

Ontdekkend & Waarderend leren in professionele leergemeenschappen

Helma de Keijzer, Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg
Ritie van Rooijen, Hogeschool Utrecht, Masteropleiding Pedagogiek
Piet Vogel, Samenwerkingsverband Driegang, Expertise Centrum Ronde.

Samenvatting | *De ontwikkeling van het pedagogisch handelen als een gezamenlijk leerproces was een belangrijke doelstelling voor een samenwerkingsproject van praktijk- en kennisinstellingen; . De structuur van een Professionele Leergemeenschap leek daarvoor een geschikte vorm. De eerste ervaringen echter maakten duidelijk dat het leren niet vanzelfsprekend plaatsvond door een groep mensen met verschillende rollen en posities bij elkaar te zetten. In deze bijdrage bespreken we de bijstellingen die we hebben gedaan zodat samen reflecteren op gedeelde praktijken mogelijk werd. Leerkrachten gingen met elkaar in gesprek waardoor het bewustzijn van pedagogisch keuzes verruimd werd. De bevindingen hebben in de PLC geleid tot een dialogische werkwijze: het kritisch en reflexief gesprek. Deze werkwijze lijkt bruikbaar voor zowel onderwijspraktijken als lerarenopleidingen.*

Inleiding

Hoe om te gaan met de diversiteit aan onderwijs- en zorgbehoeften van leerlingen is een actuele vraag in het licht van de invoering van de wet op Passend Onderwijs. Ook twee praktijkinstellingen, de Koninklijke Auris Groep (Auris) en scholen van samenwerkingsverband Driegang Expertise Centrum Ronde (EC Ronde), kampten met deze vraag. Daarvoor is in 2012 het vierjarig onderzoeksproject 'De pedagogische professional voor het voetlicht' (ProSense) gestart in samenwerking met Hogeschool Utrecht, Fontys Hogescholen en de Universiteit voor Humanistiek. Auris biedt speciaal onderwijs in het zogenaamde cluster 2 (spraak-, taal- en gehoorproblemen) en ambulante begeleiding voor scholen in het regulier onderwijs. EC Ronde houdt zich bezig met het realiseren en coördineren van zorgvoorzieningen voor leerlingen met specifieke zorg- en leerbehoeften binnen en tussen de verschillende basisscholen. Belangrijkste doelstelling van het project was om van elkaar te leren rondom de ontwikkeling van het pedagogisch handelen voor leerlingen met diverse onderwijs- en zorgbehoeften. Omdat het schoolklimaat, de organisatiestructuur en de samenwerking tussen leerkrachten mede van invloed is hoe leerkrachten omgaan met hun leerlingen, diende het project ook bij te dragen aan collectief leren in de scholen.

Opzet, werkwijze en eerste ervaring in het werken met een PLG

Om het collectief leren mogelijk te maken, kozen we voor de opzet van Professionele Leergemeenschappen (PLG's). Volgens Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas (2006) bestaat een PLG uit een groep mensen die als een collectieve onderneming kritisch hun eigen praktijk bevragen door een continue, reflecterende, samenwerkende en op leren georiënteerde manier. Ervan uitgaande dat in een PLG leerkrachten en onderzoekers bijeen komen om samen onder-

zoek te doen, samen na te denken en samen te leren (o.a. Wenger, 1998) werden in het eerste jaar drie schooloverstijgende PLG's gevormd rond de inhoudelijke doelstellingen van het project. Het idee erachter was dat leerkrachten op deze manier een actieve bijdrage konden leveren aan de conceptuele ontwikkeling van de inhoudelijke doelstellingen. De PLG's werden begeleid en ondersteund door een team van lerarenopleiders en onderzoekers. In de praktijk leek deze opzet echter niet aan te sluiten. Algemeen directeur Driegang EC Rotonde, vertelt: *"De implementatie van de PLG's is een leerzaam proces geweest. In de eerste fase bestonden de PLG's uit opleiders van de betrokken opleidingsinstituten, leerkrachtbegeleiders van de praktijkinstellingen en leerkrachten van scholen. Al gauw ontstond er in de PLG eenzijdige kennisoverdracht vanuit de opleiders naar leerkrachten. Dit was niet de opzet van de PLG, omdat samen leren en gezamenlijke kennisontwikkeling het doel was. Ook was er veel weerstand bij de scholen, die het werken in PLG's zagen als nieuw, werkdruk verhogend en opgedragen vanuit de directies."*

Bovenstaande kritische kanttekening laat zien dat er geen sprake was van gezamenlijke ontwikkeling van kennis en kunde. Er was sprake van eenzijdige kennisoverdracht en deze opzet van een PLG droeg niet bij aan het gezamenlijk en kritisch bevragen van gedeelde praktijken zoals bedoeld door Stoll, et al (2006).

