

Praten over onderwijs met behulp van een gespreksprotocol in een leergemeenschap

Ellen Aanen-Zilvold, Christelijke Hogeschool Ede, Afdeling Educatie (PABO)

Jacqueline Bulterman-Bos, Lectoraat Docent en Talent aan de Christelijke Hogeschool Ede

Christine de Heer-Booij, Christelijke Hogeschool Ede, Afdeling Educatie (PABO)

Samenvatting

Dit onderzoek geeft een inzicht in hoe een professionele leergemeenschap vormgegeven kan worden en biedt een instrument om de kwaliteit van de gesprekken tussen leraren te bevorderen met behulp van een gespreksprotocol. De leergemeenschap is geïnspireerd op de kennispiraal van Nonaka en Takeuchi waarbij wordt uitgegaan van een gezamenlijke leervraag.

Aan de hand van theoretische noties rondom die vraag gaan leraren aan het werk in hun klas, kijken naar elkaars praktijk door middel van filmpjes die zij zelf van hun eigen praktijk hebben gemaakt en verwoorden hun ervaringen, die ze weer koppelen aan de theoretische noties. Toen de leergemeenschap twee jaar bestond, bleek dat er behoefte was aan een manier om de gesprekken meer diepgang te geven. Samen met gespreksbegeleiders is daartoe een gespreksprotocol ontwikkeld. In een leergemeenschap van 6 scholen is dit protocol in 7 groepen gebruikt. Leraren gaven op een vragenlijst aan welke fasen van het protocol bijdragen aan verdieping en welke aspecten van de bijeenkomst voor hen leerzaam waren. Kwantitatieve analyse laat zien dat het gespreksprotocol behoorlijk bijdraagt aan verdieping van de gesprekken. De fase van tips was belangrijk omdat die de gelegenheid bood om praktische adviezen te geven, wat de leraren erg op prijs stelden. Het protocol lijkt bijgedragen te hebben aan de kwaliteit van de gesprekken. Het zou daarmee een instrument kunnen zijn waar ook andere lerarenopleiders of betrokkenen bij leergemeenschappen gebruik van zouden kunnen maken.

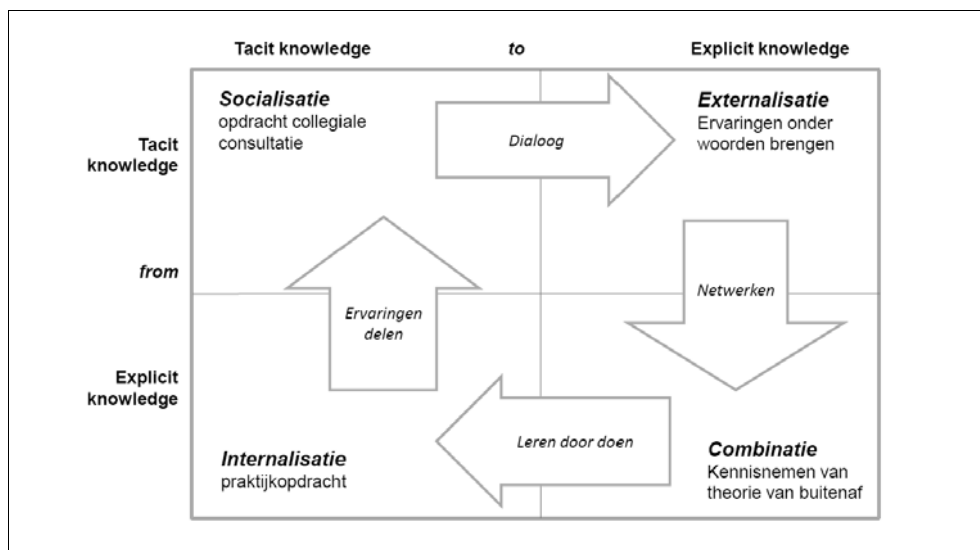
Inleiding

Steeds meer scholen zijn betrokken in een professionele leergemeenschap waarin leraren ervaringen over hun praktijk uitwisselen zodat onderlinge professionalisering ontstaat. Professionele leergemeenschappen worden aanbevolen om samenwerking tussen leraren te bevorderen waarmee isolatie wordt tegengegaan en gezamenlijk kan worden gewerkt aan oplossingen voor praktijkproblemen (Little, 2012). Maar hoe ziet een leergemeenschap eruit? Hoe zorg je ervoor dat de gesprekken inderdaad zinvol zijn en leraren verder helpen? Dit onderzoek geeft een inzicht in hoe een bovenschoolse leergemeenschap tot stand gekomen is en in welke configuratie nascholers, lerarenopleiders en leraren samenwerken.

