



## 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 10

# RESULTATEN, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten en conclusies van het onderzoek. We behandelen eerst het expansieve leren van het activiteitssysteem en daarna gaan we in op het individuele en het collectieve leren. Vervolgens besteden we aandacht aan de opzet, de methodologie en het theoretisch kader van het onderzoek. We geven daarbij tevens aan op welke wijze dit onderzoek heeft bijgedragen aan theorievorming. Ten slotte doen we aanbevelingen voor verder onderzoek en voor de onderwijspraktijk.

### 1 Inleiding

In dit onderzoek zijn vier gevalstudies verricht naar wat en hoe docenten leren die hun eigen onderwijs vernieuwen. Twee studies vonden plaats binnen het vmbo (een afdeling Techniek en een afdeling Handel en Administratie) en twee studies binnen het hbo (een opleiding Fysiotherapie en een Lerarenopleiding).

Het theoretisch kader waarop het onderzoek berust, is gebaseerd op de cultuur-historische activiteitstheorie van Engeström (1987) en op het model van Creatief Leren van Meijers en Wardekker (2002). In de hier gehanteerde activiteitstheorie wordt een vernieuwing als een getransformeerd activiteitssysteem beschouwd. De transformatie is het resultaat van een cyclisch proces van het oplossen van primaire, secundaire, tertiaire en quartaire tegenstellingen, behorende bij een bepaalde fase van transformatie. Een activiteitssysteem wordt beschreven als een historische entiteit, die bestaat uit zes componenten: het handelende *Subject*, dat met behulp van *Tools*, in een *Community of Practice*, waarin *Regels* en een *Arbeidsdeling* gelden, het *Object* tracht te bereiken. In een vernieuwing is sprake van een veranderend *Object*: de objectverschuiving. Vanuit het Model van Creatief Leren zijn de *grenservaringen* van de docenten onderzocht; dit zijn pijnlijke leerervaringen die voortkomen uit de confrontatie tussen de eisen die de (implementatie van de) vernieuwing aan docenten stelt en de competenties die zij bezitten – waarop hun zelfvertrouwen berustte - en die niet toereikend blijken te zijn in de nieuwe situatie. Het begrip grenservaring werd gaande het onderzoek aangevuld met de begrippen discontinuïteit (de ervaren kloof) en continuïteit (vertrouwen in eigen kunnen). Alleen op basis van een gevoel van continuïteit kon de discontinuïteit het hoofd geboden worden. Vanuit het theoretisch kader zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1 welke spanningen en tegenstellingen hebben geleid tot de onderwijsvernieuwing?
- 2 welke nieuwe spanningen en tegenstellingen roept de onderwijsvernieuwing op?

## HOOFDSTUK 10

- 3 wat zijn de condities voor het oplossen van deze spanningen en tegenstellingen?
- 4 met welke grenservaringen en emoties gaat het leren gepaard?
- 5 welke competenties ontwikkelen de verschillende docenten?

Met de beantwoording van de deelvragen wordt het mogelijk de hoofdvraag te beantwoorden, die luidt: *wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?*

De tegenstelling tussen ontwikkelingen in de beroepspraktijk enerzijds en het onderwijs dat (nog) niet op die veranderingen is ingespeeld anderzijds, bleek de gemeenschappelijke noemer te zijn van de primaire tegenstellingen in alle vier de casussen. Hoewel de wijze waarop deze tegenstelling zich in de scholen doet gelden – de secundaire tegenstellingen - onderling sterk verschilt, reageren ze alle vier met een vernieuwing, de objectverschuiving in de richting van competentiegericht onderwijs. Deze vernieuwing varieert van meer praktijkgericht opleiden met aandacht voor onderzoekend leren, tot probleemgestuurd onderwijs en ontwerpend leren. De objectverschuiving brengt tertiaire tegenstellingen met zich mee. Omdat de objectverschuiving altijd effect op aanpalende activiteitssystemen zal hebben, en omgekeerd, is er in de fase van tertiaire tegenstellingen ook sprake van quartaire tegenstellingen: botsingen met aanpalende activiteitssystemen.

Terwijl de implementatie van de objectverschuiving met grote spanningen gepaard gaat, ontstaat er bij meeste docenten - en volgens hen ook bij leerlingen/studenten in alle casussen - langzamerhand een positieve houding tegenover het nieuwe onderwijs. Uit het onderzoek is gebleken dat naarmate de vernieuwing een groter draagvlak heeft onder het team, docenten meer een gevoel van (beroeps)trots ervaren door de nieuwe manier van onderwijs verzorgen en de nieuwe manier van samenwerken. Dan voelt het goed om samen met anderen verantwoordelijk te zijn. Maar het teamgevoel heeft ook een tegenkant. Sommige docenten zijn in eerste instantie bang dat hun pedagogisch-didactische tekorten hun collega's zullen gaan opvallen. Sommige docenten lijden onder het verlies van autonomie.

Volgens de meeste docenten krijgen hun leerlingen/studenten met de nieuwe manier van leren betere ontwikkelmogelijkheden. Docenten vinden dat leerlingen zich na een eerste fase van onwennigheid, positief zijn gaan opstellen ten opzichte van de nieuwe manier van leren. Dit geldt voor beide vmbo-casussen, die gekenmerkt worden door het werken op een groot leerplein (het nieuwe technieklokaal van *Innovatief* en het *Handelsplein*). Leerlingen rapporteren dat ze zich thuis voelen op het leerplein. Volgens docenten ervaren ze meer dan voorheen binding met de afdeling. Ze hebben nog nooit zo hard gewerkt, zeggen de docenten van het *Handelsplein*. Volgens de docenten van *Innovatief* zijn leerlingen aan het eind van het eerste jaar in het nieuwe lokaal zelfs hun eigen ontwerp opdrachten gaan formuleren. In beide vmbo-casussen worstelen de docenten onophoudelijk met de problematiek rond de werkhouding van leerlingen. De docenten van *Innovatief* worstelen ook met de kwaliteit van de leerling-producten. Maar de meeste vmbo-docenten zijn het erover eens dat deze organisatie van het onderwijs hen middelen in handen geeft dergelijke problemen het hoofd te bieden.

Ook in de hbo-casussen vinden studenten volgens de docenten, na een overgangsfase van wennen aan portfolio's, persoonlijke ontwikkel- en activiteitenplannen en assessments, hun draai in competentiegericht leren vanuit praktijksituaties. De derdejaars studenten in de *STEIL*-casus kwalificeren dat proces als lastig maar ook lonend: het biedt hen de mogelijkheid hun leren beter te verbinden met hun persoonlijke motivatie, praktijkervaringen en tekortkomingen. Niet meteen, maar wel na een jaar, vinden ook de meeste *FEL*-docenten dat competentiegericht

onderwijs betere kansen biedt om studenten tot goede professionals op te leiden dan instructiegericht onderwijs.

## 2 Het leren van het activiteitssysteem

Het activiteitssysteem leert door het oplossen van tegenstellingen en spanningen. We bespreken eerst de primaire en de secundaire tegenstellingen. Daarna rapporteren we de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de tertiaire tegenstellingen, die we uitspitsen naar de tegenstellingen in *Subject, Tools, Object* en *Subject, Community of Practice, Object*. Tot slot van deze paragraaf gaan we in op de condities voor het oplossen van deze tegenstellingen.

### 2.1 Primaire en secundaire tegenstellingen

Hoewel in elke casus de vernieuwing het antwoord was op verschillende primaire tegenstellingen, hebben deze toch één gemeenschappelijke noemer: de tegenstelling tussen ontwikkelingen in de beroepspraktijk enerzijds en het onderwijs dat (nog) niet op die veranderingen is ingespeeld anderzijds. Naast primaire tegenstellingen zijn er op de verschillende scholen ook secundaire tegenstellingen. In het vmbo gaat het om onderwijs dat voor de meeste docenten en leerlingen niet aantrekkelijk was, om ordeproblematiek en om daling van de leerlingenaantallen. De hbo-casussen kenmerken zich door kwaliteits- en rendementsproblematiek. De primaire en secundaire tegenstellingen vormen fase één en fase twee in Engeström's model van cyclisch expansief leren (Engeström, 1987).

### 2.2 Tertiaire tegenstellingen binnen de driehoek *Subject, Tools, Object*

De tegenstellingen die te maken hebben met de inhoud en de aard van de objectverschuiving vormen belangrijke tertiaire tegenstellingen in de driehoek *Subject, Tools, Object*. De tertiaire tegenstellingen vormen fase drie in Engeström's model van cyclisch expansief leren (Engeström, 1987). De vernieuwing wordt in de scholen ingevoerd, terwijl het opleiden van leerlingen/studenten gewoon doorgaat. Hierdoor werken docenten tegelijkertijd aan twee *Objecten*, namelijk ten eerste aan het opleiden van leerlingen en studenten, en ten tweede aan het vormgeven en implementeren van de objectverschuiving. Dit gegeven veroorzaakt een (te) grote werkdruk, die niet alleen leidt tot vertraging in het gereedkomen van de *Tools* - noodzakelijk voor het opleiden van leerlingen/studenten, maar die er ook verantwoordelijk voor is dat docenten niet de tijd en de rust ervaren de objectverschuiving met elkaar te verhelderen en te concretiseren in toepasbare handelingsperspectieven. Het verhelderen van het nieuwe *Object* en het vertalen daarvan in ontwerpen van de *Tools* wordt door tijdgebrek als een haastklus ervaren en boet daardoor aan kwaliteit in. Een gevolg is dat docenten zich gezamenlijk vooral op de *Tools* richten, en de relatie tussen *Object* en *Tools* uit het oog dreigen te verliezen. Een ander gevolg is dat de *Tools* onvoldoende uitgewerkt zijn en dat de individuele docenten de *Tools* nader in moeten vullen. Deze gevolgen zijn problematisch, want docenten voeren de vernieuwing uit, terwijl ze de routines en competenties die behoren bij het nieuwe onderwijsconcept nog niet onder de knie hebben. Hiermee bedoelen we zowel de pedagogisch-didactische, de procesmatige als de vakmatige routines en competenties. Ook is niet duidelijk welke implicaties voor het handelen de vernieuwing precies heeft of zal hebben. Het werk is daardoor niet helder, tijdrovend, het verloopt moeizaam en vertoont niet de

