

Vertel verhalen Treed in dialoog Denk samen na!

Integratie van professionele
dialoogvormen in onderwijs
en nascholing op 4 hogescholen:
kansen en belemmeringen

Bas van den Berg & Jos Castelijns (red.)

Hogeschool de Kempel - Helmond
Hogeschool VIAA - Zwolle
Iselinge Hogeschool -Doetinchem
Hogeschool Marnix Academie - Utrecht

Een CEPM – Radiant project
Utrecht / Helmond, 2018



Vertel verhalen Treed in dialoog Denk samen na!

Integratie van professionele
dialoogvormen in onderwijs
en nascholing op 4 hogescholen:
kansen en belemmeringen

Opgedragen aan

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers Helga van der Ven, Monique van der Heijden en Jeannette Geldens van Hogeschool De Kempel in Helmond.

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers Eize Stamhuis, Tamme Spoelstra en Marco van der Zwaard van hogeschool VIAA in Zwolle.

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers Lisette de Man, Marian Steverink en Ans van Eijndhoven (CvB) van Iselinge Hogeschool in Doetinchem.

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers Rob Freeke (MOC), Annemarie van der Horst (MOC/MLI), Annette Bouwman (MOC/MLI) en Elizabeth Rigg (project dialoog en reflectie, minor Cultuur en Identiteit vn de bacheloropleiding) van de Marnix Academie in Utrecht.

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers van de programmalijn *professionalisering en verbindend leiderschap* van de MLI Utrecht: Jacqueline Frentrop, Barbara de Kort en Marieke Pillen en de director of studies, Marian van Popta.

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers van het Marnix Innovatie Centrum Utrecht (MIC): Marjolijn Peltenburg (director of research & design projects), Jolanda de Putter (coördinator), Stella van der Wal Maris (lector TGO), Arienne van Staveren (lector MLI) en José Kersbergen (kwaliteitszorg).

De opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers van de Deeltijdopleiding van de Marnix Academie, Janneke Waelen (director of studies), Meike Broecheler en Martin Hunziker.

Aan Tom Schoemakers, projectcoördinator Dialoogschool aan de Han Arnhem. en Hartger Wassink, zelfstandig adviseur en trainer via zijn bedrijfje *De Professionele Dialoog*, met nadruk op gespreid leiderschap en het integreren professionele dialoog in innovatie en transformatieprocessen.

Aan de opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers van het *Kenniscentrum School en identiteit* (MOC) Marnix Academie, Henriette Hoogenkamp en Mirjam Stroetinga.

Aan de opleiders, ontwikkelaars en onderzoekers van het domein *Levensbeschouwing, Religie & Levenskunst* aan de Marnix Academie, Minke Wagenaar, Friso Mout, Peter Vis en Marjan Bosch.

Vertel verhalen Treed in dialoog Denk samen na!

Integratie van professionele
dialoogvormen in onderwijs
en nascholing op 4 hogescholen:
kansen en belemmeringen

Projectgroep
Arletta Albers
Bas van den Berg
Jos Castelijns
Karel Koolen
Eize Stamhuis

Hogeschool de Kempel - Helmond
Hogeschool VIAA - Zwolle
Iselinge Hogeschool -Doetinchem
Hogeschool Marnix Academie - Utrecht

Een CEPM – Radiant project
Utrecht / Helmond, 2018

Colofon:

Redactie Bas van den Berg, Jos Castelijns

Vormgeving Akimoto, Amersfoort

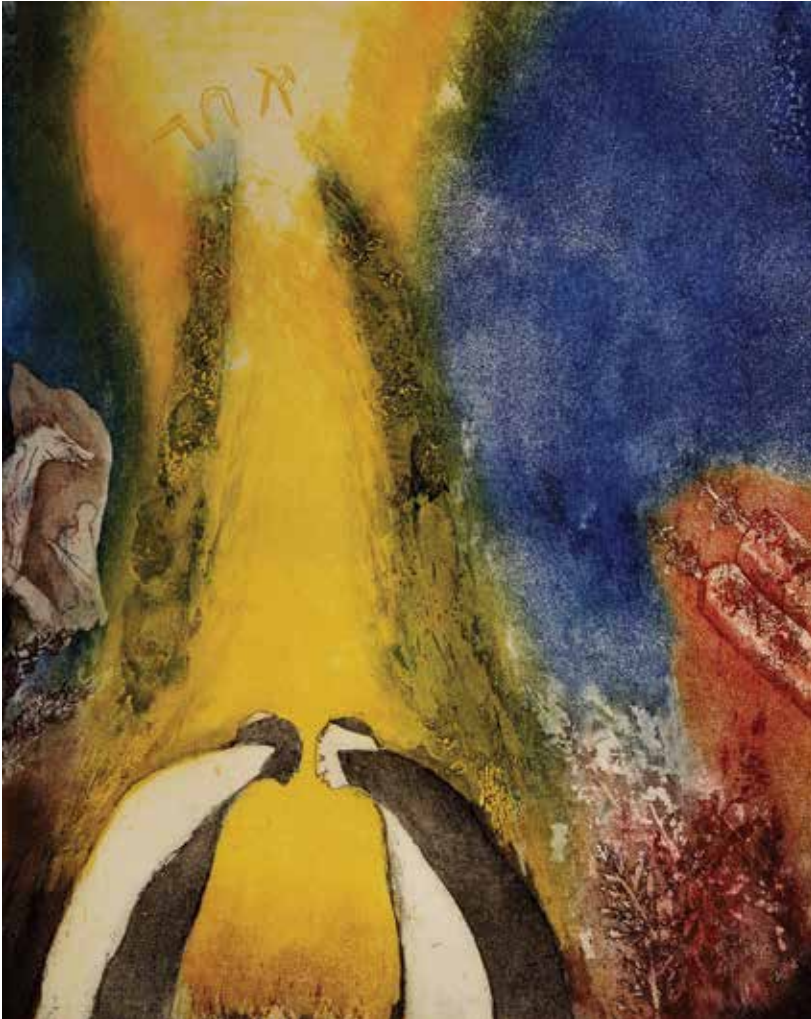
Drukwerk

Uitgave januari 2019

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/reprorecht). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Ik zie wel	Jeroen Zijlstra	7
Inleiding		8
Hoofdstuk 1	Aanleiding en context	10
Hoofdstuk 2	Conceptueel kader	16
Hoofdstuk 3	Verslag van het project op vier hogescholen	32
Hoofdstuk 4	Beschrijving en analyse van experimenten op de Marnix (perspectief trainees)	40
Hoofdstuk 5	Beschrijving en analyse van project binnen Iselinge Hogeschool	64
Hoofdstuk 6	Voortzetting integratie professionele dialoogvormen Hogeschool de Kempel	70
Hoofdstuk 7	Voortzetting integratie professionele dialoogvormen op hogeschool VIAA	88
Hoofdstuk 8	Intensieve training Professionele dialoogvormen op VIAA voor schoolopleiders	94
Hoofdstuk 9	Evaluatie en aanbevelingen	99
Hoofdstuk 10	Essay over 'ware dialoog' in HBO-opleidingen	106
Literatuur		126
Kern	Stef Bos	133
Poster project PDiON		134
Bijlage 1a		135
Bijlage 1b		138
Bijlage 2		143
Bijlage 3		145
Bijlage 4		146
Bijlage 5		155
Bijlage 6		157
Bijlage 7		158
Bijlage 8		159
Bijlage 9		160
Bijlage 10		162
Bijlage 11		163



Dialogoog en Eenheid

De ets brengt deze twee hoofdthema's van Martin Buber in beeld. U ziet twee figuren als kempfanen tegenover elkaar, tegelijkertijd komen ze nader tot elkaar. Dit wijst zowel op vasthouden aan eigen identiteit als op beginnende verbroedering. Twee zuilen die vanaf beide 'bekvechtende' personen naar boven rijzen, eindigen in het Hebreeuwse woord *echad* dat 'eenheid' betekent. De mens kan door het harmoniseren van deze tegengestelde krachten in zichzelf en de wereld als het ware de eenheid van de Schepper – en daarmee ook die van de schepping – bevorderen.

Een Torarol (rechts) bevat richtlijnen waarmee de mens zijn taak van eenwording en eenmaking in het dagelijkse leven gestalte kan geven. Links ziet u een paard en een klein jongetje. Dit verwijst naar een jeugdervaring van Buber, die de kiemen bevatte voor zijn latere filosofie over twee contrasterende verhoudingen: die van "Ich und Du" en "Ich und Es".

Marcus van Loopik

Ik zie wel

Waar je vandaan komt is een raadsel
Waar je naar toe gaat onbekend
Ik smeed het ijzer als het heet is
Ik zie wel wie je bent

Wie ik beluister blijft verborgen
Wie ik beschrijf een diep geheim
Ik smeed het ijzer als het heet is
Dat moet het dan maar zijn

Ik wil je het liefst iets moois vertellen
Ik wil dat je om mijn woorden geeft
Ik buig desnoods ijzer met mijn handen
Voor wie er iets aan heeft

Waar je naar toe gaat blijft een raadsel
Waar je vandaan komt onbekend
Ik smeed het ijzer als het heet is
Ik hoor wel wie je bent

Ik wil je het liefst iets moois vertellen
Ik wil dat je om mijn woorden geeft
Ik buig desnoods ijzer met mijn handen
Voor wie er iets aan heeft

Tekst, muziek en leadzang: Jeroen Zijlstra

[CD: Zijlstra, De Doorbraak]

Inleiding

In de periode van twee jaar tussen 2016 en 2018 hebben vier hogescholen zich ingezet om zorgvuldig ontwikkelde professionele dialoogvormen, ontstaan in vorige CEPM projecten, sterker te integreren in vormen van begeleiding, coaching en samen leren in de bestaande opleidings- en nascholingsprogramma's.

De vier hogescholen, te weten de Kempel in Helmond, VIAA in Zwolle, Iselinge in Doetinchem en De Marnix Academie in Utrecht, hadden reeds in eerdere trajecten geparticipeerd waarin *professionele dialoogvormen* ontwikkeld werden ten behoeve van het realiseren van goed onderwijs, te weten het CEPM project *Een leraar blijf je altijd* (Castelijns & Van den Berg, 2014) en het project *Toolbox voor Professionele dialoogvormen* (Castelijns & Van den Berg, 2015). Deze vormen zijn ook gehanteerd in het project *professionele dilemma's van opleiders* (Castelijns, Koolen, Van den Berg e.a., 2018).

Alle praktijken van goed onderwijs binnen deze projecten worden getypeerd met drie woorden: *dialogisch*, *narratief/imaginatief* en *reflectief*. In de vervolgvraag voor het project *Professionele Dialoogvormen integreren in Opleidingsonderwijs en Nascholing* [PDION) wilden we onderzoeken of en in hoeverre de ontwikkelde vormen zoals verzameld in de Toolbox op een *niet instrumentele wijze* eigen gemaakt konden worden door collega opleiders en trainers in nascholingsprogramma's binnen de vier hogescholen.

In de afgelopen twee jaar is op ieder van de vier hogescholen een eigen vorm gevonden voor het realiseren van de doelstelling van het project. Het gehele proces gericht op sterkere integratie is ook onderzoekmatig gevolgd en begeleid door onderzoekers van de vier hogescholen. Tezamen vormden zij de projectgroep: Jos Castelijns en Karel Koolen van de Kempel, Arletta Albers van Iselinge, Eize Stamhuis van VIAA en Bas van den Berg van de Marnix Academie.

Nu we terugkijken op het project in dit cahier *Vertel verhalen, voer een dialoog en denk samen na*, springen er drie zaken uit:

- 1 Waar professionele dialoogvormen echt verbonden worden met het ontlokken van verhalen aan studenten, cursisten of opleiders als ook met een zorgvuldige wijze van bezinning op hun ervaringen, leidt dit tot een werkelijke verbetering van bestaande praktijken in opleiding en nascholing, en is er reëel sprake van integratie. Waar dat niet of onvoldoende gebeurt, komt de professionele dialoog niet tot bloei en blijft het een randversiering.
- 2 Als opleidingen zelf echt ruimte maken in hun onderwijs en onderzoek voor het werkelijk samen dialogisch, narratief/imaginatief en reflectief leren, wordt de *zingevingdimensie* zowel in het leren van studenten/cursisten als in het onderwijzen van leraren/trainers beter zichtbaar, juist ook in de kwaliteit van de onderlinge communicatie. Het vraagt van alle betrokkenen tijd, aandacht en ruimte om deze dimensie in het samen leren en zich ontwikkelen stap voor stap tot uitdrukking te doen komen.
- 3 Als opleidingen en nascholingsinstituten alleen in woorden maar niet of nauwelijks in organisatievormen en overlegvormen daadwerkelijk dialogisch en reflexief opereren met open aandacht voor de verhalen van collega opleiders en trainers,

kan er nauwelijks sprake zijn van integratie van professionele dialoogvormen in bestaande onderwijspraktijken, en wordt de meerwaarde van professionele dialoogvormen ook niet echt benut.

In dit cahier beschrijven we eerst de aanleiding en de opzet van het project Professionele Dialoogvormen integreren Opleiding en Nascholing (PDiON). Vervolgens schilderen we in H 2 het conceptueel kader voor dit project en zoomen in op de drie sleutelwoorden: *dialogisch*, *narratief* en *reflectief*. Deze drie sleutelbegrippen hebben een belangrijke rol gespeeld in de verschillende trajecten, die afhankelijk van de beginsituatie en van de organisatorische en educatieve context, binnen iedere hogeschool zijn opgezet en uitgevoerd.

In H 3 beschrijven we de trajecten in samenhang op de vier hogescholen. Daarbij doen we zoveel mogelijk recht aan de eigen context en aan de eigen invulling van de ambitie en de onderzoeksvraag binnen iedere context.

In H 4 zoomen we in de op de uitgevoerde experimenten door trainees binnen de Marxix Academie (twee opleidingsdocenten en twee docenten werkzaam in de nascholingsprogramma's) en analyseren wat hun experimenten aan nieuw inzicht opleveren t.a.v. het al dan niet integreren van PD vormen in bestaand opleidings- en nascholingsonderwijs.

In de hoofdstukken 5, 6 en 7 staan we stil bij de opzet en de uitvoering van het project respectievelijk binnen de context van hogeschool Iselinge, binnen de Kempel in Helmond en binnen VIAA in Zwolle. Deze contexten zijn zo specifiek dat het beantwoorden van de vraag of en hoe *persoonlijk meesterschap* gestalte krijgt in die context (aangegeven met de sleutelwoorden *dialogisch*, *narratief/imaginatief* en *reflexief*) ook een uiteenlopend antwoord krijgt.

In H 8 beschrijven we hoe het project op hogeschool VIAA een doorwerking en verdieping heeft gevonden in een studiedag op 26 september jongstleden. In H 9 evalueren we het gehele project op zowel wat betreft de inhoudelijke vraag of en hoe er sprake was van integratie van professionele dialoogvormen in bestaande vormen van opleidings- en nascholingsonderwijs, als ook de vraag in hoeverre de bestaande organisatorische structuren en werkwijzen binnen ieder van de hogescholen een remmende of een stimulerende rol hebben gespeeld in het dieper verankeren en inbedden van professionele dialoogvormen in de onderwijs- en onderzoekcultuur van de diverse opleidings- en nascholingsprogramma's. Deze evaluatie biedt ons materiaal om gerichte aanbevelingen te doen aan deze en andere hogescholen m.b.t. het werkelijk integreren van professionele dialoogvormen in de staande organisatie. In H 10, presenteren we als een verdiepend toetje, een essay over 'ware dialoog' dat redacteur Bas van den Berg schreef voor Phoenix Opleidingen in Utrecht.

In de elf bijlagen worden diverse data en instrumenten gedocumenteerd die gebruikt zijn in het onderzoek. Tevens nemen we ook de poster en de toelichting daarbij gemaakt, op die ontwikkeld zijn voor presentaties aan derden van het project PDiON. Door deze uitgebreide documentatie van kenniscreatie en kennisdeling hopen wij ook het doorgaande proces van integratie van *dialogisch*, *narratief/imaginatief* en *reflectief* samen leren en vernieuwen te bevorderen in scholen en HBO - opleidingen in het gehele land. Bas van den Berg & Jos Castelijns, december 2018

An abstract painting featuring a bright yellow path that leads from the bottom towards the top. At the bottom of the path, two stylized figures are depicted from behind, facing each other. The figures have white bodies and dark, flowing robes. The path is flanked by textured, earthy colors like green, brown, and red. The upper right portion of the painting is a deep, textured blue. In the top left, there are some faint, golden, calligraphic-like marks. The overall style is expressive and textured, with visible brushstrokes and a rich color palette.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en context

1 Projectbeschrijving

Het doel van het project *Professionele Dialoog Vormen inbedden in Opleiding en Nascholing* (PDiON) is na te gaan of en hoe ontwikkelde en beproefde kennis over en inzichten in het werken met professionele dialoogvormen, leidt tot verdieping van het professioneel handelen van opleidings- en nascholingsdocenten in gangbare opleidings- en nascholingstrajecten (met nadruk op de zingevingsdimensie van hun handelen). Bovendien, en dat is een tweede doel is dat deze werkwijze ook bij deelnemers (studenten, cursisten) leidt tot dieper leren en tot bewustere zingeving aan hun werk, met aandacht voor de creatieve en normatieve kanten van het beroep van leraar.

In de opzet en uitvoering van het project wordt gebruikt gemaakt van vormen van kennis, inzicht en ervaring opgedaan in twee voorafgaande CEPM-projecten. Het project *'Een leraar blijf je altijd'* (Castelijns & Van den Berg, 2014) waarin professionele zelfverhalen van leraren en leidinggevenden worden gedeeld en doordacht, én een *Toolbox met professionele dialoogvormen en werk- en reflectiewijzen daarbij* (Castelijns, Van den Berg ea., 2015) ten behoeve van de opleidingspraktijken op diverse Pabo's.

Aan het nieuwe project PDiON hebben vier hogescholen meegedaan: *Hogeschool De Kempel in Helmond* (Jos Castelijns en Karel Koolen), *Iselinge hogeschool in Doetichem* (Arletta Albers), *VIAA hogeschool in Zwolle* (Eize Stamhuis) en de *Marnix Academie in Utrecht* (Bas van den Berg). Bas van den Berg is projectleider van dit project en Jos Castelijns is mede eindverantwoordelijk voor het geheel. Alle stappen die gezet zijn in dit project, zijn door de vijf leden van de projectgroep in gezamenlijkheid opgezet en uitgevoerd.

De vier betrokken hogescholen hebben ieder op eigen wijze, passend binnen de eigen opleidingscultuur, vormgegeven aan het project. Drie van de vier hebben een training opgezet en uitgevoerd met opleidings- en nascholingsdocenten, met als doel dat de professionele dialoogvormen op een persoonlijk - professionele en niet instrumentele wijze eigen gemaakt zouden worden.¹ Want werken met Professionele dialoogvormen (vanaf nu aan geduid met *PD-vormen*) is niet het aanleren van een techniek, maar veronderstelt het ontwikkelen van een grondhouding die in de beroepsontwikkeling tot leraar of schoolleider verbonden is met de creatieve en normatieve kanten van het beroep. In het professioneel handelen worden de waarden, overtuigingen en idealen, die de zingevingsdimensie van het professioneel handelen sturen, in de dagelijkse onderwijspraktijk zichtbaar.

Geoefende opleidings- en nascholingsdocenten kunnen in hun werken met groepen studenten of cursisten op een niet instrumentele wijze bestaande vormen van samen leren meer *verhalend, dialogisch en reflexief* maken. Gaandeweg hun eigen leerproces hebben deze professionals ontdekt of en hoe in deze bestaande vormen van leren en interacteren, zoals intervisie, collegiale consultatie, coaching of collectief leren, de zingevingsdimensie in het leerproces tevoorschijn kan komen. Op Iselinge, op de Marnix Academie en bij VIAA, bleek een tussenstap van het eerst gezamenlijk eigen maken van het narratief, dialogisch en reflexief werken, een voorwaarde om de transfer naar een niet instrumentele benadering van PD-vormen in de eigen organisatie op gang

¹ Vgl. Bijlage 1a met de opzet van de training, zoals die op drie van de vier hogescholen is uitgevoerd: VIAA, Iselinge en De Marnix Academie. In Bijlage 1b staat beschreven hoe de training specifiek is uitgevoerd binnen de Marnix Academie.

te brengen. Op de Kempel heeft deelname aan vorige CEPM-projecten duidelijk al een stempel gedrukt op de ontwikkeling van de organisatiecultuur en -structuur. Dit geldt voor VIAA ook gedeeltelijk, maar deze hogeschool heeft toch voor de tussenstap van de 'train de trainers' opzet gekozen.

De Kempel heeft om die reden gekozen voor een nog meer vraag gestuurde aanpak van het project dan op de andere hogescholen. In het discours over persoonlijk meesterschap dat op de Kempel al langer gevoerd werd, wordt benadrukt dat het gaat om de ontwikkeling van een positieve attitude ten aanzien van de inventieve en normatieve dimensie in het beroep van leraar en die van lerarenopleider.

Persoonlijk meesterschap, dat inzicht en die ervaring delen de vier opleidingen met elkaar, vraagt binnen de organisatie in de eerste plaats om het sensibiliseren van opleidings- en nascholingsdocenten voor de idee en de dynamiek van de professionele dialoog: Wat houdt die in? Waarom is die van belang? Hoe werkt deze? Hoe kan professionele dialoog bijdragen aan de creatieve en normatieve professionalisering van professionals? Hoe kan die creatieve en normatieve grondhouding ontwikkeld worden en geïntegreerd worden in de dagelijkse praktijk van opleiding en nascholing? De grond in de Kempel was eigenlijk al rijp om direct met de professionele dialoog in verschillende contexten aan de slag gaan en een stap verder te zetten op de ingeslagen weg.

2 Projectdoelen

In Professionele Leer-Werk-Gemeenschappen met trainers (adviseurs/opleidingsdocenten) wordt kennis ontwikkeld over en ervaring opgedaan met het *werken met professionele dialoogvormen in de context van opleidings- en nascholingstrajecten*. Doel is het toerusten van de leden van de PLWG in het ondersteunen van studenten/cursisten bij het integreren van professionele dialoogvormen (zingevingsdimensie) in hun professionele ontwikkeling tot leraar/schoolleider.

De onderzoeksvraag voor het project PDiON luidt:

Op welke wijze kunnen opleidings- en nascholingsdocenten studenten en cursisten ondersteunen in het op narratieve en reflexieve wijze voeren van de professionele dialoog over de waarden, overtuigingen en idealen die richtinggevend zijn voor hun professioneel handelen als leraar in spé of als schoolleider?

De deelvragen luiden:

A Op welke wijze (aandacht voor het narratieve en reflexieve karakter ervan) en in welke contexten (interview, coaching, collectief leren, collegiale consultatie) passen opleidings- en nascholingsdocenten de professionele dialoogvormen toe?

B Hoe ervaren de studenten / cursisten de aanpak in termen van relevantie, effecten, intrinsieke verbinding en praktische toepasbaarheid met het oog op hun professionele ontwikkeling?

C Hoe ervaren de opleidings- en nascholingsdocenten de aanpak in termen van relevantie, effecten, intrinsieke verbinding en praktische toepasbaarheid?

D Welke dilemma's ervaren de opleidings- en nascholingsdocenten hierbij en hoe gaan ze daarmee om?

3. Fasen in het project

Fase 1. *Informeren en interesseren van opleidingen en het schrijven van PID, projectvoorstel en projectplan*

Deze fase vindt plaats voor de officiële start van het project (looptijd: december 2016 t/m december 2018). De trainers informeren hun collega's in de hogescholen over het project en contracteren drie collega's tot deelname in schooljaar 2016-2017. De projectleider (Bas van den Berg) schrijft in overleg met de mede indiener (Jos Castelijns) de documenten voor het project 'professionele dialoogvormen integreren in opleidings- en nascholingsprogramma's.'

Evaluatie Deze fase is in de desbetreffende periode ook gerealiseerd.

Fase 2. *Uitvoeren van een train-de-trainer aanpak op de participerende hogescholen of een relevante variant*

De trainers in de PLWG's verzorgen trainingsbijeenkomsten tussen september 2016 en december 2016. De onderzoekers volgen het trainingsproces en verzamelen onderzoeksbevindingen over de uitwerking en toepassing van de train-de-trainer opzet. De trainees houden hun leerervaringen bij in een logboek en reflecteren daarop in de PLWG.

Evaluatie Deze fase is alleen op de Marnix Academie in deze periode opgezet en uitgevoerd. Op de drie andere hogescholen is om allerlei redenen dit later gebeurd. Hogeschool de Kempel heeft vanwege haar specifieke context en ontwikkeling m.b.t. persoonlijk meesterschap een eigen traject gelopen. Dit is in najaar 2017 en voorjaar 2018 gerealiseerd in verband met andere lopende projecten die toen de voorrang hadden. Op hogeschool Iselinge is door onvoldoende ondersteuning vanuit en inbedding in de hogeschoolontwikkeling het PDiON pas in najaar 2017 en voorjaar 2018 tot uitvoering gebracht. Op hogeschool VIAA is men door interne ontwikkelingen en ook door de prioritering van andere projecten pas later toegekomen aan het uitvoeren van de training en de doorwerking in bestaande werkpraktijken van deelnemers aan nascholingen.

Fase 3.

Het monitoren van het eigen maken van de werkwijze en de instrumenten uit de Toolbox PD-vormen door de trainees en de transfer naar hun eigen werkpraktijk

De trainers krijgen in deze fase meer de rol van begeleider en onderzoeker. De trainees gaan het getrainde nu verbinden met eigen bestaande werkwijzen binnen de hogeschool. Zij verbinden de materialen en werkwijzen uit de toolbox met bestaande werkwijzen binnen hun eigen onderwijspraktijk, bijvoorbeeld in hun intervisiegroep, in hun studie-coachgroep of in cursussen aan leraren of schoolleiders binnen de nascholing. De ervaringen van de trainees worden systematisch gevolgd en verzameld door de onderzoekers en begeleiders uit de projectgroep.

In deze fase is er ruimte voor bijeenkomsten voor een bredere uitwisseling van ervaringen en inzichten m.b.t. de Toolbox PD-vormen tussen trainees van alle participerende instellingen.

Evaluatie Op alle vier de hogescholen zijn in de periode maart 2017 tot en met mei 2018 trajecten opgezet waarbinnen deelnemers (opleidingsdocenten en trainers in nascholingen) hebben gewerkt met professionele dialoogvormen teneinde een verdieping van het samen leren (rakend aan de zingevingsdimensie) op gang te brengen en zichtbaar te laten worden.

Fase 4. *Alle vier de hogescholen hebben op eigen wijze verslagen gemaakt van dit toeëigenings- en transferproces. Deze verslagen zijn opgeslagen in het projectarchief*

Alle verslagen samen maken het mogelijk om in fase vier de op gang gebrachte ontwikkelingen binnen de vier hogescholen te evalueren m.b.t. het al dan niet integreren van PD-vormen in bestaande opleidings- en nascholingsprogramma's. Daarnaast geven de beschrijvingen en analyses van het materiaal ook stof voor het beantwoorden van de vraag aan welke organisatorische en educatieve voorwaarden voldaan dient te worden, wil het opleidingsonderwijs en het nascholingsprogramma van ieder van de betrokken hogescholen de gewenste diepgang en zingeving van hun onderwijs door middel van professionele dialoogvormen echt duurzaam kunnen verankeren in hun onderwijspraktijken. Beschrijvingen en analyses leiden uiteindelijk tot het maken van de twee eindproducten bij dit project.

1. De kennis, kunde en ervaring opgedaan over het eigen maken van professionele dialoogvormen door opleiders in het opleidingsonderwijs, of door nascholingsdocenten in nascholingscursussen worden beschreven en vormgegeven in *een cahier* en geconcentreerd weergegeven in *een poster*.
2. De belangrijkste aanbevelingen op grond van de verslagen van de procesbijeenkomsten van het werken met professionele dialoogvormen in de vier hogescholen en het al dan niet slagen ervan worden uitgewerkt in *een kritische reflectie*.

Evaluatie Na de analyse van de zorgvuldig gemaakte beschrijvingen van de trajecten op ieder van de vier hogescholen uitgevoerd, kunnen we onderbouwd, antwoord geven op de vraag in hoeverre integratie van PD-vormen daadwerkelijk leidde tot een kwaliteitsverbetering van het opleidingsonderwijs.

Ook kunnen we antwoord geven op de vraag aan welke voorwaarden hogescholen dienen te voldoen (zowel in hun reguliere opleidingsprogramma's als in hun nascholingsprogramma's) wil er sprake zijn van een versterking van zingevende kwaliteit in zowel het leren van studenten/cursisten als in het onderwijzen van docenten.

Door de bevindingen van de experimenten die gedaan zijn op enkele van de betrokken hogescholen te doordenken met behulp van de drie concepten die ten grondslag liggen aan dit project, hebben we ook nieuwe kennis ontwikkeld in dit project, in het bijzonder over de samenhang tussen en de dynamiek die ontstaat, als het steeds opnieuw een dialoog voeren, het ontlocken van verhalen en het samen nadenken over wat ervaringen in experimenten te denken geven, op elkaar in gaan spelen. Vandaar de titel van dit CEPM-Radiantcahier: Vertel elkaar verhalen, treed in dialoog en denk samen na!

An abstract painting featuring a wide, bright yellow path that leads from the bottom towards the top. At the bottom of the path, two stylized figures are shown from behind, walking away. The figures have dark, rounded heads and bodies, with white and yellow sections. The path is flanked by textured, earthy colors like green, brown, and blue. In the upper left, there are some faint, golden, abstract shapes. The right side of the painting is dominated by a large, deep blue area with a grainy texture. The overall style is expressive and somewhat surreal.

Hoofdstuk 2

Conceptueel kader

1 Ontwerpprincipes (uit Castelijns, van den Berg e.a., 2015)

Voor het ontwerpen van professionele dialoogvormen zijn we op zoek gegaan naar bruikbare ontwerpprincipes. We hebben aanknopingspunten gevonden in de literatuur over professionele dialoog en dialogeren naar aanleiding van professionele ervaringen of kritische beroepssituaties, zoals Clandinin (2000 en 2007), Wengraf (2001), Verhesschen (2003), Abma & Widdershoven (2006), Webster & Mertova (2007), Letschert & Letschert-Grabbe (2007), Kohler-Riesmann (2008) en Kelchtermans (2008). Onze belangrijkste bevindingen laten zich als volgt samenvatten.

- Professionele dialoog vraagt om een uitnodigende manier van vertellen of schrijven over kritische gebeurtenissen in de beroepspraktijk; kritische gebeurtenissen zijn authentieke gebeurtenissen of voorvallen met een emotionele lading; voor professionele dialoog zijn ervaringsverhalen van professionals naar aanleiding van dergelijke gebeurtenissen nodig (narrativiteit);
- Uitdagende manieren om over deze kritische gebeurtenissen na te denken met het oog op het benoemen van dilemma's en spanningen die de professionals in de beroepspraktijk ervaren; voor professionele dialoog is reflectie nodig die gericht is op het zichtbaar maken van dilemma's, opvattingen en waarden in de ervaringsverhalen van professionals (reflexiviteit);
- Een samen met collega's onderzoeken (*shared inquiry*) van de dilemma's en ervaringen, waarbij door het verbinden van verschillende perspectieven zin aan de ervaring gegeven kan worden (dialoog). Dialoog vraagt om een open houding, ontdaan van vooringenomenheid. Het vraagt om multi-perspectiviteit. Deelnemers maken zich los van het eigen perspectief en beschouwen het kritische incident vanuit verschillende gezichtspunten.
- Van dialoog is sprake als deelnemers aan een gesprek ervaringen delen, deze vanuit verschillende gezichtspunten onderzoeken, op basis daarvan gezamenlijk een gemeenschappelijk standpunt formuleren en dit standpunt legitimeren met (morele) argumenten (Schuitema et al., 2009). Een dialoog vraagt om een (totaal) ander gesprek dan een debat of een discussie, waarin met argumenten een verbale strijd wordt uitgevochten (zie ook Castelijns & Verhoeven, 2013).

In de professionele dialoog gaan deelnemers op zoek naar betekenissen in kritische gebeurtenissen in hun verhalen door goed te luisteren en door vragen te stellen. De deelnemers ontwikkelen samen een omvattende kijk op kritische gebeurtenissen door deze gebeurtenis van verschillende kanten te bekijken en te bespreken. Door bewustwording en dialoog wordt een verandering op gang gebracht in het professionele denken, spreken en handelen. Door de professionele dialoog gaan professionals zelfbewuster, creatiever en wijzer om met de complexe dilemma's in hun beroep. De personen die deelnemen aan een professionele dialoog ondergaan een persoonlijke transformatie: zij leren de dilemma's anders zien; hun spreken en handelen verandert. Op die wijze versterken zij de zin in en van hun dagelijks werk (Abma & Widdershoven, 2006; Wengraf, 2001; Webster & Mertova, 2007). Professionele dialoogvormen beperken zich niet tot het veranderen van het gedrag, maar richten zich op de transformatie van de persoon van de professional. Dit nadenken over zin vindt niet plaats buiten de geijkte handelingsinterventies als

coaching en intervisie plaats, maar juist daarbinnen. Het brengt in ieder van die handelingsgerichte vormen van professioneel leren een verdiepende dimensie toe die professionals in staat stelt de verbinding met en hun passie voor hun cliënten, kinderen, ouders en hun vak te vernieuwen. Die verdiepende dimensie benoemen wij als de *zingevingsdimensie* in het professionele gesprek. Een professionele dialoog kent naast een handelingsdimensie (die gericht is op de ontwikkeling van ambachtelijke aspecten van het vak) ook een zingevingsdimensie, welke juist de ontwikkeling van de menselijke kant van het vak, het persoonlijk meesterschap adresseert.

2 Kenmerken van professionele dialoogvormen

Inleiding

Wanneer gesprekken tussen collega's niet enkel gericht zijn op het veranderen van gedrag of handelen, maar ook op een dieper inzicht in de opvattingen en waarden en de wijze waarop professionals voor hun cliënten, leerlingen, ouders, collega's van betekenis willen zijn, spreken we van professionele dialoog. Deze omschrijving veronderstelt dat professionele dialoog zowel een handelings- als een zingevingsdimensie kent. In de praktijk zijn beide dimensies niet te scheiden. Alleen om scherp te krijgen wat het specifieke karakter van de zingevingsdimensie is, plaatsen we beide dimensies in dit hoofdstuk tegenover elkaar.

Vanaf dit hoofdstuk leggen we om genoemde redenen (zie Inleiding) een focus op professionele dialoog vanuit het perspectief van de onderwijscontext.

Handelings- en zingevingsdimensie

De handelings- en zingevingsdimensie in een professionele dialoog verschillen van elkaar met betrekking tot oriëntatie, gespreksthema's, proces, methodologie, bronnen en product. Figuur 3 vat deze verschillen samen.

De handelingsdimensie veronderstelt dat de *oriëntatie* van de deelnemers is het verbeteren van hun professionele handelen dan wel het oplossen van bepaalde problemen in de professionele context. Daarbij kan gedacht worden aan de wijze waarop bijvoorbeeld leraren vakinhoudelijke en didactische kennis vertalen in instructie, feedback en toetsing of de wijze waarop zij het onderwijsleerproces organiseren. De zingevingsdimensie veronderstelt een gerichtheid op het verkrijgen van inzicht in de sturende opvattingen (*beliefs*, waarden) achter het eigen handelen: wat zijn de opvattingen van leraren over goed onderwijs en goed leraarschap? Welke visie hebben zij en hoe werkt die door in hun handelen? Waar staan zij voor? Hoe verantwoorden zij de lastige keuzes die zij dagelijks moeten maken?

De handelingsdimensie vraagt om *gespreksthema's* die betrekking op ambachtelijke aspecten van het beroep zoals vakinhoudelijke kennis, pedagogische en didactische vaardigheden of klassenmanagement. De zingevingsdimensie vraagt om gespreksthema's die betrekking hebben op het zelfbeeld van de leraar² (Wie ben ik als leraar? Welke leraar wil ik zijn?), de beroepsmotivatatie (Waarom doe ik dit vak? Wat is mijn *drive*?), het zelfwaardegevoel (Waar ben ik trots op? Waar voel ik me onzeker over?), de taakopvatting (Wat is goed onderwijs? Wat is een goede leraar?) en het toekomstperspectief (Hoe zie ik mijn verdere ontwikkeling als leraar? Welke belofte doe ik mezelf?).

² Nader onderzoek is nodig om te kunnen vaststellen welke van deze thematieken ook van toepassing zijn voor professionals in de zorg.

De handelingsdimensie vraagt om een *proces* dat in grote lijnen als volgt verloopt. Een leraar brengt een probleem uit de eigen praktijk in (bijvoorbeeld: veel leerlingen slagen er niet in om zelfstandig te werken tijdens de rekenles). Collega's die aan het gesprek deelnemen onderzoeken dit probleem met hun eigen subjectieve onderzoekstheorie (Kelchtermans, 2008) dan wel externe bronnen als referentiekader. De bedoeling is dat zij gezamenlijk tot een oplossing voor het ingebrachte probleem komen. De zingevingdimensie vraagt om een proces waarin deelnemers elkaar verhalen of anekdotes vertellen naar aanleiding van concrete gebeurtenissen in hun professionele praktijk. In het gesprek zullen zij samen betekenis en zin geven aan de professionele dilemma's die door deze gebeurtenissen worden opgeroepen. Zij worden uitgedaagd daarbij gebruik te maken van hun professionele zelfverstaan (Kelchtermans, 2008) dan wel externe bronnen als referentiekader. De bedoeling is dat de deelnemers hun denken en spreken naar aanleiding van dat dilemma herkaderen: ze gaan er anders naar kijken, ze geven er een andere betekenis aan. Met dit 'reframen' (Castelijns & Hoenkamp, 2012) is het dilemma niet weggenomen maar wordt het beter hanteerbaar voor de leraar in kwestie. Professionals leren (anders, beter) met het dilemma omgaan. En dat kan betekenen dat zij in voorkomende situaties anders gaan handelen.

Professionele dialoog is een vorm van samen onderzoeken (*shared inquiry*). Net als elke vorm van onderzoek vraagt professionele dialoog om een passende aanpak zodat antwoorden op onderzoeksvragen gevonden kunnen worden, een *methodologie*. De handelingsdimensie veronderstelt een methodologie die zich kenmerkt door het systematisch onderzoeken van de eigen praktijk. De hoe-vragen van professionals (zie hieronder) worden beantwoord en verantwoord door gebruik te maken van 'evidentie', bewijsmateriaal. Een voorbeeld: leraren kunnen in de wetenschappelijke literatuur een antwoord vinden op vragen als: hoe kan ik de rekenprestaties van mijn leerlingen verbeteren? Hoe kan ik zelfsturing en intrinsieke motivatie bevorderen? Hoe kan ik leerlingen inzicht geven in het rekenkundige begrip 'gemiddelde'? Het kan ook zijn dat leraren voor het beantwoorden van hoe-vragen zelf praktijkonderzoek doen en bewijsmateriaal verzamelen in hun eigen klas of school, bijvoorbeeld door toetsen af te nemen, door bij elkaar te observeren door leerlingen te vragen naar hun ideeën en behoeften. Op basis van deze data en met behulp van theoretische inzichten kunnen zij een antwoord zoeken op hun hoe-vragen. De aanpak die zij volgen is gebaseerd op het zoeken van evidentie en logisch redeneren.

De zingevingdimensie veronderstelt een methodologie die narratief, reflexief en dialogisch van aard is (zie hierboven). Professionals willen in dat geval namelijk antwoorden vinden op waaromvragen zoals: waarom besluit ik af te wijken van de geldende procedure bij cyberpesten en besluit ik tot een gezamenlijk gesprek met dader en slachtoffer? Waarom koos ik op verzoek van de ouders toch voor een strengere aanpak van hun kind, terwijl ik het risico nam dat het zich daardoor in de groep ongelukkig zou voelen? Waarom handel ik zoals ik handel? Voor de beantwoording van waaromvragen is een narratieve aanpak meer aangewezen omdat verhalen en anekdotes (van professionals zelf, maar ook van anderen) zich bij uitstek lenen voor zingeving, beter dan data of zogenaamde objectieve gegevens. Voor het beantwoorden van waaromvragen is reflectie nodig waarbij professionals worden uitgedaagd hun persoonlijke opvattingen en waarden, alsmede de professionele dilemma's in hun verhalen te overdenken. Voor de beantwoording van waaromvragen is dialoog nodig omdat door het samen verhelderen en verbinden van verschillende perspectieven op die dilemma's nieuwe inzichten kunnen ontstaan.

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat voor het verbeteren van ambachtelijke aspecten van het vak, leraren zich vooral zullen baseren op *bronnen* als data verkregen uit toetsing, waarnemingen gedaan tijdens klassenbezoeken, informatie uit vakpublicaties en ervaringen en ideeën van collega's. Voor zingeving zijn vooral bronnen van belang als verhalen van anderen, anekdotes waarmee anderen betekenis geven aan gebeurtenissen in hun professionele of persoonlijke leven en die leraren kunnen betrekken op hun eigen situatie.

Het *product* van een proces waarin leraren georiënteerd zijn op handelen is handelingskennis. Kunneman (2010) duidt die kennis aan met de term 'Modus-2' kennis (ook wel 'know-how' genoemd). Handelingskennis is het antwoord op de door leraren veel gestelde hoe-vraag. Zo vragen zij zich bijvoorbeeld af: hoe kan ik in mijn aanbod differentiëren? Hoe kan ik mijn leerlingen op een effectieve wijze feedback geven? Hoe kan ik hen motiveren?

Het product van een proces waarin professionals gericht zijn op zingeving is morele en existentiële kennis (zogenoeten 'Modus-3' kennis ofwel 'know-why'). Deze Modus-3 kennis geeft leraren inzicht in het waarom en waartoe van hun handelen. Deze kennis maakt hen bewust van wie zij zijn als professional en waar zij voor staan. Deze kennis geeft hen inzicht in de (soms tegenstrijdige) belangen die zij dienen en biedt een morele rechtvaardiging voor de afwegingen en de keuzes die zij maken.

Figuur 3. De handelings- en zingevingdimensie in de professionele dialoog

	Professionele dialoog	
	Handelingsdimensie	Zingevingdimensie
Oriëntatie	Verbeteren van het eigen professionele handelen	Verkrijgen van inzicht in de sturende opvattingen achter het eigen professionele handelen; transformatie
Gespreksthema's	Vakinhoudelijke kennis Pedagogische en didactische vaardigheden Klassenmanagement	Zelfbeeld Beroepsmotivatie Zelfwaardegevoel Taakopvatting Toekomstperspectief
Proces	Inbrengen van een probleem uit de praktijk Bespreken van het probleem met genoemde gespreksthema's als referentiekader Beredeneren van een praktische oplossing voor het probleem	Vertellen van een verhaal over een concrete gebeurtenis in de praktijk Betekenis verlenen aan de professionele dilemma's en vragen die door deze gebeurtenis worden opgeroepen met genoemde gespreksthema's als referentiekader Herkaderen van het denken en spreken over en (eventueel) het handelen naar aanleiding van deze dilemma's
Methodologie	Bewijsvoering Logisch redeneren	Verhalen vertellen (narrativiteit) Reflectie Dialoog (shared inquiry)
Bronnen	Theorie, vakpublicaties, onderzoeksrapporten, ervaringen van andere collega's	Verhalen van anderen
Product	Handelingskennis (modus 2) Know how	Morele en existentiële kennis (modus 3) Know why

Verbinding

De beide dimensies van professionele dialoog vormen twee zijden van één medaille. De oriëntatie op handelen en zingeving zijn Yin en Yang van professionele ontwikkeling. Ze verwijzen naar complementaire, elkaar aanvullende processen, en niet zozeer naar tegenstellingen. Professionele dialoog houdt in dat beide aspecten in het gesprek aan bod komen en op elkaar worden betrokken. Beide dimensies vormen geen losse onderdelen in het gesprek, maar worden van meet af aan met elkaar verbonden.

Een verbinding van beide dimensies in een professionele dialoog veronderstelt:

- 1 Leraren die elkaar uitnodigen tot het vertellen van persoonlijke verhalen rond kritische gebeurtenissen en situaties in hun beroepsuitoefening.
- 2 Het samen analyseren, interpreteren (betekenis verlenen) en waarderen (zingeving) van de vertelde ervaringsverhalen.
- 3 Het gebruik maken van uiteenlopende bronnen als data en verhalen.
- 4 Het samen benoemen en expliciteren van de professionele dilemma's in de verhalen en het onderzoeken van waarden, opvattingen, idealen en drijfveren van leraren die erin tot uitdrukking worden gebracht.
- 5 Het samen ontwikkelen van een andere manier van denken en spreken over en bewust handelen naar aanleiding van deze dilemma's, dan wel het oplossen van problemen.

3 De zin van verhalen vertellen voor professionals in de onderwijspraktijk

Bas Heyne schrijft in een essay over de paradox van deze tijd als een tijd van onbehagen. Mensen, professionals willen graag zinvol werk doen, betekenisvol zijn voor anderen, maar ervaren allerlei obstakels die hen hun passie voor hun werk doen verliezen. Mensen in de weer in een organisatie of voor een netwerk voelen zich heen en weer geslingerd tussen trouw te blijven aan hun idealen en trouw aan de taak: om je werk goed te doen, aan de ene kant en je speelbal te weten van krachten en machten waar je onvoldoende invloed op hebt aan de andere kant. Verhalen spelen in het articuleren van inzichten en zelfkennis door professionals een grote rol.

Vertellen is van levensbelang

'Verhalen vertellen is voor mensen even fundamenteel als eten' stelt Richard Kearney 'Eigenlijk nog fundamenteler, want voedsel houdt ons in leven, maar verhalen geven ons leven *waarde en zin*.'³ Zij maken ons mensen tot wat we zijn: wezens die zin zoeken in een verwarrende wereld.

Vertellen is een typisch menselijke manier om doorleefde kennis en ervaring op te roepen en die ook te communiceren met anderen. Daarom is vertellen zo cruciaal voor de ontwikkeling van een cultuur. Als ingrijpende ervaringen en verstrekkende inzichten niet meer verhaald worden, kunnen ze uit de werkelijkheid verdwijnen. Daardoor wordt een cultuur arm wordt en verliest zijn geheugen.

Verhalen bieden oriëntatie en identiteit

De belangrijkste functies van verhalen zijn oriëntatie bieden in je leven en identiteit ontwikkelen. Verhalen creëren een raamwerk waarbinnen je jezelf leert verstaan en aanvaarden. 'Elk leven is op zoek naar een verhaal', zegt Richard Kearney. Dat geldt zowel in ons persoonlijk leven als in ons werkzame leven. 'We proberen allemaal een balans te vinden in de dagelijkse wirwar vol dissonanten. Het verhaal fungeert als middel tegen die verwarring. Juist in onze tijd waarin het leven zo rafelig en in fragmenten aan ons verschijnt, verschaft het verhaal een van de meest levensvatbare voertuigen om onze eigen identiteit op te bouwen en een eigen bestemming in het leven op het spoor te komen.

3 Vgl. Brinkgreve, Christien (2014). *Vertel. Over de kracht van verhalen*. Atlas Contact.

Waar toe werken met verhalen?

Het wonderlijke van verhalen is dat elk goed verhaal een nieuw verhaal oproept. *'Een goed verhaal blijft groeien. Een goed verhaal sterft nooit'*, zegt de Nigeriaanse auteur Ben Okri. Schrijvers leven van deze ervaring. Verhalen vertellen is een specifiek menselijke aangelegenheid. Wat ons overkomt, verwondert en verbijstert, zet ons aan tot vertellen.

Wij mensen zijn echte zinzoekers; wij kunnen niet goed leven met ondoorzichtige chaos. Het woord 'zin' heeft in het Duits en het oud Nederlands de oorspronkelijke betekenis van 'richting'. Mensen die zin zoeken, zijn op zoek naar oriëntatie in hun bestaan. Dat geldt ook voor ons als professionals. Welke weg zal ik gaan, welke keuzes wil ik maken in deze situatie, wat wordt er van mij verlangd?

Verhalen creëren zin

Mensen die bewust zin verlenen aan hun leven, gaan vertellen over hun verleden, hun heden en hun toekomst. Zij zoeken voortdurend in samenspraak en zelfgesprek naar ervaringen die een bijzondere betekenis voor hen hebben. Ze weten waar ze vandaan komen; ze kennen hun oorsprong, hun verleden. Ze weten waarvoor ze staan, wie ze zijn, wat hen beweegt. En ze dromen van de toekomst, hebben verlangens, maken plannen en hebben tegelijkertijd weet van hun kwetsbaarheid en van de eindigheid van hun leven. In het zoeken van antwoorden op onze vragen naar identiteit en zin creëren we verhalen.

Verhalen verbinden het zichtbare en het onzichtbare

Daarboven uit is er nog een derde dimensie die door het vertellen van verhalen geopend wordt: de wereld van het verborgene, van het mysterie, van wat niet in woorden te vangen valt. Dit wordt ook wel *het geheim* van het leven genoemd: dat wat uitgaat boven de zintuiglijk waarneembare wereld. Bronverhalen uit diverse tradities verbinden ons met deze verborgen lagen van de werkelijkheid, zowel waar die in ons aanwezig zijn (onze dromen, innerlijke beelden) als in de wereld buiten ons (datgene waarvan we weet hebben, maar niet zien). Door een verhaal te weven, en ons verhaal te verbinden met een bronverhaal, maken we deze verborgen kanten voorstelbaar en communiceerbaar en komen we met ons gevoel, onze verbeelding, ons waardebeseft en ons begrip dicht bij essenties van het leven, bij wat er voor ons echt toe doet, thuis en op het werk.

Verhalen kunnen helen

Verhalen kunnen voor mensen een helende werking hebben. Door te vertellen over je eigen leven en je lotgevallen, worden lijnen zichtbaar tussen de verschillende fragmenten in je ervaring en ontstaat er een gevoel van continuïteit in je beleving. Dit wordt door velen als heilzaam ervaren. Dat geldt niet alleen in de prive-sfeer, maar ook op het werk. Ook daar kan van een vertelruimte voor medewerkers, waar hun verhalen gedeeld en gehoord worden, een heilzame werking uitgaan.

Verhalen kunnen verbinden

Mensen kunnen leren zich verplaatsen in verhalen van anderen. Door te luisteren naar het verhaal van een ander kan een persoon juist iets meer gaan begrijpen van een ander. Het is specifiek menselijk om zich te kunnen verplaatsen in het levensverhaal van een ander, een vreemde. Dat kan een sterkere verbondenheid tussen mensen op gang brengen, zowel met mensen dichtbij als met mensen veraf.

Belang van verhalen vertellen in tijden van crisis

In perioden van verandering is er extra behoefte aan het delen van verhalen. Want zo kunnen wij mensen samen gaan begrijpen wat er gaande is, welke kant het uitgaat, en zo greep te krijgen op de verwarring. Het vertellen en delen van verhalen is dus geen onschuldig tijdverdrijf. Het is voor ons als professionals van allerlei pluimage zoals hier aanwezig van levensbelang en van overlevingsbelang. Zo werken bijvoorbeeld psychiaters in oorlogsgebieden: door veilige pekken te creëren voor getraumatiseerde mensen door met hen te spreken, naar hen te luisteren, kunnen zij de band met anderen opnieuw ervaren en ontdekken. Een 'touw' wordt gebruikt om de levenslijn te verbeelden, 'stenen' voor slechte ervaringen en 'bloemen' voor mooie ervaringen. Door over en weer te verhalen kan zich iets ontwikkelen van een gemeenschap waarin mensen weer een plaats, een naam en een gezicht hebben.

Verhalen als gids en ijkpunt

Mensen maken verhalen en verhalen maken mensen. Verhalen weven het weefsel van onze identiteit. Het zijn doorgaande verhalen die steeds opnieuw bewerkt worden en die voor ons ook een leidraad vormen bij terugkerende vragen in het leven. We maken om die reden ook nieuwe verhalen om zo in tijden van verandering houvast te bieden, al ons leven ontwricht is geraakt of traditionele leefvormen verdwijnen of niet meer werken. Mensen zijn op zoek naar gelijkgestemden om oriëntatie te vinden voor hun handel en wandel. Hoe kun je je leven vormgeven nu het minder bepaald wordt door lot en traditie en de ruimte voor het ontwikkelen van een eigen wil en voor het eigen verlangen is toegenomen. Gaandeweg ontwikkelen wij mensen nieuwe verhalen over onszelf over hoe om te gaan met de eisen van deze tijd in relatie met een bron van zin die ons inspireert. Romans, films, docudrama's, kunnen modellen staan voor en voorbeelden geven van het goede leven en hoe dit te bereiken in een crisissituatie.

Verhalen weven

Samen verhalen weven is een spannende bezigheid. We spannen dan draden tussen onze individuele levens en de sociale context waarin we leven en overleven en weven zo een web van relaties. Dergelijke uitgesponnen verhalen kunnen de wereld voor ons draaglijker, betekenisvoller en begrijpelijker maken. De werkelijkheid verandert voortdurend en heeft steeds nieuwe verhalen nodig. Hoe we sociale veranderingen op ons werk, in onze leefomgeving echt handen en voeten geven. We ontwikkelen grote en kleine verhalen in de context van ons leven thuis en op ons werk, passend bij de diversiteit aan mensen en hun verlangen naar transitie in hun leven. We maken samen steeds nieuwe parabellen voor onze tijd, die nieuwe vormen van leven en samenleven mogelijk maken. Verhalen belichamen nieuwe mogelijkheden: we roepen ze op, we brengen ze naar buiten en laten ze doorwerken in ons dagelijks handelen.

Drie soorten verhalen

Professionals in onderwijs kunnen met drie soorten verhalen werken

- *Met persoonlijke verhalen* van leraren in de eigen organisatie, of werkzaam voor een netwerk...hoe leven /werken zij en hoe antwoorden zij op de urgente vragen en behoeften van deze paradoxale tijd?
- *Met verzonnen verhalen* die verteld kunnen worden over verhoudingen en lotgevallen

van ons en onze collega's op het werk, en manieren waarop zij de chaos bedwingen en nieuwe vormen van onderwijs ontwikkelen.

- *Met bronverhalen* laten professionals zich inspireren om de verborgen dimensie in de onderstroom in de eigen organisatie naar boven te laten en laten voeden door wijsheid en inzicht uit andere tijden en op andere plekken opgedaan en wat zij van die wijsheid uit oude verhalen voor nu kunnen leren.⁴

4 Wat is het eigene van een verhalende benadering?

Kenmerken van een verhalende benadering

Ieder verhaal, zo stelt de Franse filosoof Paul Ricoeur, ontspringt aan een concrete situatie. In de wereld waarin we leven gebeuren er dagelijks dingen die te denken geven en die ons aansporen een verhaal te vertellen.

Een leerling komt op school met een verhaal over een grote ruzie bij haar in de straat. Het heeft haar zichtbaar aangegrepen en ze vertelt er spontaan over in de les Nederlands. Andere leerlingen horen haar verhaal aan. De leraar legt er op een bepaald moment een ander verhaal naast om samen het verhaal van de leerling die het voorval inbracht op een diepere laag te kunnen begrijpen. Zo wordt een individuele ervaring verbreed tot een boeiend thema voor iedereen.

Iedere verhaal heeft zijn wortels in de dagelijkse wereld. Doorvragen naar de aanleiding tot dit verhaal zoals in het voorbeeld van de leerling hier boven is van belang om het verhaal in zijn sociale context te kunnen verstaan. Door specifieke symbolen, woorden en beelden, schept iedere verteller *de wereld van een verhaal*. Ieder verhaal zelf is een *product van onze verbeelding en van taal*. Een goed verhaal brengt samenhang in uiteenlopende gebeurtenissen en tracht een hoorder of lezer te overtuigen van die samenhang en uit te nodigen tot een reactie. Die reactie kun je geven door een eigen ervaring er naast te leggen, door een contrastverhaal te vertellen of door iets te doen op grond van wat je hoorde.

'De enige hoop ligt in het scheppen van alternatieve waarden, alternatieve werkelijkheden. De enige hoop ligt in de durf om je plek in de wereld opnieuw te dromen- een mooie activiteit van de verbeelding en langdurige activiteit van het zichzelf worden.'⁵

De kracht van een verhalende benadering

4 Berg, B. van den, Harst, A. van den, Fortuin-Van der Spek, C., & Wassink, H. (2011). *Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit*, Amersfoort: CPS; Buber, M. (1971). *De vraag naar de mens*, Utrecht: Bijleveld; Dewey, J. (1934/1980) *Art as experience*, New York: Perigee Books (Later Works 10); Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, Chicago: Chicago University Press; Gersie, A. & King, N. (1992). *Storymaking in education and therapy*, London: Education Press; Harst, A. van der, Berg, B. van den, & Fortuin-Van der Spek, C. (2007). *Verhalen verbinden. Ruimte voor vertellen op school*, Amersfoort: CPS ; Kearney, R. (2002). *On Stories*, Abingdon: Routledge; Ricoeur, P. (1984-1988). *Time and Narrative*, Chicago: University of Chicago Press; Castelijns, J. & Berg, B van den. (2015). *Een leraar blijft je altijd: Verhalen van leraren over persoonlijk meesterschap*. Utrecht (NL): CEPM. Berg, B. van den (2017) *De wijsheid van bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

5 Uit: Ben Okri (1997) *Een vorm van vrijheid*, Amsterdam: Van Gennep, 52.

Een verhalende benadering van de werkelijkheid stelt leraren, schoolleiders en leerlingen in staat om dicht bij hun ervaringswereld te komen. Door de verhalen die ze vertellen, kunnen zij hun beleavingswereld ook tot uitdrukking brengen. Als in vertelateliers verhalen aan medewerkers ontlokt worden, worden ze op dat moment uitgenodigd stem te geven aan *verschillende ervaringen*, en daar in een verhaal al interpreterend *samenhang* in aan te brengen. Zo geven mensen betekenis aan hun wereld.

Schoolleider Chris Berghout wil coöperatief leren als leerstrategie school breed invoeren. Zijn teamleiders zijn enthousiast, maar hem valt op dat zijn managementteam deze opdracht instrumenteel en technisch oppakt. Chris merkt dat de interventies van zijn teamleiders de intrinsieke motivatie van de leraren voor coöperatief leren niet versterkt. Oppervlakkig worden de nieuwe manieren van leren ingevoerd, maar de leraren op de werkvloer doen het niet met hart en ziel. De onderstroom in de organisatiecultuur wordt niet aangesproken en niet geraakt. Chris Berghout denkt na, raadpleegt twee collega's en begint vervolgens een serie gesprekken met zijn team en vraagt hen hem ronduit te vertellen wat zij van coöperatief leren vinden. Ze kunnen in alle rust hun verhaal vertellen. Als hij hun verhalen verzameld heeft, en nog eens goed analyseert, vallen hem een aantal zaken op. Die dagen hem uit een andere strategie te kiezen om het gestelde doel te bereiken. Met deze gedachteoefening opent hij het gesprek met de teamleiders opnieuw en confronteert hen met zijn bevindingen. Samen met hen wikt en weegt hij de uitspraken van de leraren en formuleert hij met zijn mensen concrete verbeteringen. Vervolgens neemt hij na deze ruggenspraak een aantal beslissingen. Eén van de beslissingen is dat hij zijn teamleiders de opdracht geeft iedere 2 maanden een persoonlijk gesprek met hun teamleden te voeren waarin zij echt luisteren naar hun ervaringen, behoeften en wensen. De teamleiders volgen hiervoor een training bij verhalenvertellers die getraind zijn in het opvangen van signalen als iemand vertelt. Er wordt vooral gelet op de gevoeligheid voor hoe mensen vertellen, verbaal en non verbaal, en hoe ze luisteren en reageren.

Volgens P. Ricoeur wordt een mens geboren in *een netwerk van relaties*. En hij of zij groeit door ontmoetingen met belangrijke personen die deze relaties een gezicht geven. In deze relaties passeren belevenissen de revue via een ketting van verhalen en beelden. Als kind, jongere of volwassene adem je die verhalen en beelden in. Zo komen mensen tot leven en ontdekken ze wie zij zelf zijn.

Een school is een *levend weefsel van relaties*, met een verleden, een heden en een toekomst. Als je wilt ontdekken wat het eigen gezicht van jouw school is, zal jij je moeten verbinden met de verhalen en beelden van mensen in de school. En je zult de dromen moeten vangen van collega's over de school van morgen. Op het kruispunt van verhalen van vroeger en verhalen van morgen kun je als docent of student samen met collega's een *initiatief* nemen. Wat waardevol is uit het verleden kun je door laten werken in het heden, en dromen over morgen handen en voeten geven in het heden. Verhalen zijn een prachtig medium om dromen weer te geven en weet te krijgen van wat mensen in een school met elkaar verbindt.

5 Tot gezamenlijke betekenisverlening komen door dialoog

Door ons werkelijk in een onderwerp te verdiepen, de menselijke en de contextuele kant ervan te belichten, kunnen we ons er intenser mee verbinden, krijgen we oog voor de zin ervan, en voor wat er nog voor andere kanten in verborgen liggen, komen we op alternatieven, en gaan we het onderwerp op een dieper niveau ook echt verstaan. Dit alles kan alleen maar als er in het gehele proces een dialoog ontstaat tussen mensen en tussen mensen en een onderwerp/bron/situatie. De dialoog met elkaar en met het onderwerp dat ons gaat fascineren alsook met bronnen die ons daarover nieuwe inzichten kunnen brengen, is daarmee begonnen en houdt daarna nooit meer op, dankzij aandachtige waarneming, werkzame verbeelding en de wil om uit te drukken in beelden en woorden wat we zien, ervaren, denken en voelen.

Ware dialoog

Voorwaarde voor het tot verstaan komen van elkaar of van een situatie in het kader van gezamenlijke identiteitsontwikkeling is het vermogen tot '*engaging in dialogue*' tot het in dialoog treden met iemand of iets.⁶ Er is geen verteller zonder luisteraar, geen tekenaar zonder kijker, dus de rol de van de hoorder en kijker is cruciaal in een echte ontmoeting rond een vraag of een onderwerp. Hoe scherper een hoorder kan luisteren, des te meer komen *waarde, idealen, drijfveren* en *opvattingen* in een verhaal dat verteld wordt op tafel. Verhalen laten zien wat mensen raakt en hoe een onderwerp iemand raakt. Hoe beter een kunstenaar een werkelijkheid kan weergeven in kleur en vorm, des te scherper worden de bijzondere en unieke trekken van die werkelijkheid zichtbaar, zoals de schilder Paul Klee zegt: '*Kunst gibt nicht das sichtbare wieder, sondern macht sichtbar*'.⁷ Dat geldt ook voor organisatieverhalen en organisatieverbeeldingen. Verhalen laten horen wat mensen waardevol en van belang vinden. Verbeeldingen maken zichtbaar hoe een schoolcultuur er werkelijk uitziet en welke kwaliteiten er aanwezig zijn in een school of in iedere leraar of leerling afzonderlijk.

Een ware dialoog is veel meer dan een gewone interactie volgens collega Elizabeth Rigg. Een dialoog gaat:

- a) uit van onderlinge verbondenheid tussen mensen, gebaseerd op vertrouwen
- b) gaat uit van wederkerigheid op basis van gelijkwaardigheid.
- c) slaagt bij voldoende variëteit aan betekenisverlening en
- d) slaagt als er voldoende overeenkomsten te vinden zijn in het samen zoeken naar nieuwe betekenissen.

Een waarachtige dialoog leidt zoals godsdienstfilosoof Martin Buber zo prachtig zegt tot 'wederzijdse verrassingen'.⁸

In een echte dialoog gaat het niet om het uitwisselen van meningen en ook niet om een debat om een ander te overtuigen. In een waarachtige dialoog gaat het om het in beelden uitdrukken van ervaringen en om het delen van die ervaringen en van de onderliggende overtuigingen, waarden en gevoelens.

⁶ Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Abingdon: Routledge.

⁷ Vgl. Paul Klee, *Pädagogischen Skizzenbuch*, Dessau: Bauhaus.

⁸ Buber, M. (2002). *Between Man and Man*. London: Routledge, p. 241.

Volgens Martin Buber is het doel van een waarachtige dialoog het zoeken naar *nieuwe gemeenschappelijke betekenissen* in een onderwijsleerproces dat recht doet aan de verschillende personen, en aan het onderwerp dat ter sprake komt in de ontmoetingen waarbij het bijzondere van beide gesprekspartners in beeld blijft. Hetzelfde geldt voor het onderwerp, de situatie of de bron die in een dialoog wordt verkend. Ook die wordt uiteindelijk geen object maar blijft subject in onderzoek of een diepgaande verkenning (dat kan tegenspreken).

Inzicht in wat mensen verbindt ontstaat als partners in de dialoog bereid zijn het andere van de ander echt te erkennen en tegelijkertijd te onderkennen waarin hij of zij van jou verschilt. Als iemand zich vanuit dit 'lege waarnemen' openstelt voor de ander, en zo in de open ontmoeting leert kijken en luisteren, krijgt hij of zij zowel zicht op wat je deelt als op wat je uniek onderscheidt van anderen in het samen onderzoeken van een bron of een situatie.

Leerlingen en leraren geven vanuit hun persoonlijke biografie een eigen kleuring aan waarden, overtuigingen en emoties, en ontdekken als sprekend, denkend en verbeeldend hun eigen stem, hun eigen kijk.

Elizabeth Rigg beschrijft in een klein onderzoek naar dialoog op de Marnix Academie een aantal kenmerken van de *ware dialoog*. Een dialoog is een gesprek over ervaringen en de onderliggende overtuigingen, waarden en gevoelens met als doel:

- a) de bewustwording van eigen ervaringen, ideeën, waarden en gevoelens
- b) de inleving in het verstaan van ervaringen, ideeën en waarden en gevoelens van de ander en
- c) het op elkaar betrekken van eigen en andermans ervaringen, ideeën en waarden met het oog op gezamenlijk verstaan en handelen waarbij een grondhouding van vertrouwen en respect wordt verondersteld.⁹

Een ware dialoog heeft volgens Kessels en Bohm geen agenda en geen vooropgezet doel. Het is een '*optimale open speel- en leerruimte*' om tot nieuwe ontdekkingen, nieuwe inzichten en nieuw handelen te komen. Een dialoog voeren is niet je eigen mening poneren of eigen aannames ventileren, maar juist je eigen mening even opschorten, open staan voor afwijkende meningen en hopen op iets nieuws, op 'wederzijdse verrassingen'. De dialoog vraagt een *vrije ruimte* waarin je afwijkende meningen kunt beluisteren en onderzoeken zonder er direct een oordeel over te geven.¹⁰

Een dialogische grondhouding

Een 'waarachtige dialoog', zoals de godsdienstfilosoof en bijbelwetenschapper Martin Buber dat noemt, is verrassend, gaat uit van wederkerigheid en is gericht op de transformatie (echte verandering) van beide betrokkenen. Daardoor kan een levensbeschouwelijke of culturele bron ook nieuwe betekenis en zeggingskracht (gezag)

⁹ Vgl. Elizabeth Rigg (2005). *De dialoog, jong geleerd, oud gedaan*. Utrecht: Marnix Academie. Vgl. Rigg, E. (2012). Reflecteren vanuit relatie en dialoog. De achtste competentie in studiecoaching, in: Berg, B. van den & Meijlink, K. (2016) *Kijken met de ogen van de ander. Opbrengsten van twaalf jaar lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling*. Utrecht: Marnix Academie, pp.76-91.

¹⁰ Vgl. Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Abingdon: Routledge. Kessels, J. Boers, E. Mostert, P. (2002). *Vrije ruimte-filosofieren in organisaties*, Amsterdam: Boom; Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument. Socratische gesprekken over het goede leven*, Amsterdam: Boom.

krijgen voor leerlingen. Levensbeschouwelijke bronnen zijn bronnen die betekenissen in zich dragen die boven het persoonlijke uitstijgen en eigendom zijn van een culturele gemeenschap. Leerlingen die kennismaken met waardevolle bronnen, leren daarmee ook culturele inhouden, waarden-geladen thema's en existentiële dilemma's kennen, leren reacties wege op deze bronnen van mensen die voor hen leefden, en zo vorm te geven aan hun eigen antwoorden op deze inhouden, thema's en dilemma's.

6 Meerstemmige dialoog

Het dialogisch principe van de werkelijkheid als relationele werkelijkheid van Buber, Bakhtin en Bohm, is gestoeld op het inzicht dat menswaardig leven zich voltrekt in relatie en interactie met de omliggende werkelijkheid. Het dialogisch denken van Buber is niet zozeer gericht op de ontvouwing van een ideeënwereld maar op het beter leren verstaan van de menselijke, paradoxale existentie met het oog op de vormgeving van een menswaardig leven voor allen. Michael Bakhtin beaamt deze denk- en spreekwijze in zijn werk, terwijl hij denkt en spreekt in een heel andere context. Persoonsvorming (auteurschap van de eigen stem) en gemeenschapsvorming (herkenning en erkenning van de ander in relatie tot het dialogische zelf) staan in het denken, spreken en schrijven van Bakhtin, Buber en Bohm centraal.¹¹

Ieder kind ontwikkelt geleidelijk het vermogen auteur te worden van zijn of haar eigen verhaal. Dit vermogen ontstaat niet vanzelf en vergt een lang proces van ontwikkeling.¹² Als kinderen auteur worden van hun eigen stem, verschuift de sociale interactie zich naar een innerlijk spreken. Innerlijk spreken is geen kopie van sociale interactie volgens cultuurpsycholoog Lev Vygotskij.

In de overgang van sociale interactie naar innerlijk spreken is een verschuiving waarneembaar van betekenis verlenen naar zin ontdekken. Waar in de sociale interactie de betekenis dominant was, omdat daarbinnen een persoon begrepen wil worden door een ander, domineert in het innerlijk spreken de zin, omdat een persoon auteur wil zijn van het eigen verhaal. De persoonlijke stem krijgt het karakter van 'een intern overtuigende rede' (Bakhtin).

Zonder een doorgaand gesprek te voeren met zinrijke bronnen van onze cultuur, komt de ontwikkeling van een persoonlijke visie op leven en samenleven van ieder mensenkind in gevaar. Zonder een permanent proces van een brede culturele en levensbeschouwelijke vorming kan geen mens zich echt ontwikkelen tot een zelfbewust, verantwoordelijk en gedreven deelnemer aan een levende cultuur in transitie. De kennismaking met de bronnen van onze cultuur kan niet vroeg genoeg beginnen, en die gebeurt zowel thuis als op school.

Het is van belang dat ouders hun kinderen sprookjes vertellen, volksverhalen, Bijbelverhalen en verhalen uit de literaire schatkamer van Europa en andere werelddelen, en dat leerkrachten hun leerlingen meenemen naar die werelden door hen verhalen daarover te vertellen. Dit nodigt kinderen uit een dialoog met deze verhaaltradities

¹¹ Buber, 1923/1962; 1929/1962; Bakhtin, 1981, 1986, 1990; Bohm, 1996.

¹² Vgl. C.Hermans, 2001, p. 248, noot 15.

aan te gaan waardoor een eigen kijk op de wereld, op zichzelf en op medemensen ontstaat.

Culturele en levensbeschouwelijke verhalen zijn sterke verhalen die uitnodigen zelf na te denken over het leven. Wat letterlijk tot de verbeelding spreekt, gebeurt als ouders opnieuw verhalen gaan vertellen, hun kinderen kennis laten maken met de sterke verhalen uit de wereldliteratuur, en vooral ook samen met hun kinderen verhalen maken rond zelf bedachte personages.

Dialogisch zelf

Door zich te leren verstaan met allerlei bronnen van zin kunnen kinderen en jongeren een eigen kijk op mens en wereld ontwikkelen, die te omschrijven is als een *dialogische* en *narratieve identiteit*. Dat wil zeggen die eigen kijken op mens en wereld komt tot stand door het zich permante leren verstaan met 'bronnen van waarde' en daarover met elkaar in gesprek te komen en te blijven.

Deze dialogische en narratieve benaderingswijze van identiteit sluit nauw aan bij 'het dialogische zelf' van de psycholoog Hubertus Hermans (2006) en de visie op de narratieve identiteitsontwikkeling van de filosoof Paul Ricoeur. De identiteit van een persoon ontwikkelt zich volgens Hermans (2006) in ontmoeting en dialoog met significante personen en culturen om hem heen. In navolging van Van den Berg worden deze significante personen en culturen aangevuld met significante bronnen zoals verhalen en kunstwerken waarin 'de ander' kan doorklinken (Rigg & Van den Berg, 2008). In dialoog probeert de persoon tot een samenhangend 'zelfverhaal' te komen.¹³

7 Dialogische identiteit¹⁴

Zoals aangegeven brengt de dialoog met significante personen en culturen identiteitsontwikkeling op gang. Met significante personen bedoelt Hermans (2006) bijvoorbeeld de eigen kinderen, de collega's, de beste vriend. Deze personen en culturen bevinden zich niet alleen buiten het 'zelf', maar zijn er ook een positief of negatief deel van. Ze vestigen zich als 'stemmen' in de identiteit van de persoon en voeren

13 Akkerman, S.F. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. In: *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), p. 308-319; Bakker, C. & I. ter Avest (2008). Opnieuw denken: de visie van Marcia op identiteitsontwikkeling. In: Meijlink, K., C. Bakker, I. ter Avest, I. Abram & B. van den Berg (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool. Reflecties op multiculturele Identiteit*. Utrecht: Marnix Academie & Utrechts Centrum voor de Kunsten; Berg, B. van den, B. de Kort & S. van der Wal (2009). *Bekwaam, betrokken, bevlogen. Beelden van een beroep in beweging in de 21e eeuw*. Utrecht: Marnix Academie MOOS-3; Brinkgreve, C. (2011). *De ogen van de ander. De sociale bronnen van zelfkennis*. Amsterdam: Augustus; Duynham, J. (2007). Levinas en het gelaat. 'Ik ben vrij omdat ik verantwoordelijk ben. In: *Kunst en Wetenschap*, 16, 13-14; Ganzevoort, R. R. (1998). Hoe leest gij? Een narratief model. In: Ganzevoort, R. R. (red.) (1998). *De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie*. Kampen: Kok; Hermans, H.J.M. (2006). *Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen; Mul, J. de (2000). *Het verhalende zelf. Over persoonlijke en narratieve identiteit*. In: M. Verkerk (red.), *Filosofie, ethiek en praktijk. Liber amicorum voor Koo van der Wal*, Rotterdam: Rotterdamse Filosofische Studies, 2000, 201-215; Rigg, E.M. & B. v.d. Berg, *Identiteit ontwikkel je samen*. Marnix Academie, Utrecht, 2008; Smeyers, P. & W. Lemmens (1995). Het project van Charles Taylor. Over authenticiteit en de oorsprong van het moderne 'morele zelf'. In: *Ethische perspectieven* 5 (1995) 1, p. 9-23.

14 Deze paragraaf is een variant op een tekst over dialoog en reflectie die in 2011 door collega op de Marnix Academie Elizabeth Rigg geschreven is. Wij hebben acht jaar nauw samengewerkt in de kenniskring van het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO), in de periode 2004-2012.

onderling een 'interne dialoog'. Van den Berg wijst erop dat 'de ander' ook kan door-
klinken in significante bronnen zoals verhalen en kunstwerken (Rigg & Van den Berg,
2008).

Deze 'stemmen' hebben betrekking op verschillende sociale en persoonlijke posities.
Met sociale posities bedoelt Hermans (2006) maatschappelijke rollen zoals 'ik als
ouder', 'ik als professional', 'ik als consument', 'ik als representant van een bepaalde
cultuur', 'ik als lid van een vereniging'. Persoonlijke posities zijn hoedanigheden als
'ik als perfectionist', 'ik als erkenning zoekend', 'ik als levensgenieter', 'ik als ran-
cuneus', 'ik als dromer' (Hermans, 2006: p.14). In deze dialogische identiteitsbenade-
ring wordt dus uitgegaan van een meervoudige identiteitsopvatting. Hermans spreekt
in dit kader ook wel van 'het meerstemmige zelf'.

In navolging van Hoffman (2002) wordt het begrip cultuur hier opgevat als "de ge-
meenschappelijke wereld van ervaringen, waarden, symbolen, praktijken en kennis
die een bepaald sociaal systeem kenmerkt". Aanduidingen als 'de' Nederlandse cul-
tuur en 'de' Turkse cultuur lijken te suggereren dat het om een vast en homogeen so-
ciaal systeem gaat. Het tegendeel is waar. Een cultuur kenmerkt zich ook door interne
diversiteit en is voortdurend in ontwikkeling. Dit heeft te maken met de wederzijdse
beïnvloeding van de identiteit van een persoon en van culturen.

De identiteit van een persoon bestaat hierdoor ook uit een unieke samenstelling van
verschillende culturele invloeden. Hij wordt bijvoorbeeld gevormd door het gezin
waar hij in opgroeit, zijn Engelse of Nederlandse nationaliteit, het kerkgenootschap
waar hij deel van uitmaakt, de voetbalclub waar hij fan van is en zijn vriendengroep
van school. Tot de jaren '60 van de vorige eeuw, toen Nederland nog verzuild was,
waren er in cultureel opzicht veel gelijkenissen tussen de sociale systemen waar een
persoon deel van uitmaakte. Gezin, school, werk, sportvereniging en dergelijke be-
hoorden tot dezelfde zuil en cultuur. Vandaag de dag is dit echter geen vanzelfspre-
kendheid meer en zijn de culturen van deze sociale systemen onderling vaak verschil-
lend (Rigg & Van den Berg, 2008).

An abstract painting with a vibrant yellow and orange central path leading towards a bright light at the top. The path is flanked by dark, swirling shapes. To the right, there's a large blue area with some red and white textures. At the bottom, two stylized figures are shown from behind, looking up the path. The overall style is expressive and textured.

Hoofdstuk 3

Verslag project integratie professionele dialoog in vier hogescholen

Het project Professionele dialoogvormen integreren in HBO-opleidingen en nascholingsprogramma's heeft zich in de periode 2016-2018 afgespeeld in vier hogescholen, te weten de Kempel in Helmond, VIAA in Kampen, Iselinge in Doetinchem en de Marnix Academie in Utrecht.

1 Context in de vier hogescholen

De Kempel

In het projectgroep overleg van de Kempel is gezocht naar mogelijkheden om binnen de context van de vier deelnemende opleidingen de training uit te zetten. Van meet af aan was duidelijk dat De Kempel niet zou kiezen voor een aanbod-, maar voor een vraag gestuurde aanpak. Zij veronderstelden dat die beter zou passen bij cultuur van de hogeschool. Het thema *persoonlijk meesterschap* stond namelijk al enkele jaren op de agenda van de Kempel. Er waren koersdagen gehouden over dit thema en persoonlijk meesterschap had een belangrijke plaats in zowel het oude en nieuwe instellingsplan van de hogeschool. Veel collega's van de Kempel hadden deelgenomen aan een narratief onderzoek naar professionele dilemma's van lerarenopleiders (Castelijns, Koolen, Van den Berg & Albers, 2017).

VIAA

Persoonlijk Meesterschap is praktisch uitgewerkt in een leerlijn van Pabo 1 t/m 4 en ingebouwd in de PPO lijn (Persoonlijk Persoonlijke Ontwikkeling). Op dit moment worden hiervoor toetsen ontwikkeld waarin ook de relatie gelegd wordt met werplekieren/stagelij. Ook besteden zij in de professionalisering van coaches in het werkveld aandacht aan het begrip 'Persoonlijk Meesterschap' en worden workshops verzorgd aan meer ervaren werplekcoaches op 'bijblijfdagen' op de opleiding. Studenten komen in de PPO lijn in groepen van 10-15 personen eens in de 14 dagen bij elkaar onder leiding van een docent/coach. Daarin wordt coaching gegeven door de docent en de studenten onderling volgens de methodiek van 'Krachtgericht en Zijnsgericht coachen' (Korthagen, 2015 en 2017). Studenten verzamelen bewijzen in hun digitaal portfolio over de aspecten van Persoonlijk Meesterschap. Gezien al deze ontwikkelingen is op VIAA gewacht met de implementatie van de 'Professionele Dialoogvormen', vooral bij PPO docenten. In de professionalisering heeft 'Krachtgericht en Zijnsgericht coachen' (Korthagen 2015, 2018) de voorrang gekregen.

Iselinge

Iselinge Hogeschool is bezig met het vernieuwen van het curriculum. In dat kader is er sprake van beweging en stilstand tegelijkertijd. Beweging is zichtbaar in de ontwikkeling van het nieuwe curriculum, stilstand in de 'onwil' om aan het einde van het oude curriculum nieuwe initiatieven uit te zetten en daarop te reflecteren. Vanaf september 2018 zal gaan worden gewerkt met het nieuwe curriculum en het schooljaar 18/19 wordt dan ook gebruikt om te werken met reflecteren op en bijschaven van dit curriculum. In het nieuwe curriculum zal persoonlijk meesterschap vorm krijgen in de onderdelen 'professioneel bekwaam' en 'pedagogisch bekwaam'. Deze ontwikkelingen hebben de inbedding en uitvoering van het project Professionele Dialoogvormen er niet gemakkelijker op gemaakt. Desondanks is ook binnen Iselinge zowel de training opgezet en uitgevoerd als op beperkte schaal ook het werken met professionele dialoogvormen in de praktijk gerealiseerd.

Marnix Academie

Op de Marnix Academie is in 2006 de infrastructuur ontworpen die het mogelijk maakte dat zowel twee trainers /adviseurs uit de nascholing (MOC) als ook twee docenten uit de bacheloropleiding van de Marnix Academie aan de 'train de trainers' cursus en aan het zelfstandig opzetten, uitvoeren en evalueren van onderwijsactiviteiten waarbij professionele dialoogvormen in samenhang met een narratieve/ imaginatieve en reflexieve aanpak werden ingezet. Zowel van de trainingsbijeenkomsten als van de bijeenkomsten van 'trainees' met hun eigen groepen zijn verslagen gemaakt. Al deze verslagen zijn data die geanalyseerd worden en die leiden tot de uiteindelijke eindproducten van dit CEPM project (poster, handleiding voor andere hogescholen).

2 Aanpak professionaliseringsbijeenkomsten

VIAA

In het voorjaar van 2018 zijn drie professionaliseringsbijeenkomsten georganiseerd. In elke bijeenkomst professionaliseren collega's en de trainer zichzelf in de narratieve benadering door het concept professionele dialoog met elkaar te verkennen en te zoeken naar mogelijkheden om in het opleidingsonderwijs deze concepten te integreren en het onderwijs daardoor te verrijken. In elke bijeenkomst ervaren deelnemers wat professionele dialoog inhoudt en wat deze vraagt van deelnemers en begeleiders. Iedere bijeenkomst wordt afgesloten met het maken van afspraken over het integreren van professionele dialoog in het studiejaar 2017-2018 door de deelnemers en over het vastleggen van ervaringen hiermee.

Iselinge

Ondanks de beschreven dynamiek op Iselinge is ervoor gekozen een LWG (PLG) te vormen en dit groepje een training aan te bieden. Er namen twee docenten van de Pabo Hogeschool en een medewerker van de nascholingsorganisatie Son Edutrainning deel. M. is adviseur professionalisering bij Son-Edutrainning. Docent L. was ook betrokken bij het ontwikkelen van de *Toolbox professionele dialoogvormen* en geeft media educatie en onderzoek. Docent H. geeft o.a. levensbeschouwing en heeft een module mede-ontwikkeld die persoonlijk meesterschap heet. Allen zijn ze opleidingsdocent dus geven ook studieloopbaanbegeleiding.

Tijdens deze train-de-trainer bijeenkomsten lag de nadruk op de verkenning van wat professionele dialoog inhoudt en waarom het van belang zou kunnen zijn dit in te zetten op de Hogeschool en in de nascholing. De inhoud van de bijeenkomsten hebben we met de onderzoeksgroep voorbereid en was dus vergelijkbaar met die op de andere betrokken pabo's.

De Kempel

Bij aanvang van het project was niet duidelijk welke rol persoonlijk meesterschap en meer in het bijzonder professionele dialoog in de opleiding speelde. In het interne projectgroep overleg van 17 februari en 6 maart 2017 dat op de Kempel plaatsvond en waaraan met enkele collega's deelgenomen werd, werd besloten eerst een verkennend onderzoek uit te voeren. Het doel hiervan was de beginsituatie van de Kempel in kaart brengen op gebied van persoonlijk meesterschap en van de professionele dialoog. We formuleerden de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier wordt er binnen de opleiding aandacht besteed aan persoonlijk meesterschap in het algemeen en aan professionele dialoog in het bijzonder? Om deze vraag te beantwoorden besloten we de hele organisatie door te lichten door met alle disciplineteams en met vertegenwoordigers van thema- dan wel projectgroepen in gesprek te gaan. Er is een format ontworpen met vragen voor de gesprekken met onze collega's. Dit format bestond uit de volgende onderdelen:

Beginsituatie: korte omschrijving van het (opleidings-)onderdeel en met wie je gesproken hebt. Wat wordt er al gedaan op het gebied van persoonlijk meesterschap en de professionele dialoog.

Kansen: welke mogelijkheden zijn er binnen het (opleidings-)onderdeel op het gebied van Persoonlijk meesterschap en de professionele dialoog?

Belemmeringen: welke belemmeringen (persoonlijk en randvoorwaardelijk) worden er ervaren? Wat is er voor nodig om deze belemmeringen op te heffen?

Behoeftes: waar liggen de behoeftes op het gebied van persoonlijk meesterschap en het inzetten van de professionele dialoog?

Marnix Academie

In de ontworpen training (drie bijeenkomsten, zie bijlage 1) hebben de trainees (twee opleidingsdocenten bachelor en twee trainers /adviseurs van het Marnix Onderwijs Centrum (MOC) zo intens mogelijk en zo veelvormig mogelijk geoefend met de wijze van vragen, vertellen, gesprek voeren, nadenken en schrijven zoals die in de verschillende uitgewerkte werkwijzen van professionele dialoogvormen. In de handleiding bij de toolbox worden vier scripts uitgewerkt die aansluiten bij veel gehanteerde werkwijzen in onderwijs en nascholing: collegiale consultatie, intervisie, coaching en collectief leren. Ieder van de trainees heeft in de weken tussen de trainingsbijeenkomsten met een van de vier werkwijzen met een eigen lesgroep of nascholingsgroep geëxperimenteerd. De resultaten van die pilots werden besproken in de traineesgroep en van reflectie voorzien. Op deze wijze werden belangrijke inzichten en vaardigheden uit de benadering van professionele dialoogvormen door de trainees eigen gemaakt. Hun reflecties op de pilots hebben zij gebruikt voor het ontwerpen van narratief, dialogisch en reflexief opgezette intervisie- of coachingsmomenten met groepen waarmee zij normaliter op de geëigende wijze werken.

3 Doorwerking professionaliseringsbijeenkomsten in opleiding en nascholing

De Kempel

In het voorjaar van 2017 zijn met collega's in totaal 18 gesprekken gevoerd. Van elk gesprek is een beknopt verslag gemaakt. Door middel van deze gesprekken is een beeld geschapen van de wijze waarop persoonlijk meesterschap binnen de disciplineteams en thema- en projectgroepen een plaats krijgt. De uitkomsten laten zien dat persoonlijk meesterschap volgens collega's op veel plaatsen in de opleiding (zowel binnen als buiten het curriculum) aan bod komt. Ieder van de geïnterviewde collega's noemt één of meer disciplines (zoals aardrijkskunde of geschiedenis) en/of projecten (zoals de Eifel- of Ardennentocht) waarbinnen volgens hen aandacht aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap wordt gegeven. Wanneer vervolgens nader wordt ingegaan op de kenmerken van professionele dialoog (narratief, dialogisch en reflexief), valt een aantal zaken op.

Narratief

Verschillende docenten geven aan tijdens de lessen of tijdens projecten bepaalde onderwerpen aan de orde te stellen door het in brengen van eigen ervaringen of door studenten ruimte te bieden hun ervaringen (bijvoorbeeld naar aanleiding van de stage) te delen. De vraag is in hoeverre we hier kunnen spreken van narrativiteit. Het inbrengen van een ervaring is niet hetzelfde als het vertellen van een verhaal (hoewel dat door sommige van onze collega's wel zo wordt genoemd). Zo verwijzen uitspraken als: 'Ik heb moeite met differentiëren tijdens de instructie van de rekenles' of 'Ik vind dat de kinderen tijdens de lessen NTO niet zo gemotiveerd zijn' weliswaar naar ervaringen van de student, maar nog niet naar concrete verhalen. