

Lerende leraren als rolmodel en kwaliteitsimpuls

Individuele en collectieve competentieontwikkeling van leraren in combinatie met Rijnlandse organisatieontwikkeling brengen het onderwijs naar een hoger niveau. Kan werkplekleren van leraren een permanente kwaliteitsimpuls geven aan onderwijsinstellingen?

Door: Ab Kools

Leren of be-leren

Een van de opmerkelijkste verschijnselen in veel scholen is dat van leerlingen wordt verwacht dat zij er bezig zijn met leren en van het personeel dat zij er zijn om te be-leren. Dat betekent meestal dat leraren zelf geen toonbeeld zijn van hun eigen (plezier in) leren.

Zonder voorbeeldwerking van *lerende* volwassenen wordt 'leren' door jongeren evenwel gemakkelijk door hen gepercipieerd als een (onvermijdelijk) stadium in hun groeiproces naar volwassenheid, waarbij de nadruk ligt op stampen en voorbereiding op het 'echte werk' dat later zal volgen.

Nog vele jaren lang worden jongeren geacht te werken voor rapporten, certificaten en diploma's die toegang gaan verschaffen tot de echte wereld. Zo zal het voornamelijk gaan om extrinsiek gestimuleerde inzet en niet om het vinden van drives, passie en het stimuleren van leergierigheid, nieuwsgierigheid en intrinsieke motivatie voor het leren. Slecht voorbeeld doet immers slecht volgen. Onderwijs werkt in deze betekenis nogal eens vervreemdend. Jongeren zijn er dan het object van en niet het subject. Ze ondergaan het veelal omdat het moet; niet omdat ze het graag willen.

Vrij baan voor de intrinsieke motivatie

Een toenemend deel van de leraren ziet echt wel dat het zo niet werkt en is doende er verandering in te brengen. Vaak gebeurt dat nog op een individuele manier en zonder aansluiting bij een beweging van gelijkgezinden. Mogelijk is langzamerhand een kentering gaande naar meer georganiseerde 'lerende leraren'?

Feit is dat sinds enkele jaren een nieuwe aanpak in opkomst is. Deze wordt *werkplekleren* of ook wel *communities of practice* genoemd. Dit gebeurt nog op beperkte schaal. Het gaat maar om een handvol scholen, maar het is een zeer positieve ontwikkeling.

Aan deze trend liggen veranderingen en experimenten ten grondslag die zich al wat langer voordoen:

* organisational learning (Argyris en Schön, 1978), beter bekend als 'lerende organisatie' (Swieringa/Wierdsma, 1990),

* een sterkere waardering van praktijkleren (Onstenk, 1997),

* een sterkere waardering van manieren van kennisdelen (Weggeman, 1997, 2000) en leren te leren' als metacognitieve vaardigheid (Bergenhengouwen, 2007).

* ruimte voor vakmanschap, vertrouwen en verbinden zoals beoogd in het Rijnlandse organisatiedenken (Peters, 2008)

De essentie van werkplekleren in scholen is dat ruimte wordt geboden aan de ontplooiing van talenten van leraren, op een gezamenlijke, interactieve manier, gericht op verbeteren van de onderwijskwaliteit en met volledige professionele zeggenschap van de deelnemers. Zij, de deelnemers, bepalen het onderwerp van studie, de onderzoeksmethodiek, de bronnen, het leertempo en dus ook de planning, de uitvoering en de evaluatie ervan. Steeds is er een te realiseren leerdoel en gerealiseerde leeropbrengsten die de focus vormen van de gezamenlijke inspanningen:

wat hebben we geleerd en hoe hebben we het geleerd? Zo wordt deze ervaring overdraagbaar naar andere collega's.

Aangezien de intrinsieke motivatie tot leren wordt aangesproken bij alle deelnemers, treden er verschillen op in inzet en inbreng, creativiteit, tijdsbesteding en mate van betrokkenheid. Wie het niet ziet zitten doet niet mee, wie een ander onderwerp wil bestuderen kan dat doen.

