

Een kritisch reflexief gesprek tussen leraren over hun pedagogische opvattingen

Een dialogische benadering voor leraren om vanuit praktijkervaringen te ontdekken welke onderliggende opvattingen leidend zijn voor het pedagogisch handelen



PROSENSE

February 1, 2015
Helma de Keijzer & Ritie van Rooijen

Een kritisch reflexief gesprek tussen leraren over hun pedagogische opvattingen

Helma de Keijzer & Ritie van Rooijen

Samenvatting

In deze bijdrage stellen we een dialogische benadering voor leraren voor om vanuit praktijkervaringen te ontdekken welke onderliggende opvattingen leidend zijn voor het pedagogisch handelen in hun onderwijspraktijk. We putten uit de ervaringen van een onderzoeks- en ontwikkelproject tussen praktijk- en kennisinstellingen waar leerkrachten in zogenaamde Communities of Practice met elkaar samenwerkten rondom de ontwikkeling van hun pedagogische kwaliteit. De deelnemende leerkrachten gingen met elkaar in gesprek over hun ervaringen, ideeën en onderliggende opvattingen van het pedagogisch handelen. Vanuit deze opgedane ervaringen gaan we in op de belangrijkste voorwaarden en criteria van een dialoog die bijdraagt om onderliggende opvattingen van pedagogische keuzes expliciet te maken en die het bewustzijn van leerkrachten van hun pedagogisch keuzes verruimden. Aan de hand van deze bevindingen stellen we een dialogische werkwijze als een kritisch en reflexief gesprek voor, niet als een methode of een techniek voor het oplossen van problemen van dagelijkse praktijken maar als een gezamenlijk proces van ontdekken, en verkennen van wat de leraar nastrevingswaardig vindt in de ontwikkeling van leerlingen. De essentie van de dialoog zit dan in het 'leren' en wordt daardoor gezien als een collectief leerproces.

Inleiding

Met ingang van augustus 2014 is de wet 'Passend Onderwijs' van kracht geworden en hebben scholen een zorgplicht gekregen. Dit houdt in dat besturen en scholen verplicht zijn voor een passende onderwijsplek voor

iedere leerling te zorgen. De samenwerkende partners, zoals de samenwerkingsverbanden, scholen voor speciaal, regulier en voortgezet onderwijs zijn daarbij op elkaar aangewezen en van elkaar afhankelijk wanneer zij een integrale aanpak willen realiseren die voldoende is afgestemd op de leerling (Schuman, 2010). Voor leraren betekent dit dat zij meer met anderen moeten samenwerken en met meerdere partijen moeten afstemmen over wat 'goed' onderwijs is. Het is daarom belangrijk dat leraren goed weten wat zij nastreven voor leerlingen en daarover in gesprek kunnen gaan met anderen. In het licht van professionalisering voor leraren zou dit betekenen dat zij de keuzen die zij voor leerlingen maken regelmatig tegen het licht moeten houden en steeds weer kritisch moeten zijn of dit wel juiste, verantwoorde keuzes zijn. Juistheid van keuzes gaan dan niet over het letterlijk naleven van regels en voorschriften maar gaan over persoonlijke drijfveren van leraren; ergens voor durven staan en indien nodig een tegengeluid durven geven.

Omdat de vraag centraal staat wat 'goed' is om te doen zijn deze vragen moreel van aard en gaat moraliteit naar ons idee over een consensus van wat door alle betrokkenen als goed handelen, wordt ervaren in die specifieke situatie met betreffende leerling(en). Een antwoord op wat goed handelen is, is echter best complex omdat van leerkrachten wordt verlangd dat zij voortdurend keuzes maken op basis van eigen inschatting van juistheid en er een veelheid heerst aan opvattingen over wat goed en juist is. Niet alleen de hoeveelheid aan opvattingen over wat goed is, maar vooral de impact van keuzes voor leraren is vanuit moreel oogpunt veel groter. Het gaat dan over de eigen beoordeling van de situatie, het bewustzijn van eigen morele opvattingen en een toename van begrip van andere betrokkenen. Morele opvattingen komen tot uitdrukking in het pedagogisch handelen maar zijn echter vaak impliciet, wat betekent dat het zaken betreffen die we wel weten maar waar we geen woorden aan kunnen geven (tacit knowledge). Ook de Onderwijsraad (2013) benadrukt dat leraren pas een interessante dialoogpartner zijn wanneer leraren zelf iets te zeggen hebben;

'Het bewust zijn en kunnen expliciteren van de eigen professionele waarden en doelen stelt leraren in staat om aan anderen

goed uit te leggen wat ze belangrijk vinden in hun onderwijs en waarom”.