Nieuwe opzet

Naar aanleiding van deze ervaringen was het belangrijk dat er tussen de deelnemers van de PLG **geen verschillen waren in rollen en posities**. Nog een belangrijk leerpunt voor ons was dat het kritisch bevragen van eigen praktijken en reflectie op pedagogisch handelen achterwege was gebleven. Daarom kozen we voor een nieuwe opzet vanuit een niet-hiërarchische structuur, **waarin leerkrachten met elkaar konden reflecteren op pedagogische kwesties vanuit hun eigen praktijk**. Reflectie in deze zin verwijst naar het vermogen om expliciet terug te blikken op de ervaring en na te denken over het eigen handelen als leerkracht (o.a. Schön, 1983). Reflectie wordt echter pas kritisch wanneer er reflectie plaatsvindt over de reflectie zelf. Smaling (2008)

spreekt in dit verband van een hogere orde van reflectie; dit houdt in dat de leerkracht ook de eigen reflecties als onderwerp van reflectie inzet.

Het elkaar bevragen in de PLG vergt dan goed luisteren, niet alleen luisteren naar anderen, maar ook naar eigen inbreng en eigen gedachten en gevoelens die worden opgewekt in de PLG. Een gezamenlijk leerproces is dan gericht op het verkrijgen van inzicht van het collectieve denkproces in de PLG. Deze wederkerigheid van reflectie (individueel - collectief) ligt besloten in de term 'reflexiviteit'. Op deze manier ontstonden er in verschillende scholen zeven

PLG's van elk vier leerkrachten en een leerkrachtbegeleider van de eigen school.

Een niet-hiërarchische structuur en het eigen reflecteren onderwerp maken van reflectie, kenmerkte de nieuwe opzet.

In deze nieuwe opzet werden praktijkervaringen besproken aan de hand van de inbreng van een rijke casusbeschrijving of beeldopname van een pedagogische situatie in de klas. De pedagogische situaties gingen specifiek over betekenisvolle/kritische situaties in de interactie tussen leerkracht en leerling(en). Het doel hiervan was om gezamenlijk tot betekenisverlening te komen door kritisch het pedagogisch handelen te bevragen.

De algemeen directeur vervolgt:

"Na evaluatie van de 1e fase hebben we bijgesteld en PLG's georganiseerd op schoolniveau waarbij leerkrachten met elkaar hun handelen in de groep bespraken. Dit was een goede zet, want het vertrouwen in deze opzet van de PLG was nu veel groter. De deelnemers voelden zich gesterkt om als gelijken deel te nemen aan de PLG. Ook het vertrouwen in elkaar was aanzienlijk vergroot."

De leerprocessen in de PLG

We waren nieuwsgierig naar het karakter van de leerprocessen die plaatsvonden, en wat volgens de deelnemers de bijdrage was van het samen leren in een PLG. Maar vooral ook wilden we weten hoe leerprocessen die pedagogische ontwikkeling stimuleren, positief te beïnvloeden zijn.

We organiseerden verhalenworkshops die als een platform fungeerden om ervaringen vanuit de PLG's schooloverstijgend te communiceren en met elkaar te verbinden. Verhalen stimuleren niet alleen individuele reflectie maar geven ook context en kaders voor collectieve ervaringen en interpretaties (Abma, 2002). De workshops bestonden uit twee fasen: eerst werden leerkrachten uitgenodigd het verhaal te vertellen aan de hand van een door de leerkracht zelf gekozen foto/afbeelding. De verhalen werden op audio opgenomen zodat we tekstfragmenten konden selecteren die een weergave waren van het 'wat' (de inhoud) van het leren en het 'hoe' (het proces) van het leren in de PLG. Ten aanzien van het 'wat' vertelt een leerkracht:

"Door samen mijn handelen te bespreken ben ik mij bewust geworden dat mijn eigen onrust over wat allemaal 'moet' in de organisatie zijn weerslag heeft op het kind; dan denkt dat kind: nou, volgens mij doe ik het niet goed want de juf wordt er alleen maar zenuwachtig van en gestresst."

Een andere leerkracht vertelt:

"Wat ik nu heel erg merk is dat ik wat meer uit de kinderen zelf laat komen. Dan staan ze voor me en dan willen ze iets weten, dat ik dan vraag: Wat kan ik voor je doen, hoe kan ik je helpen? Dus dat ik het niet meer gelijk uit handen neem."

Bovenstaande citaten over het 'wat' van het leren laten zien dat door de dialogische betrokkenheid van leerkrachten in de PLG reflectie is gestimuleerd en het eigen handelen gekoppeld werd aan het belang voor de leerlingen.

Ten aanzien van het 'hoe' van het leren vertelt een leerkracht:

"Door mijn onderliggende opvatting met elkaar te bespreken heb ik geleerd dat iedereen met vragen zit en er een eigen idee over heeft. En daardoor is het juist heel leuk, en heel leerzaam, om te kijken hoe anderen erover denken."

