



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 8

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

Leren in Fysio Experience Labs

1 Inleiding

In dit hoofdstuk doen we verslag van de gevalsstudie naar het leren van docenten die in het eerste jaar van de basisopleiding fysiotherapie het 'fysio experience lab' (FEL) ontwikkelen en uitvoeren. Deze docenten en andere betrokkenen zijn in een periode van een jaar geïnterviewd over de onderwijsvernieuwing FEL, zoals uitgevoerd in het eerste jaar bij de basisopleiding fysiotherapie van de Randstadhogeschool. 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 2003 start FEL; januari 2004 start interviews; maart 2005 einde interviews; mei 2006 leerbiografie; juni 2006 disseminatie. De hier gepresenteerde gevalsstudie 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 'fysio experience lab': de voorgeschiedenis, de start van het project en de verschillende taken en rollen. De derde paragraaf bevat een analyse van de objectverschuiving die heeft plaatsgevonden. Deze analyse vindt plaats in retrospectief en onderzoekt de wijze waarop visies op onderwijs en beroep van de initiatiefnemers zich hebben vertaald in een start van de 'fysio experience lab'; in termen van de activiteitstheorie gaat het over de relatie tussen *Subject* (motiveringen) en *Object* (doelen) van de objectverschuiving. Paragraaf vier handelt over de empirie van de ontwikkeling van 'fysio experience lab'-programma's door docenten. We onderzoeken daarbij de relatie tussen *Instrumenten (Tools)*, *Regels en Rollen (Arbeidsdeling)*. Paragraaf vijf handelt over de empirie van de relatie tussen *Subject, Object en Community of Practice*, dat wil zeggen hoe de ontwikkeling en uitvoering van 'fysio experience lab'-programma's ter hand wordt genomen. In paragraaf zes analyseren we individuele leerprocessen van docenten in relatie tot het collectieve leren van het docententeam. Tot slot trekken we conclusies uit deze gevalsstudie.

2 Context

2.1 De landelijke context: ontwikkelingen in het beroepenveld

Halverwege de jaren negentig zorgen drie ontwikkelingen ervoor dat het Koninklijk Nederlands Genootschap voor Fysiotherapie (KNGF) een kwaliteitsbeleid gaat opstellen. Allereerst is er de toenemende mondigheid van de patiënt. Deze wordt door de overheid met wetgeving gericht op het meer verantwoordelijkheid nemen van burgers zelf, wat leidt tot maatregelen als de verschuiving van een groot deel van de fysiotherapeutische hulp van het ziekenfondspakket naar de aanvullende verzekering en de introductie van vrije tarieven.

In het verlengde van deze overheidsmaatregelen wordt van de beroepsgroep transparantie geëist in wat de fysiotherapie te bieden heeft. Dat krijgt gestalte in duidelijke richtlijnen en heldere omschrijvingen van producten en diensten. Deze transparantie-eis maakt het gebrek aan consistentie in de door fysiotherapeuten gebruikte werkwijzen steeds meer voelbaar. De behoefte aan wetenschappelijke onderbouwing van gebruikte methoden en middelen heeft een sterke ontwikkeling van wetenschappelijk onderzoek tot gevolg, die niet alleen tot meer

erkenning van het vakgebied leidt, maar ook tot de vaststelling dat voor de effectiviteit van veel vigerende praktijken van fysieke therapie geen wetenschappelijk bewijs kan worden gevonden.

Ten derde krijgt fysiotherapie te maken met forse bezuinigingsmaatregelen: eerder al kreeg de beroepsgroep te maken met bezuinigingen door middel van een beperking van een aantal fysiotechnische applicaties die het ziekenfonds nog vergoedt. Halverwege de jaren negentig volgt een nieuwe bezuinigingsronde: maximaal negen behandelingen worden nog vanuit het ziekenfonds vergoed. In 2004 volgt nog een derde bezuinigingsronde: de overheid verwijderd een groot deel van de fysiotherapie uit het basisverzekeringspakket.

Een resultaat van het door de KNGF opgestelde kwaliteitsbeleid is in 1998 *het beroepsprofiel* van de fysiotherapeut, dat de professionalisering langs de volgende lijnen uitwerkt: de fysiotherapeut maakt gebruik van geaccepteerde theorieën en inzichten, neemt de verantwoordelijkheid voor zijn interpretaties en legt deze voor aan de patiënt. Samen besluiten ze hoe het gezondheidsprobleem wordt aangepakt. Kortom, de nieuwe fysiotherapeut handelt in samenwerking met de patiënt bewust, procesmatig, systematisch, doelgericht en volgt daarbij zo veel mogelijk *'evidence based'* richtlijnen.

Daarmee is een primaire tegenstelling in het beroep gegeven, die sindsdien ook tot spanningen in de opleidingen aanleiding geeft. Metaforisch gesproken gaat deze tegenstelling om het antwoord op de vraag: richt de fysiotherapeut zich primair op *'spieren'* of op *'hersenen'*? *'Spieren'* verwijst naar een profilering van het beroep die van oudsher de kern van het fysiotherapeutisch handelen legt bij bewegingstherapie of oefentherapie, al dan niet gecombineerd met massagetherapie en fysieke therapie in enge zin. *'Hersenen'* verwijst naar een profilering van het beroep die meer de kern van het fysiotherapeutisch handelen legt bij het vermogen van de fysiotherapeut om gezondheidsproblemen van de patiënt in het perspectief van bewegen en bewegingsproblemen te plaatsen, dus bij competenties met betrekking tot *'communiceren'* met en *'motiveren'* van de patiënt. Verder verwijst *'hersenen'* naar de ontwikkeling die gaande is naar *evidence based practice*, die de competentie *'verantwoorden'* naar de verzekeraar en de cliënt steeds belangrijker maakt.

In diezelfde periode vindt ook een herstructurering van het hoger beroepsonderwijs plaats (zie hoofdstuk 2). De overheid dwingt sinds de jaren tachtig hbo-opleidingen zich steeds meer te profileren en daarbij ook steeds meer verantwoording af te leggen over hun kwaliteit en hun effectiviteit. Vanaf begin jaren negentig voert de overheid regimes van accreditatie en rendementsbekostiging in. Het rendementsregime betekent onder andere dat als een student langer dan 4,5 jaar over zijn studie doet, de opleiding geld moet toeleggen op zo'n student. Met het accreditatieregime kan de overheid slecht presterende opleidingen beter dwingen tot verbetermaatregelen of desnoods overgaan tot intrekking van de licentie.

Veel hogescholen reageren op beide regimes door in de tweede helft van de jaren negentig *top-down* hun opleidingen in te richten volgens het *'leren leren'*-principe. Daarbij wordt leren gezien als een proces waarin de lerende kennis niet passief tot zich neemt maar zelf actief construeert. Het *'hebben'* van kennis en vaardigheden is vanuit die opvatting geen garantie voor het vermogen om deze daadwerkelijk in de praktijk te kunnen toepassen. Kennis en vaardigheden krijgen vaak pas betekenis wanneer ze aansluiten bij de ervaringen, vragen en problemen die de beroepsbeoefenaar in het dagelijkse werk tegenkomt.

Daarmee is voor veel basisopleidingen fysiotherapie – naast de tegenstelling in het beroepsprofiel – een secundaire tegenstelling gegeven die aanleiding geeft tot spanningen: het oude leren (instructiegericht onderwijs) versus het nieuwe leren (leren leren).

2.2 De Randstedelijke context

In de Randstad, vlak naast een groot ziekenhuis, bevindt zich de basisopleiding fysiotherapie van de plaatselijke hogeschool. Daar was, toen we ons onderzoek voorjaar 2004 startten, net een ingrijpende verandering van het onderwijs begonnen, waarbij het vorige onderwijsmodel van probleemgestuurd onderwijs (PGO) – waarmee de opleiding in de tweede helft van de jaren negentig reageerde op de primaire tegenstelling tussen het oude en het nieuwe leren – werd vervangen door het nieuwe onderwijsmodel van het ‘*fysio experience lab*’ (*FEL*). De innovatie werd begeleid door een onderwijskundige.

Het nieuwe onderwijs vindt plaats binnen ‘*fysio experience lab*’-programma’s (*FEL*’s); elk kwartaal een ander *FEL*. In het eerste jaar staat in het 1^e kwartaal (*FEL1*) een gezondheidscentrum centraal waar voorlichting, preventie en begeleiding van sportletsel aan de orde zijn. In het 2^e kwartaal, in *FEL2*, is de context een behandel- en preventiecentrum waarbij het draait om patiënten met hart-, vaat- of longaandoeningen. Na verloop van tijd keren bepaalde thema’s terug. In het 5^e kwartaal, dat wil zeggen aan het begin van het tweede jaar van de studie, komt het onderdeel houdings- en bewegingsapparaat uit *FEL1* weer terug, maar dan binnen de context van een eerste-lijnsrevalidatiecentrum. In *FEL7* staan wederom hart, vaten en longen centraal, maar nu in de context van een academisch ziekenhuis. Ook in het derde en vierde jaar van de studie komen deze onderwerpen (verdiept) weer terug. In totaal biedt de opleiding *FEL*’s aan. Verder zijn er drie externe praktijken (‘*stages*’).

Studenten bestuderen in groepen van zo’n acht à negen studenten in een *FEL* beroepsproblemen, die door de opleiding worden aangeboden. Voor het behandelen van de patiënten krijgen de studenten een dossier met patiëntenkaarten. Daarin staan alle gegevens die een groep nodig heeft. De groep komt wekelijks bijeen, bestudeert de beroepssituatie en analyseert wat er nodig is om adequaat te handelen. De coach begeleidt dit proces door het stellen van vragen waarop studenten antwoorden gaan zoeken. In grotere groepen wordt met de trainer fysiotherapie uit de dossiers een aantal patiëntenkaarten gekozen, waarover niet alleen gepraat wordt, maar waar studenten ook praktisch mee aan de slag gaan. De theoretische kennis die ze daarvoor nodig hebben, verwerven studenten door de opdrachten te vervullen. De vaardigheden die studenten bij het ‘aan de slag’ gaan nodig hebben, leren ze in de *skillstraining*. De theoretische verdieping van dit ‘*fysio experience lab*’ krijgen studenten door zelfstudie, maar ook middels lezingen, presentaties en op consultbasis van de specialisten.

De opzet van het onderwijs vereist dat de docent rollen vervult die dit proces ondersteunen. Bij *FEL* worden vijf docentrollen onderscheiden:

- De *coach* richt zich op het geheel van het *FEL*: de opdracht van een fictieve opdrachtgever, studenten als opdrachtnemers, en de manier waarop zij met de opdracht aan het werk gaan.
- De *trainer fysiotherapie* staat model voor de uitvoerende beroepsbeoefenaar. Hij laat zien hoe in de praktijk competenties bij de behandeling van een patiënt, bij het geven van voorlichting of bij preventieve activiteiten benut worden. Aan de trainer kunnen studenten consult vragen over de patiënten waar het in een *FEL* over gaat.
- De *kennisspecialist* richt zich op een of enkele wetenschappelijke disciplines waarop het vakgebied stoelt. Deze kennis wordt in de *FEL*’s beschikbaar gesteld in de x-lijn, waarin docenten programma’s aanbieden in de rol van expert. De kennisspecialist helpt studenten een georganiseerd en bruikbaar kennisbestand op te bouwen en te onderhouden.
- De *trainer skills* is studenten behulpzaam bij het verwerven van behandelingstechnieken en de *knowhow* hierover, zoals de uitvoering van een palpatie, het aanleggen van een tape of een spierkrachttest. De eerste twee *FEL*’s is er een trainingsprogramma ontwikkeld dat alle

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

studenten moeten volgen. Voor *FEL1* zijn dat onder andere palperen, weerstandsonderzoek, spierlengte-onderzoek en een anamnesegeprek. Vanaf *FEL 3* gaan studenten in toenemende mate zelf na welke skills ze bij het *FEL* nodig hebben, en regelen ze met hun trainer dat ze deze kunnen leren.

- De *studieloopbaanbegeleider* (slb-er) helpt de studenten bij hun studieloopbaanontwikkeling. De studieloopbaanbegeleiding vormt de centrale plaats waar alle informatie gecoördineerd wordt die van belang is bij het doorgaande leerproces (b.v. vorderingen, plannen, afspraken, reflectie, feedback en resultaten). Het portfolio bevat de schriftelijke neerslag hiervan. Met het portfolio kunnen studenten laten zien welke competenties ze hebben ontwikkeld en waar ze nog aan gaan werken. Op basis van die gegevens is het de slb-er die bepaalt of de student kan worden toegelaten tot een assessment.

De *FEL's* zijn door schrijfgroepen die bestonden uit docenten uit verschillende jaarteams uitgewerkt. De afstemming tussen de *FEL's* vond plaats via richtlijnen die de stuurgroep over de inhoud, de didactische vorm en de organisatie van een *FEL* had opgesteld, de zogenaamde rood-, groen- en blauwboeken. Tot zover een samenvatting van het nieuwe onderwijsmodel. Uitgaande van de systeemvariabelen van de activiteitstheorie kan het verschil tussen PGO en *FEL* als volgt worden geordend:

Begrippen zoals bij dit onderzoek gebruikt	Wat betekent dit begrip waar het gaat om PGO	Wat betekent dit begrip waar het gaat om FEL
Activiteits-systeem	De basisopleiding fysiotherapie	In de onderzoeksfase betrof dit de <i>FEL</i> zoals die toen nog alleen in de propedeuse van de opleiding bestond
Subject:	De docenten die werken in de basisopleiding fysiotherapie	De docenten die werken in de propedeuse fysiotherapie (jaarteam 1)
Object:	Studenten worden competente fysiotherapeuten; docenten ontwikkelen PGO	Studenten worden reflexieve, zelfsturende, competente fysiotherapeuten; docenten ontwikkelen <i>FEL</i>
Motief:	Door het aanbieden van een mix van theorie, vaardigheden en realistische casuïstiek (geïntegreerde programma's)	Door intensievere praktijkconfrontaties realiseren van zelfsturing door studenten
Motivering:	De reden waarom iedere medewerker aan <i>FEL's</i> deelneemt en bijdraagt. Ieders motivering past bij eigen passies, doelen en concerns. Hierin komt de <i>multivoicedness</i> binnen de opleiding het meest tot uitdrukking. Er zijn verschillen van opvatting over de noodzaak om radicaal te breken met PGO en een heel nieuw curriculum te bouwen en over hoe de studenten de ' <i>body of skills and knowledge</i> ' het beste leren.	
Tools:	Theorie en vaardigheden in aparte lessen, waarbij de theorie domineert. Casuïstiek in projectgroepen, waarin studenten samen praktijkproblemen leren te onderzoeken en op te lossen. Elk programma wordt apart getoetst	Studenten stellen door middel van reflectie en met behulp van docentfeedback de eigen sterke en zwakke punten vast en sturen zo m.b.v. de geboden programma's hun eigen leerproces

HOOFDSTUK 8

Community of Practice:	De docenten in drie jaarteam	De docenten van jaarteam 1
Regels:	Verregaande autonomie van vakgroepen, weinig vakgroep overstijgend overleg	Een beperkt aantal docentrollen per <i>FEL</i> . Per rol regelmatig werkoverleggen, tussen de rollen binnen een <i>FEL</i> afstemming via teamvergaderingen
Arbeidsdeling:	De theorie- en vaardigheidsdocenten hebben, binnen de richtlijnen van het curriculum en van de vakgroep een grote autonomie. Het onderwijs is door de thema's minder gefragmenteerd dan het instructiegestuurde onderwijs	Alle docenten concentreren zich op twee van de volgende vier docentrollen: slb-er, coach, skillstrainer, assessor. Elke rol wordt binnen de kaders van een <i>FEL</i> ontwikkeld door een vast team via bijscholing, werkoverleg en intervisie

Tabel 8.1: verschillen tussen PGO en *FEL*

2.3 Historische analyse van objectverschuiving bij de basisopleiding fysiotherapie

De basisopleiding fysiotherapie is de context waarin de mensen werken die bij ons onderzoek betrokken zijn. De binnencirkel bestaat uit vijf docenten die werkzaam zijn in het eerste jaar van de opleiding. Zesde lid van de binnencirkel is de praktijkhouder van de binnenschoolse fysiotherapeutische praktijk 'Praxis' die in het najaar van 2003 van start ging. De buitencirkel van het onderzoek bestaat uit de opleidingsmanager, de onderwijskundige en een fysiotherapeut die in het kader van de afronding van haar studie Onderwijskunde een onderzoek deed naar de pilot *FEL9*, hierna genoemd 'de masterstudent'. Zie tabel 8.2.

Binnencirkel Docenten bij PGO	Bij <i>FEL</i>
Diana , sinds 2003 als tutor, bewegingswetenschapper	Slb-er (studieloopbaanbegeleider) en coach; docent x-lijn (kennisspecialist)
Marja . Psycholoog, journalist, tutor en trainer communicatie	Zat in de schrijfgroepen van <i>FEL1</i> tot en met 4. Is slb-er en trainer CV (communicatieve vaardigheden) in het eerste jaar
Han . Fysiotherapeut en docent fysiotherapie	Naast zijn eigen praktijk (0,5 fte) is hij als docent in het eerste jaar actief in de rollen van coach, trainer en slb-er
Nick . Fysiotherapeut, bewegingswetenschapper	Coördinator 1 ^o jaar; stuurgroeplid; coach, slb-er in het eerste jaar en docent x-lijn (kennisspecialist)
Kathinka . Fysiotherapeut en docent fysiotherapie	Trainer fysiotherapie (docent Patiëntenzorg) en assessor. Ze zat in de schrijfgroep <i>FEL3</i>

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

Bert. Op contractbasis als docent fysiotherapie werkzaam sinds 2002	Praktijkhouder (lid van het team) bij Praxis ¹ , coördinator en verbindingsman vanuit deze praktijk met de opleiding; docent x-lijn (kennisspecialist); zat in schrijfgroep <i>FEL5</i>
Buitencirkel	
Wie	Rol in project
Opleidingsmanager	voorzitter van de stuurgroep die verantwoordelijk was voor de curriculumontwikkeling van PGO naar <i>FEL</i>
Onderwijskundige	begeleidde zowel de stuurgroep, het 1 ^o jaarsteam als de schrijfgroepen van docenten die zorgdroegen voor de invulling van de <i>FEL</i> 's
Masterstudent	deed onderzoek naar de pilot <i>FEL 9</i> in 2003

Tabel 8.2: de leden van de binnen- en de buitencirkel

De meeste docenten van de binnencirkel hebben het, als we ze de eerste keer spreken, over de chaos waarin ze terecht waren gekomen. Als we ze vragen waarom *FEL* nodig is, kunnen de meesten daar geen antwoord op geven. Als docenten al motieven noemen, hadden die – naar eigen zeggen - met een verbeter slag van PGO ook wel gerealiseerd kunnen worden. De uitgangspunten van *FEL* vinden ze niet fundamenteel verschillen van PGO:

- Beroepsproblemen staan centraal, niet losse vakken. Dat betekent voor de vormgeving van het onderwijs: meer centraal stellen van competenties.
- De wijze van leren van de student wordt ondersteund in plaats van voorgeschreven. Dat betekent dat de student eerder en meer regie krijgt over de eigen ontwikkeling.
- Leren is een gezamenlijk proces, net als werken in de beroepspraktijk. Dat betekent voor de vormgeving van het onderwijs dat per kwartaal een *FEL* centraal staat die studenten nog meer dan bij PGO dwingt samen te werken aan het oplossen van beroepsvraagstukken

Die uitgangspunten waren ook al in PGO aanwezig, vinden de docenten, alleen wat minder uitgewerkt. Ze zijn – voor zover zij in 2001 al in dienst van de opleiding waren – er van overtuigd, dat het besluit om over te stappen op *FEL* ‘top-down’ is genomen. Marja:

We hadden natuurlijk door dat project leren leren het idee: nou we hebben net het vierde jaar rond, we hebben dus net een lichtung gehad, en opeens moet het weer helemaal anders.

Kathinka: Op dat PGO-onderwijs zijn een heleboel kritische punten uit die visitaties naar voren gekomen; daar zijn verbeteringen op gevolgd, maar dat was blijkbaar niet voldoende voor het management of de stuurgroep om te zeggen: we gaan hiermee door. Nee, zij dachten we kunnen toch beter, en dat is ook de nieuwste ontwikkeling: skillslabs maken, een ‘fysio experience lab’ ontwikkelen. Dus is er van bovenaf dat besluit genomen, nou en toen was er te weinig tijd, te weinig middelen, geen verbouwing en heel veel rumoer in het team, toen is het een jaar uitgesteld en toen is het een jaar later absoluut van bovenaf opgelegd. Dus het is niet zo dat de docenten dachten: dit onderwijs is niet goed en dus gaan we het nu herschrijven en

¹ Voor de invoering van *FEL* vond in het gebouw een ingrijpende verbouwing plaats: op de begane grond verscheen een grote praktijkruimte, Praxis genaamd, waar patiënten, individueel of in groepen, behandeld konden worden en die moest uitgroeien tot een volwaardige fysiotherapeutische praktijk *binnen* school.

HOOFDSTUK 8

komen we met FEL's. Het had absoluut geen urgentie. Een heleboel dingen konden in mijn ogen beter maar zo'n drastische wijziging, nee daar ben ik geen voorstander van.

Jaarcoördinator Nick, die zelf lange tijd in de stuurgroep zat die de overgang van PGO naar FEL organiseerde, ziet het zo:

Een groep voortrekkers heeft op een gegeven moment in al hun wijsheid besloten: we gaan een heel nieuw curriculum bouwen. In PGO kun je, denk ik, ook heel goed ontwikkelingen die er op dit moment in het onderwijs en in de fysiotherapie zijn, kwijt. Maar is het besluit eenmaal genomen, dan gaat inderdaad bij mij de knop om, zo steek ik in elkaar; dan probeer ik de voordelen van het nieuwe curriculum te pakken en dan ga ik daarmee verder.

Bert: Ik vind het jammer dat na vijf jaar leren leren is gekozen voor een heel andere opzet. Dat heeft toch veel druk en onbegrip en meer werk bij het docentencorps veroorzaakt met de nodige weerstand.

Volgens de onderwijskundige en de opleidingsmanager die we spraken, was *FEL* wel degelijk mede het gevolg van de kritiek van docenten op PGO en van de oplossingen die zij tussen 1999 en 2001 aandroegen.

De onderwijskundige: *Het FEL is rechtstreeks het gevolg van de klachten van docenten over het PGO-onderwijs en van hun eigen denkwerk over hoe je met die klachten om zou moeten gaan. Toen ik er in kwam was PGO door de docenten zonder veel support uitgewerkt. Het was oude wijn in nieuwe zakken. Bij de omslag van PGO naar FEL zijn volgens hem alle docenten betrokken geweest: Het management heeft gemeend dat elke docent alle functies moet kunnen vervullen, dus elke docent moet ook meeschrijven in een FEL. Ze hebben dus in al die ontwikkel- en schrijfgroepen, bij developments of bij studiereizen naar Maastricht allemaal letterlijk een aantal malen in het proces gezeten, ook aan het roer.*

Docenten hebben volgens de onderwijskundige, wat bevestigd wordt door de beschrijving van het veranderproces door de stuurgroep, vanaf 1998 de tijd gehad om de klachten die zij hadden over PGO, om te zetten in verandervoorstellen. Die klachten hadden betrekking op de hele breedte van het onderwijs, waarbij de nadruk lag op de didactische uitwerking van de beroepsvisie en de daarvan afgeleide thema's. De toenmalige stuurgroepvoorzitter heeft die klachten geordend en kwam tot zeven clusters: de inrichting van het vaardigheidsonderwijs, toetsing en beoordeling, de relatie praktijk en onderwijs, hantering van werkvormen en leerlijnen, docentrollen en -stijlen, studieloopbaanbegeleiding en kwaliteitszorg. Vervolgens zijn in 2000 door de stuurgroep zogeheten OWG's, onderwijskundige docentwerkgroepen, in het leven geroepen. Elke OWG was samengesteld uit drie docenten: één uit elk team, om zo volgens de stuurgroep *alle docenten probleemeigenaar te maken, te stimuleren samen oplossingen te zoeken en zo draagvlak te creëren voor mogelijke nieuwe veranderingen*. Elke OWG werd gefaciliteerd, kreeg de beschikking over experts van buiten en kreeg als opdracht: zoek uit wat dit probleem nu precies is en wat de oplossingsrichting zou kunnen zijn. Aan dat onderzoek hebben eenentwintig docenten deelgenomen, meer dan de helft van het totale docentenbestand op dat moment. In een aantal tranches heeft dat onderzoek plaatsgevonden. Op 16 januari 2001 hebben de zeven onderwijskundige werkgroepen hun bevindingen gepresenteerd op een grote studiedag. Vanaf dat moment werd een tweede curriculumvernieuwing ingezet, die zou leiden tot het ontwikkelen van het *FEL* als nieuw onderwijsmodel. Er werd een groot aantal ontwikkel- en schrijfgroepen ingesteld waarin het onderwijs werd omgezet tot een volledig competentiegestuurd curriculum, en waarin ook docentcompetenties werden ontwikkeld op basis van de nieuwe docentenrollen.

De stuurgroep meent op grond van deze voorgeschiedenis dat het draagvlak bij docenten voor de verschuiving van PGO naar *FEL* groot is en dat docenten de objectverschuiving

richting *FEL* niet alleen gewild, maar ook mee voorbereid hebben. Dat wordt bevestigd door de masterstudent die in het voorjaar van 2003 de *FEL*-pilot had onderzocht:

De docenten in het algemeen hadden zich dus democratisch uitgesproken om FEL tóch in te gaan voeren met ingang van het studiejaar 2003-2004. Er waren natuurlijk altijd docenten die tegen waren en ook mensen die tegen waren zaten in dat projectgroepje van vier à vijf docenten die FEL9, de pilot, gingen doen. Dat was wel een hele slimme zet want die kwamen ook helemaal over de brug, want die vonden het hartstikke leuk.

Het al dan niet noodzakelijk zijn van *FEL* en ook het al dan niet aanwezige draagvlak voor deze objectverschuiving, stelde ons voor een raadsel. We gingen op zoek naar het antwoord op de vraag: welke spanningen kwamen in de 'double bind'-fase zo op scherp te staan, dat ze leidden tot conflicten die noopten tot de vervanging van PGO door *FEL*? Als we het ze rechtstreeks vroegen, hadden de docenten uit de binnencirkel daar eigenlijk geen antwoord op. Daarom vatten we in de volgende paragraaf eerst samen waarom de opleidingsmanager en de onderwijskundige deze objectverschuiving noodzakelijk vonden, om van daaruit te kijken hoe docenten uit de binnencirkel zich tot deze beweegredenen verhouden.

3 De beweegredenen voor de objectverschuiving

3.1 De beweegredenen van de opleidingsmanager en de onderwijskundige voor de objectverschuiving

Docenten waren in het oude instructiegerichte curriculum verantwoordelijk voor een vak waarin ze expert waren, waarvoor ze geacht werden de vakliteratuur en conferenties te volgen en waarvan ze in een vakgroep voor de ontwikkeling zorgdroegen. Bij PGO werden ze verantwoordelijk voor de ontwikkeling van een curriculum, waarin hun vakken goeddeels waren verdwenen als zelfstandige eenheid. Onder druk van een komende accreditatie maakte de instituutsdirecteur zich – volgens de onderwijskundige - rond 2000 zorgen over het voortbestaan van de opleiding. Het was voor haar de vraag of de opleiding met PGO de toets van een komende accreditatie (dat wil zeggen: de externe beoordeling die in het slechtste geval zou kunnen leiden tot intrekking van de opleidingslicentie) wel zou kunnen doorstaan. Ze vroeg de onderwijskundige deze zorg nader te onderzoeken. Ook maakte ze zich zorgen over een te laag rendement. De onderwijskundige analyseerde de situatie en stelde vast dat 'de beoogde doelen' met PGO niet bereikt konden worden en dat hierdoor de opleiding inderdaad haar accreditatie kon verspelen. Een nieuwe innovatie was volgens hem nodig om de bestaanszekerheid van de opleiding te garanderen. Deze noodzaak voert hij terug op de twee visitaties (dat wil zeggen externe beoordelingen van de kwaliteit, het innovatievermogen en het niveau van de opleiding) die de opleiding had gehad, waaruit hij opmaakte dat de ambities van het leren leren-principe in PGO niet werden waargemaakt. PGO had er onvoldoende voor gezorgd dat studenten kennis en vaardigheden zelf actief gingen construeren, doordat ze onvoldoende gelegenheid kregen aan te sluiten bij de ervaringen, vragen en problemen die de beroepsbeoefenaar in het dagelijkse werk tegenkomt. De onderwijskundige:

Dat was eigenlijk de eerste trigger waarop de instituutsdirecteur me binnenhaalde, dat voor de tweede keer op rij de visitatie zeer kritisch was geweest. Het PGO-curriculum werd niet met de grond gelijk gemaakt maar ze wist best hoe het in Maastricht gegeven werd en daar voldeed de Randstad niet aan. De rode lijn ontbrak, ze maakten hun ambities niet waar.

HOOFDSTUK 8

Bij PGO nam de lerende kennis nog veel te passief tot zich, vond hij. In het licht daarvan noemt de onderwijskundige PGO 'onreparabel'. Hij noemt PGO achteraf *gewoon een docentgestuurd curriculum*. Het enige verschil tussen het PGO- en het instructiegericht curriculum was volgens hem

dat er niet meer in vakken maar in beroepsproblemen werd geredeneerd. Maar aan alle kanten werden de studenten klein gehouden, bij het handje genomen. Een van de belangrijkste problemen van het oude curriculum was dat ze driekwart van hun tijd aan theorie hadden besteed. Dat was in het nieuwe curriculum ook zo, alleen dat was verborgen geraakt. Bij voorbeeld: er zou dan vijftig procent vaardigheidsonderwijs zijn, alleen de helft van die tijd werd besteed aan theorieoverdracht en vaardigheidsdocenten leverden concreet ook de tentamenvragen.

Zijn conclusie luidt dan ook: *Er zaten dusdanige structuurfouten in PGO dat het niet meer reparabel was – er was geen tweede kans aan te geven, het moest opnieuw ontworpen worden.*

De opleidingsmanager vindt dat PGO wel degelijk een verbeteringsslag is geweest ten opzichte van het instructiegericht onderwijs. Met *FEL* moet in zijn ogen nog een slag verder gemaakt worden.

We waren tevreden, maar je kunt zeggen: het kan altijd beter. PGO als didactisch systeem zit er bij ons nog steeds in. Sterker nog: het project, c.q. het probleem is alleen veel echter geworden. Het is dus nog steeds PGO zou je kunnen zeggen. Wat er veranderd is, is dat er een grotere confrontatie met de praktijk is gepoogd te realiseren.

Het beeld van een stapsgewijze verbetering dat de opleidingsmanager geeft, waarbij *FEL* voortbouwt op PGO, wordt door de onderwijskundige niet beaamd. Hij spreekt immers over PGO in termen van 'structuurfouten' en van 'niet reparabel'.

De onderwijskundige noemt twee beweegredenen voor de ontwikkeling van *FEL*: de discrepantie tussen de externe accreditatie-eisen en de gerealiseerde doelen en de spanning tussen instructiegericht onderwijs en leren leren. Met die laatste bewgredenen is de opleidingsmanager het eens. Net als de onderwijskundige vindt hij dat PGO nog ver afstaat van wat met leren leren beoogd wordt. Hij formuleert zijn zorgen weliswaar niet in termen van structuurfouten en 'onreparabel', maar ook voor hem is het een groot probleem dat studenten en docenten ook bij PGO in oude gewoonten van het instructiegericht onderwijs volharden.