## HOOFDSTUK 10

kwaliteit die nodig is om het leerproces van leerlingen of studenten op hoog niveau te ondersteunen. Bovendien worden docenten geconfronteerd met spanningen binnen het nieuwe onderwijsconcept zelf: de aandacht voor de vakkennis en vakvaardigheden die horen bij het beroep blijkt niet altijd gemakkelijk te verenigen met de proceskant van de opleiding waarin de beroepscompetenties centraal staan. In *Innovatief* worstelen sommige docenten met de rol van theorie en vaardigheden in het ontwerpend leren. Op het *Handelsplein* werd in eerste instantie door sommigen ook geworsteld met de plaats van theorielessen en theorie-instructie. De *FEL*-docenten klagen over het gebrek aan tijd voor fysiotherapeutische basiskennis en skills en over de tijd die het beoordelen van portfolio's kost. De *STEIL*-docenten verschillen onderling van mening over de plaats en betekenis van vakkennis en vakdidactiek binnen het SBL-model, waaruit beoordelingskwesaties voortvloeien.

### 2.3 Tegenstellingen binnen de driehoek *Subject, Community of Practice, Object*

Tegenstellingen die te maken hebben met de sociale organisatie van de objectverschuiving bevinden zich in de driehoek *Subject, Community of Practice en Object*. De verhouding van docenten die gezamenlijk aan de vernieuwing werken, met de schoolleiding die de vernieuwing steunt en faciliteert, dan wel kaders voor die vernieuwing stelt, is cruciaal gebleken.

In het geval van het *Handelsplein* vond het vernieuwingsproces in belangrijke mate van onderop plaats, waar het zich gaandeweg heeft gestabiliseerd in gemeenschappelijke handelingsperspectieven en – onder sturing van een ruimte gevend en coöperatief management – in meer of mindere mate heeft verspreid over andere opleidingen binnen de school. We hebben dat *de geregisseerde vernieuwing van onderop* genoemd. Daarbij is het 'pilot' team niet alleen in staat gebleken uit primaire en secundaire tegenstellingen een collectief handelingsperspectief te formuleren, maar ook spanningen die voortkomen uit tertiaire en quartaire tegenstellingen gezamenlijk op te lossen. Met andere woorden: bij het *Handelsplein* was de objectverschuiving van meet af aan een collectief proces, wat het vervolgens ook is gebleven, doordat trekkers en volgers, managers en uitvoerders een *Community of Practice* zijn gaan vormen waar de individuele perspectiefontwikkelingen bij elkaar konden komen, waar verschillen opgemerkt en besproken konden worden en waar besluitvorming plaatsvond die leidde tot gemeenschappelijk gedragen oplossingen die op de duur zijn gestabiliseerd in een basis van wederzijds begrip en van gedeelde waarden.

Bij *Innovatief, FEL* en *STEIL* is dit minder het geval. De drie casussen verschillen op meerdere punten van het *Handelsplein*. In deze casussen ging, ten eerste, de primaire tegenstelling over de visie op het vak en op het beroep waarvoor wordt opgeleid, terwijl de primaire tegenstelling op het *Handelsplein* vooral ging over het lesgeven op de afdeling. Mogelijk worden juist door de tegenstellingen rondom de visie op het beroep discussies en standpunten verhard. Ten tweede wordt in deze drie casussen de primaire tegenstelling in de vernieuwing niet opgeheven maar in het geval van *Innovatief* verscherpt en bij *FEL* en *STEIL* versluiert. Ten derde worden, voor zover er zich gemeenschappelijke handelingsperspectieven aandienen (zoals het concept *FEL*, het concept nieuwe techniek en het concept overdracht van opleidingstaken) deze door belangrijke groepen deelnemers gezien als *top-down* interventies die de synthetiserende werking van een gemeenschappelijk gedragen visie en toekomstbeeld missen. Bij *FEL* en *Innovatief* is de overtuigingskracht van de leidende visie (van de formele en informele leiders) gebrekkig: er worden wel beslissingen afgedwongen, maar verschillen tussen overtuigingen blijven onverminderd bestaan.

Doordat de primaire tegenstelling zich in de tertiaire tegenstelling als een strijd manifesteert (*Innovatief*) of versluiert is (*FEL* en *STEIL*), levert de vernieuwing niet op wat de

initiatiefnemers beoogden. De opheffing van de primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen wordt steeds opnieuw doorkruist door het zoeken naar een overwinning dan wel door het zoeken naar een balans tussen de verschillende overtuigingen. Daardoor komt een collectief handelingsperspectief in de zin van gedeelde betekenissen in de *Communities of Practice* maar langzaam (of niet) van de grond en blijft de betekenisgeving van docenten vaak een particuliere aangelegenheid. Bij *FEL* ontstaat pas gaandeweg, na de eerste organisatorische chaos, waarin docenten vooral in hun eentje proberen te overleven, de notie samen een team te vormen en gemeenschappelijk eigenaar van de vernieuwing te worden.

We vatten de belangrijkste resultaten binnen *Subject, Community of Practice, Object* hieronder op hoofdlijnen samen.

Hoe meer de docenten invloed hebben op de kaders voor de vernieuwing, en hoe meer de schoolleiding/het management accepteert dat gestelde kaders juist vanwege praktijkervaringen worden bijgesteld, des te meer ontwikkelt zich draagvlak en eigenaarschap in het transformerende activiteitssysteem.

Hoe minder er *bottom-up* aan invloed op *top-down* ontwikkelingen kan worden aangewend, hoe minder men zich eigenaar van de vernieuwing voelt. Er ontstaat een tegenstelling tussen trekkers en volgers van de vernieuwing. Deze wordt versterkt door verschillen in *visie op* de objectverschuiving, door verschillen in competenties die nodig zijn voor de (implementatie van de) objectverschuiving en door de wijze van rol- en taakverdeling. Naarmate ontwerpende en kaderstellende taken meer worden voorbehouden aan het managementniveau en de taken die de kaders concretiseren meer worden toebedeeld aan het uitvoerend docentniveau, wordt de tegenstelling tussen trekkers en volgers van een vernieuwing verdiept. Naarmate de kloof tussen kaderstelling en uitvoering kleiner is en er meer ruimte is voor ervaring opdoen en experimenteren, worden ervaringen gedeeld. Naarmate daarbij fouten maken mag en feedback geven en ontvangen als behorend bij het ontwikkelingsproces wordt gezien, is er meer gelegenheid om tot een gedeelde visie te komen en tot onderlinge samenwerking om die visie te verwezenlijken.

Engeström (1987) onderscheidt drie vormen van samenwerking: coördinatie (het in voorgeschreven rollen volgen van het script van de organisatie), coöperatie (hierin delen professionals een probleem en gaan bij het oplossen daarvan voorbij aan voorgeschreven rollen en scripts) en reflexieve communicatie (hierbij reflecteren professionals over hun rol en bijdrage aan de activiteit, en komen zij tot een min of meer gedeelde professionele identiteit). Zowel de casus *Handelsplein*, als de casus *FEL* kennen in hun *Communities of Practice* coöperatie en reflexieve communicatie. *Innovatief* kent juist op het punt van de professionele identiteit een tweespalt en komt daardoor niet toe aan reflexieve communicatie. *STEIL* kent een gebrekkige *Community of Practice*, en komt daardoor niet toe aan coöperatie en reflexieve communicatie.

#### 2.4 *Conditie voor het oplossen van tegenstellingen*

De tertiaire tegenstellingen kunnen worden (altijd gedeeltelijk, nooit helemaal) opgelost wanneer aan bepaalde condities is voldaan. De gevalstudies laten zien dat het gunstiger is wanneer het nieuwe activiteitssysteem *in plaats van* en niet *naast* het oude activiteitssysteem wordt gesteld. Binnen elk nieuw activiteitssysteem zijn er al zoveel tertiaire en quartaire tegenstellingen en spanningen te vinden, dat het mogelijk de voorkeur verdient de discussie over visie en voortgang binnen het nieuwe activiteitssysteem te organiseren, in plaats van tussen het oude en het nieuwe systeem. Hierdoor wordt er een dynamiek binnen het nieuwe

## HOOFDSTUK 10

activiteitssysteem georganiseerd, in plaats van die dynamiek te compliceren door een discussie of zelfs een gevecht aan te gaan met een nog bestaand activiteitssysteem.

De dynamiek binnen een activiteitssysteem kent wel een beperking. In één van de vmbo-casussen bleek de transformatie aanleiding te hebben gegeven tot het ontstaan van een tweespalt binnen het team, waarin werd gestreden om de visie op de primaire en secundaire tegenstellingen, op de objectverschuiving en de bijbehorende *Tools*. De trekkers en de volgers verschuilen zich dan in – min of meer - tegenovergestelde kampen.

