



Nieuwsgierige leerkrachten leren van hun praktijk

Onderzoekend leren

als schoolcultuur

Wat maakt dat de ene leerkracht zich voortdurend ontwikkelt en een ander vooral blijft vasthouden aan wat bekend en vertrouwd is? Wat is nodig om in een team die professionele groei en ontwikkeling vanzelfsprekend te maken? In dit artikel verkennen we factoren die dit kunnen bevorderen. De auteurs baseren zich daarbij onder meer op ervaringen in een onderzoek- en ontwikkelproject dat mede door hen is uitgevoerd.

Dolf Janson is
onderwijsadviseur en
-ontwikkelaar
(info@jansonadvies.nl)

Naomi Mertens is
onderwijsadviseur
en -ontwerper
(n.mertens@aps.nl)

'Mijn duo-collega en ik zijn begonnen om in onze groep uit te proberen of een andere aanpak van spelling tot meer effect leidt.' En: 'Wij willen weten op welke manier we ons wereldoriëntatieonderwijs kunnen verbeteren en we zijn gestart met het bekijken van elkaars lessen.'

Deze uitspraken hoorden we van leerkrachten die op een onderzoekende manier met elkaar samenwerkten in het project *De onderzoekende leraar*. Tylerend voor leerkrachten die onderzoeken, is de behoefte om zichzelf te verbeteren en dat zelf te organiseren. Zij wachten niet af tot een kant-en-klare oplossing zich aandient en zij gedragen zich al helemaal niet als mopperend slachtoffer, maar gaan aan de slag. De onderliggende houding lijkt een combinatie van nieuwsgierigheid en ambitie.

Er zijn voldoende aanleidingen om te verlangen naar leerkrachten met zo'n onderzoekende houding. Recht doen aan de verschillen in de groep vraagt meer dan doen wat een methode zegt. Het functioneel inzetten van een groepsplan om aan die verschillen tegemoet te komen, vraagt van leerkrachten dat ze de onderwijsbehoeften kunnen vertalen naar daarop afgestemd onderwijs. Ook de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om voorbereid te zijn op hun toekomst in de 21^{ste} eeuw vragen van leerkrachten een kritische doordenking van allerlei vertrouwde tradities. Als we willen dat leerkrachten grip houden op hun eigen werk, hebben zij ook werkwijzen nodig om hun eigen werk kritisch onder de loep te kunnen nemen.

Dromen

Leerkrachten zijn ooit aan hun opleiding begonnen vanuit een beeld van het vak van leerkracht. Voor velen was dat een soort droombeeld, een ideaal dat hen voor ogen stond. Die droom speelt ook een rol als het om veranderingen gaat. Lerende leerkrachten vergelijken hun dagelijkse praktijk regelmatig met die droom. Nu zijn die idealen nog niet altijd gespreksstof in contacten met collega's. Soms is er zelfs sprake van wat je 'professionele schaamte' zou kunnen noemen. Je weet dat het anders moet, maar kun je en durf je dat? De een zal daarover zwijgen en het wegstoppen, een ander zal dat met cynisme te lijf gaan en een derde gaat op zoek naar aanknopingspunten waaruit blijkt dat het misschien toch kan. Iedere leerkracht heeft zo eigen copingstrategieën: manieren om met lastige situaties om te gaan.

Op een van de scholen in het project *De onderzoekende leraar* leek het haast vanzelfsprekend dat de ervaren problemen werden toegeschreven aan de leerlingen en hun ouders. Zij spreken thuis niet goed Nederlands, geen wonder dat het op school ook moeizaam gaat. Het is daardoor een hele klus om les te geven: veel teksten uit de methoden zijn te moeilijk en daardoor blijven de resultaten achter bij wat wenselijk is. Toidat een van de onderzoeksgroepen durfde benoemen dat er dan anders lesgegeven moest worden. Enkele leerkrachten begonnen te proberen of een actievere rol voor de leerlingen zou helpen. In plaats van

Je weet dat het
anders moet,
maar kun je en
durf je dat?



Naomi Mertens en Loes Vermaelen

de methode letterlijk te volgen werden lessen anders aangepakt. Daarmee waren niet ineens alle problemen weg, maar wel was de betrokkenheid bij en het rendement van die lessen ineens veel groter.