Ik denk dat een redelijk groot aantal docenten er moeite mee heeft om de controle af te geven. Of om die controle naar een ander niveau te tillen. Als je de controle inderdaad bij de student laat, heb je een heel ander beeld. Als jij vindt dat alles en iedereen het alleen maar kan leren als hij het doet met methode X, Y of Z die jij hem geeft, dan is het lastig. Voor een deel is dat het probleem: dat men de regie niet aan studenten kan laten.

Het probleem dat docenten de regie niet aan studenten laten, heeft de onderwijskundige geprobeerd bij *FEL* op te lossen door studenten en docenten zich vanaf de eerste dag tot het competentieprofiel te laten verhouden:

De gok die ik heb gemaakt is dat als je de context manipuleert, niet alleen voor de docenten maar ook voor de studenten, het veel moeilijker wordt om op de oude vormen terug te vallen: studenten gaan andere vragen stellen, want het onderwijs vraagt andere dingen van ze en de toets is heel erg beslissend hierin: de assessments en portfolio's sturen het gedrag heel sterk aan. Het competentieprofiel ook. Ik zie dat mensen die bij het PGO excelleerden in het dichtreguleren met lijstjes, dat nu ongeveer na een half jaar opgeven en zeggen: dit moet anders.

Om docenten en studenten van de oude gewoonten van het instructiegericht onderwijs los te maken, heeft de onderwijskundige bij *FEL* de context veranderd: uitgaande van het

competentieprofiel van de startbekwame fysiotherapeut wordt instructie vervangen door praktijk, docentsturing door zelfsturing. Zo wil hij

een wig drijven in de reductionistische neigingen van fysiotherapeuten die zich ook uiten in hun controle- en regelzucht. Fysio's zijn reductionisten hè. In hun vakdiscipline. Ze zijn ook altijd gewend geweest om met lijstjes en formats te werken, hoe gedetailleerder hoe beter. Dan hadden ze er tenminste weer grip op.

Hieruit komt nog een derde beweegreden voor de overgang naar *FEL* naar voren. Deze beweegreden verwijst naar de kloof tussen het nieuwe beroepsprofiel en het oude beroep, zoals dat in de loop der jaren in de opleiding gestalte had gekregen (voortkomend uit de primaire tegenstelling tussen spieren en hersenen). Deze kloof wil de opleidingsmanager bij *FEL* met het competentieprofiel van de startbekwame fysiotherapeut dichtten. Aan de ene kant vindt hij het belangrijk dat alle *FEL*'s op dit competentieprofiel zijn gebaseerd:

Ik denk dat het, ook gezien de functie van de propedeuse, alleen maar goed is om mensen zo snel mogelijk, zo direct mogelijk met de toekomst te laten kennismaken. Zodat ze weten aan welk beroep ze beginnen als ze hier gaan studeren. Wat er wordt gevraagd van fysiotherapeuten, wat voor competenties een fysiotherapeut moet hebben.

Maar aan de andere kant erkent hij dat dit 'vanaf dag één' niet werkt:

De eerstejaars hebben dat spel nog niet door. Dat is de constatering die we zelf gedaan hebben. Er zal dus toch – aan de ene kant vind ik het jammer, aan de andere kant kan het niet anders - in het eerste blok heel erg gestuurd moeten worden op wat er van hen wordt verwacht. Maar het grote gevaar is dat je daarna weer een afvinkcurriculum hebt.

Samenvattend concluderen we dat sinds midden jaren negentig zowel het beroep van docent als dat van fysiotherapeut is veranderd onder druk van externe omstandigheden. De primaire tegenstellingen tussen oude en nieuwe vormen van effectiviteitsbepaling en kwaliteitsdefinitie van beroep en opleiding brengen onder druk van overheidsbeleid en nieuwe wetenschappelijke inzichten eind jaren negentig een 'double bind'-situatie voort. Uit de drie beweegredenen die de opleidingsmanager en de onderwijskundige noemen, kunnen de volgende drie secundaire tegenstellingen worden afgeleid waar de opleiding met *FEL* aan wilde werken: 1. de kloof tussen het oude en het nieuwe beroepsprofiel van de fysiotherapeut; 2. de kloof tussen het oude (instructie)leren en het nieuwe leren leren; en 3. de kloof tussen het gerealiseerde ontwikkelvermogen, uitgedrukt in kwaliteits- en rendementsresultaten bij PGO, en het vereiste ontwikkelvermogen, gemeten naar externe resultaatseisen (accreditatie).

3.2 De (verborgen) motieven van docenten bij de objectverschuiving

Hoe kijken docenten zelf tegen beroep, opleiden en ontwikkelen aan en hoe zien ze de tegenstellingen tussen het oude en het nieuwe beroepsprofiel, het oude en het nieuwe leren en tussen het vereiste en het feitelijke niveau van de opleiding gereconstrueerd worden? Dat stellen we in retrospectief vast, want als we met hen spreken zitten ze midden in de nieuwe werkomgeving van *FEL*.

3.2.1 Visie op het beroep

Over de kloof tussen het oude en het nieuwe beroep die men bij *FEL* met het competentieprofiel wil dichtten, hebben de docenten in de binnencirkel verschillende visies.

HOOFDSTUK 8

a. De 'behendige' visie

Twee docenten, te weten Han en Kathinka, vinden dat de kern van het beroep in de opleiding bij *FEL* in het gedrang komt. Die kern bestaat voor hen uit de behendigheid van de fysiotherapeut die zij verbinden aan kennis en vaardigheden met betrekking tot de 'spierkant' van de primaire tegenstelling. Die zouden veel meer systematisch aan de orde moeten komen dan nu gebeurt. Zij zien op dit punt zelfs een *achteruitgang* in vergelijking met het PGO-curriculum. Kennis en vaardigheden met betrekking tot de 'spierkant' bieden volgens Han en Kathinka fysiotherapeuten zekerheid; dat merken ze zelf in de praktijk, waar ze parttime nog als fysiotherapeut actief zijn. Dat de opleiding daar veel tijd aan moet besteden, is bovendien iets waar ook hun studenten om vragen. Han:

Ik zie dat studenten toch heel sterk neigen naar een hoeveelheid kennis en skills om vooral die patiënten goed te kunnen behandelen. Hun eerste punt is altijd de kennis en het behandelen van de patiënten.

De stapel casussen waarmee bij *FEL* kennis wordt aangeboden, vinden zij geen garantie dat de benodigde kennis met betrekking tot de 'spierkant' wordt geleerd. Han:

Door de mêlee van casussen, de toevalligheid zoals die zich aandienen en hoe die opgepakt kunnen worden schiet het systematische kennisleren er wel bij in. Dat is een verslechtering. Het is ook een beetje zonde want er is in huis zoveel kennis aanwezig! En die wordt te weinig aangeboord.

Voor beide docenten blijft de kern van het beroep toch vooral letterlijk 'in de vingers' zitten. De ruimte voor skillstrainingen bij *FEL* vinden zij onvoldoende. Hun expertise op dit punt wordt, vinden ze, onvoldoende benut. Om die tactiele vermogens te leren moet je gecoacht worden en dat is tijdrovend. Daar is bij *FEL* geen prioriteit aan gegeven. Han:

Wat je niet alleen kan vertellen, wat bij voorbeeld gevoelswaarde heeft, pure fysieke gevoelswaarde, moet je anders overdragen. Oh ja, nou voel ik het, nu weet ik hoe ik dat doen moet. Als een tennisleraar ook wel eens je arm pakt. Kijk, zo moet je het doen. Dus je moet ook vaak die tactiele prikkel geven om het over te dragen. Bijvoorbeeld ja, of je mag wel wat harder: deze structuur kan gewoon veel meer hebben, dus provoceer maar en dat iemand toch wat angstig is. Je kan best verder, je kan best verder. En tegelijkertijd ook wijzen op de non-verbale aspecten die je bij fysiotherapie krijgt als je iemand aanraakt of als je met iemand bezig bent.

Deze docenten zijn er niet tegen dat het beroep breder, wetenschappelijker en communicatiever wordt, maar zij vinden dat *FEL* onvoldoende garantie geeft dat de ambachtelijke, handmatige kern ervan ('de één-op-één situatie met betrekking tot de 'spierkant)'), goed aan bod komt. Han smokkelt daarvoor zelfs met een *FEL*-uitgangspunt: hij verschaft studenten informatie en doet hen daar, naar eigen zeggen, een plezier mee:

Soms geef ik ze ook gewoon wat informatie dat ze even iets niet hoeven opzoeken. Studenten vinden het trouwens heerlijk. Ik denk dat het geen kwaad kan, anders zou ik het ook niet doen.

Kathinka: *Ik denk dat als je fysiotherapie wilt leren dat je dan het vak moet leren. Dat moet je niet denken dat je door projectmatig te werken dat vak leert. Dat vind ik onzin. De setting waarin ik werk is een praktisch één-op-één situatie. Wij hebben heel weinig contact met artsen of specialisten. Wel met elkaar, maar dan is het altijd ook een één-op-één gesprek. Over een patiënt natuurlijk. Het is heel zelden dat we in een zevenkoppig team spreken over een patiënt. De hoofdmoot van het vak is nog steeds de particuliere praktijk.*

b. De 'wetenschappelijke' visie

Nick en Diana zijn de docenten in de binnencirkel die het meest hameren op het versterken van een aspect van de 'hersenkant' van de primaire tegenstelling: de wetenschappelijke basis van het beroep. Het zijn mensen die, in het ene geval na een fysiotherapeutische opleiding en praktijk, in het andere geval rechtstreeks, de academische opleiding bewegingswetenschappen hebben gevolgd. Ze ontlenen hun professionaliteit aan hun academische manier van denken, die ze een grotere plaats in de opleiding van fysiotherapeuten zouden willen geven. Dat blijkt uit Diana's zorg dat het belang van wetenschappelijke kennis bij *FEL* nog onvoldoende verankerd is:

Onze opleiding fysiotherapie staat er om bekend dat ze Evidence Based opleidt. Ik zie het niet meer terug. In het begin wordt er gezegd: ja, het zit er wél in. Maar verdomme, ik zie het nog niet terug hoor. En ik heb het een keer op papier gezet, naar de stuurgroep toe. Uiteindelijk hebben ze me nu gevraagd 'dan maar' de module die daarvoor in het oude curriculum zat, in de x-lijn te herschrijven. Want eigenlijk had ik misschien wel een beetje gelijk. Dat is precies de ergernis die ik heb. Het is de vuilnisbakstrategie.

Deze zorg, en de achterliggende beweegredenen om de wetenschappelijke basis van het beroep in de opleiding te versterken, houdt verband met hun aversie tegen het receptachtige denken dat ze bij veel fysiotherapeuten nog zien. Daarin sluiten zij aan bij de motivering van de onderwijskundige en de opleidingsmanager, Diana:

Toen ik nog studeerde waren er een heleboel fysiotherapeuten als instromers bij bewegingswetenschappen. En dat waren mensen die een methode hadden geleerd, en zo werkt het en niet anders. Terwijl je dus zeker bij bewegingswetenschappen werd geleerd, nou je hebt deze theorie en je hebt deze theorie: wat zou dat voor gevolgen kunnen hebben voor een behandeling. Dus niet alles is het juiste, het is maar net van wat voor theorieën je uitgaat, waar je voor kiest.

Nick en Diana vinden, net als de opleidingsmanager, het brede competentieprofiel belangrijk, maar niet bruikbaar als richtsnoer voor studenten vanaf dag één. Dat werkt volgens Nick niet goed:

Studenten geven aan dat het aan het begin toch te complex en te veel is. Zij zeggen bij voorbeeld: prachtig die competenties maar we begrijpen van de tekst en uitleg die er staat zeventig procent niet van. Het is beschreven als eindcompetenties, dat is te moeilijk. Te abstract.

Beide docenten willen ook af van de traditie die het beroep vooral ziet in de één-op-één relatie met patiënten. Nick wil dat de breedte van het beroep beter in het curriculum wordt opgenomen.

Wat bij voorbeeld wel eens wringt, is als je zegt: tachtig procent van het probleem van de fysiotherapeut als hij in de praktijk staat is die één-op-één relatie met de patiënt. Wat wij graag willen in het onderwijs is dat iemand nog veel breder kijkt dan alleen maar die één-op-één situatie. Je hebt allerlei ontwikkelingen. Er vinden veel meer groepstrainingen plaats, een fysiotherapeut moet ook iets weten van ICT, van multiculturele zaken, van wetenschap.

Volgens Nick moet niet tachtig procent aan die één-op-één relatie besteed worden, maar aan patiëntenzorg. Dat is veel ruimer:

Patiëntenzorg moet centraal staan. Zoals de fysiotherapeut daar tachtig procent van zijn tijd mee bezig is, zo zou dat in de opleiding ook moeten. Maar patiëntenzorg zie ik wel vrij breed ja. Dus als ik het heb over patiëntenzorg dan is dat meer dan aan mensen zitten. Als ik aan patiëntenzorg denk, dan denk ik ook aan dat je genoeg kennis hebt over die patiënt en als je besluit voor jezelf dat je niet genoeg kennis hebt dat je op zoek gaat naar die kennis, dus dat je vaardigheden hebt om aan kennis te komen, dus dat je goed literatuur kunt zoeken, dat je

HOOFDSTUK 8

vervolgens ook goed kunt besluiten, dus dat je op basis van evidentie kunt zeggen: dit ga ik dit wel doen bij de patiënt en dan ga ik dit niet doen bij de patiënt. Dat je op de hoogte bent van allerlei ARBO-achtige dingen. Dat je op de hoogte bent van preventie, werkplekcomgevingszaken. Dus dat vind ik dat allemaal erbij hoort.

c. De ‘communicatieve’ visie

Marja is een docent die een ander aspect van de ‘hersenkant’ van de primaire tegenstelling benadrukt: de communicatieve kant van het beroep. Zij is psycholoog die als trainer communicatieve vaardigheden op de opleiding werkt. Ze traint de studenten met behulp van simulatiepatiënten. Als niet-fysiotherapeut kijkt ze met reserve naar het beroep en naar haar collega’s. Marja vindt het ‘idealisme’ van fysiotherapeuten een valkuil: in werkelijkheid missen ze vaak het realisme dat nodig is om zaken voor elkaar te krijgen.

Wat ik bij fysiotherapeuten zie, is dat enthousiasme ook een valkuil kan zijn. Als je ook kijkt naar fysiotherapeuten, zowel in de praktijk als hier op school: het zijn allemaal hele aardige, enthousiaste mensen. Maar hun beroep krijgt elke keer weer een klap. Want nu zijn ze ook uit het ziekenfonds gehaald.

In haar lessen richt Marja zich onder andere op de voorlichtings- en preventiekant van het beroep fysiotherapeut. Over haar macht om dingen te veranderen, voelt ze zich onzeker. Als niet-fysiotherapeut vindt Marja het niet gemakkelijk om haar deskundigheid goed in de opleiding te verankeren:

In het tweedejaarsteam zit niemand die niet fysiotherapeut is en die doen ook voorlichting. Dat zou ik beter of sneller kunnen. Ik denk dat je beter dwars door de opleiding kan kijken: wat hebben mensen aan kennis en expertise, en zet die zo in. Ik zag vorige week ook toevallig een video-opname van derde-jaarsstudenten. Dat was een gesprek met een patiënt. Toen zag ik: die zijn helemaal niet gegroeid, die zitten nog wat Communicatieve Vaardigheden betreft op het niveau dat ze in het eerste jaar hadden. Als je dan in het programma gaat kijken, vind je dat ook nergens meer terug. Dus voor de kwaliteit van het onderwijs zou daar nog een slag te maken zijn.

Door haar positie van relatieve buitenstaander – ze is de enige sociale wetenschapper binnen de opleiding – merkt ze dat ze haar eigen wetenschappelijke achtergrond onvoldoende kwijt kan in de opleiding:

Dat wetenschappelijke is wel een vaardigheid die ik in huis heb. Maar ik mocht niet in de kenniskring omdat ik geen fysiotherapeut was. Die mensen hebben nu een presentatie gehouden over waar ze mee bezig zijn geweest: ‘o, ik heb nu leren onderzoek doen en dat vind ik zo belangrijk, omdat ik het nu aan mijn studenten kan leren.’ Dat kan ik ook, dat wil ik ook, maar dat mag ik niet!

Bert is de praktijkhouder van Praxis, de binnenschoolse fysiotherapeutische praktijk; hij staat met een been in de praktijk. Hij benadrukt net als Marja het belang van de communicatieve kant van het beroep:

Het gaat om die interactie met die patiënten, het wel kunnen, het niet weten en soms ook - wat nog belangrijker is - die beslissing heel vaak bij die patiënt laten liggen. Je gaat het met z’n tweeën doen. En dan zeggen, nou zijn wij het daarover eens. Want als jij het alleen weet, als het twee keer niet werkt dan verliest de patiënt het vertrouwen in jou.

Alleen met goede communicatie kan de fysiotherapeut zorgen dat de ‘interne motivatie’ van patiënten goed benut wordt, vindt hij:

Als ik tegen een patiënt zeg: “U moet time management doen of u moet anders met dit omgaan”, als ik dat tegen hem zeg dan is dat mijn idee, dan doet hij het nog niet. Als ik hem

een paar tools geef, dan zegt hij: “weet je wat ik bedacht heb Bert, ik ga niet goed met de tijd om”. “Goed dat je dat bedacht hebt”. Dan heeft hij dat zelf bedacht, dus die interne motivatie die is heel hoog.

Anders dan voor Han en Kathinka, is voor Bert de beschikking hebben over kennis en vaardigheden niet de kern van de professionaliteit van de fysiotherapeut:

Kennis is natuurlijk wel belangrijk, maar het moet wel leuk zijn om het te ontdekken. Soms is het ook leuk om te merken dat je geen kennis hebt en dat het dan weer leuk is om te gaan zoeken. Het is toch veel leuker om te pakken wat je nodig hebt dan om een heleboel te pakken en daarna pas je de vraag te stellen: wat heb ik er nou voor nodig? De student hoeft niet alles te weten, hij moet zijn leven lang leren, hij moet eraan geroken hebben en weten waar hij het kan vinden.

Wat kunnen we nu concluderen over de kloof tussen het oude en het nieuwe beroep? De geïnterviewden, geconfronteerd met de versluisde tegenstelling tussen ‘spieren en hersenen’ in het nieuwe beroepsprofiel, pleiten voor verschillende kerncompetenties (behandiger, wetenschappelijker en communicatiever). Toch wordt door geen van de docenten uit de binnencirkel het competentieprofiel geproblematiseerd waarmee *FEL* deze kloof heeft willen overbruggen. De visieverschillen die er over het beroep blijken te bestaan, zijn voor niemand zwaarwegend genoeg om het debat daarover binnen de opleiding aan te gaan. De bezwaren van docenten als Han en Kathinka (dat zij hun vakdeskundigheid onvoldoende aan studenten over kunnen brengen) worden niet als principiële kritiek op het opleidingsconcept *FEL* aangemerkt, ook niet door henzelf.

De tegenstelling tussen ‘spieren en hersenen’ is nog op een andere manier dan door het competentieprofiel versluisd. Elk van de drie accenten (de behendige, de wetenschappelijke en de communicatieve visie) heeft een plaats gekregen in de docentrollen. Van de vijf docentrollen waarin het onderwijs bij *FEL* wordt verdeeld, sluit de behendige visie het beste aan bij de trainer fysiotherapie en trainer skills; de wetenschappelijke bij de coach en de kennisspecialist; en de communicatieve bij de studieloopbaanbegeleider en de trainer communicatieve vaardigheden. Kan daaruit worden opgemaakt dat de zesde ‘rol’, die van assessor, onder grote spanning komt te staan? Als die verschillen binnen de verschillende teams (slb-team, coachteam en dergelijke) impliciet blijven, is de kans namelijk groot dat ze zich bij het assessment uiten. Daar moet de assessor zich immers bedienen van een maatstaf (het competentieprofiel), die die tegenstelling tussen spieren en hersenen eerder versluisd dan blootlegt.

Conclusie: de verschillende visies op het beroep zijn even zoveel oriëntaties op de primaire tegenstelling tussen spieren en hersenen. Daarmee is duidelijk dat de eerste bewegingen dat de onderwijskundige en de opleidingsmanager noemden: opheffen van de kloof tussen het oude en het nieuwe beroep, door *FEL* niet is opgelost.

3.2.2 Visie op opleiden

Ook over de spanning tussen het oude en het nieuwe leren (instructieonderwijs versus leren leren) hebben de docenten in de binnencirkel verschillende visies. De beoogde omslag van instructie naar zelfregie kan, volgens de verantwoording door de stuurgroep, alleen slagen als de student daadwerkelijk zeggenschap krijgt over het eigen leerproces. Het krijgen van zeggenschap vereist volgens de stuurgroep dat de studenten vanaf dag één de gelegenheid krijgen om te werken aan beroepsvraagstukken binnen een zo ‘echt’ mogelijke context. Dat uitgangspunt, samengevat in het motto ‘echt, echter, echtst’, heeft als consequentie dat

HOOFDSTUK 8

studenten zoveel mogelijk aangesproken worden als beginnend fysiotherapeut en dat de leeromgeving opgevat wordt als een werksetting waarin zij gaan werken zoals in een particuliere praktijk of gezondheidscentrum. Er is, zoals we zagen, een fysiotherapeutische praktijk binnen school gecreëerd met een echte patiëntenpopulatie (Praxis); er wordt gewerkt met papieren, maar realistische casussen (patiëntenkaarten) die een betere afspiegeling vormen van voorkomende beroepssituaties dan de thema's bij PGO. Er wordt nog meer dan bij PGO gewerkt met simulatiepatiënten en met klinische lessen. Er worden meer student-assistenten ingezet zodat de studenten meer kunnen oefenen. Ook het assessment is 'echter' dan de toetsing bij PGO: studenten krijgen een casus waarover ze vragen moeten beantwoorden; daarnaast moeten zij een anamnese doen of een onderzoek of een behandelplan opstellen. Met het competentieprofiel wordt de bewijslast voor het bereiken van een competentie bij de student gelegd.

Hoe staan de verschillende docenten tegenover de visie op opleiden zoals die in het *FEL*-model is vastgelegd?

a. Han met zijn nadruk op het *behendige* van het beroep heeft als fysiotherapeut bedenkingen bij leren leren. Al vindt hij reflectie en zelfsturing door studenten belangrijk, toch mag dit niet ten koste mag gaan van systematische kennis- en vaardigheidverwerving met betrekking tot 'spieren'. Han:

Er zijn mensen die in het ontwerpen van processen - een prachtig plan van aanpak en een prachtig product - een manier vinden om aan het werk te gaan, terwijl er bij mij een aantal begrippen boven komen waarvan ik zeg: "Weet je wel in welk fysiotherapeutisch kader je dat moet plaatsen, of wat dat fysiotherapeutisch-medisch betekent?"

Tot op zekere hoogte vindt hij het belangrijk dat studenten wat meer sturing krijgen.

Er mag wat mij betreft wel wat meer sturing zijn en feedback en controle en ook wat vaker duidelijke beoordelingsmomenten. Niet alleen voor mij en voor collega's om te weten waar ze zijn maar ook voor henzelf om te weten of ze voldoen aan een bepaald niveau. Ik denk dat – zeker in het begin – studenten dingen niet goed kunnen zien waardoor bepaalde competenties niet op hun juiste waarde worden beoordeeld.

b. Kathinka twijfelt aan de juistheid van opleiden volgens FEL:

Ik ken geen fysiotherapeut in het huidige team die kennis niet belangrijk vindt hoor. Ik ken wel onderwijskundigen die dat portfoliogebeuren heel belangrijk vinden, maar voor mij blijft kennis heel belangrijk. Maar de vraag is wel – en daarom moet het toetsbeleid heel kritisch bekeken worden – wat wil je dan eigenlijk testen van kennis? Is bij voorbeeld de beoordeling van het portfolio en het assessment een goede weergave van de skills, de vaardigheden, die iemand geleerd heeft?

Kathinka bekent dat ze als praktiserend fysiotherapeut de afgestudeerden van het ouderwetse instructiegerichte onderwijs van een particuliere opleiding niet afwijst. In tegendeel! Ze vindt hen vaak beter dan van haar *leren leren*-opleiding:

Als je praktijkhouder bent en je krijgt een stagiaire dan zal het je aan je rug roesten of iemand leren leren krijgt. Je let op: wat doet-ie in de praktijk en hoe functioneert-ie en dan blijkt dus dat het ouderwetse systeem voor deze studenten in ieder geval bevorderlijk werkt.

c. Diana (vanuit haar visie dat het beroep meer *wetenschappelijk* onderbouwd moet worden) vindt dat fysiotherapeuten zichzelf duidelijker in de markt moeten leren zetten:

Ik denk dat het werkveld van je vraagt je steeds meer te profileren. Ook als individu: waarom gaan ze nou naar jou toe en niet naar de fysiotherapeut die een straat verder zit?

Daarbij moet je dus keuzes maken en ik denk dat je dat in de FEL veel meer stimuleert: wat is mijn weg, waar wil ik naar toe? Wat zijn mijn doelen en hoe zet ik dat naar buiten toe af?

Dat je jezelf als fysiotherapeut leert positioneren, vraagt een bepaald soort zelfbewustzijn van studenten dat Diana met *FEL* probeert te bevorderen.

“Hoe willen jullie me gebruiken?” Studenten vragen me: ‘Wat kunnen we aan je vragen?’ Nee! Stel eerst maar eens vast: waarvoor willen jullie me gebruiken? Ik zeg ook wel eens: waarvoor willen jullie me misbruiken? Ik streef naar een meer-samen-situatie in plaats van een meer-onderworpen-situatie.

Om het inslijpen van dat receptmatige denken te voorkomen, vermijdt Diana ‘systematische kennisoverdracht’:

Kennis kun je ook overbrengen zonder het zelf voor te kauwen, en misschien zelfs wel beter. Je gaat niet voor een collegezaal staan en zeggen – in mijn geval - ‘dit is wetenschap en zo moet je dat aanpakken’. Maar veel meer vanuit: wat voor ideeën hebben jullie nou en laten we eens proberen dat jullie eens zelf wetenschap bedrijven en wat komen we tegen en hoe gaan we dat oplossen? Dat je het studenten dus zelf laat ontdekken.

d. Nick is het met de opleidingsmanager en onderwijskundige eens dat docenten van hun controlegedrag moeten afstappen en studenten moeten stimuleren richting zelfregie. Hij vindt het belangrijk dat met *FEL* de intrinsieke motivatie van studenten wordt gestimuleerd:

Het portfolio is een goed middel om na te gaan denken: wat kan ik wel en wat moet ik nog kunnen en daarbij appelleer je als het goed is aan een stukje intrinsieke motivatie om dingen zelf verder te ontwikkelen.

e. Marja, die meer het *communicatieve* van het beroep benadrukt, vindt het nodig dat de opleiding het realisme van de beroepsgroep vergroot. Ze is een groot voorstander van het eerste uitgangspunt van *FEL*:

Zo echt mogelijk onderwijs. Wij zijn enthousiast geweest omdat we ook zelf voelden dat het voor studenten heel leuk moet zijn om die praktijk naar binnen te halen. En het echt maken. Dat leek ons voor de student maar ook voor onszelf goed, want het is natuurlijk fantastisch als je een simulatiepatiënt hebt en de studenten goed kunnen oefenen.

f. Bert deelt de visie van Diana en Nick dat de opleiding studenten meer moet loslaten. Voor hem is er een parallel tussen hoe hij als fysiotherapeut zijn patiënten motiveert en als docent zijn studenten:

Ik merkte dat als ik als fysiotherapeut een stagiaire begeleidde ik eigenlijk niet veel meer deed dan als ik een patiënt begeleidde: ik moet er niet boven gaan staan om iemand van alles te willen leren. Ik moet iemand prikkelen, een beetje eager maken om zelf dingen te gaan doen. Als het zijn idee is, dan is die interne motivatie veel hoger dan wanneer ik zeg dat het zo moet.

Conclusie: de docenten uit de binnencirkel hebben een verschillende visie op opleiden. Met name de docenten met de ‘behandige’ visie op het beroep missen de instructieruimte die nodig is om het beroep ‘in de vingers’ te krijgen. Daarmee is duidelijk dat de tweede beweegreden dat de onderwijskundige en de opleidingsmanager noemen: opheffen van de kloof tussen het oude en het nieuwe opleiden, door *FEL* niet is opgelost.

3.2.3 Visie op ontwikkelen

Vanaf PGO, met het loslaten van het vakkencurriculum, worden docenten geacht een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het nieuwe curriculum. Hoe ze met deze

HOOFDSTUK 8

verantwoordelijkheid omgaan, wordt zichtbaar in hun bijdrage aan de *FEL*-ontwikkeling. Han en Kathinka zijn aanvankelijk geen voorstanders van de *FEL*-ontwikkeling. Kathinka:

In het vorige curriculum ging dat leren leren nog niet ver genoeg. De voorlopers in deze ontwikkeling konden ons niet super overtuigen, en nog steeds niet. Je kan wel zeggen: ik wil hier niet aan meedoen, maar dan is de volgende opmerking: ga dan alsjeblieft hier weg. De mensen die het meest tegen zijn zitten zo vast in hun aanstelling, die hebben zo'n langdurig contract, die raak je niet meer kwijt. Die laten het maar gebeuren en kijken wat ze er zelf mee doen. De jonge lichten, zoals ik, ik ben heel blij met mijn baan en die wil ik niet verliezen dus als dit het beleid is in het traject, dan doe ik het, of ik het er nou wel of niet mee eens ben.

Han: *Het begon met: laat het maar over me heen komen en ik zie wel en ik probeer flexibel de zaak op te pakken. Dat was in het begin toch wel even moeilijk.*

Wel duidelijke gangmakers van de *FEL*-ontwikkeling zijn Diana en Nick, alhoewel ook zij het onderwijs liever vanuit PGO hadden doorontwikkeld. Zij zien broodnodige ontwikkeltaken door de verschuiving van PGO naar *FEL* in het gedrang komen. Zo valt het Diana op hoeveel moeite docenten hebben met nieuwe kennis 'van buiten':

Bij docenten heeft ieder nog heel erg zijn vakinhoudelijke kennis en daar wordt niet aan getwijfeld, hoe goed je daar in bent.

Nick maakt zich zorgen over het ontwikkelvermogen van de organisatie: *We willen teveel dingen tegelijk, dingen die in de afgelopen tien jaar, ook nog in dat middelste curriculum, niet zijn doorgevoerd. Dat die niet zo goed zijn uitgevoerd en niet goed in de staande organisatie zaten, dat we teveel van dat soort dingen allemaal willen. Ik geef drie voorbeeldjes: simulatiepatiënten, studentassistenten en een portfolio.*

Ook Marja en Bert zijn als eerstverantwoordelijken voor respectievelijk Communicatieve Vaardigheden (met simulatiepatiënten) en Praxis gangmakers van de *FEL*-ontwikkeling. Hoewel ze de ontwikkeling richting *FEL* steunen, maken ze zich wel zorgen over het ontwikkelvermogen van de opleiding. Marja maakt zich zorgen over gebrekkige planning en de tijdsdruk die dat kan geven:

Ik vind dat de organisatie meer tijd zou moeten vrijmaken voor reflectie en ook nog eens heel realistisch zou moeten kijken naar de inzet van docenten. Zowel qua taak als qua uren.