In de hbo-casussen werd de dynamiek van de transformatie van het activiteitssysteem door versluierde tegenstellingen verstoord. Als verschillende posities in de tegenstelling in het beroep waarvoor men opleidt niet erkend en met elkaar geconfronteerd worden, zoals dat het geval was bij zowel het beroep van leraar als van fysiotherapeut, bouwt men de vernieuwing op een labiel fundament. Door deze verschillende posities via arbeidsdeling in verschillende rollen en taken te parkeren, worden de spanningen waarmee deze tegenstelling gepaard gaat niet bezworen. Ze steken bijvoorbeeld bij kwesties over beoordelingen van studenten de kop op. Het is dus van belang primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen en de manier waarop ze worden ervaren, inclusief de emoties daarover, te erkennen en in het gezamenlijke gesprek ruimte te geven.

Daarnaast is het van belang de *top-down* en de *bottom-up* initiatieven zo te combineren dat een vernieuwing berust op behoeftes van docenten en op *alignment* tussen verschillende lagen van de school, waarbij docenten en teams verantwoordelijkheid kunnen nemen zodat draagvlak en eigenaarschap wordt ondersteund. Hierbij moet ervoor gewaakt worden dat taken en posities in de vernieuwing worden toegewezen op basis van het meer of minder ‘eens’ zijn met de vernieuwing. Dat brengt draagvlak en eigenaarschap in gevaar. Ook moet de schoolleiding/management ervoor waken zich exclusief met bepaalde partijen te verbinden. Docenten hebben een bij hun positie in de vernieuwing passende begeleiding nodig. Trekkers hebben begeleiding en coaching nodig in het leiding geven. Volgers hebben het nodig gezien en gehoord te worden en dit vertaald te zien in aanpassingen in de objectverschuiving. Alle docenten hebben het nodig de objectverschuiving, het motief voor de objectverschuiving en ieders individuele motivering te onderzoeken en daarover een dialoog te voeren.

Tot slot is het van belang voor elke vernieuwing om contacten met aanpalende activiteitssystemen in het oog te houden. Die contacten kunnen leiden tot een vroege bijstelling van de *Tools*, behorende bij de objectverschuiving.

Het ondersteunen van en ruimte geven aan coöperatie, zoals bedoeld door Engeström (1987), blijkt een belangrijke voorwaarde voor de start en de ontwikkeling van een expansieve leerproces. Reflexieve communicatie (Engeström, 1987) blijkt een belangrijke voorwaarde voor het ontstaan en de ontwikkeling van draagvlak en eigenaarschap als voorwaarde voor het oplossen van tertiaire tegenstellingen.

### 3 Het individuele en collectieve leren

Als een nieuw activiteitssysteem wordt ingevoerd, leren docenten door deel te nemen aan de implementatie van dat nieuwe systeem en door te werken binnen het nieuwe systeem (Onstenk, 1997). De sociale organisatie van de vernieuwing en de taken en positie van de docent in de vernieuwing bepalen in grote lijnen wat en hoe docenten leren. De mate waarin de *Community of Practice* wordt gekenmerkt door reflexieve communicatie en coöperatie bepaalt de mate waarin docenten hun leerproces als een individueel dan wel als een collectief proces opvatten.

In beide vmbo-casussen zien docenten elkaar op leerpleinen werken, kunnen ze elkaar steun bieden en doen ze elkaar pedagogisch-didactisch handelen vóór. Als op het plein ook systematisch wordt samengewerkt, individueel en gezamenlijk ervaring wordt opgedaan, wordt geëxperimenteerd en wordt gereflecteerd, dan ontstaat een leeromgeving voor docenten die hen uitnodigt hun competenties te ontwikkelen en te leren van eigen en elkaars fouten. Dan ontstaat niet alleen individueel, maar ook collectief leren. Bij de hbo-casussen ontbreekt die zichtbaarheid van het praktische handelen in het onderwijs van de individuele docent. Daar is men aangewezen op werkoverleg, waarin docenten hun problemen aan elkaar voorleggen en samen oplossingen zoeken. Er is een zekere mate van rust en orde nodig op het vlak van de uitvoering van het onderwijs, om zo'n werkoverleg te transformeren in intervisie, en daarmee te benutten voor meer fundamentele reflectie over de kaders van de vernieuwing en over het individuele functioneren van docenten daarbinnen. Dat vergroot de kans dat er niet alleen individueel, maar ook collectief geleerd wordt.

Afhankelijk van hun rol en taak in de vernieuwing, ontwikkelden docenten competenties *samenwerken in een team, organisatorische, pedagogisch-didactische, reflectieve en omgevingscompetenties*. We hebben gezien hoe deze competenties samenhangen met grenservaringen en systeemtegenstellingen en dat dit vaak pijnlijke processen waren. Docenten zijn geconfronteerd met belangrijke tekorten van zichzelf en van collega's op pedagogisch-didactisch terrein. Op het vmbo-leerplein staan dergelijke tekorten volop in de kijker. Collega's en leerlingen zien de tekorten. Iedereen reageert erop, impliciet, dan wel expliciet. Daardoor wordt de confrontatie versterkt en ontstaat er in eerste instantie ergernis en angst. In de hbo-casussen is de confrontatie van docenten met elkaar minder hard en schril, maar ook daar lopen zij tegen diepe collegiale teleurstellingen aan. Door onderlinge steun en feedback en door de steun van een gezamenlijke visie en toekomstperspectief zien we het zelfvertrouwen bij de meeste docenten groeien, wat gepaard gaat met de groei van hun durf en experimenteergedrag. Dat daarmee competenties zich ontwikkelen, is op het vmbo-leerplein onmiddellijk zichtbaar, evenals de reactie van collega's en leerlingen hierop. Bij de hbo-casussen blijven docenten wel meer geïsoleerd dan hun vmbo-collega's, maar in de loop van dit proces worden ook zij meer teamspelers.

Als deze condities ontbreken, wordt er mogelijk individueel, maar niet collectief geleerd. Docenten moeten dan individueel met hun grenservaringen zien om te gaan, zonder dat ze worden gesteund door een gezamenlijke visie en een gezamenlijke praktijk. Zoals we zagen heeft dit in enkele gevallen geleid tot het verlaten van het activiteitssysteem en in enkele andere gevallen tot het zich tandenknarsend, maar uiteindelijk gelaten, neerleggen bij beslissingen waar men zich niet (meer) bij betrokken voelt. Dat drie vmbo-docenten als hun leerproces beschrijven dat ze zich hebben leren neerleggen bij beslissingen van anderen, waardoor zij zich zelf niet meer in de innovatie herkennen, duidt op een problematische uitkomst van een pijnlijk leerproces.

#### **4 Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?**

Docenten hebben in het recente verleden de grote innovaties van het onderwijs niet altijd omarmd en er zelfs weerstand tegen geboden (Lagerweij et al., 2004; Rapport Dijsselbloem, 2008). In dit onderzoek is gekeken naar onderwijsvernieuwingen die – deels – door docenten zelf tot stand zijn gebracht. De vernieuwingen zijn ontstaan vanuit onvrede met de onderwijspraktijk en vanuit de wens een nieuwe leeromgeving te scheppen, die aantrekkelijker zou zijn voor leerlingen en studenten en ook voor docenten, en die tegemoet zou komen aan

## HOOFDSTUK 10

eisen die vanwege ontwikkelingen in het beroepsprofiel aan de opleidingen werden gesteld. In dit onderzoek hebben we gezien dat in alle casussen de onderwijspraktijk grondig is gewijzigd. De meeste docenten vinden dat het onderwijs er voor leerlingen/studenten en voor henzelf aantrekkelijker op is geworden. Volgens hen zijn leerlingen en studenten het daarmee in grote lijnen eens.

De vraag of er in alle casussen sprake is van expansief leren van het activiteitssysteem, is niet met een eenvoudig ja of nee te beantwoorden (Engeström, 2001). In alle casussen is het activiteitssysteem door een objectverschuiving getransformeerd. De mate waarin de objectverschuiving de primaire en secundaire tegenstellingen heeft opgelost verschilt van casus tot casus, evenals de mate waarin aan condities is voldaan om de tertiaire tegenstellingen aan te pakken en de mate waarin er draagvlak voor de vernieuwing bestaat.

Het getransformeerde activiteitssysteem waarin de vernieuwing is vormgegeven, gaat in alle casussen uit van een leidende visie, die vertaald is in een nieuwe leeromgeving voor docenten en leerlingen/studenten. Van beide groepen, docenten en leerlingen/studenten, worden nieuwe competenties gevraagd. In dit onderzoek is gebleken dat ook van schoolleiding en managers nieuwe competenties worden gevraagd. De vernieuwingen impliceren collectieve handelingsperspectieven voor managers, docenten, leerlingen en studenten. Die visie en de geïmpliceerde handelingsperspectieven zijn op verschillende manieren in deze activiteitssystemen binnengekomen, tot ontwikkeling gebracht en tot een zeker draagvlak gekomen.

Tot welk antwoord leiden de resultaten van dit onderzoek op de vraag: *Hoe en wat leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Uit ons onderzoek is gebleken dat het innoveren van het eigen onderwijs, in het kader van een (gedeeltelijk) zelf vormgegeven vernieuwing, met veel enthousiasme, maar ook met pijn en moeite, en met conflicten gepaard is gegaan. Het innoveren van het eigen onderwijs is voor bijna niemand een feest geweest, en voor bijna iedereen een louterende ervaring. Het samenwerken met collega's heeft voor veel docenten onderlinge steun opgeleverd en tegelijkertijd viel het afscheid van de autonomie velen zwaar. Docenten hebben veel geleerd, door de confrontatie met eigen tekortkomingen, door teleurstelling in anderen en ook door meer en minder duurzame oplossingen te vinden voor meer en minder structurele problemen waartegen ze in de onderwijspraktijk zijn aangelopen. Iedereen heeft een leerproces meegemaakt, wat voor de meeste docenten tot voldoening en gevoelens van trots en competentie heeft geleid en bij sommige docenten tot inzichten heeft geleid die hen deden besluiten het activiteitssysteem te verlaten om elders emplooi te vinden.

