



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 9

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

De vergelijkende analyse

In dit hoofdstuk vergelijken we de vier casussen. De resultaten van het onderzoek hebben in eerste instantie betrekking op vier specifieke situaties. We hebben ernaar gestreefd dat de vergelijkende analyse, naast validiteit, ook een zo groot mogelijk generatief vermogen heeft. Dat wil zeggen dat het onderzoek aanzet tot denken en dat lezers van dit proefschrift, die mogelijk zelf bij onderwijsvernieuwingen betrokken zijn, de analyse kunnen gebruiken om tot nieuwe betekenisverleningen komen. In dit onderzoek staat de vraag naar het leren van docenten centraal. Het niveau van het individuele leren wordt verbonden met het niveau van het leren van het activiteitssysteem. Hieronder vergelijken we de casussen per deelvraag. Eerst kijken we naar de deelvragen die het leren van het activiteitssysteem behandelen. Daarna kijken we naar de deelvragen over het individuele leren. De hoofdvraag van het onderzoek komt in hoofdstuk 10 aan de orde.

1 De deelvragen

1.1 Deelvraag 1: welke tegenstellingen en spanningen hebben geleid tot de onderwijsvernieuwing?

In alle casussen heeft de primaire tegenstelling geleid tot een grote variëteit aan problemen die binnen het activiteitssysteem noopten tot een vernieuwing van het onderwijs. De verschillende primaire tegenstellingen kunnen worden gekarakteriseerd met één overkoepelend thema: de tegenstelling tussen veranderingen in de beroepspraktijk enerzijds en de opleiding die (nog) niet op die veranderingen is voorbereid, anderzijds. Elke opleiding tracht in te spelen op de veranderingen in de beroepspraktijk, waarbij twee vragen worden gesteld. Ten eerste: wat houden de veranderingen in de beroepspraktijk precies in? En ten tweede: wat betekenen die veranderingen voor de opleiding?

In elke casus heeft deze tegenstelling een andere verschijningsvorm. Bij de techniekopleidingen op Jupiter is het de tegenstelling tussen de oude en de nieuwe techniek, bij Handel en Administratie op Saturnus de tegenstelling tussen de schoolse theorie en het praktijkleren op school, bij de TOL de tegenstelling tussen opleiding en beroepspraktijk en bij de basisopleiding fysiotherapie de tegenstelling tussen de oude en de nieuwe opvattingen over het beroep van fysiotherapeut, samengevat als spieren versus hersenen. Bij twee van de vier casussen – *Innovatief* en *FEL* – leidden de nieuwe eisen van de beroepspraktijk tot een

HOOFDSTUK 9

objectverschuiving die zich kenmerkte door een nieuwe visie op het beroep en door een nieuw onderwijsconcept. Op het *Handelsplein* en *STEIL* werd de objectverschuiving vooral gekenmerkt door een andere manier van opleiden.

In alle gevallen vormt het erkennen en herkennen van de primaire tegenstelling de eerste stap van een cyclisch leerproces van het – mogelijke - expansieve leren. Daarbij gaat het bijna nooit om glasheldere, door iedereen gedeelde tegenstellingen, maar om een proces van bewustwording en verheldering van de primaire tegenstelling. Het erkennen dat er een probleem is en daarmee het kritisch beschouwen van de bestaande praktijk vormt een voorwaarde voor die verheldering. Als de behoefte aan de objectverschuiving niet wordt gedeeld, kan dat leiden tot een ver sluiering van de primaire tegenstelling. Wanneer er onenigheid bestaat over de objectverschuiving, of als de vernieuwing de primaire tegenstelling niet (geheel) oplost, is het mogelijk dat de deelnemers zich vereenzelvigen met een van beide polen in de primaire tegenstelling.

De primaire tegenstellingen hebben verschillende gevolgen, die zich op de scholen als secundaire tegenstellingen laten kennen. Het vmbo kampt met problemen rond de aantrekkelijkheid van de opleiding voor docenten en voor leerlingen, zich uitend in grote ordeproblemen op de ene en daling van het leerlingenaantal op de andere vmbo-school. De beide hbo-casussen kenmerken zich door grote problemen op het vlak van de kwaliteit en het rendement van de opleiding. In alle gevallen wordt een grondige hervorming van een deel van de opleiding noodzakelijk geacht.

De objectverschuivingen van alle vier de casussen vertonen grote overeenkomsten. In alle casussen wordt getracht de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen door een grotere mate van praktijkgerichtheid van de opleidingen. Daarbinnen worden verschillende keuzes gemaakt: ontwerpgericht leren, probleemgestuurd leren, competentiegericht leren of meer praktijkgerichte opdrachten in het onderwijs.

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

Wanneer de objectverschuiving in de vorm van een nieuw onderwijsconcept gestalte krijgt, wordt de volgende stap in het cyclische proces van het expansieve leren gezet. De problemen die zich voordoen in deze fase van het leerproces van het activiteitssysteem laten zich kennen als tertiaire tegenstellingen, die het gevolg zijn van het botsen van nieuwe en oude kenmerken van het transformerende activiteitssysteem. We onderscheiden tertiaire tegenstellingen in de driehoek *Subject, Object* en *Tools* (de objectverschuiving) en tertiaire tegenstellingen binnen de driehoek *Subject, Object* en *Community of Practice* (de sociale organisatie van de objectverschuiving).

1.2.1 De objectverschuiving: tertiaire tegenstellingen binnen *Subject, Object, Tools*

De objectverschuiving vraagt in alle vier de casussen om een nieuwe onderwijsaanpak. In elke casus is te zien dat oplossingen in meer of mindere mate zijn gezocht in de richting van competentiegericht onderwijs. De oplossingen kenmerken zich door

- een grotere mate van praktijkgerichtheid;
- zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren;
- onderzoekend/ontwerpend/probleemoplossend leren als (deel van het) curriculum;
- het invullen van de rol van docent, en in een enkel geval ook die van de leerling/student, als begeleider/coach.

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

Hiertoe gebruiken de docenten nieuwe *Tools*, zoals nieuwe leerling-opdrachten, nieuwe leerwerktafen en nieuwe *Experience Labs*. Deze *Tools* moeten docenten ook eerst ontwikkelen. Bij de implementatie van de vernieuwing, als gevolg van de objectverschuiving, komen verschillende tegenstellingen aan het licht.

- *De tegenstelling tussen de gebruikelijke en de benodigde routines en competenties:* docenten beschikken – nog - niet over de routines en competenties die ze nodig hebben om in de vernieuwing te kunnen participeren, terwijl de gebruikelijke routines en competenties, ontwikkeld in de oude situatie, niet meer gelden. De competenties waarover de meeste docenten nog niet beschikken zijn precies die competenties die centraal zijn voor de vernieuwing: ontwerpvaardigheden om *Tools* voor de vernieuwing te ontwikkelen en begeleidings- en coachingsvaardigheden om het leren van leerlingen/studenten in de nieuwe situatie te kunnen begeleiden. Deze tegenstelling speelt zich niet alleen af op de as *Subject – Tools*. Ook op de as *Subject-Object* uit de tegenstelling zich, met name in onderlinge verschillen in visie met betrekking tot de vraag wat nu een goede beroepsbeoefenaar in de toekomst is en welke opleiding zo'n beroepsbeoefenaar nodig heeft. Deze tegenstelling geldt voor alle casussen en is een karakteristiek voorbeeld van botsingen binnen het transformerende activiteitssysteem.
- *De tegenstelling tussen het Object van het opleiden van leerlingen/studenten en het Object van de implementatie van de vernieuwing.* Binnen het activiteitssysteem botsen beide *Objecten*, die beide veel tijd, aandacht en inzet vragen. Dit uit zich onder andere in het feit dat in alle vier de casussen de instrumentontwikkeling achter de feiten aanloopt: er zijn onvoldoende (uitgewerkte) leerling-opdrachten, het studentenmateriaal is nog slechts gedeeltelijk af, of de verbouwing is nog niet klaar: *de verkoop gaat tijdens de verbouwing gewoon door*. Terwijl docenten in eerste instantie met twee linkerhanden in de vernieuwing staan, blijken de *Tools* die behoren bij het nieuwe *Object* nog niet volledig voorhanden te zijn. Het opleiden van leerlingen/studenten vraagt echter zoveel tijd en energie, zeker omdat docenten dat moeten doen die niet alle benodigde competenties bezitten, dat de ontwikkeling van nieuwe *Tools* in de knel komt. Deze tegenstelling geldt voor alle casussen en is kenmerkend voor botsingen binnen het transformerende activiteitssysteem.
- *De tegenstelling binnen de nieuwe onderwijsconcepten tussen vakkennis en vakvaardigheden enerzijds en focus op beroepscompetenties anderzijds.* In alle casussen worstelen docenten met de beroepscompetenties en met de vraag hoe de bij het beroep behorende inhoudelijke kennis en vaardigheden het beste op die competenties kunnen voorbereiden. In alle casussen zijn er docenten die bang zijn dat de aandacht voor het een, ten koste zal gaan van de aandacht voor het ander. Niet alleen de onderlinge verhouding in bestede tijd en aandacht ligt aan de basis van deze tegenstelling. Het gaat ook om de positionering in de praktijkgerichte opleidingen van bij het beroep behorende inhoudelijke kennis en bijbehorende vaardigheden. Zo kiest de TOL ervoor de kennisbasis voor een belangrijk deel voorafgaand aan het competentiegericht opleiden aan te bieden, integreert *Innovatief* kennis en vaardigheden in de ontwerp opdrachten, laat het *Handelsplein* beide parallel lopen en vindt bij *FEL* een mix plaats van integratie van kennis en vaardigheden in opdrachten en het parallel aanbieden van kennis en vaardigheden. Deze tegenstelling geldt voor alle casussen en is onlosmakelijk verbonden met het karakter van de objectverschuiving: naar praktijkgericht en competentiegericht opleiden.

De hierboven beschreven tegenstellingen betreffen belangrijke tertiaire tegenstellingen, waarin oude en nieuwe kenmerken van het transformerende activiteitssysteem botsen. Dat wil niet

HOOFDSTUK 9

zeggen dat deze tegenstellingen zich allengs ‘oplossen’. De objectverschuiving is in geen van de gevallen uitgekristalliseerd. Niet alleen zal het concretiseringsproces nieuwe tegenstellingen met zich meebrengen, het ziet er naar uit dat de objectverschuiving een tertiaire tegenstelling in zich herbergt – die tussen inhoudelijke kennis en vaardigheden die horen bij het beroep en de procescompetenties die horen bij de opleiding. Deze tertiaire tegenstelling lijkt ‘eigen’ te zijn aan de objectverschuiving en zou heel goed een nieuwe expansieve leercyclus kunnen inluiden.

1.2.2 *De sociale organisatie van de objectverschuiving: tertiaire tegenstellingen binnen Subject, Object, Community of Practice*

In alle casussen spelen grote tegenstellingen binnen de *Community of Practice*. Deze hebben alles te maken met de tegenstellingen rond de objectverschuiving: hoe wordt omgegaan met de (wellicht aanvankelijke) problemen van leerlingen/studenten, die de vaardigheden die nodig zijn in de vernieuwingen nog niet hebben opgebouwd en waarvan de werkhouding te wensen overlaat? Hoe wordt omgegaan met verschillen in docentcompetenties die de vernieuwing vraagt en die lang niet iedereen bezit dan wel snel ontwikkelt? Hoe wordt omgegaan met visieverschillen tussen docenten en met de dialoog of het debat over visie? Hoe wordt de vernieuwing georganiseerd en wat is de rol van de schoolleiding hierin? De volgende tegenstellingen kunnen worden onderscheiden:

a. *De tegenstelling tussen bottom-up of top-down bewegingen in de vernieuwing.*

Het *Handelsplein* op Saturnus is een door alle docenten gedeelde *bottom-up* vernieuwing, die door de schoolleiding is gesteund. De andere drie casussen vertonen een ander beeld: *Innovatief* op Jupiter is geïnitieerd door de schoolleiding, die de eerste kaders vaststelde. De docenten vullen die kaders in. In de beide hbo-casussen geven docenten weliswaar vorm aan hun eigen invulling van het werk, en schrijven zij mee aan leertaken voor studenten, maar de meeste werken niet aan de bredere kaders van de vernieuwing. Die zijn centraal geïnitieerd door een stuurgroep waarin maar een enkele docent met coördinerende taken zit. Deze tegenstelling heeft grote gevolgen:

- *Spanningen rondom de mate van eigenaarschap van de vernieuwing in het team.* In alle casussen waarin het *bottom-up* gehalte als gering mag worden aangemerkt, zijn er gevolgen voor de mate van eigenaarschap die docenten ervaren. Het *Handelsplein* is een voorbeeld van een team waarin het eigenaarschap van de vernieuwing zowel collectief als individueel wordt ervaren. *Innovatief* is daarentegen een voorbeeld van een team waarin sommige docenten wel en andere veel minder het eigenaarschap van de vernieuwing ervaren. Bij *FEL* ligt het eigenaarschap in eerste instantie bij de stuurgroep en pas gaandeweg ontwikkelt zich collectief eigenaarschap van de uitvoerende teams. Bij *STEIL* ontbreekt het perspectief op collectief eigenaarschap in het team, omdat het eigenaarschap van de leiding en van elke instituutsopleider zich los van elkaar ontwikkelen.

De spanning rondom de mate van eigenaarschap van de vernieuwing blijkt sterk samen te hangen met de volgende spanning: die tussen trekkers en volgers.

- *Spanningen tussen trekkers en volgers.* Elke casus kent trekkers en volgers. Maar er zijn grote verschillen in de wijze waarop de trekkers met de volgers omgaan. *Innovatief* is een vernieuwing waarin de trekkers de enige eigenaars lijken. De volgers voelen zich in hun zienswijzen niet gehoord en herkennen zich op een gegeven moment niet meer in de vernieuwing. Het *Handelsplein* aan de andere kant houdt rekening met ieders tempo, zorgt dat de volgers erbij blijven, zodat iedereen zich - in alle redelijkheid - in de vernieuwing blijft herkennen. Ondanks het verschil tussen trekkers en volgers blijft de vernieuwing berusten op een breed draagvlak, dat bij *Innovatief* gaandeweg gaat ontbreken.