Het faciliteren van leergroepen op de werkplek vraagt om beschikbaar maken van tijd voor deskundigheidsbevordering van alle deelnemers (5% van hun jaartaak), vergoeden van te maken kosten en het stimuleren van voortgang. Dit laatste vooral door voorbeeldgedrag van leidinggevenden. Coaching vindt plaats op verzoek van de groep. Als het onderhanden genomen onderwerp, de onderzoeksvraag, voldoende is beantwoord vanuit de zich eigengemaakte state-of-the-art theorie en onderzochte good practises elders, wordt het afgerond en kunnen er nieuwe groepen worden gevormd met nieuwe vraagstellingen. Dit is een almaar doorgaand proces met steeds betere 'leerders' (* eindnoot).

Werkpleklernen in de praktijk

We hebben drie jaar ervaring met werkpleklernen opgedaan met enkele leergroepen op een basisschool en de veranderingen zijn zichtbaar. De meeste deelnemers willen deze vorm van leren handhaven. Het (collectieve) zelfvertrouwen is toegenomen, evenals de tevredenheid over het (eigen en gezamenlijke) werk. De hele school is slimmer geworden; leraren die aan den lijve ervaren wat het betekent om plezier in leren te hebben en hoe je het eigen leren organiseert zijn veel beter in staat hun leerlingen te begeleiden in vergelijkbare processen.

In kennisintensieve organisaties zoals scholen, heeft de schoolleiding de taak om een klimaat en faciliteiten te creëren waarmee een optimale ontwikkeling en benutting van ambities, kwaliteiten, zelfregulatie en arbeidsmotivatie van medewerkers wordt nagestreefd. Bergenhengouwen (2007) noemt dit de 'ontwikkelingsgerichte benadering' van competentie management, tegenover een 'organisatiegerichte benadering'. Wij zijn ervan overtuigd geraakt dat individuele en collectieve competentieontwikkeling van leraren en (Rijnlandse) organisatieontwikkeling twee zijden van dezelfde medaille zijn bij verbeteren van de onderwijskwaliteit.

De sleutel tot werkelijke, geborgde, dus voortgaande verbetering van de onderwijskwaliteit ligt in de ruimte van medewerkers/leraren om naar eigen inzicht en ervaring - maar wel in samenwerking met elkaar - hun competenties te ontwikkelen en aan te wenden. Dat vraagt om het terzijde schuiven van de aangeleerde afhankelijkheid jegens managers, van dwingende lesmethoden, kortom van de hele systeemwereld die het onderwijs domineert.

Prioriteiten vaststellen

Deelnemers aan werkpleklernen moeten kunnen beschikken over gezamenlijke en betrouwbare analyses van resultaten van hun onderwijs. Wanneer collectief is vastgesteld welke verbeteringen worden beoogd en waarom daaraan prioriteit wordt toegekend, kunnen de leergroepen op die basis een onderzoeksvraag gaan formuleren. Die kan gaan over didactische vragen zoals wat nodig is om gepersonaliseerd leren mogelijk te maken en ook pedagogische vragen zoals het voorkomen van pestgedrag. Schoolteams zijn in staat om heldere prioriteiten voor de ontwikkeling van de school als geheel of delen ervan (kleuters bijvoorbeeld) te kiezen en tegelijk de eigen competenties verder te ontwikkelen die invoering van verbeteringen mogelijk maken.

Een goed voorbeeld van hoe het *niet* werkt met onderwijsvernieuwing is de wijze van invoering geweest van *het studiehuis* (1998) in het voortgezet onderwijs. Daar is van bovenaf een oplossing aangedragen voor een probleem waarvan de meeste leraren niet vonden dat ze dat hadden. Heel jammer want het studiehuis was als idee niet slecht (80% van de scholieren steunde het).

Professionals die met elkaar verbonden zijn blijken goed in staat om vanuit eigenaarschap de eigen schoolse problemen/uitdagingen te onderzoeken en verbeteringen te bedenken en in te voeren. Zwakke kennisdomeinen zoals het kunnen ontwerpen van leerwegen of kennis van fysiologische aspecten van breindenken evenals ICT-vaardigheden kunnen ze zich vanuit professionele nieuwsgierigheid alsnog eigen maken .

Als leraren zelf ook weer leerling worden zullen ze hun leerlingen beter kunnen onderwijzen of laten leren en zelf aanzienlijk meer plezier beleven aan hun dagelijkse werkzaamheden.

(definitie: leeders is de aanduiding voor lerende leraren alsmede voor lesgevende studenten)*

Utrecht, november 2016

www.kools-consult.org