Het is in voorgaande pagina's keer op keer benadrukt: leren van innoveren is niet gemakkelijk. Het is een energierovend, emotioneel en pijnlijk proces, waarin zelfvertrouwen, geloof in eigen kunnen en geloof in de vernieuwing op de tocht komen te staan en men zich afvraagt of en hoe men een bijdrage aan de vernieuwing kan leveren. De meeste docenten weten zich door deze grenservaringen heen te vechten en een persoonlijke en soms ook collectieve betekenis te geven aan inhoud en proces van innovatie.

Alle docenten leren van het werken aan de vernieuwing, ook in die activiteitssystemen waarin de condities voor het leren van het activiteitssysteem in mindere mate zijn vervuld. Alle docenten ontwikkelen zich juist op die competenties die samenhangen met hun posities, taken en rollen in het nieuwe activiteitssysteem. Maar bij *Innovatief* gaat dat niet van harte en bij *STEIL* gaat dat niet gelijk op. Daar ontberen docenten de steun van een gemeenschappelijk gedragen visie en het geloof in een gemeenschappelijk toekomstperspectief, dat het *Handelsplein* vanaf het begin heeft gekenmerkt, en dat langzamerhand in *FEL* gegroeid is.

#### 4.1 Wat en hoe leren individuele docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?

- Hoewel de vmbo-docenten en de hbo-docenten sterk verschillen met betrekking tot de vraag welke competenties zij door het innoveren van het eigen onderwijs vooral hebben ontwikkeld, geldt voor alle docenten dat competentieontwikkeling sterk samenhangt met belangrijke tertiaire tegenstellingen en met de eigen individuele grenservaringen. Welke tertiaire tegenstelling leiden tot grenservaringen, is voor elke docent verschillend. Wel is er een samenhang te constateren tussen positie en taken in de vernieuwing en de tertiaire tegenstellingen die tot grenservaringen leiden. Trekkers ervaren tertiaire tegenstellingen anders dan volgers en zij ervaren ook andere tegenstellingen. Docenten met bepaalde taken ervaren andere tegenstellingen dan docenten met andere taken. Zij ondergaan verschillende grenservaringen en ontwikkelen andere competenties. Ook maakt de context die de vernieuwing biedt, verschil. Zo ontwikkelen de docenten in *STEIL*, die allen trekker zijn van de ontwikkeling van de eigen opleidingsschool, ieder verschillende competenties.
- Voor alle docenten geldt dat grenservaringen, opgedaan door het innoveren van het eigen onderwijs, aanzetten tot leren. Grenservaringen roepen onzekerheid en negatieve emoties op. Voor alle docenten geldt dat grenservaringen, zoals voorspeld vanuit het model van Creatief Leren, pijnlijke ervaringen zijn, waarin een emotie van tekort schieten voelbaar wordt (Meijers & Wardekker, 2002). Docenten lopen tegen de grenzen van hun kunnen aan en ervaren een kloof tussen huidige routines en competenties en benodigde routines en competenties. Die kloof levert een gevoel van discontinuïteit op, die overbrugd kan worden door een continuïteit te (her)vinden, die ervoor zorgt dat er een vertrouwen ontstaat dat men de stap kan zetten en de kloof kan overbruggen. Docenten kunnen deze continuïteit ontleen aan de eigen onderwijsvisie, de eigen beroepsidentiteit, aan het zelfvertrouwen of aan een leven lang opgebouwde ervaring en professionaliteit. Dit onderzoek heeft aangetoond dat docenten die continuïteit daarnaast ook kunnen ontleen aan de steun van collega's, de steun van een gedeelde visie, en de steun van een gemeenschappelijk toekomstperspectief. Collega's ondersteunen elkaar. Zij zitten in hetzelfde schuitje en maken zelf ook grenservaringen mee. Ze vervullen ten opzichte van elkaar, gesteund door een gemeenschappelijke visie en toekomstperspectief, de rol van de 'meerwetende' ander, die iemand door de Zone van de Naaste Ontwikkeling begeleidt. Docenten vervullen ten opzichte van elkaar, gesteund door een gemeenschappelijke visie en toekomstperspectief, de rol van de 'meerwetende' ander. Terwijl zij voor elkaar de continuïteit verschaffen om het leerproces aan te durven, hoeft de ene collega daarbij niet noodzakelijkerwijs meer te weten dan de ander. Zo loodsen en begeleiden zij elkaar door de Zone van de Naaste Ontwikkeling.
- Waar die gemeenschappelijke visie en onderlinge steun ontbreekt, kunnen collega's niet de rol van de 'meerwetende ander' vervullen en is elke individuele docent op zichzelf teruggeworpen. Ieder moet de continuïteit in zichzelf zoeken en vinden.
- De vmbo-docenten ontwikkelen door het innoveren van het eigen onderwijs andere competenties dan de hbo-docenten. De verklaring hiervoor is gelegen in het feit dat de vmbo-docenten samenwerken op een leerplein, waar zij elkaar zien werken en waar elkaars tekortkomingen in het kader van het nieuwe onderwijs, iedereen opvallen. Zij zijn meer op elkaar betrokken dan de hbo-docenten die meer geïsoleerd opereren. De competentieontwikkeling van de vmbo-docenten heeft vooral te maken met de tertiaire

## HOOFDSTUK 10

tegenstellingen gebruikelijke versus benodigde routines en competenties, en tegenstellingen tussen trekkers en volgers.

- De vmbo-docenten verklaren hun competentieontwikkeling als noodzaak, anders zouden ze niet op het 'leerplein' kunnen functioneren. Zij spreken ook over hun competenties als niet voltooid, en nog voortdurend in ontwikkeling. De *Handelsplein*-docenten ervaren steun van elkaar in hun competentieontwikkeling en spreken met voldoening over teamteaching als aspect van het nieuwe onderwijsconcept. De *Innovatief*-docenten ervaren die steun niet. Vanwege de tweespalt, die vooral te maken heeft met het beroepsbeeld en de beroepsidentiteit, vormen docenten voor elkaar een bron van grenservaringen.
- De trekkers in de vmbo-casussen noemen leiderschapscompetenties (*competentie samenwerken in het team*) en organisatorische competenties. Ze leren leiding geven aan de vernieuwing en ze leren de vernieuwing te organiseren. De volgers in de vmbo-casussen noemen vooral de *pedagogisch-didactische competenties*: het was absoluut nodig die competenties te ontwikkelen om in het nieuwe onderwijs te functioneren. Wanneer volgers in de vmbo-casussen stellen dat ze zich hebben bekwaamd in de competentie *samenwerken in het team* bedoelen ze dat ze geleerd hebben zich te schikken en zich neer te leggen bij beslissingen waar ze het niet mee eens zijn.
- De hbo-docenten hebben een beroepsidentiteit die leidt tot sterke overtuigingen, en die een visie op opleiden en beroep inhoudt. Door naar aanleiding van de innovatie de eigen beroepsidentiteit te ontwikkelen, groeien zij in de competentie *reflectie en ontwikkeling*.
- Twee belangrijke tertiaire tegenstellingen spelen een hoofdrol bij het leren van de hbo-docenten: de tegenstelling 'individuele versus collectieve ontwikkelverantwoordelijkheid' en de tegenstelling 'proceskant van het leren versus inhoudskant van het beroep'. Deze laatste tegenstelling geeft aanleiding tot de ontwikkeling van (*vak*)*didactische competenties*.
- De hbo-docenten in *STEIL* die aangeven te zijn gegroeid in de organisatorische competenties, blijken bij nadere beschouwing de competentie *samenwerken met de omgeving* te bedoelen.

Wat docenten leren hangt samen met de context van de vernieuwing, met de positie en de taken in de vernieuwing en belangrijke tertiaire tegenstellingen in de transformatie van het activiteitsysteem. In confrontatie met beroepsdilemma's komen docenten tot leerprocessen. Hoe docenten leren hangt samen met hun grenservaringen en met het wel of niet vinden van de continuïteit om met de grenservaringen om te gaan. Hierin speelt de vraag of er in de *Community of Practice* sprake is van collectief leren een grote rol.

### 4.2 Wat en hoe leren docenten collectief van het innoveren van het eigen onderwijs?

In een gemeenschappelijk gedragen vernieuwing ontwikkelt de *Community of Practice* zich het best tot een middel voor de ontwikkeling van samenwerking, van wederzijds begrip, van gedeelde waarden, en daarmee van collectief leren. Nauw verbonden hiermee is de ontwikkeling van leiderschapscompetenties. Dat wordt gestimuleerd door een schakeling tussen trekkers van de innovatie en schoolleiding/management, waardoor de leerprocessen van trekkers en schoolleiding/management met elkaar verbonden zijn, zoals ook de leerprocessen van trekkers en volgers gekoppeld zijn in de *Community of Practice*. Zo ontstaat een gelaagdheid van leren, die loopt van bestuur, management, teamleiders, trekkers en volgers, tot en met het leren van de individuele deelnemers aan deze groepen. In een dergelijke *Community*

*of Practice* leren docenten het activiteitssysteem te zien in het kader van de schoolorganisatie als geheel en leren ze relaties met aanpalende activiteitssystemen aan te gaan. In een dergelijk activiteitssysteem leren docenten een brede taakopvatting ten aanzien van het expanderende object te ontwikkelen. Een dergelijke *Community of Practice* wordt mogelijk gemaakt door het leren van managers/schoolleiding, die zich niet alleen committeren aan een inclusieve sociale organisatie, maar ook eigen gestelde kaders durven te toetsen aan concrete praktijkervaringen.

