Rutger van de Sande
Rutger van de Sande isRutger van de Sande is lector Bètadidactiek aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg (FLOT). E-mail: rutger.vandesande@fontys.nl.

Met collega's reflecteren op de praktijk van alledag

Professionele leergemeenschappen van ervaren docenten

Een professionele leergemeenschap (plg) is een platform dat leraren in staat stelt tijdelijk uit de hectiek van de eigen onderwijspraktijk te stappen en met enige afstand en samen met collega's te reflecteren op die praktijk. Het lectoraat Bètadidactiek van Fontys Lerarenopleiding Tilburg heeft in samenwerking met de Zeeuwse academische opleidingsschool (ZAOS) een aantal plg's ingericht. Rutger van de Sande beschrijft de werkwijze die de betrokkenen gaandeweg hebben ontwikkeld.

Lerarenopleidingen en scholen kunnen aan kwaliteit winnen wanneer zij intensief samenwerken. Vanuit die gedachte zijn de laatste jaren opleidingsscholen ingericht: partnerschappen van lerarenopleidingen en scholen in het voortgezet onderwijs. Uit de samenwerking komen organisch initiatieven voort die zich richten op curriculumontwikkeling en professionalisering, zowel van lerarenopleidingen en -opleiders als van schoolvakken en docenten in het voortgezet onderwijs. Professionele leergemeenschappen (plg's) waarin lerarenopleiders en ervaren docenten regelmatig bijeenkomen om elkaar te ondersteunen bij de ontwikkeling van de eigen onderwijspraktijk lijken bij uitstek geschikt als platforms waarbinnen deze initiatieven vorm en richting krijgen. Mooie voorbeelden daarvan zijn de plg's die de laatste jaren zijn ingericht door het lectoraat Bètadidactiek van Fontys Lerarenopleiding Tilburg in samenwerking met de Zeeuwse academische opleidingsschool (ZAOS). De centrale vraag: hoe maak je onderwijs in de bètavakken nóg beter? In deze bijdrage beschrijf ik de uitgangspunten die ten grondslag lagen aan het inrichten van de plg's en de werkwijze zoals de betrokkenen die gaandeweg hebben ontwikkeld.

Uitgangspunten

Er zijn misschien wel net zoveel opvattingen over wat een plg is (of zou moeten zijn) als er plg's zijn. Ik wil me hier in eerste instantie beperken tot de uitgangspunten zoals we die hanteren in 'onze' plg's. Een professionele leergemeenschap (zie bijvoorbeeld Dana & Yendoll-Hoppey, 2015) beschouw ik als een platform dat leraren in staat stelt tijdelijk uit de hectiek van de eigen onder-

wijspraktijk te stappen en met enige afstand en samen met collega's te reflecteren op die praktijk. Dat is waardevol, omdat de ervaring leert dat het voor veel docenten niet haalbaar is om in de dagelijkse onderwijspraktijk structureel ruimte voor reflectie te vinden en die ruimte ook te bewaken. Kenmerkend voor een plg is bovendien dat de deelnemers het niet laten bij reflectie, maar zich bovendien richten op het verbeteren van hun onderwijs. Reflecteren is in een plg geen vrijblijvend proces: het heeft de functie bij te dragen aan ontwikkeling van de praktijk. Denkende en doende komen deelnemers tot nieuwe inzichten. De deelnemers ondersteunen elkaar daarbij als *critical friends*.

De aandacht voor reflectie, gerichtheid op het verbeteren van de onderwijspraktijk en het ontwikkelen van nieuwe inzichten vormen samen de basis voor onze plg's. In de onderzoeksliteratuur worden meer typerende, veelvoorkomende kenmerken van plg's genoemd. Catalina Lomos (2012) wijdde in haar proefschrift een hoofdstuk aan een analyse van deze kenmerken. Naast *reflective dialogue* en *collaborative activity*, die min of meer overeen komen met de uitgangspunten van onze plg's noemt zij *deprivatization of practice, shared sense of purpose* en *focus on student learning*. Alle drie zijn herkenbaar in onze casus, ook al dienden ze niet als uitgangspunten. Doordat leraren in de plg hun eigen praktijk bespreken met collega's, ontsluiten (deprivatiseren) zij die praktijk voor hen. Gaandeweg groeide er daarnaast een gezamenlijke missie. Doordat het verbeteren van de praktijk als uitgangspunt diende, waren de deelnemende docenten bovendien vanaf de start gericht op het leren van hun leerlingen.