(Onderwijsraad 2013, p.7).

Als eigen opvattingen in het perspectief worden geplaatst van anderen kan er een proces van samen leren en onderzoeken plaats vinden over wat goed onderwijs is en wat goed pedagogisch handelen is. Door samen na te denken over wat goed onderwijs is, groeien leraren als morele professionals zegt Sanderse (2013a, 2013b). Daarvoor is het van belang om leraren in de gelegenheid te stellen met elkaar in gesprek te gaan over hun onderwijspraktijk en de keuzen die zij voor leerlingen maken. Communities of Practice/Professionele Leergemeenschap (PLG) biedt daarvoor een geschikte context. In een PLG worden leraren uitgedaagd te vertellen hoe ze handelen, met welk doel en op grond van welke afwegingen zij dat doen. De dialoog en gezamenlijk onderzoek naar onderliggende opvattingen levert dan een bijdrage aan de bewustwording van morele opvattingen. Hoe een dialoog eruitziet die leraren in staat stelt om morele opvattingen kritisch onder de loep te nemen en gezamenlijk te onderzoeken staat in dit artikel centraal. Eerst gaan we in op wat een dialoog is, vervolgens geven we aan wat een dialoog kritisch en reflexief maakt. Vervolgens werken we de voorwaarden uit en sluiten we af met een concrete handleiding voor het voeren van een kritisch reflexieve dialoog voor leraren.

De dialoog

'Dia' betekent 'onderling', 'tussen'. Het begrip 'logos' staat onder andere voor 'woord' en 'betekenis'.

Een dialoog beoogt te verkennen en te begrijpen en onderscheidt zich daarmee van een discussie of debat. Een discussie of debat verwijst vaak naar het bereiken van een doel of naar het oplossen van problemen. In een dialoog ligt het accent niet in het oplossen van problemen, hoewel problemen wel opgelost kunnen worden tijdens of na de dialoog als gevolg van het toegenomen begrip onder de deelnemers (Bohm, 2004). Een dialoog kan met een grote groep mensen plaats vinden waarbij meerdere opvattingen en de betekenis ervan kunnen worden uitgewisseld zodat er soms een nieuw begrip ontstaat over iets. Het is dan iets nieuws en creatiefs, iets dat er nog niet was

gedurende de start van de dialoog (Bohm, 2004). De oorsprong ervan zit in de ontvankelijkheid en gevoeligheid voor anderen en in datgene wat vreemd/anders is, als ook in het bewustzijn van eigen ideeën, gevoelens en reacties. Een dialoog die leidt tot iets nieuws is alleen maar mogelijk als mensen in staat zijn om 'vrij' te luisteren naar elkaar, zonder vooroordeel en zonder te proberen de ander te beïnvloeden (ibid.). Ieder dient voornamelijk geïnteresseerd te zijn in waarheid en samenhang, en er aan toe te zijn om zijn oude ideeën en opvattingen los te laten en er iets ander voor in de plaats te stellen.

Dialoog, zoals wij voorstaan, is het streven om gezamenlijk te ontdekken, te leren en te begrijpen. Dialoog is dan een manier van ontdekken hoe impliciete opvattingen en intenties het pedagogisch handelen bepalen, en hoe verschillen in cultuur, waarde of opvattingen verheldert kunnen worden gedurende de dialoog. Het is daarbij niet ondenkbaar dat zich tijdens de dialoog conflicten of een gevoel van ongenoegen voor doet door een verschil aan opvattingen. In een kritisch reflexieve dialoog stellen we het conflict of ongenoegen ook nadrukkelijk aan de orde.