In een bovenschoolse leergemeenschap van zes basisscholen (van dezelfde schoolvereniging) zijn leraren naar leerjaar gegroepeerd. De overeenkomst tussen hun praktijk is dus groot. Deze groepeeringswijze is geïnspireerd op Lesson Study (Lewis, Perry & Friedkin, 2009). De kennispiraal van Nonaka en Takeuchi (1995, zie Figuur 1) is gebruikt om deze leergemeenschap tot stand te brengen rond een door de schoolvereniging ingebrachte leervraag.

In het kwadrant rechts wordt gebruik gemaakt van theorie, aangedragen door een lerarenopleider van de hogeschool en de leraren zelf. Leraren leren door te doen, door elementen van die theorie in hun praktijk uit te proberen. In de fase van socialisatie kijken ze naar elkaars prak-

tijk via de filmpjes die leraren zelf van hun eigen praktijk gemaakt hebben (linksboven). Tacit knowledge kan op zichzelf niet omgezet worden in expliciete kennis omdat tacit knowledge juist verwijst naar wat méér is dan onder woorden gebracht kan worden (Polanyi, 2009). Toch kan (een deel van) de resultaten van tacit knowledge wel zichtbaar worden op filmpjes (Powell, 2005). Als leraren ervaring onder woorden brengen en reflecteren gebruiken ze taal als een hulpmiddel om de tacite kennis aan te duiden (Cook & Brown, 1999). Zo vindt externalisatie plaats. Deze bijeenkomsten vinden plaats in de bovengenoemde homogene subgroepen. Ze staan onder leiding van mediators, die als Intern Begeleider of directeur aan de schoolvereniging verbonden zijn. De leergemeenschap wordt pedagogische proefpraktijk genoemd (PPP) omdat leraren iets uitproberen (iets beproeven) in hun praktijk. De leervraag van de PPP draaide om omgaan met verschillen bij rekenen. Tijdens het eerste jaar (2010) stond het bepalen van onderwijsbehoeften volgens Handelingsgericht werken (HWG) (Pameijer, 2009) centraal.



Figuur 1. Pedagogische proefpraktijk: leraren ontwikkelen samen kennis die past bij hun praktijk (Nonaka & Takeuchi, 1995).

De mediators waren toen nog niet getraind en de sfeer was erg onwettig. In het tweede jaar is HWG gekoppeld aan rekendidactiek uit ERWD-protocol, het Protocol Ernstige RekenWiskunde Problemen en Dyscalculie (Van Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011) en hebben leraren een groepsplan gemaakt waarin individuele onderwijsbehoeften geclusterd werden. De mediators hebben een training oplossingsgericht werken gekregen (Schlundt Bodien & Visser, 2008) om de processen in de subgroepen beter te kunnen begeleiden. De PPP is vijf keer per jaar bij elkaar gekomen. In het derde jaar (waarin dit onderzoek plaatsvond) mochten leraren zelf een dilemma kiezen waar ze tegenaan liepen bij het uitvoeren van het groepsplan rekenen in de praktijk.

Voorafgaand aan dit jaar bleek uit de gesprekken tussen de mediators dat leraren weinig kritisch naar elkaar waren:

"Alles wat de ander inbrengt is goed. We zouden elkaar meer feedback kunnen geven."

Ook vroegen de mediators zich af hoe ze goede vragen konden stellen:

"Dat was voor mij een worsteling. Hoe stel ik vragen zodat ik niet alles afbrand?"

De oplossingsgerichte training, gegeven door een lerarenopleider van de hogeschool, leidde tot enthousiasme bij de mediators en het idee om de oplossingsgerichte gesprekstechnieken ook in de subgroep in te zetten. Zo is het idee ontstaan om samen met de mediators een gespreksprotocol te ontwikkelen en te onderzoeken hoe leraren het gebruik van dit protocol ervaren. Dit onderzoek vormt hiervan het verslag.

Literatuur over gesprekken tussen leraren

Professionele dialoog is belangrijk voor leraren om samen te kunnen reflecteren op hun praktijk en deze te verbeteren. Om tot professioneel leren te komen is volgens Nelson, Deuel, Slavit & Kennedy (2010) een verschuiving nodig van het delen van ideeën naar het onderzoeken van ideeën door het stellen van kritische vragen. Door elkaar indringende vragen te stellen over achterliggende ideeën van bepaalde instructiepraktijken en bewijs dat deze werken, kunnen gesprekken aan diepgang winnen. Volgens Hargreaves (2003) treedt duurzaam leren op als de dialoog ook kritisch is, waarbij ruimte is voor verschillen, onenigheden en reflectie. Uit onderzoek blijkt echter dat gesprekken die het kritisch bestuderen van het onderwijsleerproces ondersteunen, vrij zeldzaam zijn (Borko, 2004). Chamberlin (2005) stelt dat leraren vaak te beleefd zijn om elkaar kritisch te bevragen en dit ook meer oefening vraagt vanwege de sociale complexiteit van een kritische interactie. Daarnaast is het de vraag hoe 'kritisch zijn' past bij de identiteit van de leraar (Ten Dam & Volman, 2004).

**Leraren
zijn vaak
te beleefd om
elkaar kritisch
te bevragen!**

Het gebruik van een gespreksprotocol is een manier om op een gestructureerde en veilige manier elkaar kritische vragen te stellen en feedback te geven (Little, Gearhart, Curry, & Kafka, 2003). Het type vragen in een gespreksprotocol is afhankelijk van het doel en uitgangspunten van een protocol. In een oplossingsgericht protocol staan vragen die prikkelen om na te denken over concrete acties om doelen te bereiken centraal, terwijl in een meer probleemgericht protocol 'waarom-vragen' worden gesteld die oorzaken verkennen (Jackson & McKergow, 2002). Feedback is een belangrijk aspect van gespreksprotocollen. Er kunnen verschillende vormen van feedback onderscheiden worden. Een voor ons onderzoek relevant onderscheid is het verschil tussen warme of positieve feedback, waarbij sterke kanten worden benadrukt en koude feedback die meer kritisch is. Meer kritische feedback wordt vaak, maar dat hoeft niet altijd, in de vorm van een vraag geformuleerd, bijvoorbeeld: Waarom heb je gekozen voor...?, zodat ideeën in twijfel kunnen worden getrokken (McDonald et al., 2007, 2013).

In gesprek over het 'hoe' of het 'waarom'?

In de wetenschappelijke literatuur leggen veel auteurs de nadruk op het belang van kritische vragen die aannames en mentale modellen uitdagen. Vandenberghe en Kelchtermans (2002) stellen dat reflectie zich niet moet beperken tot het niveau van handelen maar moet ook 'doorstoten tot het niveau van de opvattingen die liggen aan de basis van het handelen om tot diep professioneel leren te komen' (p. 343). Volgens Timperly, Wilson, Barrar en Fung (2007) moet het professionele gesprek zich vooral richten op de mentale modellen die belemmerend zijn voor de professionele ontwikkeling van de leraar. Een leraar die bijvoorbeeld ervan overtuigd is dat leer-

lingen niet in staat zijn om zelfstandig te werken zal deze vaardigheid niet zo gauw stimuleren bij leerlingen als deze opvatting niet ter discussie is gesteld (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Naast het bespreken van opvattingen wordt ook het belang van specifieke en praktische ideeën die aansluiten bij de dagelijkse praktijk onderkend. Scholingsprogramma's die onvoldoende in die behoefte voorzien dreigen te mislukken (Guskey, 2002). Het leren van leraren lijkt het meest effectief als de inhoud gerelateerd is aan de eigen lespraktijk (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Thurlings, et al., 2012). Little (1982) onderstreepte het belang van concretisering. Het lijkt erop dat professioneel leren tot stand komt als concrete en specifieke handelingssuggesties worden gegeven en indien nodig problematische mentale modellen worden besproken.

Totstandkoming van gespreksprotocol

Het gespreksprotocol dat in dit onderzoek tot stand is gekomen, is geïnspireerd op een oplossingsgerichte intervisiestructuur (Schlundt Bodien & Visser, 2008), omdat deze werkwijze in de school 'leefde', en op het protocol Lesson Study (Chokshi, Ertle, Fernandez, & Yoshida, 2001), omdat de PPP op deze werkwijze is geïnspireerd. Beide protocollen kennen een fase waarin verhelderingsvragen worden gesteld en een fase voor complimenten waarin deelnemers aangeven wat ze goed vinden aan de manier waarop de inbrenger de situatie hanteert. In het oplossingsgerichte gespreksprotocol dat in ons onderzoek is gebruikt, worden eerst verhelderingsvragen gesteld alvorens complimenten en adviezen worden gegeven. Op deze wijze wordt de reflectieve houding van de deelnemers gestimuleerd (Chokshi, et al., 2001). De fase van tips en adviezen, is een eufemisme voor wat de inbrenger beter of anders had kunnen doen. De hulpvragen geven een aanzet tot goede vragen die de deelnemers kunnen stellen om de inbrenger verder te helpen. Op voorspraak van mediators zijn vragen aan het oorspronkelijke protocol toegevoegd. Dit zijn de schuingedrukte vragen in Figuur 2. Mediators stelden ook voor een fase toe te voegen waarin de deelnemers aangeven wat zij geleerd hebben van het dilemma dat door één van hen is ingebracht. Voor de beschrijving van deze reflectiefase is gebruik gemaakt het intervisieprotocol van Van Dam (2010). In Figuur 2 is het uiteindelijke gespreksprotocol met de verschillende fasen weergegeven. Deze gesprekken duurden ongeveer een half uur. De deelnemers konden naast de voorbeeldvragen uit het protocol ook eigen vragen stellen.

Onderzoeksvragen

Het onderzoek heeft zich geconcentreerd op de volgende vraag: Hoe ervaren leraren het gesprek over praktijkfilmpjes waarbij gebruik gemaakt wordt van een gespreksprotocol? Deze hoofdvraag beantwoorden we met de volgende drie deelvragen: 1. In hoeverre draagt het gespreksprotocol volgens leraren bij aan verdieping van het gesprek en welke fasen dragen hier specifiek aan bij? 2. Welke aspecten van de bijeenkomsten worden door de leraren als leerzaam ervaren? 3. Wat voor type vragen stellen leraren elkaar en wat is de reactie hierop van de inbrenger?

Onderzoeksgroep

In de periode februari tot en met mei 2013 hebben 6 scholen deelgenomen aan 3 PPP-bijeenkomsten. In 9 subgroepen van ca. 7 basisschoolleraars zijn leraren met elkaar in gesprek gegaan. Van de subgroepen namen er 7 met in totaal 52 leraren deel aan ons onderzoekstraject. Deze

Fase	Activiteit	Hulpvragen
Vorbereiding	Specifieke vraag voor hulp met een praktijkprobleem.	Wat is mijn hulpvraag? Hoe heb ik last van het probleem?
Presenteren (1 min)	Groep luistert aandachtig. Waarom filmpje gekozen?	De groep stelt geen vragen.
Presenteren filmpje (5 min)	Eén of enkele rondjes met wat, waar, wanneer, wie, hoe-vragen. (Niet: heb je dit al geprobeerd?)	
Verhelderen (5 min)	De groepsleden vertellen wat hen het meest imponeert in de manier waarop de case inbrenger de situatie hanteert.	Wat is op dit moment het belangrijkste voor jou? Wat heb je allemaal al gedaan? Welke feitelijkheden kun je nog meer vertellen over de situatie? Wie zijn betrokken bij het probleem? Hoe heb je er last van? Welk resultaat hoop je te bereiken? Wat is er dan anders? Wat ging er wel goed? Waar ben je wel tevreden over? Hoe ziet dat eruit? Heb je ooit een soortgelijk probleem opgelost, hoe heb je dat gedaan en wat maakte dat het toen beter ging?
Complimenten (5 min)	Rondje waarbij iedereen stuk voor stuk één toepasselijke tip of advies geeft.	Alleen complimenten geven Ik vind het knap dat jij... Ik ben onder de indruk van ...
Tips, adviezen (5 min)	Rondje waarbij iedereen stuk voor stuk één toepasselijke tip of advies geeft.	Ik adviseer je om... Lees eens... Ga eens praten met... Benut de volgende informatie... Wat mij opvalt dat goed heeft gewerkt is..
Afsluiten (5 min)	Wanneer alle opmerkingen zijn gemaakt, reageert de case-inbrenger kort, bedankt en bepaalt voor zichzelf zijn volgende stap.	Wat is mijn volgende stap? Wat heb ik hieraan gehad? Dank jullie wel voor... Met jou wil ik graag de volgende stap afspreken..
Reflectie niet-inbrengers (5 min)	Rondje of een paar leerkrachten het woord geven.	Wat heb je tijdens het bespreken van dit filmpje geleerd? Hoe kun je dat gebruiken? Waar en wanneer? Wie of wat kan jou daarbij helpen?

Figuur 2. Oplossingsgericht gespreksprotocol naar Schlundt Bodien en Visser (2008).

leraren waren werkzaam in de midden- en bovenbouw van de basisschool in de groepen 4 tot en met 8. Van de deelnemende leraren was 15% man, allemaal gaven zij les in de bovenbouw. De meerderheid van de leraren (46 van de 52) werkten 5 jaar of langer in het onderwijs, 6 leraren hadden minder dan 5 jaar ervaring. De meesten van hen kenden elkaar uit voorgaande jaren, enkele leraren zijn nieuw ingestroomd.

Methode van onderzoek

De mate waarin het gespreksprotocol bijdraagt aan de verdieping van het gesprek tussen leraren (deelvraag 1) is kwantitatief gemeten door leraren aan het eind van de bijeenkomst te vragen per fase van het protocol op een 5-puntsschaal aan te geven in welke mate ze de verschillende fases van het protocol vinden bijdragen aan verdieping (1=draagt niet bij, 2=draagt nauwelijks bij, 3=draagt enigszins bij, 4=draagt behoorlijk bij, 5=draagt goed bij

aan verdieping van het gesprek). In de analyse is een onderscheid gemaakt tussen de bevindingen van inbrengers van het dilemma en de niet-inbrengers.

