

Teachers College [embedded]

Emiel Copini & Jael de Jong Weissman

Eigenheid in verbinding - Het Teachers College in ontwikkeling

Teachers College [embedded]

Emiel Copini & Jael de Jong Weissman

University of
Applied Sciences

Windesheim



Inhoud

Voorwoord	7
Bert Meijer	
Inleiding	11
Vraag	11
Organisatie en werkwijze	11
Artistiek onderzoek	12
Theorie	14
Uitgangspunten	15
Methode	18
Doelstelling	19
Reflectie op de onderzoeksaanpak	20
Deel 1 - Waar komen we vandaan?	23
1.1 Frisse energie en uitdagingen	23
1.2 Uitgangspunten, visie en positionering	26
1.3 Het verlaten van de pioniersfase	33
1.4 Obstakels en kansen	35
Deel 2 - Waar staan we nu?	39
2.1 Het huidige beleid in context	40
2.2 TC2.0 = TC Embedded	46
2.3 Taal van onderscheid en taal van verbinding	48
2.4 Eigenheid en verbinding	54
Deel 3 - Waar gaan we naartoe?	61
3.1 Leergemeenschap in beweging	63
3.2 Samenwerking in cultuur en structuur	65
3.3 Taal van de toekomst	66
Conclusie en aanbevelingen	71
Slot	77
Jeroen Lutters	
Bronnen	81

Voorwoord

There is no school system in the world or any school in the country that is better than its teachers. ~ Ken Robinson

In september 2015 startte de eerste enthousiaste groep studenten, opleiders en leidinggevenden met het Teachers College op Windesheim.

Een belangrijke mijlpaal in het samen opleiden met het werkveld van een nieuwe doelgroep gemotiveerde en getalenteerde leraren voor het po, vo en mbo.

Het Teachers College (TC) is een innovatieve opleiding, die studenten vanuit co-creatie ruimte geeft om hun eigen studie vorm te geven en zo al doende te leren. Dit is de grote toegevoegde waarde van het Teachers College. Het Teachers College biedt exploratieruimte voor een continu ontwikkelproces waarbij niet naar eenduidige oplossingen wordt gezocht. Werken aan onderwijs is een levend proces, waarbij het gaat over aansluiten op dynamische en actuele vragen. In *Creating Tomorrow*, de business case Teachers College 2016, formuleerden we dit als volgt.

Het betreft het scheppen van contexten waar mensen elkaar kunnen vinden, samen kunnen leren en zich ontwikkelen en waar dan ook gezamenlijk kennis gecreëerd wordt. Binnen het Teachers College ontwikkelen en onderzoeken studenten, docenten en het werkveld samen flexibele oplossingen die aansluiten op behoeftes van de onderwijspraktijk. Dit ligt vooraf niet vast in een programma voor studenten maar vraagt om een open systeem en een constant zoeken om zo beweeglijk aan te kunnen sluiten op wat nodig is.

Nu kijken we vanuit het onderzoeksproject Teachers College Embedded (TCE) terug op hoe we dit binnen Beweging & Educatie al werkenderwijs hebben gedaan. Dit doen we in samenwerking met studenten, opleiders van het Teachers College en van de overige opleidingen die bij het leertraject betrokken zijn. In onze terugblik nemen we verschillende vragen mee. Hoe hebben we de ontwikkeling van het TC samen vormgegeven binnen een dynamische, steeds veranderende context? Hoe hebben we die veranderende omgeving inhoud en mede richting gegeven? Wat heeft gewerkt en waar liepen we samen tegenaan?

Doel van dit onderzoek was om het bewuste leren, het informele leren en het impliciete leren samen benoembaar te maken en te expliciteren. Met dit onderzoek willen we onze lessons learned expliciteren en gebruiken voor het funderen van de volgende fase. Anders geformuleerd: we willen graag de evidence based practice uit de opstartfase gebruiken voor de onderbouwing en de veranderaanpak voor de volgende fase van het Teachers College.

Met dit onderzoek wilden we antwoord en richting geven op de volgende vragen;

Wat is de dynamiek van innoveren/ ontwikkelen/ samenwerken in het domein, tussen opleidingen?

Welke kritische succesfactoren zijn er, met betrekking tot wat werkt en wat blokkeert?

Kijkend naar de toekomst: welke plaats kan het Teachers College innemen in het domein?

Hoe zorgen we dat het Teachers College als opleiding vanuit haar kracht (vrije ruimte en experimenteren) haar eigenheid behoudt wanneer we tot verdere verbinding en samenwerking komen?

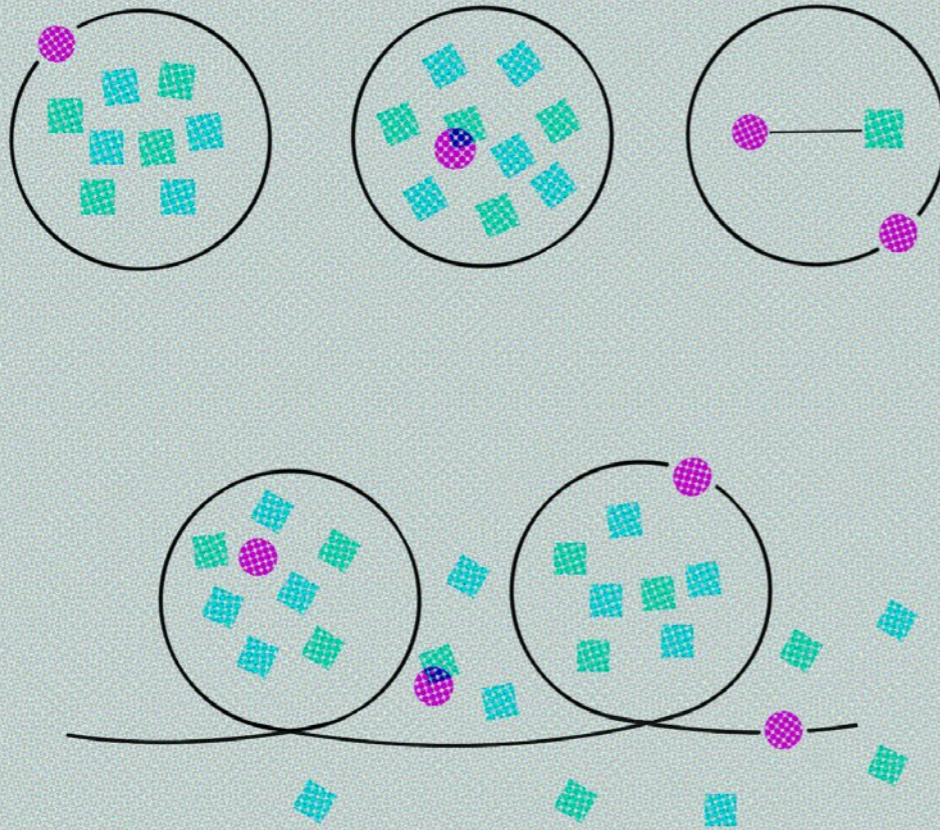
De rapportage is opgebouwd vanuit het verleden, het heden en de toekomst. Het onderzoek loopt parallel met de ontwikkeling van Teachers College 2.0. De richting die we beschrijven focust op het formele, maar ook op het informele leren en veranderen. Dit doen we onderzoekend en we willen deze kennis meenemen in de leergemeenschappen die al ontstaan.

Ik wil hierbij van harte alle studenten, collega's van de opleidingen en het werkveld bedanken voor het gezamenlijk zoeken, creëren en leren in dit mooie proces. Hiermee bouwen we verder aan de evidence based practice van leren en ontwikkelen voor de toekomst. De nieuwe dynamische en actuele vragen in deze vervolgfase dienen zich alweer volop aan.

Bert Meijer

Domeindirecteur Beweging en Educatie Windesheim

Inleiding



Het *Teachers College* van Windesheim Zwolle bestaat nu bijna zeven jaar (sinds september 2015). Het is een mooi moment om de balans op te maken en te kijken hoe het zich de komende jaren verder kan ontwikkelen. De afgelopen jaren is gebleken dat het niet eenvoudig is om deze 'bijzondere leerweg' als vanzelfsprekend in te bedden in de organisatie en in het domein *Bewegen en Educatie* (B&E). Het onderzoeksproject *Teachers College Embedded* (februari 2020 – juni 2021) was erop gericht te verhelderen hoe het Teachers College zich verder kan ontwikkelen in verbinding met de andere lerarenopleidingen in het domein: Pabo, Beroepsgericht Onderwijs (BO), Algemeen Vormend Onderwijs (AVO), en Godsdienst en Levensbeschouwing (GL). Hiertoe is in een periode van *lockdown* en *social distance* een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd, gebaseerd op focusgroepgesprekken, diepte-interviews, participatieve observatie, enquête en literatuuronderzoek.

Vraag

In dit verslag nemen we u mee door de tijd. We laten zien hoe het Teachers College is ontstaan, hoe het zich in de context van het domein heeft ontwikkeld, en welke uitdagingen en kansen er liggen voor de toekomst. Dit doen we aan de hand van een aantal thema's en vanuit deze onderzoeksvraag:

Hoe kan de verdere ontwikkeling, vernieuwing en inbedding van het Teachers College gerealiseerd worden, vanuit een constructieve wisselwerking en verbinding met de andere educatieve opleidingen in het domein Bewegen & Educatie?

De stemmen en perspectieven van vele betrokkenen zijn in dit rapport vertegenwoordigd. We bevroegen niet alleen management en docenten van het Teachers College, maar voerden ook gesprekken over innovatie, ontwikkeling en samenwerking in de andere opleidingen, we bevroegen docenten en legden tevens vragen voor aan het werkveld. Juist omdat we met deze publicatie het constructieve proces van verdere inbedding willen ondersteunen, hebben we ervoor gekozen bij de vele uitspraken geen namen te vermelden. We doen dit ook om te laten zien dat het proces dat we zijn aangegaan, voor de toekomst ook vraagt om gezamenlijk draagvlak.

Organisatie en werkwijze

Domeindirecteur drs. Bert Meijer is opdrachtgever. Dr. Jeroen Lutters, honorary lector bij Windesheim en lector bij ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, is als mede-grondlegger van het Teachers College gevraagd met zijn onderzoeksteam te onderzoeken wat de kritische succesfactoren zijn als het gaat om de verdere ontwikkeling en inbedding van het Teachers College in het domein *Bewegen & Educatie* (B&E). Lutters is opdrachtnemer vanuit het lectoraat Art Education as Critical Tactics en drs. José Mens is opdrachtnemer vanuit Windesheim, als directeur van Pabo, AVO en GL. Dr. Emiel Copini werkte als projectleider en hoofdonderzoeker direct samen met Jael de Jong Weissman, docent en coördinator van de Craftsman Fase in het Teachers College. Zij werden vanuit ArtEZ ondersteund door drs. Anne Hendriks en door de medewerkers van het Kenniscentrum B&E bij Windesheim. Gedurende het proces was er regelmatig afstemming tussen de projectleider en de opdrachtnemers. Daarnaast werd een



expertgroep ingesteld om kritische feedback te geven op de deelresultaten van het onderzoek, bestaande uit dr. Anneke Smits (lectoraat Onderwijsinnovatie en ICT, Windesheim), dr. Martijn Willemse (lectoraat Leraren en Lerarenopleiders in inclusieve Leeromgevingen, Windesheim), hogeschoolhoofddocent drs. Bruno Oldeboom (Didactiek in het domein B&E van Windesheim), dr. Jeroen van den Eijnde (lectoraat Product and Interior Design, ArtEZ), en prof.dr. Barend van Heusden (hoogleraar Cultuur en Cognitie, Rijksuniversiteit Groningen). Zij hadden een adviserende rol, gericht op de methodologie van het project.

Aan dit onderzoek werkten verder collega's en studenten mee door genereus toestemming te geven voor het opnemen van vergaderingen en interviews welke zijn gebruikt voor data-analyse. Vanuit het domein Bewegen & Educatie waren dat onder anderen: Jasper Allema, Marc van Breukelen, Aukje Broersma, Meijken

Engbers, Ellen Kloet, Sanne Koetsier, Lies Kuperus, Wim Trooster, Margriet Wubs, Erik Schakelaar en Ivo Velhorst. Vanuit Teachers College waren dat Marlies ter Beek, Nienke Dekker, Jolien Dopmeijer, San van Eersel, Marike Klomp, Bas de Ruijter, Marit Swart, Alwin Truin, Tim Wildenburg, Marlon Verhoef, Bart-Jan Wolters en Ton Zondervan. We zijn alle gesprekspartners vanuit Windesheim en het werkveld die onderdeel waren van de dialoog dit jaar zeer dankbaar voor hun bijdragen.

Artistiek onderzoek

Artist educators Anika Franke en Marah Haan, in samenwerking met Esmoreit Columba Lutters droegen bij aan dit onderzoek door vanuit hun verschillende disciplines op basis van de data uit het onderzoek, respectievelijk grafische beelden en een documentaire te maken ter verrijking van het onderzoeksrapport.

Het streven is om in dit onderzoek zo zorgvuldig mogelijk de ervaringen met Teachers College vast te leggen. Om recht te doen aan de gevoelens die gepaard gaan met deze ervaringen en deze een plek te geven in de dataverzameling, is in dit onderzoek de keuze gemaakt om te bewegen tussen de traditionele wetenschap en het onderzoeken met behulp van kunst. Dit onderzoek levert door deze werkwijze een rapportage op met daarbij behorende illustraties en de documentaire *Teachers College Embedded*. Door het op zo neutraal mogelijke wijze in taal en beeldtaal vangen van de voor het onderzoek relevante thema's ontstaat de ruimte om de discursieve taal van de wetenschap te verrijken (Van Heijst, de Vos & Keinemans, 2019). Deze werkwijze sluit aan bij de visie van Lutters (2020) die beschrijft dat creativiteit een waardesysteem is; een creatieve kracht die het mogelijk maakt om de dialoog aan te gaan met de omgeving.

[Onderwijs is] betekenisvol wanneer we de wereld toestaan om ons te raken, ons aan te spreken, ons toe te spreken en ons te onderwijzen; dat is waar de kunst, in de onderscheiden modaliteiten van zien, voelen en horen, niet zomaar een brug naar de wereld is, maar wellicht allereerst een van de manieren is waarop de wereld met ons in dialoog kan komen - als we de kunst de kans geven om haar onderwijzende werk te doen, dat wil zeggen, als we inderdaad door kunst onderwezen willen worden. (Biesta, 2017 p.123)

In het werken met beeld en geluid zijn ontwerpkeuzes gemaakt die raken aan de kern van het coachend begeleiden bij Teachers College waarbij het ontwerpen van je eigen leeromgeving onderdeel is van de didactiek. Deelnemers is voorafgaand aan de interviews gevraagd te kiezen voor een metaforische locatie. De leeromgeving die zo ontstond voor de setting van het interview werkte ondersteunend voor het verwoorden van het verhaal van de geïnterviewde. Het verhaal wordt onderschreven met een metaforisch beeld, bijvoorbeeld een brug of een klimwand, waardoor het in de combinatie met geluid de 'leeromgeving' vormt waarbinnen

het gesprek plaatsvindt en professionals elkaar uitnodigen tot *pushing, pulling en nudging* (Hargreaves & Fullan, 2013). Beeld en geluid als instrument voor onderzoek schept, doordat er niet gewerkt wordt met geschreven maar met auditieve taal, in combinatie met beeld de ruimte voor de 'lezer' van de beelden om naast de feitelijke overdracht van informatie meer aanknopingspunten te vinden voor herkenning van zichzelf in de context die in beeld gebracht wordt (Van Heijst, de Vos & Keinemans, 2019). Op deze wijze wordt het effect van het interview vergroot; het is niet alleen een dialoog tussen de geïnterviewde en de filmmaker maar ook de kijker raakt betrokken bij de dialoog.

Er is - vanuit de didactiek van Teachers College - niet alleen door de filmmaker op deze wijze vormgegeven aan het ontwerp van het filmplan, maar ook door de betrokken experts; zo heeft ook de cameraman vanuit datzelfde perspectief gewerkt. Vanuit de intentie om de kijker te betrekken in de dialoog is bewust gekozen voor het raken en geraakt worden door kunst (Van Heijst, de Vos & Keinemans, 2019) en daarmee de kijker tot beweging te brengen. Art based onderzoek met behulp van het maken van illustraties die de verschillende fasen van het proces in beeld brengen heeft daarin de rol om juist op basis van geschreven tekst in de vorm van transcripties en coderingen te komen tot beelden die de essentie van de geschreven tekst vertalen in beeld. Daarbij is zorgvuldig gewerkt teneinde te komen tot een weergave die gebaseerd is op de transcripties en coderingen en de expertise van de kunstenaar op het gebied van het visualiseren van geschreven taal, bewust kijken, verwonderen en verplaatsing in de verschillende perspectieven van alle voor dit onderzoek geïnterviewde betrokkenen vanuit de verschillende opleidingen binnen het domein. De beelden fungeren daarbij, net als de tekst in deze rapportage als een interpretatie van de data waarbij de vorm een vaststelling is van de huidige situatie en de mogelijkheid biedt om benut te worden als aanbeveling voor de verdere ontwikkeling van Teachers College binnen het

domein Beweging & Educatie.

De samenwerking tussen onderzoekers - inclusief de kunstenaars - vanuit verschillende disciplines maakt in dit onderzoek mogelijk dat de onderzoekers in de dialoog steeds hun ervaringen kunnen delen en elkaar uit kunnen dagen om de bruggen te slaan die nodig zijn om alle data bijeen te brengen op een wijze die faciliteert dat lezers de teksten en de beelden kunnen 'lezen' (Amber, 2019).

Theorie

We sluiten aan bij deskundigen op het gebied van organisatieontwikkeling in een filosofische en sociologische traditie die zich richtten op de relatie tussen individu, organisatie en samenleving. Het werk van emeritus-hoogleraar sociologie en politieke theorie Harry Kunneman (2009) is een belangrijke inspiratiebron geweest. Zijn pleidooi voor het stellen van 'trage vragen' rond betekenis en zingeving, ook vanuit organisaties, was ons uitgangspunt. Het werk van Bernard Lievegoed en Adriaan Bekman vormde methodologisch gezien de basis. Hun benadering om organisatieontwikkeling te zien als een proces van permanent leren in de dynamiek tussen mens en organisatie, loopt als een rode draad door deze publicatie.

Bekman herkent als onderzoeker en adviseur in organisatieontwikkeling de 'trage vragen' als de vrijwel onoplosbare maar ook wezenlijke vraagstukken waar in organisaties vaak een stroom aan veranderactiviteiten voor wordt ingezet (2011, p.10). Als het gaat om het onderzoeken van deze vragen, pleit Bekman (2007) voor een combinatie van methodologieën die hij 'Methodology of the evidential' heeft genoemd. Hierin liet hij zich met name inspireren door de principes van organisatieontwikkeling die door Lievegoed zijn geïntroduceerd (Bekman, 2001). Bekman heeft zich in de lijn van Lievegoed gericht op de vraag hoe mensen en organisaties zich ontwikkelen, in de drieslag mens - organisatie - maatschappij. Vooral de integratiefase heeft daarin onze aandacht; de

fase waarin het individu in de organisatie tot een samen gecreëerd gemeenschapsverband komt (Bekman, 2001, p.113). Het ging ons in TCE om de vraag waar het Teachers College vandaan komt, welke plek zij nu heeft in het domein B&E, en wat ervoor nodig is om verdere inbedding mogelijk te maken. Juist het principe van organisatieontwikkeling is een passend concept voor wat we met het onderzoek beoogden:

This methodology is adequate for researching the organized community and its processes of development, change and innovation as they are handled by practitioners in organizations. This methodology uses the tension between the individual being and the community as its foundation. It is the creating principle for social issues in our times of individualized consciousness and organized communities. (Bekman, 2007, p.31)

Ook sluiten we met het project TCE aan bij het eigentijds kritisch humanisme dat Kunneman voorstaat. In *Voorbij het dikke-ik* (2009) stelde hij al dat we met onze geïndividualiseerde blik op vooruitgang en prestatie in feite aan morele tunnelvisie lijden. Veel van onze sociale vermogens worden met de nadruk op autonomie en vrijheid niet aangesproken en ook maatschappelijk gezien is die ongeremde groeidynamiek niet vol te houden. We bevinden ons in netwerken, benadrukt hij, waarin leerzame wrijving het antwoord kan zijn op ethische complexiteit (2011). Onlangs nog, ter verklaring van de 'avondklokrellen', werd het 'dikke-ik' aangehaald om duidelijk te maken wat er gebeurt als we onze collectieve vermogens te weinig de ruimte geven:

De avondklokrellen zijn de uitwassen van een cultuur waar wij allen deel aan hebben. Het is een cultuur die zich kenmerkt door een doorgeslagen individualistische conceptie van vrijheid, een cultus van het 'zelf' en een eenzijdig burgerschapsideaal. Een cultuur waarin het dikke-ik, met zijn peuterlijk op het leven, goed gedijt. Tijd voor een collectief dieet. (Eijkelenberg & Lujic, 2021)

Als theoretische context voor dit onderzoek is het belangrijk te weten dat Kunneman staat in de traditie van de Frankfurter Schule. Hij heeft dan ook uitvoerig gereflecteerd op wat het werk van Adorno, Horkheimer en vooral Habermas voor de humanistiek als kritische menswetenschap heeft betekend. Het aanvankelijke, vooroorlogse optimisme van Adorno en Horkheimer, maakte ten tijde van het fascisme en de holocaust plaats voor een pessimisme in hun mensbeeld. Ze trekken zich terug in de filosofie en verliezen iedere verbinding met de maatschappelijke beweging. Habermas trad in hun voetsporen, maar behield het optimisme en hield wel vast aan de intenties van de Verlichting. Zijn hoop was gevestigd op de politieke arena als het domein waar gelijkwaardige uitwisseling van waarden en opinies mogelijk is. Zijn theorie van het communicatieve handelen, is de grondslag voor zijn maatschappijtheorie (Kunneman, 2013). Een kernbegrip hierin is ons vermogen tot 'Verständigung': taal stelt ons in staat "om ons tot elkaar te richten, elkaar te verstaan en in geval van onenigheid langs de weg van argumentatie tot een vergelijk te komen" (De Vries, 2009). In zijn maatschappijtheorie bouwt Habermas voort op Niklas Luhmann's systeemtheorie. In moderne maatschappijen ziet Habermas een gelijktijdig spanningsvol samengaan van communicatieve afstemming in de leefwereld en strategische afstemming in de systemen. Het communicatieve handelen, waarin voortdurend afstemming nodig is, dialoog, kritisch onderzoek, en waarin alles betwijfeld en bevraagd mag worden, is ook kostbaar en tijdrovend. We zien echter, zo stelt ook Kunneman, dat de systemen dominant zijn geworden in onze leefwereld en daar tot bureaucratisering leiden. Dit gaat ten koste van zingeving, solidariteit en van identiteitsvorming. Dit is ook de reden dat we het hier aanhalen als belangrijk uitgangspunt voor TCE. Habermas pleit voor communicatief handelen in de leefwereld, in de openbaarheid, maar ook in de instituties van de moderne democratie. "We moeten die systemen terugduwen in hun hok waar ze thuishoren en het goede werk kunnen doen!" Als we kijken

naar organisatieontwikkeling, krijgen we dat systemische er niet uit. Dat is diepgeworteld. Dus als het ons lukt om daar verbindingen mee te ontwikkelen, juist in dat tussengebied, tussen systeem- en leefwereld, tussen strategische en communicatieve processen, dan maakt dat zingeving en verbinding mogelijk (Kunneman, 2013).

Uitgangspunten

IEDERS STEM TELT

Onderzoek naar de ontwikkeling van Teachers College in context en naar innovatie in het domein, vraagt om aandacht voor vele perspectieven. Juist omdat dit door studenten, docenten, management en werkveld verschillend beleefd kan worden, hebben we ook oog gehad voor vele stemmen en perspectieven. Ook al zochten we daarin naar verklarende en werkzame principes, we deden dit langs een meerstemmige weg. "Vraagstukken in het georganiseerde sociale zijn niet objectief maar subjectief. [...] Een vraagstuk is niet eenduidig maar wordt door verschillende mensen verschillend gezien en beleefd" (Bekman, 2011).

HET TEACHERS COLLEGE RICHTING DE INTEGRATIEFASE

In termen van de eerste drie stadia van organisatieontwikkeling die Lievegoed onderscheidde - de pioniersfase, de specialisatiefase en de integratiefase - zien we dat het Teachers College in de context van het domein Beweging & Educatie naar de derde fase, de integratiefase toe beweegt. De pioniersorganisatie is nog erg vlak, vaart op de kracht van het initiatief, met veel ruimte voor enthousiasme en improvisatie. Na een aantal jaren, zo beschrijft Lievegoed in 'Organisaties in Ontwikkeling. Zicht op de toekomst' (1972), ontstaat de specialisatiefase, gekenmerkt door werkverdeling en hiërarchie. Er ontstaan eilandjes en niet iedereen voelt zich meer deel van de gemeenschap. Hierbij komen er ook spanningen, omdat men geen zicht meer heeft op het geheel, maar vooral op het eigen

functionele deelgebied. De derde fase gaat weer meer richting het intermenselijke en gelijkwaardigheid: "Integratiefase, zo noemen we de derde fase, omdat je daarin van de naar werksoort onderverdeelde gemeenschap weer een echte gemeenschap moet maken" (Lievegoed, 1988, p.97).

Waar het Teachers College precies staat, en of hierin ook sprake is van wensdenken, maakte deel uit van het onderzoek. We gebruiken dit denken in fasen nu vooral om meer grip te krijgen op de begrippen ontwikkeling en innovatie in de organisatie.

OP ZOEK NAAR HARMONIE

Een ander belangrijk uitgangspunt voor TCE is het onderscheid tussen natuurlijk en georganiseerd verband. Bekman legt uit dat mensen in organisaties niet in een natuurlijk maar in een gecreëerd verband opereren. Het zijn in principe 'tijdelijke vergankelijke menselijke samenhangen'.

Een organisatie heeft geen behoud vanuit zichzelf en heeft ook geen zin vanuit zichzelf dan het behoud en de zin die wij eraan toevoegen. [...] Waar in het natuurlijke verband er een onderliggend harmonisch principe werkt en alles

in een verhouding tot elkaar staat, is dit in het georganiseerde verband niet het geval en is er juist sprake van paradoxaliteit, tegenovergesteldheid, polaire verhoudingen. (Bekman, 2011, p.11)

Het zijn omgevingen waarin veranderen en vernieuwen meer voor de hand liggen dan het herstel van harmonische verhoudingen. Een belangrijke vondst in de sociale wetenschap is dan ook geweest dat een dialogische benadering recht doet aan de situatie.