Waar op uitvoeringsniveau coöperatie en reflectieve communicatie tussen docenten plaatsvindt, verloopt het proces van betekenisgeving aan grenservaringen van individu naar collectief. Dit hebben we vanaf het begin kunnen zien op het *Handelsplein*, en later ook bij het *FEL*. Eerst betreft men het op zichzelf, later kan men de ervaring plaatsen als manifestatie van een collectief probleem of dilemma. Ook de *flow* van positieve ervaringen (het vinden van min of meer duurzame oplossingen voor min of meer structurele problemen) die de betrokkenheid van docenten bij de vernieuwing vergroot en zo de leerwinst van docenten ondersteunt, verloopt bij een *Community of Practice* waar sprake is van coöperatie en reflectieve communicatie, van individu naar collectief.

Waar de samenwerking en wisselwerking tussen docenten niet verloopt via coöperatie en reflectieve communicatie, zoals het geval is op *Innovatief* – vanwege onderlinge strijd – en bij *STEIL* – vanwege het ontbreken van een team waarin wordt samengewerkt en uitgewisseld, verwerken docenten zowel hun positieve ervaringen als hun grenservaringen veel meer als particuliere ervaringen. Het ontbreekt hen aan systematische mogelijkheden voor samenwerking en reflectie om deze ervaringen als exemplarisch voor de transformatie van het activiteitssysteem te verwerken. Ook ontberen zij steun van collega's en van een gemeenschappelijk ervaren toekomstperspectief. Zij leren daardoor ook anders van hun grenservaringen: veel meer door de discontinuïteit die de grenservaring teweeg brengt als persoonlijk falen te zien, of de schuld bij de ander te leggen en er de bevestiging in te zien van het eigen morele en professionele gelijk. Bij docenten in een *Community of Practice* waar wel sprake is van coöperatie en reflectieve communicatie, zijn de eigen overtuigingen minder vastomlijnd, minder monolithisch en minder onveranderbaar.

#### 4.3 Wat zijn de voorwaarden voor individueel en collectief leren?

Om een individueel en collectief leerproces in gang te zetten, bleek het noodzakelijk, dat

- docenten de behoefte onderschrijven om te vernieuwen, en wel op basis van zoveel mogelijk gezamenlijk geformuleerde problemen met de 'oude' situatie, zodat een gezamenlijk nieuw onderwijsconcept kan worden geformuleerd en men vertrouwen kan opbouwen in een gezamenlijk toekomstperspectief;
- de schoolleiding de kans op het ontstaan van tweespalt (verstarde posities) verkleint door zich niet aan een van beide kampen te verbinden, maar docenten passende begeleiding te geven. Trekkers hebben begeleiding nodig in het leiding geven. Volgers hebben het nodig gezien en over hun motieven gehoord te worden en dit vertaald te zien in aanpassingen in de objectverschuiving;
- schoolleiding/management en de trekkers van een innovatie van een beroepsopleiding zich bewust zijn dat het eerder regel (bij drie van de vier casussen) dan uitzondering is dat er geen consensus is over het beroepsbeeld van een beroepsopleiding en dat ze daarom het debat hierover stimuleren en faciliteren;

## HOOFDSTUK 10

- deelnemers aan een innovatie contacten hebben met aanpalende activiteitssystemen. In een casus, waarin de contacten vroeg worden aangegaan, bleken *boundary crossers*, *boundary zones* en *boundary objects* een belangrijke rol te spelen in de verdere vormgeving van het nieuwe activiteitssysteem. In een andere casus, waarbij twee vmbo-scholen samenwerken met een mbo-school, werd het overleg gedomineerd door gesprekken over uitgangspunten in plaats van aandacht te geven aan doorlopende leerlijnen en ervaringen te onderzoeken van leerlingen in het vervolgonderwijs. Door aandacht te schenken aan zowel visie en motieven, als aan onderwijsinhouden en gezamenlijke *Tools*, kunnen bepaalde problemen worden voorkomen en kunnen de verschillende activiteitssystemen van elkaar leren.
- docenten en schoolleiding of management een balans vinden tussen *top-down* geformuleerde kaders en *bottom-up* initiatieven en geconcretiseerde invullingen door binnen ruime kaders naar docenten te luisteren, hun initiatieven te steunen en financieel te faciliteren en bereid zijn te leren van de werkvloer. Hiermee erkent de schoolleiding/management de professionaliteit van docenten. Tegelijkertijd mag van de professionele docent verwacht worden dat hij initiatieven op de werkvloer verbindt met ontwikkelingen binnen de eigen organisatie en binnen aanpalende activiteitssystemen in de regio, zoals vervolgopleidingen en bedrijfsleven. Hiermee erkennen docenten dat zij niet langer koning in eigen klas kunnen zijn en dat nieuwe situaties nieuwe antwoorden vragen;
- organisatie en tempo van de implementatie van de innovatie, binnen redelijke grenzen, democratisch verlopen. We hebben dat de inclusieve sociale organisatie van de objectverschuiving genoemd: zorg dat iedereen meedoet, dat iedereen zich eigenaar van de vernieuwing kan voelen, en dat naarmate de implementatie voortgaat, toch iedereen het tempo kan bijbenen.

In globale lijnen hebben we hierboven kort de uitkomsten van dit onderzoek samengevat. Hieronder blikken we op het onderzoek terug en doen we aanbevelingen voor de praktijk.

### 5 Discussie

De premisse van de activiteitstheorie is dat het vorm krijgen en veranderen van activiteitssystemen een collectief en grootschalig proces is dat onophoudelijk voortduurt en dat grote inspanningen en welbewuste interventies vergt (Engeström, 1987, 1999, 2001). Omdat onderzoek de beperking van tijd en middelen kent, stond in dit onderzoek niet de gehele expansieve cyclus, maar een onderdeel daarvan centraal, namelijk de fase van de tertiaire en quartaire tegenstellingen. Zo werd in alle vier gevallen ingezoomd op het moment dat de transformatie van het activiteitssysteem gestalte kreeg en dat oude en nieuwe kenmerken van het activiteitsysteem in botsing kwamen. De voorgeschiedenis en de stand van zaken van dat moment is uit de interviews gereconstrueerd. De ontwikkelingen daarna hebben we niet meer gevolgd. Wel is een korte epiloog geschreven, over de ontwikkelingen nadien. Met behulp van de epiloog werd het mogelijk de conclusies van elke casus ook in het licht van de ontwikkelingen na het onderzoek te beschrijven.

#### *Learning History*

De methodiek van de *Learning History* hebben we benut om een werkbasis met de scholen te formuleren op basis waarvan eensluidende afspraken over hun deelname aan het onderzoek konden worden gemaakt. De methodiek van de *Learning History* is erop gericht verschillende

lagen van een organisatie rond een succesvolle innovatie met elkaar in gesprek te brengen. Ook in dit onderzoek blikken docenten gezamenlijk terug (en vooruit) op een innovatie, maar nu met het doel het leren van docenten die samen werken aan die innovatie in kaart te brengen. In retrospectief werd de ‘meerstemmige’ geschiedenis van deze innovatie gereconstrueerd en werd een beeld gemaakt van de actuele stand van zaken binnen het transformerende activiteitssysteem. Conform het model van de *Learning History*, werd de leerbiografie aan het docententeam voorgelegd. De reacties van de docenten op de leerbiografie vormden vervolgens weer gegevens voor het onderzoek. In het model van de *Learning History* daarentegen zou de disseminatie tot een gesprek in de hele organisatie hebben geleid, waarin de organisatie op het voorafgaande proces reflecteert en conclusies trekt over de innovatie en het innovatieproces. Deze stap maakte echter geen deel uit van dit onderzoek. In dit onderzoek maakte het schrijven van een leerbiografie van elke casus het mogelijk de meerstemmigheid binnen de innovatie in kaart te brengen en het verloop van de innovatie, zoals die in de leerbiografie was neergelegd, aan docenten voor te leggen en hun reactie erop te vragen. De leerbiografie heeft zo een belangrijke bijdrage geleverd aan de validiteit van het onderzoek (zie ook Wardekker, 1999).

Belangrijk was ook dat de leerbiografie vraagt om het schrijven van spannende verhalen, die voor de deelnemers aan de innovatie een emotionele lading hebben. Inzichten met betrekking tot ieders grenservaringen konden daardoor ook worden ondersteund door uitspraken in de leerbiografie. Bovendien bleek de leerbiografie een middel om tot reductie van het onderzoeksmateriaal te komen: de meer dan tweeduizend pagina’s interviews werden gereduceerd tot vier handzame leerbiografieën van ieder ongeveer honderdentwintig pagina’s, waarop de uiteindelijke analyse met behulp van de activiteitstheorie is gepleegd. Datareductie is in kwalitatief onderzoek een belangrijke en noodzakelijke stap (Hutjes & van Buuren, 2007). Ook kan worden opgemerkt dat de leerbiografie het mogelijk maakte een zodanige band met de respondenten op te bouwen, dat toegang tot de scholen tot en met de epiloog mogelijk bleek.

Hoewel het hiernavolgende buiten de reikwijdte van het onderzoek valt, willen we ook aandacht schenken aan het effect van het proces van het maken van de leerbiografie op de scholen. De leerbiografie en het reflexieve interviewproces wat daarbij hoorde, hebben ook op zichzelf een bijdrage geleverd aan de onderzochte vernieuwingen. De reflexieve interviews hebben de docenten geholpen op hun werk te reflecteren. Ook heeft het geïnterviewd worden, en feedback krijgen naar aanleiding van eerdere uitspraken of uitspraken van anderen, de docenten een spiegel voorgehouden. De interviews droegen op deze wijze bij aan het leren omgaan met feedback. Ook droegen de interviews bij aan het bijstellen en verscherpen van het zelfbeeld van de docenten. Docenten bleken bereid en in staat, op basis van de leerbiografie, ontwikkelingen te (h)erkennen, ook als ze strijdig waren met het eigen beeld dat zij van de vernieuwing hadden. Zo leverde de leerbiografie en het leerbiografische proces een bijdrage aan de versterking van elke innovatie afzonderlijk.