De vraag wat de bijeenkomsten leerzaam maakte voor leraren (deelvraag 2) is kwalitatief onderzocht door middel van één open vraag: *“Breng onder woorden wat deze bijeenkomst voor jou leerzaam maakte”*. De antwoorden zijn door labeling (open codering) geanalyseerd en herhaald gelezen, waarbij verschillen door twee onderzoekers werden bediscussieerd. Voor de deelvragen 1 en 2 is de respons 83% (N=43).

Ter beantwoording van deelvraag 3 is van iedere subgroep de eerste of de tweede bijeenkomst gefilmd. Van deze 7 bijeenkomsten zijn de vragen die leraren aan elkaar stellen getranscribeerd. Voor het vergroten van de betrouwbaarheid zijn de vragen die leraren elkaar stellen door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar gescoord in de categorieën open-gesloten en kritisch. De onderlinge scoring is vergeleken en verschillen werden bediscussieerd. De getranscribeerde gesprekken zijn gebruikt om situaties te illustreren.

Resultaten

De filmpjes gingen allemaal over omgaan met verschillen en lieten problemen en dilemma's zien die te maken hadden met effectieve uitleg van breuksommen, effectieve automatiseringsoefeningen, inzicht van leerlingen in eigen onderwijsbehoeften, en verdelen van aandacht tussen individuele leerling en de groep. De resultaten worden gepresenteerd aan de hand van de onderzoeksvragen.

Deelvraag 1

In hoeverre draagt het gespreksprotocol volgens leraren bij aan verdieping van het gesprek en welke fasen dragen hier specifiek aan bij?

Leraren geven aan dat het gespreksprotocol behoorlijk bijdraagt aan verdieping van de gesprekken (zowel inbrengers als deelnemers N=40, M=4.11, SD=0.45). Er is geen significant verschil in waardering tussen de leraren (N=7) die een dilemma inbrachten (M=4.24, SD=0.37) en de leraren (N=33) die reageerden op een dilemma van een collega (M=4.08, SD=0.46). Er is geen significant verschil in waardering van het protocol tussen de verschillende subgroepen gevonden.

De meest gewaardeerde fase is de fase van tips en adviezen (M=4.45), gevolgd door de fase film presenteren (M=4.16), de fase verhelderen (M=4.14) en de fase complimenten (M=4.13).

Het laagst scoort de waardering voor de fase reflectie (M=3.80) waarbij de niet-inbrengers nadenken over wat zij van deze bijeenkomst hebben geleerd.

De inbrengers zijn verdeeld over de fase van afsluiten (SD=1.07).

Waarschijnlijk vinden sommige leraren het relatief minder zinnig om aan de groep terug te geven wat ze aan de bijeenkomst hebben gehad of ze hebben nog bedenktijd nodig om te bepalen wat de volgende stap is (zie Figuur 3).

De fase
'Tips & adviezen'
werd het meest
gewaardeerd; de fase
'Reflectie' scoorde
het laagst.

Fase	Inbrenger film	Gem.	SD
Presenteren (M=4.07/SD=.77)	Ja (N=7)	4.14	.38
	Nee (N=36)	4.06	.83
Film (M=4.16/SD=.72)	Ja (N=7)	4.29	.49
	Nee (N=36)	4.14	.76
Verhelderen (M=4.14/SD=.74)	Ja (N=7)	4.14	.90
	Nee (N=36)	4.14	.72
Complimenten (M=4.13/SD=.84)	Ja (N=7)	4.43	.53
	Nee (N=36)	4.07	.88
Tips, adviezen (M=4.45/SD=.59)	Ja (N=7)	4.71	.49
	Nee (N=36)	4.40	.60
Afsluiten (M=3.85/SD=.74)	Ja (N=7)	3.86	1.07
	Nee (N=36)	3.85	.68
Reflectie (M=3.80/SD=.82)	Ja (N=7)	4.14	.90
	Nee (N=33)	3.73	.80

Figuur 3. Overzicht van gemiddelden per fase van inbrengers en niet-inbrengers.

Label	Omschrijving	Frequentie N=34	%
Praktisch handelen	Het is leerzaam om feedback/tips te ontvangen die direct in de praktijk om te zetten zijn naar praktisch handelen .	16	47%
Herkenning	Het bekijken en bespreken van een situatie roept herkenning op.	11	32%
Openheid	Het is leerzaam om op een positieve manier in alle openheid met elkaar in gesprek te zijn.	10	29%
Leren van en met elkaar	Het is leerzaam om samen, van en met van elkaar te leren.	10	29%
Transfer	Het is leerzaam om leermomenten van anderen te kunnen gebruiken voor hun eigen onderwijspraktijk.	6	18%
Film	Het is leerzaam dat door middel van een film-fragment een dilemma concreet wordt.	6	18%
Reflectie	Het is leerzaam dat de bijeenkomsten uitnodigen tot reflectie op de eigen onderwijspraktijk	4	12%
Van betekenis kunnen zijn	Vanuit hun eigen ervaring de ander iets mee te kunnen geven .	3	9%
Gebruik protocol (incl. de voorbeeldvragen)	Het format biedt structuur en zet aan tot het stellen van goede vragen .	3	9%

Figuur 4. Definitieve labels en frequenties.

Nadere analyse met behulp van een t-toets waarbij uitgegaan is van een significantieniveau van $p \leq .05$, laat zien dat de fase van tips en adviezen significant hoger gewaardeerd wordt dan de fase van complimenten ($N = 43$, $p < .05$). Inbrengers ($N = 7$) waarden tips en adviezen wel hoger dan complimenten maar het verschil is niet significant. Bij de niet-inbrengers ($N = 36$) is dat verschil wel significant ($p = .05$). Voor inbrengers lijken de complimenten net zo belangrijk als de tips en adviezen. Voor de niet-inbrengers zijn de complimenten minder relevant dan de adviezen.

De fase waarin het filmpje wordt gepresenteerd wordt door de niet inbrengers ($N = 36$) iets hoger gewaardeerd dan de fase van mondeling presentatie van het dilemma, maar het verschil is niet significant. Kijken we naar het verschil in waardering bij inbrengers ($N = 7$) dan is het verschil in waardering wat groter, maar ook niet significant. Leraren vinden het stellen van verhelderingsvragen en het filmpje even belangrijk om tot verdieping te komen.

Deelvraag 2

Welke aspecten van de bijeenkomsten worden door de leraren als leerzaam ervaren?

Leraren is gevraagd om zelf onder woorden te brengen wat de bijeenkomst voor hen leerzaam maakte. De antwoorden zijn gelabeld en geteld. In Figuur 4 (p. 83) zijn de omschrijvingen van de labels die vaker dan één keer voorkwamen, weergegeven. Hierna worden deze labels besproken.

Praktisch handelen (46%): Het meest leerzaam vinden leraren het krijgen van direct bruikbare feedback en praktische tips:

"Tips zijn vaak praktisch en waarom zou iedereen het wiel opnieuw uitvinden?"

Leraren geven aan dat door herkenbaarheid (32%) van de dilemma's het mogelijk is om tips en adviezen te geven die aansluiten bij de praktijk van de inbrenger. Leraren geven aan dat openheid (29%) en een positieve sfeer belangrijk waren bij het bespreken en bekijken van elkaars filmpje. Een leraar noemt hierbij het belang van de kleine groep om meer te durven zeggen. Leren van en met elkaar (29%) betekent volgens een leraar dat het goed is om *elkaar te laten zien wat goed gaat en waar je misschien nog wat zou kunnen verbeteren*. Gezamenlijk bespreken kan zo tot individueel leren leiden. Transfer is echter niet altijd mogelijk. Een leraar zag het probleem niet zo en vond de inhoud van het gesprek daardoor voor zichzelf niet heel waardevol. Enkele leraren vinden het waardevol om van betekenis te kunnen zijn door vanuit eigen ervaring de ander iets mee te geven:

"Het is waardevol om met elkaar na te denken over een probleem en fijn om een ander daar eventueel bij te kunnen helpen."

Het filmpje maakt het bespreken van het dilemma gemakkelijker: het kijken geeft als vanzelf ideeën en tips. De bijeenkomst zet volgens 4 leraren aan tot reflectie:

"Deze bijeenkomsten houden me scherp en stemmen me tot nadenken en kritisch kijken naar jezelf."

Het gebruik van het protocol wordt door 3 leraren expliciet genoemd omdat het structuur biedt voor het gesprek en helpt bij het stellen van goede vragen:

"Waardevol is de verhelderingsfase met vragen stellen, zodat degene die de casus inbrengt zelf tot de oplossing komt."

Deelvraag 3

Wat voor type vragen stellen leraren elkaar en wat is de reactie hierop van de inbrenger?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag hebben we de vragen die in de verhelderingsfase zijn gesteld getranscribeerd en gescoord in de categorieën open, open-oplossingsgericht, open-kritisch en gesloten. Onder kritische vragen verstaan we open vragen die mentale modellen en opvattingen uitdagen. Bijvoorbeeld: *"Wat versta jij onder...?"*, *"Waarom pak je het zo en zo aan?"* (McDonald et al., 2009). In totaal zijn 57 verhelderingsvragen gesteld waarvan 24 een gesloten van karakter hadden (*"Zijn er nog kinderen waarbij je moet zeggen dat ze de kralenketting moeten gebruiken?"*). Van de 24 gesloten vragen bleken 11 vragen een verkapt advies te behelzen (*"Heb je benoemd dat ze de kralenketting kunnen pakken?"*). Verkapte adviezen zijn vragen waarbij de feedbackgever impliciet aangeeft dat de leraar iets anders had moeten doen vanuit een normatieve opvatting. Blijkbaar vinden leraren het lastig om in de fase van probleemverheldering open vragen te stellen en zich te onthouden van het geven van (impliciete) adviezen. Inbrengers gaven zowel op de gesloten vragen naar feitelijkheden als op de verkapte adviezen een kort antwoord.

Van de 57 verhelderingsvragen kunnen 33 getypeerd worden als open vragen (*"Wat zijn de fouten die de kinderen maken?"*). De meerderheid van de open vragen, 20 stuks, waren oplossingsgerichte vragen (*"Als je tevreden bent, wat zie je dan?"*). De open en open-oplossingsgerichte vragen ontlockten meer uitgebreide antwoorden van de inbrenger.

Van die open vragen is maar 1 vraag duidelijk een kritische vraag naar opvattingen. In de bijeenkomst waarin dit voorkwam had de inbrenger bij de presentatie van het dilemma aangegeven dat hij geen vertrouwen had in het clusteren op onderwijsbehoeften. De leraar vond centrale instructie voor alle leerlingen belangrijk zodat het voor iedereen rustig is tijdens dit klassikale moment. Op de vraag: *"Hoe komt het dat leerlingen bij rekenen wel een*

klassikale instructie nodig hebben in jouw ogen en bij taal niet?" reageert de inbrenger door te zeggen dit een goede vraag is, en probeert hardop een antwoord te formuleren.

De leraar zegt dat citogegevens aanleiding zijn om kinderen met de klassikale instructie mee te laten doen, maar komt ook met nieuwe vragen niet tot een antwoord. De leraar gaf tijdens de afsluiting aan dat de vragen in combinatie met de vakkundige tips en adviezen hem op ideeën hadden gebracht om het oude patroon te doorbreken:

"Ik moet het wat meer loslaten, ik ga deze manier wat meer bij rekenen toepassen."

Herkennen van problematische opvattingen is voorwaarde om ze te kunnen bespreken. In dit geval gaat het om een leraar die bij de presentatie van zijn dilemma had aangegeven geen vertrouwen te hebben in de nieuwe aanpak. Of leraren mentale modellen ter sprake brengen in situaties waarin problematische opvattingen minder uitgesproken zijn, is de vraag.

Het 'hoe' van het handelen is wellicht toe aan een herwaardering.

Conclusie en discussie

Uit ons onderzoek blijkt dat de gesprekken verder zijn gekomen dan voornamelijk 'goed vinden wat de ander inbrengt'. Leraren geven aan dat het gespreksprotocol behoorlijk bijdraagt aan verdieping van de gesprekken. De meest gewaardeerde fase in het protocol is die van het

geven van tips en adviezen. Op de vraag wat de bijeenkomst voor leraren leerzaam maakte, antwoord 47%: het krijgen van tips die direct in de praktijk om te zetten zijn naar praktisch handelen.

Dit sluit aan bij het onderzoek van Thurlings, et al. (2012) en Van Veen, et al. (2010) waarin leraren aandacht voor het 'hoe' van het praktisch handelen benadrukken. Kennelijk leeft de vraag 'hoe moet ik het doen' heel sterk bij leraren en is de 'waarom-vraag' secundair. Hier valt tegenin te brengen dat het protocol leraren niet heeft gestimuleerd om opvattingen achter het handelen of mentale modellen te expliciteren. Enerzijds komt dit doordat de leervraag van de school over omgaan met verschillen meer aanleiding geeft tot de vraag "hoe doe ik het" dan tot de vraag "waarom doe ik het." Anderzijds komt dit mogelijk doordat in het oplossingsgerichte protocol geen 'waarom- vragen' als hulpvragen gegeven worden. Uit onderzoek van Schildwacht (2012) blijkt dat vragen naar mentale modellen wel gewaardeerd kunnen worden door leraren.

Timperly, et al. (2007) stellen dat mentale modellen pas besproken moeten worden als ze problematisch zijn. In ons onderzoek is dit één keer voorgekomen, namelijk toen een leraar aangaf het niet eens te zijn met clusteren op instructiebehoefte. Zijn mentale model veronderstelde dat centrale instructie voor zowel leerlingen als voor hemzelf meer rust geeft. Dit voorbeeld laat zien dat een gesprek over mentale modellen binnen het protocol wel mogelijk was. Gesprekken over mentale modellen en opvattingen kwamen echter minder voor dan gesprekken over praktische oplossingen.

Op grond van ons onderzoek en de resultaten van anderen vragen wij ons af of aandacht voor het 'hoe' van het handelen wellicht toe is aan een herwaardering. Als we kijken naar de onderwerpen die leraren aan de orde stellen, spelen er veel praktische dilemma's die aandacht behoeven. De kennisinfrastructuur in het onderwijs kenmerkt zich door een scheiding tussen kennen en handelen: leraren handelen, terwijl niet-leraren kennis ontwikkelen over onderwijs en bezig zijn met visies op onderwijs, niet met het onderwijzen zelf. Het praktisch handelen staat daarbij lager in hiërarchie dan het denken over onderwijs (Bulterman-Bos, 2010). Met het model van Nonaka en Takeuchi worden denken en doen met elkaar verbonden in de pedagogische praktijk. Daarmee vervalt ook de vraag of het "waarom" belangrijker is dan het "hoe". Het gaat niet om een intelligente verantwoording van het handelen, maar om intelligent handelen (Ryle, 1949).

Zijn de bevindingen in ons onderzoek van toepassing in andere contexten? We hebben duidelijk gezien hoe het onderlinge vertrouwen, dat noodzakelijk is om professionele gesprekken mogelijk te maken, moet worden opgebouwd. Tijd en goede relaties zijn daarbij essentieel. Alleen om die reden kunnen de resultaten van ons onderzoek niet zomaar in een andere context verwacht worden. Tegelijkertijd denken we dat er wel sprake is van transferability (Simons, Kushner, Jones & James, 2003). Andere lerarenopleiders kunnen inspiratie putten uit de manier waarop wij deze leergemeenschap hebben opgezet. Ze kunnen ook gebruik maken van het gespreksprotocol.

In de initiële lerarenopleiding is intervisie vaak een onderdeel van het curriculum, maar dit is (bij ons) niet gekoppeld aan het gebruik van filmpjes. Het door ons gebruikte protocol biedt mogelijkheden om de bestaande intervisie van leraren-in-opleiding uit te breiden met behulp van filmbeelden uit de stagepraktijk.

Referenties

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Bulterman-Bos (2010). Geef de onderwijsontwikkeling terug aan leraren. Lectorale rede Christelijke Hogeschool Ede.
- Chokshi, S., Ertle, B., Fernandez, C. & Yoshida, M. (2001). *Lesson Study Protocol*, Lesson Study Research Group.
- Cook, S.D., & Brown, J.S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization science*, 10(4), 381-400.
- Dam, L. van (2010). *Oplossingsgerichte interview*. Nelissen. Amsterdam.
- Hargreaves (2003). *Teaching in the Knowledge Society; Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Uitgeverij Nelissen, Soest.
- Lewis, C., Perry, R., & Friedkin, S. (2009). *Lesson Study as Action Research 1. The SAGE handbook of educational action research*, 142-152.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.
- Little, J.W., Gearhart, M., Curry, M., & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community, and school reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3), 184-192.
- Little, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. *Teacher learning that matters: International perspectives*, 22-46.
- Jackson, P., & McKergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*, New York, Teachers College Press.
- McDonald, J.P., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E.C. (2007, 2013). *The Power of Protocols, an Educator's Guide to Better Practice*, New York: Teachers College Press.
- Nelson, T.H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House*, 83(5), 175-179.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (2009). The tacit dimension. London: Routledge & Kegan Paul.
- Powell, E. (2005). Conceptualising and facilitating active learning: teachers' video-stimulated reflective dialogues. *Reflective Practice*, 6(3), 407-418.
- Ryle, G. (1949). The concept of mind. Hutchinson. London, UK.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18(4), 347- 364.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice: teachers coaching teachers with video feedback*. (proefschrift Universiteit van Twente). Enschede: Universiteit van Twente.
- Schlundt Bodien, G., & Visser C., (2008). *Oplossingsgericht aan de slag - Grondhouding en Techniek*, Crystallise Books
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Investigating Feedback on Practice Among Teachers: Coherence of Observed and Perceived Feedback. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(4), 473-490.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
- Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren: kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën* 79(4), 339-351.
- Van Groenestijn, M., Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol ernstige rekenwiskunde-problemen en dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.