In het omgaan met het paradoxale van de menselijke schepping, het omgaan met weerbarstige vraagstukken, het omgaan met trage vragen, lijkt het van betekenis daarin niet alleen de waarneming van de uiterlijke verschijnselen, de zogenaamde feiten te betrekken, maar ook aandacht te besteden aan de processen, de werkingen, de verschijnselen, belevingen, oordelen en besluiten, die mensen innerlijk nemen en waar zij mee leven. (Bekman, pp.14,15)

GEZAMENLIJK DE PLEKKEN DER MOEITE BETREDEN

Ook onderzoeker en organisatieadviseur Hans Vermaak gaat terug op organische vormen van organisatieontwikkeling. Hij beveelt eveneens aan om in verandervraagstukken de direct

betrokkenen samen te brengen. Zij zijn het die de klus moeten klaren en die hierin het meest te leren hebben. "Als je wilt vernieuwen, kun je werk en leren maar beter verstrengelen. Je leert dan niet naast het dagelijkse werk, maar in en tijdens het werk" (Vermaak, 2017, p.29). Als het gaat om veranderen of begrijpen hoe een organisatie met verandering omgaat, moeten we vooral oog hebben voor het geheel, en in ons geval het domein B&E zien als een 'lerende organisatie' en als een 'levend systeem'. Dit kan door niet de taakverdeling maar het vraagstuk leidend te maken. "De interessantste vraagstukken gaan vaak over muurtjes en laagjes heen: die liggen daarmee niet in iemands takenpakket. Ze zijn van iedereen en van niemand" (Vermaak, 2017, p.36). Het is precies om deze reden dat we vanaf het begin van TCE hebben gezocht naar waar leergemeenschap-processen al gaande waren of zouden kunnen ontstaan. Horizontale processen en ontmoetingen, kunnen werkzaam zijn, juist in veranderprocessen bij lastige vraagstukken:

Het ontwikkelen van een bewustzijn voor het sociale, voor hoe wij met elkaar omgaan, is wat managers en medewerkers bij elkaar kan brengen. Een fundamenteel onderscheid kan dan gemaakt en gezien worden tussen hoe het tussen ons werkt als we in een verticale hiërarchische verhouding staan tot elkaar en hoe het werkt als we in een horizontale dialogische verhouding tot elkaar staan. In de verticale relatie werkt vooral de macht, in het horizontale werkt vooral de ontmoeting. In het verticale overheerst het functionele, we zijn gericht op een output. In het horizontale overheerst het persoonlijke, we zijn gericht op een inspirerende input. Juist in veranderprocessen bij lastige vraagstukken is het de kunst het horizontale te mobiliseren. Dat begint met gemeenschappelijk onderzoek naar het vraagstuk met versterkte inschakeling van de vier uitgangspunten waarnemen, taal, oordeel en zingeving. (Bekman, 2011, p.21)

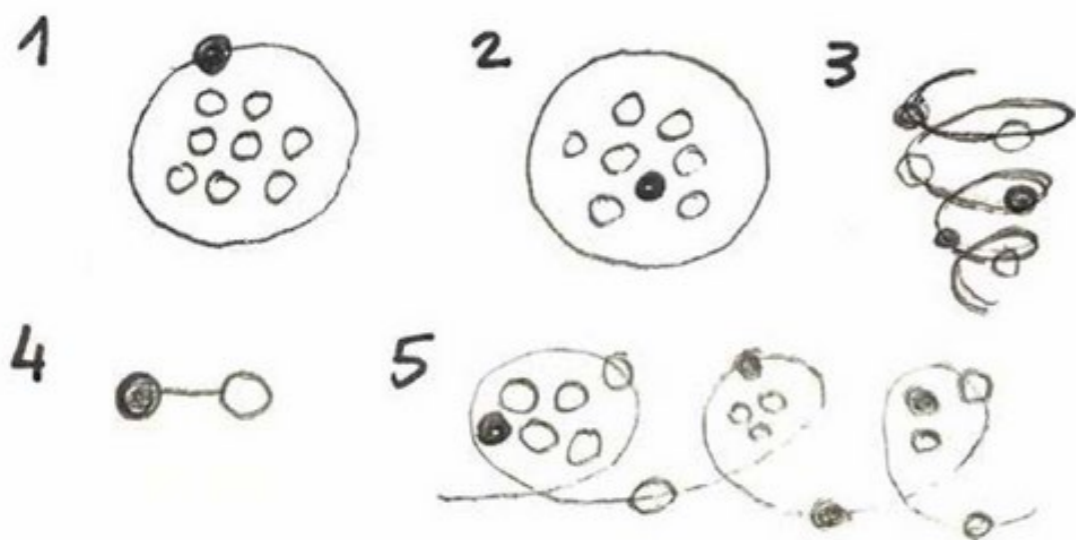
AANSLUITEN WAAR HET AL BEWEEGT

Het werken vanuit Professionele Leergemeenschappen (PLG's) past in de lijn Bekman-Lievegoed, het denken in lerende organisaties en het vervolgens creëren van leergemeenschappen. Het wordt de afgelopen jaren steeds meer gezien als veelbelovende vorm van samenwerking (Copini, 2021). Het sluit goed aan bij praktijkgericht onderzoek, mits doelen en verwachtingen goed worden afgestemd. De oorsprong wordt veelal gezien in het concept van de Community of Practice (Wenger, 1998), maar er zijn inmiddels vele vergelijkbare concepten en werkwijzen in omloop. Voor het succesvol functioneren van PLG's, zo concludeerden onderzoekers mede verbonden aan Windesheim, is nodig dat de betrokkenen een bijdrage kunnen leveren aan besluitvorming, dat er vertrouwen is en een veilige leercultuur, samenwerking, tijd, samenhang met beleid, gedeelde visie, leiderschap en verduurzaming (Van Keulen et al., 2015).

Hoewel we in de opzet van TCE aanvankelijk hebben beoogd een leergemeenschap te organiseren en te faciliteren volgens deze principes, is deze niet op korte termijn tot stand gekomen. Opdrachtgever en opdrachtnemers hebben erop aangestuurd dit niet te forceren, maar vooral aan te sluiten bij lokale initiatieven en vooral geen nieuwe organisatiestructuur te lanceren. Hoe dit proces verlopen is, maken we duidelijk in deel 3.

TAAL VERKLAART EN VERANDERT

Het domein B&E, maar ook de verschillende opleidingen, zijn georganiseerde omgevingen, en het zijn contexten waarin taal wordt ingezet om de groep in stand te houden. Op die manier, zo legt Kunneman het denken van Habermas uit, zie je in de taal van organisaties zowel humaniserende potenties als strijd terug. Juist in dat moeras van moeite met verschillen, van geroddel, met vijandbeelden, projecties en vooroordelen, moeten we op zoek naar de mogelijkheid van communicatieve terpen





(Kunneman, 2013). Emeritus hoogleraar Organiseren en co-creëren André Wierdsma ziet het streven naar consensus absoluut niet als voorwaarde voor samenwerking. Juist het werken met verschillen is de uitdaging. Het dialogisch, vanuit samenwerking omgaan met tegenstellingen, het werkelijk zien van de grenzen van verschillende gezichtspunten, is de moeite waard (Laman, 2015). In de gesprekken binnen het domein B&E, zowel binnen als buiten Teachers College, bleek taal en typering van 'de ander' een interessante ingang om te begrijpen hoe perspectieven op innovatie, ontwikkeling en samenwerking verbonden zijn met de interne groepsvorming. Het beschrijven van de ander, maar ook de typering van de eigen opleiding en context, is veelzeggend, zo zullen we in deze rapportage laten zien. Taalgebruik is daarin niet alleen een afspiegeling van de beleefde verhoudingen en verschillen, maar taalvorming kan ook de weg zijn naar nieuwe verbindingen.

Methodie

Om te begrijpen hoe innovatie, ontwikkeling en samenwerking van Teachers College in context werkt, hebben we vanuit de bovenstaande uitgangspunten gewerkt. We wilden vooral de verschillende perspectieven horen, vanuit het management, docenten, verschillende opleidingen en van studenten. Naast het literatuuronderzoek hebben we in Fase 1 focusgroepgesprekken gevoerd waarin het management van de verschillende opleidingen in het domein vertegenwoordigd was. Of zoals Lutters het verwoordde tijdens het tweede gesprek:

Aanvankelijk ging het om de aansluitingsproblematiek van de Freshman Fase naar de Craftsman Fase binnen TC. Dat gesprek liep zo dat we samen met de directeuren die hier aan tafel zitten, tot de bevinding kwamen dat er eigenlijk een groter

vraagstuk onder ligt, een vraagstuk dat zich niet beperkt tot een curriculumvraagstuk, maar een organisatieontwikkelingsvraagstuk is. Hoe ga je als organisatie om met verschillen en hoe kan je verschillen tot elkaar brengen en laten binden? Hoe kunnen we die voorwaarden daarvoor verbeteren? TC is daarmee een casuïstiek binnen B&E om daarnaar te kijken.

Deze groepsgesprekken draaiden er vooral om in een proces van vraagarticulatie tot een gedeeld uitgangspunt en een gedragen aanpak te komen. Hiertoe hebben we gewerkt vanuit vier thema's afgeleid uit de visie en de strategische koers van Windesheim: permanente organisatieontwikkeling, persoonlijk leiderschap, flexibilisering en ontschotting. Na vaststelling van de vraag, de aanpak, en de positionering van het project in het domein, hebben we in Fase 2 individuele gesprekken gevoerd met degenen die ook aanwezig waren in de focusgroep. Deze semi-gestructureerde diepte-interviews leidden via *snowball sampling* telkens tot volgende gesprekken in het domein, zowel binnen als rondom Teachers College. Ook leidden de gesprekken tot uitnodigingen om aanwezig te zijn bij colleges, vergaderingen en andere bijeenkomsten. Velen bleken bereid de deur open te zetten, en het vraagstuk van Teachers College in context, maar ook van innovatie, ontwikkeling en samenwerking in het domein in brede zin, bleek veel op te roepen. Er was zelfs een sterke behoefte om met aandacht terug te blikken op het nabije verleden en vanuit daar te kijken naar hoe we er nu voor staan en waar we naartoe gaan. Fase 3 bestaat uit gesprekken die deels ook van strategische aard waren. Gedurende het proces bleek namelijk dat de doorontwikkeling van het Teachers College (vanuit het management TC 2.0 genoemd) en TCE tot op zekere hoogte goed samen konden komen. Daarnaast zijn er gesprekken geweest met het werkveld en is er een enquête gehouden onder Teachers College studenten. De focusgroepgesprekken van Fase 1 en de diepte-interviews van Fase 2 zijn getranscribeerd, en vervolgens gecodeerd. In de analyse

en uitwerking zijn deze aangevuld met de enquêteresultaten en zijn de gesprekken uit Fase 3 meer gericht gebruikt om het verhaal aan te vullen. We hebben er in de rapportage bewust voor gekozen de vele stemmen naar voren te brengen die we in dit proces gehoord hebben. De goede verstaander zal stemmen herkennen en kunnen lokaliseren. In de rapportage hebben we ervoor gekozen de *taal van onderscheid* en de mogelijke *taal van verbinding* met kleuren aan te duiden. In een aantal gevallen zal deze kleuring voor interpretatie vatbaar zijn, omdat wat voor de ene spreker of lezer de taal van onderscheid, voor de ander de taal van verbinding kan zijn.

De onderzoeksvraag naar innovatie, ontwikkeling en samenwerking van Teachers College in context, hebben we benaderd vanuit een methodologie gericht op organisatieontwikkeling in een lerende organisatie. De gehanteerde taal in het domein, in de reflectie zowel op waar we vandaan komen, waar we nu staan, als waar we naartoe gaan, toont ons de kritische succesfactoren in de verdere ontwikkeling en inbedding van het Teachers College.

Doelstelling

Met TCE hebben we door vanuit de huidige situatie zowel terug als vooruit te kijken, geprobeerd vat te krijgen op hoe innoveren, ontwikkelen en samenwerken in het domein verloopt. In het bijzonder hadden we aandacht voor het Teachers College in de context van het domein B&E. Een van de studenten verwoordde het als volgt:

Ik denk dat ik de essentie van TC heel goed vind. De communicatie tussen docenten en studenten kan wat mij betreft nog een inhaalslag maken. Ik denk ook dat TC in combinatie met een van de opleidingen (avo/pabo etc) echt wel pittig is. Ook al wist ik waar ik aan begon, het is toch zwaarder dan verwacht. Ik zou wellicht zelf beter om tafel gaan met alle opleidingen om te kijken hoe het ook anders zou kunnen.

Ook al hebben we het ontstaan van een leergemeenschap niet geforceerd, het bleek wel de wens te zijn van vele betrokkenen om Teachers College meer in gezamenlijkheid vorm te geven en in te bedden in het domein. Een verbinding die niet ten koste gaat van de eigenheid. Dat het echt *een bredere gemeenschap* is die hierover na gaat denken, vanuit ons domein. Hoe positioneren we Teachers College, *aan de ene kant als entiteit, met tegelijkertijd volledige verbinding.*

Reflectie op de onderzoeks aanpak

AFSTAND EN NABIJHEID

In Fase 1 stond de positie en de rol van de onderzoekers in het traject ter discussie. Dat hierover gesprekken gevoerd moesten worden, bevestigde dat er rond de ontwikkeling en inbedding van Teachers College gevoeligheden bestaan.

Wat ik ook lastig vond, maar dat heb ik toen ook gezegd is, dat er zoveel onderzoekers, ook zo betrokken zijn bij Teachers College. En dat was een van de lastige dingen denk ik in dat hele proces, omdat dat Teachers College een soort vaderlijke liefde opgeroepen heeft, waardoor er niet meer met een open blik gekeken werd naar de oude omgevingen. Dat vond ik lastig te handelen. Ik vond daarom dat er een bepaalde vooringenomenheid zat in de onderzoeksvraag zoals die geformuleerd leek te zijn.

In de werkwijze en organisatie is hier rekening mee gehouden, door te werken met een hoofdonderzoeker van buiten Windesheim. Toch bleek het daarnaast ook heel zinvol om een mede-onderzoeker te betrekken die de ontwikkeling van Teachers College direct heeft meegemaakt, en als coördinator van de Craftsman Fase in direct contact staat met de studenten van het eerste uur die nu afstuderen. Deze combinatie van de ervaren blik van binnenuit en de frisse blik

van buitenaf, was passend voor het proces. De oprichters en directe leidinggevendenden van het Teachers College waren wel deels in het onderzoek betrokken, maar zij zijn daarin als 'bronnen' bevestigd. Het onderzoek is zodanig gepositioneerd dat er voldoende 'afstand' was, maar ook nabijheid.

MEERSTEMMIGHEID

Om een goed beeld te krijgen van Teachers College in context, was het essentieel dat we verschillende geluiden en perspectieven zouden krijgen. Daarom is er in Fase 2 voor gekozen ook buiten Teachers College de diepte in te gaan en ook daar de vraag te stellen hoe innovatie, ontwikkeling en samenwerking worden beleefd, alvorens naar hun perspectief op Teachers College in context te gaan. Ook in strategisch opzicht, in de doorontwikkeling en inbedding van Teachers College in het domein, bleek dit vanuit de teamleiding van Teachers College gezien te worden als een essentieel punt.

Als ik kijk naar het verdere verleden. Dus als ik terugkijk naar het proces, dan hadden we al eerder na moeten denken over wat is nu al nodig, om verbinding te creëren op het niveau van waar dat gesprek plaatsvindt. Waar we heel erg voor moeten waken denk ik, is hoe zorgen we ervoor in het proces, dat al die actoren van verschillende niveaus, ook docenten, hoe betrekken we die nu in het nadenken over Teachers College 2.0?

STRATEGISCH MEEDENKEN, TOT OP ZEKERE HOOGTE

De balans tussen distantie en nabijheid die we zochten, kwam ook ter sprake aangaande de betrokkenheid van de onderzoekers bij het strategische proces van onderwijsorganisatie ontwikkeling. De hoofdonderzoeker werd als buitenstaander geleidelijk steeds meer toegelaten om een kijkje binnen te nemen. Er waren gesprekken op managementniveau, openhartige interviews, studenten die aan gaven geïnterviewd te willen worden, maar vervolgens ging de deur ook open bij het kernteamoverleg, coördinatorenoverleg, en bij strategische

gesprekken over verdere ontwikkeling van Teachers College. Er leek vertrouwen te zijn in de zorgvuldigheid waarmee we dit deden. Gevolg was wel dat het project TCE en de ontwikkeling TC2.0 steeds dichterbij elkaar kwamen. Wanneer je als onderzoeker in deze mate participeert, ben je niet meer alleen een participerende buitenstaander, maar met de aandacht die je eraan geeft, komt er ook iets in beweging. Bekman (2011) beschrijft dit proces ook:

Door je met vraagstukken bezig te houden, die aandacht te geven, gaat er al wat gebeuren. De verhoudingen komen in beweging. Je gaat het opeens een beetje anders zien, er een andere waarde aan hechten, je oordeel wordt anders. Dat is een voortdurend en iteratief gebeuren. Vraagstukken brengen ons in die zin verder, maar ze komen ook steeds weer terug in een nieuwe gedaante. Dat geldt vooral voor fundamentele vragen, innerlijke vragen, trage vragen. (p.28)

Juist omdat de samenwerking organisch verliep en de onderzoekers methodologisch ook gericht waren op het vanuit de analyse constructief meedenken met management en docenten over de doorontwikkeling van Teachers College, zijn er ook momenten geweest waarop de rolverdeling weer even verhelderd moest worden. Keuzes in de methode en positionering van het onderzoek, maar ook in de communicatie hierover, hadden immers ook raakvlak met de strategie om TC meer verbonden te krijgen in het domein.

Zodra je dat vanuit TC communiceert, we gaan een onderzoek doen vanuit TC, dan krijg je alweer die scheve gezichten, die gevoeligheid die er al is. Bij AVO gebeuren ook hele interessante dingen, overal gebeurt iets dat hieraan raakt. Dus je zou nu ook kunnen zeggen, ik volg iets bij BO, iets bij AVO, iets bij Pabo en iets bij TC. En op een bepaald moment brengen we dat bij elkaar. Daarmee wordt het niet expliciet TC.

RICHTING EEN LEERGEMEENSCHAP, MAAR NIET FORCEREN

Vanaf het begin van TCE hadden we het idee dat de oprichting en ontwikkeling van een leergemeenschap een vorm zou kunnen zijn waarin we opleidingsoverstijgend en vanuit horizontaal leiderschap enerzijds zouden kunnen onderzoeken wat de innovatie, ontwikkeling en inbedding van het Teachers College in de weg staat en zou kunnen bevorderen, en anderzijds hier ook al gezamenlijk stappen in zouden kunnen maken. Toch hebben we het ontstaan hiervan niet kunnen en willen forceren. De weg die we kozen was om vooral aan te sluiten bij waar in het domein al succesvol werd samengewerkt en te signaleren waar al leergemeenschap-structuren en processen gaande waren.

Onze biografie verbindt zich met biografieën van anderen en ook met organisatiebiografieën. *Wij worden deel van een groter geheel.* Wij vinden onze compagnons waar wij interesses mee delen, waar wij mee op stap gaan, waar wij onze inzichten en ervaringen mee uitwisselen. *Iedere biografie is uniek en toch ook deel van een groter geheel.* (Bekman, 2011, p.26)

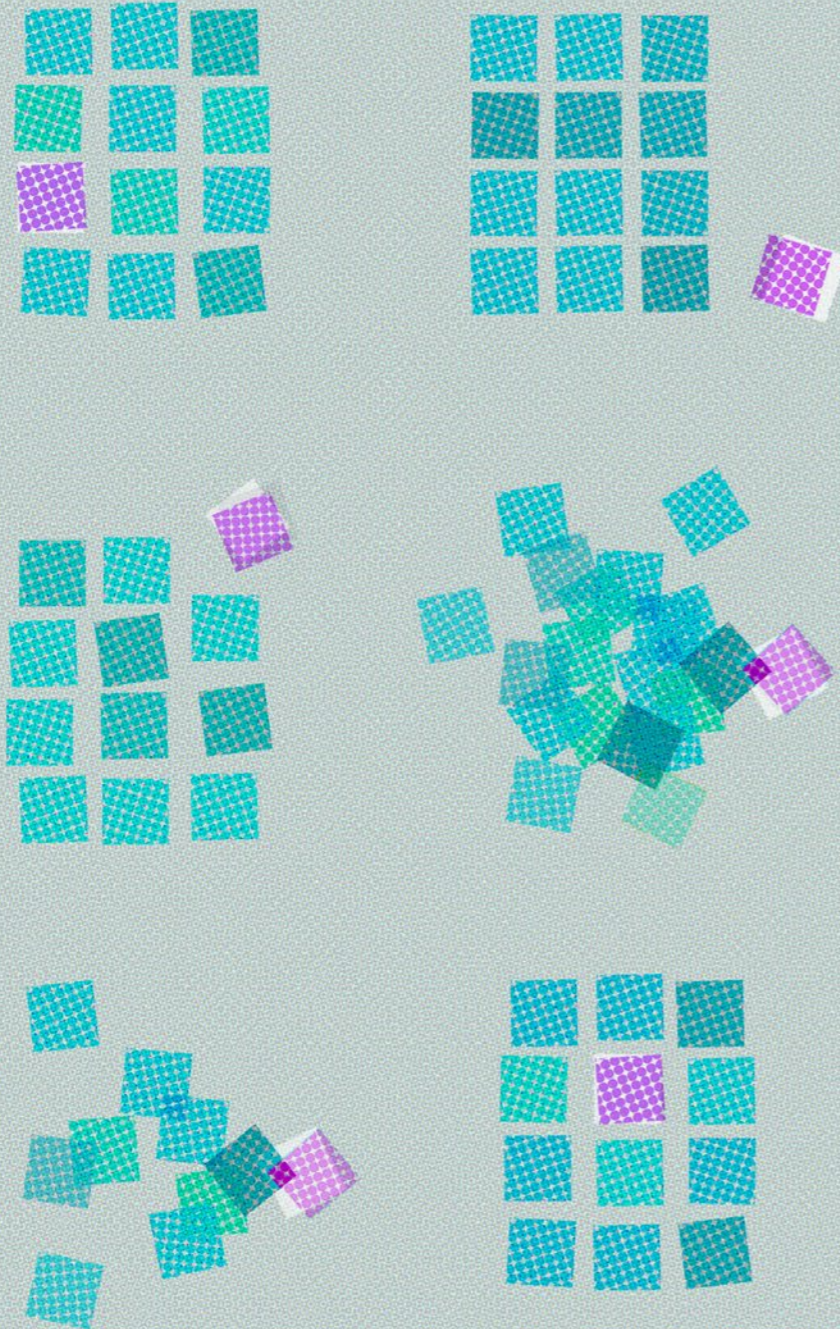
Deel 1 - Waar komen we vandaan?

Het Teachers College is een lerarenopleiding, waar in co-creatie met scholen, docenten en studenten, gewerkt wordt aan de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de aankomende leraar: de Teacher Artist. Het Teachers College biedt onderwijs dat aansluit bij een vernieuwend onderwijskundig kader en ideologische principes. [...] Een dergelijke onderwijsvernieuwing heeft tijd en ontwikkelruimte nodig. Het is een uitdaging om de uitgangspunten van het Teachers College neer te zetten in een context van bestaande systemen die vanuit een andere filosofie gegroeid zijn. (Windesheim, 2016, p.4)

Zo werd er een jaar na de oprichting van TC teruggeblikt op de opstartfase. Het TC wordt daar beschreven als het toekomstgerichte antwoord op een urgent vraagstuk: "Onze veranderende maatschappij vraagt om **andere leraren** en daarmee een vernieuwende lerarenopleiding" (p.28). Het innovatieve karakter van het TC werd expliciet verbonden met 'anders zijn', en de initiatiefnemers en betrokkenen van het eerste uur waren zich terdege bewust van de uitdaging om het nieuwe en andere goed te verbinden met het bestaande systeem.

1.1 Frisse energie en uitdagingen

Lievegoed beschreef wat er gebeurt als instituten groeien. Zoals het kiemblad van een plant veel eenvoudiger is dan het eigenlijke blad, is de organisatie in de pioniersfase vaak nog heel eenvoudig en vlak. Alles wordt op menselijke basis besproken en opgelost, men springt bij waar nodig, en de organisatie wordt niet als hiërarchisch ervaren. De pioniersstijd kan heel mooi zijn, vol enthousiasme, teamgevoel en met ruimte voor improvisatie, stelt Lievegoed. Deze werkwijze functioneert goed zolang iedereen elkaar nog dikwijls tegenkomt. In de specialisatiefase wordt het werk meer verdeeld en ontstaan er ook eilandjes. Niet iedereen voelt zich meer deel van de gemeenschap. Er zijn spanningen en de betrokkenen hebben geen zicht meer op het geheel. Er zijn ook organisaties die in deze fase blijven en daarmee 'overrijpe' pioniersorganisaties worden. Hier wordt veel geïmproviseerd en beslissingen worden ad hoc genomen. De derde fase van integratie, kan pas goed plaatsvinden als de meer bureaucratische tweede fase is doorlopen. De gemeenschap moet hervonden, opnieuw ontworpen worden. Het moet weer een echte gemeenschap worden (1988).





Voorbij de energie van experiment en innovatie

“Als het gaat om het maken, monitoren en doorontwikkelen van experimentele onderwijssettingen, dan is TC ook meteen het paradepaardje. TC is zo’n mooi experiment, juist omdat in geaccrediteerde context echt iets nieuws geprobeerd is!”

Terugblikkend op het ontstaan en de beginfase van het Teachers College hoorden we velen spreken over die energie die er was, over de korte lijntjes en de wendbaarheid ervan.

In de periode daarna werd het belang van een goede verbinding met de staande organisatie al snel duidelijk.

*Als je naar de volgende stadia van ontwikkeling gaat kijken, het begint met pilots, en dan mag er nog van alles en gaandeweg moet je doorontwikkelen en kijken hoe je dat **beter kan verbinden met andere organisatieonderdelen.***

Is het een apart instituut wat je als een apart instituut laat bestaan of is het een flexibele route die je verbindt met andere flexibele routes, en hoe doe je dat dan, waar loop je tegenaan, welke mogelijkheden kom je tegen? Dat gaat niet alleen over TC, maar om ‘hoe ga je om met overeenkomsten en verschillen in een onderwijssetting?’

Een van de betrokkenen vanuit BO legt uit waarom een goede inbedding van het Teachers College letterlijk in ieders belang is in het domein: “TC is natuurlijk iets dat heeft belang bij een goede inbedding bij al die verschillende RVE’s. TC heeft een directe verbinding met alle docentenopleidingen.”

Obstakels en uitdagingen

OPERATIONEEL INGEWIKKELD

Terugkijkend op ‘waar het mis is gegaan’ in de verbinding tussen Teachers College en context, wordt veel verwezen naar de organisatorische kant die niet goed aansluit.

*Met ook nog allerlei **operationele ingewikkeldheden** daarbij, als het gaat over anderhalf jaar Freshman Fase, dat is binnen een Hogeschool een heel **onhandig** moment eigenlijk. Als het gaat over eigen Onderwijseenheden die wel weer gevuld moeten worden met bestaand onderwijs, want in de Craftsman Fase moet je bestaand onderwijs volgen. Daar zit dus iets in het proces van verandering denk ik, waar het mis is gegaan.*

SPEELTJE VAN HET MANAGEMENT

Velen spraken ook over de wijze waarop het Teachers College in de beginfase al ‘niet van iedereen’ was. Die valse start in de aansluiting heeft er misschien voor gezorgd dat er in de periode daarna tot nu toe aan die aansluiting gewerkt moet worden.

*In die verbinding met de anderen is iets misgegaan in de afgelopen 5 jaar. Wat er is gebeurd in de beginfase van Teachers College, bij die initiatiefnemers is gewoon **een bak geld** neergezet, er zijn mensen bij benaderd: jullie gaan een opleiding starten vanuit deze principes, ik chargeer een beetje nu he. Eigenlijk is dat onvoldoende, blijkt, in verbinding gegaan met andere opleidingen, die hadden zoiets: wat is dit nu ineens? Het kwam echt als een soort **‘speeltje’ van het management**, zo is het dus genoemd door sommigen. En daarmee stonden wij enorm op achterstand, want we hadden een **prachtig concept**, denk ik, en nog steeds, daar geloof ik heel erg in. Maar door de manier van werken en het invoeren van het Teachers College, zijn we mensen gaandeweg kwijtgeraakt. En hebben we dus 5 jaar lang, 4 jaar, 3 jaar, ligt eraan hoe je het bekijkt, moeten werken aan **hoe maken we opnieuw verbinding vanuit dit concept?***

HET BESTE ONDERWIJS

Ook in de lancering van het Teachers College en in het taalgebruik rond deze onderwijsinnovatie is verschil en hiërarchie benadrukt.

*Het is door een aantal in ieder geval, heel erg gelanceerd als: dit is **het onderwijs van de toekomst** en eigenlijk is Teacher College **beter dan de rest**. En dat werd ook in de **profilering**, aan het begin best wel zo neergezet, zeker in de beginfase. Daarna zijn we veel genuanceerder naar gaan kijken. Het is hier één van de manieren waarop je kunt studeren, ook **passend bij een bepaald type student**. Maar we hebben heel lang moeten vechten tegen het beeld dat dat Teachers College **de beste opleiding** is, als je leraar wilt worden. Dat is gelukkig in de afgelopen twee jaar echt wel gekanteld, de **betrokkenheid van andere opleidingen is groter geworden**. En er is ook veel **meer commitment** gekomen op Teachers College. Maar het is nog steeds wel **een heel vehikel binnen het domein**.*

Ook vanuit onderwijsinnovatie bezien was dit geen handige uitgangspositie, omdat het andere docenten de indruk gaf dat ze minder belangrijk of minder goed werk leverden.

Natuurlijk vonden de opleidingen dat niet leuk, want die doen daar elke dag hun stinkende best om prachtig onderwijs te maken en dan moet je niet binnenkomen met ‘oh maar ik kan het beter’. Dat is ook innovatie technisch geredeneerd super contraproductief. Dus daar heeft Teacher College heel veel kansen laten liggen om die samenwerking aan te gaan. Dus als je binnenkomt met ‘ik weet het beter dan jij’ dan is je samenwerking al erg complex.

1.2 Uitgangspunten, visie en positionering

Het gesprek over wat Teachers College nu eigenlijk behelst, wordt nog steeds gevoerd. We merkten dat juist in de weg naar inbedding, het urgenter lijkt te worden om onderscheid en eigenheid te verhelderen.