Een andere leerkracht vertelt:

"Jullie vragen werkten verhelderend, het is als een spiegel voorhouden, zo van daar had ik niet eens aan gedacht. Doordat ik iets uit ging leggen of vragen over ging stellen, ging ik daar ook kritisch naar kijken. Waarom doe ik dat nu eigenlijk zo? En waarom hebben die leerlingen daar nu iets aan?"

Bovenstaande citaten over het 'hoe' van het leren maken duidelijk dat door het bespreken van pedagogische kwesties in de PLG impliciete pedagogische opvattingen geëxpliciteerd werden

Verhalen als platform: reflectie werd gestimuleerd en het eigen handelen werd gekoppeld aan het leerlingenbelang.

en als het ware toegankelijk werden gemaakt voor gezamenlijke reflectie op de waarde ervan voor de praktijk. Er werd aangegeven dat er meer bewustwording optrad van eigen pedagogische opvattingen en dat deze konden verschillen met die van anderen.

Een gespreksvorm als werkwijze voor in de PLG

De verhalen van leerkrachten in de 1e fase van de verhalenworkshops laten zien dat ze aan het denken gezet zijn, dat ze anders (willen) gaan handelen in het belang van het kind en dat ze zich bewuster zijn geworden van eigen vanzelfsprekendheden en pedagogische opvattingen. Reflectie bleef echter veelal evaluatief en beschrijvend van aard en opvattingen werden verwoord in algemene formuleringen. Het kritisch bevragen gebeurde nog zelden.

In de vervolgfase legden we de geselecteerde tekstfragmenten voor aan de leerkrachten met de vraag te komen tot een gezamenlijk verhaal over het geleerde in en door de PLG. Het doel hiervan was - mede door de opvattingen van anderen - te komen tot bewustwording van eigen opvattingen; niet als het streven naar een compromis, maar voor het verkrijgen van een (beter) inzicht in de eigen onderliggende pedagogische opvattingen. In deze aanpak werden de verschillende perspectieven geprikkeld, opvattingen geëxpliciteerd, kritisch bevestigd en in gezamenlijkheid verbonden tot een nieuw, rijker inzicht. Bijvoorbeeld:

"Normaal praten we alleen over hoe we anders hadden kunnen reageren als het al mis is gegaan. Wat prettig is, is dat je in de PLG de tijd hebt om je eigen handelen goed te beoordelen. Je krijgt inzicht in waarom een kind in je irritatiezone zit maar ook wat een kind eigenlijk van je vraagt. Je komt er achter hoeveel invloed je eigen reactie uitoefent op het gedrag dat je van de leerling terug krijgt. We hebben geleerd veel meer te kijken naar 'waarom doet een kind dit?' Wat is de functie van wat hij doet? We hebben de tijd genomen om steeds te kijken, wat hadden we kunnen doen om deze situatie te voorkomen?"

In deze fase van het collectief en gemeenschappelijk expliciteren van het geleerde werden onderliggende opvattingen kritischer met elkaar verkend. Bewustwording van pedagogische opvattingen werd gestimuleerd en de impact daarvan op pedagogische keuzes voor leerlingen werden expliciet gemaakt door de onderlinge dialoog. In het bijzonder explicitering van botsende opvattingen bracht een dialogisch proces over het verhaal van hun praktijken op gang (zie o.a. ook Abma & Widdershoven, 2006). Ook werd het eigen handelingsrepertoire uitgebreid en bleek de dialoog een voedingsbodem voor het kritisch bevragen van eigen praktijken en het pedagogisch handelen. Deze opzet van de PLG's werd door de deelnemers erg gewaardeerd, evenals tijd om als een collectieve onderneming praktijken te verkennen met aandacht voor kritische situaties en het bevragen van vanzelfsprekendheden.

Aan de hand van bovenstaande bevindingen ontwikkelden we het kritisch-reflexief gesprek als manier om dialogische leerprocessen over pedagogische opvattingen van leerkrachten gestalte te geven en te faciliteren (zie kader). Het doel van een kritisch-reflexief gesprek is om inzicht te krijgen in de eigen opvattingen, normen en waarden die van invloed zijn op het pedagogisch handelen en - door de inzichten van anderen - te komen tot nieuwe inzichten. Voor de volgende fase van het project (2014-2016) is er een 'train de trainer'-programma ontwikkeld, waarin ondersteuners van de PLG en leerkrachten kunnen gaan deelnemen om zo het collectief leren in PLG's te stimuleren in de scholen.

