



D. Janson
JansonAdvies, Hengelo (Gld.)

Het blijkt niet vanzelfsprekend dat leraren kritisch durven zijn naar hun eigen praktijk. Op veel scholen ervaren leraren het niet automatisch als een uitdaging te reflecteren op hun eigen handelen met als doel dat te verbeteren. Tegelijkertijd is een school-als-lerende-organisatie de ambitie van veel onderwijsmanagers. Ook is inmiddels bekend dat 'onderzoekende leraren' een positieve invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs en daarmee op de resultaten daarvan. In dit 'Kanaal' verkennen we deze beelden en de moeite die het kost om de relatie daartussen aan te brengen. Het ligt voor de hand, dat we hier ook een verbinding leggen met rekenonderwijs.

Inleiding

De titel van dit Kanaal is een citaat. Het gaat om een vraag die ik regelmatig in verschillende variaties gesteld krijg, als het gaat om veranderingen in wat leraren gewend zijn en vanzelfsprekend zijn gaan vinden. Aan de ene kant is dat een vraag naar de legitimering: wie geeft mij toestemming, wie keurt dit goed? Leraren denken dan aan allerlei 'autoriteiten': schoolleiding, inspectie, ouders, maar ook aan de auteurs van hun methode. Aan de andere kant is het een uiting van twijfel over eigen deskundigheid: Wie ben ik dat ik iets doe dat niet zo staat voorgeschreven?

Natuurlijk zijn er ook leraren die minder twijfelen aan hun eigen deskundigheid. Regelmatig wijken ze op eigen initiatief af van wat hun methode voorschrijft. Vaak is dat om iets te handhaven wat ze voorheen ook gewend waren. Zij ervaren die (nieuwe) methode dan blijkbaar als een storende verandering van hun praktijk. In de begeleiding en nascholing van leraren merk ik dat er nog een andere groep is. Zij willen wel nadenken over hun praktijk, maar zien op tegen de consequenties. Vaak is dat in scholen waar het praten over onderwijs wat op de achtergrond is geraakt. Teams waarin het eigen leren niet benoemd wordt en waarin veranderen meestal synoniem is aan regelen.

Vragen stellen

Toch gebeurt dit in deze laatste groep niet uit onwil en zelfs niet uit onvermogen. Het lijkt veel meer een gewoonte, een houding die men heeft aangenomen, waardoor het blijft gaan zoals het gaat. Veranderingen zijn vooral materiële veranderingen: andere 'boeken', een nieuwe werkvorm, een aardig werkblad van internet. Toch hoeft het helemaal niet zoveel moeite te kosten om

leraren zichzelf vragen te laten stellen over dagelijkse dingen in de les. Voorwaarde is dat je begint bij het laten herkennen en analyseren van een 'kwestie' en niet bij het introduceren van een oplossing.

Als ik als thema-expert van 'School-aan-Zet' vraag met welke veranderingen en/of verbeteringen een school bezig is, krijg ik meestal antwoorden in termen van oplossingen: 'Wij zijn dit jaar het DIM/IGDI aan het invoeren' of 'Wij hebben doelen gesteld om de opbrengsten van ons rekenonderwijs te vergoten.' Dat blijkt niet alleen een kwestie van formuleren te zijn. Bij doorvragen merk ik nogal eens dat hieraan slechts een beperkte analyse van oorzaken ten grondslag ligt. Bovendien lijkt een overzichtelijke oplossing, die zich prettig laat afvinken, een aantrekkelijk perspectief. En ook hier is het vertrouwen op de autoriteit van de deskundige groot.

Toch kan alleen het stellen van vragen aan zo'n team al tot andere reacties leiden. Dat kan als adviseur, maar het gebeurt bijvoorbeeld ook als een (nieuwe) schoolleider die kans benut. Juist argeloze vragen werken dan goed. Zo is de vraag aan het begin van een schooljaar wat je als leraar dit jaar anders gaat doen dan vorig jaar, omdat je dit jaar een andere groep leerlingen hebt, bruikbaar om een gesprek op gang te brengen. Alleen het stellen van die vraag kan een nieuw perspectief bieden. 'Zo heb ik dat nog nooit bekeken', bekende een leraar. Het blijkt dan inderdaad niet vanzelfsprekend om de eigen rol als veranderbaar te zien. Ook de introductie van begrippen als handelingsgericht werken of opbrengstgericht werken heeft in veel teams niet automatisch geleid tot reflectie op het eigen handelen in de les, maar eerder op het organiseren en plannen. Het stellen van vragen, zoals hierboven, kan wel een aanzet zijn daartoe. Dat geldt zeker als de oplossing niet bij voorbaat vaststaat. In de praktijk is dat helaas dikwijls wel het geval. Veel te vaak wordt gedaan alsof