We gaan nu met een aantal mensen, breder dan alleen het kernteam, gaan wij kijken hoe moet TC 2.0 eruit zien met daarbij het behoud van de kernwaardes van TC. De kernwaardes van TC die hebben we op een studiedag verkend met elkaar, wat zijn nou die kernwaardes? En dat zit hem dan vooral op het gebied van persoonsontwikkeling, op gebied van de Teacher Artist, dus de 'unique selling points' van TC'. Die staan niet ter discussie, maar wel: hoe gaan we dat doen in verbinding met anderen, want dat is waar het eigenlijk in de afgelopen 5 jaar, weliswaar groeiend beter, maar in principe niet goed is gegaan. Het is dus heel belangrijk welke veranderingen je hierin kiest.

Wat is Teachers College?

Het Teachers College is een nieuwe route naar het docentschap, ontwikkeld binnen Hogeschool Windesheim. Leren op het Teachers College vindt plaats binnen twee contexten: in het werkveld (daarbij wordt samengewerkt met een brede database aan scholen in de regio) en bij de leeractiviteiten op Windesheim. De leeractiviteiten op Teachers College zijn niet gebonden aan het Windesheim gebouw, maar kunnen ook op andere locaties plaatsvinden. In beide contexten staat steeds de dialoog over het op elkaar aan laten sluiten van de theorie en praktijk centraal. De opzet van het Teachers College is een 4 jaar durende bacheloropleiding. In de eerste anderhalf jaar, de Freshman Fase, ligt de focus op de vraag 'Wie wil ik zijn als Teacher Artist?'. Het gaat hier naast het ontwikkelen van een pedagogische en didactische basis om de persoonsvorming van de docent in opleiding.

De term 'Teacher Artist' wordt ontleend aan het streven om lesgeven tot kunst te verheffen en daarmee de leraar tot kunstenaar. Om een brede basis te leggen lopen alle docenten in opleiding in de Freshman Fase één dag in de week stage in het basisonderwijs en één dag in het voortgezet onderwijs. Daarnaast volgen studenten drie dagen onderwijs op de opleiding. In de Craftsman Fase die volgt op de Freshman Fase en 2.5 jaar duurt, maken de docenten in opleiding de keuze voor het basisonderwijs (Pabo) en/of voortgezet onderwijs (een van de lerarenopleidingen voor de schoolvakken). In deze fase verdiepen docenten in opleiding hun vakinhoudelijke kennis en verbinden zij deze aan de eerder opgedane ervaring en kennis uit de Freshman Fase.

Op basis van recente inzichten rondom het tienerbrein en executieve functies (Jolles, 2016), het belang van spel (Brown, 2010; Sahlberg & Doyle, 2019) en inzichten ten aanzien van het belang van persoonsontwikkeling (Biesta, 2013) in een snel veranderende maatschappij wordt onderwijsinnovatie in de afgelopen jaren vanuit verschillende perspectieven belicht door gezaghebbende bronnen als Michael Fullan, Maria Langworthy, Gert Biesta, Russel Quaglia, Barbara Bray en Kathleen McClaskey, stellen De Jong Weissman en Kolpa in 2019, als respectievelijk eerste afgestudeerde student van Teachers College en coördinator van de Craftsman Fase van Teachers College. Zij deden onderzoek naar de mogelijkheden van samen opleiden binnen de Zwolse context van Hogeschool Windesheim en Onderwijsroute 10-14 van Openbaar Onderwijs Zwolle. Daarin is uitgewerkt hoe onderwijs dat leerlingen in de gelegenheid stelt om te komen tot betrokkenheid bij zichzelf en de wereld, vormgegeven kan worden. In deze uiteenzetting blijven de lerarenopleidingen vooralsnog relatief onderbelicht. Deze nieuwe route naar docentschap heeft zich de afgelopen jaren een weg gebaan in een werkveld waarin, zowel in de nationale als internationale context, nog weinig lerarenopleidingen hen voorgingen.

De urgentie voor Teachers College kwam in eerste instantie dan ook niet voort uit de internationale literatuur maar uit een vraag vanuit het werkveld om docenten op te leiden op een andere manier dan tot op dat moment gebruikelijk was. Dit vereiste een paradigmashift waarbij het onderwijs dat tot nu toe voorbehouden was aan leerlingen, toegankelijk zou worden voor docenten in opleiding. Dit betekende dat het opleiden van docenten elementen moest bevatten waarbij gepersonaliseerd leren, oog voor persoonsontwikkeling en *change agency* niet voorbehouden zijn aan leerlingen maar juist ook aan hun toekomstige docenten.

Als je een beweging in gang wil zetten is het van belang dat je niet jezelf alleen verdedigt als docent, maar dat er een groep studenten achter je staat die zegt: ho even, aan de kant jij, wij gaan vertellen dat dit het beste is dat er bestaat. De geïsoleerde voorloper is ook wel eens een probleem. Waar is de TC student dan? En hoeveel massa en focus heeft hij daarin? Wat doe je als docent eraan om de student dat te laten vertellen?

Bij het begeleiden van studenten van Teachers College zijn de docenten betrokken uit het Teachers College kernteam en de zogenaamde schildocenten. Zij vormen de schil rond het kernteam en geven les in specifieke disciplines die de docenten in het kernteam niet beheersen zoals bijvoorbeeld rekenonderwijs of drama. De schildocenten ervaren heel duidelijk wat er vanuit de reguliere setting nodig is om Teachers College studenten te begeleiden:

Maar dat is ook een beetje de wisselwerking natuurlijk. Ik stel de opdracht ook open, opener dan dat ik bij de derdejaars doe bijvoorbeeld, bij onze derdejaars. Omdat ik graag wil aansluiten bij wat zij zelf onderzoeken bij leren voor duurzaamheid. Dus ik wil graag die vorm wat opener houden.

Uit deze anekdotes kunnen we ook al opmaken dat studenten en docenten binnen en buiten Teachers College er heel verschillende overtuigingen op na kunnen houden, en dat dit in het verleden voor misverstanden en discussies heeft gezorgd:

Het allereerste jaar wat gedraaid is, heeft een collega, die heeft ontzettende strijd met de studenten gehad. Die wilden allemaal niet een klokhuis voorstelling maken. Die gingen allemaal de strijd aan waarom het gefilmd moest worden. Ze waren sterk overtuigd van het feit dat zij eigen regie moesten hebben. Dat ze zelf moesten bepalen in welke vorm zij hun afronding gingen doen. De TC studenten wilden het graag filmen, die wilden een film gaan maken, want die vonden dat beter passen of beter worden. Maar de docent hield vast aan juist het docent aspect is dat je het live presenteert, dat je het live doet. Dus die heeft daar vol op geïnvesteerd om dat duidelijk te krijgen en dat is een getouwtrek geworden van eigenlijk over de vorm, en daardoor wegblijven bij de inhoud. Daardoor hebben studenten het niet kunnen ondergaan. En ik heb heel duidelijk gesteld, toen ik het stokje overnam, van nou de vorm is theater, want dat is mijn specialiteit.

De ingrediënten

ASSESSMENT

De toetsprocedure bij Teachers College is gaandeweg ontworpen en steeds bijgesteld tot het toetsontwerp dat nu gebruikt wordt. Bij assessment vindt geen toetsing plaats door middel van een schriftelijk examen of losse verslagen maar de studenten bundelen hun leerproces in een portfolio. Dit portfolio hoeft geen schriftelijk verslag te zijn; studenten worden juist uitgedaagd om ook andere media te gebruiken om hun visie en inzichten in beeld te brengen. In het portfolio verwerken de studenten hun antwoord op de persoonlijke leervragen die ze onderbouwen aan de hand van vakliteratuur, bevindingen uit de vakken en de praktijk (stage). Daarnaast tonen ze door middel van hun portfolio aan op welk niveau zij de

competenties van Fullan en Langworthy (2014) beheersen. Daarvoor is het Teachers College competentiemodel ontwikkeld dat de niveaus beginnend, ontluikend (propedeutisch niveau), in ontwikkeling, gevorderd (startbekwaam niveau) en bekwaam kent. De uitwerking van de verschillende competenties en niveaus wordt gedaan in rubrics. Na het inleveren van het portfolio volgt er een assessment. In de oude vorm en bij het eindassessment van afstuderende studenten, hebben studenten de mogelijkheid om het portfolio te presenteren en stellen de assessoren vragen, indien op basis van het portfolio verheldering nodig is om de competentieniveaus vast te stellen. De vaststelling van het competentieniveau wordt zowel mondeling als in een rapportage gedeeld met de docenten in opleiding. In de nieuwe vorm wordt gewerkt met programmatisch toetsen en wordt door een beoordelingscommissie van meerdere studenten en een opleidingsassessor (kernteamlid) de beoordeling vastgesteld. In deze vorm wordt voorafgaand aan het summatieve moment een formatief assessment moment ingepland waarbij studenten feedback ontvangen van andere studenten en hun coach. De focus bij het formatieve assessment ligt bij het ondersteunen van de ontwikkeling van de student (Gulikers & Baartman, 2017). Ook in de Craftsman Fase waar de docenten in opleiding de keuze hebben gemaakt voor het basisonderwijs (Pabo) en/of voortgezet onderwijs (een van de lerarenopleidingen voor de schoolvakken) is het maken van het portfolio een rode draad door de opleiding.

Binnen de Craftsman Fase krijgen studenten de ruimte om geformuleerde opdrachten van modules op een eigen manier af te ronden. Aan de hand van de gestelde doelen ontwerpen studenten samen met de opleider(s) een nieuw plan om de module af te ronden en voeren ze dit uit. Dit vraagt om een samenwerkingsverband waar zowel de student als de opleider samen leren. Door deze werkwijze kan de student naast het verwerven van de inhoud van de module ook aan andere vaardigheden werken. In die beginfase was het ook wel zoeken naar hoe beoordelen bij Teachers College zou kunnen of moeten werken.

Ja wat ik wel gemerkt heb, ik weet nog dat ik het eerste half jaar zeg maar ben ik, verkennend, was TC net een half jaar begonnen en toen ben ik vanaf maart ofzo tot de zomer mocht ik mee verkennen. Gewoon meelopen, als het ware. En het jaar daarna ben ik ook echt als docent, dus eerst was het gewoon een soort proef meekijken. En toen zeiden ze oh leuk doe je een assessment mee, en nou ik had portfolio's gelezen en toen dacht ik tja, ja, die studenten riepen vrolijk ja we doen creativity in het portfolio en critical thinking. En toen dacht ik ja, wat zijn eigenlijk dan de criteria? Ik had nergens criteria gezien. Dus ik dacht ja ik vind het wel creativity en ik vind het ook best critical thinking, maar ja, waar toets ik dat dan aan? Maar dat vonden we, toen was dat gewoon zo. Dus toen hebben we dat gewoon met elkaar uitgesproken van hoe zouden we dat dan willen? En dan is er gewoon, op een gegeven moment is dat competentiemodel gekomen. Het gekke was dat het dus niet in de toetsing uitgewerkt was, ik deed mee als beoordelaar, maar ik had geen competentiemodel gekregen. Dus het was er misschien wel, maar het was op de een of andere manier niet actief voor de studenten in hun denken ofzo. Ze deden gewoon wat ze dachten, dit is creativity. En dat was het ook. Want ze dachten heel vrij en ze dachten heel kritisch, want dat konden ze prima. Alleen het was niet dat ik dacht van ik kan het ergens toe verhouden, want het was gewoon niet gecommuniceerd. Dat is gewoon zoals ik het heb ervaren.

Kijk je hebt ook een categorie studenten die iets kunnen of niet goed kunnen die gaan heel veel tijd en moeite stoppen in het mazen zoeken in de wet. En als je het dan heel vaag houdt kan een student dan ook heel makkelijk duiken en zeggen van; maar je hebt het niet precies beschreven hoe het wel moest dus dan kunnen ze in beroep gaan en krijg je een eindeloze cirkel van en dat wil je natuurlijk niet dus proberen we ook scherp te krijgen dat dat soort dingen niet meer zo goed kunnen.

Binnen Teachers College wordt gewerkt met zelf geformuleerde leervragen en wordt gedurende het gehele onderwijsproces, steeds op basis van deze zelf geformuleerde vragen met studenten in gesprek gegaan rondom de verschillende vakken en inhouden en de te behalen doelen. Deze wijze van werken maakt binnen Teachers College mogelijk dat docenten in opleiding leiding nemen over hun leren en ervaren wat deze werkwijze kan betekenen voor hun eigen leerproces. Op hun beurt kunnen Teachers College studenten vervolgens bij het ontwerpen van onderwijs voor hun leerlingen, niet alleen vanuit theorie maar ook vanuit ervaring keuzes maken ten aanzien van hun lesontwerpen. Dit is een belangrijke stap in het opleiden van change agents (Fullan & Hargreaves, 2016).

Om leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling, ze te laten ervaren dat hun acties een verschil maken (Biesta, 2013) en dat de wereld hun betrokkenheid nodig heeft (Fullan, et al., 2018) is het van belang dat *persoonsontwikkeling een centrale plaats krijgt in het onderwijs* (De Jong Weissman & Kolpa, 2019).

DEEP LEARNING

Binnen Teachers College vinden relevante ontwikkelingen als SDGs, diversiteit, inclusie en kansengelijkheid een natuurlijke plek in de Fullan competentie *citizenship*. Hoewel de competentie *character* een centrale plek heeft binnen het Teachers College competentiemodel, is het met name de competentie *citizenship* die als doel van alle competenties door Fullan (2020) naar voren geschoven wordt vanuit het basisprincipe 'engage the world, change the world'. Deze

insteek maakt dat gaandeweg de ontwikkeling van Teachers College de ontwikkeling naar *change leadership* voor studenten én hun leerlingen op stage, door de jaren heen steeds duidelijker geworden is.

STUDENT VOICE

Een van de specifieke ontwerpprincipes van Teachers College is *student voice* (Quaglia, Corso, Fox, & Dykes, 2017).

Ik ben een docent die lesgeeft met haar hart. Ik loop niet weg voor moeilijkheden en werk liever van 5-9 dan van 9-5. Ik ben een docent bij wie de deur altijd open staat en die aan het einde van het jaar geen afscheid kan nemen. Ik hoop dat ik een Teacher Artist word die met veel passie en kennis het onderwijs gaat verbeteren. Every change starts with yourself.

Zonder de stem van de leerling zouden lessen niet bij het ontwikkelproces van de leerling passen en krijg je eventueel zelfs de gevolgen daarvan in de resultaten te zien. Ik vind dit heel erg belangrijk. Voor zowel de leerlingen tijdens mijn lessen als voor mijzelf tijdens mijn studie. Tijdens mijn stages zorg ik ervoor dat hier in mijn lessen voldoende ruimte voor is. Soms denk ik achteraf toch 'dat had wel wat meer gekund'. Op die momenten neem ik tijd om te reflecteren op mijn handelen in die situatie en probeer ik heldere leerdoelen op te stellen voor een volgende keer dat zo'n situatie zich voordoet. Door dit bewust te doen wordt het lesgeven vanuit student voice steeds meer geautomatiseerd.

*Binnen de opleiding heb ik gemerkt wat het effect was op mijn eigen leren wanneer ik een stem kreeg om mee te denken hierover. Doordat dat effect zo positief en sterk was, is het vanzelfsprekend dat student voice nu een belangrijke rol heeft in mijn eigen onderwijs. Als ik het meest effectieve onderwijs wil neerzetten voor mijn leerlingen dan is hun stem onmisbaar. Zonder hen en hun input kan ik nooit op de best mogelijke manier aansluiten op hun behoeftes en leefwereld. Ook vanwege mijn deelname aan het Design Team heb ik echt het gevoel dat ik begrijp wat *student voice**



(eigen verantwoordelijkheid) van mezelf in TC betekent, waardoor ik diezelfde betrokkenheid en openheid ook bij mijn eigen studenten probeer te ontwikkelen.

In de verschillende opleidingen binnen het domein Bewegen & Educatie worden de consequenties van student voice zichtbaar in zaken als het vergroten van de flexibiliteit en gepersonaliseerde leerroutes. Hierdoor wordt inbedding van Teachers College op natuurlijke wijze een gegeven.

Studenten van Teachers College kunnen goed verwoorden hoe zij student voice zelf toepassen, maar dus ook al hoe zij dit bij hun doelgroep stimuleren. Het concept blijkt zich ook goed te lenen om in termen van flexibiliteit en leeruitkomsten over inbedding in het domein na te denken.

*Binnen de Pabo zijn ze bezig met een nieuwe deeltijd opleiding. Wat interessant is, is dat alle opleidingen van Windesheim, dus alle, zijn nu verplicht bezig met het formuleren van leeruitkomsten. Maar leeruitkomsten is vooral een manier om **flexibiliteit te vergroten**. Dat betekent, student voice. Wat in TC een belangrijk thema is. Dus ook Windesheim breed. Dus ook binnen ons domein. Dus ook de Pabo is nu bezig met leeruitkomsten, AVO heeft leeruitkomsten.*

*Dat zijn wel van die ontwikkelingen die hierin meespelen. Kijk in mijn beeld hebben we straks leeruitkomsten, en zijn er verschillende routes om die leeruitkomsten aan te tonen. En je hebt een reguliere route en je hebt een TC route. Dus **minder denken in opleidingen, meer denken in routes**.*

Als het gaat over inbedding, dit is wel allemaal context, maar voor mij speelt dit allemaal mee in het grotere plaatje.

KANSENGELIJKHEID, INCLUSIE, DIVERSITEIT EN DE HELE MENS

Deze thema's zijn binnen Teachers College van groot belang. Vanaf de start van het collegejaar 2020-2021 geeft het 'Whole child & teacher development project' een extra impuls aan het Teachers College curriculum. Dit is een gesubsidieerd project, gericht op het samen met 3 andere innovatieve leerroutes van andere hbo instellingen én een groep basisscholen onderzoeken wat bijdraagt aan het vergroten van kansengelijkheid, inclusie en waardering van diversiteit als onderdeel van het kijken naar de hele mens. Binnen Teachers College is daartoe een leerlijn ontwikkeld rondom change leadership en is er een onderzoeksgroep met zo'n 15 studenten met verschillende uitstroomprofielen die onderzoek doen binnen dit thema.

ZELFSTURING EN CHANGE LEADERSHIP

Ik denk dat we in het verleden, vooral hebben ingestoken op wij zijn innovatief. En innovatief heeft te maken met dat studenten eigen keuzes kunnen maken in programma's en ten aanzien van inhouden en ten aanzien van toetsvormen. Dat zie je in heel onderwijsland steeds meer gebeuren, in opleidingsland. Dus de keuze aan de student en flexibel onderwijs en dergelijke, zorgt ervoor dat leervragen en keuzemogelijkheden steeds meer een plek krijgen in de opleiding, maar ik denk dat TC veel meer is dan dat.

Change leadership wordt binnen het Teachers College curriculum geborgd binnen het docent-beeld en de competentie creativity (Fullan & Langworthy, 2014). Innovatief zijn wordt binnen Teachers College geplaatst in de Fullan competentie creativity.

Na het initiële ontwerp van deze competentie als onderdeel van het Teachers College competentiemodel, bij de start van Teachers College is door Ter Beek, Jeroense en Potters in 2019 een literatuurstudie gedaan naar het creatief vermogen van studenten. Dit onderzoek heeft naast een verkenning van de literatuur een instrument opgeleverd dat het meten van creativiteit binnen Teachers College mogelijk maakt. De indicatoren bij dit meetinstrument zijn economisch en sociaal ondernemerschap, de juiste vragen stellen, vernieuwende ideeën en oplossingen overwegen en uitwerken en actiegericht leiderschap.

Om studenten een leeromgeving te bieden waarbinnen deze vaardigheid en deelvaardigheden ontwikkeld kunnen worden, heeft gericht ontwerp en herontwerp plaatsgevonden van het curriculum. Om studenten te stimuleren tot zelfsturing wordt vanaf de Freshman Fase gewerkt vanuit de vragen 'Wat wil je leren? En hoe zou je dat nu aan kunnen pakken?' Binnen alle vak clusters staan steeds deze vragen centraal. In de Freshman Fase is daarin het accent op de persoonsvorming

van studenten een van de hoofdlijnen. In de Craftsman Fase wordt vanuit deze basis gecoacht op het in toenemende mate nemen van leiderschap. In de Craftsman Fase wordt daartoe ook het vak cluster change leadership aangeboden dat studenten stimuleert om te experimenteren met persoonlijk leiderschap en innovatiegericht leiderschap binnen scholen. Belangrijke thema's daarbij zijn: hoe neem je mensen mee in processen, de rol van positieve psychologie, zelfbewustwording 'waar sta je in je Hero's Journey en wat is je volgende stap?', veranderkundige basisprincipes, omgaan met weerstand, betrokken feedback geven en mentale gezondheidsvaardigheden als de basis voor duurzaam leiderschap (Dopmeijer & de Jong Weissman, 2021). Daarmee wordt steeds beter zichtbaar dat innovatief zijn vraagt dat je vorm geeft aan innovatieprocessen die feitelijk je leeromgeving vormen zoals in de stages en de professional challenges en dat je op creatieve wijze vorm geeft aan jezelf. Dat je steeds weer de principes van ontwerp en herontwerp toepast op wie je wil zijn als Teacher Artist. Herontwerp is een belangrijke vaardigheid binnen het onderwijs in een steeds veranderende samenleving waarin de 'ability to adapt' essentieel is. Biesta (2013) spreekt in 'The beautiful risk of education' over 'virtuosity'. Daarin gaat hij in op het belang van het maken van 'wise educational judgements' deze wijze overwegingen liggen ten grondslag aan de basishouding van het continue herontwerp van de leeromgeving in de breedste zin van het woord.

De lockdown vanaf het voorjaar van 2020 heeft, zo merkten we in de gesprekken, voor velen een negatief effect gehad op de ontwikkeling van hun change leadership, terwijl deel van die vaardigheid ook is dat je weer een stap vooruit kunt zetten:

*Wel merkte ik dat ik in de eerste lockdown wat meer begrip kreeg voor iedereen die onderwijs mogelijk maakt. Het gevolg hiervan is voor mij geweest dat ik mijn **change leadership kwijt ben geraakt** en alles maar heb laten gebeuren, want*

we zitten in een globale pandemie. De laatste paar maanden heb ik gewerkt om niet alles te gooien op een globale pandemie en **weer de leiding te nemen over mijn eigen proces**. Hierbij heb ik **zelf contact gezocht met mijn coach** en ik denk dat dat mij erg heeft geholpen.

Het essay over ‘sense of belonging’ als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving van Dopmeijer en de Jong Weissman bracht in 2021, een half jaar na de eerste lockdown in beeld dat de ‘didactiek van nabijheid’ zoals de werkwijze van coaching bij Teachers College door De Jong Weissman en Kolpa (2019) omschreven werd, een opvallend nadeel had. Doordat de studenten hun autonomie ontwikkeld hadden in dialoog en fysieke nabijheid van de coaches van Teachers College en deze nabijheid in letterlijke zin onmogelijk was tijdens de lockdown, gaven studenten aan dat er door het missen van de nabijheid en daarmee de relatie een disbalans was ontstaan in de ervaring van agency, de daarbij behorende autonomie, zelfsturing, overzicht op de studie en concentratie zowel tijdens als buiten colleges (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017; Ryan & Deci, 2000). Dopmeijer en de Jong Weissman (2021) geven daarbij aan dat sense of belonging wordt gedefinieerd als “een gevoel van veiligheid en geborgenheid dat ontstaat vanuit de beleving dat men onderdeel is van een community, organisatie of een instituut” (Asher & Weeks, 2013) en dat studenten vanuit deze verbondenheid zelf regie voeren over het eigen leerproces (autonomie) en competenties ontwikkelen (Ryan & Deci, 2000). Doordat er binnen Teachers College sterk gewerkt wordt vanuit community omdat je thuis voelen in de leeromgeving één van de belangrijkste voorwaarden is om goed te kunnen functioneren (Jackson, Cashmore & Scott, 2010), waren de TC studenten in verhouding tot studenten die regulier opgeleid worden tijdens de lockdowns mogelijk nadeliger af.

Ik moet zeggen dat ik in 2019 heb ervaren dat er veel flexibiliteit was mbt bijvoorbeeld in het rooster van die dag. Wij konden toen naar de docenten toe stappen en **met de klas in overleg gaan** voor bijvoorbeeld een iets langere pauze in ruil voor langer op school blijven om de les volledig te kunnen volgen. Inmiddels merk ik dat die afstand wel heeft gezorgd dat we de **collectieve stem wat meer kwijt raken**. We hebben deze nog wel, maar dan vooral via WhatsApp en vervolgens in mailcontact met onze docenten. **Dit maakt dat de laagdrempeligheid van de opleiding al een stuk minder wordt**. Ook ervaar ik zelf dat het contact dat ik met de docenten had vermindert in kwaliteit en kwantiteit. Ik zou graag weer de diepte in gaan met docenten over verschillende onderwerpen. Dat is iets wat in een fysieke les wel kan, maar **in een online les ervaar ik zelf een enorme drempel om een kleine vraag te stellen, puur omdat dit digitaal gaat en niet even organisch is als een fysieke les**.

VERBINDINGEN DOOR STAGE

De stages waren, via de studenten, de afgelopen jaren de plekken waarin docenten van Teachers College en BO, AVO en de Pabo elkaar regelmatig ontmoetten. Door deze natuurlijke ontmoetingen is daar ook de vooruitgang geboekt in het verminderen van de weerstand en het aangaan van verbinding.

Ja en kijk onze opleiding bestaat nu vijf jaar. Dit is het vijfde jaar, dus dat is ook een **groeiproces**. Iets wat natuurlijk ook steeds beter moet en kan. Waarbij je die verbinding met die opleiding steeds meer moet maken. Nou en natuurlijk door docenten die op beide plekken werken, dan heb je dat al sneller, maar met de praktijk, want dat heb ik een paar jaar gecoördineerd, daar was ook nog wel heel wat winst te behalen. De praktijk van Teachers College, de stages waarbij je dan Pabo en AVO collega's had die onze studenten begeleiden, want die zijn nog verbonden aan bepaalde scholen waar onze studenten dan ook stage liepen. Ja en dat was wel echt een groeiproces, dat was nog wel echt in ontwikkeling.

Er is niet meer zoveel weerstand, dat hebben we nu wel weggenomen. En nou die opleiders zien ook wel dat het eerste jaar misschien niet helemaal goed liep, en die kunnen inmiddels ook wel weer daar anders naar kijken. Maar ik heb gewoon meer steun nodig, ook in het nadenken over dat integreren. En dan ook gewoon heel praktisch iemand die ook elke week met de TC docenten om de tafel zit. Maar het is belangrijk, ook voor het Ministerie van Onderwijs, dat je je onderscheidt als partnerschap, zodat je ook kunt zeggen tegen je studenten van nou, als jij dit wilt leren dan zal jij in dat partnerschap echt ja. En dat maakt natuurlijk ook dat die, dat wij heel erg open staan voor TC studenten, omdat dat goed past bij die doelgroep.

In de gesprekken kwam ook naar voren dat samenwerking tussen AVO en Teachers College, tussen individuele docenten, het op elkaar ingespeeld raken, grote voordelen biedt:

Ja dat klopt, ik denk wel dat dat, en ik heb het lang zelf gedaan en ik merk nu dat ik ook met [collega X] heel makkelijk contact daarover heb en dat ik sneller eigenlijk met [collega X] bijna sneller op één lijn zit dan met al die schoolopleiders, die nog heel erg vanuit het AVO denken en vanuit hun vak. Want dat is wel een groot, een lastig iets he. Wij willen de hele tijd onze studenten zo breed opleiden, maar die directeurs zeggen natuurlijk ook wij hebben ook nog allemaal mensen zitten die lang niet altijd zo flexibel zijn. Ook om die studenten weer zo te begeleiden.

1.3 Het verlaten van de pioniersfase

GAAT GROEI TEN KOSTE VAN EXPERIMENT?

In de lijn van wat Lievegoed beschreef, maakte met de groei van het Teachers College het experiment en het improvisatorische karakter van de pioniersfase plaats voor meer structuur en bureaucratie in de specialisatiefase.

Een van de belangrijke dingen in de ontwikkeling is de schaalvergroting van de opleiding geloof ik. Ik ben begonnen toen het een jaar stond, dus vanaf de start zo'n beetje van de Craftsman Fase van het eerste cohort, dus ik zat er ook niet vanaf het begin bij. En toen hadden we, ik denk, nou vijftiengint eerstejaars op dat moment? En acht tweedejaars. Het was een hele kleine opleiding. En dat betekende ook dat we hele andere dingen konden doen en dat we veel meer dingen ad hoc oplossen. Naarmate de opleiding groeide was er meer behoefte aan systemen, nou dat was wel een spannende natuurlijk, van **waar vind je dan je innovatieruimte?** Dat is voor mij wel de grote vraag als het gaat om de groei van Teachers College en de consequenties daarvan.

Ook een andere docent van het eerste uur schetst dit beeld dat met de ontwikkeling van het Teachers College, de speelruimte of het experimentele karakter wat meer op de achtergrond is geraakt.