Reflectie en reflexiviteit in de dialoog

Donald Schön (1983 - 1987) wordt als een belangrijke grondlegger van reflectie gezien binnen het onderwijs. Schön baseerde zijn werk *'The Reflective Practitioner'* op dat van Dewey (1938-1997) die beweerde dat de essentie van reflectie 'denken' is. Schön legde een verbinding tussen het denken en het doen; volgens hem is reflectie een geïntegreerd proces van denken tijdens het doen, van continu onderzoeken, uitproberen en bijsturen. Reflectie verwijst dus naar het menselijke vermogen om expliciet terug te blikken op de ervaring en na te denken over het eigen handelen als leerkracht (Calderhead & Gates, 1993; Schön, 1983). Ook kan er reflectie plaatsvinden over de reflectie zelf. Smaling (2008) spreekt in dit verband van een hogere orde van reflectie; dit houdt in dat de leraar ook de eigen reflecties als onderwerp van reflectie inzet. Het voeren van deze dialoog vergt dan goed luisteren, niet alleen luisteren naar anderen, maar ook naar jezelf, naar eigen gedachten en gevoelens die

worden opgewekt door de dialoog. Een dialoog is dan gericht op het verkrijgen van inzicht van het gehele denkproces en het veranderen van de manier waarop het collectieve denkproces plaats vindt. Deze wederkerigheid van reflectie (individueel – collectief) ligt besloten in de term 'reflexiviteit'. Reflexiviteit is dus een modus van reflexief (groeps) bewustzijn. Het is als zodanig een voorwaarde voor het voeren van de reflexieve dialoog omdat de essentie van de dialoog in het 'leren' zit; van een zich ontwikkelend proces van creatieve deelname tussen betrokkenen (Bohm, 2004).

De kritische dialoog

In een kritische dialoog gaat het erom om te leren begrijpen hoe het denken functioneert en wordt het begrip 'denken' breder getrokken dan enkel het rationele bewuste intellect, ook gevoelens, emoties, bedoelingen en verlangens vormen dan het 'denken'. Door het voeren van de kritische dialoog kan het denken worden ontrafeld op de opvattingen van individuen of groepen (Bohm, 2004). De dialoog dient dan in te gaan op alle druk die zich achter de opvatting bevindt. Het gaat in dat proces dan om de gedachte achter de opvatting, en niet alleen de opvatting zelf.

Een kritische dialoog heeft als doel om tot kennisproductie te komen die aanzet tot verder onderzoek met verschillende deelnemers. In een kritische dialoog gaat het erom een argumentatie, een redenering te begrijpen, deze te beoordelen en naar waarde in te schatten. In een kritische dialoog gaat het er niet om relevante gedachten te verzwijgen noch om van de ander te winnen. Het gaat erom samen, met wederzijds respect en vertrouwen, een redenering, een gedachte, een veronderstelling van verschillende kanten te bekijken, ook om de zaak zelf recht te doen. (Smaling, 2008). Cruciaal is voorts de vertraging: de tijd nemen om precies te achterhalen wat iemand bedoelt, scherp te formuleren wat van belang is, nauwkeurig te onderzoeken wat richtinggevende ideeën of waarden zijn (Bohm, 2004).

Het proces van een kritisch reflexieve dialoog

In een kritische reflexieve dialoog kunnen onderliggende opvattingen worden verhelderd en kritisch op hun waarde worden onderzocht. In het proces van de dialoog wordt de kritische (zelf) reflectie op onderliggende opvattingen ingebracht en besproken wat het juiste is om te doen op basis van argumenten en redenering. Dit is mogelijk door dialogische betrokkenheid van een groep deelnemers met verschillende opvattingen (Mezirow, 1995; 2006). Expliciet voor een kritische dialoog is het durven erkennen van ambiguïteit, rusteloosheid, onhandigheid, agitatie of verrassing om te zien wat zich ontwikkelt of blijkt uit het reflexieve en dialogisch proces zodat verschillen en spanningen zichtbaar worden en gezamenlijk onderzocht in plaats van vermeden of over het hoofd gezien (De Keijzer, 2014). Een van de voorwaarden voor het slagen van een dialoog is dat de deelnemers aan een dialoog in staat zijn om de ander goed te begrijpen en zich denkbeeldig kunnen verplaatsen in de ervaringswereld van de ander (Smaling, 2008). Smaling noemt dat empathisch verstaan en stelt dat empathisch verstaan de dialoog verbetert, en omgekeerd versterkt de dialoog het empathisch verstaan.