Zoals misschien al blijkt uit het bovenstaande, verschilt docentprofessionalisering van veel andere (*'sit-and-get'*) vormen van professionalisering, doordat docenten grotendeels zelf bepalen op welk terrein zij zich professionaliseren. Dat maakt dat het starten van een nieuwe plg soms een verandering in de mindset van de deelne-

Lerarenopleidingen en scholen kunnen aan kwaliteit winnen wanneer zij intensief samenwerken

mers vraagt. In een van de plg's die we inrichtten, vroeg een deelnemers aan het begin van de eerste bijeenkomst bijvoorbeeld: "Wat gaan we in deze cursus leren?"

Onze plg's in de praktijk

Dana (2014) stelt, vanuit haar uitgebreide ervaringen met het begeleiden van plg's, dat deze bij voorkeur bestaan uit een groep van zes tot twaalf docenten die maandelijks bijeenkomt. Onze plg's houden eenzelfde frequentie aan - de plg-deelnemers komen tien keer per schooljaar bijeen - en bestaan uit vijf vo-docenten en een vakdidacticus van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Deze laatste neemt aanvankelijk de rol van facilitator op zich: hij zit de bijeenkomsten voor en helpt reflectieve gesprekken op gang. De plg-bijeenkomsten duren steeds ongeveer drie uur en vinden steeds plaats aan het eind van de middag om interferentie met lesroosters te minimaliseren. De bijeenkomsten worden steeds ruim van tevoren gepland, bij voorkeur voor een heel schooljaar.

De plg-bijeenkomsten verlopen volgens een vast stramien, dat werkenderwijs is ontstaan en waarbinnen ruimte is voor een vaste set van activiteiten: het delen en bespreken van 'flitsjes', verdieping aan de hand van een onderzoekspublicatie en het bespreken van het werk van (een deel van) de deelnemers.
In de bijeenkomsten is (beperkt) ruimte voor deelnemers om inspirerende informatie te delen en te bespreken: 'flitsjes'. Het gaat in de meeste gevallen om voorvallen uit de schoolpraktijk en vakinhoudelijke of onderwijskundige ontwikkelingen. Zo werd recent bijvoorbeeld het rapport 'Ons onderwijs 2032' en de mogelijke implicaties daarvan voor de onderwijspraktijk besproken in één van de plg's. In een plg met vooral natuurkundedocenten is bijvoorbeeld ook eens gediscussieerd over de berichtgeving rond nieuwe ontwikkelingen in kwantumteleportatie.

Flitsjes dienen vooral als *energizers* en om de deelnemers in staat te stellen kennis te nemen van elkaars opvattingen en interesses. Flitsjes zijn in de regel niet direct gerelateerd aan de thematieken waarop de deelnemers zich in de plg richten.

Met enige regelmaat wordt in de bijeenkomsten tijd ingeruimd om onderzoekspublicaties te bespreken. Dat gebeurt als er consensus onder de deelnemers is dat het van toegevoegde waarde zou kunnen zijn. Er wordt een publicatie gekozen en gedeeld waarna deze in de eerstvolgende bijeenkomst wordt besproken. Gaandeweg ontstaat zo een gedeelde kennisbasis, wat de samenwerking verder vergemakkelijkt.