Ik zie toch wel een ontwikkeling van in de eerste jaren echt meer, nou ja zeg maar, experimenteel, dat heeft ook wel een bijmaak die ik niet bedoel. Maar goed, laten we toch zeggen experimenteel. Naar een opleiding die ja toch, ja waar **minder ruimte is voor dat experiment** dan in de eerste paar jaar.

OPLEIDING OF BIJZONDERE LEERRUTE?

Lange tijd is de positie van het Teachers College onzeker geweest. Een van de hoofddocenten van het eerste uur beschrijft de strijd die er is geweest rond de vraag of het Teachers College een opleiding zou worden, dus met een eigen CROHO-nummer, of dat het zich zou ontwikkelen als een bijzondere leerroute.

*We worstelen al heel lang met de vraag **naar de positie van het TC**. Dat is al een vraag, ik zou bijna zeggen, die vanaf dag 1 meewandelt. Voorheen waren de beide hoofddocenten verantwoordelijk voor TC. Er was bij ons wel een behoefte aan een eigen opleiding. In plaats van een bijzondere leerroute, dat is een heel ander perspectief. Dus die discussie over moet het een eigen CROHO krijgen en een eigen diploma, of, is het onderdeel van de verschillende opleidingen? Het is denk ik goed om te weten dat dat een **jarenlang lopend gesprek** is geweest. Waar eigenlijk de wens van de hoofddocenten, wat anders was dan de wens van de managers. De managers hadden heel sterk de indruk van nee, **dat moet ingebed zijn** in de opleidingen. En de hoofddocenten dachten eigenlijk meer van wil je het TC concept, wil je dat ten volle kunnen uitwerken, dan zou je eigenlijk een eigen CROHO moeten hebben. Op een gegeven moment werd wel duidelijk dat CROHO dat gaat hem niet worden. We moeten zorgen dat die inbedding goed is. We hebben altijd gezocht naar een samenwerking met andere opleidingen. Maar goed, het TC heeft zich aanvankelijk ook wel wat **geprofileerd als een eigenstandig iets**. Als **anders dan de reguliere opleidingen**. Misschien past dat allemaal in zo'n pioniersfase waarin je dat allemaal aan het uitzoeken bent. Nu het duidelijk is van nee we zijn integraal onderdeel van. Daarop moeten we koersen. We zijn nu met het vijfde jaar bezig, dan is ook duidelijk dat je kan zeggen, **die inbedding die is belangrijk** en dat TC 2.0, daarin staat die inbedding ook heel erg centraal.*

Een van de respondenten herinnert zich uit de beginfase van het Teachers College ook de gesprekken in de Deelraad. Juist omdat Teachers College aanvankelijk met projectgeld is opgestart, leidde dat tot weerstand.

Het was opgezet als project, dus dan krijg je geld uit een bepaald potje, wat weer ten koste gaat van andere projecten. Terwijl als je een opleiding bent dan komt er weer apart geld uit een ander potje, zodat er weer budget vrijkomt voor andere projecten. Dat is het idee. En als TC zelfstandig kan draaien zonder extra projectgeld dan kunnen we dat geld weer aan iets anders uitgeven. Daarom is er toen zo kritisch naar gekeken.

1.4 Obstakels en kansen

Als we vanuit de historie kijken naar het ontstaan en de ontwikkeling van Teachers College, zien we dus de energie en de ontwikkelruimte die een dergelijk experiment met zich meebrengt; we zien de angst voor het verlies van deze ruimte in de overgang naar de specialisatiefase; en we zien wat het met anderen in het domein doet wanneer een groepje in het grotere geheel zichzelf positioneert als meer innovatief.

Gebrek aan erkenning over en weer

Het veelal impliciete waardeoordeel richting 'de ander' in die beginfase is nog steeds merkbaar, voelbaar als 'oud zeer':

*Het is moeilijk voor mij om met collega's bij AVO hierover in gesprek te komen. Een collega heeft me laatst in alle openheid gezegd dat zij het lastig vindt dat het TC binnen het domein en in het MT **zo gepositioneerd is**, altijd werd aangehaald **als voorbeeld van innovatie**.*

In de zinnen die hierop volgen, blijkt dat de spreker eigenlijk ook vindt dat wanneer er bij andere opleidingen ook, of op vergelijkbare wijze wordt geïnnoveerd, dat iets meer erkenning wel gepast zou zijn.

*Er gebeuren nu bij AVO ook interessante dingen met betrekking tot innovatie. Maar het viel me op dat in de stukken voor het nieuwe curriculum AVO, **dat daar nooit wordt verwezen naar het TC**.*

Met name in de Craftsman Fase zijn er spanningen die raken aan het ervaren gebrek aan waardering.

*Kijk ook eens naar hoe hard de AVO docenten werken om het allemaal mogelijk te maken, al die vakgroepen om die studenten in de Craftsman Fase wel in dat vakgebied op te nemen. Dat doen ze maar. Dan komt er een student voor wiskunde en die moet dan in de vakgroep wiskunde, terwijl het niet zo goed doordacht is hoe dat dan zou moeten. Maar dat moet de vakgroep wiskunde dan oplossen. TC gaat dan **met de eer strijken** van wij hebben die student wel zo goed opgeleid. Die vakgroep wiskunde die weet dat niet flexibel te doen, terwijl ga er maar even aan staan om die student op dat wiskunde niveau te krijgen en te brengen. En alleen maar te horen krijgen dat ze het **niet goed genoeg doen**. Ja dat is niet fair.*

Het andere veel gehoorde bezwaar van collega's buiten Teachers College is dat ze geen inspraak hebben gehad en dat ze het Teachers College als het ware in de maag gesplitst kregen. Ook dat wordt bijvoorbeeld vanuit de teamleiding van BO gezien als een miskennis van de kwaliteit die bij AVO en BO in huis is:

*Er zijn mensen die zich eigenlijk **niet gekend voelen in hun kwaliteit** door de manier waarop Teachers College is aangevlogen. Zij zijn niet tegen Teachers College, **ze zien daar hele mooie manieren in hoe je kunt leren**. Maar de positionering als je kijkt naar de teamleiders van AVO was dit hetzelfde beeld. Wij moeten gewoon maar dat Teachers College accepteren, dat het TC een gegeven is. Het is niet meer van we kiezen ervoor of niet, het is er. En dat is lastig, in ieder geval binnen ons domein, is dat een **lastige boodschap als iets een gegeven is, waar je niet over mee hebt kunnen praten**, niet over mee hebt kunnen denken.*

Ondanks deze stevige kritiek op hoe het in het verleden gelopen is, komt er ook al een constructief perspectief in naar boven met het oog op de doorontwikkeling van Teachers College in context:

*Nou vandaar dat ik zoiets heb bij een nieuwe aanpak, dat je vanaf het begin af aan het in **gezamenlijkheid** doet. Zonder het verlies van de kernwaarden van Teachers College. Dat is volgens mij waar TC over gaat, het gaat over een idee, het gaat over een soort concept, maar niet hoe ziet het er in de praktijk nou eigenlijk uit. Dat kan anders. En het moet misschien ook wel anders, **maar dat gaan we dan ontdekken met elkaar.***

De zin en onzin van bravoure

Terugkijkend op waar het Teachers College vandaan komt, moet ook erkend worden dat niet iedereen in staat was de verbinding aan te gaan of te behouden. Sommigen hebben de negatieve beeldvorming die er al was, verder versterkt.

*Nou ik ga het toch maar zo zeggen: het is ook **persoonsafhankelijk**. Hoe die verbinding wel of niet gemaakt werd. En de ene persoon is daar beter in dan de andere. De personen die daar dus niet zo goed in waren hebben ook veel kwaad gedaan voor Teachers College, door het een beetje **te zien als een ideologie**. En daarmee de discussies aan gingen met een Deelraad, waar ze ruzies kregen en dan krijg je het financiële aspect, er was de **beeldvorming** dat TC altijd **geld zat** had, terwijl andere opleidingen moesten bezuinigen, hoe zat dat? Dat was allemaal niet zo, maar dat is beeldvorming.*

Die beeldvorming kwam ook voort uit het type student dat werd aangetrokken: “In eerste instantie was het **alleen maar vwo-studenten** werven en het moest allemaal **top-of-the-bill** zijn en dat is gewoon helemaal **niet realistisch** en het is ook **niet zoals de praktijk** is.”

Toch is de vraag ook of het zonder enige mate van bravoure wel gelukt was om het Teachers College te laten ontstaan.

*Het gaat ook wel een beetje samen met het **type bravoure wat nodig is om iets heel nieuws uit de grond te stampen**. Dan moet je ook misschien wel wat meer een bepaalde arrogantie hebben om het gewoon door te duwen. Dus misschien zat er ook wel een functionaliteit in, maar het is niet bevorderlijk geweest voor het langdurig op gang brengen van samenwerking met mensen die denken ‘ja het is goed, doe!’.*

Die beeldvorming rond de Teachers College student als ‘de grote belofte’ heeft ook wel tot overschatting geleid, tot teleurstelling, en tot cynisme.

*En toen ook de eerste cracks in het systeem kwamen dat onze studenten ook wel eens op stage hun lesplannen niet voor elkaar hadden, net als andere studenten. Ze zeggen ‘nou, dat is dan **de crème de la crème**, ze hebben hun lesplannen niet eens voor elkaar’. Dus toen was het ook echt van elke fout die gemaakt werd, nou dat zie je nog wel een beetje, dat er nog af en toe **oud zeer** zit over **dat onze studenten ook gewoon echt mensen zijn**. Terwijl ze zelf heus wel weten dat of je nou in dit gebouw op school zit of in dat gebouw, **het zijn gewoon hele jonge mensen die het vak aan het leren** zijn en die **dezelfde dynamiek** hebben van een keertje hardlopen en een keertje vertragen.*

Nieuwe kansen in het herontwerp

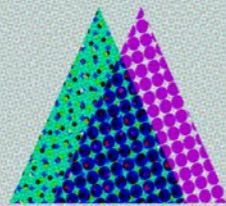
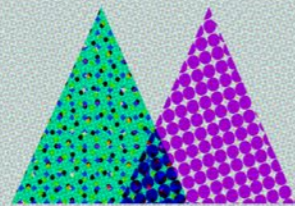
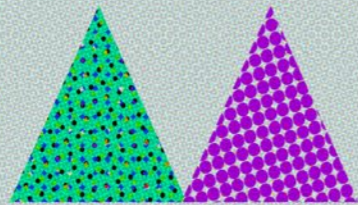
In de terugblik op het ontstaan en de beginfase van het Teachers College kwamen wel pijnpunten naar boven. Toch ging die wrijving voor de meeste respondenten al wel gepaard met een optimistische blik vooruit. In deel 2 en met name deel 3 werken we dat verder uit, maar we nemen alvast een voorschot.

*Stel je voor, we zouden een docent vanuit BO hebben die **bij de ontwikkeling betrokken** was van Teachers College, dan zou die waarschijnlijk ook in eerste instantie meehelpen met de begeleiding van die studenten als ze hier komen. Die weet wel van de hoed en de rand. Die kan ook de idealen, principes, etcetera makkelijker vertalen, en ook weer **meenemen naar andere collega’s**. En dan krijg je meer een soort **olievlek. Aan de voorkant is dat minder gebeurd**. En dat sijpelt tot heden ten dage door.*

Wat in de basis niet goed is gegaan, zou wellicht in een herontwerp of doorontwikkeling alsnog hersteld kunnen worden. Wat een van de respondenten ook aangeeft, is dat het gesprek met elkaar over hoe de weg naar onderwijskwaliteit ook verschillend beleefd kan worden, veel kan opleveren.

*Dan spraken we elkaar van goh **wat bedoelen we eigenlijk precies?** Anders blijf je ook achter elkaar aan rennen van ‘ja, maar ik zei dit’, ‘ja, maar ik zei eigenlijk dat’. Dan lost het probleem zich niet op. En ja, het is soms wel te veel ‘**wij tegen zij**’ geweest.*

Deel 2 - Waar staan we nu?



In het voorgaande hebben we al laten blijken dat taalgebruik en de wijze waarop er zowel binnen Teachers College als bij de andere opleidingen in het domein Bewegen & Educatie wordt gesproken over eigenheid en over 'de ander' volgens ons cruciaal is om te begrijpen waar we vandaan komen en waar we nu staan. In een van de focusgroepen werd het door een van de managers al prachtig verwoord. Ons taalgebruik en ons spreken over de ander is niet alleen een afspiegeling van de verhoudingen, maar heeft er ook daadwerkelijk invloed op. Het is de taal die we in het voorgaande al *paars* maakten. De taal die tegenstellingen versterkt, het verschil op de spits drijft.

Ja, dat moet een andere taal zijn. De taal die traditie en innovatie overbrugt. Omdat wij in ons woordgebruik onbewust ook woorden gebruiken die 'vastzetten'. Die onbedoeld ook de tegenstellingen verscherpen. Soms heb je gewoon nieuwe taal nodig. Zo hebben wij het fenomeen 'vergader corridor'. Dan is de vraag 'wanneer is de vergader corridor?', dan denk ik oké dat moeten we even plannen. En op een gegeven moment denk ik vergader corridor, waar gaat dit over? Hoe vaak vergaderen we nog en waar gaat het dan om in die vergaderingen, het gaat erom dat we elkaar ontmoeten. Kunnen we dit ook anders noemen?

Dan gaat er iets op gang komen, misschien moeten we het dan professionele wandelgang noemen, dan krijg je een andere duiding die niet meer is van we moeten vergaderen, die grote algemene personeelsvergaderingen die tijd hebben we nu wel gehad. Ik ben bijvoorbeeld bezig binnen AVO hoe kan ik zorgen dat iedereen elkaar meer ontmoet, dat zijn nu 10 eilanden. Dan moeten we misschien die vergader corridor ook een andere naam geven, daar zijn we nog niet uit maar misschien moeten we een andere naam vinden.

Hierin komen de werking van taal en de keuzes die we kunnen maken om iets te veranderen heel mooi tot uiting. Taal filosofen als Paul Grice en John Austin brachten in de jaren 50 en 60 van de vorige eeuw al naar voren dat taalgebruik meer pragmatisch, dus in de context bestudeerd zou moeten worden. 'Taalhandelingen' zijn in feite intentionele handelingen; er wordt iets gezegd met een bepaald doel. Wanneer je je een tijdje in het domein Bewegen & Educatie begeeft en in gesprek raakt, wordt ook duidelijk dat er bepaalde taal gebezigd wordt. In een gedeelde leefwereld, in een gedeelde context, wordt een gedeelde taal gebruikt om de groep in stand te houden. "Het delen van een taal maakt gemeenschappen mogelijk die verbonden zijn door het vocabulaire dat ze gebruiken, waarmee tevens hun ideeën, idealen en een perspectief op de wereld verbonden zijn" (Copini, 2019, p.135). Het domein bestaat uit een aantal opleidingen die, gehuisvest in aangrenzende maar afzonderlijke gebouwen op de campus, dikwijls voor eigen parochie preken. Niets menselijks is ons allen vreemd:

“Mensen zijn geneigd tot inclusie, ze hebben het beste voor met hun groepsgenoten. Maar die verbondenheid in groepjes lijkt ook tot uitsluiting te leiden van mensen die op iets grotere afstand staan” (Copini, 2020a, 2020b). De vraag wat ons bindt en wat ons onderscheidt en welke taal we inzetten om dit te bevestigen, kan worden gesteld op niveau van het instituut, van het domein, maar ook op het niveau van opleidingen. In dit tweede deel zullen we dat verder uitwerken.

2.1 Het huidige beleid in context

In de eerste fase van het onderzoek, gingen we op managementniveau in gesprek met vier vraagstukken als uitgangspunt, gebaseerd op de actuele beleidsstukken.

Permanente organisatieontwikkeling

Het eerste thema dat we bespraken was permanente organisatieontwikkeling. Zoals het in de onderwijsvisie is verwoord: “Windesheim stimuleert en ondersteunt studenten, docenten, onderzoekers en werkpraktijk om op basis van gelijkwaardigheid bij te dragen aan leren. Zo ontstaan nieuwe verhoudingen in leren” (Wat is onze visie op onderwijs?). Hier stelden we de vraag:

Hoe kunnen we een lerende organisatie zijn/ worden en aansluitingsproblemen (tussen de trajecten binnen Bewegen & Educatie) zien als een kans om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren?

Tijdens de eerste gesprekken bleek al dat de ontwikkeling van Teachers College niet beperkt blijft tot een curriculumvraagstuk, maar dat het al snel aanleiding is om te gaan kijken naar hoe je als organisatie omgaat met verschillen. “Het is ook complex en het blijkt dat het heel moeilijk is om TC tot ontplooiing verder te laten komen in de organisatie. Daar lopen we tegen bindingsvraagstukken aan.” We zouden

door aan de aansluitingsproblematiek rond het Teachers College te werken, lessen kunnen leren die voor het hele domein relevant zijn. In dat kader kwam het begrip ‘voorloper’ ter sprake. Een beladen term, die goed duidelijk maakt waar de uitdaging ligt.

TC werd heel lang gezien als voorloper. Ondertussen worden we ingehaald door ontwikkelingen bij AVO/BO/Pabo. Wat wordt bedoeld met die ‘voorloper’ en hoe zet je die zo in dat de permanente organisatieontwikkeling gestimuleerd blijft?

Hier wordt een belangrijke vraag gesteld. Wanneer een specifieke route wordt neergezet als ‘voorloper’, wat betekent dat dan voor de rest van het domein, en hoe houdbaar is deze positie op de langere termijn? En minstens zo belangrijk, hoe zorg je dat het gehele domein baat heeft bij dat voorloperschap?

*Wat maakt nou dat dat TC, dat het daar niet goed is gegaan, in de beginfase in ieder geval. Misschien kom je dan daar uit: hebben we genoeg gekeken naar wat en wie de student als voorloper ziet? Maar ook: hoe gaan wij als domein om met voorlopers? Dat is een cultuurvraagstuk volgens mij. Op het moment dat je zegt **wij willen een lerende organisatie zijn**, dat zegt iets over de cultuur binnen een organisatie.*

Hier wordt dezelfde problematiek al benoemd als die we in het vorige deel bespraken. Als docent of als opleiding beweren dat je voorloper bent of innovatief, kan tot een ingewikkelde dynamiek leiden met collega’s in het domein, omdat de positionering een hiërarchie lijkt te impliceren; als jij voorloopt dan loop ik dus achter. Dit kan de ervaring om samen te leren direct in de weg zitten.

*Inderdaad, dat hebben we ook gezien in de ervaring, wanneer je **voorloper** bent kan dat een hele ingewikkelde positie zijn. Je wilt leerkrachten en docenten opleiden die dat kunnen, en tegelijk als je zegt we willen een lerende organisatie*

zijn met elkaar, wat is er dan nodig binnen de organisatie om ervoor te zorgen dat voorlopers gewaardeerd worden? En of dat nou TC is of nieuwe ontwikkelingen AVO of BO of Pabo, dat maakt mij niet eens zoveel uit. Maar is het wat dáar gebeurt, of is het iets van ons samen? En hoe willen we daar dan een leerproces op zetten?

Voorlopers lijken tegen de stroom in te moeten zwemmen. Je kunt als voorloper zodanig tegengewerkt worden dat je achter gaat lopen. Het lijkt een hardnekkig mechanisme in organisaties te zijn dat juist het vormen van een leernetwerk in de weg zit.

*Ik wil graag **mensen opleiden die voorloper durven zijn**. En wat je vaak ziet, op het moment dat je voorloper durft te zijn, dat je ook veel **tegenbewegers** op je pad ontmoet, op de een of andere manier. Het kost tijd om voor te lopen en daar **ruimte** voor te vinden, dan kun je ook achter gaan lopen, dat is wel een mechanisme. Voorlopers worden niet altijd omarmd. Ik heb het gevoel dat er soms **meer toestemming is om nee te zeggen** en om tegen te bewegen dan **toestemming om te proberen en vooruit te gaan**. Dat dat in organisaties ingebakken zit en dat precies dat die permanente organisatieontwikkeling in de weg kan zitten.*

Misschien zou het domein een plek of een organisatie moeten zijn ‘waar traditie en innovatie elkaar in openheid bevragen’, wordt er gesuggereerd in de stukken die door de betrokkenen geschreven werden ter voorbereiding op de eerste focusgroep. Het maakt iets los:

*Daar valt mijn oog op en dan denk ik, misschien is dat ook wel een interessant terrein om te verkennen. Het sluit aan bij voorloper zijn, en tegelijk, om voorloper te mogen zijn. Misschien staat of valt permanente organisatieontwikkeling wel met het **vermogen om traditie en innovatie elkaar in openheid te laten bevragen**. Om daarmee **bruggen te slaan en te verbinden**.*

Persoonlijk leiderschap

Het tweede thema dat we in de focusgroep verkenden, was ‘persoonlijk leiderschap’. “Studenten zouden, meer nog dan voorheen, het roer van hun eigen opleiding moeten (kunnen) pakken om hun opleiding beter aan te laten sluiten bij hun ambities en mogelijkheden” (Onderwijsvernieuwing. Van concept naar praktijk, p.11). We stelden elkaar de vraag:

Wat moeten we veranderen om het noodzakelijk leiderschap bij zowel student, docent als management te activeren?

Hans Vermaak beschrijft dat het in feite onmogelijk is om jezelf of de ander te dwingen tot motivatie: “Je kunt onderkennen waar je warm voor loopt, maar je kunt het niet afdwingen” (2017, p.22). Dit sluit aan bij de gesprekken die we met de managers hadden over leiderschap en hoe je hierin uitnodigend kunt zijn en ruimte kunt bieden. We stelden de vraag ‘Wat doe jij als manager om mensen te faciliteren om in hun persoonlijk leiderschap te staan?’

*Ik ga op zoek naar hoe betrek ik mensen bij de vraagstukken die er leven? Bijvoorbeeld bij de Pabo, we hebben een groot team, en er spelen grote vraagstukken nu. Hoe betrek ik mensen daar bij een vraagstuk en wie wil daarover meedenken? Niet dat ik verzin hoe het moet, ik heb zelf ook ideeën, ik ben wel actief participant in dat gesprek, maar ik probeer mensen zo veel mogelijk **ruimte te geven** met eigen ideeën en oplossingen te komen.*

Ook ten aanzien van Teachers College komen er voorbeelden voorbij:

Random accreditatie moest er een toetsplan geschreven worden, ik ga dat niet schrijven, dat schrijven we met elkaar. **Mensen die daar energie op hebben** die gaan daaraan bijdragen. Het team van TC laat dan zelf initiatief en leiderschap zien. Dat zie ik ook bij Pabo en bijvoorbeeld bij de vakgroep Nederlands hetzelfde.

Wat ik doe is vooral faciliteren, maar ook vooral ruimte bieden aan collega's om met ideeën te komen. Hen **deelgenoot maken van het probleem, of de uitdaging**.

De verschillende leidinggevendens lijken het eens te zijn over dit streven, maar beseffen ook hoe complex het is om een goede balans te vinden tussen decentraal en centraal; tussen bottom-up en top-down. De pandemie maakte dit misschien nog wel extra inzichtelijk.

Dit herken ik vanuit BO ook zeker. Als ik het betrek op deze periode, waar ik zie wat voor creatieve dingen binnen de teams zelf bedacht worden, om oplossingen te vinden. Dan zie ik constant een soort **spanningsveld tussen wat we centraal en wat we decentraal willen regelen**. Waarbij de energie er vaak totaal uit gaat wanneer het centraal wordt vormgegeven, terwijl er energie vanuit de collega's komt als ze **zelf invulling mogen geven**. Dat vind ik ook wel een ingewikkeld spanningsveld.

Dat past ook bij een grote organisatie. Uiteindelijk gaat het om **ruimte en vertrouwen**. Met name dat vertrouwen in de professional wordt beleden, maar echt ruimte voor persoonlijk leiderschap vanuit vertrouwen, wordt in tijden van crisis op geen enkele manier ruimte geboden. Je bevindt je al snel in die **verantwoordingsmodus**.

Hoe verhoudt dit zich tot het hiervoor besproken 'voorloperschap'? Hoe wordt er in dit verband gekeken naar innovatie in het domein Bewegen & Educatie, en naar de positie van het Teachers College?

In verbinding met voorloperschap vind ik het interessant om te kijken naar **'uitnodigen'** in relatie tot leiderschap. Ook als vraaggebied: is

leiderschap of voorloperschap nou zeggen welke koers je op moet gaan, of is leiderschap in deze tijd vooral **het vermogen om mensen uit te nodigen in gesprek te komen**? De uitnodigende leider vind ik een heel interessant vraaggebied ook in relatie tot voorloperschap. Het oude voorloperschap vind ik heel vaak: 'Ik heb een **blueprint van hoe het TC moet zijn**, en die jas ik erdoor'. Het nieuwe leiderschap heeft meer te maken met uitnodigen om deel te laten nemen, maar dat wil niet zeggen dat je overal in mee gaat. Dat nieuwe leiderschap is misschien ook wel dat je je dicht **durft te bewegen tegen dingen die niet vanzelfsprekend voor je zijn**.

Zoals dat kan gaan, ontstond in ons gesprek vanuit deze gedeelde visie op het gewenste leiderschap, ook nieuwe taal. 'Koerszoekend leiderschap' leek het antwoord te kunnen zijn.

Je zou ook kunnen zeggen het is uitnodigend, maar waartoe nodig je dan uit? Zou je dan kunnen zeggen het is **koerszoekend leiderschap**? Dus niet de leider bepaalt de koers, maar **je bent er samen om die koers te zoeken**. Dus koerszoekend leiderschap.

Ja dat is een heel mooi woord. Dat herken ik als een heel belangrijk vraaggebied. Voor mij is leiderschap ook een vraag van skills. Om dat uit te houden, zoals jij vertrouwen vraagt als je voorloper bent zo vraagt het ook de discipline en het geduld om iemand 'uit z'n ding te krijgen'. Vanuit een **open constellatie** in gesprek te komen. Dat vraagt ook vertrouwen omgekeerd van de voorloper in wat hij definieert in de achterloper, die misschien wel geen achterloper is.

Hoe komen deze mooie woorden van bevlogen managers dan tot uiting op de werkvloer? Voelt iedere docent de ruimte om dit persoonlijk leiderschap te uiten en te ontwikkelen? In de diepte-interviews merkten we dat als het gaat om onderwijsontwikkeling er wel gedacht wordt vanuit rollen en functies, maar dat toch ook docenten wel de ruimte ervaren en de kans grijpen om zelf te innoveren.

Ik ben geen hogeschoolhoofddocent en geen teamleider. Ik voel me gewoon echt ja, docent. Hogeschooldocent en toevallig theaterdocent. Dat valt binnen ons werk allemaal dat we onderwijs moeten ontwikkelen en ik denk dat ik wel qua karakter ook wel gauw kansen zie en verbindingen maak, niet bang ben om met een andere gedachtegang in te brengen. Ik ben wel vasthoudend als het gaat over de waardes die ik belangrijk vind.

Bij Teachers College bleek uit de gesprekken met het kernteam dat zij ook voor willen leven dat je als docent onderwijsontwikkelingsvraagstukken niet uit de weg gaat, en dat je je eigen docentschap kritisch durft te bevragen. In hoeverre dit ook domeinbreed gepropageerd wordt, is een 'cultuurvraagstuk', en juist in tijden van crisis wordt dan duidelijk dat er nog wel een weg te gaan is:

Dat is dan weer een **cultuurvraagstuk**. Op welke manier geven wij als domein ruimte aan mensen om initiatieven te ontplooiën, om verbindingen te zoeken? Dus, in hoeverre wordt **persoonlijk leiderschap gestimuleerd en gewaardeerd** binnen onze organisatie? Als je nu kijkt naar de crisissituatie dan merk je dat er vooral wordt teruggegrepen op een **controlemechanisme** om het gevoel te creëren van we hebben alles in de hand. Terwijl omgekeerd zie ik zulke mooie dingen gebeuren op het moment dat je ruimte geeft aan mensen om nieuw onderwijs in te richten in deze nieuwe situatie. Hoeveel ruimte geef je aan nieuwe ideeën en initiatieven? Ik ben er heel erg van overtuigd, persoonlijk leiderschap kun je pas ontplooiën op het moment dat die **ruimte gegeven en gegund** wordt. Dat zit er in de lijn en dat zit hem onderling.

Flexibilisering

Het derde thema dat we bespraken was flexibilisering van het onderwijs: "In de komende jaren werken wij op onze hogeschool stapsgewijs aan het toekomstperspectief om voor elke student een persoonlijke leerroute mogelijk te maken. [...] Elke student heeft een eigen leerroute die persoonlijk, uitdagend en flexibel is" (Strategische koers 2017-2022, pp. 1,2). We legden deze vraag in het midden:

Wat moeten we veranderen in de huidige organisatie om flexibele leerroutes, maatwerk, te stimuleren, zonder dat die verschillende routes elkaar in de weg zitten?