Aspecten die van belang zijn voor het voeren van de kritisch reflexieve dialoog

Duur en aantal deelnemers:

De duur van de kritisch reflexieve dialoog is circa 1,5 uur bij een kleine groep deelnemers (ca. 4) en circa 2- 2,5 uur als de groep groter is, met een maximum van 10.

Begeleiding:

Dialoog is in essentie een gesprek tussen gelijken, dus geen hiërarchische verhoudingen. Noodzakelijk voor het voeren van de kritisch reflexieve dialoog is dat deelnemers uitgenodigd en uitgedaagd worden hun opvattingen in te brengen en zij daarin ondersteund worden door een gespreksleider. De

gespreksleider is ook deelnemer. Na een bepaalde periode van opgedane ervaringen in het voeren van de kritisch reflexieve dialoog kan de rol van gespreksleider ook door andere deelnemers worden vervuld.

Het onderwerp:

Een kritisch reflexieve dialoog kan beginnen met elk onderwerp dat de deelnemers interessant vinden. In een kritisch reflexieve dialoog wordt een thema (ervaring, onderwerp, casus, vraag) aangeleverd als vraag bij het thema. De aandrager van het thema is geen probleemhouder, maar iemand die zijn overwegingen rondom het thema ter beschikking stelt voor nader en gezamenlijk onderzoek.

Algemene spelregels:

- + Creëer een sfeer van vertrouwen
- + Toon de bereidheid tot leren en veranderen
- + Stel vragen in plaats van de eigen opvatting in te brengen.
- + Wees alert op en bewust van je eigen opvattingen als je een vraag stelt of reageert.
- + Heb aandacht voor de vraag, verken deze vanuit verschillende perspectieven en zoek niet naar een oplossing.
- + Luister naar WAT iemand zegt en niet naar wie en hoe het gezegd wordt.
- + Luister ook naar jezelf, naar de eigen gedachten en gevoelens die worden opgewekt door de dialoog.
- + Spreek uit wat je denkt en wees uitnodigend naar de ander om tegenargumenten te geven.
- + Stel vragen die ingaan op de opvatting achter het pedagogisch handelen of ingebracht thema, waarbij er analyse kan plaatsvinden op:
 - ❖ Persoonlijke drijfveren (doelen die je wilt bereiken voor kinderen)
 - ❖ emotionele, politieke aspecten (macht en diverse andere belangen)
 - ❖ en morele facetten(wat het juiste is om te doen)

- + Bevraag steeds kritischer het oordeel van achterliggende opvattingen van jezelf en van anderen

Rol en verantwoordelijkheden van de gespreksleider:

De gespreksleider ondersteunt het proces van bewustwording van onderliggende opvattingen, draagt zorg dat er voor iedere deelnemer aandacht en spreektijd is en is verantwoordelijk voor het verloop van het gesprek waarbij ruimte is voor:

- + het delen van gevoelens,
- + uitspreken van argumenten,
- + geven van constructieve kritiek,
- + kritische vragen gesteld kunnen worden,
- + de zienswijzen van ieder verwoord en denkbeelden onderzocht worden,
- + onjuiste redeneringen zichtbaar gemaakt worden

Rol en verantwoordelijkheid van alle deelnemers: Iedere deelnemer heeft oog voor de spelregels, hanteert deze en geeft aan als de spelregels niet worden toegepast.

Stappen voor het voeren van een kritisch reflexief gesprek over pedagogisch handelen in een groep met 4 deelnemers.

10 minuten - Stap 1: Kiezen van het thema

Deelnemers brengen een thema (ervaring, onderwerp, casus, vraag) gerelateerd aan pedagogisch handelen in. Dat doen zij door de volgende vraag voor zichzelf te beantwoorden en te delen met de deelnemers: *Wat houdt je bezig als leerkracht wat betreft jouw pedagogisch handelen?*

De groep kiest over welk thema in gesprek gegaan wordt. Hiervoor deelt iedere deelnemer zijn/haar antwoord op de volgende vraag: *welk thema is voor jou de moeite waard om verder te verdiepen en om welke reden?*

Vervolgens wordt door de groep een keuze gemaakt voor het thema voor verder onderzoek.

15 minuten - Stap 2: Verkennen van elkaars opvattingen

Iedere deelnemer geeft antwoord op de vraag:

Hoe zou ik (pedagogisch) handelen in deze situatie en wat zijn daarin mijn beweegredenen?

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 vanuit de subgroepen.

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. Zij doen dit door 5x dezelfde vraag te stellen beginnende bij *WAT, WAAROM, WAARTOE en HOE*, om de antwoorden te verdiepen en te onderzoeken en onderliggende opvattingen te expliciteren¹.

¹ Gebaseerd op Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek, Filosoferen in organisaties* Amsterdam: Boom.

Voorbeeld:

Thema : geef je een leerling wel of niet individuele aandacht tijdens de groepsinstructie ?

Mogelijke vragen, met mogelijk antwoord:

Wat is dat aandacht? Luisteren naar het kind

Wat is dat luisteren naar het kind? Willen horen en begrijpen wat het kind zegt

Wat is dat horen en begrijpen enz.

Waarom geef je wel of geen aandacht? Dat is afhankelijk van de situatie en in welke vorm het kind aandacht vraagt.

Waarom geef je de situatie daar een rol in? / Waarom geef je de vorm van de aandacht daar een rol in?

Waar toe dient (wat bereik je met het) wel of geen aandacht geven? Heeft te maken met de afspraken die er zijn als er groepsinstructie gegeven wordt.

Waar toe dienen afspraken tijdens de groepsinstructie? Enz.

Hoe beoordeel je of je een kind wel of geen aandacht geeft? Door na te gaan om welke kind het gaat en wat de behoefte is van een kind.

Hoe beoordeel je de behoefte van een kind?

20 minuten - Stap 4: Terug naar het thema

Nadat alle opvattingen gehoord en bevraagd 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 de kritisch reflexieve dialoog

Deelnemers gaan met elkaar in gesprek over de kritisch reflexieve dialoog als hulpmiddel bij het verkennen, verdiepen en onderzoeken van de eigen en elkaars onderliggende opvattingen van 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?

Literatuur

- Bohm, D., (2004). *On dialogue*, Routledge, Taylor & Francis Group
- Calderhead, J. & Gates, P. (1993). *Conceptualising Reflection In Teacher Development*; The Falmer Press, London
- Keijzer, H. (2014) Bevorderen van morele leerprocessen in Communities of Practice. Een kritische reflectie op Communities of Practice als middel voor Praktijkleren. In Klatter, E. & Kools, Q. (Red) *Lectoraten Inspiratie Fontys* (2014), Fontys Hogescholen 129 -139
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte praktijkboek, Filosoferen in organisaties* Amsterdam: Boom.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. In M. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, J. & E. W. Taylor, (Eds.), *Transformative learning in practice* (p. 18- 32). San Francisco: Jossey- Bass.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag Onderwijsraad. Gedownload op 10 februari 2014 van <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/733/documenten/l-eraar-zijn.pdf>.
- Sanderse, W. (2013a). Dialoog als oefening in professionele kwetsbaarheid. In: R. Kneyber & J. Evers. *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom, pp. 191-200
- Sanderse, W. (2013b). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie tot lector 'Beroepsethiek van de leraar' in het educatieve domein van Fontys, op 15 november 2013
- Schuman, H. (2010), Being a professional today means becoming interprofessional, Lectorale rede Fontys OSO Tilburg
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Smaling, A. (2008.) *Dialoog en empathie in de methodologie*, Amsterdam: SWP, Humanistics University Press.

Over de auteurs

Helma de Keljzer: is als docent, onderzoeker en promovenda werkzaam bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) en is betrokken in het project ProSense als onderzoeker en onderzoeksbegeleider.

Ritje van Rooijen: is als docent, coach, ontwikkelaar en onderzoeker werkzaam bij Hogeschool Utrecht bij de Masteropleiding Pedagogiek en is betrokken in het project ProSense als onderzoeker en onderzoeksbegeleider.