Bert deelt die zorg: *Het is denk ik een beetje de valkuil hier: innoveren zonder je af te vragen of je dat met de tijd die je eigenlijk beschikbaar hebt, ook wel kan doen. Je weet eigenlijk van te voren naar alle kanten toe dat je tijd tekort komt.*

Eerder zagen we dat de docenten ten tijde van het onderzoek aangaven liever een verbeter slag te hebben gemaakt vanuit PGO dan een vernieuwingsslag met *FEL*. De secundaire tegenstellingen, die tussen het oude en nieuwe beroepsprofiel, tussen het oude en nieuwe leren en tussen het vereiste en actuele opleidingsniveau, ervaren zij anders dan de opleidingsmanager en de onderwijskundige. Doordat de tegenstelling tussen het oude en het nieuwe beroepsbeeld versluierd blijft, evenals de tegenstelling tussen het vereiste en actuele opleidingsniveau (zichtbaar in rendement en bij accreditatie), hebben deze tegenstellingen bij de docenten van de binnencirkel geen urgentie. Daarmee bepaalt vooral hun visie op de tegenstelling tussen het oude en nieuwe leren hoe zij zich opstellen in de ontwikkeling van PGO naar *FEL*. Die ontwikkeling ervaren ze als iets dat voortkomt uit druk van 'boven', van het eigen management en van het management daar weer boven. Die druk maakt dat ze in hun beleving in een onrealistisch tijds kader werken en gebrekkig voorbereid zijn op het ontwikkelwerk voor *FEL*. Vanwege protesten van docenten was de invoering van *FEL* al verplaatst van augustus 2002

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

naar augustus 2003, maar ook dat jaar respijt heeft onvoldoende voorbereidingstijd gegeven, menen de docenten in de binnencirkel.

Ook voor zover er sprake is van onvoldoende eigen ontwikkelvermogen, wijten docenten dat vooral aan verkeerd management. Alleen Diana en Nick problematiseren het geringe ontwikkelvermogen van docenten: ze vinden ze vaak weinig bereid en in staat om naast de onderwijsuitvoering ook ontwikkelwerk te doen; om nieuwe informatie, die oude zekerheden onderuit kan halen, toe te laten; om via reflectie en overleg te komen tot betere oplossingen.

Samenvattend is uit deze reconstructie van de beweegredenen van docenten duidelijk geworden dat de primaire tegenstelling, waarbij traditionele vormen van bepaling van de effectiviteit en kwaliteit van beroep en opleiding onder druk kwamen te staan door overheidsbeleid en nieuwe wetenschappelijke inzichten, niet door PGO is opgeheven. Deze primaire tegenstelling werkt binnen PGO door in drie secundaire tegenstellingen, waarvan er twee zo versluierd blijven, dat de spanningen geen beweegredenen opleveren voor verandering bij de docenten in de binnencirkel. Alleen de tegenstelling tussen het oude (instructie)leren en het nieuwe leren wordt manifest in botsende opvattingen tussen de docenten in de binnencirkel over de mate waarin en de manier waarop studenten de regie over hun leren moeten krijgen. Daarbij formuleren Han, Kathinka en Marja hun bedenkingen over deze beweegreden vooral in termen van zorgen over het welbevinden van hun studenten. Bij Nick, Diana en Bert blijkt hun ondersteuning van deze beweegreden uit hun inspanningen om de onderwijskundige uitgangspunten van *FEL* te realiseren.

Alle drie deze secundaire tegenstellingen krijgen daarmee een vervolg in de overgang van PGO naar *FEL*. In de continue verandering van instructieonderwijs naar PGO en vervolgens FLP spreekt eigenlijk alleen de onderwijskundige van een breuk, de rest niet. Tot welke tertiaire tegenstellingen deze overgang leidt, is een vraag die niet door een reconstructie, maar door middel van een actuele empirische analyse beantwoorden. Dat gebeurt in de volgende twee paragrafen.

Primaire tegenstelling	Oude versus nieuwe kwaliteitsdefinitie en rendementsbepaling in (semi)-publieke beroepen
Secundaire tegenstelling 1: de kloof tussen het oude en het nieuwe beroepsprofiel van de fysiotherapeut: spieren of hersenen	<ul style="list-style-type: none"> • wat is een competente fysiotherapeut? (nadruk op behendige, wetenschappelijke of communicatieve basis van het beroep)
Secundaire tegenstelling 2: de kloof tussen het oude (instructie)leren en het nieuwe leren leren	<ul style="list-style-type: none"> • moet de regie van het leren bij de school of bij de student liggen? (PGO is beter/slechter dan aanbodgericht vakonderwijs)
Secundaire tegenstelling 3: de kloof tussen het gerealiseerde en het vereiste resultaat in termen van kwaliteit en rendement	<ul style="list-style-type: none"> • is het bestaansrecht van de basisopleiding fysiotherapie van deze hogeschool wel of niet in het geding?

Tabel 8.3: gereconstrueerde primaire en secundaire tegenstellingen

4 De actuele empirische analyse: *Tools, Regels en Arbeidsdeling*

De situatie die we voorjaar 2004 aantreffen is dat veel docenten ‘ontwikkelmoe’ zijn. Zij streven geen nieuw *Object/Motief* meer na. Desondanks stuiten ze, door de objectverschuiving die heeft plaatsgevonden, op een complex geheel van nieuwe *Tools, Regels* en *Arbeidsdelingen* die niet pasklaar gereed gemaakt zijn voor de uitvoering. Bovendien spelen, zoals we in de vorige paragraaf zagen, de drie secundaire spanningen door in de nieuwe onderwijspraktijk, zodat *FEL* verre van een gespreid bedje is: het bed moet niet alleen nog worden opgemaakt, maar ook nog in elkaar gezet worden, waarbij de docenten bovendien eraan twijfelen of zo’n nieuw bed wel nodig is. De vraag is hoe de mensen die betrokken zijn bij de basisopleiding fysiotherapie met deze situatie omgaan. We beantwoorden die vraag door na te gaan hoe docenten in het eerste jaar van de innovatie met de kenmerkende *FEL*-rol van studieloopbaanbegeleider (slb-er) omgaan en de twee belangrijkste (en nieuwe) instrumenten die daarbij aan de orde zijn: het portfolio en het assessment. In de vorige paragraaf spraken we het vermoeden uit dat de versluiserde secundaire tegenstelling tussen het oude en het nieuwe beroepsprofiel van de fysiotherapeut in spanningen rond het assessment manifest wordt. In deze paragraaf onderzoeken we de spanningen die vanuit de optiek van de slb-er in het samenstel van *Tools, Regels* en *Arbeidsdelingen* aan het licht komen.

Vier van de zes docenten uit de binnencirkel zijn op enig moment van het onderzoek slb-er. De andere twee docenten hebben direct of indirect te maken met de effecten van deze docentenrol. Met welke spanningen worden de docenten, al werkend met de *FEL*-instrumenten, binnen deze specifieke *Arbeidsdeling* en vanuit dit bepaalde *Regelsysteem*, geconfronteerd?

4.1. De *Arbeidsdeling*

Voor Han betekent de rol van slb-er een fundamentele verandering ten opzichte van vroeger:

Als ik voor de klas sta ben ik honderd procent verantwoordelijk, ook voor het proces, ook voor de toetsen, maar nu is dat niet meer zo. Ook het portfolio natuurlijk. Daar word je dan opeens verantwoordelijk voor iets – dat selectieproces – wat anderen hebben bedacht.

De scheiding in de keten ontwerp/uitvoering/beoordeling vindt hij problematisch. Die plaatst hem voor situaties die anderen veroorzaakt hebben en die hij in goede banen moet zien te leiden. In dezelfde tijd moet hij meer doen:

Ik word van drie kanten tegelijkertijd geconfronteerd met allerlei nieuwe zaken waarvan ik niet goed weet hoe ik daar invulling aan moet geven. Het kost mij totaal meer tijd. Ik heb dezelfde aanstelling van zoveel uur, maar ik heb het idee dat ik veel harder moet werken. Waar hem dat precies in zit dat weet ik ook niet.

Kathinka is geen slb-er, maar wordt als docent Patiëntenzorg wel geconfronteerd met de effecten van leren leren die in deze rol op gang gebracht worden. Ze vindt dat haar lessen Patiëntenzorg erdoor in de verdrukking komen. Door de opdrachten van de coaches en slb-ers doen studenten te weinig voor haar vak:

De slb-ers en de coach waren veel meer tevreden over hun studenten dan ik. Dat botste, want ik wilde graag dat zij heel streng waren voor de studenten omdat ik vond dat zij in mijn lessen Patiëntenzorg niets gedaan hadden. Ik hoorde ook wel heel veel over het portfolio dus ik geloofde hen ook wel, dus ik wilde ook wel wat milder zijn, maar aan de andere kant had ik het daar ook wel eens moeilijk mee. Voor ons allemaal was het lastig om een invulling te geven aan je nieuwe rol.

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

De Arbeidsdeling leidt er ook toe dat ze zich afvraagt of de selectie van studenten wel goed verloopt: *De selectie wordt bepaald met name door het bekijken van het portfolio en dat doet toch de slb-er en daarvoor gebruikt die wel de input van de Patiëntenzorgdocent, maar die is marginaal. Want ik heb wel studenten gehad waarvan ik dacht: die mogen wat mij betreft niet het assessment in en die zijn toch toegelaten en die heb ik nou bijvoorbeeld in de klas.*

Het verontrust Diana dat sommige van haar collega-slb-ers de coördinatie van de door de Arbeidsdeling verspreide onderwijsonderdelen met 'afvinklijstjes' ter hand willen nemen:

Ik weet dat vanuit de slb-ers de vraag bij de andere docentrollen is neergelegd: kunnen jullie aangeven wat jullie voor je 'vak' minimaal in het portfolio terug willen zien? En dan denk ik ook: wordt het dan weer voorschrift? Als je die criteria geeft ben je weer heel voorschrijvend bezig.

Al is ze het daar niet mee eens, ze begrijpt goed waarom collega-slb-ers op een controlerende manier met een proces omgaan dat er juist op gericht is de studenten zelf beslissingen te leren nemen.

Vanuit het slb-denken vind ik dat niet zo goed. De slb-ers hebben daar wel meer houvast aan, zo van: zit dat er in, zit dat er in, zit dat er in, dan weet ik dat HET er in zit, aan de andere kant denk ik ook, van ja, een portfolio is iets: daar mag je instoppen wat je zelf wil! Als het maar overtuigend genoeg is voor de assessor. Het is nog steeds de spanning tussen de beheersmatige kant van dit proces, waardoor je misschien wel afbreuk doet aan bepaalde principes versus het vasthouden aan die principes.

Voor Nick is het feit dat collega-slb-ers op een controlerende manier met een proces omgaan de reden waarom hij besluit na driekwart jaar zelf slb-er te worden. In zijn rol als jaarcoördinator stuit hij op zaken die het slb-team verder moet ontwikkelen:

Eigenlijk zou ik deze gedachte ook moeten ventileren en bij de slb-ers moeten droppen, maar dan denk ik: ja, luister.... En nou zou ik eigenlijk een aantekening moeten maken dat ik het zou moeten droppen bij de slb-ers, maar goed, er gaan zoveel gedachten door mijn hoofd. En verder: zij zijn ook docent, zij zouden ook dit soort gedachten moeten kunnen opbrengen, dus wie ben ik om dit soort suggesties in die groep te gooien? Mijn tijd is ook beperkt. Het is ook heel frustrerend als je dit soort gedachten hebt. Het is volgens mij niet zo moeilijk om met deze gedachte iets te doen. Het kost volgens mij niet zoveel geld. Volgens mij kost het niet zoveel uren, volgens mij is het alleen een stukje op papier dat je duidelijker kwijt moet.

Marja voelt zich onzeker door de arbeidsdeling, waardoor ze als slb-er moet beslissen of haar studenten op mogen voor het assessment:

De slb-er die zit in een toetsingscommissie die besluit: jij mag naar dat assessment of niet. Ik ben slb-er maar ik merk daarin dat ik het niet makkelijk vind, omdat ja, je zit dan ook in zo'n toetsingscommissie maar ik ben geen fysiotherapeute. Daar zit iets dubbels in, dat klopt niet hè?

Die verantwoordelijkheid drukt zwaar op haar, zeker als die in de praktijk verkeerd uitpakt: *Ik had een klas waarvan ik de portfolio's allemaal goed vond. Maar daar bleken uiteindelijk maar drie studenten het assessment gehaald te hebben. Daar voelde ik me ongelukkig onder. Met name mijn klas had het praktijkonderdeel van de assessment allemaal slecht gedaan. Die hadden ook een assessor die niet les had gegeven in het eerste jaar. Die ziek was geweest en net een week terug was op school.*

Haar onvrede over de Arbeidsdeling, en daarmee over FEL als geheel, neemt toe als elementaire dingen blijven misgaan:

HOOFDSTUK 8

Toen was ik om een uur klaar en toen kwam de collega van me die het over zou nemen. Dat is dan ten eerste geen Communicatieve Vaardighedendocent, die heeft het nog nooit gegeven, het vak – daar wordt altijd over gedacht: dat kan iedereen. Die komt dan om een uur bij me en zegt: god, wat moet ik eigenlijk doen? En: weet jij hoe ik het moet beoordelen? En waar gaat het eigenlijk over? Dus die was helemaal niet voorbereid. Maar die geeft daarna wel een heel aantal mensen van mijn klas een onvoldoende. En die studenten komen dan huilend bij mij, dat was dan maandag, het eerste tentamen, en als je dan onvoldoende hebt, kun je eigenlijk het assessment al niet meer halen. Dan moet je nog theorie doen, en praktijk en de andere dingen. Toen voelde ik me echt in een soort moreel dilemma. Potverdorie, die bereidt zich niet voor, oordeelt wel. Je kan dan ook niet zo'n collega afvallen naar de studenten, maar voor die studenten betekent dat dat ze van school moeten. Ik vind dat zo'n naar systeem! Het zijn ook dit soort dingen, waarom ik zeg dat ik zo hard gewerkt heb en met zo weinig plezier. Constant dingen die in de organisatie niet kloppen, of die niet doordacht zijn.

Bert is geen slb-er, zelfs geen lid van het eerstejaarsteam, maar hij wordt als *boundary crosser* tussen opleiding en de Praxis-praktijk in het eerste jaar van *FEL* steeds ongelukkiger door de *Arbeidsdeling*.

Praxis heeft geen discussie met de docent in het algemeen. Men weet eigenlijk helemaal niet wat er gebeurt. Ik denk dat de enige die dat op dit moment nog weten de coördinatoren zijn. Docenten weten helemaal niet wat mijn rol in Praxis is. Het is wel voorgekomen dat een collega tegen me zei: er gebeurt niet veel in Praxis? Dan zeg ik: hoeveel patiënten behandel je in een uur? Nou, twee. Dus elk uur zitten er twee patiënten in je wachtkamer. Hoe groot is je wachtkamer? Twee bij twee. Nou, deze is twintig bij twintig. Dus dan vallen patiënten niet op. Dat soort discussies krijg je. Daar zitten bij mij op een gegeven moment ook irritaties.

De manier waarop deze docenten hem aanspreken, ergert hem:

We zijn als Praxis nog niet zo geïntegreerd, sommige docenten die kennen mij omdat ik toevallig docent ben, maar de rest kennen ze eigenlijk niet. Er is nog nooit in een personeelsvergadering gevraagd: jongens hoe gaat Praxis nou lopen? Ik heb wel eens een klein praatje gehouden, maar dat was in het begin, toen wist ik zelf nog van toeten noch blazen. De lijn: hoe gaan we Praxis nu gebruiken, wat is de visie van deze hogeschool, wat is de visie van de praktijkhouders, waar is dat gebied waar we elkaar kunnen gebruiken? Dat is nog nooit goed gecommuniceerd.

Vanuit de kant van de opleiding voelt hij zich niet gesteund. Maar evenmin door zijn collega's bij Praxis. Zijn onvrede wordt zo groot dat hij na anderhalf jaar stopt met Praxis:

Ik ben dus uit de maatschap gestapt. Dan blijkt dat je net niet boven die groep staat, je leiderschap – als je het zo wilt noemen – wordt niet aangenomen. Toen ik de afspraken scherp wilde zetten met: je hebt je eraan geconformeerd, wanneer denk je dat het klaar is?, dan werd er gezegd: waar bemoei jij je eigenlijk mee?

Wat deze spanningen die docenten door de *Arbeidsdeling* ervaren, zeggen over onderliggende, tertiaire tegenstellingen die bij *FEL* manifest worden, wordt in tabel 8.4 op een rij gezet.

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
Individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> • spanningen binnen de keten van ontwerp/ uitvoering/ beoordeling; • spanningen waarbij het ene programma het andere in de verdrukking brengt • spanningen tussen individuele en collectieve ontwikkeling van <i>FEL</i> • verschillende verwachtingen over wat de ander moet doen. • spanningen tussen afwachten en initiatief nemen bij ontwikkeltaken • spanningen tussen de vele problemen met het <i>FEL</i>-onderwijsconcept (bij studenten en docenten) en de weinige oplossingen • spanningen tussen ontwikkeling/uitvoering van <i>FEL</i> volgens het boekje (de bedenkers) of volgens wat men haalbaar vindt (de uitvoerders)
De proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep	<ul style="list-style-type: none"> • spanningen tussen de beoordeling op 'spier'kennis en -vaardigheden versus op reflectie en bewijsvoering • spanningen tussen de beoordeling op communicatieve beroepskennis en -vaardigheden versus de nieuwe generieke competenties (zelfstandigheid, plannen, samenwerken, et cetera) • spanningen tussen voorzeggen en controleren (criterialijstjes) versus de verantwoordelijkheid bij studenten leggen

Tabel 8.4: Overzicht van tertiaire tegenstellingen die in de slb-rol zichtbaar worden

4.2 De Tools (instrumenten)

Het belangrijkste instrument voor de slb-er is het portfolio. Daarin leggen studenten alle informatie schriftelijk vast die volgens hen bij het doorlopen van hun leerproces van belang is (b.v. vorderingen, plannen, afspraken, reflectie, feedback en resultaten). Met het portfolio kunnen studenten laten zien welke competenties ze hebben verkregen en waar ze nog aan gaan werken. Op basis van die gegevens bepaalt de slb-er of ze kunnen worden toegelaten tot een assessment. In het eerste jaar vindt dat assessment twee keer plaats: halverwege en aan het eind. Alleen als een student slaagt voor het assessment, verdient hij zijn studiepunten.

In eerste instantie is Han zeer negatief over het portfolio. Later wordt hij positiever:

Het portfolio moet in ieder geval gesimplificeerd worden. Ik denk dat volgend jaar er een lijst met criteria komt van wat er allemaal in een portfolio moet, zodat je een sterkere aansturing krijgt waardoor de slb-ers die het moeten beoordelen er ook makkelijker inzicht in hebben. Na ruim een jaar FEL is de spanning rond portfolio's bij hem sterk verminderd: *Al die zelfbeoordelingformulieren die er zijn, je hebt het nu twee keer doorgemaakt, dus weet je er ook wat meer van. Je kan er nu meer de richting van aangeven. Die zijn ook wat meer aangepast en veranderd, ook weer wat meer studentvriendelijker geworden. Zijn conclusie na*

HOOFDSTUK 8

twee jaar FEL luidt: *Het is nu een ingroeimodel, voor studenten en collega's. Nu weet ik: zo wil ik het hebben, met bewijsjes en conclusies. Ik kan nu richting geven. Collega's weten nu ook beter instructie te geven. Studenten moeten bewijsjes verzamelen. Er zijn nog steeds te weinig bewijsjes. Dan zie je studenten als idioten op het laatst nog papiertjes verzamelen.*

Zijn zorgen over het portfolio hangen direct samen met die over het assessment:

Degene (bedoeld wordt de assessor, M.S.) die in het assessment over het portfolio het gesprek moet voeren, moet ook heel snel en adequaat een goed inzicht krijgen van hoe dat portfolio is opgebouwd en wat de inhoud er van is. Ze moeten ook een goede samenvatting kunnen maken: dat is toegevoegd.

Omdat het assessment een duur en organisatorisch complex instrument is, heeft Han er een hard hoofd in of de door hem hogelijk gewaardeerde functies van de oude beoordelings- en selectie-instrumenten wel in stand gehouden worden.

Als studenten ook na de herkansing een onvoldoende hadden voor hun portfolio, mochten ze ook niet meedoen aan het assessment. Dan wordt het wel heel moeilijk om je propedeuse te halen. Ik denk dat studenten ook heel veel leren van een feedback, dus ik zou ze veel liever een herkansing geven. Maar dat is een ingewikkeld probleem: organisatorisch, financieel, ruimte, tijd.

Kathinka is en blijft sceptisch over het portfolio. Ze vraagt zich af of dit middel om studenten over hun leerproces te laten leren reflecteren en er zodoende sturing aan te geven, niet teveel een doel op zichzelf wordt.

Door het portfolio zijn studenten erg bezig met het eigen kunnen en reflecteren, nou, sommigen gaat dat vrij goed af. Anderen niet. Degenen die het niet zo goed afgaat, daarvan vraag ik me af: leren ze nou een goed portfolio maken of leren ze goed reflecteren op hun eigen handelen?

Ze is bang dat studenten hierdoor meer met de vorm dan met de inhoud van het onderwijs bezig zijn.

Wat nu blijkt met de portfolio's is dat ze niet zo goed kunnen plannen om dingen voor elkaar te krijgen, waardoor ze in de problemen komen. En ook blijkt dat ze meer op kwantiteit dan in kwaliteit zitten, omdat ze toch nog bang zijn: wat moet er in en hoe toon ik aan dat ik iets kan of niet?

Tegelijkertijd probeert zij haar eigen rol in het leerproces van studenten te wijzigen:

In dit systeem is feedback geven belangrijk, dat kan ik nog niet zo goed. Ik kan wel een compliment geven of kritiek leveren maar om nu een gestructureerde feedback te geven waarin ik allerlei elementen aan bod laat komen, daar moet ik nog aan werken. Dat wordt nu nog meer benadrukt dan in een ander systeem. Want vroeger beoordeelde je en gaf je een cijfer.

Kathinka heeft als assessor vooraf hoge verwachtingen van het assessment-instrument:

Wat wel leuk is dat het assessment helemaal recht doet aan de echte situatie fysiotherapie, zoals de FEL ook een beetje recht doet aan de echte situatie, want je creëert een praktijk met een bepaalde patiëntenpopulatie, papieren casussen etc., en zo gaat het in het assessment ook: je krijgt gewoon een casus en daar krijg je vragen over, of je moet een anamnese doen of een onderzoek of een behandelplan opstellen. Dat vind ik wel heel mooi.

Na een jaar FEL heeft ze er veel meer twijfels over.

Is bij voorbeeld de beoordeling van het portfolio en het assessment een goede weergave van de skills, de vaardigheden, die iemand geleerd heeft? En is het dan ook echt zo dat als iemand straks is afgestudeerd, dat die een betere pas afgestudeerde fysiotherapeut is? Of blijkt die na twee of drie jaar het niveau te hebben wat je zou willen hebben? Ik heb geen idee.

Met de zelfsturing door studenten, waarvoor ze het portfolio een belangrijk instrument vindt, is Diana al haar hele schoolleven vertrouwd. Zij is een van de weinigen voor wie het portfolio geen nieuwe fenomeen is. Desondanks vindt ook zij het werken met portfolio's bij FEL moeilijk.

Ik heb zelf een portfolio moeten maken, bij de docentopleiding twee jaar terug. Als enige slb-er heb ik een klein beetje voordeel: ik weet hoe het moet, omdat ik het al eens eerder heb gedaan, maar dat betekent niet dat de manier waarop ik dat gedaan heb de manier is waarop we dat hier moeten implementeren. Bovendien zijn de eindcompetenties van de opleiding gekozen en dat ligt nog zo ver weg en dat is zo abstract. Het is al moeilijk voor een docent om dat in te vullen, laat staan dat een frisse eerste jaarsstudent dat al kan.

Ook heeft Diana twijfels over de veranderbaarheid van het studiegedrag van studenten. Dat ziet ze terug in de voorbereiding op het assessment:

Ga je voorbereid en ingelezen er aan beginnen, dan ben je al een stapje verder. Dat gebeurt niet. Vlak voor het assessment wordt het nog even heel hard bijgeleerd. Zo heb ik ook mijn studie gedaan hoor.

Vandaar dat ze na een jaar FEL haar oorspronkelijke scepsis voor lijstjes heeft laten varen. In een projectgroep bij voorbeeld is de verwachting dat ze actief meedoen en daar verstaan we onder dat ze zelfstandig gaan zoeken, deelnemen aan gesprekken, dat soort dingen. De studenten zeiden: we weten helemaal niet wat van ons verwacht wordt en waar we uiteindelijk op het assessment op bevraagd en getoetst gaan worden. Om daar dan toch een lijn in aan te geven hebben we gezegd: deze lijsten gaan we gebruiken bij de beoordeling van het portfolio, voor ze naar het assessment gaan. Inhoud is een ander verhaal. Dat gaan we niet voorzeggen, dat mogen ze zelf inpassen. Gedurende het vorige jaar is het inzicht ontstaan dat je die twee dingen onderscheiden kan: gedrag en inhoud.

Nick wordt te elfder ure lid van het slb-team om de zelfsturende functie van het portfolio te versterken. Hij helpt mee het portfolio en de voorbereiding op het assessment voor studenten in banen te leiden, als blijkt dat de oorspronkelijke opzet voor hen onduidelijk is.

Zij zeggen bij voorbeeld: prachtig die competenties maar we begrijpen van de tekst en uitleg die er staat zeventig procent niet. Het is beschreven als eindcompetenties, dat is te moeilijk. Te abstract. De studenten geven ook aan dat de informatiestroom te summier is. En dan bedoelen ze heel concrete informatiestroom: dan en dan is de theorietoets, dan en dan is de assessmenttoets; dan en dan krijg je dit onderdeel van het assessment; deze onderdelen verwachten wij toch minimaal in een portfolio.

De uitvoering van het assessment verloopt volgens Nick niet volgens plan, omdat assessors geen rekening hebben gehouden met de korte tijdsspanne waarin ze moeten plaatsvinden.

We lopen nu vast bij het organiseren van het assessment doordat we van tevoren het domme besluit hebben genomen om docenten veel uren te geven voor die twee weken. Wat ik graag gehoopt had was dat die mensen de uren in hun rooster zoveel mogelijk vrij hadden gehouden. En dat ze op een gegeven moment bij elkaar waren gekomen en dat ze gezegd hadden, ja we moeten met z'n vijven of met z'n zessen dat assessment draaien, we hebben wat training gehad en nou moeten we nog na gaan denken hoe het eruit gaat zien. Kort samengevat is mijn conclusie: we hebben een tekort aan voortrekkers.

De assessor-taak blijkt niet populair. Nick heeft grote moeite om docenten voor die rol te vinden. Het gevolg is dat docenten meedoen die uitvoeringsbereid zijn zonder dat ze ontwikkelbereid zijn.

Heel veel docenten hebben gezegd: nee, ik wil helemaal geen assessor zijn. Dus heb je te weinig assessoren. Dus moet je op een gegeven moment gaan zeggen: jij moet assessor zijn.

HOOFDSTUK 8

Dus die taak opleggen van bovenaf. Dan zeggen mensen: daar heb ik helemaal geen affiniteit mee. Zeg mij dan maar wanneer ik spullen moet gaan lezen. Zeg mij wanneer ik op moet komen draven. Geef mij de lijsten maar en dan doe ik wel wat jij mij opdraagt.

Voor Marja bracht de *Arbeidsdeling* met zich mee dat zij zich slecht op haar gemak voelde in haar rol als slb-er. In de loop van het jaar slaat haar onvrede om in boosheid en demotivatie. Daar speelt de willekeur een grote rol bij die zij bij het assessment van haar studenten ervaart.

Als slb-ers konden we geen antwoorden geven op vragen van studenten. Het was voor ons ook nieuw, je weet niet wat je binnen krijgt, je hebt twee, drie klassen dus op een gegeven moment moet je binnen een week klaar zijn. Zestien mensen dus dat moet binnen een week besproken. Toen werd op de laatste dag besloten van nou, de portfoliogesprekken halen we uit het assessment want dat krijgen we niet voor elkaar. En dat was nou net de hele paraplu waar het hele assessment aan vasthield.

Ook de omgang met het instrument portfolio vindt ze voor alle partijen onbevredigend. Haar ontevredenheid komt ook voort uit de vergelijking die zij maakt met vroeger: als slb-er komt ze niet meer aan de wezenlijke zaken toe die vroeger, toen de rol nog tutor heette, volgens haar wel aan de orde konden komen:

Ik vind sowieso dat ik minder tijd heb gehad voor individuen, minder zicht heb op individuen, minder betrokken ben geweest bij individuen. Ik merk dat eraan, normaal gesproken moet je – dat moet ik nu ook doen – op de diploma-uitreiking over elke student wat vertellen. En als tutor heb ik daar ook echt goed zicht op, dan heb je ook een echte klas, waar je een jaar mee had opgetrokken. Dan wil je ook het jaar samen afsluiten. Nu is het jaar allemaal los zand. Dat verhaaltje komt niet spontaan op.

Ook bij Bert is er in de loop van het eerste jaar *FEL* sprake van groeiende frustratie. Eerst droomt hij nog hoe studenten Praxis kunnen gebruiken voor het portfolio en voor de sturing van hun eigen leerproces.

Er wordt ook steeds meer gevraagd, wat is nou toch de meerwaarde van die praktijk? Een modelpraktijk, dat moet er goed uitzien. Daar waar de gele streep is begint Praxis, daar kun jij dus patiënten tegenkomen, maar wacht eventjes, patiënten komen jou ook tegen. Dat betekent dat je daar niet eet, dat je niet tegen de muur staat en dat je niet belt. Daar ben je een beginnend professional. Daar kun je foutjes in maken, dat kan gebeuren maar daar moet je je aan gaan houden. En dat gebeurt daar ook, daar loop je niet te gillen en te schreeuwen, je bent gewoon een beginnend professional. Ja, als je nou gaat kijken naar competenties, dus het begeleiden van mensen, affectief, attitude dan is dat natuurlijk voor het portfolio prachtig. Dus op vaardigheden, psycho-motorische vaardigheden, op attitudeniveau, op kennis kunnen ze dat portfolio gaan vullen.

Maar van die droom van Bert blijkt in de praktijk niet veel terecht te komen:

Er is nu wel een idee hoe Praxis zou moeten participeren in het onderwijs, dat idee wordt misschien wel in gedachten gedragen door docenten, maar dat kunnen we helemaal niet bieden. Als je 'echtst' op Praxis plakt dan heb je een groot aantal soorten patiëntencategorieën nodig, zodat, als er een aanvraag komt vanuit het onderwijs: kun je over drie weken patiënten leveren voor klinische lessen uit deze categorie met liefst ook nog deze aandoening?, je daaraan kan voldoen. Daarvoor is het volume veel te klein.

Over het assessment is hij vanaf het eerste gesprek somber. Volgens hem ontbreken de voorwaarden voor een verantwoord assessment.

Wij als vakgroep zouden vroeger gezegd hebben dat dit en dit minimaal aan de orde moet komen om uiteindelijk te zeggen dat iemand, of een groep, goed werk geleverd heeft. Dat

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

bestaat niet meer en ik denk dat zoiets toch wel weer terug moet komen. Hoe steekt het in elkaar en hoe verloopt het dan? Als je daar de tijd niet voor hebt en als je daar de tijd niet voor krijgt, dan ga je je onderdeelje doen, je radertje maar je krijgt het overzicht niet. Ik vraag me af hoeveel mensen nou een overzicht hebben van wat een FEL in zijn totaliteit is, hoe eigenlijk competentiegericht onderwijs in zijn totaliteit eruit ziet, hoe een FEL in elkaar steekt en hoe de FEL's zich t.o.v. elkaar zich verhouden. Assessors zijn er last minute bijgehaald. Kan je dan nog spreken van assessors, dan is het brand blussen.