Het werk van de deelnemers: actieonderzoek rond een gemeenschappelijk thema

De meeste tijd gaat in de plg-bijeenkomsten naar het bespreken van het werk van de deelnemers. De aard van dat werk heeft zich gaandeweg ontwikkeld. Aanvankelijk werkten plg-deelnemers elk aan een eigen actieonderzoek, gebaseerd op de cyclus van actieonderzoek en de terminologie zoals die door Petra Ponte (2003) worden gebruikt en waarmee we in de lerarenopleiding inmiddels ongeveer tien jaar ervaring hebben opgedaan: vanuit een algemeen idee verkenden de deelnemers hun eigen praktijk aan de hand van literatuur en exploratief onderzoek. Vervolgens maakten ze een algemeen plan waarin verbeteracties worden beschreven. Deze

werden vervolgens uitgevoerd, geëvalueerd en beschreven als *case study*.

Gaandeweg ontwikkelden zich echter twee nieuwe inzichten. Allereerst ontdekten we dat de betrokkenheid van plg-deelnemers bij elkaars werk groter is als de plg een overkoepelend thema heeft waar elk van de plg-deelnemers vanuit een eigen invalshoek op aansluit. Nancy Dana (2014) noemt dat *intersecting inquiry.* Andere varianten zijn *shared inquiry*, waarbij de plg-deelnemers samen een onderzoek uitvoeren en *parallel inquiry*, waarbij elke deelnemer werkt aan een eigen onderzoek en er in beginsel geen verbindend thema is. We merkten dat de parallel uitgevoerde actieonderzoeken een *shared sense of purpose* belemmerden. Aanvankelijk gestart met parallel inquiry schakelden we na een jaar over op intersecting inquiry.

Een tweede inzicht dat we opdeden was dat het klassieke model van actieonderzoek dat we gebruikten niet voor alle deelnemers goed aansloot bij hoe zij te werk wilden gaan in de plg; waar de ene docent de structuur van een actieonderzoek beschouwde als een handige structuur om planmatig te verbeteren, ervaarde een ander die structuur juist als beknellend. Die ervaringen hebben er inmiddels toe geleid dat we in de plg's flexibeler te werk gaan: deelnemers kiezen steeds zelf welke stappen (experimenteren in de praktijk, verzamelen van gegevens onder leerlingen en/of collega's, lezen van literatuur over het desbetreffende onderwerp, enz.) zij zetten om tot beter onderwijs te komen. In de plg-bijeenkomsten bevragen deelnemers elkaar wel op die keuzes. In de praktijk leidt deze aanpassing er vooral toe dat sommige deelnemers eerder tot experimenten in de eigen lespraktijk overgaan.

Een goed voorbeeld van hoe zo'n proces kan verlopen, is dat van een docent die zijn leerlingen graag meer vertrouwd wilde maken in het werken met elektronica bij natuurkundepractica. In de plg vertelde hij wat hij in zijn praktijk wilde aanpakken en hoe hij van plan was dat te gaan doen. Concreet ging het dan bijvoorbeeld om het inzetten van een "arduino", een elektronisch besturingselement bij leerlingpractica. De andere plg-deelnemers dachten met hem mee en stelden kritische vragen. Bij een volgende plg-bijeenkomst deed de docent dan weer verslag van zijn bevindingen aan de hand van practicumverslagen en evaluaties van zijn les door de leerlingen. Dat leidde vanzelfsprekend tot nieuwe feedback en uitwisseling van ideeën, enz.

Opbrengsten van de plg's

De directe opbrengsten van de plg's bestaan uit ontwikkelde lesmaterialen, resultaten van gehouden evaluaties en veranderde inzichten van de deelnemers. Hoewel dat niet de focus van de plg's was, leidde dat in enkele gevallen ook tot opbrengsten in het kader van schoolontwikkeling. Zo maakte een van de plg-deelnemers indruk tegenover een commissie die moest vaststellen of de desbetreffende school als excellente havo-school aangemerkt kon worden, met een presentatie over zijn actieonderzoek naar het leren van havoleerlingen bij het vak natuurkunde. Het blijft echter vooralsnog de vraag hoe het delen van opbrengsten in de scholen structureel kan worden vormgegeven. Een mooie uitdaging voor het vervolg! ■

Literatuur

- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2014). The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry, 3rd Edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D. (2015). The PLC book. Thousand Oaks, California: Corwin Press.Lomos
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten. Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk.* Apeldoorn/Leuven: Garant.