kwaliteitsverbetering of schoolontwikkeling een invoeringstraject is, 'implementatie'. Bovendien betekent dit vrijwel altijd dat het door alle teamleden tegelijk en in hetzelfde tempo doorlopen moet worden. Dat leidt zelden tot leren, niet tot eigenaarschap, en daardoor in het gunstigste geval alleen tot verandering van vormaspecten. Het leraargedrag verandert zo niet en zeker niet duurzaam, want ieders overtuigingen over wat goed onderwijs is, zijn niet bij het traject betrokken. Het prettige van het invoeren van een 'vorm' is natuurlijk weer wel dat het met afvinklijstjes gescoord kan worden

Wat in plaats daarvan nodig is, zou je het creëren van 'professionele ruimte' kunnen noemen. Die ruimte ontstaat zodra leraren zichzelf vragen durven stellen en even stilstaan bij ogenschijnlijk onwrikbare zekerheden. Hieruit vloeit een zekere nieuwsgierigheid voort: 'Kan het dan anders?', en in het verlengde daarvan: 'Kan ik het anders?'

Onderzoek

Deze nieuwsgierigheid kan vervolgens leiden tot 'onderzoek' in de eigen praktijk. Geen wetenschappelijk onderzoek met de pretentie tot generaliseerbare resultaten te komen. Wel praktijkgericht onderzoek om na te gaan wat in de praktijk werkt. 'Proeftuintjes' noemen we dat wel, en die zijn, mits goed gekaderd, zeker niet vrijblijvend. Zo'n onderzoek, dat start vanuit een kwestie, die is vertaald in een onderzoekbare vraag, is wel ergens op gebaseerd. Dat kan kennis zijn vanuit de literatuur of een filmpje op *YouTube*, ervaringen van collega's of een inspirerende werkgroep. In zulke gevallen gaat het om een andere manier van kijken of interpreteren. Soms is er een vermoeden, of zijn er zelfs concrete beelden, van een andere praktijk. 'Kan dat bij mij ook en werkt het dan?', is de intrigerende vraag die leraren zich dan stellen. De enige reactie die bij zulke vragen nodig blijkt, is: 'Probeer het eens uit!' 'Ja, maar als het nou niet lukt?', is dan soms de tegenreactie.

Het aardige is dat hier een parallel te trekken is met het leren in de klas. Leraren weten over het algemeen goed hoe ze moeten reageren op leerlingen die zulk onzeker gedrag vertonen: 'Geef niks! Als je fouten maakt is dat helemaal niet erg. Van fouten kun je leren!' Dat laatste zinnetje, dat naar leerlingen soms een dooddoener lijkt, is bij het leerproces van onderzoekende leraren natuurlijk de essentie. Zij moeten zich vragen stellen als: 'Wat leer je daarvan?' 'Waardoor zou het niet gewerkt hebben?' 'Was de vraag of je onderzoek wel beperkt genoeg om conclusies te kunnen trekken?' 'Wat ga je de volgende keer anders doen?' en 'Welke effect verwacht je daarvan?'

Voorbeeld

In een teambijeenkomst kwam de vraag naar voren welke beelden de leerlingen hebben over leren en over wat het effect van hun dagelijkse rekenopdrachten moet zijn.

'Dat heb ik de leerlingen eigenlijk nog nooit gevraagd!', reageerde iemand bijna beschaamd. Zij bleek niet de enige! Dit leidde tot de afspraak om dat eens na te vragen. Toen dergelijke gesprekjes hadden plaatsgevonden, bleek pas echt hoe essentieel dat was. Veel leerlingen hadden eigenlijk geen concreet beeld of een heel onjuist beeld over wat leren is en wat die opdrachten voor hen betekenden en moesten opleveren.

