

In: Lectoren Fontys OSO (2014) Bundel inspiratie dag
(p 123-128)

Bouwen aan een inter - organisationeel netwerk

Karin Diemel

*'Not everything that counts can be counted, and not everything that
can be counted counts'.*

Albert Einstein 1879-1955

Inleiding

Ambities van Nederland om zich te profileren als een kennismaatschappij zetten het onderwijs onder druk waarbij de vraag aan de orde is of de huidige onderwijsprofessionals eigenlijk wel voldoen. Als reactie daarop gaan stemmen binnen de politiek en onderwijs op voor een academisch geschoold lerarencorps (www.nu.nl, 2013). Deze thematiek in het debat over het beroep van leraar gaat terug naar de centrale vraag : 'Wat maakt een leraar tot een 'goede' leraar' (Moore, 2004). Naast de

onderwijsprofessional heeft iedereen ideeën over hoe de 'goede' leraar te karakteriseren valt. Dat is niet verwonderlijk, ieder heeft in zijn schoolloopbaan ervaring met zowel demotiverend als inspirerend onderwijs en met talrijke pedagogische interventies van een ruime diversiteit aan leraren. Echter, kunnen we dan omliggende aspecten vaststellen die noodzakelijkerwijs een goede leraar kenmerken? Moeten we dit beoordelen door het instellen van een set van beroepscompetenties of gaan we dit meten door het succes van de studenten? Of nog anders? Welke kennis of vaardigheden van leraren zijn onderscheidend en wie kan dit vaststellen? In het kader van de verbetering van het Nederlands onderwijs worden vanuit overheidswege projecten gestimuleerd en gesubsidieerd om de kwaliteit van het onderwijs en de leraar te versterken. Een van de aandachtspunten is het creëren van lerende organisaties en het vinden van succesfactoren ter verbetering van die beroepspraktijk en de kwaliteit van leraren. In het kader van RAAK (Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie) verstrekt het ministerie van OCW subsidies aan hogescholen voor kennisuitwisseling en netwerkvorming met het werkveld. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat kennis tot stand komt in een interactieve samenwerking tussen hogescholen en de beroepspraktijk. Hogescholen kunnen een belangrijke rol vervullen in de totstandkoming van 'communities of practice', waarin docenten/onderzoekers, professionals uit de praktijk en studenten samenwerken om de beroepspraktijk te innoveren en te verbeteren

(www.vereniginghogescholen.nl, 2013). RAAK-projecten zijn hiermee een effectief instrument om samenwerkingsverbanden te stimuleren tussen stakeholders in de beroepscontext. In deze bijdrage ga ik nader in op een RAAK-project, beschrijf ik de achtergrond en de thematiek van het project en de eerste ontwikkelingen in zo'n samenwerking.

Achtergrond van het project

Binnen het kader van de RAAK-projecten krijgt het project 'De pedagogische professional voor het voetlicht', met als ondertitel 'Opbrengstgericht werken aan de duurzame ontwikkeling van kinderen', vorm. Het project is een samenwerking van vijf kennis en praktijk instellingen, te weten een universiteit, drie hogescholen, een regionaal samenwerkingsverband van een groep scholen (BaO en SBaO) en een regionaal expertise centrum (REC) cluster 2 met een ambulante dienst en speciale (voortgezet) scholen (SO en SVO). Het project is voortgekomen uit een vraag van onderwijsprofessionals in het primair onderwijs, actueel binnen de thematiek van Passend Onderwijs (OCW, 2012). Het spitst zich toe op hoe om te gaan met diversiteitsvraagstukken in het belangenspeelveld van onderwijsopbrengsten en de pedagogische kwaliteit van leraren. Het doel van het project is om de kwaliteit van het pedagogische handelen van leraren te versterken in relatie tot duurzame ontwikkeling van kinderen. Het onderzoek is een collaboratief action research en vindt plaats in professionele

leergemeenschappen, ofwel communities of practice (zie bv. Wenger 2002). Onderwijsprofessionals (groepsleraren en leraren met taken zoals interne, ambulante begeleiding, zorg coördinatie, remedial teaching en logopedie) uit de betrokken reguliere en speciale scholen en onderwijsinstellingen zijn kartrekkers van een (deel)onderzoeksproject binnen hun schoolorganisatie. Zij geven samen met HBO en universitaire docent-onderzoekers en andere betrokkenen, zoals de ouders, kinderen en schoolleiding, onderzoeksprojecten vorm, die bijdragen aan professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en de centrale onderzoeksvragen van het project. De deelprojecten richten zich vanuit de vraag van de onderwijsorganisaties op de ontwikkeling van instrumenten en/of methoden ten behoeve van de versterking van pedagogische sensitiviteit binnen het pedagogisch handelen van leraren. Binnen het project is de pedagogische sensitiviteit gerelateerd aan duurzame ontwikkeling van kinderen. Het begrip duurzame ontwikkeling wordt binnen de context van organisaties en overheden gehanteerd om de balans in economisch, technologisch, ecologisch, politiek en sociaal handelen te duiden. Het gebruik van het begrip duurzame ontwikkeling in relatie tot kinderen is minder gebruikelijk (Jacobs 2012). Binnen dit project hangt de invulling van duurzame ontwikkeling samen met de vier brede pijlers van educatie die de UNESCO aangeeft binnen leren, leren te weten, leren te doen, leren te zijn en leren samen te leven (<http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>). Het project wil

hiermee het belang onderstrepen van 'duurzame' gedragswijzen en overtuigingen waarin aandacht is voor verschillende aspecten. Ten eerste is dit de aandacht voor een benadering van ontwikkeling die gericht is op relatievorming en socialisatie en die kinderen voorbereidt op een dynamische samenleving. Daarnaast is dit aandacht voor de omgang van kinderen met zichzelf en elkaar (persoonsvorming en socialisatie) *naast* de focus op leeropbrengsten in basisvakken. Vervolgens is dit aandacht voor kijken naar mogelijkheden van kinderen en aandacht voor het stimuleren van communicatie en de ontwikkeling van waarden gericht op kritisch democratisch burgerschap (Jacobs 2013).

Dit RAAK-project richt zich met de thema's duurzame ontwikkeling en pedagogische sensitiviteit op de ontwikkeling van leerlingen en leraren binnen scholen. Daarnaast richt het project zich op hoe de leerprocessen die plaatsvinden binnen de deelprojecten, communities of practice en schoolomgeving daaraan bijdragen. Wat draagt de werkwijze van samen onderzoeken bij aan de professionele en schoolontwikkeling? De focus ligt hierbij op de rol van de kritische dialoog hierbinnen (Jacobs, 2011). Onder leiding van de onderzoeksleider worden de deelprojecten in de communities of practice begeleid door docent-onderzoekers en begeleiders vanuit het HBO die op hun beurt de ontwikkelingen binnen de diverse communities of practice met elkaar delen/

voorbereiden in een 'overkoepelende' community of practice : de onderzoeksgroep.

Leeropbrengsten, pedagogische sensitiviteit en het nut van communities of practice

De aandacht voor leeropbrengsten en de traditie van onderzoek naar wat werkt in het onderwijs heeft geleid tot evidence based interventies, modellen en leraar competenties (b.v. Marzano, 2003, Hattie, 2009). Bij critici roept de evidence based werkwijze ook vragen op (bv Held, zj, Maes e.a., 2012,) Vanuit deze visie laat evidence based onderzoek zien wat er gewerkt heeft en niet wat er werkt in de toekomst, onder andere omstandigheden, of bij een andere doelgroep. De vraag blijft of een aanpak die in het algemeen aantoonbaar effectief is gebleken ook automatisch leidt tot algemeen geldende kennis over een effectieve interventie in specifieke situaties. En juist door deze laatste situaties worden onderwijscontexten gekenmerkt. Vooral het handelen van leraren is in dit opzicht een element dat wordt gekenmerkt door besluitvorming *afhankelijk* van het hier en nu.