#### *Activiteitstheorie en Creatief Leren*

Het onderzoek maakt gebruik van twee theoretische modellen, aan de ene kant de activiteitstheorie (Engeström, 1987; 2001) en aan de ander kant het model van het Creatief Leren (Meijers & Wardekker, 2002). Omdat de activiteitstheorie zicht geeft op systeemtegenstellingen en de historische meerstemmigheid daarbinnen, maar geen gedetailleerd zicht geeft op persoonlijke ontwikkelingsprocessen, was er de behoefte de activiteitstheorie aan te vullen met een meer op persoonlijke ontwikkeling gericht begrippenkader. Met het model van Creatief Leren konden we individuele leerprocessen onderzoeken. Hierbij ging het niet om unieke veranderingsprocessen van unieke individuen, maar om het herkennen van verschuivingen binnen en tussen de componenten van het

## HOOFDSTUK 10

activiteitensysteem, hoe mensen die spanningsvelden verwerken en hoe zij in confrontatie met beroepsdilemma's tot leerprocessen komen. Meijers en Wardekker (2002) zien identiteitsvorming als een cultuur-historische *activiteit*, waarin een identiteit wordt geconstrueerd en waarmee een leerproces wordt vormgegeven. Ze grijpen daarbij terug op Holland, Lachicotte, Skinner en Cain (1998, in Meijers & Wardekker, 2002) en González Rey (1999, in Meijers & Wardekker, 2002) als representanten van de cultuur-historische activiteitstheorie. Het door hen ontwikkelde model van Creatief Leren sluit goed aan bij de gekozen activiteitstheorie van Engeström.

Het onderzoek was complex vanuit verschillende perspectieven. Het theoretisch kader was complex, de onderzoeksmethodiek met de verschillende instrumenten was complex, de casussen waren complex en de vraagstelling, waarin we het leren op individueel, collectief en systeem niveau op elkaar wilden betrekken, was complex. De consequentie was dat het in eerste instantie lastig was de drie niveaus van leren met elkaar in verband te brengen.

Uit de analyse van de onderzoeksdata bleek dat er geen rechtstreekse relatie was tussen de ontwikkeling van de activiteitssystemen in de vier casussen en het leren van individuen daarbinnen. Waar de innovatie niet goed van de grond kwam, meldden docenten evengoed aanzienlijke ontwikkeling van competenties. En waar de innovatie geslaagd en duurzaam was, bleek het leren voor de individuen ook pijnlijk. Het analysemodel van Creatief Leren bood de mogelijkheid het niveau van persoonlijke ervaringen en het systeemniveau bij elkaar te brengen. In de grenservaringen van docenten - waarbij ze zich bewust worden van discontinuïteit en geconfronteerd worden met een tekort - bleek een aspect van *noodzaak* te zitten. Het nieuwe activiteitssysteem *noodzaakt* docenten tot competentieontwikkeling, die zij vormgeven afhankelijk van hun positie, rollen en taken. Engeström's activiteitstheorie biedt inzicht in de verbinding van het systeemniveau met het persoonlijke niveau. Het model van het Creatief Leren biedt inzicht in hoe dat verband tot uiting wordt gebracht in leren en competentieontwikkeling bij een docent. Ze hebben een positie ingenomen en vinden vroeg of laat (wel of soms ook niet) een vorm waarmee ze met een grenservaring om kunnen gaan. Daarin spelen systeemzaken als positieverschillen binnen de *Community of Practice* een rol. Docenten zijn anders naar hun rol en positie gaan kijken en zijn zich daardoor competent of juist machtelozer gaan voelen. Door verbinding van het model van Creatief Leren aan de activiteitstheorie konden we vervolgens het belang aantonen van de steun uit het team bij dat leren en bij die competentieontwikkeling. Ook al konden de individuele houdingen ten opzichte van de vernieuwing onderling sterk verschillen, de manier waarop de individuele docenten zich ontwikkelden bleek sterk samen te hangen met de ontwikkeling van de *Community of Practice*. Zo konden we ten slotte een verband leggen tussen de transitie op het niveau van het activiteitssysteem en het leren op het individuele niveau.

We hadden verwacht dat docenten, geïnspireerd door de analytische ordening en de preciseringen per competentie die het SBL-model biedt, gemakkelijk in staat zouden zijn een antwoord te geven op vragen als: in welke competentie heb ik de meeste ontwikkeling doorgemaakt? En: Hoe ver ben ik nu? Docenten konden het antwoord op deze vragen echter niet zo eenduidig formuleren als we hadden gehoopt. De SBL-competenties zijn open geformuleerd, zodat iedere (aankomende) professional een persoonlijke invulling aan elke competentie kan geven. De formulering van de zeven competenties van het model bleek daardoor minder geschikt voor docenten om er hun eigen ontwikkeling en niveau goed mee te kunnen positioneren.

Desondanks konden voor het beantwoorden van de hoofdvraag - *Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* - drie ontwikkelingen met elkaar in verband gebracht worden: de expansie van het activiteitssysteem, het collectieve leren van het team en

het individuele leren van de docenten. Het collectief vatten we daarbij op als de *Community of Practice*, het mediërend forum voor communicatie over problemen en oplossingen binnen het activiteitssysteem. Het antwoord op de vraag welke leerervaringen door het collectief wel en niet mogelijk worden gemaakt, leverde ten slotte inzicht op in condities die de expansie van een specifiek activiteitssysteem voortbrengt voor het individuele leren.

*Bottom-up of betrokken zijn?*

Een probleem van heel andere orde hing samen met het *bottom-up* karakter van de geselecteerde casussen. Dat docenten – minstens gedeeltelijk – de eigen innovatie zouden vormgeven, vormde een van de drie criteria waarop de casussen zijn geselecteerd. Het idee was immers dat naarmate docenten meer zeggenschap hebben over eigen onderwijsinnovaties, zij met meer plezier en minder weerstand aan de vernieuwingen zouden werken en er ook meer van zouden leren. Bij drie van de vier casussen bleek het *top-down* gehalte van de vernieuwing echter beduidend groter dan vooraf was voorzien, ook niet door degenen die advies over de te selecteren casussen hebben gegeven. Natuurlijk worden alle teams en docenten door schoolleiding/management aangestuurd; dat is ook hun taak. Maar de sturing had in de ene casus een geheel ander karakter dan in de andere casussen. In één van de casussen had sturing het karakter van ruimte geven: *ga maar twee dagen aan zee zitten en vind uit hoe jullie de problemen willen oplossen*. In de andere casussen werd de inbreng van docenten beperkt tot het invullen en concretiseren van door het management gegeven kaders. Gevolg daarvan is geweest dat de oorspronkelijke afbakening van het object van onderzoek (alleen innovaties die door docenten zelf zijn ontwikkeld en uitgevoerd) onhoudbaar werd. De casussen bleken uiteindelijk minder witte raven dan we oorspronkelijk dachten, wat de conclusies van dit onderzoek wellicht weer representatiever maakt. Wellicht zou het beter zijn geweest niet zozeer als selectie criterium op te nemen dat een vernieuwing - minstens gedeeltelijk – *bottom-up* tot stand is gekomen, maar te zoeken naar vernieuwingen waaraan docenten met grote betrokkenheid deelnemen, onafhankelijk van de vraag wie nu het initiatief tot de vernieuwing heeft genomen.

## 6 Bijdrage aan theorievorming

Noch de activiteitstheorie, noch het model van Creatief Leren, noch het SBL-docentcompetentiemodel zijn ontwikkeld voor het soort onderzoek waarvoor wij ze hebben gebruikt. Ten behoeve van ons onderzoeksdoel hebben we elk van deze analytische kaders bewerkt. Dit onderzoek heeft daardoor aanvullingen en verfijningen van deze kaders opgeleverd.

### 6.1 De activiteitstheorie

Het belang van de activiteitstheorie voor dit onderzoek is groot geweest. Het bracht de mogelijkheid om een innovatie op een school als activiteitssysteem in ontwikkeling te analyseren en de dynamische elementen daarin te onderscheiden. Het bracht bovendien de mogelijkheid om binnen de handlingscontext van deze activiteitssystemen zes componenten te analyseren, met hun eigen, afzonderlijke dynamiek als gevolg van tegenstellingen en ondervonden spanningen. Zo werd het mogelijk de innovatie van het *Object* van de activiteitssystemen te volgen. In alle casussen was een dubbele objectverschuiving zichtbaar: docenten leiden leerlingen en studenten op in het vernieuwde onderwijs, en ze zijn

## HOOFDSTUK 10

tegelijktijd bezig het vernieuwde onderwijs vorm te geven. Daarmee werd duidelijk hoezeer de innovatie-energie gaat zitten in het verhelderen van *Tools* en hoe dat vaak het zicht op het *Object* dreigt te ontnemen.

Dit onderzoek heeft op verschillende manieren aan de activiteitstheorie bijgedragen.