Bij de beide hbo-casussen is er een groot verschil tussen de kleine groep 'aanstuurders' (managers, stafleden en enkele docenten) van de brede kaders van de vernieuwing en de overige docenten, die binnen die brede kaders weer verschillende posities innemen bij de invulling van de vernieuwing: trekkers, volgers en buitenstaanders. Bij de *FEL*-docenten nemen de verschillen tussen trekkers en volgers in de loop van het eerste jaar af. Op de

HOOFDSTUK 9

TOL blijven alle instituutsopleiders volgers van de vernieuwing, hoewel ze er elk op hun opleidingsschool trekker van zijn.

b. Tegenstellingen tussen verschillende visies op de objectverschuiving

Terwijl docenten ervaring opdoen met de objectverschuiving, en nieuwe instrumenten ontwikkelen, worden ze geconfronteerd met de concrete, praktische uitwerkingen van de gezamenlijke brede kaders. Al ontwikkelend, ontdekken de docenten dat er onderlinge visieverschillen bestaan, dan wel gaandeweg aan het ontstaan zijn. Deze verschillen zijn terug te voeren op de volgende, onderling samenhangende, punten:

- visie van docenten op de primaire en de secundaire tegenstellingen;
- visie van docenten op het nieuwe onderwijsconcept, vooral wat betreft de plek van de kennisbasis en verder wat betreft het overhevelen van verantwoordelijkheid voor het leerproces naar leerlingen/studenten;
- visie van docenten op wat leerlingen/studenten aan zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid 'aan' kunnen;
- visie van docenten op de ontwikkelde *Tools*: zijn deze wel geëigend om de doelen van het onderwijsconcept te halen? Hier wordt gerefereerd zowel aan de mate van 'openheid' van beroepscompetenties als aan de mate van openheid van student/leerling-opdrachten. Gekoppeld aan deze vraag is er de vraag naar de behoefte van studenten/leerlingen aan didactische steun.

c. Tegenstellingen in arbeidsdeling in het ontwikkelen van de objectverschuiving

In beide vmbo-casussen bestaat er een arbeidsdeling wat betreft het ontwikkelen voor de objectverschuiving, waarbij de trekkers, die zich ook eigenaar voelen, de nieuwe leerling-opdrachten ontwikkelen. Zij doen het schrijfwerk. In beide casussen geeft deze arbeidsdeling grote problemen, omdat er hiermee een arbeidsdeling tussen ontwerpers en uitvoerders ontstaat en wordt bevestigd. De taakverdeling, die een voorbeeld van horizontale arbeidsdeling zou moeten zijn, krijgt dan kenmerken van een verticale arbeidsdeling, waardoor de volgers zich achtergesteld kunnen voelen. Bij *Innovatief* leidt dat ertoe dat de volgers zich minder en minder in de vernieuwing gaan herkennen. Op het *Handelsplein* worden meer docenten bij het schrijfwerk betrokken. In de hbo-casussen, waar de omvang van de innovatie (in termen van deelnemende studenten en docenten) veel groter is dan in de vmbo-casussen, lopen verticale en horizontale arbeidsdelingen door elkaar. Van meet af aan is er een verticale arbeidsdeling tussen 'aanstuurders' en uitvoerende docenten. Bij de invulling van de kaders is er een horizontale arbeidsdeling. Bij *FEL* zijn daar alle docenten van het eerste-jaarsteam zo bij betrokken dat ook de volgers trekkers worden. Bij TOL is een minderheid van de docenten betrokken bij de kaderstelling van *STEIL*. Zij geven elk hun eigen invulling aan de kaders op hun eigen opleidingsschool. Deze horizontale arbeidsdeling remt het gemeenschappelijke eigenaarschap binnen TOL wel sterk.

d. Tegenstellingen in arbeidsdeling in de objectverschuiving.

De nieuwe onderwijsconcepten brengen met zich mee dat nieuwe docentvaardigheden worden gevraagd en dat docenten verschillende aspecten van het leerproces moeten kunnen begeleiden. In de twee vmbo-casussen worden geen verschillende rollen binnen het team onderscheiden; docenten moeten alle leerlingtaken en -opdrachten kunnen begeleiden, in alle onderdelen van Techniek, dan wel van Handel en Administratie. Iedereen moet in principe alles kunnen. De spanningen die hieruit voortvloeien worden alleen op het *Handelsplein* opgelost. Alle docenten

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

scholen zichzelf daar zodanig, dat ze alle taken op leerlingniveau kunnen maken en dus begeleiden. Deze scholing wordt echter beperkt tot de basiskennis van het vak en strekt zich niet uit tot begeleidingsvaardigheden. Bij *Innovatief* komt het zich onderling scholen van docenten niet van de grond en wordt de discussie over het niveau waarop docenten onderdelen van techniek zouden moeten beheersen niet gevoerd. Op het *Handelsplein* gaf het feit dat in eerste instantie slechts enkele docenten bij het project leerling-coach waren betrokken, grote verschillen in begeleidingsvaardigheden in het team. Getracht is alle docenten zo snel mogelijk bij deze pijler te betrekken en al na één jaar meer tutorochtenden in te voeren. Vanwege de behoefte van de trekkers – en de schoolleiding - alle docenten ‘erbij’ te houden, gebeurde dat pas na twee jaar. Eerder invoeren was voor het team te snel.

De *FEL* heeft de tegenstelling zo opgelost, dat er verschillende docentrollen – bijvoorbeeld als loopbaanbegeleider, als coach, als trainer - worden onderscheiden, die aan verschillende docenten worden toegedeeld. Zo krijgt elke docent de verantwoordelijkheid voor een deel van de opleiding van studenten. Dat geeft spanningen tussen de docenten, die ieder voor zich oplossingen zoeken voor dezelfde tertiaire tegenstellingen. Ook bij de TOL worden verschillende rollen onderscheiden; het contact met de schoolleiding is voorbehouden aan de ambassadeur, terwijl de instituutsopleider, samen met de schoolopleider, het feitelijke begeleidings- en ontwikkelwerk op de opleidingsschool uitvoert. Wel moet dit koppel *alle* studenten begeleiden, ongeacht voor welk schoolvak deze studenten worden opgeleid. Omdat de instituutsopleider meestal ook tot een bepaalde vakopleiding behoort, geeft dat spanningen. De stagebegeleidingstaak van de vakdocent, die voorheen alleen stagiaires van het eigen vak begeleidde, is uitgespeeld.

e. Tegenstellingen in het omgaan met verschillen in competenties van docenten.

In alle casussen is onder de docenten zichtbaar wie gemakkelijker of minder gemakkelijk omgaat met de eisen die de vernieuwing aan de docentcompetenties stelt. Geen enkele vernieuwing stelt de eigen docenten een pedagogisch-didactische training beschikbaar. In alle casussen leiden de competentieverschillen tot statusverschillen in het team, waardoor de tegenstelling tussen trekkers en volgers wordt versterkt. In geen enkele casus echter worden de verschillen in docentcompetenties besproken in teamvergaderingen, of op studiemiddagen.

Op het *Handelsplein* en bij *FEL* ontwikkelt zich gaandeweg een cultuur waarin de norm wordt feedback te ontvangen en te geven. Op het *Handelsplein* leren docenten feedback te geven op elkaars producten en op elkaars handelen met leerlingen. Bij *FEL* gebeurt dat gaande het eerste jaar, wanneer vooral de studieloopbaan- en coachteams het werkoverleg ontstijgen en ruimte nemen voor intervisie over twijfels, problemen en dilemma's waar men bij de uitvoering van *FEL*'s mee geconfronteerd wordt. Bij *Innovatief* neemt men zich voor de docenten zo in te roosteren dat zij op pedagogisch-didactisch terrein van elkaar kunnen leren. Roosterproblemen verhinderen echter de uitvoering van dit plan. Bij TOL gaat men er van uit dat de instituutsopleiders (binnen de vastgestelde kaders van *STEIL*) hun handelingsruimte als competente professionals weten te benutten. Bij problemen kunnen zij individueel een beroep doen op twee ambassadeurs, die een coachingsrol hebben. In tegenstelling tot de eigen instituutsdocenten, wordt de schoolopleiders wel een pedagogisch-didactische training aangeboden.

f. Tegenstellingen in de rol van de schoolleiding/management in de vernieuwing.

Waar de schoolleiding zich samenvoegt met de trekkers, zonder dat ruimte wordt gegeven voor de ontwikkeling van de volgers, bestaat het gevaar voor tweespalt tussen trekkers en volgers. In alle casussen heeft de schoolleiding/het management een coördinerende en faciliterende rol bij

HOOFDSTUK 9

het transformatieproces. Bij slechts één casus, het *Handelsplein*, neemt de schoolleiding zelf deel aan coöperatieve processen van *Toolontwikkeling* en *Regelgeving* met de docenten, zonder de eigen kaders voorop te stellen en op te leggen. Ook moedigt zij reflectieve communicatie bij docenten aan en profiteert zij van de uitkomsten hiervan. In de andere casussen lukt het de leiding niet de eigen opvattingen en kaders te relativiseren. De uitkomsten van de ruimte die aan docenten gegeven wordt om de transformatie in te vullen en verder te brengen, weet zij niet te benutten voor haar eigen ontwikkeling. Haar kaderstelling probeert zij via de (in)formele leiders van de vernieuwing in de teams veilig te stellen. In alle gevallen blijkt deze strategie niet te werken: bij *Innovatief* ontstaat verdeeldheid en wantrouwen in het team; bij *STEIL* ontwikkelt de leider van de vernieuwing een opvatting die haaks staat op de kaders; bij *FEL* gaat de leider op de rem van de ontwikkeling staan.

Bovenomschreven tegenstellingen bevinden zich allemaal in de onderste driehoek van het activiteitssysteem. Het gaat erom hoe de *Subjecten*, die in meer of mindere mate samenwerken in de *Community of Practice*, het *Object* trachten te bereiken, en met welke *Regels* en *Arbeidsdeling* zij dit doen. De tegenstellingen die hierboven zijn gesignaleerd, zijn beschreven op het niveau van het activiteitssysteem, maar ze hebben grote gevolgen voor de deelnemende docenten. De vernieuwingen raken docenten diep in hun eigen, persoonlijke beleving en beroepsopvattingen. In de paragraaf over de *grenservaringen* onderzoeken we deze persoonlijke gevolgen nader.

Hieronder gaan we eerst in op de condities voor het oplossen van de primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen.

1.3 Deelvraag 3: wat zijn de condities voor het oplossen van deze tegenstellingen?

Elke vernieuwing is specifiek en uniek. Desondanks blijkt het mogelijk op basis van het vergelijken van verschillen en overeenkomsten, uitspraken te doen met betrekking tot de condities waaronder primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen opgelost worden. We formuleren de volgende condities:

a. *De innovatiestrategie: de vernieuwing in plaats van, niet naast bestaande opleidingen.* In alle casussen worden leerlingen/studenten opgeleid binnen het transformerende activiteitssysteem. De TOL heeft weliswaar naast de *STEIL*-scholen ook samenwerkingsscholen en traditionele stagescholen, maar op de *STEIL*-scholen vormt het opleiden in de school de enige manier waarop studenten aan hun competenties werken. Jupiter werkt in eerste instantie samen met Apollo, waar de vernieuwing *naast* de bestaande opleidingen werd vormgegeven. In die omgeving kon de vernieuwing niet voortduren en werd deze zelfs opgeheven. Alle vier de vernieuwingen die we hebben bestudeerd, bestaan tot op de dag van vandaag. Zij hebben de dynamiek van de vernieuwing binnen het transformerende activiteitssysteem georganiseerd. Ze hebben zich ook uitgebreid. *STEIL* bestaat nu uit meer dan veertig opleidingsscholen. *FEL* breidde zich uit tot alle jaren van de opleiding. Het model van *Het Handelsplein* heeft zich binnen Saturnus verder uitgebreid. Het ziet er naar uit dat – binnen een zelfde opleidingsdoel - het organiseren van een vernieuwing van bestaande opleidingen de voorkeur verdient.

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

b. Bottom-up in combinatie met top-down: geregisseerde vernieuwing van onderop. Alleen op het *Handelsplein* was er sprake van een *bottom-up* vernieuwing. In alle andere casussen is het *bottom-up* gehalte geringer, in verhouding tot het *top-down* gehalte. *Innovatief* stelt *top-down* kaders vast, die *bottom-up* worden ingevuld. De tweespalt in het team beperkt echter de daaruit voortvloeiende mogelijkheden. De *FEL*-docenten vinden de vernieuwing in meerderheid aanvankelijk niet echt nodig: het onderwijsconcept van het probleemgestuurd leren beviel goed genoeg. De *FEL*-kaders ervaren ze als een *fait accompli*. Wel hebben de meeste docenten via de schrijfgroepen en de docenten van het eerstejaars team vervolgens *bottom up*, behalve invulling ook relativisering aan deze kaders gegeven. Het *STEIL* kende verschillende beweegredenen voor de vernieuwing en gaf scholen en instituutopleiders ruimte om daar op schooleigen wijze vorm te geven. Daarvan maakten de instituutopleiders dankbaar gebruik.

We trekken voorzichtig de volgende conclusies ten aanzien van de wijze waarop een vernieuwing van een activiteitssysteem succesvol kan worden geregisseerd. Een vernieuwing:

- komt voort uit het bekritisieren van het bestaande en de *ervaren* behoefte van de docenten aan een nieuw activiteitssysteem;
- combineert een *bottom-up* beweging met een *top-down* beweging zodanig dat de ervaren behoefte in gemeenschappelijke uitgangspunten, vervolgens in een concretisering van plannen (inclusief financiering, facilitering, strategische steun aan informele en formele leiders) en ten slotte in de implementatie steeds zichtbaar blijft;
- berust zodoende op *alignment* in de visie op onderwijsconcept, uitwerking en implementatie tussen verschillende lagen van de schoolorganisatie;
- heeft zowel qua objectverschuiving als de wijze van implementatie draagvlak binnen de *Community of Practice*;
- besteedt aandacht aan de competentiegroei van docenten en waakt ervoor dat het tempo van de vernieuwing niet te snel gaat;
- berust op ruime kaders die tegelijk houvast geven en ook ruimte laten voor verdere uitwerking en invulling door teams en door individuele docenten: zo krijgen zowel individuele docenten als teams de gelegenheid verantwoordelijkheid te nemen.

c. Het transformerende activiteitssysteem is vanaf het begin gericht op boundary crossing. In het cyclische model van het expansief leren volgt de quartaire fase, waarin het transformerende activiteitssysteem botst met aanpalende activiteitssystemen, op de tertiaire fase, waarin oude en nieuwe kenmerken van het activiteitssysteem met elkaar botsen. In de praktijk lopen de fasen van het cyclische model in elkaar over. Het is niet verstandig eerst de vernieuwing te realiseren en dan af te wachten hoe de reactie is van aanpalende activiteitssystemen zal zijn. Meestal maken ontwikkelingen in de aanpalende activiteitssystemen immers ook al deel uit van de primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen. Dat is zelfs te prefereren. Het *Handelsplein* profiteert maximaal van het contact met het roc en het bedrijfsleven. *Innovatief* profiteert van de contacten met Apollo, en had meer kunnen profiteren van de contacten met de mts+, die niet leiden tot doorlopende leerlijnen voor alle leerlingen. Kennis over inhoud en procedures wordt onvoldoende gedeeld. *STEIL* profiteert van de druk van scholen om opleidingstaken van haar over te nemen. *FEL* profiteert van de vele bruggetjes met de praktijk, waaronder de vele docenten die ook als fysiotherapeut werken. Het is daarom van belang om:

HOOFDSTUK 9

- aanpalende activiteitssystemen, zoals vervolgoopleidingen en het afnemend veld, in een vroeg stadium bij de ontwikkeling en implementatie van de objectverschuiving te betrekken;
- met aanpalende activiteitssystemen *boundary zones* te creëren, waarin men van elkaars praktijken en belangen kennis neemt en ontwikkelingen op elkaar afgestemd kunnen worden;
- in de *boundary zones* gezamenlijk *boundary objects* te ontwikkelen en de implementatie daarvan in beide activiteitssystemen te monitoren;
- tussen de aanpalende activiteitssystemen *boundary crossers* te laten werken en van hun feedback te leren.

d. Een verticale en horizontale organisatie met overlappende verantwoordelijkheden.

In alle casussen blijkt dat wanneer de arbeidsdeling zo is ingericht dat verantwoordelijkheden gescheiden blijven, er de neiging is bepaalde verantwoordelijkheden samen te laten vallen met de positie van docenten in de vernieuwing. Trekkers in de vmbocasussen neigen ertoe schrijf- en ontwerptaken op zich te nemen, waarmee de volgers tot een rol van uitvoerders worden beperkt. Zo worden tegenstellingen tussen trekkers en volgers, ontwerpers en uitvoerders, management en docenten bevestigd. De trekkers van *Innovatief* schrijven de ontwerp opdrachten, één van de trekkers van het *Handelsplein* schrijft in eerste instantie de leerling-opdrachten voor samenwerking met roc en met het bedrijfsleven alleen. Later deelt zij die taak met anderen. Pas dan ontstaat draagvlak.

Bij *FEL* hebben schrijfgroepen van docenten de centrale kaders tot een 'halffabriek' uitgewerkt. De docenten van het eerstejaarsteam maken deze vervolgens passend en uitvoerbaar, waarbij zij zonedig afwijken van de kaders. Naarmate zij de centrale kaders en halffabrikaten meer naar hun hand zetten, groeit bij hen het collectieve draagvlak. Bij *STEIL* zijn de verticale en de horizontale verantwoordelijkheden zo gescheiden, dat er aan de ene kant een kleine groep trekkers is die de centrale kaders bepaalt en aan de andere kant een grote groep uitvoerende trekkers is die elk afzonderlijk gestalte geven aan het concept opleidingsschool. Deze strikte arbeidsdelingen hebben een geringe ontwikkeling van het collectief draagvlak tot gevolg.

In een succesvol transformerend activiteitssysteem:

- worden de taken in het kader van de implementatie van de vernieuwing over alle docenten verdeeld, rekening houdend met verschillende deskundigheden;
- komen alle deelnemers in aanmerking voor alle taken, rekening houdend met ieders sterke en zwakke kanten;
- vertoont de schoolleiding/het management betrokkenheid bij de objectverschuiving door contact te hebben met meerdere docenten en dit niet tot de trekkers te beperken.

e. Een inclusieve sociale organisatie.

Het *Handelsplein* is de casus met het grootste draagvlak. Dat komt onder meer, omdat op het *Handelsplein* is voldaan aan de conditie 'sociale inclusie' (participatie voor alle deelnemers aan het activiteitssysteem): op basis van de oorspronkelijke uitgangspunten van de deelnemers heeft de vernieuwing zich in later jaren, gedragen door diezelfde deelnemers, verder ontwikkeld. *Innovatief* bleek de casus met het minste draagvlak. Daar leidde de dynamiek binnen de *Community of Practice* tot een tweespalt. De meerderheid der docenten heeft

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

Innovatief verlaten. *Innovatief* heeft zich desondanks wel voortgezet, maar ten koste van grote persoonlijke offers.

De vernieuwingen in beide hbo-casussen hebben zich sterk uitgebreid, (*FEL* over alle jaren van de opleiding, de opleidingsschool over de belangrijkste samenwerkingscholen van de TOL) en daarmee het expansief leren van beide activiteitssystemen. Toch blijft er in beide casussen sprake van tegenstanders en buitenstaanders.

Een transformerend activiteitssysteem met draagvlak:

- berust op de deelname van alle docenten, hanteert principes van inclusie en participatie en heeft zorg voor en stimuleert het onderhouden van goede onderlinge betrekkingen;
- erkent het nut van verschillende deskundigheden en stimuleert respect daarvoor;
- erkent de noodzaak en het nut van, en organiseert onderlinge feedback en feedback van buiten
- organiseert mogelijkheden tot een voortdurende dialoog en discussie over tegenstellingen en oplossingen;
- erkent grenservaringen en geeft ruimte aan fouten maken, experimenteren en emoties uiten;
- viert successen en ondersteunt gevoelens van trots, eigenaarschap en zelfvertrouwen.

Hierboven zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de casussen in kaart gebracht met betrekking tot de tegenstellingen waarmee de oude en de nieuwe activiteitssystemen zijn geconfronteerd. Met het zoveel mogelijk oplossen van tegenstellingen bereikt het activiteitssysteem steeds een volgende fase in de expansieve leercyclus – de Zone van de Naaste Ontwikkeling: dan *leert* het activiteitssysteem. Er blijven echter (bijna) altijd overblijfselen van oude tegenstellingen merkbaar. Tevens zal de oplossing op zichzelf weer nieuwe tegenstellingen oproepen, die aanleiding kunnen zijn tot de eerste stap in een nieuwe expansieve leercyclus. Het *leren* van een activiteitssysteem is dus nooit af.

Hoewel bovengenoemde tegenstellingen gelden op systeemniveau, hebben ze een grote uitwerking op alle componenten van het activiteitssysteem en met name op de componenten *Subject* en *Community of Practice*. De condities, die allemaal gelden op systeemniveau, zijn in meer of mindere mate direct te vertalen naar het niveau van de individuele docent en het team waarvan hij deel uitmaakt. De condities die het oplossen van de tegenstellingen mogelijk maken, scheppen de kaders die docenten uitnodigen voluit (of juist minder) te participeren, creatieve oplossingen te bedenken, samen te werken en zich te ontwikkelen, of daar juist weerstanden tegen te ontwikkelen. In dit proces ontwikkelen docenten hun competenties die betrekking hebben op zowel de objectverschuiving, als de implementatie van de objectverschuiving.

Hieronder gaan we in op het niveau van het individuele leren. We beschrijven eerst grenservaringen van docenten en laten daarbij zien dat het leren van hen met moeizame en pijnlijke ervaringen gepaard is gegaan (deelvraag 4). Daarna beantwoorden we deelvraag 5, over de competentieontwikkeling van docenten. De hoofdvraag wordt in hoofdstuk 10 behandeld. Daar zullen we zien of en hoe de tegenstellingen en condities op systeemniveau samenhangen met het individuele en het collectieve leren.

1.4 Deelvraag 4: Met welke grenservaringen en emoties gaat het leren gepaard?

Bij grenservaringen is altijd sprake van *een situatie, waarin het (individu) niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden* (Meijers & Wardekker, 2002, pp. 301 e.v). In alle casussen hebben alle deelnemende docenten grenservaringen beleefd. Deze werden als pijnlijk en emotioneel ervaren. Het gevoel van discontinuïteit is groot. In de vmbo-casussen wordt het gevoel van discontinuïteit des te groter, omdat docenten op het plein of in het technieklokaal alles van elkaar zien: het pedagogisch-didactische tekort dat het nieuwe onderwijsconcept met zich mee brengt, is voor een ieder zichtbaar. In de hbo-cases speelt dit niet zo, maar is er soms wel sprake van pijnlijke, persoonlijke confrontaties. De objectverschuiving heeft aanleiding gegeven tot slapeloze nachten, teleurstelling, boosheid, schuldgevoel. Ook is er een hoge mate van ergernis aan elkaar. Op basis van de vergelijkende analyse vallen de volgende zaken op.