Leraren besluiten wat pedagogisch of didactisch wenselijk is 'in het moment', soms onafhankelijk van wat 'algemene evidentie' heeft gebracht. Leraren nemen (vaak impliciet) meerdere typen evidentie mee in hun besluitvorming voor handelen, zoals theoretische kennis, contextuele kennis, kennis vanuit eigen ervaringen en kennis vanuit ervaringen met hun leerlingen. De

besluitvorming doet een appel op het concept 'phronèsis' van Aristoteles, wat morele bedachtzaamheid en praktische wijsheid omvat. Polanyi (1966) beschrijft in deze 'tacit knowledge' als de praktische belichaamde kennis van de professional. Van Manen (2008) benadrukt hierin het intuïtieve karakter van het handelen, waarbij de inschatting van een situatie het handelen bepaalt. Sennet (2006) accentueert op zijn beurt het belang van de ervaring in de verwerving van praktische wijsheid en vakmanschap. In het hart van de directe actie ligt dan precies de essentie van onderwijzen (bv. Van Manen, 2008; Day, 2009; Biesta, 2011), waarbij pedagogische sensitiviteit een voorwaarde voor adequaat handelen vormt en tegelijk hiermee verweven is (Van Manen, 2008, Kelchtermans, 2012). De conceptualisering van het begrip pedagogische sensitiviteit heeft zijn wortels in de vroegkinderlijke gehechtheidstheorie (Bowlby, 1968; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Het heeft te maken met alertheid in waarnemen, het adequaat interpreteren van de signalen van het kind om vervolgens tot een adequate reactie (respons) over te gaan. Dit waarnemen en handelen staat in verband met al of niet bewuste persoonlijke pedagogische doelen van de leraar en meer of minder vastgestelde onderwijsdoelen. Aansluitend hierop zoeken leraren in pedagogisch-didactische relaties en interacties een balans tussen diverse belangen, zoals het belang van de leerling, medeleerlingen, het onderwijsprogramma, eigen perspectief en waarden en normen. Pedagogische sensitiviteit speelt een belangrijke rol bij het

zoeken en herstellen van de balans in de relatie. Dit handelen is individueel gekleurd en situatie afhankelijk. Collegiale uitwisselingen over specifieke onderwijservaringen, spontaan of georganiseerd, dragen door inzage in professionele afwegingen van anderen bij aan beter begrip van en versterking van praktische wijsheid en de essentie van onderwijzen (bv. Rosenfeld, 2008, Van Beukering, 2009, Wenger 2002).

Eerste ontwikkelingen in het project

Ook de deelnemers van de diverse onderwijsorganisaties in dit RAAK-project nemen deel aan vormen van collegiale uitwisseling. Dit met als doel om de professionaliteit van leraren op het gebied pedagogische sensitiviteit te versterken met het oogpunt op duurzame ontwikkeling van kinderen. Hieraan ten grondslag liggen de vragen 'Wat doet een professional als hij of zij pedagogisch sensitief handelt in relatie met kinderen met diverse onderwijs en zorgbehoeften? Welke methodieken of instrumenten zijn geschikt of kunnen worden ontwikkeld of aangepast om pedagogisch sensitief handelen van leraren te explicietere dan wel te versterken?'

In het eerste jaar van het onderhavige RAAK-project zijn binnen de geformeerde communities of practice concrete aanzetten gedaan die geleid hebben tot een verscherping van de focus in het kernconcept pedagogische sensitiviteit. Met behulp van de onderzoeksprojecten van deelnemers is het kernconcept

pedagogische sensitiviteit verder geoperationaliseerd. De elementen van waarnemen, interpretatie, tijdige en adequate respons en herstel in relatie zijn als kaders gebruikt om bestaande observatie instrumenten die pedagogische sensitiviteit concretiseren in te kaart brengen en te komen tot de ontwikkeling van een eenduidig interpretatief kader van het begrip. Aan de hand van de kaders worden vervolgens in de deelprojecten interventies ter versterking van pedagogische sensitiviteit ontwikkeld, uitgevoerd en onderzocht. De interventies op het gebied van pedagogische sensitiviteit worden onderzocht op hun werkzaamheid voor de betrokken leerkrachten en leerlingen binnen de verschillende reguliere en speciale onderwijscontexten. Vervolgens worden bevindingen voortkomend uit onderzoekservaringen en collegiale uitwisselingen binnen de schoolcontexten met elkaar gedeeld en verder uitgebouwd in de communities of practice middels de kritische dialoog (Bohm, 2004, Jacobs, 2010). Op deze wijze wordt een platform gefaciliteerd voor uitwisseling van ervaringen en perspectief. De deelprojecten met hun terugkoppelingen en uitwisselingen binnen de communities of practice dragen op deze wijze bij aan onderwijsverbeteringen en wetenschappelijke kennisontwikkeling rondom de centrale concepten in het project.