Dit gaat om maatwerk, om differentiatie, en het werken met 'leeruitkomsten' wordt hiermee al snel in verband gebracht:

De **leeruitkomsten** zijn volgens mij wel relevant, die worden inderdaad gezien als sleutel tot flexibilisering, Windesheim-breed. Want daarmee heb je een soort doelstelling voor de student, van hier ga ik aan werken en wat ik dan doe maakt niet uit als ik die leeruitkomst maar aantoon. Terwijl op opleidingsniveau wordt er veel specifiek gekeken, bijvoorbeeld naar wat de leeruitkomst betekent voor de beroepspraktijk. Daar kan het gaan wringen. Toch ben ik er wel voorstander van de leeruitkomsten gemeenschappelijk te maken, zeker in het educatieve domein, daar hebben we veel raakvlakken en je kunt daarmee de student de mogelijkheid bieden om zijn kennis binnen het educatieve domein, met verschillende expertises interessanter of meer uitdagend te maken.

Vanzelfsprekend vraagt het nog veel aanpassingen van het onderwijssysteem om echt vanuit leeruitkomsten te kunnen werken:

Nee dat systeem is niet toereikend, nee. Dat wordt ook erkend, daar zijn we al jaren over in gesprek en die systemen worden gebouwd. Windesheim is ook bezig met flexibel onderwijs. Als je dat mogelijk wil maken heb je andere onderwijssystemen nodig, dat kan het systeem niet aan. Dus daar wordt aan gewerkt. Alleen dat duurt jaren.

Wat Teachers College betreft, wordt er al sinds de oprichting veel flexibiliteit gevraagd van zowel student als docent. Met name de overgang van Freshman naar Craftsman Fase is een beproeving, zo bleek uit de gesprekken in het domein. Een van de studenten kwam ook met de suggestie om die aansluiting kritisch te beschouwen:

We zouden om tafel moeten gaan om voor elk vak de essentie daarvan te bekritisieren en te bevragen. Ik heb namelijk het gevoel dat veel van de Engels vakken voor mij persoonlijk alleen tijdverdrif is. Ook de pedagogische vakken vind ik overbodig, na 3 jaar intensief pedagogiek te krijgen denk ik dat ik de basis van jaar 1 en 2 niet meer hoef te krijgen.

De docenten van het Teachers College kernteam zien dat er van zowel studenten als docenten veel flexibiliteit gevraagd wordt: “We vragen om een flexibele houding bij studenten. En nou daarin zie ik inderdaad die flexibiliteit en die wendbaarheid die we dan zelf ook uitstralen en te realiseren hebben.” Het innovatieve karakter van Teachers College is lange tijd ook vooral gezien in het licht van de ruimte die de student er heeft om een eigen route te bewandelen. De laatste jaren is die aandacht er veel breder in het onderwijs.

Het innovatieve heeft te maken met dat studenten eigen keuzes kunnen maken in programma's, ten aanzien van inhoud en ten aanzien van toetsvormen. Dat zie je nu in heel onderwijsland steeds meer gebeuren, in opleidingsland. Dus de keuze aan de student en flexibel onderwijs en dergelijke, zorgt ervoor dat leervragen en keuzemogelijkheden steeds meer een plek krijgen in de opleiding, maar ik denk dat TC veel meer is dan dat.

De flexibiliteit die er voor de eigen route van de Teachers College student is, botst met de systemen binnen de organisatie. Hier is binnen TCE veel over gesproken; de onderwijsvisie staat onder druk door hele praktische ongemakken:

De systemen zoals we die hebben op Windesheim met educator, met elo's, croho's, inschrijvingen, hoe de financiën worden ingedeeld binnen en tussen opleidingen. Dat is niet gebouwd op die student die allemaal zelf keuzes maakt. Daar lopen we voortdurend in vast. Dat zorgt ervoor dat je voortdurend aan je eigen concept moet sleutelen. Eigenlijk afbreuk moet gaan doen en compromissen moet gaan sluiten. Om toch maar zoveel mogelijk van het concept overeind te houden. Dat is ook wel haast voorwaardelijk om die TC route op een goede duurzame manier neer te kunnen zetten. En nou ja daar wordt aan gewerkt, daar wordt al heel lang aan gewerkt. Heel concreet: het feit dat wij aparte TC onderwijseenheden hebben gemaakt. En die staan in het studieplan van studenten, terwijl reguliere studenten dus andere onderwijseenheden en een studieplan hebben staan. Dat zorgt dat die andere onderwijsheden die zijn automatisch gekoppeld aan een elektronische leeromgeving. Maar die van TC dus niet. Dus TC studenten die kunnen nooit in een systeem ergens in. Of je moet het allemaal handmatig gaan repareren.

Ontschotting

Het vierde thema dat we in de focusgroepen bespraken, was ontschotting: “Co-creatie en partnerschap zijn sleutelwoorden voor leren op een open campus, waar traditionele grenzen tussen opleidingen, domeinen en werkpraktijk vervagen” (Wat is onze visie op onderwijs?). Dit bracht ons bij de vraag:

Hoe kunnen we de organisatie als faciliterend orgaan voor onderzoek en onderwijs zo veel mogelijk ontschotten?

In TCE is veel gesproken over de afstand tussen de opleidingen, in termen van eilanden of muren en schotten. Iedereen herkent het, en tegelijk is het ontzettend complex gebleken om werkelijk te verbinden. Zo geeft een van de directeuren aan:

Ik vind het belangrijk een bijdrage te leveren aan het ontschotten. Dat is gewoon waar ik me in bevind, tussen allerlei schotten, en onmogelijkheden, maar gelukkig ook mogelijkheden om dat te doorbreken. Maar het is niet een vanzelfsprekende zijnswijze van het domein Bewegen & Educatie.

Misschien is het optimistischer om te spreken in termen van wat we willen verbeteren dan in termen van waar we last van hebben, wordt ingebracht:

Moeten we het wel hebben over ontschotting of meer over samenwerking? Ontschotting heeft iets negatiefs in zich, alsof er muren staan die we moeten slechten. Maar de vraag is volgens mij veel meer kijken we naar de organisatie als geheel, en wat zegt dat over hoe we samenwerken?

Er zitten veel schotten tussen de huidige afdelingen, zelfs tussen moderne vreemde talen zitten nog schotten. Het gaat echt om een organisatie zijn waarin samenwerking het uitgangspunt is. Wat we daarvoor moeten doen, noem het ontschotten, het is leren samenwerken, het aandurven om samen stappen te zetten. Ook wat dit vraagstuk betreft, is de vraag of

cultuurverandering kan plaatsvinden in de bestaande systematiek en organisatiestructuren. Binnen het domein Bewegen & Educatie zijn schotten, en die worden versterkt door soms schijnbaar tegenstrijdige belangen. We spraken erover hoe structuur en cultuur hierin samen kunnen veranderen.

Misschien zit het ook meer op een stukje divisie. Het gevoel wat ik krijg en dat versterkt het schot, wat de schotten versterkt, is dat we allemaal onze eigen broek aan het ophouden zijn, voor eigen parochie preken. Minder dat we samen verantwoordelijk zijn voor het opleiden van studenten. Als we meer vanuit zo'n visie zouden werken. Dat je werkt vanuit je eigen cluster is daaraan ondergeschikt. Dat verschil in visie proef ik ook sterk.

Er spelen ook verschillende belangen in die zin. Aan de ene kant is het ook begrijpelijk dat er zoiets ontstaat. Het moment dat je iets moet gunnen aan de ander is ingewikkeld. Je bent gewend je eigen zaakjes op orde te hebben, daar is alles op ingericht, met de control cyclus, de verantwoordingscyclus die we hebben. Dus dat is wel een issue. Echt samenwerken, zou betekenen dat geld en budget van ondergeschikt belang is. Dan moet je samen kijken wat gaan we doen en waar gaan we op inzetten. En dat is heel utopisch en ambitieus misschien. Maar dat is wel waar het gesprek over moet gaan.

In deze uitspraken wordt niet alleen uitgelegd wat samenwerking en ontschotting in de weg zit, maar worden ook al suggesties gedaan om structuur en cultuur meer samen in verandering te krijgen. Een gezamenlijke visie en gedeelde ervaren verantwoordelijkheid lijken ook te vragen om een systeemverandering. Ook onderzoeken hoe je verschillende organisatieonderdelen gebruik kan laten maken van elkaars voorzieningen en dat minder te verkokeren binnen bepaalde opleidingen, kan hier een belangrijke stap in zijn.

Juist ook als je dingen kleinschalig wil regelen en juist vanuit autonomie bij docenten dan krijg je automatisch kleinere clusters. Maar je moet wel **vanuit dezelfde visie werken**. En die visie is **dat je allemaal die professionals opleidt**. Op het moment dat je afwegingen gaat maken die **in strijd zijn met die gedeelde visie maar wel in het belang zijn van de financiële situatie van een eigen RVE**. Ja dan slaan we de plank mis. Dat is zichtbaar en daar maak ik mezelf ook weleens schuldig aan. Vanuit welk perspectief redeneer ik nou? Onze eigen broek ophouden of in het belang van gezamenlijk opleiden van studenten? Dat is niet beschuldigend naar de organisatie in zijn algemeenheid. Maar dat is iets dat ontstaan is.

Hier raak je de kern van ontschotting. Dat **begint bij samenwerking**. Op het moment dat je niet bereid bent **over je eigen schaduw heen te stappen** en werkelijk gaat samenwerken en zegt: **we gaan mooie docenten en leraren opleiden**. Als die drive er niet op verschillende levels is, vooral op management level, daar gaat het mis. Dat is interessant om te verkennen, kijkend naar zo'n setting als we gecreëerd hebben met elkaar. Zoals we hier zitten willen we allemaal hetzelfde: hele goeie docenten opleiden. Wat maakt dan dat er ergens in de lijn storing komt waardoor dat niet meer het doel is maar dat het over geld gaat of de laatste euro?

Iemand brengt nog in dat het lijkt op ontwikkelingen in de zorg. "Ook daar zijn professionals in stukjes verantwoordelijk, terwijl niemand meer zicht heeft op het gehele traject en niemand zich eigenaar voelt van het hele traject. Om dit te doorbreken moet iemand **zich eigenaar voelen van het geheel** en bereid zijn te zoeken naar hoe dit kan worden doorbroken." Hier moet het om gaan: "Hoe krijgen we dit nu op de goede manier verbonden met al die ontwikkelingen die we samen aan het doen zijn; bij AVO, Pabo, BO en theologie. We hebben handvatten nodig om met elkaar die verbinding te realiseren."

2.2 TC2.0 = TC Embedded

Het project Teachers College Embedded verliep parallel en was voedend aan de doorontwikkeling van het Teachers College, ook wel TC2.0 genoemd. Zoals in de inleiding besproken is, was er uitwisseling tussen die beide processen. Het onderzoeksproject TCE was bedoeld om zicht te krijgen op de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van TC in context. TC2.0 verwijst naar de toekomstgerichte onderwijsontwikkeling van het Teachers College. In dit deel bespreken we wat er op dit moment speelt als het gaat om die doorontwikkeling.

ANDEREN MEENEMEN

Terugkijkend op het ontstaan en de ontwikkeling van het Teachers College sindsdien, is er nu bij het management en bij de docenten het besef dat bij aanvang de andere opleidingen en collega's onvoldoende meegenomen zijn in het proces. Het herontwerp en de stappen die nu gezet worden, moeten daar dan ook toe bijdragen, zo is de indruk. "Hoe krijgen we TC meer in verbinding met anderen, daar gaat het nu om." Juist om de reden dat dit in het verleden maar ook nu nog steeds niet altijd goed gaat, is er in TCE veel gesproken over strategieën om anderen mee te nemen en betrokken te krijgen.

*Als je de vraag anders stelt: wij willen TC 2.0 ontwikkelen en ik heb **jullie input nodig om dat zo goed mogelijk in verbinding te doen** met BO, Pabo, theologie en AVO, dan heb je volgens mij een hele andere context.*

*Ik zou mij juist kunnen voorstellen dat de groep die gaat **meedenken** over TC 2.0, dat daar ook mensen in zitten van buiten TC die aan initiatieven werken die raken aan TC.*

Ook dit heeft veel met taal te maken, met wie initiatiefnemer is van de pogingen tot samenwerking, met wie je uitnodigt, aan wiens 'tafel' je gaat zitten, en hoe je anderen daadwerkelijk de ruimte geeft om mee te denken

en mede 'eigenaar' te worden. "Hoe zorgen we ervoor in het proces, dat al die actoren van verschillende niveaus, ook docenten, betrokken worden in het nadenken over Teachers College 2.0?" Natuurlijk had dit ook betrekking op de communicatie over en de framing rond het onderzoek.

*Zodra je dat vanuit TC communiceert, we gaan een onderzoek doen vanuit TC, dan krijg je alweer die **scheve gezichten**, die **gevoeligheid** die er al is.*

Ik zou dus ook niet zeggen, we doen het onderzoek vanuit TC. Ik zou zeggen TC 2.0, daar moeten we mee aan de slag, want we willen aan alle kanten die verbinding krachtig maken. En we willen tegelijkertijd weten wat daarin werkt. Dus dan is het volgens mij niet vanuit TC geïnitieerd maar vanuit het domein geïnitieerd. Want zo zou ik hem dan willen framen. Bert, in dit geval de vertegenwoordiger van het domein, is geïnteresseerd in hoe een verandering/ vernieuwing/innovatie binnen het domein vorm krijgt als je dat op een bepaalde werkwijze doet. En daar is TC 2.0 een voorbeeld van, om daar data uit te genereren die voor het domein beschikbaar komt. Als je innovatie doet binnen dit domein, zijn dit en dit werkende principes.

Het leren over Teachers College in het domein, over waar dit precies schuurt, dat is interessant en kan ook heel constructief werken voor anderen, om hiervan te leren.

*Hoe kunnen we een initiatief als het TC zich verder laten ontwikkelen en **het feit dat dat schuurt met andere organisatieonderdelen maken het tot een constructieve leervraag?***

We zijn bezig met TC, dat willen we zich door laten ontwikkelen, iedereen is daar ook blij mee. Je schuurt daarbij tegen bepaalde dingen aan, daar zitten leervraagstukken aan en die hebben vooral te maken met hoe kan je heel concreet in samenwerking met het TC, maar dat zou net zo goed iets anders kunnen zijn, maar in dit geval is de geadresseerde het TC. Hoe kan je dat leervraagstuk, dat schuren, dat verbindingen maken verder verbeteren?

EEN NATUURLIJK MOMENT OM PROBLEMEN OP TE LOSSEN

Over de timing van het herontwerp en de verbinding van Teachers College met de context is men het eens: dit is het **juiste moment** om die volgende stap te zetten.

*Voor mij is dit een heel natuurlijk moment. En ik denk ook dat niemand dit gaat ervaren als opgelegd. Omdat er is al communicatie met alle opleidingen over het aanpassen van de TC studieroute, ik heb al allerlei geluiden gehoord van mensen die juichen dit toe. En dat is ook niet gek want **we komen dichter naar de opleidingen toe**, snap je, dus mensen zien alleen maar dit gaat eindelijk, een heleboel **problemen oplossen**. Dus ik denk dat mensen dit, dat mensen weten dat dit al loopt, dat er al plannen zijn, dus dit **gaat niemand ervaren als van bovenaf opgelegd**. Mensen worden **uitgenodigd om hierin mee te gaan**, wat wil je nog meer?*

Zoals we eerder al bespraken, was het niet alleen de toon vanuit Teachers College van 'wij weten het beter' of de afwijkende visie die voor wrijving zorgde, maar ook de organisatorische complexiteit die het Teachers College met zich meebracht in het domein. De vreemde eend in de bijt past ook letterlijk niet helemaal in het systeem. Met het herontwerp, richting 2.0, zou dat eigenlijk ook opgelost moeten worden, zonder verlies van identiteit en eigenheid van het concept. Op dit moment wordt er door studenten een tweedeling ervaren in hun studieloopbaan. Die heeft direct te maken met de aansluiting tussen de Freshman en de Craftsman Fase.

Het probleem is nu denk ik dat TC studenten vooral het idee hebben: ik studeer bij het Teachers College. Dat is **iets anders** dan de reguliere opleiding. Ik heb een eigen TC studieplan met al die onderwijseenheden. En **ik moet mijn inhouden gaan halen bij de opleiding, maar ik zit eigenlijk bij TC**. Dus ik denk dat in veel beleving zit een tweedeling. In dat nieuwe TC 2.0 verhaal willen we dat idee van die tweedeling eruit halen. Betekent dat studenten in de Craftsman Fase gaan **studeren in de onderwijseenheden van de reguliere opleidingen**. Dus hun studieplan wordt gewoon het studieplan van de opleiding, klaar. Geen TC verhaal. En dat het onze uitdaging wordt, en daar moeten we met elkaar over in overleg. Hoe gaan we dat precies doen. Dus het idee is om dan **door die jaren heen er een TC concept laag aan te verbinden**. En dat er tussen die TC concept laag en die vakinhoudelijke onderwijseenheden, dat studenten dan worden uitgedaagd om daar voortdurend verbinding tussen te gaan maken, dus alle inhouden die ze bij wiskunde meekrijgen en ook de vakdidactiek die ze dan meekrijgen bij wiskunde. Dat ze dat voortdurend mee terugbrengen, naar hun TC leergemeenschap en dat ze dan vanuit die ogen van de Teacher Artist, daar naar gaan kijken. En dat ze dan keuzes kunnen gaan maken van ik ga mij op deze manier die inhouden meester maken of ik ga het op die stageschool op deze manier of binnen deze context, wil ik dat gaan uitwerken of wil ik daar mijn eigen leervraag aan gaan verbinden. En ik denk daarin hebben onze kernteam docenten een belangrijke rol, om die studenten ook voortdurend te bevragen op, ja maar je bent nu met deze inhouden bezig, hoe verbind je dat nu met je eigen leervragen waar je mee bezig bent? En ik denk dat dat op dit moment wat **gescheiden trajecten** zijn en ik zie in onze nieuwe opzet wel mogelijkheden om dat veel meer met elkaar te gaan verbinden.

Ook in wat studenten hierin de Craftsman Fase over zeggen, herkennen we dezelfde aansluitingsproblemen:

Bij mijn opleiding, Nederlands, en volgens mij ook bij andere LVO kan deze verbinding naar mijn mening veel beter. Het **aantal EC's sluit niet aan**, het contact met de docenten is niet optimaal. Bijvoorbeeld als we een onderdeel alternatief willen afronden, is het **helemaal zelf uitzoeken**, waar je soms toch behoefte hebt aan wat ondersteuning van een docent (ik studeer via afstandsleren, dus ik volg geen live colleges). Het contact met onze **contactpersoon** is wel goed, hij reageert snel en weet ook wat TC inhoudt. Ik heb weinig beeld bij **wat de andere docenten hiervan überhaupt weten**. Ik hoorde dat de aansluiting qua EC's over een paar jaar verbeterd wordt, helaas hebben wij daar nu nog weinig aan. De vakinhoud bevat nu meer EC's dan in ons studieprogramma hoort. We zouden hierin mogen schaven door bijv. aangepaste opdrachten, zodat de studielast acceptabel blijft, maar zoals ik hierboven al zei verloopt dit niet zo soepel en ligt **alle actie hiervoor bij ons als studenten**, waarbij we wat **overzicht en ondersteuning missen**.

2.3 Taal van onderscheid en taal van verbinding

Taal weerspiegelt niet alleen hoe de verhoudingen liggen, maar kan ook de ervaring van verschil versterken en nieuwe taal kan ook een nieuwe realiteit scheppen. Door deze gehele rapportage heen zijn de signaalwoorden al geaccentueerd, zowel de taal van onderscheid als de taal van verbinding. We gaan daar in deze paragraaf nog wat dieper op in.

Taal van onderscheid

WIJ ZIJN INNOVATIEF

Jezelf als individuele professional of als opleiding 'innovatief' noemen, suggereert of wekt bij anderen de indruk dat zij niet of minder innovatief zijn. Wat in de gesprekken ook veel naar voren kwam, is dat vernieuwing bij andere opleidingen wordt getypeerd als afgeleid van Teachers College, soms terecht en soms onterecht, afhankelijk van wie je het vraagt.

Alleen het woord al: je bent een **innovatieve opleiding**, heeft iets van een kwalificatie in zich. Alsof een andere opleiding niet innovatief zou zijn. Als je kijkt naar AVO, als je kijkt wat er op dit moment gebeurt, **daar zitten heel veel Teachers College elementen in**. Je zou ook kunnen zeggen dat is ook een innovatieve opleiding, alleen die doen het op een andere manier. Dus het zit inderdaad in woorden die gebruikt worden en gebruikt zijn.

De algemene tendens is dat het bewustzijn van hoe taal zowel de afstand als de verbinding kan versterken, toeneemt.

We zijn ons er denk ik steeds meer van bewust aan het worden dat we op moeten passen met het woord **innovatie**. Op het moment dat je zegt TC is een innovatieve opleiding, vinden de reguliere opleidingen: **dus wij niet**. Daar moet het niet om gaan. Dus ook in het TC 2.0, behalve dat stuk van die inbedding waar we op aan het aansturen zijn. Zijn we ook bezig een nieuw docentbeeld te ontwikkelen. Waarin niet de focus ligt op de innovatieve kracht van de TC'er. Maar meer, ja wat is die TC opgeleide leraar nu wel in vergelijking met de regulier opgeleide leraar? En als we dan spreken over een Teacher Artist, dan moeten we ons als kernteam, voor ons zelf scherp hebben, wat voor iemand is dat? Welke kenmerken horen daarbij? En dat wil niet zeggen dat die kenmerken meer of minder zijn of beter of slechter of nieuwer of ouderwets. **We willen weg uit die discussie**. Maar meer de eigenheid van die Teacher Artist omschrijven, en dat is het kenmerk van die TC route. **Vernieuwing**, dat woord daar zitten allerlei lagen in en daar moeten we mee oppassen denk ik.

VOORLOPERS OP ACHTERSTAND

Vrijwel alle respondenten in TCE gaven er blijk van wel onder de indruk te zijn van de houding en capaciteiten van de Teachers College student, wanneer zij van de Freshman naar de Craftsman Fase gaan. Tegelijk werd er ook geklaagd over hun kennisachterstand juist op het moment van die overgang.

Ze komen binnen en dan hebben ze eigenlijk nog **nooit iets gedaan met het vak**, terwijl wij [bij AVO] beginnen in leerjaar 1 al met het vak. Dus die **achterstand** hebben ze.

Dat er nog vakinhoud ontbreekt, dat is nu eenmaal zo, maar er zijn ook collega's die **betwijfelen of je als student in de Freshman Fase wel aan je docentschap kunt werken wanneer er nog cruciale bagage ontbreekt**.

Daar heb ik echt moeite mee met TC, is dat je zegt je gaat je eerst bekwamen in het zijn van docent, maar je hebt **geen bagage om docent te zijn**. Hoe kun je nu docent zijn oefenen, zonder dat je bagage hebt om dat daadwerkelijk, om iemand wat te doceren?

Tegelijk brengt die open benadering in de Freshman Fase ook een onbevangenheid met zich mee die geprezen wordt.

Ik vind het mooi hoe zij wel **onbevangen** naar dat docentschap kijken en naar het onderwijs kijken en dat ze zien dat ze erin veranderd zijn. Maar ja voor mij is, dat zit in mijn genen echt, je bent docent, daar zit een pedagogische kant aan maar je hebt ook de inhoudelijke kant nodig. Je moet je voorstellen zoiets is een yin en een yang. Je zou als je de kopopleiding ziet, je gaat eerst heel veel in het zwarte doen en op het laatst krijg je nog een beetje van het witte. En de lerarenopleidingen die dat dan echt als een yin en een yang door de opleiding heen door elkaar doen, en dan zou het TC degene zijn die begint met wit en daarna met het zwart komt. In theorie zou dat moeten kunnen, maar ik heb er moeite mee om mij voor te kunnen stellen **hoe kun je nou het docent zijn oefenen, zonder inhoud te hebben?**

De realiteit is dat het systeem hier niet helemaal op gebouwd is. Juist daarom is er enorm veel afstemming en maatwerk nodig, om te zorgen dat iedere individuele student een passende route kan bewandelen.

Dit vraagt voortdurend dat er goed contact is tussen de coördinator Craftsman Fase en de contactpersonen van de verschillende opleidingen. Want daar gaan dan de studenten naartoe, naar Duits of geschiedenis of scheikunde of Pabo. Maar dat betekent dus, omdat deze systemen daar niet goed op aansluiten, moeten deze mensen, die studenten voortdurend in het oog hebben en voortdurend weten, ik moet nu dit voor hem gaan doen, nu moet dit geregeld worden, nu moet dit komen. En dat gaat fout, omdat **niet iedereen weet precies hoe TC werkt** en de TC route en dan denken ze dat is TC dat is een apart verhaal, **dat gaat helemaal anders dan bij ons**. Nou ja **allerlei beelden en misverstanden**. Die ervoor zorgen dat daar allerlei, dat studenten geen mails ontvangen, te laat zijn met bepaalde onderzoeksgroepen. Dat moet achteraf dan weer gerepareerd worden. Dat roept weer een hoop frustraties op, dan roept iedereen, **TC is een rommeltje**. Dit hele wereldje, daarom is die **inbedding**, die is heel belangrijk.

DE TC HOUDING

De Teachers College student wordt wel getypeerd als kritisch, eigengereid, eigenwijs, zelfstandig, zelfbewust, mondig, met veel lef en visie op onderwijsontwikkeling en innovatie. Hierin horen we zowel de positieve als de negatieve connotaties terug.

Ik kan mij een keer herinneren, daar had ik ook een setting met allemaal innovatoren en daar was ook een TC student en de TC student was het meeste aan het woord, die had een heel kleine innovatie gebracht en vond dat hij dat bij een heel ervaren iemand kon **etaleren**. Die had geen besef van complexiteit. Maar aan de andere kant ook heel **onbevangen**, gewoon etaleren wat ie wel aan het doen is en dat ook gewoon **groot maken**. Dus het is ergens een kwaliteit, maar aan de andere kant denk je jongens je kan van die andere kant wel ook heel veel leren.

Waar men zich meer kritisch uitlaat over wat 'typisch TC' is, wordt vaak ook al snel aangevuld dat we inmiddels wel een paar stappen verder zijn. Veel van de karikaturen behoren inmiddels tot het verleden. En soms gaat het om een nabij verleden.

Nou dat is wel **iets van het verleden hoor**. Wel een mindset van 'wat ik doe is al hartstikke goed'. Dus geef mij die studiepunten maar. Jij hoeft inhoudelijk geen eisen aan mij te stellen, want **ik ben zo goed**. De **mindset is wel anders geworden**. Waar ze vroeger met **arrogantie** binnenkwamen, komen ze nu binnen met het idee van '**hey ik kan wat, maar ik heb ook nog een heleboel te leren**', dat scheelt wel een heel ding. Maar nog, twee jaar geleden een groep die bij mij stadsgeografie doet, een eerstejaars vak. En dan helemaal niet naar de bijeenkomsten komen en het boek niet lezen en dan verbaasd zijn ook dat je de toets niet haalt. En daar eigenlijk een beetje verbolgen over zijn want **ze deden toch altijd alles goed**. En dan niet 1, maar dan een hele club, dat vind ik heel moeilijk om dat te plaatsen, terwijl ik helemaal niet iemand wil zijn en ook niet ben, die vindt dat iedereen bij mij maar door mijn hoepel moet springen. Liever niet zelfs, bedenk alsjeblieft zelf je hoepel! Maar **als je ervoor kiest om door mijn hoepel te springen**, dan verwacht ik wel dat je dat ook goed doet en **zeker als je al 1,5 jaar studie erop hebt zitten**.

Ook in positieve zin wordt er veel gesproken over de TC attitude:

Ik ben heel erg **enthousiast** over de TC studenten. Ik heb ook een voorlichting gedaan met bepaalde workshops voor techniek heb ik gegeven aan die studenten en ik vond ze heel **eager**, het **doorvragen**, ook een **beetje een bepaalde attitude**, ik kon het wel waarderen. Niet de standaard, en dat is ook wel grappig, niet de standaard techniek docenten. Echt wel een **ander profiel**.

EEN EIGEN BEROEPSPROFIEL

Ook waar gesproken wordt over profilering en het werkveld waartoe de Teachers College student wordt opgeleid, lopen de gemoederen al gauw hoog op. Zoals de typering meer of minder innovatief te zijn, mensen uiteen kan drijven, gebeurt dat ook rond het gewenste uitstroomprofiel.

Ja, bij TC kies je er echt voor om **niet alleen docent** te worden, maar ook onderwijsinnovator en daarbij hoort dat je heel kritisch durft te kijken naar je eigen handelen, naar alles wat er al ligt qua onderwijs en waar je naartoe wil. Het is gewoon een vaardigheid die je niet per se gelijk hebt aan het begin, maar die je wel moet gaan willen leren. En **dat is binnen regulier AVO minder een noodzaak**.