1.4.1 Uniek en algemeen

In een grenservaring stuit ieder op eigen wijze op de grenzen van zijn of haar zelfbeeld. Hoewel sommige ervaringen van docenten op elkaar lijken, inclusief de emoties die ermee gepaard gaan, blijven het unieke ervaringen van onbegrip, tekortschieten en boosheid. Toch zit er 'systeem' in grenservaringen. Ze ontstaan binnen een specifieke context, in dit geval van een onderwijsvernieuwing. In beide vmbo-casussen zijn de grenservaringen van de meeste volgers te plaatsen in de driehoek *Subject, Tools en Object*. In *Innovatief*, waar de tegenstellingen tot een tweespalt hebben geleid, betreffen de grenservaringen van de volgers daarnaast ook de gang van zaken binnen de *Community of Practice*. De grenservaringen van de trekkers zijn in beide vmbo-casussen vooral te plaatsen in de driehoek *Subject, Community of Practice en Object*.

Bij de hbo-casussen, waar de rolverdeling tussen trekkers en volgers op uitvoeringsniveau veel minder speelt, vindt de ontwikkeling van het eigenaarschap van docenten in beide driehoeken plaats en komen hun grenservaringen vooral in de driehoek *Subject, Community of Practice en Object* naar voren.

Grenservaringen, waarin emoties van tekort schieten voelbaar worden, vormen het pijnlijke snijvlak van twee ontwikkelingslijnen: die van het activiteitssysteem en die van de individuele docent. Docenten ervaren de spanningen die daarbij horen, aanvankelijk als zaken die hen overkomen, zaken die ze in verband brengen met de objectverschuiving. De heftige emoties waarmee grenservaringen gepaard gaan, ontnemen hen in eerste instantie het zicht op diepere oorzaken. Ze worden eerder omgezet in gevoelens van boosheid en teleurstelling naar anderen of in negatieve gevoelens naar de eigen persoon: schuld, falen, onmacht, tekortschieten, onzekerheid en angst. Pas later brengen docenten de grenservaringen in verband met contradicties op systeemniveau. Uiteindelijk bleek het in alle gevallen mogelijk een verband te leggen tussen de gerapporteerde grenservaringen en de tertiaire tegenstellingen en spanningen. De grenservaringen bleken vooral samen te hangen met de tegenstelling tussen de gebruikelijke en de benodigde competenties, met verschillen in visie op (de noodzaak voor) de objectverschuiving en tegenstellingen die te maken hadden met de sociale organisatie van de vernieuwing.

1.4.2 *Discontinuïteit en continuïteit*

Hoe vormen de docenten handelingsperspectieven uit grenservaringen? De volgers van de vernieuwing ervaren dat aanvankelijk als een proces van schrikken en schikken, maar gaandeweg lukt het hen daarnaast in de meeste gevallen ook om binnen de ontwikkeling van het activiteitssysteem een nieuwe zin aan hun handelen te geven. Die vertaalt zich in perspectieven in de vorm van een verscherpt eigen belang, een nieuwe ambitie en ten slotte ook in de voldoening van ervaren groei in competenties. De trekkers van de vernieuwing lopen voorop in het formuleren van handelingsperspectieven in de vorm van visies op de gewenste ontwikkelrichting van de vernieuwing en overtuigingen over de mogelijke opbrengsten ervan. Het bleek in de analyse van de casussen niet mogelijk met het begrip grenservaring alléén het individuele leren te pakken te krijgen. Bij alle docenten hebben we grenservaringen waargenomen, maar het bleek lastig te verklaren wat maakte dat sommige docenten wel en andere niet met grenservaringen konden omgaan. Elke grenservaring brengt een gevoel van discontinuïteit met zich mee. Er wordt een zodanige breuk met het verleden gevoeld, dat men de kloof tussen de gebruikelijke en de benodigde routines en competenties en tussen de vertrouwde en de nieuwe omstandigheden, niet zo maar kan overbruggen. Daarvoor is het vertrouwen nodig dat men die sprong ook inderdaad zal kunnen maken. Op het *Handelsplein* is dat bijna iedereen gelukt. Alleen die docente die voorheen in het speciaal onderwijs werkte, kon en wilde niet genoeg nemen met het door haar ervaren gemis aan contact met kinderen. Alle andere *Handelsplein*-docenten weten met de ervaren discontinuïteit om te gaan. Sommige *Handelsplein*-docenten spreken met dankbaarheid over hun groei in competenties en over hun ‘opgenomen’ zijn in het team van docenten. Voor hen is het toch niet zo vanzelfsprekend geweest.

Bij de hbo-casussen en bij *Innovatief* worden grenservaringen niet alleen benoemd in termen van tekort schieten in routines en competenties. Deze docenten spreken veel meer dan de *Handelsplein* docenten over hun onvrede of handelingsverlegenheid als gevolg van een inbreuk op hun zelfbeeld en de daarbij horende overtuigingen. In deze drie casussen lag de primaire tegenstelling vooral tussen de veranderende beroepspraktijk en de opleiding die hierop moet voorbereiden. De grenservaringen van docenten in deze drie casussen hebben te maken met hun veranderende identiteit als technicus, als fysiotherapeut en als lerarenopleider.

Bij het te boven komen van deze discontinuïteit beroepen alle hbo-docenten zich uiteindelijk zelfbewust op hun professionele gezag, dat zij stoelen op hun visie en eerdere ervaringen. Het zelfvertrouwen dat nodig is om zulke overbruggingen te kunnen maken, hebben we een gevoel van continuïteit genoemd. Voor de vmbo-docenten die hun identiteit als ‘technicus’ dreigden kwijt te raken, bleek dat zelfvertrouwen niet voor het grijpen liggen. Op het *Handelsplein* speelde het probleem van de beroepsidentiteit veel minder; daar werd de primaire tegenstelling vooral binnen de school geplaatst en was er geen discussie over een veranderend beroepsbeeld.

Sommige docenten, vooral de trekkers die leiderschapsrollen vervullen, vinden dat gevoel van continuïteit in hun eigen, vaak uitgesproken, visie op opleiden en op het beroep en in hun beroepsidentiteit (in alle casussen). Hun visie sluit dan ook meestal goed aan bij het nieuwe onderwijsconcept. ‘Nieuwe’ docenten zoeken hun continuïteit in hun pas gevormde beroepsidentiteit (*Innovatief*, *FEL*). Ervaren docenten bij *STEIL*, *FEL* en *Handelsplein*, ook zij die in de vernieuwing volgers zijn, grijpen terug op de continuïteit van zelfvertrouwen en ervaring, die zij een leven lang hebben opgebouwd, in het onderwijs en daarbuiten. Ook ondervinden zij steun van een gedeelde visie en een gemeenschappelijk toekomstperspectief. Dat geeft vertrouwen en een gevoel van saamhorigheid, dat vroeger, toen elke docent het in de

HOOFDSTUK 9

eigen klas zelf moest redden, afwezig was. Collega's bieden elkaar onderlinge steun en helpen elkaar in lastige situaties. Dat geldt zeker voor het vmbo, waar een vorm van *teamteachen* in praktijk wordt gebracht, dat na een tijdje steunend wordt voor collega's, terwijl het in het begin beangstigend was, omdat collega's daardoor elkaars pedagogisch-didactische tekortkomingen konden zien.

Sommige docenten, vooral de volgers in de vmbo-casussen die zich niet gehoord voelen en de hbo-docenten die teleurgesteld blijven over de uitkomsten van de vernieuwing, weten niet de continuïteit te vinden die zij nodig hebben om in deze specifieke vernieuwing, met deze visie en deze instrumenten, de volgende stap te zetten. Bijna allemaal doen deze docenten zeker een jaar lang hun best de kloof te overbruggen. Maar het lukt niet. De teleurstelling in de vernieuwing en de visieverschillen blijken te groot. Zij verlaten het activiteitssysteem.

1.4.3 Docenten trekken conclusies uit grenservaringen

Acht van de vierentwintig docenten zijn na twee jaar onderzoek niet meer werkzaam in de onderzochte casussen. Bij *Innovatief* zijn verhoudingsgewijs de meeste docenten vertrokken. Bij *FEL* in verhouding de minste in aantal. Twee docenten hebben in het verlengde van de innovatie een nieuw handelingsperspectief in een andere context gevonden (Martin van *Innovatief* en Emma van het *Handelsplein*). Zes van hen lukt het uiteindelijk niet een bevredigend handelingsperspectief binnen de objectverschuiving te formuleren. Een docent moet afhaken, omdat er voor haar geen geld meer is (Daphne van het *Handelsplein*). Vijf docenten verlaten het activiteitssysteem vanwege teleurstelling in de (facilitering van de) vernieuwing, en vanwege een groeiend besef dat hun visie niet strookt met de uitgangspunten achter de vernieuwing, zoals die in praktijk werden gebracht (Jim en Jules van *Innovatief*, Janette van het *Handelsplein*, Stijn van *STEIL* en Marja van de *FEL*). Voor al deze docenten ligt de grenservaring anders. Een docent verlaat het activiteitssysteem op verzoek van de schoolleiding, vier docenten verlaten het activiteitssysteem eigener beweging. Voor deze vijf docenten zijn de grenservaringen die de vernieuwing voortbrengt in eerste instantie een uitdaging, maar werden ze op den duur – bij de een eerder dan bij de ander – een teleurstelling die soms uitloopt op een kwelling. Aanvankelijk trachten ze zich daarin te schikken, hopen op betere tijden. Uiteindelijk nemen ze afstand.

De andere docenten ontwikkelen gaandeweg, als het activiteitssysteem expandeert bij het oplossen van tertiaire tegenstellingen, concrete handelingsperspectieven binnen de nieuwe *Tools, Regels en Arbeidsdeling* die de objectverschuiving met zich mee brengt.

1.4.4 Grenservaringen en de Community of Practice

De meeste docenten weten door het herstel van de continuïteit uit hun grenservaringen een ontwikkeling teweeg te brengen die collectief doorwerkt. Omdat bijna alle grenservaringen verband houden met tertiaire tegenstellingen in het activiteitssysteem, zijn ze niet volstrekt uniek en individueel, maar een specifieke uiting van een algemeen fenomeen. Naarmate teams meer functioneren als een *Community of Practice* waarin subjecten met elkaar de ontwikkeling en uitvoering van de innovatie bespreken en erop reflecteren, is de kans groter dat de individuele grenservaringen uiteindelijk leiden tot collectieve leerervaringen. In de casussen waarin de *Communities of Practice* zwak zijn (*Innovatief*) of goeddeels ontbreken (*STEIL*), is het verband tussen het individueel en collectief verwerken van grenservaringen klein.

In een sterke *Community of Practice* bieden de gezamenlijke visie en het gezamenlijke toekomstperspectief docenten houvast. Docenten ondervinden steun van het team en van collega's. Zij hoeven de continuïteit die nodig is om de discontinuïteit het hoofd te bieden, niet

alléén uit zichzelf te halen. Zij kunnen die daarnaast ook ontleen aan elkaar, aan het team en aan de gezamenlijke visie.

1.5 Deelvraag 5: Welke competenties ontwikkelen de verschillende docenten?

Alle docenten van de casussen hebben – naar aanleiding van de SBL-competenties - verteld over datgene wat ze geleerd hebben, over het verloop van dat proces en over het belang van die leerervaring voor hen. Opvallend is de welhaast directe koppeling van de competentieontwikkeling aan de gerapporteerde grenservaringen. Ook kon bij welhaast elke docent een direct verband gelegd worden, met niet alleen grenservaringen, maar ook met belangrijke tertiaire systeemtegenstellingen.

Kort gezegd: waar mensen over wakker liggen, daarover en daarvan leren zij. De docenten leren dus juist van datgene wat hen het meeste dwars zit en zij leren datgene wat ze het meeste nodig hebben. Een grenservaring is immers een ervaring waarbij mensen tegen hun eigen grenzen aanlopen. Dat is uiteraard een negatieve ervaring. Maar wanneer mensen de continuïteit weten te (her)vinden – bij zichzelf, en daarnaast ook bij collega's en bij de gezamenlijke visie - om de ervaren kloof te overbruggen, is de opbrengst groot. Als het lukt, rapporteren docenten gevoelens van voldoening en blijdschap. Ze zijn trots, op zichzelf, op het team en op hun leerlingen/studenten. Ze voelen zich bevestigd door de feedback van collega's en leerlingen/docenten in hun competentieontwikkeling. Deze positieve ervaringen leiden over het algemeen tot een grotere betrokkenheid bij de vernieuwing en tot een grote bereidheid tot verder leren. De motivatie om hun competenties verder te ontwikkelen, vinden docenten in de ervaring dat het actuele niveau waarop ze op een bepaald moment functioneren in relatie tot de vernieuwing, nog niet het gewenste niveau is. Het is opnieuw de ervaren kloof, die docenten aanzet tot verder leren.

Wat de competentieontwikkeling betreft, lopen beide vmbo-casussen en de beide hbo-casussen sterk uiteen. Een van de redenen hiervoor zou kunnen zijn dat beide vmbo-casussen (bijna) alle docenten van één vernieuwing betreffen. Zij vormen samen het team dat de vernieuwing in praktijk brengt, en dat samenwerkt in een vorm van teamteachen op een leerplein: het *Handelsplein* of het technieklokaal. De docenten van beide vmbo-casussen hebben zich in hun competentieontwikkeling zeer zichtbaar gevoeld: docenten zagen elkaar op pedagogisch-didactisch terrein letterlijk vallen en opstaan. Geen enkele docent spreekt over zijn of haar competentieontwikkeling als zijnde voltooid, of klaar. In de hbo-casussen daarentegen vormen de geïnterviewden een deel van de groep docenten die samen aan de vernieuwing werkt, waarbij het, zoals uit de gevalbeschrijvingen is gebleken, bij de *STEIL* twijfelachtig is of die groep docenten samen een team vormt en bij *FEL* teamvorming pas laat op gang komt. Bovendien werken docenten in het hbo doorgaans niet op een 'leerplein'; ze opereren meer als individu. De vmbo-docenten zijn dus van meet af aan veel meer op elkaar betrokken dan de hbo-docenten. Hierdoor zou verklaard kunnen worden dat er docenten in de vmbo-casussen meer dan de hbo-docenten de onderlinge steun en de samenwerking noemen. Ook spreken zij meer van de competentie *samenwerken in een team* dan in de hbo-casussen.

Tegen deze achtergrond plaatsen we de verschillen in competentieontwikkeling die in de vier casussen door de docenten naar voren zijn gebracht. Docenten vertelden over de competenties waarin zij het meest gegroeid zijn en wat daarbij geholpen heeft.