Het met elkaar verhelderen van concepten en het zoeken naar afstemming over gezamenlijke kaders van het theoretisch concept bleek een belangrijke steunpilaar om de onderzoeksvragen die uit

de praktijk naar voren komen met elkaar te verbinden in het project. De grote diversiteit aan deelnemende kennisinstellingen en schoolorganisaties hebben met elkaar dit eerste jaar gaandeweg de rit door uitwisseling in de communities of practice vanuit concrete vraagstellingen voor onderzoek vanuit de verschillende schoolcontexten de focus in de vraagstelling van het project verscherpt, met elkaar afgestemd en zo in gezamenlijkheid beïnvloed.

Met dank aan de zinvolle feedback van Gaby Jacobs en de samenstellers van de inspiratiebundel.

Literatuur

Ainsworth, M.D.S., S.M. C. Blehar, E. Waters & S. Wall (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.

Beukering, T. van (2009) De professional in de spiegel *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (2009) 453-460.

Biesta, G. (2011) *Het beeld van de leraar: tussen waarheid en wijsheid*. Keynote lezing VELON congres, Noordwijkerhout 14 & 15 maart 2011.

Bohm, D. (2004). *On dialogue*. New York: Routledge

Bowlby, J. (1988/2005) *A secure base*. Oxon/New York:: Routledge.

Day, C. (2009). A passion for quality: teachers who make a difference, *VELON: Tijdschrift voor leraaropleider*. 30:3. p4-13.

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible learning. a synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge

Held, M. (zd) *Onderzoek en evidence en het in onderwijs: trend in de samenleving*.

Jacobs, G, (2011) *De pedagogische professional voor het voetlicht. Opbrengst gericht werken aan duurzame ontwikkeling van kinderen*. Tilburg: Fontys OSO

Jacobs, G. *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys OSO.

Kelchtermans, G. (2012) *De leraar als oneigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad. Centrum voor Onderwijsbeleid.

Maes, F., Clarebout, G., De Frainie, B., Smits, D., Vanderhoeven, J., (2012) Evidence-based Education. Over onderzoek en/in onderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders. Velon/Velof*. 33:1 (pp 12-19). KU Leuven.

Marzano, R.J. (2003) *What works in schools*. Alexandria USA: ASCD.

Moore, A. (2004) *The Good Teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*, London & New York: Routledge.

<http://www.nu.nl/politiek/3616359/vwo-leraar-2020-academisch-geschoold-.html>, verkregen op 05112013

Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, Garden City, NY: Double day & Company.

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/brief-actieplannen.html>. Verkregen op 04112013

Rosenfeld, M. (2008) *Developing teacher sensitivity to individual learning differences*. Proefschrift Utrecht Universiteit.

Sennet, R. (2008) *The craftsman*. London: Penguin books

Van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Peking University Education Review.

<http://www.unesco.org/delors/fourpil.htm>. Verkregen op 29092012

<http://www.vereniginghogescholen.nl/zoekresultaten?q=raakprojecten>. Verkregen op 15102013

Wenger (2002). *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing Knowledge*. Harvard Business school Press.



Karin Diemel (1957) is haar loopbaan begonnen in het special onderwijs als leraar. Als schoolleider heeft zij haar studie orthopedagogiek afgerond en vervolgens haar baan gecombineerd met orthopedagoog. In deze periode heeft zij langzaam de overstap gemaakt naar Fontys OSO. Sinds 2003 is zij als docent betrokken bij de masteropleiding Special Educational Needs en is als coördinator nauw betrokken bij de curriculumontwikkeling. Sinds 2012 verricht zij een promotieonderzoek naar pedagogische sensitiviteit van onderwijsprofessionals, dat gekoppeld is aan het RAAK-PRO project 'De pedagogische professional voor het voetlicht'.