Er zijn typering die dit nog sterker uitdrukken:

Uiteindelijk ga je als TC student ook functioneren in die reguliere setting van de opleidingen en de stagescholen. Dat is waar het soms lastig wordt om vast te houden aan je visie op leren en onderwijs. Studenten geven soms ook aan dat het verschil tussen de reguliere setting en de setting bij Teachers College zwaar kan zijn omdat bijvoorbeeld klasgenoten bij hun reguliere opleiding het prima vinden om een 5,5 te halen, terwijl het bij TC eigenlijk not done is om er met zo'n houding in te staan. Als je werkt vanuit de vragen als 'Wie wil je zijn als Teacher Artist?' en 'Op welke wijze is je handelen congruent met je waarden?' kom je niet uit bij een antwoord als '**Een 5,5 is goed genoeg**.'

Daarnaast vind ik het ook zelf belangrijk om eigenaarschap te hebben over mijn eigen leerproces als student. **Wanneer ik die eigenaarschap niet ervaar, vind ik het heel lastig om echt vanuit mijn intrinsieke motivatie te werken**. Dit kan zijn wanneer er door de Pabo of LVO Nederlands een grotendeels gekaderde opdracht wordt opgelegd **waarin ik mijn eigen visie en kernwaarden nauwelijks kwijt kan**. Ik merk dat ik weinig voldoening uit dat soort opdrachten kan halen en werk dan vanuit **extrinsieke motivatie**.

Ik kan dan wel de zelfdiscipline opbrengen om geaspireerd aan een opdracht te werken maar ervaar naast de studiepunten die ik ervoor krijg **weinig meerwaarde** aan de opdracht. Dit gebeurt maar zelden hoor!

Ook aan de kant van AVO wordt het op scherp gezet:

De andere kant is dat wij ze bij AVO binnen kregen en dat we **niet zo onder de indruk** waren van bepaalde theoretische onderbouwing van mensen, maar ook hun reflectieve vermogen was eigenlijk wat minder. Wat wij in de stage zagen, wat onze collega's daar zagen. En dat maakte, ik heb zelf ook een paar keer sessies bijgewoond, waar TC studenten bij waren, ze lijken **heel erg gevormd op de 'ik'** en de vraag is of je als docent die 'ik' zo ontwikkeld moet hebben. Of dat het meer een dienend beroep moet zijn, en of het dan helpt. Dus het zelfbewustzijn dat lukte TC studenten eigenlijk bovenmatig goed. Dat hebben ze al. Maar ik vraag me af of dat in de praktijk zo gaat uitpakken en **of dat qua student of qua docent zo waardevol is**.

Vanuit AVO wordt ook benoemd dat het in feite een luxepositie is om te kunnen bepalen met welk type scholen er wordt samengewerkt in partnerschappen:

Kijk, TC heeft de **mazzel** gehad, kleinschalig beginnen, ik pak de scholen waarmee ik in overeenstemming ben, dus ik richt mij lekker op de 10-14 school. Huppakee dan kan je lekker je vriendjes meenemen en daarmee een sociaal construct opbouwen. Die **luxe** hebben wij niet, wij moeten met alles en iedereen. Dus ook met een klein Christelijk schooltje in Meppel. Daar leiden wij ook leraren voor op, dus die horen ook bij ons, en die gewoon hup klassiek wiskundedocenten willen die wiskunde komen geven. En geen gezeur. We hebben de luxe niet om ons te permitteren om sommige partners niet interessant te vinden. En dat is wat innoveren bij AVO juist weer heel interessant maakt.

Deze **luxepositie** kwam in het geval van Onderwijsroute 10-14 van OoZ Zwolle voort uit het gegeven dat deze onderwijsroute in het tweede jaar van het bestaan van Teachers College **mede ontworpen** is door studenten en de coördinator van de Craftsman Fase van Teachers College. Op deze wijze deed Teachers College aan het begin van **de ontwikkeling van tienerscholen** ervaring op met het ontwerpen van de leeromgeving en curricula die daarvoor nodig zijn **waarmee Teachers College een bron van informatie werd voor het werkveld**.

De samenwerking tussen nieuwe onderwijsroutes in het po, vo en hbo wordt binnen het domein Beweging & Educatie in toenemende mate gezien als de basis voor het opleiden van leraren. De samenwerking tussen Teachers College en Onderwijsroute 10-14 in Zwolle is een duurzame leeromgeving waarbinnen regelmatig nieuwe onderwijsontwerpen uitgetoetst, en met het werkveld gedeeld worden (De Jong Weissman & Robben, 2021). Het ontwikkelen van onderwijs gebeurt daarmee niet alleen op de hogeschool, maar juist in samenwerking met het werkveld.

Het brengt misschien ook met zich mee dat Teachers College studenten in de praktijk gezien kunnen worden als verfrissend:

Sommige schoolleidingen zeggen ook we willen heel graag TC studenten, want die AVO studenten kennen we nu wel. We hebben onze hele geledingen bevolkt met dat soort docenten, ja hartstikke fijn, maar we zoeken iets nieuws.

Vanuit BO wordt hier heel mooi verwoord waarom die wrijving rond profilering precies is ontstaan:

Dat maakt TC extra complex, want richt het zich nou op standaard 1 van de accreditatie of standaard 2, zegt het nou meer iets over, waarvoor je opleidt, waartoe je opleidt, welke eindtermen doelen etc die je hebt, of zegt het meer iets over de manier waarop je opleidt? En eigenlijk zeggen

ze ook, ze hebben een eigen beroepsprofiel.

Als je per definitie binnen 1 hogeschool hetzelfde diploma afgeeft, maar je hebt daar 2 verschillende stippen op de horizon, dan ga je hoe dan ook, daar wrijving krijgen.

*En of het nou profileringsdrang is, maar er gaat een bepaalde dynamiek ontstaan. Ik kan mij voorstellen dat TC dat nodig had om zoiets te hebben, als stip op de horizon: daar werken we naartoe. Maar **dan moet je ook voor lief nemen dat je daarmee een soort wrijving gaat krijgen.***

EEN KARIKAATUUR VAN ‘DE ANDER’

Uit veel van de typering in het voorgaande blijkt al dat er over en weer waardering is, maar ook dat er vooroordelen en misverstanden worden uitgewisseld. Eén van die begrippen die de taal van onderscheid versterkt, of zelfs kan doen escaleren, is het begrip ‘ontgiften’, dat in het verleden vanuit het Teachers College nog wel eens gehanteerd werd om een karikatuur te maken van regulier onderwijs. Zo nu en dan komen dit type polariserende en contraproductieve statements nog voorbij:

*We proberen met behulp van wat wij in het TC in het eerste jaar doen - dat is in feite een **detox programma** - om studenten in stappen bewust te maken van hoe ze zijn **geconditioneerd** in het VO, hoe ze met mayonaise in de hersenen het hbo binnen komen. Dat we ze terugbrengen naar hoe ze misschien waren in het po. Voordat ze naar het vo gingen.*

Nou, ook in vo zie je in toenemende mate aandacht voor die ruimte voor keuze van studenten, dit wordt steeds meer een thema. Als dat doorzet hebben we over 4 jaar studenten die dat wel kunnen. Dus die mayonaise wordt er dan wel uitgeklopt.

*Kijk **AVO afdoen als groot log ding** die het echt niet voor elkaar heeft, dat past niet. Dat past niet bij de status van AVO. En dat past niet bij alle goede dingen die daar ook gebeuren.*

De pijn die hiermee wordt uitgedrukt, wordt vanuit Teachers College ook gezien:

*Hier werd ook pijnlijk duidelijk wat mij betreft, wat er is gebeurd met Teachers College in relatie tot de rest. [Zij] gaf woorden aan, wat ik maar even ‘**de pijn van AVO**’ noem.*

Een perspectief op de verschillen en op hoe AVO en Teachers College zich tot elkaar verhouden, heeft ook gevolgen voor wat er volgens de betrokkenen nodig is als het gaat om de inbedding van Teachers College in context.

*Voor mij is die andersom geredeneerd. Wij leiden docenten Nederlands op, dat doen we via verschillende routes, dus een zij-instroom, de reguliere route, het afstandsleren, misschien wel een deeltijdvariant, en **we hebben een variant TC**. Dus onze leervraag is niet zozeer om eigenaar te worden van TC, maar om te zorgen voor een soort, meer flexibel, ‘omnivorig’ curriculum-construct voor Nederlands. Wat we nu zien is dat onze collega’s dus **5, 6 curricula naast elkaar** draaien. Dus we willen die studenten vooral minder arbeidsintensief, met passie en kennis van Nederlands, als docent op kunnen leiden.*

Docenten binnen het Teachers College zijn zich er absoluut van bewust dat de taal die wellicht nodig was in het beginstadium, om het initiatief van de grond te krijgen, dat die op dit moment niet meer gepast is. Bovendien komt het de inbedding niet ten goede.

*Als ze van het reguliere onderwijs eerst moeten ‘**ontgiften**’, voordat ze in het TC, nou ja dat roept allerlei beelden op snap je? **Dat versterkt niet de inbedding**. Dus taal en daar is in de afgelopen jaren al heel veel taal geweest, die heeft gezorgd voor scheiding. **Dat ligt allemaal heel gevoelig**. Het idee dat TC studenten een beetje **elitaire studenten** zijn, hebben we ook allemaal flink moeten afbouwen, die zijn allemaal **heel slim**. Och, er zijn zoveel beelden die bij mensen leven. En dan krijgen ze zelf een TC student en dan: oh, **ik had er eigenlijk veel meer van verwacht**. Die denken een beetje dat*

*het **super studenten** zijn, snap je? Er zijn heel veel beelden. Dus dit is er ook eentje, waarvan ik zou zeggen. Als je het kan opbrengen om te zeggen **ik wil graag aansluiten om te kunnen begrijpen**. Omdat die inbedding een belangrijk onderwerp is, nou ja dat lijkt mij uitstekend. Maar dan is eigenlijk TC en de plek van TC in de opleiding, is het object van onderzoek.*

IK VOEL ME NIET UITGENODIGD

Een laatste punt dat we tegenkwamen in de gesprekken is dat niet iedereen zich uitgenodigd voelt om met het Teachers College contact te leggen. Er wordt door sommigen een bepaalde **afstand** ervaren, alsof het om een ‘gesloten bolwerk’ gaat.

*Nou vooral letterlijk, dat ik niet de uitnodigingen ontvang voor vergaderingen of bijeenkomsten. Dus **ik heb weinig idee van wat daar gebeurt** in die ontwikkeling. Dus er komt ook niet een vraag naar mij toe. Ik heb sterk het gevoel, als ik de lessen geef, inderdaad naar tevredenheid geef, dan is het goed zeg maar. Dan zijn ze blij. En dat is goed als mensen blij zijn, dat is ook een overtuiging. En dat vind ik ook oké, omdat ik binnen AVO ook al in heel veel ontwikkel-clubjes zit.*

Deze docent gaf ook aan waarschijnlijk wel te passen bij de visie en werkwijze van het Teachers College, dus dat die schotten of eilanden worden ervaren, is in feite ook een gemiste kans.

Taal van verbinding

Ook de taal van verbinding wordt gesproken. Zowel taal die al bestaande verbindingen uitdrukt als taal die daarop aanstuurt. Tijdens de focusgroep kwam aan de hand van het begrip ‘voorloper’ al ter sprake hoe het scheppen van een nieuwe, meer verbindende taal, de weg zou kunnen openen naar een Teachers College dat beter is ingebed in de context.

*Zoals jij vertrouwen vraagt als je voorloper bent, zo vraagt het ook de discipline en het geduld om iemand ‘uit z’n ding te krijgen’, om **vanuit een open***



*constellatie in gesprek te komen. Dat vraagt ook vertrouwen omgekeerd van de voorloper in wat hij definieert in de achterloper, die misschien wel geen achterloper is. Daarom vind ik dat 'koerszoekend' wel een mooi woord. Als je de ruimte en flexibiliteit hebt, en **het vertrouwen dat je ieder mens als een waardevolle professional kunt zien**, misschien is er dan wel heel veel mogelijk. Wat doe je als je dit op organisatieniveau wilt doorvoeren, aan welke voorwaarde moet je voldoen en wat gaat er regelrecht tegenin? **Welke taal moet je dan met elkaar ontwikkelen om dit mogelijk te maken?***

2.4 Eigenheid en verbinding

In veel gesprekken bij de verschillende opleidingen kwam naar voren dat in verbinding en samenwerking ook bewaakt moet worden dat het 'eigene' ook behouden blijft. Niet alleen de eigenheid van Teachers College, maar ook van de andere opleidingen.

TC als inspiratiebron in context

Wat opviel in de gesprekken is dat soms, ook vanuit het verleden, bij Teachers College de indruk is ontstaan dat 'de anderen' weinig waardering uitspreken, weinig betrokkenheid tonen, maar dat zij zich toch door Teachers College laten inspireren. Een ervaren gebrek aan erkenning over en weer, zo blijkt wel uit het voorgaande, is niet bevorderlijk voor de inbedding. In diepte-interviews blijkt dit vaak toch genuanceerder te liggen.

REACTIEVE BETROKKENHEID

We hoorden vaak dat de verbinding er pas is wanneer het echt nodig is, dus wanneer men ergens tegenaan loopt.

*Nee [die verbinding BO en TC] is er in mijn beleving niet. En dat ligt ook aan onszelf. Even de oorzaak loslaten, bij wie het ligt. BO is wat dat betreft nog maar heel magertjes betrokken bij TC, **alleen als er een vraag komt, dan reageren we erop, heel reactief.***

ANGST VOOR VERLIES

Waar Teachers College een inspiratiebron is, kan ook de angst bestaan voor verlies van de eigenheid en toegevoegde waarde. Hoe verdedig je nog je bestaansrecht als het unieke, onderscheidende, ook op andere plekken vertegenwoordigd is? Dit is bijvoorbeeld aan de orde rond het vernieuwingsproces bij AVO.

*Op het moment, in het vernieuwingsproces van het curriculum van de AVO opleidingen, daar heb ik vaker mensen horen zeggen: dit **lijkt steeds meer op TC**, dit zijn allemaal **TC elementjes** die erin komen. Daarin zie je dat TC en het nieuwe concept van de AVO opleidingen, dat lijkt meer op elkaar. Je kan je voorstellen hoe meer dat op elkaar gaat lijken, hoe minder er TC is.*

OOGSTEN BIJ TC

Teachers College wordt in meer of minder openheid, ook als inspiratiebron gebruikt.

*Wat wij aan het doen zijn in die brede leergemeenschap is, de echt professionele basis vastpakken, dus samenwerken, communiceren, onderzoek en dergelijke. **Het lijkt of TC dat een plekje heeft gegeven, wat meer.** Wij zijn heel bewust ook **bij TC wezen oogsten** wat daar ligt en of wij dat kunnen gebruiken.*

Als we doorvragen naar hoe die inspiratie tot stand komt, blijkt in veel gevallen dat een individuele Teachers College docent de informatiebron is. Er wordt vooral uitgewisseld door toevallige ontmoetingen, en niet omdat men bewust samen aan tafel gaat zitten.

*Dan kan ik het makkelijkst voor AVO spreken, ik zie dat we bepaalde dingen uit het Teachers College wel overnemen en geleerd hebben. En dat we bij andere dingen ook wat verder wegblijven. Ik kan er wel een betoogje over houden, wat het Teachers College heel goed heeft gedaan is zich heel erg ook **op de markt zetten** en zich heel erg **positioneren** in het land. Daar pakten zij **mondige studenten** voor **die dat heel goed deden** ook qua PR.*

De leergemeenschap van Teachers College, de wijze van communiceren en positioneren, maar ook de beoordelingssystematiek van Teachers College wordt gewaardeerd en in verbinding daarmee ook de begeleiding.

*Wij vinden de Fullan competenties interessant die erin zitten, dus wij proberen in ons nieuwe curriculum, de professionele basis wat vast te pakken en die stoelen wij ook op de Fullan competenties. Dus de groep die daar mee bezig is **leunt daarin op het TC**. Een andere die wij leren en die meer afgeleid is, is hetgeen wat je aan **exposure** doet. Een derde die zit wel op de **begeleiding** denk ik dus die hangt dicht tegen die Fullan competenties aan.*

OMARMEN VAN HET NIEUWE, DAT DUURT EVEN

In de beginfase is er juist ook vol verbazing en ook onbegrip gekeken naar wat er bij het Teachers College gebeurde. Een andere manier van toetsen en beoordelen, meer holistisch, roept ook vragen op. Vanuit de Examencommissie wordt teruggeblikt op een moeizame periode, maar ook op een toegenomen waardering in een proces van steeds meer naar elkaar toe groeien.

*Wij hebben wel wat **afstemming** nodig gehad om heel goed te kunnen duiden van waar gaat dit eigenlijk allemaal over. En je wil natuurlijk goed de kwaliteit borgen. Maar daar hebben wij wel tijd voor nodig gehad met elkaar om goed uit te zoeken van wat vinden wij nou eigenlijk? Uiteindelijk is er denk ik nu een **verschuiving gaande** dat het wat meer richting de Pabo is gegaan hoe wij dat eigenlijk doen. Dus **meer daar op afgestemd** is. En dat het*

voorheen wel afwijkender daarvan was. En dan heb ik het niet over van het één is beter of het andere is beter. Wat je wel krijgt is, **je gaat wat nieuws doen en dan krijg je wel verwonderde blikken van; kan dat wel, en is het wel goed qua kwaliteit?** Maar **ze hebben hele erge mooie dingen daarin zitten die echt wel anders zijn dat het traditionele.** Ik denk uiteindelijk dat wij wat meer naar het Teachers College zijn gegaan en **ook proberen die vernieuwende elementen in te passen.** Zij zijn daar gewoon meer met dat soort dingen bezig en zij hebben dus ook iets van de Pabo overgenomen.

Om iets nieuws goed te laten landen in het bestaande systeem, dat vraagt tijd en aandacht. Hier en daar bleek er wat water bij de wijn nodig. Er zijn zeker moeizame processen en stevige discussies geweest, maar die waren ook nodig om over en weer steeds beter te kunnen verwoorden waar het echt om draait.

Vanuit de Examencommissie vind ik het een goede verschuiving. Want ik denk dat het meest lastige is en dat geldt niet alleen voor Teachers College maar als mensen gaan ontwikkelen dan heb je altijd bepaalde denkbeelden en dingen in je hoofd en op het moment van een pilot wordt daarin altijd gefinetuned, worden dingen verder aangescherpt en meer congruent gemaakt met hoe het hele systeem in elkaar zit. Wat denk ik het meest lastige is geweest voor de partijen is dat wat ik bedenk om dat goed op papier te krijgen en dat te kunnen verantwoorden naar anderen toe. De weg om het uiteindelijk te regelen is wel een lange weg geweest vanuit Pabo perspectief. Het is ook wel een moeizame omdat we best wel veel tijd en moeite nodig hebben gehad om goed met elkaar in gesprek te kunnen gaan.

Volwassen worden, moeten we dat willen?

In deel 1 bespraken we al de fasen van organisatieontwikkeling vanuit het gedachtegoed van Lievegoed. Ingebed raken in de organisatie, het verlaten van de pioniersfase, via specialisatie naar integratie, zou ook kunnen betekenen dat er daarmee iets van die verfrissende drive verloren gaat.

Ik lees nu een boek van Jan Brands en wat hij meteen ter discussie stelt, is het onderscheid tussen leven en leren. Dat hebben we in twee stukken gehakt. Een stuk waarin je moet leren, om je voor te bereiden op het leven dat nog gaat komen. Want dan word je volwassen en dan kun je deelnemen aan de samenleving. In 'volwassen' zit ook misschien wel een meer normatieve connotatie, want dan ben je volwassen, dan ben je, dan heb je dingen geleerd enzovoort.

Ik weet niet of het TC volwassen aan het worden is. En of we dat moeten willen.

Dit roept wel de vraag op of met de weg naar inbedding, het oplossen van organisatorische problemen en het steeds beter passen in de bestaande systemen, ook iets verloren zou kunnen gaan.

*Wat ik zie de laatste jaren, het lijkt dan toch van, ja **we moeten gewoon binnen die kaders, we zijn gewoon een bijzondere leerweg, hè van pabo en AVO.** En nou dat moet allemaal goed in die systemen staan. En dat snap ik ook wel, ik snap ook dat je niet aan die systemische kant voorbij kan van het onderwijs, maar ja..*

Goed georganiseerd zijn, maar toch speelruimte behouden, dat wordt in het kernteam ook benoemd.

Dat is wel waar ik nu heel trots op ben van hee we hebben echt wel goed met elkaar in beeld van ja, wat is eigenlijk waar we voor opleiden? Wat zijn de stappen die we daarin zetten met studenten? En nu moeten we misschien zelfs af

*en toe de vraag stellen van hebben we het nu niet overgeorganiseerd of te strak? Hebben we nog **voldoende speelruimte** dat je daar ook van af kan wijken?*

In het zoeken en behouden van dat speelse, experimentele, en het uitgangspunt van openheid en een lerende houding, daarin lijken docenten en studenten van Teachers College elkaar te vinden.

*Ik ben een **experimenterende leerkracht die open staat voor vernieuwing** en zichzelf nog **aan het ontdekken en vormen** is.*

*Ik ben de Teacher Artist die vindt dat de leerlingen van mij kunnen leren, maar ik ook van mijn leerlingen. Ik ben ook **nooit uitgeleerd** en hoop ook nog lang te kunnen leren.*

Leren van elkaar

Er liggen allerlei kansen om meer van elkaar te leren in het domein Bewegen & Educatie. In een volgende fase hoeft het dan ook niet meer altijd te gaan over bij wie het initiatief ligt, wie officieel eigenaar is van het idee of de werkwijze, maar kan er wellicht een meer vanzelfsprekende uitwisseling plaatsvinden.

*Ik zie wel bij BPB [de brede leergemeenschap bij AVO] bijvoorbeeld kijken wij wel naar de beoordelingssystematiek van de Teachers College studenten. En ja, dan voeg ik daar wel weer mijn dingen die ik hoor van studenten neem ik wel daarin mee. Dus het is, ja, **super rijk als ik daar wel meer van zou weten** misschien.*

Wij gebruiken dan ook de Fullan competenties bij BPB voor de toetsing, voor de beoordeling. En bij Teachers College doen ze portfoliogesprekken en dat willen wij eigenlijk ook gaan doen. Dat willen zij gaan doen en willen wij ook gaan doen. Als ik even over AVO praat, het nieuwe curriculum. Daar is een belangrijk onderdeel dat heet: de brede leergemeenschap. Daarin komen onderdelen samen waarin studenten van verschillende opleidingen dus van Frans,

*wiskunde en geschiedenis, met elkaar in projecten samenwerken rond thema's in onderzoeksvragen en leervragen. Dus daar binnen de AVO opleidingen ontstaat het idee van diversiteit, dus we hebben niet alleen onze homogene studenten van onze eigen opleiding, maar er wordt ook gewerkt in diversiteit en heterogene groepen. **Daar kunnen TC studenten prachtig bij aansluiten.***

*Dus AVO gaat veel meer werken vanuit verschillen zien, en accepteren, hetzelfde voor voltijders en deeltijders of afstand-leerders. Dan heb je eigenlijk straks dat je onderwijs aan het verzorgen bent als docent voor verschillende doelgroepen tegelijkertijd en dan is die TC student die is dan gewoon een andere doelgroep. Snap je? Dus **ik zit veel meer te denken in doelgroepen**, dus ik zie ook het grote voordeel van dat Windesheim met leeruitkomsten aan het werk is. Want de leeruitkomst die beschrijft wat je moet kunnen aantonen als student. Maar die beschrijft niet hoe de weg er naartoe verloopt en die weg die kan namelijk heel anders zijn. En **dan is de TC route één weg.** Net als de deeltijd en de voltijd en de kop-opleiding en de zij-instromer. Die moeten allemaal dezelfde leeruitkomst behalen, alleen hun route is anders. Maar er zijn momenten dat die bij elkaar komen. En dan kom je als docenten in de reguliere opleiding en begeleiders van TC kom je ook veel meer bij elkaar. **Dan ben je eigenlijk samen begeleiders van hetzelfde soort onderwijs.** Ook vanuit daar zullen AVO studenten veel meer vanuit hun eigen leervragen hun eigen invullingen kunnen gaan zoeken. Nou ja, en dat is ook heel erg **TC eigen.** Dus ik zie daar in het nieuwe curriculum van AVO, dat biedt heel veel mogelijkheden eigenlijk ook voor TC studenten om gewoon te **blenden met de anderen die daar zitten.***

Misschien heb je een klein beetje hiërarchie toch wel nodig als je die bijzondere positie van het Teachers College vast wilt houden. Echter, als ik kijk naar het docentbeeld van AVO, dan denk ik niet dat dat wezenlijk anders is dan dat van de TC student. We zijn twee routes naar hetzelfde uitstroomprofiel.

De kansen worden wel degelijk gezien. Ook vanuit BO worden er suggesties gedaan, bijvoorbeeld rond Diensten & Producten, met AVO en TC. Meer delen met elkaar wat er speelt, waar je enthousiast over bent, en gaan kijken hoe er bruggen geslagen kunnen worden.

*Ja volgens mij zou het er dan concreet over moeten gaan dat, als iemand zegt van dit is iets een nieuw traject wat we gaan doen. Om dan te kijken van wat betekent dat dan voor AVO. **Welke dingen kunnen we daarvan leren.** Wat doen we al bij TC en welke dingen kunnen we daarvan leren? Dus misschien zeg je wel bij D&P gaan we met een soort leerplein werken, met verschillende docenten die desgewenst dan aanwezig zijn om te helpen en nou ja, dat TC zegt dat doen wij ook, wij doen het dan weer net een beetje op die manier, misschien heb je daar iets aan. Dan heb je ook **degene die wat inbrengt die haalt wat.***

Zou het ook nog een stap verder kunnen gaan, vroegen we ons af. Kan het meer zijn dan elkaar inspireren en verhalen delen? Misschien kan de ander ook worden uitgenodigd er daadwerkelijk deel van uit te maken?

*Kijk als je het nog groter wilt trekken, ook buiten bijeenkomsten ter uitwisseling, als je dat echt wil, dan zou je alsnog moeten zeggen **van alle RVE's is iemand betrokken bij TC**, dat zou ook wel een goede stap zijn als je wil dat mensen zich **meer eigenaar voelen van TC**, maar dan moeten het wel mensen zijn die het **leuk vinden en ook enthousiast zijn over het concept.***

Eigenheid in verbinding

In alle gesprekken die we voerden in het domein ging het over de voorwaarden, maar ook om de voors en tegens van verbinding. Iedereen heeft een visie op het eigene van de eigen opleiding, op hetgeen waar ze trots op zijn en dat niet verloren mag gaan omdat het ertoe doet. Vanuit Teachers College valt het begrip 'Teacher Artist' vaak in dat verband.

*Het gaat nou net om wat is een Teacher Artist, in relatie tot een teacher, wat is dat artist element. Kijk niet iedere leraar die van de lerarenopleiding een diploma ontvangt hoeft een artist te zijn, maar als wij met een TC route claimen dat wij wel opleiden tot een Teacher Artist, dan moeten wij in staat zijn duidelijk te maken, wat is nou dat andere aspect dat wij daar aan toevoegen en wat ook **zinvol onderscheidend** is ten opzichte van die andere groep. Dus in die zin is er een risico aan dat verbinden en wij zijn dat risico al aan het tackelen. En aan het **voorkomen dat die versmelting te veel gaat plaatsvinden** door nu al met elkaar na te denken over wat dat precies is die Teacher Artist en als we dat helder hebben, wat dat dan betekent voor TC 2.0.*

Het behoud van eigenheid of eigen identiteit in een proces van inbedding wordt natuurlijk ook op andere plekken in het domein herkend, zoals bij theater. Theater heeft een sterke basis in het domein, maar het is ook daar opletten dat het opgaand in het grotere geheel niet verwatert.