Dit soort ervaringen, die zonder veel extra moeite kunnen worden opgedaan, kunnen de opmaat zijn voor een wat meer structurele aanpak via kleine, maar gerichte onderzoekjes. Natuurlijk niet door steeds weer leerlingen te interviewen, maar vooral door aspecten van lessen wel-overwogen eens anders te doen en na te gaan wat daarvan het effect is. In al die gevallen is een terugkoppeling naar de oorspronkelijke kwestie nodig: 'Wordt hierdoor het probleem minder?'

Een lerende school?

Het beeld van een lerende organisatie, waar de professionals zichzelf voortdurend verbeteren, is via managementopleidingen snel populair geworden. Het lastige van zo'n concept is, dat dit meer een cultuurkenmerk van een school is, dan een structuurkenmerk. Natuurlijk zijn er wel wat organisatorische aspecten die bevorderend werken, zoals manieren van overleggen en besluitvorming, maar het zijn vooral het gedrag van de betrokkenen en hun onderliggende opvattingen en overtuigingen die de doorslag geven. Daarin verandering brengen, vraagt meer en langduriger aandacht dan het veranderen van structuurkenmerken.

Een onderzoekende houding van leraren is ook een uiting van zo'n overtuiging. Onderzoek doen in de eigen praktijk demonstreert immers dat de leraar zelf kan en wil veranderen. Dat is een heel andere houding dan de reflex om steeds van anderen oplossingen te verwachten. Bovendien stimuleert het doen van onderzoek een *open mind*; als onderzoekende leraar moet je je per definitie willen laten verrassen. Dit is ook een belangrijke kwaliteit bij de begeleiding van leerlingen.

Individuele leraren die hun praktijk als onderzoeksterrein zien, maken onderzoeken nog niet tot een deel van de schoolcultuur. Daarvoor is samenwerking en uitwisseling nodig, maar ook het serieus nemen van uitkomsten en die vertalen naar implicaties voor het schoolbeleid. De schoolleiding speelt hierin een belangrijke rol. Door die nieuwsgierige en reflectieve houding te stimuleren en serieus te nemen en proeftuintjes belangrijk te maken, ontstaat er een andere sfeer in een team. Die sfeer zou je kunnen typeren als 'professioneel'. Collega's durven elkaar aan te spreken, erkennen elkaars kwaliteiten en dus ook de verschillen in het team. Dat is bevorderend voor die lerende houding. Dat is heel anders dan in teams waar leraren zich niet kwetsbaar durven opstellen en waar men voor elkaar de schijn ophoudt. In zulke teams is bij elkaar in de les kijken een heet hangijzer, terwijl collegiale con-

sultatie en klassenbezoek in teams met zo'n onderzoekende en lerende houding vanzelf spreken.

Het aardige van proeftuintjes, als katalysator voor praktijkonderzoek, is dat daarmee niet alles in één keer anders moet. Het is prettig afgebakend, maar tegelijk niet vrijblijvend. Het gebeurt in het kader van schoolontwikkeling en is geen particulier, haast stiekem project van een individuele leraar. Nee, het is openlijk afgesproken en elke leraar zal zich over het verloop ook verantwoorden. Dit betekent dat een onderzoekende leraar alleen kan floreren als die houding, die cultuur, wordt gevoed en ondersteund door de schoolleiding. Leraren die bezig zijn met hun eigen leerproces, zijn bezig met de (kwaliteits)verbetering van de school. Dit vraagt van de directie aandacht en tijd, ook buiten de vaste studiemomenten in het jaar.

Een schoolleider die trots vertelde dat zij haar teamleden alle ruimte voor onderzoek gaf, bleek zich er verder ook niet mee te bemoeien. Zij maakte zelfs over andere onderwerpen afspraken in de POP-gesprekken en betrok die onderzoekjes ook niet bij de punten uit het schoolplan. Zij had haar eigen rol niet helemaal begrepen en liet daardoor kansen liggen om de cultuur positief te beïnvloeden.