- In dit onderzoek is de activiteitstheorie niet gebruikt voor actieonderzoek, maar als analyse-instrument om tegenstellingen te reconstrueren. Het meeste onderzoek dat in het kader van de activiteitstheorie wordt verricht, heeft betrekking op een situatie waarin in een activiteitssysteem tegenstellingen en spanningen worden ervaren en met behulp van de activiteitstheorie een actieplan voor een eventuele transformatie van het activiteitssysteem kon worden opgesteld. Voorbeelden hiervan zijn de innovaties, die met behulp van Engeström's *Change Lab* zijn gestart in het Finse bankwezen, de Finse Posterij en op Finse scholen (Engeström, 2001).
- Na de start van een dergelijke geëntameerde innovatie houdt het onderzoek vanuit de activiteitstheorie gewoonlijk op. Het onderhavige onderzoek is een van de eerste onderzoeken dat zich over een langere periode uitstrekt (Engeström, persoonlijke communicatie, 2007). Op basis van een dataverzameling van om en nabij de twee jaar konden uitspraken gedaan worden over de periode ná de start van de transformatie, dus over de periode van de tertiaire en de quataire tegenstellingen.
- Omdat het meeste onderzoek met de activiteitstheorie zich richt op de start van de vernieuwing, wordt de aandacht gericht op het herformuleren van het oude in het nieuwe object, waarna de objectverschuiving kan worden onderzocht. In dit onderzoek is veel aandacht besteed aan de formulering van tegenstellingen en spanningen, die tot het leren van het activiteitssysteem geleid hebben en die ervoor zorgen dat het activiteitssysteem is *blijven* leren. Zowel primaire, als secundaire, als tertiaire, en waar mogelijk ook quataire tegenstellingen zijn in kaart gebracht. Dat is zeer vruchtbaar gebleken, zowel in de analyse van elke casus, als in de vergelijkende analyse over de verschillende casussen heen. Het stelde ons in staat vier buitengewoon verschillende casussen te vergelijken en te zien hoe de primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen onderling zodanige overeenkomsten vertoonden dat we daar uitspraken over konden doen. Ook bleek hoezeer het formuleren van tegenstellingen het activiteitssysteem helpt lijnen naar de toekomst uit te zetten. Tot slot bleek het inzicht dat tegenstellingen helder, verscherpt en versluierd kunnen zijn, de analyse te verhelderen.
- Juist omdat in de vier casussen zoveel verschillen zichtbaar zijn en er desondanks overeenkomstige primaire, secundaire en tertiaire tegenstellingen te constateren zijn, bleek het mogelijk ook te gaan zoeken naar condities waaronder het activiteitssysteem leert. Dit begrip *condities* op systeemniveau vormt een bijdrage aan de activiteitstheorie. Het begrip condities is algemeen toepasbaar in specifieke situaties en kan helpen de transformatie van een activiteitssysteem soepeler te laten verlopen.
- Engeström sprak in zijn recente artikel in *Mind, Culture and Activity* (2007) al van het belang van de psychologie van het *ervaren*. Hij is enthousiast over het begrip grenservaring, dat ons volgens hem in staat stelt het leren uit grenservaringen te zien als het *op basis van een persoonlijke crisis komen tot het reorganiseren van de eigen interne resources* (Engeström, persoonlijke communicatie, 2007). Het is juist de emotionele dimensie die het individuele leren met het collectieve kan verbinden. In onze onderzoeksmethodiek bleek het mogelijk docenten te verleiden tot het delen van persoonlijke en emotionele ervaringen. Juist omdat grenservaringen negatieve ervaringen

betreffen (het gaat immers om het tegen je eigen grenzen aanlopen), bleek de onderzoeksmethodiek van het reflectieve interview geëigend.

- Dat de grenservaringen samenhangen met tegenstellingen op systeemniveau en met persoonlijke competentieontwikkeling is een resultaat, dat bijdraagt aan de activiteitstheorie. Ten eerste werd duidelijk dat het werken in een zich transformerend activiteitssysteem waarin belangrijke tegenstellingen een drijvende kracht vormen, leidt tot grenservaringen. Ten tweede werd duidelijk dat die grenservaringen - mede afhankelijk van positie, rollen en taken in het transformerende activiteitssysteem - leiden tot bepaalde competentieontwikkelingen. Deze samenhang tussen tegenstellingen op systeemniveau en persoonlijke competentieontwikkeling maakt het belang duidelijk van het onderkennen van die tegenstellingen en het verwelkomen van meningsverschillen, conflicten en spanningen. Ze kunnen – mits goed onderkend en ondersteund – belangrijke individuele, collectieve en systeem-leerprocessen genereren.

## 6.2 *Het model van Creatief Leren*

Om het verband te kunnen leggen tussen de emotionele brandpunten die in grenservaringen duidelijk worden en het leren van docenten deden we een beroep op het model van Creatief Leren. Dat model is eerder bedoeld als heuristisch dan als onderzoeksinstrument. Het model stelt de relatie tussen sociale en individuele betekenisgevingprocessen centraal. We hebben het voor ons doel omgesmeed tot een analytisch middel waarmee uit grenservaringen individuele leerprocessen kunnen worden afgeleid. Wardekker en Meijers (2002) hebben het model van Creatief Leren ontwikkeld om ontwikkelingen in de beroepsidentiteit te kunnen vatten: kennismaken met schoolse beroepsrollen en ingroeien in een bestaande professionele praktijk. Wij gebruiken het model als onderzoeksinstrument in een situatie waarin sprake is van een lerend activiteitssysteem, waaraan het lerende *Subject* bijdraagt. De werkomgeving is zo aan het veranderen dat docenten met twee linkerhanden staan, de implicaties van het onderwijsconcept nog niet kunnen overzien, moeilijk hun positie kunnen bepalen en evenmin weten hoe ze daarmee kunnen of moeten omgaan. Zo ondergaan ze binnen innovaties *grenservaringen*. Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het model van Creatief Leren door het model te gebruiken in empirisch onderzoek.

Met het begrippenkader van het model van Creatief Leren alleen, kan niet verklaard worden waarom sommige docenten wel en andere niet zodanig met hun grenservaringen konden omgaan dat ze een bijdrage kunnen leveren aan het zich transformerende activiteitssysteem. Uit dit onderzoek is gebleken dat grenservaringen het snijpunt vormen van de persoonlijke ambities, competenties en levensgeschiedenis van de docent aan de ene kant en van eisen, spanningen en tegenstellingen in de cyclus van het expansieve leren van het activiteitssysteem aan de andere kant. De docent ervaart een kloof tussen wat hij aan handelingsperspectieven heeft en de handelingsperspectieven die hij nodig heeft om in het nieuwe activiteitssysteem te functioneren. De kloof is volgens Meijers en Wardekker (2002) niet alleen cognitief (de nieuwe taak niet begrijpen, of de benodigde routines en competenties niet bezitten) te begrijpen, maar moet ook emotioneel begrepen worden. Dit onderzoek heeft aangetoond dat voor een goed begrip van grenservaringen ook gekeken moet worden naar de kloof tussen de visie van docenten en de visie die in het nieuwe onderwijsconcept tot uiting komt. De docent heeft vanuit het eigen kunnen, vanuit het zelfvertrouwen en zelfbeeld, maar ook vanuit de eigen visie en beroepstrots (nog) geen aanknopingspunten gevonden in een nieuw perspectief. Dat perspectief vormt de aanleiding van leren, maar is niet het leren zelf. De ervaren kloof roept bij docenten een gevoel van discontinuïteit op. De routines en competenties voldoen niet

## HOOFDSTUK 10

meer, en het zelfbeeld en de actuele (beroeps) identiteit ‘past’ niet bij de nieuwe situatie. Dit onderzoek wijst daarenboven op het belang van een zekere overeenstemming van de visie van de individuele docent met de gezamenlijke, collectieve visie, en de visie waarop het nieuwe onderwijsconcept berust.

Het begrip continuïteit betekent dat de docent het gevoel heeft dat hij de kloof kan overbruggen, dat hij de stap *kán* maken om te leren. Grenservaringen kunnen daarmee zowel het vertrekpunt vormen voor individuele leerprocessen (Meijers & Wardekker, 2001) als een manifestatie van tertiaire tegenstellingen in het activiteitssysteem, die tot veranderingen leiden. De begrippen discontinuïteit en continuïteit ontleen we aan Van Oers (2001). Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het model van Creatief leren door de begrippen continuïteit en discontinuïteit als noodzakelijke verklarende begrippen toe te voegen aan het begrippenkader van het model van Creatief Leren.

Tegelijk heeft het onderzoek naar *grenservaringen* ons iets geleerd over de *Zone van de Naaste Ontwikkeling*. In het theoretisch kader formuleerden we het zo: *de Zone van de Naaste Ontwikkeling wordt in het geval van een verbetering of transformatie van het onderwijs opgeroepen door een onderwijsvernieuwing, die voor docenten een uitdagende activiteit vormt. In een onderwijsvernieuwing creëren docenten samen voor zichzelf en elkaar een ZNO.* Meestal speelt een *meerwetende ander* de rol van degene die de lerende door de ZNO heen begeleidt (Volman, 2006). Uit het onderzoek is gebleken, dat die rol ook kan worden gespeeld door collega's, die niet noodzakelijkerwijs meer weten, maar die zich in het zelfde schuitje bevinden en met wie een gezamenlijke visie wordt gedeeld. Het ziet er naar uit dat zowel de *Community of Practice* als een gezamenlijke visie op het nieuwe *Object*, als een gezamenlijk ervaren toekomstperspectief die rol van ‘meerwetende ander’ kunnen spelen. Visie op het nieuwe object en de *Community of Practice* kunnen de lerenden de continuïteit bieden die zij nodig hebben om de kloof tussen het ‘oude’ en ‘nieuwe’ zelfbeeld, met de bijbehorende competenties, te overbruggen.

### 7 Aanbevelingen

In deze laatste paragraaf formuleren we aanbevelingen voor wetenschappelijk onderzoek en voor de onderwijspraktijk.