Wat deze spanningen die docenten door de instrumenten ervaren, zeggen over onderliggende, tertiaire tegenstellingen die bij *FEL* manifest worden, worden in tabel 8.5 weergegeven.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
De proceskant van leren versus de inhoudskant van het beroep	<ul style="list-style-type: none"> • spanningen tussen de nadruk op kennis en vaardigheden versus op reflectie en bewijsvoering • spanningen tussen beroepskennis en de nieuwe generieke competenties (zelfstandigheid, plannen, samenwerken, et cetera) • spanningen tussen voorzegggen (criterialijstjes) versus de verantwoordelijkheid bij studenten leggen • door de slechte organisatie van het onderwijs en het assessment komt men in het eerste jaar niet eens toe aan de spanningen tussen het assessment als beoordelingsmoment (feedback, herkansen) versus selectie-instrument (in orde / niet in orde).
Individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> • spanningen tussen individuele en gemeenschappelijke oplossingen van problemen • spanningen over de status van kaders: liggen die vast of kan er aan getornd worden? • spanningen tussen beleidsmakers en ontwikkelaars • spanningen tussen ontwikkelaars en uitvoerenden

Tabel 8.5: Overzicht van tegenstellingen die in de hantering van instrumenten vanuit de slb-rol zichtbaar worden

4.3 De Regels

Met welke spanningen worden de docenten, al werkend met de specifieke regels van het *FEL*-regelsysteem, geconfronteerd?

Han houdt in zijn rol als slb-er vast aan de houding die hij altijd al had in de omgang met studenten. Op dat punt hanteert hij geen nieuwe regels:

De manier waarop je een sfeer creëert, geeft je toch wel voldoende informatie hoe ze in het leven staan. Dat je even gelegenheid neemt om daar over te praten. On speaking terms. Een open werksfeer. Dat ze makkelijk de dingen kunnen zeggen, ook al omdat ik dan veel beter weet hoe ze functioneren, hoe ze met elkaar samenwerken. En toch wil ik de autoriteit bewaren. Daar vragen ze ook om. Het is altijd heel prettig en leuk om wat algemene voorbeelden uit praktijksituaties in te kunnen brengen. Dat is ook heel stimulerend voor hun leerhouding, maar ook voor het creëren van het juiste beroepszicht.

HOOFDSTUK 8

Hij verantwoordt dit ‘smokkelen’ met de principes van FEL – elders noemt hij het ‘voorzeggen’ en ‘vloeken in de kerk’ - met het argument dat hij, door vanuit zijn expertise als fysiotherapeut praktijksituaties in te brengen, zijn autoriteit bewaart. Hij helpt er zichzelf en studenten mee. Studenten krijgt hij zo weer beter bij de les, doordat hij de spanning voor ze vermindert:

Studenten kreeg je niet mee: van havo naar zwemmen in open zee. Ze wisten niet welke kant ze op moesten.

Kathinka heeft er last van dat oude regels niet meer vanzelfsprekend zijn bij FEL. Ze wijt dit aan de druk die op studenten wordt uitgeoefend:

Studenten zijn overloaded door de nieuwe ervaringen en die zien door de bomen het bos nog niet helemaal. Ik heb bij voorbeeld, omdat ik vond dat in FEL 1 Patiëntenzorgonderwijs zo beroerd ging, gepoogd in FEL 2 al in de eerste les te beginnen met wat ik van ze verwachtte, waar het over gaat en ook gezegd: ik wil heel graag voor je portfolio een verslagje van je ontvangen van wat je van de lessen patiëntenzorg vond, hoe vaak je geweest bent, niet meer dan 1A4-tje. Dat heb ik op het bord laten zetten, dat heb ik ze hardop laten herhalen, dat heb ik de volgende les, dus twee weken later, herhaald, dus dan en dan moet je het inleveren.... Als ik vijftig procent heb ontvangen van studenten die deze opdrachten moesten doen, dan denk ik dat het veel is. Dan denk ik: is het nou omdat we zo nieuw bezig zijn, of omdat we zo bang zijn veel van ze te eisen? Want ja, de maatschappij is straks helemaal niet mild. Als jij niet op je werk komt en er staat een patiënt op je te wachten... dat kan gewoon niet!

De onderliggende regels van het portfolio, die beogen de zelfsturing door studenten te stimuleren, pakken ook voor Diana anders uit. Hoewel zij met het instrument vertrouwd is en de bedoelingen van harte steunt, kan ze er in de uitvoering bij FEL moeilijk mee uit de voeten. Zij realiseert zich dat een standaard ver te zoeken is:

De student wil natuurlijk graag dat je alles precies tegen hem vertelt: dat moet je zo en zo doen. Maar om dat dan niet te doen – eigenlijk weet je het zelf ook niet zo goed – en om dan te zeggen: ik zou het zo en zo en zo doen, deel je dat nou wel of niet met de studenten? Dat aspect is ook met de collega's niet afgesproken, dus dat je daar ook een lijn in gaat trekken, dat moet nog duidelijk worden.

Ook zij is blij dat in de loop van het jaar het slb-team de uitvoerbaarheid van de regels vergroot: *Je merkt dat we bij slb gedurende het jaar al wat aanpassingen hadden gemaakt, in de studiehandleiding bij voorbeeld. Dat we dachten: we hebben de eerste twee FEL's gehad, we vinden met zijn allen: daar en daar werkt het nog niet lekker, dus laten we dat meteen ook in de studiehandleiding veranderen van de volgende FEL. Dat deden we gedurende het jaar al. Die inzichten ontwikkelen we met elkaar.*

Nick is blij dat het slb-team werkt aan de eenduidigheid van het portfolio, wat moet voorkomen dat praktijken uiteen lopen.

Wat op dit moment echt gewoon heel goed gaat is het beseft, daar zijn een aantal redenen voor te bedenken, dat er een docentenhandleiding nodig is. En het hele aardige is, en dat is mooi voorbeeld van slb, waar ik twee bijeenkomsten van het slb-team heb meegemaakt waarbij je meer eenheid krijgt. Dat het niet kan dat die docent het zo doet en die docent het zo doet. Dat zeggen die docenten zelf: dat kan niet. Dat vind ik dan weer prettig dat ze zelf met een initiatief komen.

Maar hij ervaart hierbij ook een nieuwe spanning: wat mag je van het slb-team verwachten aan onderwijsontwikkeling?

Ik ben nu als junior-slb-er bij voorbeeld naar Han gegaan: Han, wat doe jij nou in zo'n bijeenkomst? Want ik weet niet wat ik moet doen hoor. Dus hij noemde een aantal dingen. Die heb ik gauw opgeschreven. Ik zei, ik heb er zelf ook over nagedacht: dat en dat en dat wilde ik doen. O, zegt Han, dat is wel aardig. Dat heb ik vervolgens op de mail gezet, in Word, en vervolgens geplaatst op onze schijf en rondgemaild aan mijn collega's: dit ga ik doen. Doe er maar mee wat je wilt. Misschien is het wel handig om het te bewaren. Schiet er maar op. Als jullie commentaar hebben, zet het maar daar neer. Dan kunnen we het volgend jaar voor de docentenhandleiding gebruiken. Intervisie gaat op dat moment op het niveau van: hoe draai jij je les en wat zijn je gedachtes erachter? Terwijl ik op dat moment commentaar krijg van mijn collega's van: goh, wat handig, en: mooi, en: dat moeten we de volgende keer ook gaan doen! Hè? Dat moeten we de volgende keer ook gaan doen? Ik bedoel: ik zie het niet, dat het weer gebeurt. Het is wel leuk gezegd hoor: dat gaan we doen en dat moeten we doen.

Het verbaast Nick dat hij als 'junior-slb-er' zoveel nieuws aan de uitvoeringspraktijk kan toevoegen, het verbaast hem nog meer dat het geen andere reactie ontlokt dan: 'handig' en het verbaast hem het meest dat vervolgens wordt gezegd: dat is mooi voor volgend jaar. Hij verwacht niet dat dit zal gebeuren omdat te veel docenten geneigd zijn tot 'eigen aanpak eerst'.

We zagen dat Marja steeds meer moeite heeft met de slb-rol. Hetzelfde geldt voor de regels die aan die rol vastzitten. Die botsen met de regels van waaruit zij de slb-rol zou willen invullen:

Een veilige leeromgeving voor studenten betekent voor mij vooral respect, respectvol met elkaar omgaan, dat er ook als docent onderling aandacht is voor iedereen. Dat je problemen niet laat sudderen en dat je zorgt dat er feedback gegeven wordt. Dat zijn voor mij de steekwoorden. Ik denk juist dat ik vanuit mijn psychologische achtergrond snel oog heb voor dit soort dingen en dat ik in die uren dat ik ze zie dat wel probeer en doe. Maar sommige dingen daar krijg ik geen grip op, omdat ze zich ergens ander afspelen. Wat ik merk, toen ik nog in dat oude programma tutor was en twee uur met een klas zat elke week, lukte dat makkelijker. Dat zijn dan die condities, want nu heb ik een klas die ik vier keer in een blok vijftig minuten zie. In het SLB-uur ben je daarmee bezig: hoe moet zo'n portfolio eruit zien en dat soort zaken.

Ze krijgt moeilijk vat op de werkelijkheid waar haar studenten tegenaan lopen. Dingen pakken steeds weer anders uit dan ze zich had voorgesteld. Daarover voelt ze zich ongemakkelijk.

Als de onderwijskundige vertelt, heb ik het idee dat ik alles begrijp en dan word ik er toch heel enthousiast voor. En als je op jezelf aangewezen bent, op de een of andere manier ontglipt het me dan. Dat is voor een deel ook omdat alle regels die erom heen zitten dat die of anders uitwerken, of niet bekend zijn. Op het moment dat het afgerekend wordt met cijfers en al of niet doorgaan of al of niet blijven, komen er dingen bij die de onderwijskundige er formeel niet bij wil hebben maar die de organisatie erin moet stoppen omdat je moet selecteren. Waar heel veel onduidelijkheden over zijn.

In de loop van het eerste jaar *FEL* wordt langzamerhand voor iedereen duidelijk dat de regels onder het instrument Praxis niet kloppen: de praktijk kan niet gebruikt worden voor de behandeling van patiënten door studenten. Dat misverstand lijkt te zijn gevoed doordat de omslag van PGO naar *FEL* gemotiveerd werd met het motto 'echt, echter, echtst', wat gepaard ging met een kostbare verbouwing ten behoeve van Praxis. Ook Bert ging in eerste instantie mee met de gedachte dat Praxis de 'echtst' mogelijke onderwijssituatie zou kunnen bieden. Na een half jaar *FEL* verwacht hij nog:

HOOFDSTUK 8

Praxis wordt de belangrijkste tool. Dat motiveert hij als volgt: Je leert het vak door steeds te reflecteren van ja, wat gebeurt er nou, wat maak je nou mee, wat zie je daar nu. Daar hoef je veel minder les in communicatieve vaardigheden te krijgen, dat krijg je in het eerste jaar en daar ga je dan mee door. Dan word je gecorrigeerd door de fysiotherapeut, je wordt gecorrigeerd door je patiënten. Als je daar niet gevoelig voor bent is het de vraag of je het uiteindelijk wel redt. Waar leer je het van? Door gevoelig te zijn voor kritiek, leren te reflecteren. Ik denk dat je dit alleen maar op deze manier leert: door ervaringsleren.

We zien vervolgens hoe in de loop van het eerste jaar de ambities met Praxis worden bijgesteld en de regel onder Praxis (de ‘echtst’ mogelijke onderwijssituatie waar studenten aan patiënten kunnen komen) wordt omgebogen. Bert:

Studenten mogen wel aan mensen komen, maar niet aan patiënten. We hebben een tussenweg gevonden: laten we je nou commercieel trainen in een uitloop van patiëntengroepen: de eigen faciliteiten als sportschool gebruiken. Dan kunnen ze daarmee aan de gang. Dat is veilig. Je kunt dingen die je bij de patiënt gebruikt daarin kwijt. De trainingsprincipes bij een patiënt zijn bijna hetzelfde als bij een gezond iemand. En begin daar nou eens mee. Je leert daar in ieder geval een heleboel communicatieve vaardigheden mee. De interactie blijft hetzelfde. Je bent ook beleefd, je gaat ook op een bepaalde positieve manier met mensen om, ook het verwoorden, instructie geven, het brengen van goed nieuws en soms ook van slecht nieuws. Er zijn zoveel zaken die identiek zijn aan de patiëntenzorg.

Wat deze spanningen die docenten door de regels ervaren, zeggen over onderliggende, tertiaire tegenstellingen die bij *FEL* manifest worden, wordt in tabel 8.8. op een rij gezet.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
De proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep	<ul style="list-style-type: none"> spanningen tussen regie vanuit student of vanuit school ('echtst' blijkt niet eenduidig en zelfsturing blijkt het veilige leerklimaat te kunnen verstoren) spanningen tussen kennisoverdracht door docenten versus kennisverwerving door studenten (nieuw gedrag ontstaat minder snel dan verwacht, wat blijkt uit de spanningen tussen controle en loslaten)
Individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> spanningen tussen individuele en gemeenschappelijke oplossingen van problemen spanningen over de betekenis van de regels en afspraken de verschillende verwachtingen over de uitgangspunten van <i>FEL</i>

Tabel 8.6: Overzicht van tegenstellingen die in de hantering van regels vanuit de slb-rol zichtbaar worden

4.4 Conclusies

In deze paragraaf is duidelijk geworden hoe het hanteren van *Tools, Regels en Arbeidsdelingen* naar aanleiding van de slb-rol binnen *FEL* tot tertiaire tegenstellingen leidt, die terug te voeren zijn op twee secundaire tegenstellingen.

- De tegenstelling tussen de proceskant van leren leren en de inhoudskant van het beroep is een manifestatie van twee oude tegenstellingen: a. de tegenstelling tussen instructieleren en

leren leren (de regie bij de school of bij de student?) en b. de versluisde tegenstelling tussen het oude en het nieuwe beroep (wat is een competente fysiotherapeut?). Deze tertiaire tegenstelling komt vooral naar voren in onduidelijkheid en frustraties met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs en in onduidelijkheid met betrekking tot de beoordeling van studenten in het assessment.

- De tegenstelling tussen de individuele uitvoerings- versus de collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid is een manifestatie van de oude tegenstelling: de kloof tussen het gerealiseerde resultaat bij PGO in termen van kwaliteit en rendement, en het vereiste resultaat (is PGO nu wel of niet reparabel?). Deze tertiaire tegenstelling komt vooral naar voren in verschillen bij docenten in inzet en motivatie met betrekking tot het realiseren van de oorspronkelijke uitgangspunten en het uitwerken van de ontwerpen van de schrijfgroepen in concrete, werkzame praktijken.

Daaruit blijkt dat de objectverschuiving van PGO naar *FEL* niet tot een opheffing van de vroegere secundaire tegenstellingen en dus maar in beperkte mate tot expansief leren van het activiteitssysteem 'basisopleiding fysiotherapie' heeft geleid. De versluiting van twee secundaire tegenstellingen leidt er toe dat spanningen en conflicten over *Tools*, *Regels* en *Arbeidsdelingen* niet inhoudelijk, in de vorm van discussies en debatten, maar procedureel afgewikkeld worden als uitvoeringsklussen voor individuele docenten. Dat zien we bij het portfolio en bij het assessment. Daarmee blijft men bij *FEL* schipperen, ook in termen van beschikbare tijd/middelen, wat doorwerkt in de ontwikkeling van de *Community of Practice*. Daarover gaat de volgende paragraaf.

We hebben hiermee empirisch in kaart gebracht welke spanningen en tegenstellingen bij de docenten in de binnencirkel naar voren komen bij hun uitvoering van de slb-rol en hantering van de *Tools*, *Regels* en *Arbeidsdelingen* die daarbij in het geding zijn. Deze *Tools*, *Regels* en *Arbeidsdelingen* krijgen hun uiteindelijke betekenis en ontwikkeling niet uitsluitend door de docenten die er mee werken. Die betekenisgeving vindt in een groter verband plaats, waarbij we de volgende activiteitssystemen binnen het grotere activiteitssysteem 'basisopleiding fysiotherapie in de Randstad' onderscheiden als de meest bepalende: a. het management en de staf (waarvan twee vertegenwoordigers in de buitencirkel van het onderzoek zitten) ; b. het eerstejaarsteam (waarvan vijf docenten in de binnencirkel vertegenwoordigd zijn; (Bert, de intermediair met Praxis, behoort tot jaarteam 3); c. de overige docenten van de basisopleiding (waaronder dus Bert) en d. het werkveld van praktiserende fysiotherapeuten (waarvan er drie vertegenwoordigd zijn in de binnencirkel: Han, Kathinka en Bert). In de volgende paragraaf verleggen we onze blik naar de spanningen en tegenstellingen die bij *FEL* optreden in de relatie tussen de *Subjecten*, de *Community of Practice* en het *Object*. Daarbij bekijken we, voor zover het onderzoeksmateriaal dit toelaat, hoe de bovengenoemde activiteitssystemen met elkaar interacties en confrontaties aangaan over de invulling en ontwikkelrichting van *FEL*.

5 De coöperatieve dimensie van de innovatie: *Subject*, *Object*, *Community of Practice*

In deze paragraaf onderzoeken we de objectverschuiving in relatie tot de subjecten en de *Community of Practice* die binnen deze basisopleiding fysiotherapie verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van *FEL*'s. Het gaat om processen waarin spanningen via meer of minder particuliere initiatieven en al dan niet in overleg worden opgeroepen, omgebogen, afgezwakt,

HOOFDSTUK 8

genegeerd en opgelost. Hoe wordt over de tertiaire tegenstellingen die met *FEL* samenhangen gecommuniceerd? Met wie 'praat' men 'hoe' over de daarmee verbonden spanningen? Hoe gemeenschappelijk wordt daardoor het referentiekader voor handelen binnen *FEL*? Wat zegt dat over de mate van intersubjectiviteit?

5.1 *Taken versus middelen*

Hoewel docenten sinds 1998 een heel traject met onder andere OWG's, developmentdagen en schrijfgroepen hebben afgelegd, waarbij ze elk hun steentje konden bijdragen aan de ontwikkeling van *FEL*, is er in 2004, als we de docenten voor het eerst interviewen, weinig te merken van die verbondenheid. De meeste docenten van de binnencirkel blijken, zo snel na de start, *FEL* niet als iets van henzelf, maar van het management te beschouwen. Dat gevoegd bij de situatie dat zij gelijktijdig verantwoordelijk moeten zijn voor de uitvoering en ontwikkeling van vaak gebrekkig voorbereide programma's, die bovendien soms in hun ogen vergeleken met PGO een verslechtering zijn, en gevoegd bij de situatie dat allerlei organisatorische randvoorwaarden haperen, maakt dat alle docenten in de binnencirkel na een half jaar *FEL* een grote werkdruk en een geringe arbeidssatisfactie ervaren. Hoe heeft dat zo kunnen ontstaan?

5.1.1 *Trekkers en afzijdigen*

In het eerste jaar dat *FEL* draait, het jaar waarin we onze onderzoeksdata verzamelen, zien we een scheiding der geesten optreden: er zijn docenten die meedoen en docenten die niet meedoen. De laatsten werken in de hogere jaren en in ESP (de Engelstalige internationale fysiotherapie-school die nog op de leest van instructie-onderwijs is geschoeid). Weliswaar wordt iedereen geacht met *FEL* mee te doen, maar in de praktijk zijn er docenten die dat met tegenzin doen, of zelfs bedanken voor de eer, waardoor anderen veel harder moeten werken. Docenten in de binnencirkel vinden dat het management daar niet streng genoeg tegen optreedt. Het houdt volgens hen vast aan het principe dat ieder zijn steentje bijdraagt, zonder in te grijpen als docenten zich daaraan onttrekken.

De coördinator, Nick, ziet dit probleem niet in termen van ingrijpen en sanctioneren, maar in termen van ontbreken van ontwikkelaars. De 55+ docenten met veel ervaring, waar hij veel van verwachtte, melden zich nauwelijks voor dit werk. Wat hij ook ziet, is dat er een aantal heel enthousiaste nieuwe docenten zijn bijgekomen, mensen met relatief weinig ervaring, die niet gecoacht worden en die hij, net als de andere managers, veel zware ontwikkelklussen geeft. Dat ervaren docenten zich op de vlakke kunnen houden, hangt samen met de personeelssamenstelling en met de rechtspositie van lang zittende docenten. Daar heeft hij als coördinator weinig tot geen invloed op, vindt hij.

Wij hebben niet duidelijk als IMT doordacht wat de consequenties zijn van het nieuwe curriculum. Ik denk dat je op de een of andere manier taakeigenaren moet maken. Voortrekkers hadden we duidelijke opdrachten moeten geven. En ook tijd en middelen. Maar het punt is een beetje, en dan krijg je toch het organisatieaspect, dat is die kennis en die ambities en dat elan, van ik wil wel, dat zit bij een groep mensen waar al zoveel op terecht komt.

Docenten zien de oplossing van het probleem meer in termen van verplichten, de coördinator in termen van vrijwilligheid. De coördinator: *Je moet mensen die vijftien of twintig jaar geleden op een bepaalde rechtspositie zijn binnengekomen - die moet je zoveel mogelijk gebruiken op hun kwaliteiten - en dan kun je ze nog wel iets bijsturen, maar je mag niet van ze verwachten dat ze bij voorbeeld onderwijsontwikkelaars worden, als ze dat vijftien, twintig jaar niet gedaan hebben.*

Door uit te gaan van het principe dat iedereen mee doet aan de ontwikkeling van *FEL*, dacht het management de kloof in het docententeam tussen trekkers en achterblijvers te overbruggen. Dat bleek bij de pilot *FEL9* een succesvolle strategie, stelde de masterstudent vast die de pilot had onderzocht (zie §2).

Wat bij een pilot werkt, hoeft echter op ruimere schaal nog geen garantie voor succes te zijn. De tegenstelling tussen het individuele uitvoerings- en het collectieve ontwikkelvermogen komt in twee spanningen naar voren. De ene spanning is: zij die willen, kunnen onvoldoende. De andere spanning is: zij die kunnen, willen onvoldoende. Bij *FEL* blijkt het ontwikkelwerk neer te komen op dezelfde kleine groep loyale, relatief nieuwe docenten, die het steeds drukker krijgt. Neem Bert. Hij is als relatief jonge docent al overbelast met ontwikkelwerk. Hij volgt een HGZO-docentenopleiding en is de trekker van Praxis. Als daar nog het coördinatorschap van de schrijfgroep *FEL5* bijkomt, gaat het fout. Vervolgens krijgt hij de schuld van het slechte resultaat, al heeft hij er zijn halve vakantie aan opgeofferd om nog te redden wat er te redden was. Als *FEL5* na de vakantie rammelend van start gaat, voelt Bert de verwijten die er achter zijn rug gemaakt worden, maar is er geen tijd voor een evaluatie van het proces waardoor deze schrijfgroep in de problemen is gekomen.

Het stilzwijgend accepteren dat groepen docenten zich afzijdig houden van *FEL*, ondermijnt de ontwikkeling van *FEL*. De zware omstandigheden waaronder de docenten die wel aan *FEL* werken, gebukt gaan, maken van die afzijdigheid een privilege. Bovendien draagt het niet voeren van het debat waarom docenten zich afzijdig houden, bij aan de versluiering van de achterliggende secundaire tegenstellingen. Daarmee wordt een belangrijke drijfveer van de ontwikkeling van de opleiding buiten de *Community of Practice* gehouden: de visie op en de passie voor de beide beroepen (fysiotherapeut en docent) en de noodzaak van de overgang van PGO naar *FEL*. De ene groep docenten houdt zich afzijdig, de andere groep docenten heeft het te druk om zich met die visieverschillen bezig te houden. Marja: *Dan gaan we dat oplossen, dat gaan we niet bespreken*. De noodzakelijke ontwikkeling van *FEL* verandert zo in een vervelende klus die geklaard moet worden.

Marja beschrijft de omslag die ze gedurende het eerste jaar *FEL* maakt als gevolg van deze spanningen.

De vraag is: is het onderwijs een bedrijf of is het idealisme? We begrijpen elkaar en we vinden dat ook goed maar waar we dan mee blijven zitten is dat stukje pijn: wat jammer dat het zo moet! Dat ons idealisme weggaat.

Ze vertelt hoe ze gaandeweg het eerste jaar *FEL* haar idealisme inruilt voor realisme. Ze gaat van: Kan ik dat wel maken? naar: Zo wil ik het!

Dat is een discussie die ik met mijn collega's en mijn kamergenoten had: ik merk dat iedereen daarmee worstelt. Eerst was het een soort idealisme, sommige studenten zijn in iets speciaals geïnteresseerd en daar maak je dan extra tijd voor. Echt betrokkenheid met het vak wat je leuk vindt. En aan de andere kant merk je: ik loop helemaal vast. En dan zie je dat mensen – en ik ook – gaan uitproberen. De een zegt: het is vijf uur, ik ben weg. De ander werkt tot 's nacht twee uur door en gaat dan alleen maar mopperen en klagen.

Diana houdt de bezieling wel, maar betaalt daar een prijs voor. Kritiek op oudere collega's houdt ze liever voor zich. Geconfronteerd met het cynisme van deze docenten (“Over vier jaar zitten we weer ‘gewoon’ hoorcolleges te geven”) raakt ze geërgerd, maar bedenkt ze ook:

Ik moet zuinig met mijn energie zijn.

HOOFDSTUK 8

Ze zet daar vervolgens een eigen vorm van cynisme tegenover: *Daar ga ik mijn energie niet aan verspillen. Ik bedoel, ik ben jonger dan jij, dus je bent toch eerder weg.*

Als *FEL* al vanuit idealisme is begonnen, dan is daarvan bij de docenten die in de binnencirkel zitten, na een half jaar *FEL* weinig te bespeuren. In hun verhalen benadrukken de docenten van het eerstejaarsteam dat ze weinig steun krijgen van hun collega's buiten het eerstejaarsteam, en ook dat de steun aan elkaar te wensen overlaat. Iedereen heeft het te druk, zonder dat men de oorzaak daarvan goed kan vatten. Een belangrijk deel van de schuld wordt bij het management gelegd. Daarvan wordt gevonden dat het slecht plant en faciliteert.

Het management legt de schuld van de werkdruk in de eerste plaats bij de docenten. Om te beginnen is er het probleem van de onwillige docenten, waarover de opleidingsmanager zegt:

Die CAO moeten ze afschaffen. Als je echt verandering wilt hebben in het onderwijs, dan moet je de CAO afschaffen. Waar denk ik heel veel opleidingen mee zitten, de fysiotherapie heel erg, een hele hoop docenten zijn er ingestroomd twintig jaar geleden, vijftientwintig jaar geleden met gewoon uitloop schaal 12. Waar verder geen eisen zijn gesteld aan onderwijskundige vaardigheden, competenties, etcetera. En dan is het nu lekker makkelijk, ik druk het wat fel uit misschien, om te zeggen: ik kan niet schrijven, ik wil niet schrijven. Je zou ook kunnen zeggen: ik word zo dik betaald, om te kunnen schrijven, wat ga ik daarvoor doen.

Een ander oorzaak van de werkdruk ziet hij in de incompetentie en ineffectiviteit van docenten:

Hoeveel productie mag je van een docent verwachten? Ik heb een collega, als ik die vraag om iets in Word te zetten, dan kost hem dat tien uur. Ja, die werkt over. Diezelfde tien uur doet iemand anders in een uur. Wie werkt nu over? Maar dat neemt niet weg: hij is heel enthousiast en hij heeft heel wat te vertellen. Dus met betrekking tot overwerk: ja! Ik denk dat hier iedereen keihard werkt. Als ik ergens dankbaar ben dan is het voor de mensen die hier zijn. Het is op een ander niveau: Veel werken – en dat zal ik ook tegen mijn studenten zeggen – wil nog niet zeggen goed werken. Dat is een discussie die heel moeilijk is en ook heel link is. Waarbij je heel voorzichtig moet zijn met je conclusies. Je kunt ook zeggen, ik heb de collega's gezien hoor, met bakken vol portfolio's. Je kunt ook zeggen: hoe ga je d'r nu mee om? Als je als een hogeschoolmeester alles gaat lezen, tja, dan werk jij over. Een aantal vragen kun je als docenten, kun je als organisatie, kun je als collega's onderling stellen: wat wil ik er nou uit halen? Moet ik alles lezen?

Blijkbaar zijn noch het management, noch de docenten in staat om in het eerste jaar van *FEL* goed te doen wat ze zouden moeten doen. Docenten passen de procesvaardigheden niet toe die ze geacht worden hun studenten te leren, zoals evalueren, reflecteren en kritiek uiten in het licht van hun verantwoordelijkheid voor verbetering van het onderwijs. De coördinator merkt daarover op:

Wat ik lastig vind is dat collega's heel hard roepen: we moeten eerlijk tegen elkaar zijn! En bij de eerstvolgende situatie waarbij ze eerlijk tegenover elkaar zouden moeten zijn, dat dat niet gebeurt. Dan zitten ze met elkaar in een projectgroep en dan gebeurt er iets, wat er altijd gebeurt, en dan zeggen ze niks tegen elkaar. En dan zegt een collega dat tegen mij en dan zeg ik: "Dan moet je niet bij mij zijn, dan moet je bij die docent zijn". "Ja, maar dat vind ik zo moeilijk om het tegen hem te zeggen". Dan denk ik ja, wel met de mond belijden dat we dat moeten gaan doen en dan zelf niet willen.

Maar ook het management grijpt niet in waar het zou moeten, en kunnen. Het gesprek over de mislukking van de schrijfgroep van *FEL5* laat meer dan een half jaar op zich wachten.

Docenten blijken pas na een half jaar bereid bijeen te komen, de hand in eigen boezem te steken en door reflectie van fouten te leren. Bert:

Zelf doen we het aan alle kanten fout. We delen niet goed in, we werken niet goed samen en als uiteindelijk blijkt – en iedereen voelt – dat die samenwerking niet goed gaat, dan corrigeren we er niemand op, en als het uiteindelijk ook nog tot een slecht product leidt, dan is het ook nog hartstikke moeilijk om daar een evaluatie op te zetten op basis van gezamenlijke reflectie. Dat vond ik er belangrijk aan: dat kan toch niet? Wij moeten een rolmodel zijn voor studenten!

Al vindt de coördinator dat hij op het punt van de haperende procesvaardigheden bij docenten niet veel anders kan doen, toch zit voor hem aan zijn handelingsverlegenheid de geur van nalatigheid.

Ik heb geen instrumenten om naar iemand toe te gaan. Ik heb het in het verleden wel gedaan, alleen, dan krijg je opmerking: wie heeft dat gezegd? Hoeveel mensen hebben het dan gezegd? Waarom zijn die mensen niet eerst naar mij toegekomen? Waarom spelen ze dat via jou? Dat vind ik heel erg lastig om te pareren.

Docenten verwijten het management dat het te weinig doet om de divergentie van de *Community of Practice* tegen te gaan. Zo beschikt de coördinator volgens hen wel over het functionerings- en beoordelingsgesprek als een instrument om verschillen in inzet en uitvoering bespreekbaar te maken. Maar dat gebruikt hij in het eerste jaar van *FEL* niet. Marja:

Functioneringsgesprekken zijn er niet geweest. Ik heb vorig jaar een functioneringsgesprek gehad, daar heb ik nooit een verslag van gehad. Daar is Nick niet aan toegekomen. Daar heeft de coördinator zelf later ook spijt over: Het feit dat we vorig jaar vanwege tijdgebrek de functioneringsgesprekken niet door hebben laten gaan. Dat is natuurlijk slecht als je het hebt over een lerende organisatie of het faciliteiten aanbieden. Dat mensen gaan nadenken over hoe ze verder willen, hoe ze functioneren, daarvoor moet je af en toe zulke momenten prikken.

De coördinator steekt zeker de hand in eigen boezem.

Als bepaalde activiteiten niet goed worden uitgevoerd, zou daar liefst een gesprek op moeten volgen. Daar kom ik nu niet aan toe. Hooguit even een mailtje. Ja, dat komt natuurlijk niet aan. Dat mailtje wel, maar de boodschap niet. Ik zit ook in een andere rol hè? In het verleden was ik toch wat meer een van de docenten en een van de mensen die gezamenlijk tegen het management schopten. Hij zegt dat hij als coördinator ervaring mist en noemt zich daarom liever junior manager. Om een betere coördinator te worden ziet hij twee mogelijkheden: Ik constateer dat er iets misgaat, ik denk dat ik daar redelijk scherp in ben. In eerste instantie probeer ik toch via boeken daar uit te komen. De tweede weg om een betere coördinator te worden ziet hij in coaching. Dat komt niet goed van de grond. Omdat ik in mijn omgeving ook niet iemand zie die de rust heeft op dit moment, en ook de know how heeft waarvan ik zeg: daar stap ik op af. En ook niet de uitstraling heeft waarvan ik zeg: daar stap ik zo maar op af om dat te bepraten.