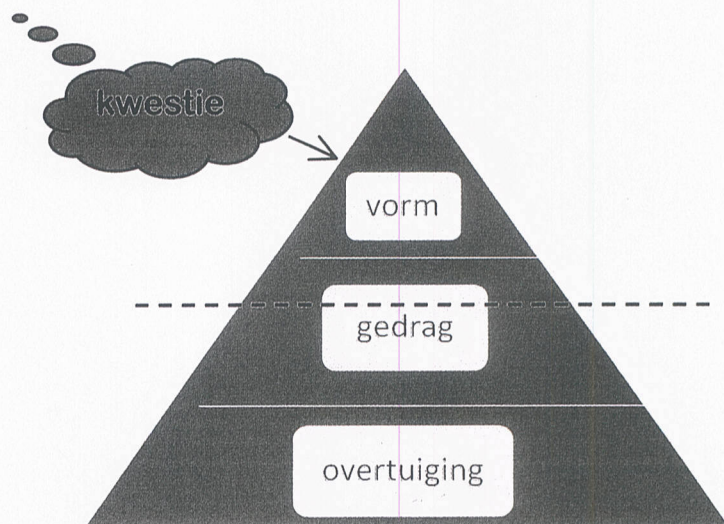
Traditioneel worden er drie copingstrategieën onderscheiden: verzetten, vermijden en verlammen (*fight, flight* en *fright*). Wij durven te stellen dat 'onderzoeken' als een vierde strategie kan worden gezien. Door nieuwsgierig te zijn naar alternatieven en daardoor jezelf (onderzoekbare) vragen te stellen, komt er nieuwe energie vrij. Dat geeft je mogelijkheden om die lastige situaties echt, maar wel anders, aan te pakken. Dit bleek zelfs uit de sfeer in de onderzoeksgroepen. Van een zekere plichtmatigheid ging het over in enthousiasme. Dergelijke nieuwsgierigheid leidt ook tot leren. Dit laatste is vooral het gevolg van de ruimte die ontstaat als je het bekende durft los te laten. Soms is dat ruimte in het rooster of in een les, maar daarnaast is het in ieder geval mentale ruimte. Die ruimte om weer zelf te denken en niet gevangen te zitten in je eigen routines en reactiepatronen is essentieel voor leerkrachten die een onderzoekende houding ontwikkelen.

Onderzoek

De term 'onderzoek' leidt gemakkelijk tot misverstanden. Het onderzoek van leerkrachten in de

eigen praktijk is geen wetenschappelijk onderzoek met generaliseerbare uitkomsten (Boog, Janson & Memelink 2012). Deze manier van werken is veel meer een manier van leren. In feite geven leerkrachten daarmee het goede voorbeeld aan hun leerlingen. Nieuwsgierigheid, een kritische houding en betrokkenheid bij het leren, zijn immers ook waardevolle kwaliteiten voor leerlingen. Onderzoek begint altijd met vragen. Vragen kunnen gaan over leerlingen, over de stof of

Leerkrachten hebben werkwijzen nodig om hun eigen werk kritisch onder de loep te kunnen nemen



Figuur 1 ijsberg van verandering vrij naar Dilts en Bateson (Janson 2005)

over de manier van lesgeven of organiseren. Wie het niet gewend is, blijkt die vragen vaak zo te stellen dat de antwoorden van 'buiten' moeten komen. Het gaat dan niet om nieuwsgierigheid naar wat er aan de hand is of naar wat je als leerkracht zelf bijdraagt aan die situatie. De aandacht gaat direct uit naar oplossingen: op internet wordt gezocht naar materiaal, de methode staat ter discussie of men wil tips & trucs om de praktijk te verbeteren. Begrijpelijk, zeker vanuit de traditie, maar niet effectief en zeker niet duurzaam. De valkuil is meestal dat de vorm verandert (het materiaal, een formulier, de regels), maar dat het gedrag en de achterliggende overtuigingen ongemoeid blijven.

De ijsberg van verandering (zie figuur 1 op pagina 41) kan helpen te gaan doorzien welke routines in een team gebruikelijk zijn. Vaak leidt een 'kwestie' tot aanpassing van vormen, mate-

rialen of structuren. Die werken niet of slechts kort, als het gedrag niet mee verandert. Veel gedrag 'zit onder water': het zijn vanzelfsprekende routines waarvan je je niet bewust bent. Om ze te kunnen veranderen moeten ze eerst boven water gehaald worden. Gedrag komt echter ook niet uit de lucht vallen, meestal liggen daaraan overtuigingen ten grondslag. Om gedrag te kunnen veranderen, moeten ook die overtuigingen op tafel komen en kritisch worden getoetst.

Een bekend voorbeeld is het invoeren van zelfstandig werken. Regelmatig blijkt dat vooral opgehangen aan stoplichten en blokjes. Dat leidt niet automatisch tot ander gedrag bij de leerlingen. Dikwijls is dat te herleiden tot het gedrag van de leerkracht. Als de leerkracht er eigenlijk niet op vertrouwt dat de leerlingen het zelf kunnen en elkaar daarin mogen bijstaan, wordt de zelfstandigheid niet gestimuleerd. Het is dan slechts een ordemaatregel, die gebaseerd blijft op wantrouwen. Let bij zulke gesprekken eens op de ja-maar-reacties!

Een onderzoekende houding bij leerkrachten helpt hen om niet in die valkuil terecht te komen.

Creëer momenten om met collega's te spreken over de inhoud van het werk



Naomi Mertens en Loes Vermaelen

Dat lukt als leerkrachten kritisch nagaan wat nu eigenlijk de kwestie is, waaraan zij willen werken. De kunst is dan om niet symptomen te bestrijden, maar de achterliggende oorzaken te herkennen en aan te pakken.