#### 7.1 Aanbevelingen voor verder wetenschappelijk onderzoek

Dit onderzoek maakt duidelijk dat een succesvol nieuw activiteitssysteem waarin een onderwijsvernieuwing wordt vormgegeven de som is van drie sociale leerprocessen. Op systeemniveau is er sprake van expansief leren als een objectverschuiving heeft plaatsgevonden waarmee de noden en conflicten als gevolg van primaire en secundaire tegenstellingen zijn opgelost. Op individueel niveau worden de leermogelijkheden het scherpst voelbaar in grenservaringen. Omdat deze ervaringen voor de persoon vaak pijnlijk en kwellend zijn, vergt het veel inspanning deze ‘hanteerbaar’ te maken en nog meer inspanning ervan te leren en dat met anderen te delen. Op collectief niveau was er sprake van leren indien aan voorwaarden van inclusiviteit en verantwoordelijkheid op teamniveau was voldaan. Deze globale conclusies trekken we – voorzichtig - uit het onderzoek. Het onderzoek beoogt een hoog generatief vermogen, in die zin dat lezers van dit proefschrift, die mogelijk zelf bij onderwijsvernieuwingen betrokken zijn, erdoor worden gestimuleerd betekenissen en strategieën opnieuw te overdenken. De volgende stap zou dan ook zijn om alle gevonden

## RESULTATEN, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

overeenkomsten en verschillen, relaties en condities, nader te onderzoeken en eventuele generaliseerbaarheid aan te tonen. In het bijzonder vragen we aandacht voor de volgende mogelijke onderzoeksthema's:

- Het verband tussen grenservaring, systeemtegenstellingen en competentieontwikkeling. Grenservaringen zijn niet alleen persoonlijk maar hebben ook een systeemkenmerk, en systeemtegenstellingen zijn niet alleen *systemisch*, maar drukken zich ook uit in persoonlijke ervaringen. Nader onderzoek moet niet alleen uitwijzen hoe dit verband er precies uitziet, maar ook hoe dit inzicht bij innovaties beter benut kan worden. De parallelle tussen collectieve en individuele spanningen bleek steeds het geval, maar bleek ook maar tijdelijk. Voor de ene docent leidt een dergelijke collectieve spanning tot vertrek uit het activiteitssysteem. Bij de ander tot leren en competentieontwikkeling. Waar dat verschil van afhangt – waarom kan de ene docent wel een gevoel van continuïteit blijven ervaren en de andere niet? - verdient nader onderzoek.
- Het model van Creatief Leren helpt verduidelijken wat de motor van het leren van de docenten is en waardoor dat proces zich versnelt of vertraagt. Dit roept allerlei interessante vragen op die in dit onderzoek niet zijn onderzocht: hoe verloopt het inzetten van gevoelens van continuïteit om gevoelens van discontinuïteit te bestrijden precies? Ook de beleving van individuele docenten van hun discontinuïteit en van hun continuïteit, en daarmee van 'grenservaringen', verdient nader onderzoek. Soms is er niet sprake van een heftige grenservaring, maar van een druppelsgewijs, cumulatief proces dat tot een zelfde gevoel van discontinuïteit leidt.
- De *Community of Practice*, als een belangrijk mediërend platform tussen individuele leerprocessen en de expansieve leercyclus van activiteitssystemen. Hoe kan de *Community of Practice* de emotionele brandpunten van de deelnemers en de *systemische* brandpunten van het activiteitssysteem beter zichtbaar maken, en, door ze aan elkaar te koppelen, beter hanteerbaar maken?
- De belangrijke rol van schoolleiding/management, 'aanstuurders', zoals docenten met coördinerende taken, stafleden en teamleiders, en trekkers binnen de *Community of Practice*, in het wel of niet faciliteren van leren op alle drie de niveaus. Deze leiders moeten beschikken over een 'mengkraan' waarin de ervaringskennis die door de deelnemers *bottom-up* is verkregen verbonden wordt met de systeemkennis en analyses van spanningen en tegenstellingen. Hoe zouden in die mengkraan *bottom-up* en *top-down* processen beter op elkaar afgestemd kunnen worden? Wat moeten managers, 'aanstuurders' en trekkers kunnen (competenties) om zo'n mengkraan te leren bedienen en voor een warm bad (i.c. een lerende *Community of Practice*) te zorgen?
- Nader onderzoek naar de condities voor een succesvolle transformatie van activiteitssystemen. In dit onderzoek zijn globaal, en voorzichtig, condities geformuleerd op systeemniveau en op individueel niveau. Bezitten dergelijke condities een algemenere geldigheid? Onder welke voorwaarden?
- Nader onderzoek naar innovaties vanuit het perspectief van leerlingen en studenten. Uit de interviews met leerlingen/studenten van de verschillende buitencirkels kwam naar voren dat zij (gematigd) positief staan ten opzichte van de vernieuwingen. In beide vmbo casussen bleken leerlingen uiterst positief, zowel over de nieuwe manier van leren, als over de nieuwe manier van organiseren van het leren, als over het andere pedagogische klimaat dat zij ervoeren. Er was sprake van een grotere binding met school en van het leren van belangrijke nieuwe competenties. Hoe reageren leerlingen en studenten op verschillende

## HOOFDSTUK 10

onderwijsinnovaties? Is het mogelijk kenmerken van de innovatie en van het innovatieproces in verband te brengen met de beleving van leerlingen en studenten?

### 7.2 Aanbevelingen voor het onderwijs

Op basis van deze viervoudige gevalsstudie bevelen we scholen het volgende aan:

- belangrijk voor draagvlak is dat docenten de behoefte hebben het onderwijs te verbeteren. Het verdient aanbeveling alert te zijn op spanningen en tegenstellingen, die zich uiten in visieverschillen en conflicten over beroep en opleiden. Die bieden aanknopingspunten voor verbetering, verandering en zo nodig vernieuwing van het onderwijs;
- baseer de vernieuwing op een gedeeld begrip van de primaire en secundaire tegenstellingen die verantwoordelijk zijn voor de huidige onderwijspraktijk;
- zorg ervoor dat docenten voldoende gefaciliteerd worden, in fysieke leeromgeving, in tijd en in scholing, om tegelijkertijd te werken aan de implementatie van de vernieuwing en aan het opleiden van leerlingen/studenten in het vernieuwde onderwijs;
- stimuleer en faciliteer het gesprek tussen docenten, en met het werkveld, over de beroepsbeoefenaar van de toekomst en de opleiding die deze nodig heeft, onder meer vanuit de noodzaak dat docenten gezamenlijk in gesprek gaan over visie (het *Object*), en niet alleen over middelen om die visie te verwezenlijken (de *Tools*), zonder in een ideologische strijd te verzanden;
- creëer een inclusieve vernieuwingsorganisatie, zodat eigenaarschap ontstaat;
- help de trekkers leiderskwaliteiten ontwikkelen; luister naar de volgers en beloon hun *concerns* met (her)overweging van kaders; werk aan gezamenlijkheid en teamontwikkeling;
- help een team dat samen een vernieuwing ‘neerzet’, om tertiaire tegenstellingen te accepteren als iets dat ‘erbij hoort’; coach hen in het omgaan met tegenstellingen, spanningen en grenservaringen;
- creëer een goede balans tussen *bottom-up* initiatieven en *top-down* kaderstelling en laat concrete werkervaringen invloed hebben op kaderstellingen;
- neem als schoolleiding/management de tijd en de ruimte te luisteren naar de ervaringen van docenten, en doe daar wat mee;
- maak – c.q. laat maken - samen met interne en externe leerbiografen een leerbiografie van de vernieuwing, die de vernieuwende school een spiegel voorhoudt en waardoor het reflectief vermogen van betrokkenen kan toenemen en die de vernieuwende school een spiegel voorhoudt.

## 8 Slotwoord

In hoofdstuk 2 van dit proefschrift is de geschiedenis van de onderwijsvernieuwing in Nederland behandeld. We zagen dat de grote onderwijsvernieuwingen niet datgene hebben opgeleverd wat ervan gehoopt en verwacht werd. We constateerden dat de grote vernieuwingen vaak over de hoofden van docenten heen zijn ingevoerd. In dit onderzoek hebben we gekeken naar vernieuwingen die (gedeeltelijk) van onderop tot stand zijn gekomen. In alle vier de casussen spelen docenten een belangrijke initiërende of minstens concretiserende rol. In onze casussen ging de vernieuwing zeker niet over de hoofden van docenten heen.

## RESULTATEN, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

Tijdens het onderzoek hebben we deze stelling moeten nuanceren. Ook in vernieuwingen van onderop gaat de vernieuwing over de hoofden van (een) enkele docent(en) heen, die zich dan ook na verloop van tijd niet (meer) in de vernieuwing herkennen, en die daarvoor een hoge prijs betalen.

Maar de overgrote meerderheid aan docenten en leerlingen/studenten die we geïnterviewd hebben, zijn blij met de innovatie. Het werken in de nieuwe leeromgeving heeft docenten geholpen hun beroepstrots aan te scherpen en belangrijke competenties te ontwikkelen. Ze hebben meer voldoening in hun werk en in de samenwerking dan ooit tevoren. Hun problemen zijn oplosbaar geworden.

Naar het oordeel van de docenten, voelen de leerlingen/studenten zich na verloop van tijd in de competentiegerichte leeromgevingen, hoe verschillend ook, thuis. Dat blijkt ook uit de interviews met de buitencirkel. Ze zijn blij met de keuzemogelijkheden en de eigen verantwoordelijkheid, die hen geboden wordt. Ze voelen zich als individu erkend en gezien en voelen binding met hun school.