organisatie, bij Sylvia voor de interpersoonlijke competentie, bij Marcel voor werken aan de beroepsidentiteit en bij Willem voor de organisatorische competentie. Omdat zij niet in staat zijn naar de TOL toe het parallelle proces vorm te geven waarbij ze zichzelf, net als hun studenten, opvatten als lerenden, experimenteren zij geïsoleerd binnen de opleidingsschool met een andere omgang met twijfel en onzekerheid in gespreksvormen, in teamvorming, in reflectievormen en in concepten die daarbij nodig zijn. Vanuit de opleidingsschool bezien werken ze zodoende als *Subjecten* aan een objectverschuiving met bijbehorende transformatie van *Regels, Arbeidsdelingen, Tools* en *Community of Practice*, vanuit de TOL bezien blijven het toevallige particuliere aangelegenheden.

Voor juist de man van het eerste uur, Stijn, werkt het anders. Hij ziet tendensen waar anderen minder zwaar aan tillen, zoals tegenwerking door schoolleidingen, waardoor docenten die mee willen doen te weinig uren krijgen. En hij ziet onoverkomelijke onbekwaamheden bij werkbegeleiders. Hij heeft vooral zijn organisatorische competenties ontwikkeld, niet in de zin waar SBL deze competentie projecteert: op het microniveau van de klas, maar op het mesoniveau van schoolomgevingen. Dat heeft hem de overtuiging gebracht dat een krachtige opleiding op de TOL nu prioriteit heeft. Hij wil geen uitbreiding van opleidingstaken van de opleidingsschool, hij is voor een centrale ontwikkeling van de opleidingsschool (via nascholingen vanuit de TOL en via de versterking van de TOL als centrum van vakkennis en vakdidactiek). Daar gaat hij zich gedurende het onderzoek steeds meer voor inzetten.

HOOFDSTUK 7

7.6 Hoofdvraag: *Wat en hoe leren instituutsopleiders van hun bemoeienis met hun opleidingsschool en van de expansie van de TOL?*

Het is zeker zo dat er gesproken kan worden van een aanzet van expansie van het activiteitssysteem TOL in het licht van twee van de drie oorspronkelijke beweegredenen (het relationele en onderwijskundige), maar het is de vraag of deze aanzet tot een feitelijke transformatie van het hele activiteitssysteem zal leiden. Omdat de organisatorische beweegreden (bedrijfsvoeringperikelen) niet als een expliciete graadmeter voor het succes van de innovatie gebruikt wordt, kan het realiteitsgehalte van de inspanningen van de instituutsopleiders op losse schroeven komen te staan als de onderliggende secundaire tegenstellingen met betrekking tot de bedrijfsvoering weer actueel worden. Dan kan blijken dat de opleidingsschool en de competenties die de instituutsopleiders daarbinnen ontwikkeld hebben, onvoldoende bijdragen aan verhoging van het rendement en van de aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding en aan het terugdringen van het lerarentekort.

Het is de vraag of er gesproken kan worden van collectief leren bij deze casus. Voor zover er sprake is van collectief leren, gebeurt dat op de opleidingsscholen. Maar juist daar is de handelingsruimte van vier van de vijf instituutsopleiders teruggebracht tot een functieverantwoordelijkheid. In die verenging hebben ze zich geschikt. Daardoor laten deze vier instituutsopleiders gebeuren dat ze solistisch werken, dat ze geen intervisie hebben, dat ze niet van elkaar leren, dat ze de kaders van Hogerhand (en de werkdruk die daaruit voortvloeit) voor lief nemen en dus ook dat hun individuele leren niet spoort met de expansie van de TOL.

Evengoed lukt het deze vier instituutsopleiders binnen die smalle functie op hun opleidingsscholen nieuwe rollen en taken ten uitvoer te brengen, wat gepaard gaat met het opdoen van nieuwe verantwoordelijkheden en het leren van nieuwe competenties. Hieruit vloeit een dynamiek voort tussen hun individuele en het collectieve leren op de opleidingsschool, die resulteert in een nieuwe invulling van het beroep van leraar en van de opleiding tot leraar, dat wil zeggen in een opheffing van de tertiaire tegenstellingen die bij aanvang van de opleidingsschool manifest werden. Deze parallel gevormde, maar nog onvoldoende gedeelde resultaten zijn - bezien vanuit het activiteitssysteem TOL - niet meer dan beloften voor een komende expansie.

Waarom slagen deze instituutsopleiders er individueel wel in en slaagt de TOL er collectief niet in tot een reconceptualisering te komen van secundaire tegenstellingen? De initiatiefnemers, waaronder de vijfde instituutsopleider, hebben gekozen voor het uitgangspunt 'schooleigen', wat behalve de scholen ook de individuele instituutsopleiders handelingsruimte geeft. Daarmee kiezen zij voor terughoudendheid in het nastreven van overstijgende resultaten ('het TOL-instrument opleidingsschool'). Die voorzichtige sturing op de inhoud van de opleidingsschool door de initiatiefnemers heeft als pendant hun terughoudendheid in het aanmoedigen van het onderlinge verkeer tussen instituutsopleiders. Het gevolg is een impasse in het debat over secundaire tegenstellingen: hoe zorgen we (in het licht van verbetering van het rendement van de opleiding en van vermindering van het lerarentekort) dat leraren goed worden opgeleid? En wat is een goede leraar: is het primair een schoolvakdeskundige of is het iemand die in staat is aan elk van de zeven sbl-competenties vanuit de eisen die een specifieke schoolcontext stelt invulling te geven? Een gevolg van die impasse is dat de handelingsruimte die de initiatiefnemers aan de instituutsopleiders toekennen eerder lijkt op de klassieke, 'smalle' handelingsruimte van de vakdocent die in de klas zijn eigen boontjes dopt, dan op de coöperatieve docent met de brede taakopvatting die men met de opleidingsschool wil

nastreven. Met andere woorden, de vorm waarin zij het innovatieproces gieten staat op gespannen voet met de objectverschuiving (nieuw type leraar en nieuw type opleiding) die de initiatiefnemers nastreven. De gespreksregels van de TOL versluieren spanningen en onderlinge statusverschillen. Die versluiting zorgt ervoor dat de tegenstelling tussen initiatiefnemers en uitvoerders in stand blijft, dat reflectieve communicatie moeilijk op gang komt en dat er weinig coöperatieve beslissingen worden genomen, zodat behalve de ontwikkeling van een *Community of Practice* ook die van gemeenschappelijke *Regels, Arbeidsdelingen, Tools* en *Objecten* stagneert. Beslissingen over het TOL-Instrument opleidingsschool worden vooral op basis van coördinatie door de initiatiefnemers genomen. Dit belemmert de dynamiek op de TOL tussen het individuele en het collectieve leren.

8 Epiloog

Medio 2008 heeft de TOL relaties met veertig opleidingsscholen. Daarbij hebben er een aantal correcties en aanvullingen op de praktijk van 2004 plaatsgevonden: de opleiding is meer sturend geworden voor de kwaliteit. De overdracht van opleidingstaken naar scholen is verminderd. De competentie vakkenis en –didactiek is meer centraal komen te staan. Bovendien heeft de pedagogische competentie, ook op havo/vwo-scholen, een groter belang gekregen. De TOL heeft behalve leertaken ook prestaties in de vorm van vaste opdrachten opgesteld, die de relatie tussen de theorie van de opleiding en de activiteiten in de praktijk, en daarmee de kwaliteit van het leerproces op de opleidingsschool, beter moeten waarborgen.

Twee van de vijf instituutopleiders in de binnencirkel zijn met deze taak gestopt: Stijn is teamleider geworden. Kitty heeft de taak teruggegeven omdat ze zich liever als begeleider en vakdocent op studenten binnen de TOL richt, dan als opleider en ontwikkelaar op het personeel op opleidingsscholen.

Het STEIL is aangepast op de verschillende snelheden waarin de ontwikkeling van opleidingsscholen verloopt. Tandems van instituutopleiders en schoolopleiders van de ‘trage’ scholen komen vier keer per jaar bijeen om basale zaken met elkaar te bespreken en elkaar te helpen. Verder is de TOL betrokken bij de ontwikkeling van vijf dieptepilots waarin onderzocht wordt hoe op een verantwoorde manier, door middel van training van werkbegeleiders en maatregelen binnen de school, meer opleidingstaken aan opleidingsscholen kunnen worden overgedragen. De tandems van de scholen die vooroplopen komen op de TOL bijeen om bij te dragen aan de ontwikkeling van het concept opleidingsschool.

Twee van de drie motieven achter de opleidingsschool lijken ingelost. De didactiek van het werkplekleren is verankerd: opleiding en werkbegeleiders spreken dezelfde (competentie)taal. De kloof tussen opleiding en scholen is verkleind: de opleiding luistert beter naar de scholen. Op het organisatorische motief zijn nieuwe spanningen ontstaan. De TOL zag haar rendement achteruitgaan doordat veel derde- en vierdejaars studenten door de scholen gevraagd werden meer les te geven, waardoor zij niet afstudeerden. Met betere afspraken probeert men dit te voorkomen.