Vertraagde tijd

Hoewel leerkrachten soms van zichzelf plegen te zeggen dat ze 'doeners' zijn, is dat natuurlijk geen excuus om dat doen los te koppelen van nadenken. Nadenken betekent hier in de eerste plaats: even de tijd nemen. We spreken in dat verband wel van 'vertraagde tijd'. Je moet als het ware even uit het steeds maar doorgaande ritme van actie-na-actie stappen. Vertraagde tijd is momenten creëren om met collega's over de inhoud van je werk, en met name de betreffende 'kwestie', te spreken en ervaringen uit te wisselen. Het is ook stil staan bij de emoties die daarbij horen: je idealen en je zorgen, je succeservaringen en je irritaties. Zeker hoort bij die vertraagde tijd ook de ruimte om eens iets op te zoeken en na te lezen. Over veel van wat leerkrachten meemaken in hun groep is al eens iets gepubliceerd.

'Vertraagde tijd' betekent overigens niet dat de daaruit volgende onderzoeken in de praktijk ook in een laag tempo moeten. Zowel vanwege je eigen motivatie als vanwege het bereiken van resultaten, is het zeer wenselijk bij elk onderzoek even goed door te pakken. In veel gevallen gaat het immers om ander gedrag (van zowel leerkracht als leerlingen) en dat leer je niet alleen door het vaak of lang genoeg te doen, maar ook als de condities je daartoe in staat stellen. Ander gedrag aanleren is vooral lastig omdat je het oude gedrag moet afleren. Met te weinig oefentijd en/of onder gebrekkige omstandigheden kunnen uit een onderzoeksperiode geen eenduidige conclusies worden getrokken.

In een andere school die deelnam aan het project probeerde een van de leerkrachten leerlingen uit de middenbouw een onderzoekende houding te laten ontwikkelen. Verschillende lessen werden uitgetoetst. Er werd gevarieerd met onderwerpen en met presentatievormen. Het effect op de leerlingen was aanvankelijk niet zoals gehoopt. In een evaluatie bleken er verschillende factoren niet meegenomen. Zo kregen de leerlingen weinig ruimte in het beoogde resultaat, maar heel veel vrijheid in de manier waarop ze daar wilden komen. Ook het rooster met korte (dertig minuten durende) keuzeworkshops was steeds gelijk gebleven. Dat leverde nieuwe onderzoeksvragen op. Zouden de leerlingen meer

betrokken zijn als het proces meer werd gekaderd en juist de eindvorm meer vrijgelaten? Zou een langere lesduur de leerlingen beter in staat stellen echt onderzoekend bezig te zijn? In de daaropvolgende lessen bleken beide factoren van invloed en veranderde het gedrag en de betrokkenheid van de leerlingen en kon ook de leerkracht de rol nemen die hem voor ogen stond.

Onderzoek als schoolsucces

Natuurlijk is het mooi als individuele leerkrachten een onderzoekende houding hebben of ontwikkelen. Daarmee is het echter nog geen kenmerk van de school en van de schoolcultuur die daar heerst. Daarvoor is meer nodig, zo hebben we in de deelnemende scholen gemerkt. Het meeste rendement werd zichtbaar in scholen waar de schoolleiding betrokkenheid toonde bij het onderzoek en het teamproces dat daarmee in gang gezet werd, actief ondersteunde. Vooral dat laatste bleek essentieel. Door onderzoekend leren belangrijk te maken, er tijd voor vrij te maken (onder schooltijd) en het mee te nemen in de professionalisering met het hele team, ontstijgt het het persoonlijk hobbyisme van enkelen.

Op een van de scholen leidde dat tot het vaststellen van een duidelijke focus: als taalvaardigheid bij ons dé kwestie is, dan moet daarnaar de komende tijd alle aandacht uitgaan. Tegelijk werd afgesproken dat die aandacht dan wel op een onderzoekende manier vorm moest krijgen. Ingewikkelde processen zijn niet geholpen met eendimensionale oplossingen. Onderzoek in de eigen praktijk leek deze school daarom bij uitstek geschikt om te werken aan onderwijsontwikkeling en professionalisering.

Die combinatie van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling noemde Kelchtermans (1994) ooit het ritssluitingmodel: het een kan niet zonder het ander en moet precies in elkaar passen. Onderzoekend leren als schoolcultuur onderstreept hoe waar die uitspraak is. ●

LITERA TUUR!

- Boog, G.J., Janson, D.J. & Memelink, D.J. (2012). *Leren kun je observeren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Janson, D.J. (2005). Stapelen maar!. In: Ven, P.H. van de (red.). *Met andere ogen kijken*. Arnhem/Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen - Kenniskring Theorie die werkt.
- Kelchtermans, G. (1994). Actie-onderzoek, een strategie voor professionele ontwikkeling. In: *Schoolleiding en -begeleiding*. Zaventem: Kluwer Editorial. pp. 137-167.

Vertraagde tijd is ook stilstaan bij je idealen en zorgen, succeservaringen en irritaties

De waaier die bij het project *De onderzoekende leraar* is ontwikkeld en waarin de stappen van een praktijkonderzoek staan beschreven is binnenkort te downloaden op: www.onderwijsinontwikkeling.nl