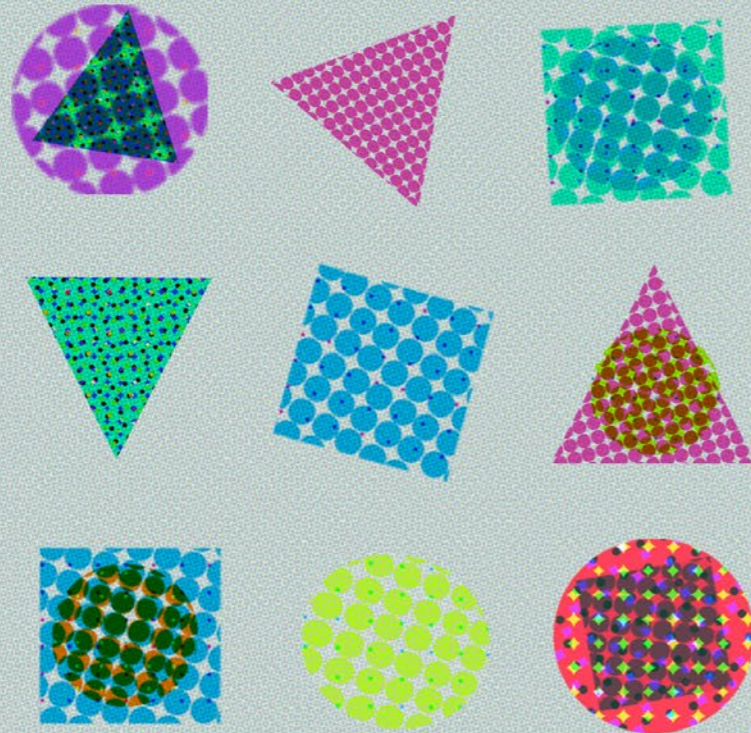
*Dat merken we nu in de ontwikkeling van het nieuwe curriculum, want daar zetten we met AVO nu vol op in. Dat we heel sterk elke keer uitdragen dat we niet een richting op willen waarin het een **'pleisterplak module'** wordt zeg maar, of een workshop, om even heel doelgericht alleen maar specifiek een uurtje te werken aan voor een groep staan. Door anderen wordt het gauw gezien als zo **instrumenteel**, maar het is een ervaringsvak. Theater ontstaat pas wanneer er die uitwisseling tussen uitvoeren en publiek is. Dus als je die wisselwerking krijgt. En dat kunnen, **dat proces***

***borgen of dat proces ergens in het programma verankeren, dat is echt een klus.** Want in het nieuwe curriculum heten we straks ook geen Drama meer, staat er niet meer op het rooster dinsdagochtend half elf: Drama. Dan staat er in het rooster: generieke kennisbasis, bijvoorbeeld. Of misschien een mooie themanaam als 'Staan voor de groep' ofzo, 'Basismodule doceren'. Zo'n soort naam. En daar zijn wij onderdeel van het programma van, nou ja, onderwijskunde, levensbeschouwende vorming. En dat is heel mooi die verankering, dat bij elkaar brengen, maar wat een grote focus voor ons is, een uitdaging ook daarin, is om ervoor te **zorgen dat het niet verwatert of veralgemeniseerd wordt** tot ja, een cursus hoe sta ik voor een groep en tips en tops voor stemgebruik. Dat soort dingen. Want dan kom je niet tot die diepere laag van ervaren en het je eigen maken.*

Als we kijken naar de fase van inbedding in de context, waar Teachers College nu voor staat, is de grote vraag of het de betrokkenen in het domein lukt om de visie op het onderscheidende hoog te houden, zonder dat het leidt tot hiërarchie en waardeoordelen. Daarvoor is nieuwe taal nodig. Taal die niet vastzet, maar die wat in het verleden is vastgeroest, weer los kan maken. Taal van de toekomst.

Deel 3

Waar gaan we naartoe?



Veranderprocessen verlopen bij nauwkeuriger waarnemen horizontaal in organisaties, dat wil zeggen dat veranderingen echt tot stand komen wanneer mensen met verschillende functies op verschillende niveaus in een meer horizontale dialoog met elkaar komen rondom het vraagstuk, dat zij delen en dat zij overigens in de praktijk, op verschillende wijze, ervaren. (Bekman, 2011, p.69)

Met de afronding van het project Teachers College Embedded in juni 2021 is de inbedding nog zeker niet voltooid. Sterker nog, het proces is in volle gang. De inzichten vanuit de focusgroepen en de diepte-interviews zijn in grote lijnen gedeeld met en voedend geweest voor de strategische gesprekken over TC 2.0. In januari 2021 kwam het kernteam samen met het MT van Teachers College bijeen om tot een toekomstgericht concept te komen als basis voor een bredere verkenning samen met de opleidingen in het domein.

*Het gesprek over Teachers College 2.0 zijn we natuurlijk al begonnen in september 2020. Hoe zou Teachers College er uit kunnen zien, vooral duurzaam en verankerd in het domein? Dat is de belangrijkste doelstelling die we gesteld hebben. Vandaag proberen we tot een concept te komen van dit is hoe Teachers College eruit zou kunnen zien in model. Op het moment dat we weten hoe het er in structuur uit komt te zien, en welke inhouden essentieel zijn die geborgd moeten worden, dan gaat het naar een **breder groep met vertegenwoordiging vanuit alle opleidingen waar Teachers College mee samenwerkt**. Zodat er een breed gesprek gevoerd kan worden over de verdere invulling daarvan.*

Het idee was dus om met het team de uitgangspunten neer te zetten, om het vervolgens in gezamenlijkheid in het domein verder uit te werken. De hogeschoolhoofddocenten namen vanuit iedere opleiding twee personen mee naar die bredere bijeenkomst, en er is bewust voor gekozen om zowel mensen uit te nodigen die Teachers College een warm hart toedragen als mensen die uitgesproken kritisch zijn. Het uitgangspunt voor deze wens is eerder in het traject al helder geformuleerd tijdens de interviews.

Hoe krijgen we **Samenwerking in het domein** een slag verder? TC verbindt alle opleidingen in het educatieve domein, maar in praktijk blijkt het best ingewikkeld hoe dat dan moet, ook hoe je dat kwalitatief goed krijgt. **Hoe krijg je de mensen daar goed in mee en betrokken?** En dat is wederzijds: zowel vanuit opleidingen als vanuit TC. Hoe komt die verbinding optimaal tot stand? Dat vraagstuk boeit me uitermate vanuit TC, maar ook daarbuiten: hoe krijgen we die samenwerking tussen opleidingen optimaal neergezet?

In maart 2021 was er het startgesprek met de bredere groep vanuit het domein. Vanuit de directie werd de bijeenkomst geopend:

Toen ik hoorde over deze bijeenkomst dacht ik 'Fijn dat dit moment er is', en dat hier TC 2.0 en het onderzoek TC Embedded, dat dat nu bij elkaar gaat komen. Voor mij is TC, dat associeer ik met innoveren van onderwijs, nieuwsgierigheid, creativiteit, didactische innovatie. In mijn werk als eindverantwoordelijke van allerlei veranderprocessen in primair en voortgezet onderwijs keek ik bij het aannemen van mensen eigenlijk altijd naar 'Wie ben jij?' en 'Ben jij degene die in onze school die brede blik kan hebben?', 'die over het vak heen kan kijken en een bijdrage kan leveren aan de vernieuwing van onderwijs?' Natuurlijk is expertise die iemand heeft heel belangrijk, maar dit element gaf eigenlijk de doorslag. Toen ik van TC hoorde dacht ik, wat mooi, dat er binnen de lerarenopleiding een groep is die studenten juist op dit stuk opleidt. **Wat een parel en wat mooi dat Windesheim dit heeft. Voor mij is dit niet exclusief, maar inclusief, omdat het verbonden moet zijn met leraren opleiden.** Het gaat er uiteindelijk om dat we leraren opleiden die zorgen dat toekomstige generaties het beste onderwijs krijgen dat bij hen past.

Toen kwam ik op Windesheim en toen was ik toch verrast, want wat van buiten gezien een parel was, die werd binnen niet op alle fronten zo ontvangen. Ik merkte in het gesprek over TC ook moeite. **Moeite om de echte verbinding te maken.** Op de een of andere manier was er TC en lerarenopleidingen en zaten daar wat **schotjes** tussen. Dat is helemaal niet zo opmerkelijk, want in grote organisaties en domeinen zitten heel vaak schotten tussen opleidingen. Om het verder te brengen, moeten we een stap zetten, en dat is waar we vandaag een aftrap op geven. We gaan dus voor een TC in verbinding en samen die volgende slag maken.

Om echt een vernieuwingsslag te maken gaat het om samenwerken, over schotten heen. In de ontmoetingen in het domein is toch wel veel **wij-zij**. Wij opleidingen, zij diensten. Wij AVO, zij BO. Wij BO, zij AVO. Wij Pabo, zij TC. Die dynamiek zit er soms hardnekkig in, terwijl op het moment dat we het hebben over '**waar zijn we voor**' dan zie je de drive ontstaan om dat beste onderwijs te maken. Dan zijn we in verbinding. We zijn beter in **praten van wat ons onderscheidt** dan **praten vanuit wat ons verbindt**. Dus we moeten meer op zoek naar hoe we samen onze innovatiekracht kunnen versterken.

Uit deze startbijeenkomst zijn thema's voortgekomen die vervolgens in themagroepen verder zullen worden uitgewerkt, ook in studiejaar 2021-2022. Dat is waar we nu staan en hoe we nu vooruitkijken.

3.1 Leergemeenschap in beweging

In de gesprekken met het kernteam van Teachers College over leergemeenschappen of communities of practice, kwam al snel naar voren dat het Teachers College op dit moment al wel als een community functioneert. De opleiding wordt door velen ervaren als een hechte gemeenschap. Vervolgens is er gekeken naar hoe die gemeenschap in de toekomst zou kunnen functioneren als een gemeenschap ingebed in het domein.

De taal die je kiest

Met het management zijn gesprekken gevoerd over de typering van TC 2.0 in termen van een leergemeenschap. Men wilde er vooral voor waken dat de aanduiding niet zou worden opgevat als een opgelegde structuur. Een 'ontwikkelgroep' zou misschien beter passend zijn.

We gaan een soort ontwikkelgroep samenstellen voor dat TC 2.0, waar we ook mensen voor gaan vragen van de opleidingen. Is dat een leergemeenschap? Dan is de vraag welke definitie ga je hanteren voor het begrip leergemeenschap. Maar ik denk dat dit een groep is die toch enkele malen bij elkaar zal moeten gaan komen. En iets moet gaan opleveren. We hebben niet het onderzoek nodig om de weg te lopen die we nu aan het lopen zijn. Want de weg die we aan het lopen zijn, daarin zijn we ons al bewust van het belang om alle partijen aan tafel te hebben. Zodat iedereen zich gehoord en gezien voelt. Of dat een blijvende groep is, dat denk ik haast niet. Op dit moment. Want ik denk als we het hebben georganiseerd en geregeld dan loopt het.

Of de groep een duurzaam karakter zou moeten krijgen, daarover verschilden de meningen. Voor de een zou het vooral moeten gaan om het organiseren en regelen van de aansluiting. De ander ziet de groep die zich met de inbedding van Teachers College bezig gaat houden als een groep die lange tijd verbonden blijft en waarin

echt samen wordt ontwikkeld. Het hele proces en de voorgeschiedenis van Teachers College heeft de betrokkenen uiterst bewust gemaakt van het belang van de wijze waarop en de taal waarin je tot verbinding probeert te komen. In de strategische gesprekken hierover kwam ook de vraag naar voren of het begrip leergemeenschap daarin goed zou 'werken'.

Als ik inderdaad ga zeggen vanuit TC: Wij willen een leergemeenschap creëren, rond TC om TC verder te ontwikkelen. Dan ben ik inderdaad initiatiefnemer. Dan kan men zeggen: ik haak wel of niet aan. Als je de vraag anders stelt: wij willen TC 2.0 ontwikkelen en ik heb jullie input nodig om dat zo goed mogelijk in verbinding te doen met BO, PABO, theologie en AVO, dan heb je volgens mij een hele andere **context waarin je mensen met elkaar uitnodigt**, dan dat je het leergemeenschap noemt.

Aansluiten waar al beweging is

Niet iets nieuws bouwen, maar vooral aansluiten waar al iets gebeurt, waar al inbedding plaatsvindt. Dat was het uitgangspunt tijdens TCE.

Ik denk dat het heel goed is om **aan te sluiten bij de lopende dingen**. Dat lijkt mij een hele goede keuze. Als iets funest gaat zijn, is het het gevoel dat het van bovenaf opgelegd wordt. **Daar zijn collega's bij AVO heel gevoelig voor**. Dus dat lijkt me belangrijk om dat niet te doen, lijkt mij een goede keuze.

De gesprekken en de participatieve observatie op allerlei plekken in het domein gaf de indruk dat er overal ideeën zijn over hoe er samengewerkt zou kunnen worden, terwijl het dan toch in de praktijk vaak niet gebeurt. Niet alleen tussen Teachers College en de opleidingen, maar net zo goed tussen BO en AVO of Pabo, overal worden schotten of schotjes ervaren. Waar gebeurt het dan wel? Een voorbeeld dat meermaals voorbijkwam was 'Lab 21': een samenwerking tussen allerlei partijen rond onderwijs en ict. "Ik heb een onderwijsprobleem,

dat is de vraag die we willen horen. Ik heb een onderwijsprobleem, help me.” Vervolgens wordt er een onderwijsadviseur bij geroepen, of een technicus, of een onderzoeker. Het werken met dit hele speelveld en die keten van mensen is wat Lab 21 als vingeroefening aan het doen is. “We merken hoe sterk het kan zijn als je zo samen naar onderwijsontwikkeling kan kijken.” Het werken **vanuit een gedeeld probleem of vraagstuk** kan dus goed werken om mensen samen aan tafel te krijgen. Kenmerkend voor het netwerk dat dan kan ontstaan, is dat er **gedeeld eigenaarschap** is.

Een lab is een netwerk. En daar is TC ook een schakel in, en misschien wel een centrale schakel hoor. Maar die andere elementen die hebben ook contact met elkaar en die moeten elkaar ook versterken. Dus in het netwerk geloof ik niet helemaal erin dat er één eigenaar is.

Dit zijn interessante voorbeelden om van te leren. Ook de minoren zijn besproken als voorbeelden van verbinding tussen opleidingen.

Kijk andere dingen waar wij bij elkaar komen, daar had je het net over bestaande groepjes. Zo heb je bijvoorbeeld bij de minor Burgerschap daar zitten mensen van geschiedenis, Theologie, en van ons van BO in. Kijk, dat zijn ook wel mensen die heel goed samenwerken. En die een hele mooie minor neerzetten met ook één gedachtegoed voor die student. En waar dus ook gelijk rekening is gehouden met die deeltijdstudent maar ook met die student theologie.

Wat daarnaast ook werd gesuggereerd is om in de toekomst ook meer vanuit enthousiasme tussen opleidingen uit te wisselen.

*Ik zit even te denken vanuit het woord enthousiasme, om iets te bedenken waar we dus vanuit verschillende RVE's **iets delen. Waar we trots op zijn.** Wij hebben een nieuwe opleiding: Dienstverlening & Producenten, die we best wel ambitieus neerzetten. Dat zou wel een soort show and share kunnen zijn, een beetje bruggen slaan en zo. Ik denk dat mensen dan enthousiaster worden dan dat het alleen gaat om hoe zorgen we ervoor dat TC geïmplementeerd wordt.*

Organische processen ruimte geven

Als het om succesvolle samenwerkingen gaat en het doorbreken van vooroordelen, hoorden we vooral dat waar tussen een paar mensen een stap wordt gezet en iets concreet wordt opgepakt, dat het vrijwel altijd lukt.

*Mijn benadering is altijd geweest, gewoon **concrete samenwerking zoeken met collega's.** Dus ik heb twee of drie jaar heb ik met een collega van LVO Geschiedenis de eerstejaars ingeleid in zeg maar projectmatig werken, maar dan volgens de Change Labs benadering. Nou, dat was een heel prettige manier van samenwerken. Nu hoor ik net dat in het nieuwe AVO curriculum, daar gaan ze ook met Change Labs werken en met projectmatig onderwijs en dan wordt er gevraagd heb je ook zin en tijd voor een heidag binnenkort, want ik wil gewoon met een aantal mensen om tafel van hoe ze daar tegenaan kijken. Dus zeg maar op dat **microniveau** ben ik altijd verbindingen blijven zoeken.*

Het lijkt voordehandliggend, maar die kleine toevallige ontmoetingen, kunnen wel echt iets in beweging brengen.

Ja, ik heb trouwens een uitnodiging die nog openstaat met [collega X] van TC, die hoorde dat wij bij BPB bezig waren. Die zei van laten we daar een keer koffie over drinken.

Ondanks pandemie en lockdown, heeft de combinatie van TCE en TC 2.0 al veel van dit soort micro-ontmoetingen in gang gezet.

3.2 Samenwerking in cultuur en structuur

*Op het moment dat je mensen **ruimte** geeft om aan het vraagstuk deel te nemen, daarin met nieuwe ideeën te kunnen komen, dan **ontstaat een cultuur** waarin dat de norm wordt.*

Wanneer er een cultuurverandering optreedt en collega's van verschillende opleidingen elkaar gemakkelijker ontmoeten, beter op de hoogte zijn, ideeën uitwisselen en ook daadwerkelijk samenwerken, dan is dat al een hele stap. Het zou vooral mooi zijn als het niet wordt opgelegd of alleen voortkomt uit probleemsituaties, maar men de ruimte ervaart om een verbinding te leggen omdat het energie geeft en het onderwijs er weleens beter van zou kunnen worden.

Zoals gezegd, is het interessant om te kijken waar het al in beweging is en waar al wordt samengewerkt over opleidingen heen. Lab 21 streeft dit na, en ook daar is het besef dat **structuur en cultuur hand in hand** moeten gaan. Een systematiek opzetten waardoor mensen elkaar gaan ontmoeten en samen vraagstukken of problemen te lijf gaan, is een mooi begin. De officiële weg, werkt niet altijd, het zou eigenlijk ook **een gewoonte** moeten worden.

*We hebben gezegd we hebben gewoon **de stakeholders** nodig, dus in principe van alle opleidingsgroepen die we hebben, zit iemand aan tafel. Dus de Pabo, de Calo, de opleidingen, noem maar op, **er zit iemand aan tafel.** En dat is iedere keer weer zoeken van ja oké, en nu weet jij het, en nu doe jij het, maar hoe breng jij dit terug naar je team en naar je leidinggevende? Dat is wel iedere keer de puzzel hoor, van dat we ze nou letterlijk een opdracht geven af en toe van ga naar je team en haal het op en breng het weer terug. Daar zou ik graag die onderwijsinnovatie op aan laten sluiten. Van als je dat hebt, dan heb je het plaatje zoals ik hem voor ogen heb. Maar soms heeft het ook **met mensen te maken, en met tijd.** Ik zou eigenlijk als we weer op school zijn, zou ik binnen moeten lopen. Maar ja, wat er dan gebeurt, dan ga ik naar*



een van die docenten toe en ik zeg **zullen we eens praten**, ja dan moet je een **afpraak maken**. En dan kijk je in de agenda en dan lukt dat niet. Want die lui die zijn **overbelast** daar, bij het Teachers College, en ook bij de andere lerarenopleidingen hoor.

3.3 Taal van de toekomst

Een belangrijk kenmerk van culturen van verandering is de vrijheid om initiatief te nemen en elkaar uit te nodigen en te ondersteunen in het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs (Fullan, 2020). Daar waar in de beginfase van Teachers College de taal nog onvoldoende gemeenschappelijk was, werd gedurende de loop van dit onderzoek duidelijk dat door de samenwerking tussen collega's binnen het domein Bewegen & Educatie en de collega's van Teachers College sprake is van de start van gedeelde taal die voortkomt uit gedeelde kennis (Hirsch, 2020). Niet alleen de taal van docenten, maar zeker ook die van studenten is van belang als het gaat om het gezamenlijk ontwerpen voor en van toekomstig onderwijs.

*Ik ben benieuwd of de positie van voorloperschap, of innovator of ontwikkelaar, de meer radicale elementen daarin, hoe verhoudt zich dat tot de toekomst? De vragen die voor mij uit de toekomst komen, dat zijn **de vragen van de studenten**. Dat zijn niet de vragen van de docenten. De student komt vanuit de toekomst naar nu. Ik ben dus heel benieuwd naar hoe voorlopers bekeken worden door studenten. Wat een student, of een docent, of een manager een voorloper vindt, dat kan wel eens iets heel anders zijn. En omdat wij opleiden voor de toekomst, waar we het net over hadden, wat ik helemaal deel. Dus dat vraaggebied, wat zegt de student over de voorloper, dat is interessant.*

Werken vanuit vertrouwen

*Uiteindelijk gaat het om **ruimte en vertrouwen**. Met name dat vertrouwen in de professional wordt beleden, maar echt ruimte voor **persoonlijk leiderschap vanuit vertrouwen**, wordt in tijden van crisis op geen enkele manier ruimte geboden. Je bevindt je al snel in die **modus van verantwoording**.*

Met de managers spraken we veel over wat er nodig is om zowel persoonlijk leiderschap als een cultuur van innoveren en gezamenlijk leren mogelijk te maken. Om vanuit een lerende, open houding met elkaar in gesprek te raken, is vooral vertrouwen nodig. Hiertoe kan een meer a posteriori sturing een alternatief zijn voor de neiging tot controle en beheersing die er nu eenmaal toch vaak is in grote organisaties.

*Heel veel grote organisaties willen veiligheid vooraf, dus die sturen **a priori**. Uitgaande van een systeem van wantrouwen. **Damage control** is de belangrijkste factor daarin. Goed bevestigd, geaccrediteerd zijn, en dan kun je aan de gang gaan. **A posteriori** is andersom. Je **geeft ruimte, je laat dingen ontstaan, vanuit vertrouwen**. Je **bevestigt dat vertrouwen**, je contextualiseert dat, en dan kun je uiteindelijk bewijzen dat het werkt. Maar het is een compleet ander ritme van educatie. A priori is **product sturing** en a posteriori sturing is naar mijn idee **mens sturing**.*

*Ja heel mooi, daar begint het, met het besef dat er een verschil is tussen die beide. A priori daar zitten we in vast, het moet eerst bewezen worden dat het lukt. En het **vertrouwen geven** dat je het onderzoekend vermogen hebt om binnen kaders die er altijd zijn van veiligheid, kwaliteiten die er altijd zijn te zoeken. Juist die sturing vanuit a priori geeft een **ongeremde toestemming op nee zeggen**, en die **verstomt het geluid van de voorlopers**.*

Dit vertrouwen zou er op alle niveaus in de organisatie moeten zijn. Leiderschap en voorloperschap zou ruimte moeten krijgen vanuit opleidingen, docenten, maar het zou ook richting studenten meer gewaardeerd mogen worden. In feite vraagt het om een cultuurverandering die in alle lagen voelbaar is.

*Het lijkt er ook op dat wij ook als lerarenopleidingen niet al vertrouwen op het persoonlijk leiderschap van studenten op het moment dat ze binnen komen. Hoe vaak ik docenten hoor zeggen '**dat kunnen ze nog niet**', want ze overzien het niet. Het is ook een belangrijk thema in het vo: het zelf leren kiezen. Ergens wordt het zelf leren kiezen onderbroken als het kind van de basisschool naar het vo gaat, want op de basisschool hebben ze heel veel vrijheid om zelf te kijken. In het vo is er heel veel ruimte om zelf te kiezen. Dat wordt ze in het begin van het vo afgeleerd. Dat bouwen ze dan weer op, dan doen ze examen, dan komen ze in het hbo, en lijkt het alsof ze dat persoonlijk leiderschap niet meer hebben. Hebben we dan wel voldoende beeld van wat studenten kunnen?*

Twee van de Teachers College studenten die we spraken, verwoordden als volgt het leiderschap dat ze zowel zelf nastreven als bij hun leerlingen hopen aan te wakkeren:

*Ik ben iemand die inziet **dat leren om meer gaat dan alleen kennis en inzicht**. Het gaat ook om de wijsheden die je opdoet die je niet uit een boek haalt. Het gaat ook om de **verbindingen die je maakt met je medemens en om je plek in de wereld**. Het leren kennen van je aspiraties en je dromen. Ik zie het als mijn taak om mijn leerlingen te helpen zichzelf te ontwikkelen, ook buiten de stof om.*

Ik heb al wel een beeld van wie ik wil zijn als Teacher Artist: als docent-persoonlijkheid ben ik authentiek, oprecht, creatief en naar mijn leerlingen laat ik zien dat iedereen gezien wordt en zorg ik voor een gelijkwaardige verhouding. Autoriteit zie ik als iets wat je verkrijgt door te laten zien dat je ook daadwerkelijk een voorbeeld kan zijn.

Eigenheid in verbinding

Een terugkerend thema was het enerzijds streven naar verbinding en het anderzijds behouden van de eigen visie, uitgangspunten en idealen. De omschrijvingen van de indicatoren van het hoogste door Fullan en Langworthy (2014) beschreven niveau voor de competentie communication bevatten handvatten voor het werken vanuit die eigenheid in verbinding. Zo noemen Fullan en Langworthy (2014) het begrijpen van je eigen visie en de visie van anderen, het verwoorden dan wel verbeelden van je visie en het daarin consistent open staan om van elkaar te leren. Daarbij is er binnen de competentiebeschrijving op het hoogste niveau ook sprake van bewustzijn van je communicatiestijl en het daarin wendbaar zijn daar waar de samenwerking daarom vraagt. Bewustzijn van persoonlijke biases en het steeds op zoek zijn naar het verbeteren van je communicatie maken onderdeel uit van de bij het bereiken van verbinding noodzakelijke professionele attitude (Quin, McEachen, Fullan, Gardner & Drummy, 2020). Daarin is het van belang dat leidinggevend de voorwaarden scheppen voor effectief samenwerken binnen de school (Quin et al., 2020).

De weg naar het ontstaan van de themagroepen als leergemeenschappen, wordt vanuit Teachers College gezien als een kans om die eigenheid in verbinding verder vorm te geven. Sommigen benadrukken daarin dat eerst vanuit Teachers College het 'eigen verhaal' sterk neergezet moet worden, voordat de andere opleidingen in dat proces mee gaan doen:

*We willen met het kernteam, en met mensen van de opleidingen, een aantal malen bij elkaar komen, om gezamenlijk een invulling te gaan geven, aan de TC studieroute. Ik denk dat het belangrijk is dat het **TC kernteam eerst voor zichzelf** op een aantal punten wat duidelijkheid heeft. Bijvoorbeeld met betrekking tot het docentbeeld van de Teacher Artist, dat moeten we denk ik hebben vastgesteld. Ten aanzien van het concept van TC, moeten we*

denk ik niet allerlei mensen al uitnodigen om daarin mee te denken. Ik denk dat dat het TC verhaal is, de TC eigenheid. Maar als we die scherp hebben, en we hebben onze visie helder, dan moeten we voor het inrichten van die studieroute zo veel mogelijk gaan samenwerken met mensen van de reguliere opleidingen en dan heb je een leergemeenschap. Dat wordt dan een groep maar die gaan we vragen. En dat is ook een logische vraag, want we willen die studieroute gaan aanpassen en gaan inbedden. En daar staat iedereen om te juichen.

Meermaals kwam de vraag naar voren of het Teachers College overbodig zou worden wanneer het volledig is ingebed in het domein. Er is naar voren gebracht dat het Teachers College eigenlijk nooit af is, zich blijft ontwikkelen en het experiment daarin vooral moet blijven benutten.