In de vmbo-casussen valt over de competentieontwikkeling van de deelnemende docenten het volgende op:

HOOFDSTUK 9

- het ontwikkelen van competenties in het vernieuwingsproces wordt door de meeste vmbo-docenten als een pure noodzaak ervaren; de docenten moesten deze competenties ontwikkelen, zonder dat leren was het niet mogelijk geweest op ‘het plein’ te functioneren;
- de vmbo-docenten, in het bijzonder die van het *Handelsplein*, noemen collega’s en het team als een belangrijke en noodzakelijke steun bij het leren werken in het vernieuwde onderwijs. Met opmerkingen als: *samen de schouders eronder, dat geeft energie, dat we het met z’n allen doen, ik krijg er waardering voor, men heeft vertrouwen in mij*, drukken docenten uit hoezeer ze de samenwerking waarderen en hoezeer ze elkaar nodig hebben; omdat in *Innovatief de Community of Practice* zwak is, treedt deze steun daar veel minder op en werkt soms zelfs het leren tegen;
- de vmbo-docenten spreken allemaal in de actieve tegenwoordige tijd over hun leerproces. Met opmerkingen als: *‘ik zoek naar...., ik kan steeds meer...., wat ik nog wel moeilijk vind...., ik sta er nog niet boven...., veel moet nog beter...., ik ga hier een expert in worden....*, geven ze aan dat ze nog midden in hun leerproces zitten en dat ze nog niet zijn uitgeleerd. Hieruit mag blijken, dat hoewel de docenten door de grenservaringen zijn àangezet tot leren, zij door de voortdurende ervaring van de kloof tussen actueel en gewenst competentieniveau willen *blijven* leren;
- voor beide vmbo-cassussen geldt dat de trekkers andere competenties noemen dan de volgers;
- de trekkers noemen vooral leiderschapscompetenties (een verbijzondering van de competentie *samenwerken in een team*), competenties in het omgaan met de omgeving en competenties in het organiseren van het zich transformerende activiteitssysteem. Als de volgers de competentie *samenwerken in een team* noemen als de competentie waarop zij het meest gegroeid zijn, bedoelen ze veelal dat ze hebben geleerd zich te schikken. Ze hebben geleerd zich neer te leggen bij beslissingen waar ze het niet mee eens zijn, maar die ze niet meer kunnen beïnvloeden. Ook al noemen ze deze competentieontwikkeling als voorbeeld van hun eigen leren, en doen ze hun best loyaal mee te werken, later blijkt dat ze dit niet volhouden. De docenten uit deze specifieke groep volgers nemen ontslag, of zorgen ervoor dat ze op school ook in een ander team terecht kunnen;
- de meeste volgers ontwikkelen naar eigen zeggen vooral hun (vak)didactische en pedagogische competenties. Op het *Handelsplein* doelen de docenten hiermee vooral op het ontwikkelen van vakkennis en vakvaardigheden op het terrein van economie en boekhouden, terwijl op *Innovatief* de docenten vooral doelen op het ontwikkelen van begeleidingsvaardigheden in het proces van het ontwerpend leren, en van de interpersoonlijke competenties;
- er is een directe samenhang tussen de competenties die docenten ontwikkelen en de positie en de taken die zij in de vernieuwing hebben. De trekkers leren bijvoorbeeld leiding geven en organiseren, de andere docenten leren op pedagogisch-didactisch terrein. De docent die weekkaarten op de computer maakt, leert organiseren. De docenten die stages regelen, leren beter omgaan met de omgeving.

In de hbo-casussen valt over de competentieontwikkeling van de deelnemende docenten het volgende op:

- het belang van de eigen visie op beroep en opleiden bij alle hbo-docenten. Hun overtuigingen vormen de basis voor het herstel van continuïteit bij grenservaringen en

OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN DE GEVALSSTUDIES

bieden hen een perspectief van waaruit zij in nieuwe handelingssituaties tot competentieontwikkeling kunnen komen;

- hiermee verbonden is het belang van de competentie *reflectie en ontwikkeling*. Bijna alle hbo-docenten melden ontwikkeling van deze competentie als gevolg van hun deelname aan de innovatie;
- de meeste docenten in *FEL* noemen ontwikkeling van de competentie *reflectie en ontwikkeling* in samenhang met de tertiaire tegenstelling ‘individuele uitvoerings- versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid’ Ze bezinnen zich in dat verband op hun taakopvatting, hun docentschap, hun *beroepsidentiteit*. In het verlengde hiervan noemen de meeste docenten competentieontwikkeling op organisatorisch en samenwerkingsvlak;
- in samenhang met de tertiaire tegenstelling ‘de proceskant van leren leren versus de inhoudskant van het beroep’ noemen de meeste docenten ontwikkeling van de (*vak*)*didactische competentie*: ze gaan hun werk anders zien als hun oorspronkelijke opvattingen over het vak en de didactiek ervan in de uitvoeringspraktijk van *FEL* steeds meer convergeren;
- bij het *STEIL* is de ontwikkeling van de competentie *reflectie en ontwikkeling* bij de instituutopleiders vooral verbonden met tertiaire tegenstellingen in de samenwerking tussen TOL en de opleidingsschool en binnen de opleidingsschool. Het schooleigen-gehalte van de ontwikkeling van opleidingsscholen is zo groot dat elke docent andere competenties noemt die zij als gevolg van hun deelname aan de innovatie ontwikkeld hebben;
- twee docenten geven aan in de *organisatorische competentie* vooral gegroeid te zijn. Echter, blijkt hun omschrijving bedoelen zij hiermee de competentie (*samen*)*werken met de omgeving*. Daarbij benadrukt Stijn vooral de *top-down* voorwaardenscheppende kant en Willem de *bottom-up* ondersteunende kant;
- twee docenten geven ontwikkeling aan van de competentie van samenwerken in team en organisatie, waarbij Sylvia vooral de interpersoonlijke kant benadrukt en Kitty meer de leidinggevende kant;
- de instituutopleiders melden ook hun ontwikkeling van de (*vak*)*didactische competentie*. Deze vindt plaats in het licht van de tertiaire tegenstellingen die verband houden met het leraarsberoep en met opleiden. Hun overtuigingen hierover divergeren, en daarmee ook hun competentieontwikkeling. De instituutopleiders die de dialoog met studenten en schoolopleiders centraal stellen ontwikkelen competenties die hieruit voortvloeien. De docenten die de vak kennis en de vakdidactiek centraal stellen ontwikkelen daarmee samenhangende competenties.

Competentieontwikkeling hangt dus niet alleen samen met de grenservaringen en de bijbehorende tegenstellingen, maar ook met de context waarin de vernieuwing zich afspeelt, en met de eigen taak, en positie in het team.

Ook docenten die om verschillende redenen niet in staat bleken met het gevoel van discontinuïteit - dat het gevolg was van de kloof tussen actuele en gewenste routines en competenties - om te gaan, rapporteren competentieontwikkeling. Ook zij hebben, naar eigen zeggen, voortgang in competenties geboekt. Maar deze docenten zien hun visie niet weerspiegeld in de objectverschuiving en ervaren onoverkomelijke verschillen tussen hun visie en de visie zoals die wordt uitgedrukt in de objectverschuiving. Zoals we hierboven zagen, trekken zij zich (gedeeltelijk) terug uit het zich transformerende activiteitssysteem. De discontinuïteit is voor hen te groot en kan niet worden overbrugd. Vanwege de kloof tussen de

HOOFDSTUK 9

visie van het team en de visie van deze individuele docenten, profiteren zij ook niet van de onderlinge steun en het gevoel deel uit te maken van een gezamenlijke onderneming, die bij de andere docenten juist een belangrijke steun bij de competentieontwikkeling is gebleken.

2 Tot slot

In dit hoofdstuk is een vergelijkende analyse gemaakt van alle casussen, per deelvraag. Ondanks grote onderlinge verschillen, qua onderwijstype en beroepenveld, hebben we veel overeenkomsten gevonden en waren verschillen in het licht van het theoretisch kader betekenisvol. Op basis van deze overeenkomsten en verschillen formuleren we in het volgende hoofdstuk de conclusie van dit onderzoek; wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?