Een kritisch reflexief gesprek

10 minuten - Stap 1: Kiezen van het thema

- a Deelnemers brengen een thema (ervaring, onderwerp, casus, vraag) in, gerelateerd aan een pedagogische situatie. Dat doen zij door de volgende vraag voor zichzelf te beantwoorden en te delen met de deelnemers: Wat houdt je bezig voor wat betreft jouw pedagogisch handelen?
- b De groep kiest over welke thema in gesprek gegaan wordt. Hiervoor deelt iedere deelnemer zijn/haar antwoord op de volgende vraag: wiens thema is voor mij de moeite waard om verder te onderzoeken en om welke redenen?
- c Vervolgens wordt door de groep een keuze gemaakt voor het thema voor nader onderzoek.

15 minuten - Stap 2: Verkennen van elkaars opvattingen

- a Iedere deelnemer geeft antwoord op de vraag: Hoe zou ik pedagogisch handelen in deze situatie en wat zijn daarin mijn beweegredenen?
- b Gedurende deze verkenning zal door de deelnemers op een flap geschreven worden welke opvattingen met betrekking tot het pedagogisch handelen zij horen.

30 minuten - Stap 3: In gesprek over elkaars opvattingen

NB. Bij een grotere groep (tussen 4- 10) is het raadzaam om de vragen in subgroepen te bespreken en plenair terug te koppelen met ondersteuning van kernwoorden op flappen. De flappen uit stap 2 worden opgehangen. Men loopt er langs en noteert voor zichzelf vragen die straks gesteld kunnen worden om de opvattingen diepgaander te onderzoeken. De deelnemers gaan daarna in gesprek over de opvattingen, standpunten en ideeën, een mogelijke aanpak, de mogelijke dilemma's, knelpunten, de uitkomst etc. Dit doen zij door 5x de vraag WAT, WAAROM, WAARTOE en HOE® , te stellen. Op deze manier worden antwoorden geëxpliciteerd, verdiept en onderzocht op onderliggende opvattingen en redeneringen.

20 minuten - Stap 4: Terug naar het thema

Nadat alle opvattingen gehoord en bevestigd zijn wordt de relatie gelegd met het thema uit stap 1. Iedere deelnemer krijgt de gelegenheid om de volgende zinnen aan te vullen en deze te delen met de andere deelnemers:

- Wat heb ik ontdekt na het gesprek over elkaars opvattingen?
- Wat is de betekenis van de ontdekking ten aanzien van mijn opvatting?
- Wat betekent dat voor mijn pedagogisch handelen?

10 minuten - Stap 5: Reflectie op het kritisch reflexief gesprek

Deelnemers gaan met elkaar in gesprek over het kritisch reflexief gesprek als hulpmiddel bij het verkennen, verdiepen en onderzoeken van de eigen en anderzins onderliggende opvattingen t.a.v. pedagogische opvattingen en keuzes voor het pedagogisch handelen. De volgende vragen staan daarbij centraal:

- Wat heeft dit gesprek aan het licht gebracht?
- Welke onderwerpen willen we meenemen naar het volgende gesprek?
- Welke vragen zijn de moeite waard voor nader onderzoek?
- Welke vragen bij de stappen zijn behulpzaam en welke vragen wil je toevoegen?

Betekenis voor lerarenopleidingen

Voor de opleidingsinstituten is er kennis opgedaan van een manier van samenwerkend leren waarbij kennis is geconstrueerd en geworteld in de beroepspraktijk. Deze manier van kennisontwikkeling past bij het gedachtegoed van de opleiding als platform (Van Swet, et al, 2008). De ontwikkelde gespreksvorm lijkt een prima werkvorm om ook in de opleiding in te zetten. Gesteld wordt dat leerkrachten in een dialogisch proces met docenten en medestudenten hun keuzes van het handelen kritisch bevragen en overdenken. Keuzes die leraren maken zijn gebaseerd op eigen opvattingen (Kelchtermans, 2012) maar blijven echter vaak impliciet. In het kritisch reflexief gesprek wordt de betekenis van de keuzes voor de praktijk expliciet gemaakt. Dit draagt bij aan bewustwording van pedagogische opvattingen.

Referenties

- Abma, T. A. (2002). Verhalen in dialoog. Een narratief organisatieonderzoek op een dansacademie en conservatorium. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 11.
- Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2006). *Responsieve Methodologie, Interactief Onderzoek in de Praktijk*. Den Haag: Lemma.
- Kelchtermans, G. (2012). *Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Gedownload op 23 november 2014; http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek, Filosoferen in organisaties*. Amsterdam: Boom.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smaling, A. (2008). Reflectie en normatieve professionaliteit. In: Jacobs, G., R. Meij, H. Tenwolde, & Y. Zomer. *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam, Uitgeverij SWP.
- Stoll, S., Bolam, L., McMahon, A., Wallace, R., & Thomas, M., (2006). Professional learning communities; a review of the literature, *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. Springer.
- Swet, J. van, Huijgevoort, H. van, Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K., & Vloet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.