*Naar mijn mening wordt er op TC heel erg goed ingespeeld op de veranderingen van externe factoren (zowel covid-19 als de snel veranderende maatschappij). Dit vraagt om veel **flexibiliteit**. Ik denk dat het ook echt een proces is om zo'n vernieuwende opleiding vorm te (blijven) geven. Daarnaast denk ik dat dat proces - door de veranderende maatschappij en wil je vernieuwend blijven als studie - **nooit 'af' hoeft te zijn**. Herontwerpen is voor mij niet nodig. Juist het **blijven experimenteren met nieuwe elementen** vind ik belangrijk. Ook wanneer deze experimenten in eerste instantie niet lijken te slagen kunnen zij waardevolle inzichten opleveren. Iets waar ik graag mee zou willen experimenteren is nog meer verbinding tussen de verschillende jaarlagen door middel van gesprekken.*

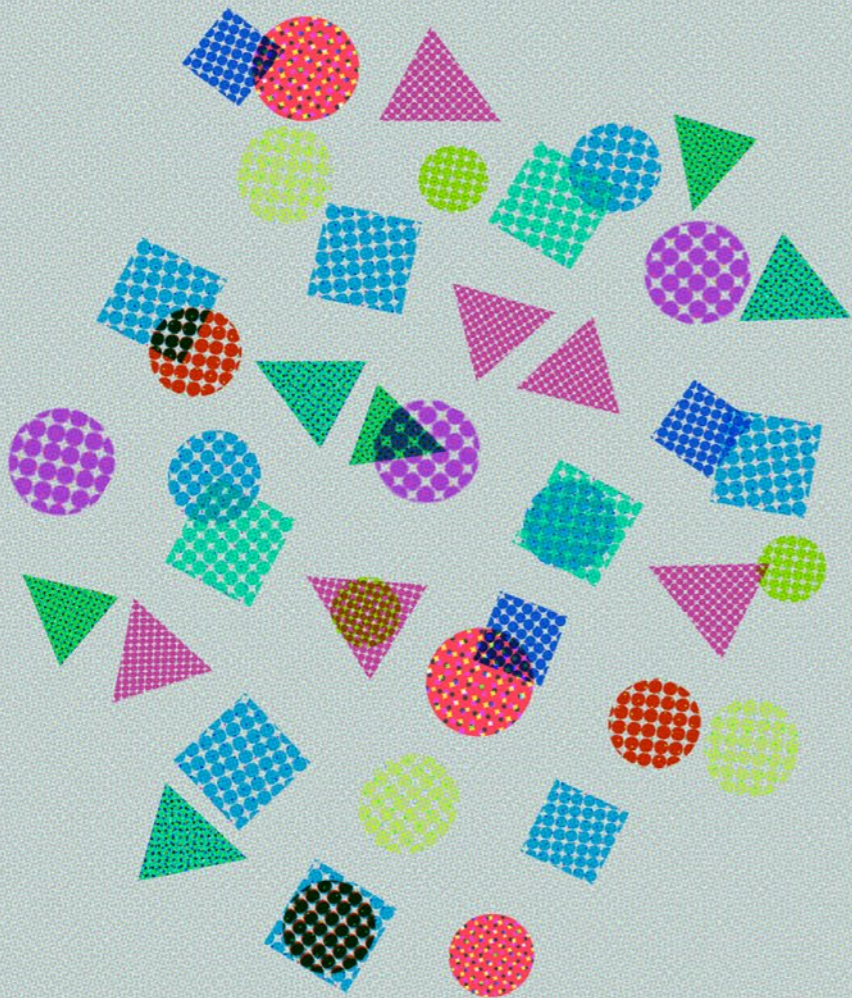
Werken vanuit wat ons bindt

Als we werkelijk samen op willen trekken, zo kwam in de focusgroep al naar voren, dan moeten we handelen en denken vanuit dat **gezamenlijke ideaal**. De **gedeelde visie** op het waartoe van de opleidingen, zou die verbindende schakel kunnen zijn. "We moeten kijken naar wat het doel dient van het gezamenlijk opleiden van die studenten. De vraag is dan wel: hebben we als domein wel echt zo'n gedeelde visie?"

Naast het belang van een gedeelde visie is ook het belang van **gedeeld eigenaarschap** benadrukt: "Als het gaat om leernetwerken in het domein is het van belang dat alle elementen contact met elkaar hebben en elkaar ook versterken. Dus in het netwerk geloof ik niet helemaal erin dat er één eigenaar is."

Een **gezamenlijk, gedeeld einddoel, met ruimte voor vele routes en wegen**, typeert eveneens het streven om te werken vanuit verbinding en eigenheid: "We moeten als opleidingen op zoek naar een manier om die regelruimte voor onszelf en de studenten groter te maken, zonder dat de eindbestemming afwijkt. Uiteindelijk moet iedereen aan dezelfde eisen voldoen. Maar hoe krijgen we het nou zo voor elkaar dat we ze onderweg genoeg ruimte geven om op hun eigen manier bij hetzelfde einddoel uit te komen?"

Conclusie en aanbevelingen



Het Teachers College is in 2015 gestart en is op weg naar een nieuwe fase. In het domein Bewegen & Educatie is voor iedereen duidelijk dat het niet eenvoudig was om Teachers College goed ingebed te krijgen. Tegelijk wordt de waarde en het bestaan ervan niet meer bediscussieerd. Teachers College is een vanzelfsprekendheid in het domein. In het onderzoeksproject Teachers College Embedded stelden we de vraag:

Hoe kan de verdere ontwikkeling, vernieuwing en inbedding van het Teachers College gerealiseerd worden, vanuit een constructieve wisselwerking en verbinding met de andere educatieve opleidingen in het domein Bewegen & Educatie?

Met een combinatie van literatuuronderzoek, focusgroepen, diepte-interviews, participerende observatie, enquête en reflectie vanuit artistiek onderzoek, hebben we ons verdiept in ontwikkeling, vernieuwing en samenwerking in het domein. De focus lag op het Teachers College in context. De opbrengst is deze rapportage, waarvan we verwachten dat deze een belangrijke rol kan spelen in de komende periode. Ook de beelden in deze publicatie en de film Teachers College Embedded zijn producten die deze zelfde dubbele functie hebben. Ze geven een beeld van hoe het Teachers College is ontstaan en ontwikkeld, maar bieden tevens een constructieve blik richting de toekomst. Ze bieden een handreiking in de doorontwikkeling.

Door vanuit de verschillende opleidingen in het domein het gesprek aan te gaan over Teachers College in context, is meer expliciet geworden hoe er in het domein geleerd wordt. Met het dialogische karakter van deze aanpak, de intentie om het telkens in afstemming en wisselwerking te doen en vanuit verschillende perspectieven, probeerden we al aan te sluiten bij de weg naar een Teachers College dat 'van ons allen' is. Methodologisch sloten we aan bij het denken van Lievegoed en Bekman over het organische proces van organisatieontwikkeling en de dynamiek daarin tussen de mens en de organisatie. Ook het werk van Vermaak en van Kunneman is van belang geweest in onze benadering. Met de inbedding van Teachers College in het domein hebben we te maken met een trage vraag, met een complex vraagstuk, dat tijd en aandacht vraagt en niet direct oplosbaar is. Hoewel het project gericht was op een specifieke context en situatie, zullen de opgedane inzichten ook herkenbaar zijn in andere organisaties. Het Teachers College is, in termen van Lievegoed, de pioniersfase voorbij, en staat op het punt van de specialisatie- naar de integratiefase te gaan. Juist op die situatie van het opnieuw zoeken naar eigenheid in verbinding met de context, hebben we ons gericht.

Geef tijd en aandacht aan trage vragen

Het Teachers College is een bijzondere leerweg waarin studenten worden aangemoedigd op innovatieve wijze, in co-creatie, zelf vorm te geven aan hun leerweg. Leren vindt er plaats in het instituut en in het werkveld, en er is veel aandacht voor de dialoog tussen theorie en praktijk. De opleiding bestaat uit een Freshman en een Craftsman Fase, respectievelijk gericht op het aanleggen van een brede basis en een specialisatie. De toekomstige leraar wordt als kunstenaar aangesproken om de *Teacher Artist* in zichzelf te ontwikkelen. Er is veel aandacht voor de leerling, student en docent als mens in de wereld. Persoonlijke en maatschappelijke reflectie staan centraal. Gepersonaliseerd leren is het doel en een flexibele, eigen leerroute is daarin essentieel. Toetsing vindt plaats aan de hand van de Fullan competenties en het portfolio vormt hierin de rode draad. De student wordt uitgenodigd allerlei media in te zetten om vorm te geven aan die eigen leerroute. Verankering van jezelf als mens in de wereld, *vanuit deep learning*, en aandacht voor het vinden van je eigen stem als aankomend docent, *student voice*, worden zowel bij de student als bij de leerling aangewakkerd. Daarnaast is er veel aandacht voor maatschappelijke thema's als kansengelijkheid, inclusie en diversiteit. De student wordt aangesproken als *change agent* om onderwijs te bevragen, maar ook zelf te creëren.

Terugkijkend op het ontstaan en de eerste vijf jaar van het Teachers College, waren er aansluitingsproblemen. Voor een deel zijn die vanuit de organisatie en systematiek te verklaren. Een verdeling van de beide fasen in 1.5 en 2.5 studiejaren, is nu eenmaal afwijkend van hoe het domein is ingericht. Ook de dynamiek en het onderscheid tussen kernteam- en schildocenten is organisatorisch uitdagend. Wat ook niet meewerkte als het gaat om inbedding, is de onduidelijkheid die er lange tijd is geweest over de status van het Teachers

College. Het zou geen eigenstandige opleiding maar een bijzondere leerroute worden. Al deze organisatorische omstandigheden hebben gevolgen voor de pedagogisch-didactische visie en uitwerking. Zo is de overgang van de Freshman naar de Craftsman Fase destijds bewust gekozen vanuit een visie op het moment waarop specialisatie gewenst is en op de ontwikkeling van docentschap.

Laat het Teachers College organisatorisch passen in het domein, met behoud van het concept en de visie

Er is sprake van een wij-zij-denken in het domein. Niet alleen tussen Teachers College en de andere opleidingen, maar ook over en weer tussen de opleidingen. Ook al blijkt het besef hiervan wel doorgedrongen in het domein, het taalgebruik – de wijze waarop er gesproken wordt over 'het andere', 'de ander' en 'het eigene' – is nog onvoldoende mee ontwikkeld. Die taal van onderscheid, van 'wij doen het anders', is schadelijk gebleken voor de verhoudingen tussen opleidingen en tussen mensen. Toch moet ook gezegd worden dat deze taal van lef en bravoure misschien ook wel nodig was om in een bestaande systematiek iets nieuws teweeg te kunnen brengen. Dat gevoel van de pioniersfase, waarin vanuit experiment en improvisatie, ad hoc en kleinschalig gewerkt werd, wordt nog steeds ook geroemd. Vooral de innovatieruimte die er was, die wordt beschouwd als waardevol. In deze fase van integratie, van schaalvergroting en volwassenwording, is dan ook de grote uitdaging om die innovatieve kracht vast te houden.

Behoud de innovatieve kracht van de pioniersfase

In de zoektocht naar kritische succesfactoren voor de inbedding van Teachers College in het domein, kwam allereerst naar voren dat de waarde en de kracht van het Teachers College gezien worden in het domein. Als inspiratiebron voor het werkveld; als voorbeeld van flexibele leerroutes, van maatwerk; als inspiratiebron op het gebied van meer holistisch beoordelen, met zicht op de hele mens in een maatschappelijke context; als voorbeeld op het gebied van community-ontwikkeling; en als een leeromgeving waarin onbevangenheid, lef, zelfsturing en creativiteit worden aangemoedigd. Bovendien lijkt de werkwijze van Teachers College aan te sluiten bij de ontwikkelingen die er momenteel Windesheim- en domeinbreed worden nagestreefd: permanente organisatieontwikkeling, persoonlijk leiderschap, flexibilisering en ontschotting. Vanuit AVO, BO, Pabo en T&L worden deze kwaliteiten gezien en er vindt wel degelijk uitwisseling plaats. Toch staat er op dat vlak nog veel in de weg. Het systeem dat het domein is, is nog niet gebouwd op de student die zelf keuzes maakt en een eigen route bepaalt. Er zijn nog steeds veel schotten en muren in het domein. Samenwerking en verbinding lijkt er vooral te zijn wanneer ergens 'een brandje geblust moet worden'; er wordt vooral reactief en incidenteel samengewerkt, wanneer er iets aan de hand is rond een bepaalde student dat even opgelost moet worden.

Ook zagen we plekken waar het wel werkt; waar daadwerkelijk wordt samengewerkt, uitgewisseld, vanuit openheid en erkenning van elkaars kwaliteiten. Er zijn 'terpen van communicatie' waar collega's er wel in slagen vanuit een gedeelde urgentie of een gezamenlijk probleem 'over de eigen schaduw heen te stappen'. Hier oog voor hebben, zien waar al iets in beweging is, om daarbij aan te haken, hoe kleinschalig dit ook kan zijn, werkt vaak beter dan het ontwerpen van een nieuwe structuur.

Heb oog voor bruggen en dwarsverbanden in het domein; zie waar het al beweegt en haak aan

Taal, en dan vooral de taal die gaat over wij en zij, over jezelf en de ander, weerspiegelt niet alleen hoe de verhoudingen liggen. Taal zet ook vast, houdt grenzen in stand. De karikaturen van en vooroordelen over de ander, worden ermee voortgezet. Maar taal is ook in staat een nieuwe werkelijkheid te scheppen. Taal kan traditie en innovatie daadwerkelijk overbruggen. De gekleurde typering en ideeën over hoe het was, hoe het is, of zou moeten zijn, kunnen een startpunt vormen om tegenstellingen opnieuw te verkennen en misschien zelfs te doen kantelen. Humor en ironie, ten aanzien van de vooroordelen die we 'vroeger' hadden over elkaar, kunnen hierbij ook helpen om een stap verder te komen.

Wijs elkaar op taal die 'vastzet', die tegenstellingen versterkt, en probeer vanuit dat besef tot taal te komen die 'verbindt'

Ook waar het gaat om strategie en communicatie, is taal van groot belang. Waar stappen richting samenwerking worden gezet, is ook telkens de vraag 'wie leert van wie', 'wie gaat bij wie aan tafel' en 'wie nodigt wie uit'. In de gesprekken rond de doorontwikkeling van Teachers College kwam dit veelvuldig aan de orde. Precies waar het in het verleden niet goed is gegaan ten aanzien van positionering en eigenaarschap, wordt nu een kans gezien om dit in een 'herontwerp', een 'TC2.0' of gewoon in 'de volgende fase van ontwikkeling van Teachers College' anders te doen, als het ware opnieuw te doen. Dit keer wel in samenspraak, in verbinding met de lerarenopleidingen. Er wordt gewerkt aan een passende structuur en dynamiek voor die meer gezamenlijke doorontwikkeling. Men is hiertoe vooral op zoek naar taal die uitnodigend is, niet dwingend; naar taal die de ruimte geeft aan anderen om deelgenoot te worden. Taal die niet vastzet, maar die wat in het verleden is vastgeroest, weer los kan maken. Taal van de toekomst.

Probeer in de taal van verbinding ruimte te geven, anderen daadwerkelijk uit te nodigen tot co-creatie

Juist in tijden van verbinding, in de integratiefase, lijkt de wens om af te bakenen weer op te leven. Deels uit angst voor verlies van het eigene. Misschien moeten er grenzen worden gesteld aan versmelting, om niet op te gaan of te verwateren in het grotere geheel. Ons pleidooi voor verbinding, zou bijna kunnen klinken als een verbod op het uitdragen van eigenheid. Dat hier een balans in gevonden moet worden, bleek uit vele gesprekken. De vraag aan alle betrokken naar wat er absoluut behouden moet blijven van het betreffende vak, de leerweg of opleiding, leverde boeiende inzichten op. Het is uiteindelijk heel gezond gebleken dat er een Teachers College opkwam in een reguliere setting, omdat het 'de anderen' ook weer op scherp heeft gezet. Hoe doen wij dit, waar staan wij voor? Waar ligt onze innovatieve kracht? Verschillen hoeven niet 'opgelost' te worden. Wrijving tussen organisatieonderdelen kan juist een constructieve leervraag teweegbrengen.

Het uitspreken van en zoeken naar eigenheid kan juist in een proces van inbedding heel zinvol zijn

Het meest voordehandliggende inzicht in dit project bleek juist heel vruchtbaar en haalbaar: samenwerken werkt. Daar waar samenwerking, soms buiten de gebaande paden en systemen om, tot stand kwam, daar verdwenen de vooroordelen over de ander. Twee collega's van verschillende opleidingen die in gesprek raken, een kop koffie gaan drinken, en mogelijkheden voor samenwerking zien. Uitwisseling door toevallige ontmoetingen, is een mooi begin, maar moet toch ook ondersteund worden vanuit de organisatie. Anders gezegd, structuur en cultuur van samenwerking, moeten hand in hand gaan. De interdisciplinaire, opleiding overstijgende themagroepen die nu ontstaan, of we ze nou wel of niet als leergemeenschap aanduiden, kunnen daar een aanzet toe zijn. Op dit lerend in gesprek gaan, zou een meerjarenplan gemaakt moeten worden. Het vormt geen quick fix, maar zou organisch moeten kunnen groeien. De competentie van samenwerking in het domein, over grenzen heen, zou zelfs in beoordelingsgesprekken en contractbesprekingen een factor mogen zijn. Het vraagt een gevoeligheid voor het initiatief en de expertise van de ander. Vertrouwen, gedeeld eigenaarschap en een gezamenlijke visie zijn randvoorwaarden voor het functioneren van een dergelijk leernetwerk. Dit leren gaat idealiter in alle richtingen: in alle opleidingen zijn aanleidingen om van elkaar te leren. Cultuur en structuur zouden daarbij voortdurend met elkaar in dialoog moeten zijn.

Creëer een structuur waarin een cultuur van samenwerking kan ontstaan en geborgd is

Slot

In de tien jaar dat ik nu werkzaam ben voor het domein Bewegen & Educatie van de Hogeschool Windesheim, heb ik het instituut en de medewerkers leren kennen als een vooruitstrevende, oorspronkelijke, oprechte, en krachtige gemeenschap. Niet alleen in theorie, maar ook in de dagelijkse omgang met studenten, docenten, onderzoekers, en leidinggevenden.

Toen ik jaren geleden werd gevraagd om samen te gaan werken aan een nieuw opleidingsconcept, dat vorm zou moeten krijgen als het Teachers College, was ik dan ook zeer verheugd om hier de schouders onder te zetten. Ieder nieuw idee heeft in de kiemfase een zekere eigenzinnigheid, en dat is ook goed, anders ontstaat er nooit iets nieuws, maar het is belangrijk te beseffen dat 'eigenheid' nooit een doel op zich is.

1

Na de kiemfase besloot het management van het domein Bewegen & Educatie dan ook een volgende stap in de ontwikkeling vorm te geven, die je zou kunnen definiëren als een groeifase. Een consoliderende fase van groei in gemeenschappelijkheid, met aandacht voor de eigenheid maar ook de onderlinge verbindingen tussen de verschillende opleidingen.

2

Vernieuwing ontstaat nooit op afroep - op een van te voren afgesproken tijd en plaats - maar komt tot stand als gevolg van een reeks van voorspelbare en minder voorspelbare factoren. Zo is het ook gegaan binnen het domein Bewegen & Educatie. Door de jaren heen zijn talloze initiatieven ontstaan waar het Teachers College er maar een van is.

Het is dan ook een logische volgende stap geweest meer de nadruk te leggen op het domein Bewegen & Educatie als een groot vernieuwend educatief domein, met het Teachers College als onderdeel daarvan, in plaats van te suggereren dat het domein een conventionele organisatie is, met het Teachers College als een van de weinige innovatieve loten.

Onderzoekers van Windesheim, en een aantal experts uit het veld, is gevraagd om te proberen iets daarvan zichtbaar te maken, van die talloze verbindingen tussen het Teachers College en de andere opleidingen - soms bovengronds en soms ondergronds - en daarmee een aanzet te geven tot een volgende fase van organisatieontwikkeling.

3

In gesprek met de opdrachtgevers heeft dit onderzoek de naam 'Teachers College Embedded' gekregen om te benadrukken dat het Teachers College onderdeel is van een innovatief domein Bewegen & Educatie. Een domein dat in de afgelopen jaren kiemen heeft gezaaid, die inmiddels vruchtdragend zijn geworden.

'Embedded' kennen we ook uit het tuinieren en verwijst naar samenhang. Gaandeweg het onderzoek is meer en meer duidelijk geworden dat onderlinge verbinding de voorwaarde is voor samenhang. Samenwerken als een organisch leerproces. In plaats van het debatteren over standpunten, gaat het daarbij om het fundamentele besef dat het perspectief van 'de ander' altijd de moeite waard is om iets van te leren.

Het is zonder meer de verdienste van de onderzoeksgroep onder de bevlogen leiding van Emiel Copini, medewerker van het lectoraat AeCT (ArtEZ) en Jael de Jong Weissman, medewerker van het Teachers College (Windesheim), dat een landschap is geïdentificeerd en (voor een deel) gecreëerd waarbinnen ruimte is ontstaan voor dialoog met een lerend karakter. Het kenmerk van dit leerlandschap is het voeren van respectvolle gesprekken met ruimte voor diversiteit en community. Zij werkten daarin ook samen met artist educators als Marah Haan en Anika Franke.

4

Teachers College Embedded heeft zich zo ontwikkeld tot een ruimte 'om vrij te spreken'. Spreken, niet met de bedoeling om verschillen glad te strijken of te 'overrulen' maar een ruimte waar aandacht bestaat voor ieders geluid. Door ieder uniek verhaal op te tekenen, te coderen, te analyseren, ontstaat een aandachtige in plaats van een vluchtige ruimte.

De gesprekken dienen daarbij als een eerste aanzet voor een verdere ontwikkeling van de organisatie. Tegenstellingen die aanvankelijk groot lijken, worden door met elkaar in een 'lerende dialoog' te gaan overbrugbaar. De gemeenschappelijke inspiratie wordt leidend, de verschillen worden een uitdaging in plaats van een belemmering.

In plaats van een verticale structuur ontstaat er een horizontale structuur, door het respecteren van de eigenheid en gemeenschappelijkheid, de co-creatieve waarde van een kring zichtbaar met aan de buitenkant verschillende individuele accenten, en aan de binnenkant een gemeenschappelijk ideaal.

5

Eenheid in verscheidenheid is iets dat ik al vanaf de eerste dag in Windesheim heb ervaren. Eenheid is echter geen zelfstandig naamwoord maar een werkwoord. Net als bij ieder levend organisme is het zijn van een vitale, innovatieve, gezonde organisatie, iets dat je telkens weer opnieuw moet realiseren.

Dit vraagt om ruimte voor het voeren van 'een lerende dialoog'. Het steeds weer zichtbaar worden van een bijzondere gemeenschap door het scheppen van vrije ruimtes waar mensen de tijd en ruimte vinden om elkaar echt te ontmoeten. Ontmoetingen die leiden tot het creatief betekenis geven aan belangrijke ervaringen.

Ik hoop en verwacht dat dit belangrijke onderzoek, dat plaats kon vinden dankzij de bevlogen leiding van Bert Meijer, José Mens en Bart-Jan Wolters, daar een steentje aan kan bijdragen. Een stap in de richting van wat in de organisatieliteratuur, na de kiem- of initiatieffase, de groei- of specialisatie fase, ook wel de bloei- of integratiefase, wordt genoemd.

Jeroen Lutters

Bronnen

Ambler, F. (2019) Brief lessons in creativity. Octopus Publishing Group. London.

Beek, M. ter (2015). Creërend ontwerpen. Een onderzoek naar het ontwerpproces van het Teachers College. Interne publicatie Hogeschool Windesheim.

Bekman, A. (2011) Beziëld veranderen. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum. Assen.

Bekman, A. (2001) De organisatie als gemeenschap. Principes van organiseren. Gorcum.

Biesta, G.J. (2013). The beautiful risk of education. Boulder: Paradigm Publishers.

Boonstra, J. & Caluwé, L. de (Eds.). 2007. Intervening and changing: looking for meaning in interactions. Hoofdstuk 2. Methodology of the Evidential: Research and Sense-Giving in Processes of Organisational Development. Wiley Publishers. Hoboken, New Jersey.

Bray, B., & McClaskey, K. (2017). How to personalize learning. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Charmaz, K. (2006) Constructing Grounded Theory. Sage Publications. London.

Copini, E. (2019). Tussen willen en weten. Cultuur, cultuuronderwijs en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie. Rijksuniversiteit Groningen.

Copini, E. (2020a). Hoe is het eigenlijk om mens te zijn? APRIA (ArteZ Platform for Research Interventions of the Arts). <https://apria.artez.nl/hoe-is-het-eigenlijk-om-mens-te-zijn/>

Copini, E. (2020b). Eén van hen. Cultuur+Educatie, 19(56), 22-38.

Copini, E. (2021). Welke ruimte delen we? De opbrengsten van een onderzoekende leergemeenschap naar hoe leerkracht en vakleerkracht, verwondering en reflectie in cultuuronderwijs samen kunnen stimuleren. Arnhem: Cultuur Oost.

De Jong, L., Wilderjans, T., Meirink, J., Schenke, W., Sligte, H. & Admiraal, W. (2021). Teachers' perceptions of their schools changing toward professional learning communities. Journal of Professional Capital and Community. EarlyCite. 10.1108/JPC-07-2020-0051.

De Jong Weissman, J. & Kolpa, D. (2019) Samen naar Innovatie: Leerlingen, Docenten in Opleiding en Opleiders Als Samenwerkingspartners in Leren. Tijdschrift voor Lerarenopleiders 4. 341-354

De Jong Weissman, J. & Robben, A. (2021) Samenwerkend onderwijzen: Corona en Co-teaching. Van twaalf tot achttien, 2018(2), 12-15.

Dopmeijer, J.M. & De Jong Weissman, J. (2021) Sense of belonging als fundament voor community-vorming in een blended leeromgeving. NRO Symposium hoger onderwijs: Nieuwe richtingen na de pandemie?

Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning. Creswell 2007.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). Deep Learning: engage the world change the world. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hirsch, E.D., (2020). How to Educate a Citizen. Harper Collins Publishers. New York.

Hogeschool Windesheim (2017). Strategische Koers Hogeschool Windesheim 2017-2022. Den Haag. Geraadpleegd op 25 juni 2020, van https://www.windesheim.nl/getmedia/db9bd561-4bdd-4a7d-a00c-0a478075b1f5/Strategische_koers_beleid.pdf

Hogeschool Windesheim (2018). Onderwijsvernieuwing. Van concept naar praktijk. Geraadpleegd op 25 juni 2020, van <https://www.windesheim.nl/getmedia/9f549def-e6da-4ca7-8be0-ad8c70cd9484/MagazinImpuls.pdf>

Hogeschool Windesheim. (z.d.). Onze visie op onderwijs. Geraadpleegd op 25 juni 2020, van <https://www.windesheim.nl/-/media/files/windesheim/over-windesheim/wat-is-onze-visie-op-onderwijs.pdf>

Hord, S.M. (2003) Professional Learning Communities, Communities of Continuous Inquiry and Improvement. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas.

Keulen, H. van, Voogt, J., Wessum, L. van, Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36(4), 143-160.

Kunneman, H. (2011) Voorbij het Dikke Ik: Hoe nu verder? Uitgeverij SWP. Amsterdam.

Kunneman, H. (2013) Trage vragen. <http://www.kunneman.org/portfolio/trage-vragen/>

Kunneman, H. (2013) De Frankfurter schule <http://www.kunneman.org/portfolio/de-frankfurter-schule/>

Lutters, J. (2020). Teachers College. Organisatieontwikkeling als iteratief proces. Voorstel. Arnhem.

Lutters, J. (2020) Creative Theories of (Just About) Everything. A Journey into Origins and Imaginations. Valiz. Amsterdam.

Laman, 2015. De werkelijkheid is nu eenmaal complex. VO-Academie KaternPLUS. 30-33.

Lievegoed, B. 1972. Organisaties in Ontwikkeling. Zicht op de toekomst. Lemniscaat. Rotterdam.

Lievegoed, B. 1988. Samenwerkingsvormen. Een serie lezingen. Zeist: Uitgeverij Vrij Geestesleven.

McKenney, S. (2012). Conducting Educational Design Research. London: Routledge.

Snijders, P. (z.d.) De Professionele leergemeenschap gedefinieerd <https://petersnijders.info/de-professionele-leergemeenschap-plg/>

Ter beek, M., Jeroense, D., & Potters, O. (2019) Literatuurstudie en Praktijkverkenning Creatief Vermogen van Studenten. No School. Zwolle

Verdonschot, S. (2009). Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices. Enschede: University of Twente.

Vereniging Hogescholen (2019). Professionals voor morgen. Strategische agenda Vereniging Hogescholen 2019-2023. Den Haag. Geraadpleegd op 25 juni 2020, van https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/067/original/Professionals_voor_morgen_-_strategische_agenda_Vereniging_Hogescholen_2019-2023.pdf?1567175114

Vermaak, H. (2017). Iedereen verandert, nu wij nog. Boom Uitgevers. Amsterdam.

Vermaak, H. 2017. Iedereen verandert, nu wij nog. Boom uitgevers. Amsterdam.

Vries, H. de. (2009) De illusie van open communicatie. De Groene Amsterdammer <https://www.groene.nl/artikel/de-illusie-van-open-communicatie>

Wierdsma, A. (z.d.) De werkelijkheid is nu eenmaal complex. VO Academie Katern plus. https://www.vo-academie.nl/system/downloads/files/000/000/007/original/Artikel_Andre_Wierdsma.pdf?1491830853

Windesheim (2016) Creating Tomorrow. Business Case Teachers College. Zwolle.

Windesheim (z.d.) Bijzondere Leerweg Teachers College. Zwolle.

Quaglia, R.J., Corso, M., Fox, K., & Dykes, G. (2017). Aspire high: Imagining tomorrow's school today. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Quin, J., McEachen, J. Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M., (2020) Dive into deep learning. Tools for engagement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Copyright © 2021 Windesheim
Campus 2, 8017 CA Zwolle

Auteurs: Emiel Copini, &
Jael de Jong Weissman

Foto's: Jael de Jong Weissman

Afbeeldingen, lay-out en zetwerk:
Anika Franke | www.anika-franke.com

Film: Marah Haan &
Esmoreit Columba Lutters
<https://bit.ly/2VHny3i>

Druk: Repro Windesheim

Niets uit deze uitgave mag worden
verveelvoudigd en/of openbaar worden
gemaakt door middel van druk, fotokopie,
geluidsband, elektronisch of op welke wijze
dan ook, zonder schriftelijke toestemming
van de uitgever.