Het ontwikkelproces in het eerste jaar van *FEL* wordt ernstig bemoeilijkt door het feit dat het management noch de docenten goed weten om te gaan met de tegenstelling tussen de individuele uitvoerings- en de collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid. Deze tertiaire tegenstelling vloeit voort uit de secundaire tegenstelling tussen het gerealiseerde en het vereiste resultaat in termen van kwaliteit en rendement en leidt binnen *FEL* tot nieuwe spanningen, een hoge werkdruk en tot een scheiding der geesten. Dit heeft gevolgen voor het debat over de andere twee secundaire tegenstellingen (die gaan over: wat is een competente fysiotherapeut en wat is een goede opleiding?). Dat wordt niet (meer) gevoerd, wat de ontwikkeling van de *Community of Practice* nog verder ondermijnt: spanningen en conflicten spelen zich niet

HOOFDSTUK 8

inhoudelijk, in de vorm van discussies en debatten, maar op procedureel niveau af. Het werk van een team (plannen, overleggen, uitvoeren, afstemmen, coachen (intervisie), evalueren, verbeteren) blijft teveel steken in uitvoeringsklussen voor individuele docenten. Dat zagen we ook al in de vorige paragraaf bij het uitvoering geven aan *Tools, Regels en Arbeidsdelingen* vanuit de slb-rol.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
De individuele uitvoerings- en de collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> • Docenten die zich afzijdig houden van versus docenten die het extra druk krijgen in <i>FEL</i> • Docenten en management verwijten elkaar over en weer incompetent, inefficiënt en nalatig te zijn • Procesvaardigheden, die docenten studenten moeten leren, passen ze zelf niet toe • Instrumenten waarmee de <i>Community of Practice</i> versterkt kan worden, verzuimt het management in te zetten

Tabel 8.7: Overzicht van spanningen als gevolg van de gehanteerde *Arbeidsdeling*

5.2 De proceskant versus de inhoudskant

Bij de uitvoering van *FEL*, zagen we in paragraaf 4 en 5.1, treden spanningen op over de kaders die tot nieuw gedrag bij studenten én docenten moeten leiden, over de regie van het leren binnen en van het ontwikkelen van *FEL* en over de aard en het niveau van de competenties die daarbij bereikt moeten worden. Hoe wordt in de verschillende ‘activiteitssystemen’ gesproken over deze spanningen? Welke referentiekaders hanteren de betrokkenen daarbij? Is er sprake van collectief leren: toename van een gedeelde visie, gemeenschappelijke besluitvorming en eenduidige hantering van instrumenten?

5.2.1 Externe en interne referentiekaders

Op opleidingsniveau is al in de jaren voorafgaand aan *FEL* aan een gemeenschappelijk referentiekader gewerkt. In de onderwijskundige werkgroepen van docenten, de stuurgroep, in schrijfgroepen en in developmentdagen zijn de principes, de begrippen en de instrumenten van *FEL* ontwikkeld.

In de dagelijkse praktijk in het eerste jaar *FEL* blijken die algemene uitgangspunten en handelingskaders een onvoldoende basis te vormen om het collectieve leren te voeden en te sturen. Ze overtuigen onvoldoende, onder andere omdat ze te algemeen zijn geformuleerd. Er is nog geen directe confrontatie met de praktijk, bij voorbeeld in de vorm van een stage, voor een *reality check*. Toch zijn na een jaar *FEL* zelfs de mensen die het meest kritisch waren over de kloof tussen het oude en nieuwe leren, duidelijk positiever. Het draagvlak voor *FEL* is na een jaar gegroeid. Hoe is dat draagvlak gegroeid en wat zegt dat over het collectieve leren?

Vroeger, in hun PGO-teams en nog weer verder terug in hun vakgroepen, hadden docenten overleg over vragen als: heb jij nog ideeën?, of: hoe heb jij dat gedaan? Bij *FEL* worden ze niet alleen geconfronteerd met verschillen in de uitvoering, maar ook met verschillen in de manier waarop docenten de kaders (zoals de *FEL*-uitgangspunten en de daarbij horende docentrollen, of het competentiemodel) interpreteren. De verschillen tussen mensen die meer de didactische en mensen die meer de vakinhoudelijke lijn volgen, lijken van een andere orde dan die tussen bij voorbeeld docenten die oosterse geneeswijze of manuele therapie als stokpaardjes hebben.

Die verschillen konden in het oude curriculum naast elkaar bestaan. Door spreiding in het rooster konden ze zelfs productief gemaakt worden: studenten kregen zo te maken met verschillende 'culturen' binnen het beroep.

Toch vindt Han die nieuwe verschillen bij *FEL* niet wezenlijk anders. Je moet samen tot een vergelijk komen, vindt hij, en daarvoor hoeft hij niet iets anders te kunnen of te doen dan vroeger.

Als ik naar mijn eigen competenties kijk dan denk ik dat er niet zo vreselijk veel verschil zit met vroeger, nee. De manier waarop ik bijdragen lever in de organisatie en met mijn collega's die heeft niet een heel andere intensiteit gekregen. Hij is alleen anders geworden, omdat je over heel andere dingen praat. Maar de wijze waarop en in afstemming met elkaar, gaat het eigenlijk net zo als vroeger. Daar heb ik mijn eigen competentie niet zo zeer aan hoeven aanpassen. Je overlegt niet meer over toetsvragen, maar werkoverleggen waren er al, niet in die term, maar je sprak wel over: hoe doe jij dat nou?

Kathinka ziet het anders. Zij vindt dat niet volstaan kan worden met op de oude voet doorgaan met samenwerken. Zij noemt het bijvoorbeeld een probleem dat het na een jaar *FEL* nog steeds niet is gelukt de discussie tussen docenten over de mate van docent- en zelfsturing te voeren.

De kwestie van de docentsturing versus zelfsturing zou natuurlijk in die werkoverleggen of in die intervisie aan bod gekomen moeten zijn, maar dat blijken eigenlijk heel erg een soort vergaderingen waarin de laatste noodoplossingen geleverd worden. Ik denk dat we aan dat soort leren nog niet echt toegekomen zijn.

Ook voor Diana blijft het gesprek in de werkoverleggen teveel hangen in uitvoeringskwesties.

*Wat nog heel erg door docenten wordt gezegd is: wat is precies mijn rol en past die mij en is het een goeie rol? Over inhoud wordt nog heel weinig gesproken, dus: wat is dit eigenlijk voor opdracht en deze skill, waarom zit die er eigenlijk in? Wat doen we er mee? Is die eigenlijk wel nuttig? Is die hier wel op zijn plek? De kaartenbak, zoals die bestaat, klopt die wel, klopt die niet? Daar wordt nog heel weinig over gesproken. Ze denkt wel dat het in teams ontwikkelen van *FEL* door moet gaan. Ik denk dat we zoals nu per rol bij elkaar zitten, de enthousiasten en de strebers en de mensen die helemaal niet zo enthousiast zijn, maar dit nu eenmaal maar moeten doen, dat je dan toch op een lijn komt.*

Terwijl Han de eerste tijd bij *FEL* vooral nodig heeft om zijn draai te vinden en zijn zorgen en twijfels over *FEL* in goede banen te leiden, zijn Diana en Kathinka al snel ontevreden over het ontbreken van fundamentele vragen en discussies. Toch verloopt de ontwikkeling van de *Community of Practice* in een bepaalde richting, want alle drie deze docenten spreken zich, ondanks hun verschillen, uit voor een pragmatische benadering van het gemeenschappelijke oogmerk.

Han: *Ik denk dat dat ook iets is van de sfeer van de afdeling en het iets is dat in fysiotherapeuten ook moet zitten. Ja. Aardig positief ingestelde mensen hoor. Er wordt wel gemopperd maar er wordt niet geruzied ofzo. En er wordt ook niet –op incidentele gevallen na – iets geweigerd, zo van: dat doe ik niet. Uiteindelijk gebeurt het toch.*

Kathinka: *Er is wel wat gemor, vooral onder de wat oudere docenten, vooral ook omdat die bij voorbeeld al vier of vijf keer een curriculumwijziging hebben meegemaakt. Ik heb er wel twijfel over maar ik wil er wel heel graag aan meewerken en er een goed product van maken! De praktische problemen waarop ik stuit daar wil ik gewoon verbetering op zoeken.*

Diana: *Je moet het ook met elkaar doen en als de rest nog niet wil of iets anders wil, dan moet ik me daar wel aan conformeren. Dat zou ook een belemmerende gedachte van me*

HOOFDSTUK 8

kunnen zijn. Aan de andere kant denk ik: blijkbaar kunnen processen niet zo snel als ik het graag zou willen, dus dan moet ik er ook een stapje in terugdoen.

Dat de *Community of Practice* in de loop van het eerste jaar van *FEL* een voorwaarde voor collectief leren en voor de expansie van het activiteitssysteem kon worden, zien docenten eerder als hun eigen verdienste dan als het resultaat van sturing van bovenaf. Die was er wel, bij voorbeeld in de vorm van *developmentdagen*, maar de docenten vinden dat die de gemeenschappelijkheid eerder ondermijnden: docenten mochten deze bijeenkomsten mijden zonder dat de leiding ingreep. Relationeel vond Kathinka die bijeenkomsten fnuikend.

Eerst was ik ook heel netjes en fanatiek en overal altijd bij maar als ik zie dat andere mensen dat niet doen... Ik ga niet een heilig boontje spelen als ik ook mijn tijd voor andere dingen kan gebruiken. Dat moet niet aan mij zijn, dat moet uit het management komen, maar het management is super overbelast. Die gaat daar geen energie en tijd aan besteden.

De onderwijskundige legt uit waarom hij koos voor een 'soepele' houding naar docenten die niet op deze bijeenkomsten komen.

Er werd door iemand uit de stuurgroep de presentie bijgehouden en dan was er een soort bitcherige sfeer op die developmentdagen. Een ander lid van de stuurgroep en ik hebben daar van afgezien. We willen dat niet. Laten we nou datzelfde wat we van studenten willen ook van docenten verlangen. Dat betekent dat ze kunnen muiten, dat ze kunnen duiken, we zitten ze wel op hun hielen en er zijn ook faciliteiten. We gaan dat niet allemaal opdringen. We stellen dus heel duidelijk vast: dit is jouw profiel, hier heb je de kans om iets te vragen. De teamleiders moeten dat aansturen. Dat spel moet nog goed op gang komen. Dat is nog niet goed op gang gekomen.

Ook de inhoud van de *developmentdagen* leidde tot scepsis en distantie. Zo had de coördinator kritiek op de uitleg van de bedoeling van het portfolio door de onderwijskundige. Ook Kathinka vond de bijeenkomsten niet overtuigend:

De onderwijskundige die zei: een jaar na het afstuderen hebben de leren leren-studenten minder kennis, maar zijn ze communicatief vaardiger en na vijf jaar is dat gelijkgetrokken. Nou, dat vind ik een heel matige score, eigenlijk, want dat betekent dat de groep die heel ouderwets les heeft gehad dat die communicatief misschien wat slechter is maar dat is na een paar jaar werken gelijk getrokken. Met andere woorden, dat betekent dat de groep die ouderwets les heeft gehad zich wel degelijk bijschoolt, want die leert op communicatief vlak veel.

De meeste docenten in de binnencirkel hebben kritiek op de instrumenten die de stuurgroep gebruikt om parallel aan de expansie van het activiteitssysteem het collectieve leren te bevorderen. Ze vinden dat er zeker sprake is van collectief leren, maar ze zien dat eerder als gevolg van de ontwikkeling van een specifiek soort *Community of Practice*, waarbij docenten niet alleen inzichten delen die uit hun ervaringen met de *FEL*-praktijk komen, maar ook uit referentiekaders buiten school. Zo zijn de *boundary crossers* in de binnencirkel, die met een voet in de praktijk en met een voet in het onderwijs staan, extra goed te spreken over de kwaliteit van de *Community of Practice* in de opleiding, als ze die vergelijken met die van hun *Community* in de beroepspraktijk. Kathinka geeft aan dat ze haar referentiekader eerder deelt met haar docentcollega's dan met de collega's in haar fysiotherapeutische praktijk.

Ik werk in een praktijk waar mensen wel heel hard werken, maar minder bezig zijn met de theorie achter het vak. Ik vind het heel inspirerend hier op school met andere collega's. Ik vind dat er heel veel bevlogen mensen hier werken met heel veel kennis, waar ik van leer, tegen opkijk, waar ik vragen aan kan stellen. En dat heb ik in mijn groepspraktijk wat minder. Dat

zijn harde werkers, sportief, maar dat zijn geen theoretici. Ze gaan nauwelijks op cursus, lezen nauwelijks een boek.

Ook Han hanteert als *boundary crosser* de resultaten van het collectief leren van de twee *Communities of practice* (opleiding en beroepspraktijk) waarin hij participeert kruislings. Naar beide praktijken neemt hij er wat van mee. Evenals Kathinka gebruikt Han zijn vakgenoten in de praktijk als referentie wanneer hij kanttekeningen bij *FEL* formuleert. Hij vindt het allemaal wel leuk en aardig wat studenten al leren lerend leren, maar

ik krijg steeds vaker te horen dat de studenten over het algemeen toch over minder kennis beschikken dan dat ze dat vroeger hadden

En die kritiek van fysiotherapeuten is gebaseerd op studenten die PGO gehad hebben, laat staan *FEL*, waarin de kennis en vaardigheden volgens hem nog minder systematisch aan bod komen. Het werkveld is toch wat behoudender, vindt hij. Han is bang dat zijn collega-vakgenoten zullen vallen over de geringere kennis van studenten.

Er zijn er toch nog een heleboel die te snel kunnen zeggen: weet je dat niet? Heb je dat niet gehad? Wij hebben dat vroeger allemaal moeten leren! Dat debat, waar mijn eigen twijfel ook zit, gaat gewoon door. Het is wel prettig als je een hoeveelheid kennis hebt. Als je een diagnose krijgt overgedragen en je kan het al heel snel plaatsen. Het is ook een beetje macho om veel dingen te weten.

Hij ziet net als Kathinka duidelijke verschillen tussen beide *Communities*. De *Community* in de opleiding heeft een ander tempo, is meer pro-actief. De fysiotherapeut wacht meer af op wat er op hem afkomt.

Als fysiotherapeut ben je wat meer afhankelijk van de input. Je hebt wat meer gelegenheid om het wat over je heen te laten komen. Om het als kunstje te doen. Pas als de realiteit te dichtbij komt moet je reageren. Zo werkt de gemiddelde fysiotherapeut. Hier kan dat niet.

De dynamiek van de *Community of Practice* van de opleiding moet volgens hem een vertaling krijgen in het ondernemender worden van fysiotherapeuten.

Bert bekijkt *FEL* vanuit het externe referentiekader *Praxis*. Net als Kathinka en Han vergelijkt hij als *boundary crosser* docent met fysiotherapeut en andersom. In eerste instantie lijkt zijn voorkeur als *go between* tussen school en *Praxis* uit te gaan naar de doortastendheid van praktijkhouders.

Men is hierop school altijd een beetje voorzichtig. Er worden nooit harde beslissingen genomen. Het moet allemaal via allerlei wegen, iedereen moet te vriend gehouden worden. Dat is allemaal zo moeilijk. Een beetje: zachte heelmeeesters maken stinkende wonden. Je krijgt nooit nee te horen. 'Dat doen we nu niet met Praxis'. Gebeurde dat maar. Dat zou ik eigenlijk wel lekker vinden, als je iets bedenkt om te horen: nee. Hoorde je nou maar eens nee. Het is van: da's een leuk plan, daar komen we nog op terug. Alles kan maar niks lukt en niks gaat. Alles wat er is dat is half. Ik vind het verschrikkelijk.

Na een jaar pakt de vergelijking voor hem echter duidelijk negatiever uit voor de praktijkhouders. Hij merkt dat fysiotherapeuten meer moeite hebben met hoge ambities dan docenten.

In het onderwijs is men meer gelijk dan in de praktijk. Dat merkte ik bij Praxis, waar ik bij methodisch werken en planmatig handelen duidelijk voorop loop. Dan krijg je weer dat andere. Dan wordt dat op een bepaald moment niet in dank afgenomen. Dan heeft de rest zoiets van: daar heb je hem weer, hij weet het weer beter.

Ook Nick, Diana en Marja gebruiken een extern referentiekader om hun visie op de opleiding en hun bezwaren tegen de samenwerking van docenten en het gebrekkige collectieve leren dat

HOOFDSTUK 8

daaruit resulteert te onderbouwen. Nick was op een HGZO-congres, waarin ook met simulatiepatiënten werd gewerkt.

Daarna wordt aan ons gevraagd: nou, wat vond je goed, wat vond je niet goed, wat zou je heel anders doen? En vervolgens wordt gezegd: trek nou eens conclusies voor jezelf en dan ga je in kleine groepjes je eigen strategie die je voor jezelf bedacht hebt toepassen op een simulatiepatiënt.

Vergeleken met zo'n manier van werken blijft voor Nick het leren van docenten, en afgeleid daarvan dat van studenten binnen *FEL* nog veel te oppervlakkig.

Dat zie ik eigenlijk met alle dingen die bij ons gebeuren, het blijft vaak zo steken bij die eerste fase. Het leren blijft zo oppervlakkig. Studenten schrijven wel een reflectieverslag naar aanleiding van simulatiepatiënten, maar daar wordt verder nooit meer op terug gekomen. Dus als ze na een half jaar weer een keer een simulatiepatiënt zien, dan zouden ze – volgens mij is dat niet zo moeilijk – eerst als voorbereiding moeten opschrijven: wat had ik nou voor leertaken een half jaar geleden?

Ook Diana gaat uit van een extern referentiekader. Ze gaf al eerder aan hoe ze zich in haar studie Bewegingswetenschappen had geërgerd aan het receptachtige denken van haar medestudenten die al fysiotherapeut waren. Ze is ook pleitbezorger van de onderwijskundige inzichten die een vertaling hebben gekregen in *FEL*. Ze maakt zich in vergelijking tot Han en Kathinka veel meer boos op docenten die zich niets aan de *FEL*-uitgangspunten gelegen laten liggen.

Het is wel dat ik denk verdorie, we hebben het zo afgesproken, dat we deze rol naar de student gaan uitdragen, en dan hoor je – van horen zeggen van studenten – dat het zo gaat: de deur is nu dicht en nou ga ik het toch op mijn manier doen. En dat zoiets ook letterlijk gezegd wordt. Kwaaiër kan je mij dan niet krijgen.

Marja hanteert ook een extern referentiekader. Dat doet ze vanuit haar achtergrond als psycholoog, “de enige sociale wetenschapper” op school, maar meer nog haar andere baan als (para)medisch journalist. Van daaruit formuleert ze haar kritiek op zowel de school als op de fysiotherapie. Volgens haar lukt het noch de fysiotherapeuten in het beroep, noch die in de opleiding om dát neer te zetten waar het werkelijk om gaat. Ze noemt dat hun ‘naïviteit’:

Je denkt als je maar hard rent en goed je best doet, dan is het wel duidelijk voor iedereen en dan gebeurt wel wat je wil. Het zijn ook allemaal heel communicatief vaardige mensen. Je hoort ook nooit een patiënt klagen over de fysiotherapeut. Ze zijn niet in staat om zich voldoende te profileren. Ze krijgen het op de een of andere manier niet verzilverd.

Net als de fysiotherapie vindt ze ook het onderwijs als bedrijfstak een vreemde branche. Waarom op vier plaatsen in Nederland hetzelfde wiel uitvinden, terwijl je van elkaar weet dat je er mee bezig bent?

Als je gaat kijken naar hoe er bezuinigd wordt in het onderwijs, dan denk ik: het is allemaal gesubsidieerd, er gaan allemaal grote pakken geld heen. Zou je dat nou niet op een andere manier kunnen organiseren?

Dat wordt bevestigd door Kathinka die als lid van de *FEL3*-schrijfgroep een ervaring had waardoor ze de efficiëntie van het ontwikkelproces in twijfel trekt.

Wat ik op een gegeven moment tegenkwam was een cd-rom waarop die skills die ik net aan het schrijven was, stonden. Die bestond gewoon! Die was er al! Ik viel echt van mijn stoel dat ik aan het schrijven was aan een skill die gewoon al bestond.

Blijkbaar dwingt niet alleen de druk van de actualiteit maar ook de complexiteit van de vele soorten deskundigheden die zij belichamen de docenten van de binnencirkel tot een pragmatische houding. Zij geven aan dat de *Community of Practice* waarvan zij deel uitmaken

de nadruk legt op het zoeken van praktische oplossingen. Ontwikkelingsgerichte interactie wordt verdrongen ten gunste van praktische oplossingen en verhelderingen. Conditie voor het samen zoeken naar oplossingen zijn aanvankelijk nog gebrekkig, waardoor dat vaak ad hoc en geïmproviseerd plaatsvindt. Verder gaat onderling veel tijd en moeite zitten in het werken aan een goede sfeer, het opheffen van onduidelijkheden en het uitwisselen van ideeën. Dat lijkt niet zoveel te verschillen met vroeger. Ook de nieuwe *Community of Practice* gebruikt een pragmatische houding om het nieuwe onderwijsconcept *FEL* hanteerbaar te maken. Al doende creëert zij zo draagvlak.

Gaandeweg het eerste jaar worden ontwikkelkwesties die uitstijgen boven dit pragmatische uitvoeringsniveau weliswaar op de lange baan geschoven, maar omdat ze steeds minder afgewenteld worden naar het management, komen ze steeds meer binnen bereik van de eigen verantwoordelijkheid. Wat er met die lange baan (waarbij nieuw verworven inzichten geplaatst worden tegenover de oorspronkelijke uitgangspunten en kaders van *FEL*) gebeurt, daarover gaat de volgende paragraaf.

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
De proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep	<ul style="list-style-type: none"> • de spanning tussen externe en interne referentiekaders • de spanning tussen de <i>FEL</i>-visie op de competente fysiotherapeut en die van praktiserende fysiotherapeuten • de spanning tussen actuele kwesties die opgelost moeten worden en ontwikkelkwesties die operationeel gemaakt moeten worden • de spanning tussen individuele en gezamenlijke oplossingen

Tabel 8.8: Spanningen als gevolg van verschillen binnen de *Community of Practice*

5.3 *Individuele versus collectieve verantwoordelijkheid*

De verschuiving van vakgericht instructieonderwijs naar *FEL* is gepaard gegaan met een andere verdeling en invulling van verantwoordelijkheden. Wat zegt zo'n casus als die van de schrijfgroep van *FEL5*, die voor Bert zo'n frustrerende ervaring werd, over verantwoordelijkheid? Hoe kan het gebeuren dat deze ontwikkelaars zo aan hun lot worden overgelaten en dat vervolgens – als het misgaat – zo lang gewacht wordt met een evaluatie? Het belang van deze vragen neemt toe als we kijken naar de opdracht die schrijfgroepen krijgen van het management. Schrijfgroepen bestaan uit docenten die het onderwijs dat ze ontwerpen lang niet allemaal ook gaan uitvoeren. Ze moeten de kaders uitwerken waarbinnen de uitvoerders met studenten aan de slag gaan. Een onvoldoende uitgewerkt kader geeft extra veel stress, ruis en improvisatie voor de uitvoerders, zeker als de teamvorming en de daarbij horende procesvaardigheden als kennis delen, feedback, evaluatie en kritiekrelaties nog in ontwikkeling zijn. De coördinator probeert de situatie een positief label te geven.

Je hebt een bepaald concept, dat op een gegeven moment wat meer handen en voeten gaat krijgen, dit jaar wat bijgestuurd gaat worden. De mensen in de schrijfgroep hebben het zo ontwikkeld en nou mogen we zelf, team 1, binnen die kaders die er zijn, het beter doen.

De opdracht van een schrijfgroep is in zoverre onduidelijk, dat het eindproduct niet vaststaat. De stuurgroep vraagt: maak een halffabrikaat dat voor tachtig procent 'af' is. Maar

HOOFDSTUK 8

wat is een halffabrikaat dat tachtig procent gereed is? Tachtig procent waarvan? Dus: wanneer is je werk 'af'? Kathinka:

Ik heb zelf meegedraaid in de FEL 3 en daar krijg je een aantal uren voor. Op een gegeven moment zijn de uren op maar het product is niet af. Dan zijn er een aantal docenten die houden er gewoon mee op en er zijn een aantal docenten die gaan gewoon door tot het product af is.

De *FEL*-ontwikkeling ervaren docenten, anders dan de opleidingsmanager en de onderwijskundige, als iets dat 'van boven' is opgelegd. Door de overgang van PGO naar *FEL* groeien de secundaire tegenstellingen over het beroep, het leren binnen en de kwaliteit van de opleiding uit tot twee tertiaire tegenstellingen: die tussen de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep en die tussen de individuele uitvoerings- en de collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid. De vraag is nu: wie neemt de verantwoordelijkheid voor het opheffen van deze tegenstellingen?

5.3.1 Het opheffen van de tertiaire tegenstellingen

De primaire verantwoordelijkheid voor het overbruggen van de genoemde tertiaire tegenstellingen ligt bij het management. Het management heeft bijvoorbeeld de strategie bepaald dat alle docenten ontwikkelwerk moeten doen. In het voorbeeld van *FEL5* wordt duidelijk dat die strategie om iedereen bij het schrijven in te schakelen, riskant is. Die kan leiden tot een onvoldoende uitgewerkt kader, wat extra veel werkdruk geeft voor de uitvoerders. Toch is het schema *top-down* versus *bottom-up* niet goed op de ontwikkeling bij *FEL* van toepassing. Sommige strategische beslissingen (zoals de zorg over het rendement van PGO) komen inderdaad van boven. Maar de voorbereiding van de omslag van PGO naar *FEL* vond wel degelijk vanaf 1998 door docententeams plaats. Ook de schrijfgroepen die de afzonderlijke *FEL*'s voorbereiden, bestaan uitsluitend uit docenten (dus zonder onderwijskundige of vertegenwoordiger uit de stuurgroep). Daar ligt wel de strategische beslissing van het management aan ten grondslag: iedere docent moet meedoen aan het schrijfproces.

Volgens Kathinka blokkeert deze beslissing van het management het collectieve leren. Ze vindt het een mooi idee om iedereen mee te laten doen aan het schrijven van de *FEL*'s, maar ze ziet hiervan als nadeel dat iedereen weer opnieuw het wiel gaat uitvinden.

Want de FEL's 4, 5 en 6 die nu geschreven worden die kampen eigenlijk in groepjes weer met dezelfde problemen als groep 1, 2 en 3. Wat ik dus geleerd heb zou ik zo graag aan mijn collegadocenten overdragen die het nu bij een FEL 4, 5, 6 aan het tegenkomen zijn, en dat heb ik natuurlijk allang gezegd aan mensen uit de stuurgroep. Maar dat strandt.

Dat strandt ook omdat de overdracht van ervaringen, het proces van de ontwikkeling op *developmentdagen*, niet goed verloopt.

Wij gaven wel een presentatie over de uitkomst van de FEL, n.l. dit is het geworden en zo moet het lopen, maar niet over: waar hebben we nou mee geworsteld? (Kathinka).

De stuurgroep heeft in eerste instantie het initiatief genomen voor het dichten van de kloof tussen de twee *Objecten* (zorgen dat studenten competente fysiotherapeuten worden en zorgen dat *FEL* ontwikkeld wordt). Dit schiep een verwachtingspatroon bij docenten waar de coördinator niet op verdacht is: ze namen een afwachtende houding aan. Voor de coördinator is het eerste half jaar van *FEL* daardoor een ramp. Hij had de individuele reacties van docenten heel anders ingeschat.

Waar ik op dit moment heel erg tegen aanloop is de teamleden en hun verantwoordelijkheden.

De coördinator had verwacht dat docenten vanuit betrokkenheid met *FEL* en verantwoordelijkheid voor hun studenten mee zouden gaan doen met de verdere ontwikkeling van *FEL*, zeker ook omdat de innovatiestrategie van de stuurgroep (de schrijfgroepen leveren halffabrikaten) daar van uitging. Hij had verwacht dat er een aantal mensen zou opstaan en zeggen:

'Geef mij een aantal uur en ik regel het.' Maar dat gebeurde niet. Mijn teleurstelling van het afgelopen half jaar zit er in dat ik verwacht dat mensen naar me toekomen, vanuit een POP bij voorbeeld, en zeggen: 'Ik zou die klus op me willen nemen. En geef me er de tijd voor.' Dus ik denk dat het er op neerkomt dat ik tegen mensen zal moeten zeggen: 'Jij moet dat gaan organiseren.' Dus taaktoewijzing.

Die botsende verwachtingen worden in de hand gewerkt door de verticale *Arbeidsdeling* in de innovatiestrategie van de stuurgroep: de primaire verantwoordelijkheid voor inhoudelijke kwesties die boven de directe uitvoeringspraktijk uitstijgen, legt zij bij het management. Dit versterkt de oude neiging van docenten om zich te richten op de problemen die uit de dagelijkse actualiteit voortkomen. In de eerste periode van het eerste jaar van *FEL* overleggen docenten daarom vooral pragmatisch met elkaar en reflecteren zij nog niet goed met elkaar.

Han:

De mensen die hetzelfde vak geven: coach, skills, SLB, komen misschien een keer in de maand een uurtje bij elkaar. Daar worden inzichten uitgewisseld, maar ook afspraken gemaakt. Over wat we willen en wat we daarom moeten doen. Reflecteren en evalueren gebeurt te weinig. Een gevolg is dat niet gebeurt wat nodig is: reflecteer daar eens op en stel vervolgens leerdoelen op, motiveer zo je keuzes. Die slag maken docenten – is mijn indruk – voor zichzelf niet. Da's niet zo sterk. Voor onszelf hoeven we dat niet te doen, zo lijkt het. Je concretiseert het niet direct voor jezelf.

Bert ziet diezelfde ambivalentie. *We roepen aan alle kanten reflecteren, we geven steeds terug: wat heb je ervan geleerd en wat doe je nu hier? Ja, dat is goed. Goed? Welke criteria hanteer je voor goed? En je kan het zelf niet! Dan groei je ook niet in je ontwikkeling als je het zelf niet doet.*

Blijkbaar is er een bepaald proces nodig om als docent je draai te vinden binnen *FEL*. Een onderdeel van dat proces is dat de grootste bulk aan organisatorische problemen moet zijn opgelost om te zorgen dat de ingeroosterde intervisiebijeenkomsten werkelijk aan intervisie besteed worden in plaats van aan werkoverleg. In de eerste maanden van *FEL*, als de chaos het grootst is, is intervisie een sluitpost. Han vindt het organiseren van en conclusies trekken uit collectieve reflectiemomenten primair de taak van 'hogerhand'. Die moeten de kaders in de gaten houden en de gevolgen overzien van wat zich in de actualiteit voordoet. Docenten hebben het volgens hem te druk om vanuit wat ze meemaken zelf vertalingen te maken richting de lange termijn en de structuur.

Bert is het met hem eens.

Voor mij is de coördinator doorgeefluik van ideeën. Als ik naar Praxis kijk, of als ontwikkelaar van onderwijs, als je leuke ideeën hebt, dan is toch die manager van team 1, 2 of 3 degene die daar uiteindelijk wat mee moet doen. Want ik kan er in principe niet zoveel mee. Zou je kunnen zeggen dat zo'n middenmanager, dat is Nick toch?, veel meer vormgevende competenties zou moeten hebben? Er is een idee en dat moet dus gestalte krijgen in een groter tactisch geheel.

Nick: *We hadden afgesproken: we zouden doen aan intervisie met de docenten. Dat werkt niet omdat er veel te veel organisatorische problemen waren.*

Zo'n nieuwe activiteit brengt meteen ook weer andere activiteiten met zich mee. Nick:

HOOFDSTUK 8

Wie organiseert het dan? Wie organiseert er een lokaal? Wie vraagt er aan een docent: breng jij eens een casus binnen? Wat was nou het punt geweest dat je heel leuk vond deze week? Wil je dat niet inbrengen in die groep? Dat moet iemand doen!

Na een jaar is er bij de docenten die in *FEL* geparticipeerd hebben een praktijk gegroeid waarin ze wel met elkaar reflecteren over zaken die de dagelijkse beslommingen overstijgen. Diana zegt tegen haar kamergenoten van jaarteam 2, die een jaar later met *FEL* beginnen:

Ik zie nu dat jullie dezelfde processen doorgaan die wij als team 1 vorig jaar doorgedaan zijn. We hebben als docenten het hele curriculum een keer gedraaid, weten inhoudelijk zo'n beetje wat er verwacht wordt en waar we heengaan inmiddels, dus nu komen we eindelijk aan intervisie toe. In het begin eventjes werkafspraken en daarna echt intervisie. Op die manier komt het dus ook van de grond.

Als eenmaal de meest urgente organisatorische problemen zijn overwonnen, hoe verlopen dan die processen van intervisie en werkoverleg, waarin individuele ervaringen en ideeën leiden tot collectieve inzichten? In de loop van het eerste jaar *FEL* beginnen de docenten en de coördinator aan zulk overleg wat structuur te geven. De planning ervan kost veel moeite, want er zijn altijd weer actuele zaken waardoor het er niet van komt, volgens Han.

Die actualiteit is volgende week al weer voorbij terwijl het wel belangrijk is dat het meegenomen wordt naar volgend jaar, want dan kom je het weer tegen. En volgende week roept al weer zoveel actualiteit bij mij op dat ik dat al weer kwijt ben.

Voor Han is die reflectievorm in de loop van het eerste jaar *FEL* meer gaan leven.

Intervisie is nu meer gestructureerd dan vroeger, toen was het veel meer wandelgangenwerk. Ook de wijze waarop je intervisie naar elkaar pleegt, heeft meer structuur gekregen. We hebben instructie gehad over wat intervisie nou werkelijk inhoudt, hoe je dat het beste kan doen, dus methodisch. Hoe verdedigend stel je je op, of hoe offensief stel je je op t.a.v. nieuwe ontwikkelingen? De waarschuwing bij dit alles is: voordat je zegt: nee, laten we het bij het oude houden, want het ging goed zoals het ging, dat je toch zegt: ik moet het even goed bekijken wat het inhoudt. Dus niet zo'n defensieve, conservatieve neiging. Die heb ik niet hoor, maar dat merk je bij sommige collega's: moet het nou weer anders?

Diana ziet dat intervisie nog wel eens een werkoverleg wil worden, maar ze is het met Han eens dat problemen zo besproken kunnen worden, zodat docenten beter met de praktijk om leren gaan.

*Ik heb een student, dat was dan bij de slb, die extreem faalangstig is. Ze heeft het eerste assessment niet gedaan, gewoon omdat ze daar niet heen durfde, terwijl ze in de lessen laat zien dat ze hartstikke intelligent is. Dat ze het ook goed kan. Dat ze heel veel kennis heeft, heel goede vaardigheden, maar ze laat zich niet aftoetsen. Dat vindt ze eng. Dat vraag ik in intervisie: hoe moet ik als slb-er daarmee omgaan. Nou, dat soort dingen kan je wel inbrengen. En intervisie over mijn eigen frustraties en problemen bij *FEL* gaat op dezelfde manier. Dan zeg ik: nou, ik doe het zo en zo en jullie doen het zus. En waarom dan en hoe dan? Wat is nou mijn rol? In hoeverre ga ik nu wel dingetjes aan studenten vertellen en in hoeverre ga ik geen dingen vertellen?*

Tegelijkertijd verwacht Diana meer van het leren van docenten. Ze vindt dat hun leren zich teveel beperkt tot directe ervaringen. Ze ziet dat ook bij studenten. Die leerstijl noemt ze 'ervaringsimmanent'. Zelf heeft ze een meer 'outreachinge' leerstijl.

Op kennis die van buitenaf in het proces gebracht wordt, moeten docenten en studenten, zeker in het eerste jaar, nog redelijk gestuurd worden.

Diana zoekt zelf naar manieren om informatieachterstanden in te lopen.

Het eerste assessment heb ik ook meegelopen, heb ik gewoon gevraagd: mag ik meekijken. Ik ben nieuwsgierig hoe het in het assessment toegaat. Dus dat heb ik aan een paar studenten gevraagd en aan een paar collega's. Daar kon ik gewoon in een hoekje bij gaan zitten. Ik kan er niet tegen als ik dingen niet weet. Dan ga ik het zoeken en dan zie ik wel waar ik de informatie vandaan krijg.

Ze ziet dat veel collega's met zulke initiatieven moeite hebben. Ze ziet dat verschil in leren terug in de manier waarop docenten zich met hun nieuwe rollen bij *FEL* bezighouden.

Onze rollen zijn min of meer theoretisch beschreven, laten we proberen hoe dat werkt in de praktijk. En hoe dat werkt voor ons.

Zelf experimenteert ze als docent veel met verschillende rollen en houdingen in haar contact met studenten. Veel collega's van haar zijn daar absoluut nog niet mee bezig.

Dat gevoel heerst er wel bij mijn collega's: FEL-onderwijs is nu eenmaal voorschrijft. Dus we zullen wel moeten, ook al zijn we het er niet mee eens. Bijvoorbeeld, de onderwijsdeskundigen die hebben maar weer verzonnen dat het weer anders moet en dat dat beter is. En wij zullen er maar weer achteraan moeten. Zo'n benadering ligt niet in mijn aard.

Aanvankelijk zijn de meeste docenten uit de binnencirkel 'ontwikkelmoe' en mopperen zij over *FEL*. Desondanks proberen zij loyaal de verwachtingen van het *FEL*-model in te lossen, echter zonder dat daarbij meteen gesproken kan worden van een collectief gedragen eigenaarschap. Dat ontwikkelt zich pas gaandeweg, tegen de chaos en frustraties in die de eerste periode van *FEL* kenmerken. Geconcludeerd kan worden dat er in deze casus pas een *Community of Practice* ontstaat die het collectieve leren over de 'lange baan' (nieuwe inzichten plaatsen tegenover de oorspronkelijke uitgangspunten en kaders van *FEL* en de vrucht van die reflectie gebruiken voor bijsturing van de *FEL*-ontwikkeling) gestalte geeft - en dan nog eerder terloops dan gepland - als de docenten de spanningen op de 'korte' baan (zorgen dat het onderwijs dat studenten krijgen, redelijk loopt) enigszins de baas zijn. Na een jaar *FEL* constateren docenten van de binnencirkel dat *FEL* gedrag van hen vraagt waar ze aanvankelijk noch voldoende op voorbereid noch toe geneigd waren, maar waar ze samen toch vorderingen in hebben gemaakt - zeker in vergelijking met het tweede team dat net start met *FEL*. Die vorderingen zijn niet tot stand gekomen door systematische sturing van bovenaf, maar door processen die docenten zelf met vallen en opstaan vorm gaven langs de lijn van het leren respecteren en benutten van elkaars verschillen (deskundigheden, ervaringen, visies, interpretatiekaders) en daarmee langs de lijn van het geven van ruimte aan individuele twijfels, bedenkingen, experimenten en oplossingen. In die processen die leiden tot een *Community of Practice* die boven pragmatische zaken uit verantwoordelijkheid neemt voor 'lange baan' zaken, gaat de door het management vrij geroosterde intervisietijd en het methodisch oefenen met dit instrument pas na een half jaar *FEL* een stimulerende rol spelen.

HOOFDSTUK 8

Tertiaire tegenstellingen	Spanningen
Individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid	<ul style="list-style-type: none">• de spanning tussen taaktoewijzing en eigen initiatief• de spanning tussen oplossingsgericht werken aan uitvoeringsvraagstukken (werkoverleg) en kritische reflectie over ontwikkelvraagstukken (interview)• de spanning tussen werken aan oplossingen voor de korte termijn en aan operationalisering van inzichten voor de lange termijn• de spanning tussen leren van ervaringen en van nieuwe informatie/zelf gecreëerde uitdagingen

Tabel 8.9: Spanningen als gevolg van gescheiden verantwoordelijkheden binnen de *Community of Practice*

6 Het individuele en het collectieve leerproces en -resultaat

In deze paragraaf geven we per docent van de *FEL*-binnencirkel een van hun ‘grenservaringen’ weer, dat wil zeggen een emotioneel moment waarvan de ondervonden spanning hen aanzette tot verandering. Het gaat om kritische incidenten die als een rode draad door hun verhaal lopen omdat ze verband houden met spanningen die uit een tertiaire tegenstelling voortkomen. Door bij dit onderzoek het design van *Learning History* te volgen, lukte het ons hun vertrouwen te winnen. Door daarbij de vragen te richten op spanningen die docenten bij de ontwikkeling en uitvoering van *FEL* ondervonden, lukte het ons met hen in gesprek te komen over grenservaringen. Door de docenten 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 basisopleiding fysiotherapie.

6.1 Individuele grenservaringen en competenties

Per docent uit de binnencirkel wordt nu een belangrijke ‘grenservaring’ weergegeven. Daarvan wordt nagegaan hoe deze raakt aan een of meer van de tertiaire tegenstellingen waar de overgang van PGO en *FEL* mee gepaard ging. Ook wordt nagegaan of de leerwinst die de docent zelf zegt al werkende aan de opleidingsschool te hebben opgedaan, aansluit bij deze grenservaring.

6.1.1 Han's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Han zit in het moment vlak voor de Kerst van 2003, als hij met een verhuisdoos vol met portfolio's zijn vakantie in moet.

Toen ik die stapels portfolio zag dacht ik even: ik flikker ze allemaal het raam uit. Ik heb ze wel nagekeken. Want ik moet mijn studenten natuurlijk toch vertellen wat ik er mee gedaan heb en wat het belang ervan is.

Van dat moment is de onderwijskundige, kamergenoot van Han, getuige.

Han zat vorig jaar – voor de kerstvakantie – naar zo'n verhuisdoos te staren en hij is echt verschrikkelijk verdrietig. En ik ga naar beneden, ik ga naar huis, want ik moet naar huis, ik sta bij mijn auto en ik denk: dit doe ik niet. Ik ben weer terug naar hem gegaan, naar boven.

Half zes, voor de kerstvakantie losbarstte. Ik heb nog een drie kwartier met hem besteed aan: hoe kan je nou heel snel schiften en beoordelen? Dit zijn de richtlijnen voor het portfolio, we pakken er eentje en in vijf tellen weten we of die het lezen waard is of niet. We leggen er zo vijf aan de kant, niet het lezen waard. Han zegt: dat kan ik niet maken. Ik ga ze allemaal van a tot z doorspitten. Ik zeg: Han, dat moet je niet doen.

De achtergrond van deze grenservaring voor Han is dat zij aanhaakt bij vroegere grenservaringen van hem, zoals:

Ik zei ook eerst: ik moet niets met computers, dus de ervaring heeft geleerd dat je toch met een evoluerend proces meemoet. En: Ik heb me ooit vroeger eens een keer vergist, dat ik ooit weerstand had tegen innovaties en innovatieve gedachten.

Hij stelt zich van meet af aan behoedzaam kritisch maar loyaal op tegenover FEL, want hij mag van zichzelf niet op zijn eerste impuls afgaan. Dat heeft in het verleden tot ‘verkeerde’ beslissingen geleid. Hij legt de analyse en de oplossing die de onderwijskundige hem aanbiedt, naast zich neer. Hij kiest er voor om loyaal naar zijn studenten én zijn slb-collega's te blijven. Dat betekent dat hij een deel van zijn kerstvakantie opoffert aan het nakijken van een verhuisdoos portfolio's.

De *tegenstelling* waar Han hier op reageert is: de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep, die zich, zoals we zagen, onder andere voordoet in spanningen tussen individuele en gezamenlijke oplossingen. Han spit de portfolio's, tegen het advies in van de onderwijskundige, toch van a tot z door, zoals het slb-team eerder, ook tegen diens advies in, toch voor analoge portfolio's heeft gekozen. Het motief van het team was: je moet niet teveel tegelijk willen veranderen. Het motief van Han is: als je studenten opdraagt iets te maken, moet je dat als docent nakijken.

Deze grenservaring raakt ook aan de andere tertiaire tegenstelling, die tussen individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid. Hij voelt zich gelukkig in de mix van twee beroepen: én uitvoerend fysiotherapeut én docent fysiotherapie. Als docent kun je minder makkelijk teren op je routine dan als fysiotherapeut. De schoolrealiteit is meer confronterend maar laat ook ruimte voor meer eigen initiatief en keuzes dan de fysiotherapeutische praktijk. Die schoolcultuur is hem om drie redenen lief: a. het werken aan een goed pedagogisch klimaat; voor Han heeft dat altijd met sfeer te maken, het goede humeur, mate van flexibiliteit, hoe je je presenteert als de autoriteit die je moet zijn en hoe je er toch tegelijkertijd voor zorgt dat je laagdrempelig bent; b. je moet je houden aan de gemeenschappelijke afspraken, zoals bij *FEL* vastgelegd in de moduleboeken; daar moet je zo weinig mogelijk van afwijken om te voorkomen dat er verschillende signalen naar studenten gegeven worden; c. de variëteit: niemand is het zelfde, elke docent heeft zijn eigen stokpaardjes. Tot een vergelijk komen en elkaar de ruimte laten, zijn oude docentgewoonten van ver voor *FEL* die voor Han gewoon doorgaan onder *FEL* (alleen de onderwerpen waar dat vergelijk over nodig is, zijn anders).

De *leerwinst* voor Han van deze grenservaring is dat hij niet langer accepteert dat hij met abstracte en vage kaders bij *FEL* moet werken. Hij zet zich in voor duidelijke en uitvoerbare afspraken en regels: wordt daardoor in *reflectie en ontwikkeling* meer competent. Hij neemt een andere houding naar *FEL* aan. Zijn aanvankelijke houding: uitvoeren wat is afgesproken, maar daar het zijne van denken, laat hij los. Die oude houding bracht met zich mee dat hij zich verantwoordelijk moest voelen voor uitkomsten van programma's waar hij part noch deel aan heeft en die hij als een verslechtering ervaart ten opzichte van PGO. Hij wijzigt zijn gereserveerde houding voor een meer oplossingsgerichte.

HOOFDSTUK 8

Daarbij leert hij ook op het gebied van de *vakinhoudelijke en (vak)didactische* competentie. Daarin wordt hij, vindt hij zelf, competent in het verminderen van sturing en in het creëren van een krachtige leeromgeving, waarbij hij meer inzicht krijgt in de randvoorwaarden voor samenwerking, reflectie en zelfsturing van studenten. Ook vindt hij dat hij op het gebied van de *interpersoonlijke competentie* leert (zorgen voor een goede sfeer van omgaan en samenwerken met en tussen studenten): hoe de goede sfeer te bewaren, hoe terughoudender te zijn met kennis en hoe beter te reageren op het proces dat studenten doormaken.

Hoe kijkt Han tijdens de disseminatie van de leerbiografie, op deze grenservaring terug?

Toen met die verhuisdozen portfolio's ging het niet goed. Toen ging het ook niet goed omdat ik aan mezelf twijfelde: heb ik de ideeën wel goed overgedragen? Want als je iets van studenten terugkrijgt wat helemaal niet in je verwachtingslijn ligt, dan denk je: ik heb verkeerd gecommuniceerd. Dus toen voelde ik die onzekerheid wel, maar nu kan ik heel duidelijk aangeven wat ik wil. Ik kan nu met voorbeelden aangeven: "Jongens, let erop, dat zou ik straks in je portfolio willen hebben." Ik kan nu ook beter anticiperen op zaken. Dat geeft wel een zekerder gevoel.

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Han is sinds 1978 naast fysiotherapeut ook docent fysiotherapie	Portfolio's hebben studenten anders ingevuld dan de bedoeling is. Gevolg is schuldgevoel: heb ik het wel goed overgedragen?	<i>reflectie en ontwikkeling</i> , maar ook de <i>vakinhoudelijke en -didactische</i> competentie: hij accepteert niet langer dat hij met abstracte en vage kaders bij <i>FEL</i> moet werken	de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep; individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid: hij ontwikkelt zich tot <i>FEL</i> -pragmaticus

Tabel 8.10 Han's grenservaringen en competenties

6.1.2 Kathinka's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Kathinka is haar relatie met studenten, die in *FEL* bij haar lessen Patiëntenzorg zo verslechtert, dat de bodem onder haar bestaan als vakdocent lijkt weggeslagen.

Omdat ze Patiëntenzorg maar om de week hadden dachten studenten dat het vak niet belangrijk was, wat ik me goed kan voorstellen, want als je vijf uur in de week bezig bent met je coachlessen en je krijgt om de week twee uurtjes Patiëntenzorg, nou, dan zie je daar het belang niet van. En ze hadden het zo druk met die andere vakken dat ze dachten: Nou, dit vak kan ik wel missen. Als ze dan al in de les kwamen – van een groep van zestien waren er zo'n zes in de klas, er waren er tien gewoon niet – hadden die ook nog niets aan hun huiswerk gedaan en als ze niets gedaan hadden valt de bodem onder de les vandaan, want dan kan ik als het ware gaan doceren alsof het een hoorcollege is. Na twee lessen had ik daar zo'n tabak van dat ik gewoon geen les gaf. Ja, als er geen vragen zijn en je hebt niks gedaan, wat moet ik dan nog? Door het geven van de lessen Patiëntenzorg ben ik wel weer even op mezelf teruggeworpen geweest: goh, wat vervelend om lessen te geven waarbij je ongemotiveerde studenten, onvoorbereide studenten hebt en de helft van je klas mist. Hoe ga je daarmee om en waar ligt dat nou aan en hoe kunnen we dat verbeteren? Dat heeft mij zeker wel geraakt.

De achtergrond van deze grenservaring voor Kathinka was de rolverwarring die met de invoering van *FEL* ontstond.

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

Wat is nou die rol van trainer fysiotherapie, wat is nou die rol van coach? Waarin verschillen die lessen nou heel erg van elkaar?

Het antwoord op die vragen wil ze graag samen met haar collega-docenten vinden, want die waardeert ze hogelijk. *Als ik alleen fysiotherapeut was geweest, had ik de inspirerende collega's hier gemist.*

De *tegenstelling* waar Kathinka hier op reageert is die tussen de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep, wat tot uiting komt in spanningen tussen regie vanuit student of vanuit school en in spanningen tussen kennisoverdracht door docenten versus kennisverwerving door studenten. Ze heeft haar twijfels over de nadruk die bij *FEL* komt te liggen op het maken van een portfolio en op samenwerken. Dat kost veel tijd, waarvan ze het rendement betwijfelt. Leren studenten zo wel reflecteren? Moeten ze wel zo goed worden in samenwerken, wat voor de beroepsuitoefening volgens haar niet zo nodig is?

De studenten waren meer bezig met de vorm dan met de inhoud van het onderwijs.

Die inhoud zit voor haar in het eerste jaar van de opleiding met name in haar lessen Patiëntenzorg. Zij kan zich er niet bij neerleggen, dat haar vak in de verdrukking komt *want uiteindelijk wordt dit het be-lang-rijk-ste vak. Want hier ga je patiënten behandelen. Dit was dus eigenlijk schrikken voor ons, dat dit helemaal niet doordrong tot hen en volgens mij kwam dat doordat de naam verkeerd gekozen is en omdat het aantal lessen heel weinig was. Dat was een echte tegenvaller, want ik had gedacht: dat is een superleuk vak.*

De *leerwinst* voor Kathinka van deze grenservaring ligt op het vlak van competent zijn *in reflectie en ontwikkeling*: reflecteren op het beroep van docent en van fysiotherapeut binnen een innovatie. En op het vlak van *de vakinhoudelijke en didactische competentie*. De grenservaring dwingt haar meer tactisch te reageren en zich meer op hoofdzaken te richten.

Aan de ene kant heb je je collegadocenten en verder heb je je studenten en je hebt het managementteam en daartussen moet je schipperen. Het is net als bij een reorganisatie: je moet gewoon voorzichtiger zijn. Ik ben nog al een flapuit.

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Kathinka werkt sinds 1999 op 50/50-basis als fysiotherapeut en als docent fysiotherapie	Haar relatie met studenten bij Patiëntenzorg is zo verslechterd, dat de bodem onder haar bestaan als vakdocent lijkt weggeslagen.	<i>reflectie en ontwikkeling</i> , maar ook de <i>vakinhoudelijke en -didactische</i> competentie: ze verschanst zich niet in haar kritiek, maar richt zich tactisch op hoofdzaken	de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep; individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkel-verantwoordelijkheid: ze is niet overtuigd van <i>FEL</i> maar zet zich er loyaal voor in

Tabel 8.11 Kathinka's grenservaringen en competenties

6.1.3 Nick's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Nick is het gevoel dat zijn collega's hem in de steek laten, dat hij er alleen voor staat. Hij verwacht dat de docenten in zijn team hun verantwoordelijkheid nemen. Dat doen ze te weinig. Het gevolg is dat hij eerst de gaten zelf probeert te dichten en na verloop van tijd contrair aan zijn rol als stuurgroepid op de rem gaat staan van de *FEL*-ontwikkeling.

HOOFDSTUK 8

Wanneer je routineachtige dingen doet, dan weet iedereen wel van elkaar wat die wel en wat die niet doet en dan anticipeer je ook op bepaalde zaken. Wat er nu totaal anders gebeurt is dat het voor iedereen nieuw is, en ik ben dan nog een van de mensen die van het curriculum afweet. Wat je zou willen is dat bepaalde taken door je teamleden worden uitgevoerd en dat ze zelf met initiatieven en vragen komen over wat daar nou moet gebeuren. En dat dat eigenlijk niet gebeurt, waardoor alles voortkabbelt tot een bepaald moment en dan trap je in de valkuil dat je het zelf uiteindelijk moet gaan organiseren. Normaal gesproken weet je ook wat je niet aan elkaar hebt, waar je als coördinator op moet letten, waar het mis kan gaan. Kortom het is een lastig halfjaar voor mij.

De achtergrond van deze grenservaring voor Nick is dat hij wil samenwerken met collega's vanuit het uitgangspunt 'gedeelde zorg en gedeelde verantwoordelijkheid'. In plaats van dat met *FEL* dit principe bevorderd wordt, lijkt het er afbreuk aan te doen.

De *tegenstelling* waar Nick hier op reageert is individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid. Hij is er niet op verdacht dat docenten de resultaten van de schrijfproducten niet zien voor wat ze zijn: halffabrikaten, waardoor er een gat ontstaat tussen hun uitvoerings- en hun ontwikkelverantwoordelijkheid.

Ik zeg tegen hen: ja, zo is het ontwikkeld. De mensen in de schrijfgroep hebben het zo ontwikkeld. Daar zijn jullie allemaal bij geweest, of andere collega's. Dat komt niet uit mijn koker. Bepaalde dingen gaan niet goed, zoals wij willen. Nu krijgen we een andere rol. Het werd ontwikkeld, gestuurd vanuit de stuurgroep, en nou mogen we zelf, team 1, binnen die kaders die er zijn, het beter doen. Ik probeer dan zoveel mogelijk bij hen te leggen.

Het lukt hem niet goed – zeker ook vanwege de werkdruk die de invoering van *FEL* met zich meebrengt - om een consequentie van zijn principe 'gedeelde zorg en gedeelde verantwoordelijkheid' zelf goed in de praktijk te brengen. Hij voelt zich tekort schieten als het gaat om persoonlijke zorg en aandacht.

Leren confronteren en positieve kritiek uiten. Allebei. Dat gebeurt nu niet. Ik weet van mezelf dat ik daarin nog niet competent genoeg ben en ook niet attent genoeg ben. Meer op het sociale en vriendschappelijke vlak. Het samenwerken en het functionele gaat me wel goed af. Op betrekkingniveau kan ik wel een souffleur gebruiken.

De *leerwinst* voor Nick van deze grenservaring ligt op het vlak van competent zijn in *reflectie en ontwikkeling*, en, nadat hij zelf als slb-er de ontwikkeling van die rol mee gaat trekken, van *de vakinhoudelijke en didactische competentie*. Bij dat laatste draait het om antwoorden vinden op de vraag: hoe zorg je dat de *FEL*-principes gaan werken; hoe creëer je een sterke leeromgeving? Door het competentier worden in reflectie en ontwikkeling, maar ook door zelf slb-er te worden, krijgt hij als beginnend manager meer zicht op wat mogelijk en zinvol is.

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Nick werkt sinds 1994 bij de opleiding fysiotherapie van de Randstadhogeschool. Hij is fysiotherapeut en ook bewegingswetenschapper. Hij was ook al twee jaar coördinator in het PGO-curriculum.	Het gevoel dat zijn collega's hem in de steek laten, dat hij er alleen voor staat. Hij voelt zich tekort schieten als het gaat om persoonlijke zorg en aandacht voor 'zijn' docenten	<i>reflectie en ontwikkeling</i> : hij heeft als beginnend manager meer zicht gekregen op wat mogelijk en zinvol is. De aanwijzingen op beleidsniveau waren te abstract, te ondoorzichtig om docenten spontaan mee te laten doen vanuit 'gedeelde zorg en gedeelde verantwoordelijkheid'	individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid: hij zit ingeklemd tussen ambities van het beroepenveld en van het management, beperkte middelen, niet voor ontwikkelwerk te porren docenten en ontevreden studenten.

8.12 Nick's grenservaringen en competenties

6.1.4 Diana's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Diana is dat zij probeert de rollen zoals die binnen *FEL* zijn afgesproken vol te houden terwijl zij merkt dat haar collega's dat niet doen.

Ik weet het wel hoor, dat sommige collega's me heel erg aan zitten te kijken van: oeee, het past mij niet, ik ben toch eventjes meer docent. Jij houdt je wel heel erg aan je rol! Sommigen weten niet of dat wel goed is, ja of nee. Dat heeft minder met mij te maken dan met de organisatie. Ik ben heel strikt: dit is mijn rol. Zo moet ik hem spelen. Daar wil ik niet van afwijken, hoe moeilijk het soms ook is hoor. Want als je ziet dat studenten zwemmen en zwemmen, op welk moment ga je nou wel ingrijpen of niet ingrijpen. Dan merk ik dat sommige collega's dat vrijwel direct nog doen. En ze zien van mij dat ik ze laat zwemmen en dat ik ze eerst twee tot drie keer langs laat komen en vraag: nou, wat denk je nou? Wat ga je doen?

FEL sluit aan bij de zelfstandige houding die ze zelf altijd heeft gehad, maar die houding spreekt voor veel van haar studenten en collega's niet van zelf.

Dat is ook een beetje mijn houding altijd al geweest, jullie moeten het doen, vul het zelf maar in, maar dat komt ook omdat ik nog niet zo lang in het onderwijs zit en net mijn opleiding achter de rug heb. Ik heb natuurlijk het hele voortraject van oude systemen niet gehad. Het is ook een beetje mijn eigen houding, hoe ik altijd mijn eigen studies heb gedaan. Vrij zelfstandig zo en zo doe ik het en zo doe ik het niet, dus daar trok ik ook altijd al heel erg mijn eigen plan. Ik heb een eigen werkwijze denk ik. Mijn collega's vinden mij nogal hard, die schrikken daar soms van.

Het gevolg is dat ze met haar strikte manier van uitvoeren een buitenbeentje blijft en dat ze zich moet leren verhouden tot haar minder zelfstandige studenten en collega's.

De achtergrond van deze grenservaring voor Diana is dat de onderwijskundige visie van het management gaandeweg het eerste jaar dat *FEL* wordt uitgevoerd geen breder draagvlak onder docenten (en studenten) krijgt. Dat leidt ertoe dat het management water bij de wijn gaat doen. Dat zet Diana's positie, die nauw met de oorspronkelijke uitgangspunten van *FEL* verbonden is, op losse schroeven.

HOOFDSTUK 8

De *tegenstelling* waar Diana hier op reageert is de kloof tussen de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep. Diana vindt dat de regie van het leren bij de student moet liggen. Omdat veel van haar collega's liever aanbodgericht onderwijs willen of liever PGO verbeterd hadden, is en blijft haar positie, al is die conform de uitgangspunten van *FEL*, toch een radicale.

Haar ambitie is om van fysiotherapeuten meer zelfstandig denkende en oordelende professionals te maken. Haar enthousiasme voor *FEL* komt ook voort uit haar ervaring als student bewegingswetenschappen, waar medestudenten die afgestudeerde fysiotherapeuten waren, onvoldoende blij gaven van zo'n autonome houding.

Toen merkte ik, en dat was ook een beetje het vooroordeel op de opleiding daar: wat daar speelde met fysiotherapeuten was, nee, m'n docent heeft het zo gezegd en zo moet ik het doen en niet anders.

Deze ambitie kan ze alleen realiseren als zij haar collega's meekrijgt in het bevorderen van zelfstandig denken en oordelen in de opleiding.

De *leerwinst* voor Diana van deze grenservaring ligt op het vlak van *de vakinhoudelijke en didactische competentie*. Ze komt tot het inzicht dat het studeergedrag van studenten niet zo makkelijk te veranderen is. De vraag is: hoe stimuleer je middels feedback dat studenten zelf kennis gaan opdoen? Ze gaan niet vanzelf actief meedoen aan gesprekken en onderzoek. Dat gedrag kun je aansturen door studenten lijsten met gedragsfactoren te bieden waarop de beoordeling van portfolio's en assessments gericht zal zijn. Dat mondt uit in haar inzicht: inhoud moet je niet met afvinklijstjes aansturen, maar gedrag wel.

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Diana, beweging-wetenschapper, werkt sinds 2003 bij de opleiding.	Als het management water bij de wijn gaat doen, dreigt ze met haar consequente <i>FEL</i> -houding nog meer een buitenbeentje te worden	<i>de vakinhoudelijke en didactische competentie</i> : om van fysiotherapeuten zelfstandig denkende professionals te maken moet je de inhoud niet met afvinklijstjes aansturen, maar hun studeergedrag wel	de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep; individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkel-verantwoordelijkheid: ze past haar snelheid aan, is minder een buitenbeentje, zoekt compromissen.

Tabel 8.13 Diana's grenservaringen en competenties

6.1.5 Marja's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Marja is dat ze de beloften van *FEL* niet gerealiseerd ziet, terwijl het management erin volhardt het als een succes te presenteren:

Vorige week worden de twee allerbeste studenten uitpakend en die zeggen: dit is een systeem waarin ik me kan ontwikkelen. Dan denk ik: waar zijn die tweehonderd andere? Die twee worden dan door de stuurgroep uitgenodigd om hun zegje te doen. Ik heb het idee: er is niet echt ruimte voor discussie en er wordt ook niet echt geluisterd wat docenten zeggen. Wat ik de organisatie kwalijk neem is dat ze het overschat hebben wat het kost om dit te doen. Als we dan die middagen hebben waarop het zou moeten gebeuren dan wordt het heel snel afgekapd. Dan krijgen we weer een mooie PowerPoint van tien minuten en op het moment dat

er echte discussies komen is de tijd om. En ik krijg het ook nooit terug op zo'n manier dat er gezegd wordt: daar hadden jullie gelijk in.

Ze ziet veel mis gaan door slordigheid, waardoor haar studenten gedupeerd worden. Een gevolg daarvan is dat ze haar werk met steeds meer tegenzin en ergernis doet. Tegelijkertijd ervaart ze een grote werkdruk, die door het management eerst wordt afgedaan als onhandigheid van docenten.

Ik had het bij mijn laatste rooster ook gezegd: nou, dat overleef ik niet. Dan word ik echt ziek. Dan krijg ik toch het definitieve rooster dat hetzelfde is. Als ik dan met Nick ga praten, zegt hij: kijk dan of je wat met je klas kan regelen. Dat vind ik dan weer een dilemma. Ik kan niet tegen mijn klas zeggen: hé jongens, ik heb deze week teveel uren gemaakt, ik kan jullie spullen niet nakijken. Ik heb een halve baan en dan heb ik een lesweek met negentien lessen. Dan weet je al dat je in de knoei komt. De vakken die ik heb zijn ook vrij intensief hè. Bij CV krijg je altijd videobanden, je krijgt verslagen, wil je daar feedback op geven waar ze wat aan hebben, dan is dat bewerkelijk. Dat wordt verder niet berekend.

De achtergrond van deze grenservaring voor Marja is dat in de loop van het eerste jaar van FEL de werkdruk niet afneemt en overwerk een gewoonte lijkt te worden. Daarbij komt dat de resultaten van die extra inspanningen tegen blijven vallen. Het management neemt weliswaar noodmaatregelen, maar die zetten de geloofwaardigheid van FEL en daarmee van docenten die aan de afspraken vasthielden, op losse schroeven. Zo worden na een half jaar de portfoliogesprekken binnen het assessment geschrapt.

Dat is meer een noodgreep geweest maar ik denk dat het naar studenten toe een anti-climax was. Dat was fnuikend ook naar ons toe en onze geloofwaardigheid naar die studenten toe, want je hebt natuurlijk heel erg gezegd van: "Jongens, dat is het ontwikkeldeel en je krijgt een gesprek en dat moet je kunnen verantwoorden en daar gaat het om". En dan krijgen ze het niet.

Marja gaat tijdschrijven en kan zo aantonen dat de werkdruk het gevolg is van verkeerde planning. Vervolgens bedingt ze dat het overwerk vergoed wordt, waardoor ze een *sabbatical leave* kan opnemen.

De *tegenstelling* waar Marja hier op reageert is die tussen individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid. Ze heeft de 'schuldvraag' waar deze tegenstelling aanleiding toe geeft (is de werkdruk eigen schuld of ligt het aan structurele zaken?) op een systematische manier proberen te pareren.

Dan wordt vaak als eerste gezegd: doe je het wel efficiënt? Ik heb toen door alle collega's een lijst laten maken: wat doen jullie dan? Dat kwam eigenlijk allemaal op hetzelfde neer. Dan is die norm niet goed. Dan moet het toch budgettair neutraal, er komen niet meer uren. Dus ben ik nu bezig om het programma anders te maken. Dat stukje wordt wel eerlijker. Er werd eerst gezegd dat het nu allemaal een beetje goodwill was wat je nu allemaal deed.

Ze probeert onrealistische handelingsregels voor docenten en studenten om te zetten in realistische, maar het resultaat blijft voor haar, en voor haar studenten, onbevredigend.

Ik heb echt heel vaak gedacht: ik ga een andere baan zoeken. Ik heb collega's op mijn kamer, die zijn allemaal wat ouder, die zijn allemaal met van die fpu-regelingen begonnen. En die zeggen ook tegen mij, zien me in de weer met dozen en mappen, jeetje, je hebt toch voor psycholoog geleerd! Dat vind ik ook moeilijk hè. Aan de ene kant zou ik me heel graag bemoeien met die schrijfklassen volgend jaar, aan de andere kant denk ik: al mijn tijd gaat op aan het doorspitten van stapels papieren. Het is vakinhoudelijk niet erg uitdagend. Als een student daar weken mee bezig is, dan wil ik daar feedback opgeven, maar daar heb jezelf mee, want dat kost tijd. Als ik het niet doe krijg ik een groeiende ontevredenheid: zij maken de

HOOFDSTUK 8

papieren omdat het moet, ik blader het door omdat het moet, maar niemand communiceert er meer over.

De *leerwinst* voor Marja van deze grenservaring ligt op het vlak van competent zijn in *reflectie en ontwikkeling*. Die competentie blijkt uit haar vermogen om de gebrekkige werk- en ontwikkelcondities voor docenten aan de kaak te stellen en om zich te laten schadeloos stellen voor het overwerk dat het gevolg is van die gebrekkige condities.

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Marja: is naast docent psycholoog en journalist.	Ze ziet veel mis gaan door slordigheid, waardoor haar studenten gedupeerd worden. Een gevolg daarvan is dat ze haar werk met steeds meer tegenzin en ergernis doet	<i>reflectie en ontwikkeling</i> : zo toont ze het overwerk aan dat het gevolg is van gebrekkige condities; en zo toont ze aan hoe studenten een portfolio maken omdat het moet en de docent het doorbladert omdat het moet, zonder erover ter communiceren	individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkel- verantwoordelijkheid; proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep: ze verandert onrealistische handelingsregels voor realistische. Het werk wordt er desondanks vakinhoudelijk niet uitdagender door

8.14 Marja's grenservaringen en competenties

6.1.6 Bert's grenservaring

Een belangrijke *grenservaring* van Bert is dat hij in zijn nieuwe rollen als praktijkhouder van Praxis maar ook bij de schrijfgroep van FEL5 binnen *FEL* zo moet woekeren met tijd en mogelijkheden, dat er uiteindelijk gaten vallen waarvoor hij de schuld krijgt. Zo komt hij er op pijnlijke wijze achter dat innoveren complexer, tijdrovender en frustrerender is dan hij had voorzien en dat dit komt door structurele onderschatting van het probleem van de ontoereikendheid van de beschikbare middelen en mogelijkheden.

Als ik zo om me heen kijk denk ik dat er heel veel werk verzet wordt, dat niet in de aanstelling staat. Dat kan, voor een tijd, ik denk dat het altijd wel zo gaat, maar daar kun je denk ik niet een curriculum op neerzetten. Het is denk ik een beetje de Randstedelijke valkuil: innoveren zonder je af te vragen of je dat met de tijd die je eigenlijk beschikbaar hebt, ook wel kan doen. Je weet eigenlijk van te voren naar alle kanten toe dat je tijd tekort komt. Als je toch aan je plan vasthoudt gaat het ergens toch ten koste van bepaalde zaken. Ik ben helemaal niet vies van wat meer werk. Maar ik loop nu tegen zaken aan dat ik het niet meer kan combineren. Dat lukt bijna niet. Ik ben echt bezig met bewust dingen nalaten. Thuis wordt er gezegd: 2,5 jaar lang als beginnend docent heb ik je niet gezien, bij die docentenopleiding heb ik je eigenlijk nog amper gezien, de 21^e zou het rustiger worden, toen ben je de vakantie door gaan werken, toen zei je: als dat af is wordt het rustig, en nou zit je nog ieder weekend te werken.

De achtergrond van deze grenservaring voor Bert is dat er bij de planning vanuit was gegaan dat hij coördinator van de schrijfgroep zou worden, terwijl hij daar in de periode dat deze groep productief werd helemaal geen tijd voor had. Als de resultaten vervolgens tegenvallen (een gebrekkig halffabrikaat), waardoor de uitvoerders van FEL5 worden gedwongen nog meer dan bij de eerste vier *FEL*'s te improviseren en te ontwikkelen, vindt hij dat de leidinggevenden reageren met: niet nakaarten want de karavaan moet verder.

De tegenstelling waar Bert hier op reageert is die tussen individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid.

Daar heb ik me erg aan geërgerd, aan uitspraken als: het moet klaar. Vanuit een ethisch oogpunt weet ik best dat het klaar moet, maar je moet het niet gaan zeggen. Je weet dat iedere beroepsbeoefenaar die zijn vak serieus neemt, dat die zal zorgen – hoe je het ook wendt of keert – dat het product op tijd klaar zal zijn. Ik heb het me heel erg aangetrokken dat dat tegen me gezegd werd. Intercollegiaal sta je ook een beetje in je hemd. We zouden het doen, maar uiteindelijk krijg je te horen: ik had er geen tijd voor, ik kon het niet opbrengen. Dan denk ik: ik kon het eigenlijk ook niet opbrengen. Dat was natuurlijk de docentenvalkuil: je kijkt altijd naar wat er gebeurt als je het niet doet.

Hij heeft de ‘schuldvraag’ waar deze tegenstelling aanleiding toe geeft proberen aan te pakken op een volgens de uitgangspunten van FEL consequente manier.

Die schrijfgroep heeft gewoon heel slecht gefunctioneerd. Als we dat zouden vergelijken met een projectgroep van studenten, dan zouden we die ernstig afgeschoten hebben. Ik heb een heel deel van de zomer doorgeschreven, omdat er nog niets lag.

Dat misgaan wordt Bert evengoed aangerekend, al is dat meer een wandelgangengerucht dan dat hij er op wordt aangesproken.

Eigenlijk zou ik wat feedback willen hebben op mijn rol als projectdeelnemer. Natuurlijk, ik heb ook fouten gemaakt, ik wil daar van anderen feedback over hebben, maar dat gebeurt niet. Dat vind ik naar, want zo blijf ik dat idee houden van dat ik altijd maar mijn kont tegen de krib gooi. Dat is niet waar, tenminste, ik denk dat dat niet waar is. Ik denk dat ik steeds de dialoog probeer te zoeken, ik ben niet iemand die niet weet wat dialoog is. Dat frustrereert mij, daar ben ik, denk ik, heel gevoelig voor. Ik wil best het boetekleed aantrekken als dan maar duidelijk is wat verwijtbaar is, dan wil ik mea culpa maken en zo.

Als Bert niet op een evaluatiegesprek met alle betrokkenen was blijven aandringen, zou er weinig met die ervaringen gebeurd zijn. Waarmee zou dan volstaan zijn?

Ik denk dat het gesprek meer gegaan was over: wat is er gebeurd? Wat is er procesmatig gebeurd? Maar dat deel van het proces was niet ter sprake gekomen. Ik denk dat de individuele rollen hoofdzakelijk ter sprake zouden komen. Dan zou het blijven steken in een beetje een schuld-en-boete-vraag. En niet het diepere van wat is de structuur, wat zijn de kaders van het proces geweest?

De leerwinst voor Bert van deze grenservaring ligt op het vlak van competent zijn in *reflectie en ontwikkeling* en op het vlak van *intercollegiaal* competent zijn. De evaluatie van het proces binnen de schrijfgroep FEL5 komt er uiteindelijk toch.

Daar heb ik heel veel reminders voor moeten schrijven. Het gesprek over de mislukking van die schrijfgroep heeft meer dan een half jaar op zich laten wachten. We zijn nu in het derde blok en twee weken geleden heeft dat gesprek pas plaatsgevonden. Het oude zeer slijt. Ik moet eerlijk zeggen: het had veel meer van een cognitief belang, dat gesprek, dan dat dat nog emotioneel belangrijk was. Na een half jaar is daar toch de druk van af. Ik vond het belangrijk, toen het gesprek plaatsvond, dat we keken naar: hoe gaan wij nou met groepsarbeid om – taakverdeling en samenwerken –, wat vragen we daarbij van studenten, - daar vragen we allerlei evaluaties - , maar zelf doen we het aan alle kanten fout.

HOOFDSTUK 8

Docent	Grenservaring	Competentie	Tegenstelling
Bert werkt bij de opleiding sinds 2002. In <i>FEL</i> werkt hij als assessor, als lid van de schrijfgroep voor <i>FEL5</i> en als coördinator van <i>Praxis</i> .	Door de ontoereikendheid van de beschikbare middelen en mogelijkheden kan hij taken niet combineren. Hij voelt zich tekort schieten, thuis en op school	<i>reflectie en ontwikkeling; intercollegiaal competent</i> : als hij niet op een evaluatiegesprek met alle betrokkenen was blijven aandringen, zou er niets met die ervaringen gebeurd zijn	Individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid: hij moet zelf de regie houden over zijn klussen voor de Randstadhogeschool. Zowel met <i>Praxis</i> als met schrijfgroep 5 zijn dat klussen met weinig structuur

Tabel 8.15 Bert's grenservaringen en competenties

6.2 Conclusies uit grenservaringen en competenties

Uit de bovengenoemde grenservaringen valt af te leiden dat vijf van de zes docenten uit de binnencirkel in staat zijn voor zichzelf nieuwe perspectieven binnen *FEL* te formuleren die leiden tot aanscherping of verandering van hun taakopvatting, waarmee competentieontwikkeling gepaard gaat en tot herstel van de continuïteit met hun zelfbeeld en met hun overtuigingen als docent. Een docent maakt zich, als gevolg van haar grenservaring, tijdelijk los van de basisopleiding fysiotherapie. Bij haar is het niet duidelijk of dit ten opzichte van haar bestaan als docent van de basisopleiding fysiotherapie een discontinuïteit blijft. Wat kunnen we nu concluderen over de grenservaringen en de groei in competenties?

- De innovatiestrategie van het management, die beoogt een geregisseerd proces te zijn dat startte met kaderstelling vanuit de stuurgroep en van daaruit in toenemende mate een concretisering en verfijning moest krijgen langs de schakels schrijfgroepen, uitvoeringsteams en individuele docenten, blijkt in de praktijk niet zo te werken. Per schakel vallen er gaten als gevolg van versluisde, niet tot bewustzijn en debat gebrachte tegenstellingen, waardoor de kaders gaandeweg een onvolledige, meerduidige en soms zelfs tegenstrijdige invulling krijgen. De docenten uit de binnencirkel ervaren dat in hun onderwijsuitvoering in de vorm van spanningen, dilemma's en conflicten.
- Marja, Han en Kathinka reageren hier in eerste instantie op met: ook al vind ik het vreemd, of zelfs slecht, het *FEL*-kader is voorschrift. Hun grenservaringen gaan over het loslaten van deze volgende houding. Hoe zij hiervan loskomen verschilt.

Twee *boundary crossers*, d.w.z. Kathinka en Han, die naast docent ook fysiotherapeut zijn, zetten gaandeweg het eerste jaar hun kritiek op de eenzijdigheid van het *FEL*-concept om in verbeteracties. Dat maakt correcties mogelijk ten gunste van de 'spieren'-benadering van het beroep en ten gunste van een meer geleidelijke overdracht van de regierol van het leren naar studenten. Leidend bij hun herstel van continuïteit is hun overtuiging dat het oude idee van opleiden en het oude beroepsbeeld (dat wil zeggen hun positie ten opzichte van deze twee secundaire tegenstellingen) niet zo radicaal verlaten moet worden als de stuurgroep van *FEL* dat wenst. Door mee te gaan met de objectverschuiving lukt het hen van binnenuit, tijdens het proces van invullen en concretiseren van *FEL*, ook de teamgenoten die strikt volgens de *FEL*-uitgangspunten willen werken, te overtuigen van de

noodzaak van versoepeling van die houding. Als de stuurgroep de teams hierin vervolgens laat begaan, blijven Kathinka en Han geen volgers meer maar worden ze actieve deelnemers aan de objectverschuiving. Hun competentieontwikkeling houdt daarna gelijke tred met de andere docenten die *FEL* verder ontwikkelen en uitwerken.

Marja kan zich wél vinden in het nieuwe idee van opleiden met *FEL* en het nieuwe beroepsbeeld, zij is actief betrokken bij de eerste vier schrijfgroepen en bij de ontwikkeling van Communicatieve Vaardigheden binnen *FEL*. Als slb-er is ze echter een volger en ziet ze voornamelijk verslechtingen ten opzichte van de vroegere, vergelijkbare tutorrol. Die verslechting ziet ze ook op het punt van facilitering van haar uitvoeringstaken en van de algemene bedrijfsvoering. In haar kritiek grijpt ze terug naar de derde secundaire tegenstelling: de kloof tussen het gerealiseerde en het vereiste resultaat in termen van kwaliteit en rendement. Ze moet aantonen, omdat het management haar niet gelooft, dat haar kritiek op de *FEL*-bedrijfsvoering klopt. Als dat haar lukt, krijgt ze compensatie die in de praktijk leidt tot opschorting van haar deelname aan de objectverschuiving. Haar competentieontwikkeling houdt daarna geen gelijke tred meer met de andere docenten die aan *FEL* werken.

- De grenservaringen van Diana, Nick en Bert leiden tot een tegenovergestelde beweging: zij zijn in eerste instantie door idealen gedreven trekkers van de *FEL*-ontwikkeling en worden vervolgens door de volgers gedwongen hun invulling van het *FEL*-concept te matigen.

Bert haakt daarbij af als gangmaker van Praxis en loopt net als Marja aan tegen een al te optimistisch genormeerde facilitering van het *FEL*-werk. Zijn grenservaring toont dat verantwoordelijkheid nemen bij *FEL* riskant kan zijn en kan leiden tot een paradoxale kluwen van extreem overwerk, ondermaatse resultaten, reputatieverlies en schuldgevoelens. Hij ijvert er via een evaluatiebijeenkomst voor dergelijke kluwenvorming uit de wereld te helpen en al blijkt zo'n bijeenkomst daarvoor nuttig, het blijft eerder een gunst dan een logisch uitloei van *teach as you preach*. Deze ervaring leert Bert dat ontwikkelwerk binnen de opleiding, zonder voldoende intercollegiale ondersteuning, riskant en schadelijk zal blijven. Hij matigt, net als Marja, zijn bijdrage aan *FEL* door stringenter op de voorwaardelijke kant van het werk te letten en zich minder snel beschikbaar te stellen voor ontwikkelwerk.

Diana moet zich op haar positie als trekker en toonbeeld van *FEL* beraden als zij merkt dat de stuurgroep de docenten en teams die afwijken van de *FEL*-uitgangspunten laat begaan. Zij leert er van dat zij haar ideaal om van fysiotherapeuten zelfstandig denkende en *evidence based* handelende professionals te maken, via een omweg moet zien te bereiken. Het oorspronkelijk idee van *FEL* dat uitgaat van de mogelijkheid van een radicale gedragsverandering bij studenten en docenten, laat ze varen ten gunste van een benadering van geleidelijke gedragsverandering.

Nick loopt als coördinator aan tegen de geringe mogelijkheden van zijn team om naast de uitvoering van het nieuwe *FEL*-onderwijs ook nog ontwikkelwerk te doen en tegen het geringe ontwikkelbudget waarover hij beschikt. De weigerachtigheid van de oude garde accepteert hij als een gegeven waar hij niets aan kan doen, het gebrek aan competenties bij de relatief nieuwe docenten die wel willen, neemt hij als uitgangspunt voor zijn ontwikkelbeleid. Hij schroeft de planning terug van de stuurgroep en legt zijn prioriteit bij het studeerbaar en uitvoerbaar maken van het *FEL*-onderwijs. Dat dit desondanks roofofbouw betekent op het welbevinden van zowel docenten als studenten is iets dat hij wel vaststelt, maar waar hij in het eerste jaar van *FEL* niets aan kan doen.

7 Het collectieve leerproces en leerresultaat

In het voorgaande is per docent duidelijk geworden hoe zij in verschillende mate de discontinuïteit die hun grenservaring veroorzaakte in iets constructiefs hebben weten om te zetten. In hoeverre is het hen gelukt hun grenservaringen te delen en tot collectief leren binnen het eerstejaarsteam en binnen de basisopleiding te komen? In paragraaf vijf werd duidelijk dat de docenten in de binnencirkel na een jaar *FEL* zelf het idee hadden dat zij door collectief leren vorderingen hadden gemaakt. Dat zou moeten blijken uit de mate waarin de beide tertiaire tegenstellingen en de achterliggende secundaire tegenstellingen zijn opgeheven.

7.1 De proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep

Han gaat na een aarzelende, afwachtende start over tot het bestrijden van vaagheid bij *FEL*: via een checklist voor slb-ers om te bepalen of een portfolio goed is; via een operationalisering van het competentieprofiel, waardoor studenten niet meer het gevoel hebben te zwemmen 'in open zee'. Bij de disseminatie zegt hij dat de spanning tussen competentiegericht versus kennisontwikkeling voor hem nog steeds moeilijk is: *schuldgevoel is uiting van die spanning*. Van het belang van leren leren-competenties als feedback en intervisie is hij ondertussen zo overtuigd dat hij ze in zijn eigen fysiotherapeutische praktijk invoert.

Kathinka heeft haar scepsis over *FEL* voor zichzelf hanteerbaar gemaakt door kritisch te blijven op het management (dat volgens haar nooit voor zo'n radicale innovatie had mogen kiezen) maar zich niet in die kritiek te verschansen. Haar energie stopt ze liever in het verbeteren van wat er ligt, samen met andere docenten met diezelfde constructieve instelling, die ze als lotgenoten beschouwt van een om de zoveel jaar terugkerende innovatiedrift van hogerhand.

Het geld dat je geïnvesteerd hebt in het opbouwen van je curriculum, als je dat had geïnvesteerd in verbetering van het oude, waar ook hele goede dingen in zaten.... Dat is misschien menseigen, om dat helemaal nieuw te gaan doen. Want dan zijn we denk ik vijf jaar met het nieuwe bezig en dan gaan we toch weer – zo heb ik dat begrepen van collega's die lang in het vak zitten – veranderen.

Nick zit als coördinator van het eerste jaar *FEL* ingeklemd tussen hoge ambities van het beroepenveld en van het management, beperkte middelen, niet voor ontwikkelwerk te porren docenten en ontevreden studenten. Dat leidt tot een kluwen aan onvrede en weerstand. Hij voorkomt dat die kluwen een knoop wordt door de druk voor zijn teamleden te verminderen en hun klachten serieus te nemen. Bij de disseminatie verklaart hij de impasse die hij zo helpt doorbreken:

Studenten werden te veel in open zee losgelaten, met te weinig zwembandjes. Met niet genoeg sturing. Nu wordt er toch wat meer aangesloten op het ingangsniveau. Het idealisme is niet werkbaar gebleken. Het idee dat de student zegt: ik ga mezelf toetsen, diagnostisch, dus feedback vragen. Van daaruit leerdoelen formuleren. Dat zit er niet in. Dat hebben studenten nooit geleerd. De situatie is dat studenten dat zelfstandig worden moeilijk vinden en docenten ook. Terwijl het ideaal was: kritische beroepsbeoefenaren die hun eigen leren sturen. Hoe bereik je dat? Dat is nog steeds de vraag.

Diana's antwoord op de vraag: moet de regie van het leren bij de school of bij de student liggen?, schuift op van een radicale (maar consequente, gemeten naar de *FEL*-bedoelingen) naar een meer gematigde positie, waardoor zij samen met studenten en collega's beter de spanningen kan oplossen die opleiden via *FEL*-uitgangspunten veroorzaakt.

Marja stelde vast dat *FEL* een verwarrende en onrechtvaardige leeromgeving voor studenten veroorzaakt en zorgt er samen met haar collega's in het slb-team voor dat deze inzichtelijker en rechtvaardiger wordt.

*Wat we nu hebben gedaan als slb-ers: we weten nu wat ons overkomt. We hebben het nu beter geregeld. We hebben de verschillende collega's gevraagd: wat is bewijsmateriaal waarvan we op aan kunnen dat het goed is? Wij waren eerst de toetsingscommissie. Eigenlijk zou je denken: als je aan het assessment deel mag nemen moet je op het niveau zijn om het ook te halen. Dus we hebben nu – bij het vorige hadden we ná het assessment een soort cijfervergadering met docenten – dat is zulke belangrijke informatie die je krijgt dat we nu hebben gezegd: we willen niet meer de toelatingscommissie zijn voor de *FEL*. We willen die cijfervergadering vóór het assessment.*

Bij de disseminatie merkt Bert op dat Praxis te veel werd gezien als spelerei.

Het liep niet, want niemand had tijd. Docenten niet, maar ook Praxis is nu gereorganiseerd. Nu werken er alleen nog mensen die de visie en missie delen en dezelfde verwachtingen hebben. De ideeën toen waren er ook al, maar die werden niet opgepakt. De tijd was er nog niet rijp voor. Nu kunnen ze wel een plaats worden gegeven. Praxis hoort deel van het curriculum te zijn. Het gaat om het begeleiden van studenten in een trainingssituatie. De communicatie hierover is er nooit geweest. Nu is het wel meer geconcretiseerd. Als beroepsbeoefenaar herken ik de spanning tussen opleiding en werkveld, tussen team en Praxis. Het didactisch model werkt niet; de student is er niet rijp voor om ze geen antwoord te geven maar het bos in te sturen.

7.2 De individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid

De grote Theorie (begrippen en modellen) van de onderwijskundige helpt Han niet zicht te krijgen op de oorzaken en oplossingen voor de problemen in de dagelijkse *FEL*-praktijk. Hij leert eerst voor zichzelf vanuit zijn twijfels en ergernissen zijn eigen sterktes en zwaktes onder ogen te zien. Hij leert daarbij nuanceren over kennisontwikkeling: zonder voldoende kennis blijf je gissen, maar veel kennis is ook wel macho. Door zijn inzichten met collega's te delen draagt hij bij aan een concretisering van de grote theorie van *FEL*. Zijn oorspronkelijke onzekerheid over of hij zijn studenten niet het verkeerde heeft laten doen en de ergernis die dat weer bij hem teweeg brengt over *FEL*, verandert gaandeweg het eerste jaar in een loyale, constructieve houding, genesteld in een open, respectvolle samenwerking met het team. Die maakt dat de twijfel die bij hem eerst overheerste over *FEL*: hoe voorkomen we dat het onderwijs voor studenten verslechtert?, na een jaar is verdwenen. Door zijn loyale, constructieve houding heeft Han bijgedragen tot acceptatie en normalisering van *FEL*.

Kathinka heeft uitgesproken opvattingen over het beroep en over opleiden, die vaak haaks staan op de uitgangspunten van *FEL*. Gaandeweg het eerste jaar leert zij beter om te gaan met het verschil tussen gelijk hebben en gelijk krijgen, door in te zien dat een innovatie een politiek proces is, dat haar dwingt meer tactisch te reageren en zich meer op hoofdzaken te richten. Haar principiële bezwaren tegen *FEL* raken op de achtergrond naarmate zij de praktische problemen van haar werk in de uitvoering van *FEL* meer op de voorgrond plaatst.

Als beginnend manager lukt het Nick niet goed ervaren docenten mee te laten werken aan de ontwikkeling van *FEL*. Door zelf als slb-er mee te doen aan die combinatie van uitvoering en ontwikkeling van het onderwijs wordt hem duidelijk wat de knelpunten zijn en wat mogelijk is. Zelf zegt hij het bij de disseminatie zo:

Het is het verschil als met leren autorijden. Theorie en praktijk zijn heel verschillend. Dit is net zo. De aanwijzingen op beleidsniveau waren te abstract, te ondoorzichtig. Op dat niveau

HOOFDSTUK 8

werden docenten getraind. De vertaling naar het operationele niveau (wat voor structuur heeft een portfolio concreet, wat is verplicht, wat is vrijwillig, hoe moet je dat beoordelen?) is er nooit geweest. Daar werd pas op de werkvloer tegenaan gelopen.

Al met al is hij niet ontevreden over het ontwikkelproces. Bij de disseminatie zegt hij: *toch zijn we hartstikke goed geaccrediteerd. Studententevredenheid gaat ook vooruit. In die twee jaar is die een halve punt omhoog gegaan. Dat zien we vooral in het eerste en tweede jaar. In het derde en vierde jaar is die gekelderd. Daar zal het ook nog wel twee jaar duren.*

Diana leert dat ze met haar consequente uitvoeringshouding een buitenbeentje is. Door te functioneren in intervisiegroepjes krijgt ze beter zicht op, en leert ze beter omgaan met de verschillen met haar collega's.

Marja leert dat *FEL* als een werkomgeving te veel eist en weet te rooskleurige regels (roosters en taakbelastingnormen) voor docenten om te buigen tot realistische.

Er zijn een aantal dingen niet duidelijk, we zijn daar wel mee aan de gang en ik merk wel dat het eerstejaarsteam heel wat relaxter is dit jaar dan het tweedejaarsteam, dat loopt nu te stressen. Wat zielig is, is dat het wél dezelfde groep studenten is.

Van de affaire met de schrijfgroep *FEL5* en zijn nasleep zei Bert tijdens de disseminatie te hebben geleerd:

Wij moesten dergelijke zaken als groepje zelf oplossen. De randvoorwaarden waren vooraf niet goed geregeld. In het groepsproces is toen veel fout gegaan. Dat is uitgesproken en nu zijn we weer collegiaal. Ik heb er van geleerd dat je jezelf moet aansturen. Dat ik zelf de regie moet houden over de klussen die ik voor de Randstadhogeschool doe.

7.3 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. Uit de afwikkeling van ieders grenservaringen wordt duidelijk dat de docenten in de binnencirkel elkaar daarin hebben gesteund. Hun verwerking van de tertiaire tegenstelling *de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep* heeft tot meer convergentie van visie op en benadering van opleiden en beroep geleid. Na een jaar *FEL* is de kloof verkleind die in de secundaire tegenstellingen tussen het oude en het nieuwe beroepsprofiel van de fysiotherapeut (spieren of hersenen) en tussen het oude (instructie)leren en het nieuwe leren leren nog groot was.

De docenten in de binnencirkel hebben elkaar ook in toenemende mate gesteund in het oplossen van de spanningen die voortvloeiden uit de tegenstelling *individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid*. Vier van de zes docenten in de binnencirkel nemen het initiatief om tot een gemeenschappelijke verandering van *FEL* te komen die leidt tot meer duidelijkheid over het instrument portfolio, over de betekenis van het vak Patiëntenzorg, over de rol van de slb-er en over de rol van de praktijkhouder en in alle gevallen tot een groter draagvlak voor het door hun inspanningen verschoven *FEL*-model. Dat wil zeggen dat ze hun kennis van de problemen, hun verschillen in visie en hun scala aan oplossingen en wensen ten aanzien van de objectverschuiving beter met elkaar zijn gaan communiceren. Zo'n ontwikkeling van de *Community of Practice* is gegrondvest op respect voor elkaars onderscheiden deskundigheid. Juist de *boundary crossers* die met een been in de praktijk en met het andere been in de opleiding staan, getuigen van dat respect voor de dynamische deskundigheid van hun collega's op school. Het zijn Diana en Marja die daar ieder op hun eigen gebied bedenkingen bij houden: Diana maakt zich zorgen over het meer *evidence based*

DE BASISOPLEIDING FYSIOTHERAPIE

worden van de opleiding en Marja over de roofofbouw op docenten en studenten waarmee de *FEL*-ontwikkeling gepaard blijft gaan.

Tijdens de disseminatie is de docenten 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 8.16.

	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 8.16 Spanningen en condities die aan het team zijn voorgelegd.

De spanning die te maken heeft met het verschil tussen visie en realiteit, springt in de disseminatie naar voren. Voor een belangrijk deel wordt dat geweten aan de kwaliteit van het management. Nick:

De afdeling is qua management de afgelopen jaren een stuurloos geheel geweest. We willen nu graag projectmatig werken, d.w.z. we geven taken en uren en verwachten een resultaat met een score 7. Dat moet de nieuwe cultuur worden.

Voor een deel ook wordt dat geweten aan de niet reële ambities van de onderwijskundige Nick:

De idealen van de onderwijskundige hadden goede kanten: zelf verantwoordelijk zijn door studenten voor hun onderwijs. Nu is het zo dat in het eerste en tweede jaar de docent toch wat meer controleert. De vraag is of we richting een grotere vraagsturing gaan. Ik heb hier zo mijn twijfels over.

Voor een deel wordt het verschil tussen visie en realiteit verder geweten aan de vaagheid van de *FEL*-kaders. Dat maakte een zoektocht nodig - waar de docenten in de binnencirkel het hele eerste jaar mee bezig zijn geweest – naar wat daarvan werkt en hoe dat concreet gemaakt kan worden en wat bijgesteld en veranderd moet worden. Voor een deel tenslotte wordt het verschil tussen visie en realiteit ook geweten aan het onvoldoende voorbereid en bekwaam zijn van de docenten en studenten op wat met *FEL* beoogd werd.

8 Conclusies

In deze paragraaf trekken we conclusies uit de gevalstudie van *FEL*. 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: onder welke condities vond er een relatie plaats tussen individueel en collectief leren binnen de context van de expansie van het activiteitssysteem?

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

Het 'fysio experience lab' is een poging de primaire tegenstelling op te heffen die het gevolg was van overheidsmaatregelen ter verhoging van het rendement en de kwaliteit van de fysiotherapeutische praktijk en van de opleiding: oude versus nieuwe kwaliteits- en rendementsbepaling in (semi)-publieke beroepen. Deze tegenstelling leidde tot de vraag wat een goede fysiotherapeut is en hoe deze het beste kan worden opgeleid en verscherpte zich in de volgende secundaire tegenstellingen:

- de spanning in het beroep tussen 'spieren' en 'hersenen'
- de spanning in de opleiding tussen het oude en nieuwe leren
- de spanning tussen het gerealiseerde en het vereiste resultaat in termen van kwaliteit en rendement

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

Het werken binnen *FEL* geeft aanleiding tot verschillende tegenstellingen, waarover in de paragrafen over de invulling van de slb-rol, over het werken met de instrumenten portfolio en assessment en over het ontwikkelen en uitvoeren van het *FEL*-model verslag is gedaan. Ze zijn ook besproken tijdens de disseminatie van de Leerbiografie. In de leerbiografie en de disseminatie werd duidelijk hoe de drie secundaire tegenstellingen door de vervanging van PGO in *FEL* tot twee tertiaire tegenstellingen leidt: de tegenstelling tussen *de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep* en die tussen *de individuele uitvoerings-versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid*. In de uitvoering van *FEL* worden spanningen die uit deze tegenstellingen voortkomen opgelost. Daarbij vindt zowel individueel als collectief leren plaats.

8.2.1 Spanningen met betrekking tot de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep

- Docenten gaan verschillend om met het *FEL*-model van leren leren. De meeste docenten uit de binnencirkel gaan al snel wat lossier om met de uitgangspunten van leren leren van het *FEL*-model (regie eerder bij de student). Zo verandert de verwachting van zelfregie door studenten in een zoektocht naar de wijze waarop en de mate waarin studenten regie over hun leren kunnen voeren. Sommige docenten vinden dat studenten eerst geleerd moet worden wat goed zelfsturend gedrag is door ze daarover te instrueren en houvast te bieden met criterialijstjes en door ze met kennisoverdracht wegwijs te maken in de kennisbasis van het beroep. Anderen proberen wel vast te houden aan het *FEL*-uitgangspunt 'De wijze van leren van de student wordt ondersteund in plaats van voorgeschreven' en wijzen daarom eerst zulk 'voorzeggen' af, maar zoeken later toch samen met de andere docenten naar

manieren waarop ze de verantwoordelijkheid voor hun leren meer geleidelijk bij studenten kunnen leggen.

- De zes docenten uit de binnencirkel kennen een verschillend belang toe aan de kern van het beroep en leggen het beroepsprofiel verschillend uit. Sommige docenten zien het beroep primair vanuit 'spieren' en 'in de vingers krijgen'. Anderen zien de kern meer in het *evidence based* werken en het wetenschappelijk verantwoorden van het handelen van de fysiotherapeut. Weer anderen zien de kern meer in het communiceren met, en motiveren van de cliënt. Omdat de onderliggende secundaire tegenstelling over het beroepsprofiel versluierd blijft, blijven ook de beweegredenen die docenten aan hun beroepvisie ontlenuen impliciet, zeker ook omdat elke beweegreden een eigen plek krijgt in programma's. Als gevolg daarvan en vanwege organisatorische moeilijkheden zijn de assessments in het eerste jaar een bron van spanningen, die bij sommige docenten en studenten naar boven komen in heftige gevoelens van onzekerheid en onrecht.

8.2.2 Spanningen met betrekking tot de individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid

- Het management en de onderwijskundige zeggen: het fundament van *FEL* is gelegd door de onderwijskundige docentwerkgroepen. Die waren in 2000 door de stuurgroep in het leven geroepen om invulling te geven aan alternatieven voor het PGO-model (waar docenten veel kritiek op hadden). Zij claimen daarmee dat de overgang van PGO naar *FEL* een *bottom-upontwikkeling* is. De docenten in de binnencirkel claimen dat het een *top-downontwikkeling* is. Dit resulteert in spanningen over het eigenaarschap van *FEL*, en daarmee in spanningen tussen trekkers en volgers, die zich op drie niveaus voordoen:
 - op systeemniveau: geen van de docenten uit de binnencirkel ondersteunt de noodzaak van de overgang van PGO naar *FEL*. De expansie vindt volgens hen plaats onder verantwoordelijkheid van anderen: staf en management zijn hier de trekkers. Deze verticale scheiding in verantwoordelijkheden leidt tot gescheiden verklaringen van de oorzaken waarom de *FEL*-expansie niet volgens plan verloopt, waarbij zowel het management als de docenten de schuld bij de 'ander' leggen.
 - op opleidingsniveau: er zijn spanningen tussen de docenten uit de verschillende jaarteamen die als 'trekkers' door het management zijn aangesteld om in schrijfgroepen een *FEL* tot 'tachtig procent' uit te werken. In die groepen – die niet zijn samengesteld op grond van expertise en belangstelling maar vanuit de wil de ontwikkeltaken over zoveel mogelijk docenten te spreiden - wordt een groot beroep gedaan op samenwerkings-, ontwikkel- en organisatievermogens. Die blijken onvoldoende aanwezig te zijn om berekend te zijn op de complexiteit van de opdracht. Het zijn teams waarin resultaatverantwoordelijke docenten die loyaal zijn aan de *FEL*-ontwikkeling geconfronteerd worden met tegenstanders van *FEL* en met 'minimalisten' (die zich na het besteden van hun urenbudget terugtrekken). Door het ontbreken van verticale aansturing, controle en bijstelling worden de loyale docenten gedwongen tot bovenmatige inspanningen.
 - op jaarniveau: in het eerstejaarsteam zijn er spanningen tussen de docenten die de onderdelen van zo'n *FEL*, die door de schrijfgroep tot 'tachtig procent' zijn voorbereid, tot een 'honderd procent'-onderwijsprogramma moeten doorontwikkelen en tegelijk ook uitvoeren. Die dubbele opdracht - gepaard gaand met spanningen als gevolg van de in *FEL* doorwerkende secundaire tegenstellingen tussen het oude en het nieuwe leren en het oude en nieuwe beroepsprofiel - leidt bij veel programma's tot een organisatorische

HOOFDSTUK 8

chaos. Vervolgens wordt – om de gaten te dichten en de studenten zo min mogelijk te duperen - veel aan het improvisatievermogen van individuele docenten overgelaten.

- Tijdens de uitvoering van *FEL* blijkt al snel dat haar theoretische kaders dermate algemeen gesteld zijn en de onderliggende tegenstellingen dermate hardnekkig in spanningen naar de oppervlakte blijven komen, dat de overgang van PGO naar *FEL* niet automatisch en vloeiend ingevuld wordt met nieuw gedrag bij studenten én docenten, iets wat de stuurgroep wel had verwacht. De docenten blijken te weinig kennis te hebben van (en ruimte voor) competentieontwikkeling en te weinig competenties om die kennis al doende op te doen, laat staan om deze binnen de krap bemeten kaders in de uitvoering meteen productief te maken.

8.3 Deelvraag 3: welke zijn de condities waaronder docenten individueel en collectief leren van het oplossen van deze spanningen en tegenstellingen?

Omdat het activiteitssysteem ‘basisopleiding fysiotherapie’ vanaf jaar één expandeert, zijn weliswaar (bijna) alle docenten betrokken bij de initiële ontwikkeling van *FEL*, maar zijn alleen de docenten van het eerstejaarsteam verantwoordelijk voor de uiteindelijke ontwikkeling en uitvoering van de eerste vier *FEL*'s. Het antwoord op de vraag hoe de wisselwerking verliep tussen het individuele leren van docenten en de expansie van de school, hebben we daarom onderzocht vanuit docenten van het eerstejaarsteam. Daarbij kwamen vier condities aan het licht voor een geslaagde wisselwerking tussen individueel en collectief leren.

- In het jaar dat *FEL* van start ging, bleek dat door deze objectverschuiving de, deels versluisde, oude secundaire tegenstellingen zeker niet ‘vanzelf’ werden opgeheven. Na een half jaar *FEL* kon geen docent van de binnencirkel ons uitleggen waarom de objectverschuiving van PGO naar *FEL* noodzakelijk was. De oude tegenstellingen manifesteren zich in nieuwe spanningen, die ook tussen de docenten van het eerstejaarsteam onderling naar boven komen. Doordat het debat over de versluisde secundaire tegenstellingen niet wordt gevoerd, ondermijnt dit de ontwikkeling van de *Community of Practice* binnen het eerstejaarsteam. Onderlinge spanningen en conflicten, voor zover die al uitgesproken worden, gaan in eerste instantie niet over de inhoud van de objectverschuiving maar over de vorm: hoe kijk je portfolio's na, welke studenten mogen op voor het assessment (omdat dit de inhoud raakt, luidt het antwoord bij het eerste assessment ten langste: iedereen), hebben studenten recht op herkansing?
- In eerste instantie waren docenten vooral in hun eentje aan het overleven binnen *FEL*, wat er voor zorgde dat de expansie van het activiteitssysteem vooral een zaak van bovenaf bleef en een wankel draagvlak bij de docenten hield. Dat werd versterkt door de organisatorische chaos en de schaarste aan beschikbare tijd, middelen en competenties. Het lukte de eerste tijd niet goed om onduidelijkheden in en verschillen van mening over het ‘halffabrikaat’ van de schrijfgroep gezamenlijk op te lossen. Die tijd, middelen en vermogens ontwikkelden de programmateams van het eerstejaarsteam pas toen de ergste organisatorische wanorde en de ergste onduidelijkheden en verschillen van mening beteugeld waren. De conditie die hier duidelijk wordt voor een geslaagde wisselwerking tussen individueel en collectief leren is dat docenten in teams de ruimte moeten krijgen om hun verantwoordelijkheid te nemen en hun verschillende expertises een rol te laten spelen. Dat lukt niet onder extreme tijdsdruk of werkdruk of als dingen worden voorgeschreven waar docenten geen tijd voor hebben en de zin niet van inzien.

- Nauw verbonden met deze conditie voor het leren in en door de objectverschuiving (hoe vertaal je de *FEL*-uitgangspunten en de halffabrikaten van de schrijfgroepen naar een gemeenschappelijke opleidingspraktijk?) blijkt uit deze casus nog een derde conditie voor het collectieve leren. Die conditie draait om het onderhouden van goede onderlinge betrekkingen en acceptatie van onderlinge verschillen. Praktisch vereist dat fysieke en mentale ruimte. Ingeroosterde intervisietijd helpt bij het realiseren van de mentale ruimte voor twijfels, bedenkingen, experimenten en oplossingen en helpt ook bij het actualiseren van respectrelaties, maar ingeroosterde intervisietijd werkt pas als de ergste organisatorische druk overwonnen is en dan nog is het geen garantie voor een grotere coöperativiteit. De omstandigheid die succesvol samenwerken versterkte – die blijkbaar al voor PGO binnen de docentencultuur bestond - was de ervaring met het onderhouden van goede onderlinge betrekkingen.
- De casus maakt nog een vierde conditie duidelijk, waaraan echter in het eerste jaar niet goed wordt voldaan. Bij deze casus is de afstand tussen ontwerpers en uitvoerenden, managers en docenten, deelnemers en buitenstaanders groot, zo groot dat een rechtvaardige verdeling van lusten en lasten, een goede inzet van talent en expertise en een balans tussen de inbreng van boven- en onderaf in het gedrang komt. Op uitvoeringsniveau groeien in de loop van het eerste *FEL*-jaar de verantwoordelijkheden van trekkers en volgers, en van de propedeusecoördinator en de eerstejaars teamdocenten, wel meer naar elkaar toe. Het is de vraag hoe de verticale scheiding van verantwoordelijkheden (stuurgroep, onderwijskundige en management enerzijds en de coördinator en het jaarteam anderzijds) zich in de toekomst gaat verhouden met de praktijk van horizontale verantwoordelijkheid binnen een jaarteam. Dat laatste is gebleken de wisselwerking tussen individueel en collectief leren te bevorderen, waar de verticale scheiding van verantwoordelijkheden die wisselwerking eerder belemmerde.

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

In de grenservaringen die de docenten uit de binnencirkel gedurende het eerste jaar van *FEL* hebben, escaleren hun ergernissen en frustraties tot: zo kan het niet langer. Het zijn daardoor niet alleen belangrijke momenten voor hun eigen leren maar ook voor dat van het activiteitssysteem. De meeste docenten verwerken de grenservaringen via een cyclus van vier stappen: a. schuldgevoelens over persoonlijk tekortschieten, b. reflectie over schuldvraag, c. individuele *FEL*-verandering, d. collectieve *FEL*-verandering.

a. Gevoelens van persoonlijk falen

Grenservaringen zijn verwarrend. Er overkomt docenten iets wat zij niet hadden verwacht. Bij vijf van de zes docenten uit de binnencirkel leidt die verwarring tot gemengde gevoelens, waaronder schuldgevoel: heb ik mijn studenten verkeerd geïnstrueerd? Stel ik onmogelijke eisen aan mijn collega's? Is het mijn schuld dat zoveel van mijn studenten het assessment slecht maken? Komt het door mij dat de schrijfgroep gefaald heeft? Bij een bevestigend antwoord zou een breuk ontstaan met het zelfbeeld van competente docent. De verwarring leidt tot een innerlijke dialoog: ik heb toch altijd goed contact gehad met studenten? Het vak is toch niet wezenlijk veranderd sinds *FEL*? Innoveren is toch juist iets waarin wij docenten uitblinken? Ik ben toch juist iemand die oog heeft voor mijn eigen mogelijkheden en tekortkomingen, en die van anderen?

HOOFDSTUK 8

Bij een docent leidt de verwarring van de grenservaring wel tot gemengde gevoelens, maar niet tot gevoelens van persoonlijk falen. Zij merkt dat studenten en collega's niet zo met de uitgangspunten van *FEL* uit de voeten kunnen als zij. Ze verklaart dat uit haar eigen achtergrond: ze is al lang gewend met leren leren, met zelfstandig denken en doen, met een onderzoeksmatige houding. Op de universiteit viel het haar al op: fysiotherapeuten zijn daar niet goed in. Voor haar gevoel draagt zij geen schuld, maar heeft zij er in haar grenservaring wel last van dat ze niet op een lijn zit met haar collega's en met de meeste studenten.

b. Reflectie op discontinuïteit

Docenten reflecteren over de verwarrende grenservaring en over de gemengde gevoelens die daarop volgen. Waardoor komt het dat niet gebeurt wat docenten hadden verwacht? Vanuit de vragen die zij zichzelf stellen, komen ze tot perspectiefvolle antwoorden: ik hou vast aan mijn principes (als ik studenten iets opdraag, moet ik feedback geven op wat ze maken); ik moet het initiatief niet aan anderen overlaten (want ik ben wel verantwoordelijk voor de gevolgen van hun daden); mijn les wordt in de war geschopt door de context, die studenten afhoudt van waar het om draait; het management onderschat wat er allemaal bij komt kijken bij mijn lessen; mijn opvatting en handelwijze kloppen wél!

c. Individuele FEL-verandering

De meeste docenten zoeken vervolgens individuele oplossingen die vaak indruisen tegen de voorschriften van de onderwijskundige en de stuurgroep, waarbij de eigen (goede) smaak, de eigen maatvoering voor overwerk, de eigen visie op het vak en op leren en het eigen kunnen hun richtsnoer voor verandering vormen. De ene docent die geen gevoelens van persoonlijk falen heeft, verwerkt haar grenservaring met experimenten die in lijn zijn met de bedoelingen van *FEL* en met haar eigen voorkeur: door de onderlinge competitie aan te moedigen probeert ze bij studenten het initiatief nemen en het streven naar excelleren te bevorderen. Samen met de onderwijskundige probeert zij zodoende ook rolmodel voor haar collega's te zijn.

d. Collectieve FEL-verandering

Bij de vijf docenten die hun gevoelens van persoonlijk falen met reflectie en individuele acties bestrijden, groeit de overtuiging dat hun bezwaren en kritiek juist, in plaats van verkeerd, zijn. Vier van deze vijf docenten nemen door dat gegroeide zelfbewustzijn het initiatief om tot een gemeenschappelijke verandering van *FEL* te komen die leidt tot meer duidelijkheid over het instrument portfolio, over de betekenis van het vak Patiëntenzorg, over de rol van de slb-er en over de rol van de praktijkhouder en in alle gevallen tot een groter draagvlak voor het door hun inspanningen verschoven *FEL*-model.

Bij twee docenten eindigt die cyclus anders. De docent die het meest consequent vasthoudt aan de *FEL*-uitgangspunten en die geen gevoelens van persoonlijk tekortschieten ervaart, matigt haar positie en houdt steeds minder vast aan haar 'gelijk'. Hoewel ze hun bezwaren tegen en moeite met *FEL* niet deelt, zoekt ze verbinding met haar collega's en helpt ze samen met hen een brug te slaan tussen hun bezwaren en de geest van *FEL*.

Een docent die wel geplaagd wordt door gevoelens van persoonlijk tekortschieten maakt de cyclus van de verwerking van haar grenservaring niet af zoals de anderen: ze zoekt niet naar oplossingen binnen *FEL*. Als – anders dan bij haar collega's in de binnencirkel – haar motivatie voor het werken binnen *FEL* niet terugkomt, richt zij haar inspanningen op de *condities* van *FEL*. Zij stelt de normering van het werk aan de kaak, wat ten slotte voor haar persoonlijk een compensatieregeling voor overwerk oplevert, die een *sabbatical leave* mogelijk maakt.

8.5 *Deelvraag 5: welke competenties ontwikkelen de verschillende docenten?*

Hoe schatten docenten zelf hun competentieontwikkeling in als gevolg van hun activiteiten binnen *FEL*? De docenten zijn gevraagd om te beoordelen in welke competentiegebieden van het SBL-competentiemodel zij dankzij *FEL* het meest hebben geleerd. Vijf van de zes docenten in de binnencirkel vinden dat zij op het vlak van *reflectie en ontwikkeling* competentier geworden zijn. Dat blijkt verband te houden met de tegenstelling 'individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid'. Het gevolg hiervan is dat deze docenten ook op de organisatorische en/of samenwerkingscompetenties leerwinst melden. Een relatief jonge docent leert, gedwongen door spanningen die uit deze tegenstelling voortvloeien, zichzelf beter aan te sturen; een ander leert erdoor als beginnend manager na te denken over hoe hij docenten beter kan motiveren om mee te doen aan de ontwikkeling van *FEL*; weer een ander leert erdoor zich niet in haar kritiek op *FEL* te verschansen maar om tactisch te opereren bij het zoeken van oplossingen; een docent leert erdoor zowel zijn eigen sterktes en zwaktes als die van *FEL* onder ogen te zien en op grond van die weging realistische verbeteringen te zoeken; een docent leert erdoor de werkcondities onder ogen te zien en de normering van het werk praktisch aan de kaak te stellen.

Een docent heeft als grenservaring dat haar positie als buitenbeentje riskant is. Bij haar vindt geen competentieontwikkeling plaats op het vlak van *reflectie en ontwikkeling* op basis van de tegenstelling 'individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid', omdat zij niet hoeft te reflecteren om een nieuw perspectief te vinden. Dat had ze immers al in *FEL* gevonden. Waar ze mee worstelt is de kloof met haar collega's en studenten, die haar perspectief niet delen. Ze onderzoekt dat op twee manieren: ze stelt zich open voor de bezwaren en problemen die haar collega's met *FEL* hebben en ze volgt lessen bij hen om beter op de hoogte te raken van aspecten van fysiotherapie.

Vier van de zes docenten in de binnencirkel vinden dat zij competentier geworden zijn in het *samenwerken in het team*. Dat blijkt voor een belangrijk deel verband te houden met de tegenstelling 'de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep'. De criticasters van *FEL* kiezen er voor om eerder loyaal te zijn naar hun studenten en hun collega's dan naar het management en de onderwijskundige. Zij zijn daardoor genoodzaakt te leren meer tactisch en procedureel te reageren en zich meer op hoofdzaken te richten: de inhoud van het beroep, het belang van een goede onderlinge sfeer, de normering van het werk en het belang van een zorgvuldige evaluatie, zeker als er veel dingen misgaan. De trekkers van de *FEL*-ontwikkeling moeten naar eigen zeggen vanwege de goede betrekkingen in het team een stapje terug doen of een pas op de plaats maken.

Vijf van de zes docenten in de binnencirkel vinden dat zij *vakinhoudelijk en didactisch* competentier geworden zijn. Dit houdt verband met de tegenstelling 'de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep'. De een leert om gestructureerde feedback, vooral over het *leerproces*, te geven; de ander operationaliseert het competentieprofiel dat veel te algemeen gesteld is om houvast te bieden aan eerste-jaarsstudenten; een derde operationaliseert een sterke leeromgeving door zelf meer terughoudend te zijn en het initiatief bij de studenten te laten; een vierde operationaliseert – tegen de scepsis en onvrede van studenten en docenten in – de *FEL*-uitgangspunten door te experimenteren met het onderscheid tussen inhoud en gedrag: gedrag kunnen docenten sturen door eisen te stellen, maar aan de inhoud – zoals vastgelegd in de opdracht en de stapel casussen – moeten ze juist geen sturing geven.

HOOFDSTUK 8

De zesde docent vindt dat zij onder druk van de werkcondities van *FEL* onvoldoende haar eerder verworven vakinhoudelijke en didactische competenties kan benutten, laat staan dat zij toekomt aan de ontwikkeling van nieuwe competenties. Haar frustraties over die werkcondities groeien in het eerste jaar van de *FEL*-uitvoering zo, dat haar bemoeienis daarmee de overhand krijgt.

8.6 Hoofdvraag: Wat en hoe leren docenten van hun bemoeienis met de *FEL*-ontwikkeling en –uitvoering en daarmee van de expansie van de basisopleiding?

Er is wel een aanzet van expansie, maar het is ten tijde van ons onderzoek nog onzeker of die tot een feitelijke transformatie van het hele activiteitssysteem zal leiden, gelet op de bescheiden schaal (alleen het eerste jaar) waarop *FEL* in de praktijk gebracht wordt. Die aanzet van expansie wordt in het eerste jaar het meest manifest bij een van de drie oorspronkelijke bewegredenen: de spanning in de opleiding tussen het oude en nieuwe leren. Deze spanning leidt tot reconceptualisering van opvattingen over leren, die binnen programmateams gezamenlijke oplossingen mogelijk maken met een toenemend draagvlak. Voor de twee andere bewegredenen is die expansie ten tijde van ons onderzoek minder duidelijk. In 2006 zal uit een succesvolle accreditatie blijken dat de spanning tussen het gerealiseerde en het vereiste resultaat in termen van kwaliteit en rendement is opgelost. De tegenstelling in het beroep tussen spieren en hersenen gaat door, zij het dat door *FEL* de verschillende posities binnen die tegenstelling een platform hebben gekregen, in het competentieprofiel en in de docentrollen: trainer skills en fysiotherapie voor spieren en coach, kennisspecialist en slb-er voor hersenen. In spanningen rond het assessment blijft deze tegenstelling scherp aan de oppervlakte komen.

Het is ook zo dat in deze casus gesproken kan worden van collectief leren. De verschuiving van solistisch naar samen werken aan *FEL* is binnen het eerstejaarsteam na een jaar in volle gang, zij het dat de bijbehorende teamcompetenties (interview, feedback, kritiekrelaties, evalueren, gemeenschappelijke besluitvorming en groepsgewijs reflecteren op de ingeslagen weg) in de ogen van de docenten in de binnencirkel nog in de kinderschoenen staan. Al is de aanvankelijke neiging bij de meeste docenten uit de binnencirkel om zich allereerst solistisch en reactief te verhouden tot de opdrachten van bovenaf na een jaar vervangen door een meer coöperatieve en zelfgestuurde benadering van vraagstukken, van een *Community of Practice* waarin docenten actief en systematisch onderlinge verschillen, twijfels en deskundigheden omvormen tot gezamenlijke experimenten, besluiten en oplossingen is nog nauwelijks sprake. Ook die staat nog in de kinderschoenen. De groeiende coöperativiteit is veel eerder een pragmatisch dan een principieel gestuurd proces: ontwikkelkwesties die uitstijgen boven het pragmatische uitvoeringsniveau komen een enkele keer binnen bereik van de eigen verantwoordelijkheid van een team als het onderwijs eenmaal 'loopt'. Dat van bovenaf interviewtijd is ingeroosterd, is voor die ontwikkeling niet doorslaggevend, maar een prettige bijkomstigheid: van collectief leren in de zin van ontwikkelingsgericht leren, waarbij een team zelf nieuwe standaarden ontwikkelt en uitvoert, kan pas sprake zijn als de deelnemers het zelf willen. En voor het eerstejaarsteam begint die wil zich pas aarzelend te vormen als de ergste organisatorische problemen overwonnen zijn.

Daarmee zijn ook de voornaamste condities geschetst voor een stimulerende wisselwerking tussen individueel en collectief leren: terugdringen van de afstand tussen trekkers en volgers en tussen coördinator en docenten; open staan voor de verschillende deskundigheden in het team; voldoende tijd, openheid en onderling respect om die verschillen productief te maken;

communicatieve en reflectieve vermogens om de ontwikkelruimte die daarmee ontstaat te vullen met gezamenlijke ideeën, besluiten, activiteiten en producten; en tenslotte ook een debatcultuur die zich niet alleen richt op (relatief veilige) vormkwesties maar ook op beladen, want met verschillende visies over leren, beroep en samenleving verbonden, inhoudelijke kwesties. Aan die laatste principiële kwesties komen de docenten van de binnencirkel in het eerste jaar nauwelijks toe. Dergelijke kwesties worden ook niet ingebracht door de docenten die het meest tegen de ontwikkeling van *FEL* zijn. Die zitten niet in het eerstejaarsteam want die onttrekken zich – oogluikend toegestaan door het management - aan *FEL* door hun taken naar de hogere jaren of naar de Engelstalige opleidingsvariant te verschuiven.

Anders dan de docenten die dat willen, kunnen de eerstejaarsstudenten niet ontsnappen aan *FEL*. Dringende en principiële inhoudelijke kwesties zijn er volop vanuit hun perspectief. Het cohort dat met *FEL* begint is ook in het tweede jaar weer de eerste groep studenten die onderwijs krijgt vanuit de nieuw ontwikkelde *FEL*'s (*FEL* 5 tot en met 8). Veel van het schuldgevoel van de docenten in de binnencirkel heeft betrekking op dit cohort studenten, die wel protesteren maar niet in verzet komen. Van hen is niemand bereid gevonden aan het onderzoek deel te nemen, ondanks voorspraak door de kwaliteitszorgmedewerker in de opleidingscommissie, de nieuwe opleidingsmanager, de teamcoördinator en de andere docenten van de binnencirkel.

Hoewel de docenten van het eerstejaarsteam steeds meer eigenaar van *FEL* worden, valt op dat zij er nog weinig plezier aan beleven. De omslag van moeten naar willen is in het eerste jaar nog in volle gang en hoewel in het tweede jaar de chaos beduidend kleiner is, blijft ook na een jaar dat eigen maken van *FEL* voor de docenten van het eerstejaarsteam een moeizaam proces. Wel valt op dat al gaandeweg het eerste jaar deze docenten zich steeds zelfbewuster uitspreken over de spanningen die aan hun (grens)ervaringen met *FEL* ten grondslag liggen. Daarbij is een verschuiving te zien van klagen naar individueel oplossen naar collectief oplossen.

Deze ontwikkeling van de docenten van het eerstejaarsteam is niet los te zien van hun relatie tot het management. Bij de start van *FEL* spreken de opleidingsmanager en de onderwijskundige de verwachting uit dat door de overgang van PGO naar *FEL* docenten zich los maken van hun 'oude' neigingen uit de tijd van het instructieleren (iets wat volgens hen met PGO niet lukte). Gaandeweg het eerste jaar blijkt dat de vertegenwoordiger van de stuurgroep in het eerste jaar, de coördinator, kiest voor de riemen 'met wie' hij moet roeien, de docenten en studenten in het eerste jaar, met wie hij, na een aarzelende en frustrerende start, steeds beter en coöperatiever samenwerkt. Hij gaat steeds meer op de rem van de *FEL*-ontwikkeling zoals de stuurgroep die wil, staan, stelt net als de docenten pragmatische boven principiële benaderingen en keert zich daarmee af van de stuurgroep. Het doel waarmee de opleidingsmanager de overgang van PGO naar *FEL* motiveert, de strijd tegen oude docentneigingen, krijgt in het eerste jaar van *FEL* een andere ontknopning: in reeksen bijstellingen en verbeteringen van het *FEL*-concept.

Dat zijn geen kwesties die aan het eind van het eerste jaar nog door het management worden gestuurd. Dat lijkt tevreden met het eerstejaarsteam, zoals het zich ontwikkeld heeft van loyaal (maar met tegenzin) de nieuwe *FEL*-taken uitvoeren naar steeds meer trekker en eigenaar van een *FEL*-ontwikkeling op basis van compromissen en haalbaarheid. We hebben de opleidingsmanager en de onderwijskundige na dat jaar *FEL* niet meer gesproken, maar dat de ideeënrijke, maar ook inhoudelijk dwingende onderwijskundige zich na het eerste jaar *FEL* uit de opleiding terugtrekt, is een sterke aanwijzing dat de omslag van principieel naar pragmatisch en van centraal naar decentraal structureel is. Al zullen de meeste kaders van *FEL* en het competentieprofiel van kracht blijven, ze vormen niet langer een keurslijf van

HOOFDSTUK 8

voorschriften, maar een referentiekader waarmee de stuurgroep kan voorkomen dat het pragmatische, decentrale handelen van docenten zich loszigt van de oorspronkelijke bedoelingen van *FEL*. De functie van de kaders is daarmee veranderd van *management tools* (ten dienste van het *Object* ‘docenten en studenten van hun oude instructieonderwijs neigingen afhelpen’, met als gevolg dat ze voor deze groepen primair niet als *Tools* maar als (opgelegde) *Regels* werkten) naar *boundary objects* waarmee de verschillende deelsystemen binnen het activiteitssysteem basisopleiding fysiotherapie, te weten management, jaarteam en studenten tot een vergelijk kunnen komen. In deze verschuiving zit de grootste expansie van het leren van de basisopleiding.

9 Epiloog

Medio 2008 is het *FEL*-systeem in de hele basisopleiding fysiotherapie van kracht, dat wil zeggen zeven *FEL*'s binnen-, en drie buitenschools. Met dat al zijn ook de docenten die in eerste instantie aan de zijlijn bleven staan, nu volop bij *FEL* betrokken. Alle zes docenten van de binnencirkel werken nog op de basisopleiding.

Elke binnenschoolse *FEL* is nog steeds opgezet volgens de drie uitgangspunten van *FEL*: een fictieve praktijksituatie waarin beroepsproblemen centraal staan, waarin het leren van de student wordt ondersteund in plaats van voorgeschreven en waarin gezamenlijk wordt geleerd.

De waardering van eerstejaarsstudenten voor *FEL* is – zo blijkt uit jaarlijkse tevredenheidsmetingen – vanaf de start elk jaar een beetje toegenomen. In 2008 was er voor het eerst sprake van een sprong in waardering. Dat heeft volgens de programmamanager vooral met twee maatregelen te maken: de geleidelijke uitbreiding van hoorcolleges naar uiteindelijk zes uur per week; en de sterke uitbreiding van het aantal skillstrainingen. Verder krijgen studenten niet meer van meet af aan met het portfolio en het assessment te maken. Hun introductie verloopt nu veel geleidelijker.