Een schoolleider die dit wel inziet, maakt het thema van de onderzoeken tot onderdeel van de gesprekscyclus en het daaruit voortkomende persoonlijke ontwikkelings- en actieplan. Dit leidt tot differentiatie in het team: niet iedereen heeft dezelfde doelen, niet iedereen maakt dezelfde leerstappen en niet iedereen krijgt evenveel coaching.

Rekenonderwijs

Een onderzoekende houding in rekenlessen leidt ertoe, dat leraren niet meer automatisch hun methode op de voet volgen. Zij zullen zich steeds weer afvragen: 'Als dit de te verwerven inhouden zijn en dit mijn leerlingen met hun voorkennis en emoties bij het vak, wat kan ik dan doen om een succesvolle koppeling tot stand te brengen?' Daarmee is de methode niet overboord gegooid, maar krijgt wel een andere rol. Neem de start van een nieuw blok. Dat is meestal een afbeelding, die de rol van context vervult. Een context als start werkt echter alleen als die voor de betreffende leerlingen betekenisvol is. Alleen dan kunnen de leerlingen nadenken over de praktische consequenties van de gebruikte getallen of maten.

Voorbeeld

In een rekenmethode fungeert een plaatje van een circus als context om veelvouden te herkennen. Helaas waren de meeste leerlingen van de groep die ik observeerde, nog nooit in een circus geweest. Het plaatje riep daardoor geen herkenning op en ook de bijbehorende woorden waren grotendeels onbekend. Zo riep het woord 'piste' bij veel leerlingen een heel andere associatie op. Eerst de context uitleggen kostte veel tijd en schoot daarmee het doel voorbij. Je zag de leerlingen gaan afhaken. Voor hen

fungeerde dit beeld niet als context. Een leraar met een onderzoekende houding zal zich in zo'n geval vooraf afvragen wat de leerlingen van deze groep nodig hebben om te gaan nadenken over manieren om die veelvouden op te tellen.

Als we de vier hoofdlijnen van leren rekenen (conceptontwikkeling, ontwikkelen van procedures, vlot rekenen, toepassen) als kapstok gebruiken, kan dat de bril zijn waarmee een leraar naar de rekenlessen kijkt. Wat hebben de te onderscheiden subgroepjes in mijn klas nodig om een volgende stap in hun leerproces te maken? Is dat verder gaan met conceptontwikkeling, of met het herkennen en vlot uitvoeren van procedures, of gaat het al om steeds vlotter rekenen of om al dat voorgaande toe te passen?

Binnen al deze hoofdlijnen geldt dezelfde vraag: Welke soort activiteiten zijn nodig om deze leerlingen tot leren te brengen? Zo is het stil en alleen uitrekenen van kale sommen misschien niet de meest geschikte manier om je procedures eigen te maken. Als het kiezen, verwerven en verkorten van procedures het doel is, zou samenwerken met een maatje wel eens veel leerzamer kunnen zijn. Zij kunnen dan naar elkaar verwoorden waaraan ze herkennen wat nodig is, welke stappen ze dan volgen en daarop reageren. Het gaat dan op de eerste plaats immers niet om het antwoord, maar om het kiezen, uitvoeren of verkorten van een manier van uitrekenen.

Een leraar die zich dit soort aspecten realiseert, zal vervolgens zo naar de methode kijken en gaan 'uitproberen' wat werkt. Niet zomaar, maar weloverwogen en met kennis van zowel leerlingen als leerstof. Als het nog niet het gewenste resultaat oplevert, zal een onderzoekende leraar concluderen dat het toch nog een beetje anders aangepakt moet worden. Misschien betekent dit met dat groepje leerlingen in gesprek gaan, of een meer specifieke opdracht aan hen geven. Een niet-onderzoekende leraar zal de oplossing zoeken in meer gekopieerde opgaven, langere instructie en het vooral zien als een tekort van de leerlingen of van de methode.

Succesfactoren

Blijkbaar is er onderscheid te maken tussen teams waar praktijkonderzoek wel tot bloei komt en teams waar dit niet goed lukt. Dat begint al met de vraag of er een gemeenschappelijk kader is gecreëerd. Is er eenduidigheid over het probleem dat het team wil aanpakken of over de ambitie die het wil gaan nastreven? Daardoor ontstaat er ruimte voor verschillen: voorlopers krijgen die kans en kat-uit-de-boomkijkers mogen eerst meekijken met de ervaringen van collega's. Maar desondanks blijft er een gemeenschappelijk streven en dat stimuleert de betrokkenheid op elkaar. Eigenlijk is dit een mooie parallel tussen wat de leraar doet met haar of zijn groep en wat de schoolleider doet met haar of zijn team. Mogen er in het team ook verschillen zijn en krijgen die ook gerichte, maar verschillende ondersteuning?

Werken vanuit het principe dat leraren zich op een onderzoekende manier verder ontwikkelen en zo bijdragen aan de schoolontwikkeling heeft een paar kenmerken die bijdragen aan het succes daarvan:

- het blijft dichtbij de leraar, bij wat hem of haar bezighoudt;
- het gaat over de dagelijkse praktijk;
- het maakt het mogelijk dat de leraar zich eigenaar van het eigen leerproces voelt;
- het biedt mogelijkheden om aan te sluiten bij (sluimerende) idealen van leraren;
- het stimuleert gevoelens van trots over het eigen vak;
- het koppelt theorie aan praktijk en maakt het mogelijk de consequenties van die theorie direct in praktijk te brengen;
- het effect is vaak direct af te lezen aan de leerlingen;
- het is een teamgebeuren, waardoor zowel praktische als emotionele steun vanzelfsprekender is;
- veranderingen zijn niet dingen die van buitenaf worden gedropt, maar kunnen ervaren worden als een antwoord op een zelf ervaren probleem (of ambitie);
- veranderingen kunnen zo meer in samenhang worden aangepakt en niet als een stapeling van losse impulsen;
- veranderingen hebben een duurzaam karakter, doordat ze iets van het team zijn geworden.

Onderzoekende leraren zijn reflecterende en dus lerende leraren. Die reflectie is niet het invullen van standaardformulieren, maar nadenken over ervaringen en die omzetten in onderzoekbare vragen. Het bijhouden van een soort logboek kan daarbij helpen, mits alleen de functie wordt afgesproken en de vorm vrijgelaten. Dat brengt energie in een team. Er zijn wel paar mitsen, belangrijke aandachtspunten, zo heb ik gemerkt:

- 1 Dit type praktijkonderzoek moet er niet bij komen naast alle andere onderwerpen. Deze werkwijze is de

manier van bezig zijn met veranderings- of verbeteringsonderwerpen.

- 2 Het mag niet incidenteel worden gedaan, het werkt vooral als het structureel en frequent gebeurt.
- 3 Het mag ook niet vrijblijvend gedaan worden, zo van wie zin heeft of tijd heeft, mag meedoen. Meedoen is een teamzaak, ook als niet iedereen tegelijk of met hetzelfde start, blijft het wel iets van ‘de school’.
- 4 Het feitelijke onderzoeksonderwerp moet klein zijn. Beter vaak een behapbaar en onderzoekbaar aspect, dan een groot en langdurig onderzoekstraject, waardoor je al werkend geen effect merkt.
- 5 Wetenschappelijke pretenties zijn niet aan de orde. Wetenschappelijke onderzoeksmethoden ook niet. Wel de eis dat de onderzoeksvragen valide moeten zijn, voortkomend uit en gericht op het geconstateerde probleem of de gedeelde ambitie. Soms leveren proeftuintjes schitterende antwoorden op, alleen niet op de eigen vragen...

Een team dat wilde weten wat de leerlingen van bepaalde werkvormen vonden en daarvoor een vragenlijst ging ontwerpen met ingebouwde controlevragen, had dit laatste punt niet begrepen. In zo’n geval vraag je dat de leerlingen rechtstreeks en mondeling, of je observeert hun gedrag op videobeelden. Onderzoek is geen doel, maar een middel. Leraren die actief, kritisch en lerend met hun vak bezig zijn, zich onderzoekend verdiepen in wat rekenlessen teweeg kunnen brengen bij hun leerlingen, stellen die aarzelende vraag van de titel niet meer. Onderzoekende leraren ontwikkelen zelfvertrouwen en durven daardoor hun ogen en oren de kost te geven in hun groep. Dit versterkt ook de professionele cultuur in een school, het gesprek gaat weer over onderwijs. Daarvan gaan alle leerlingen profiteren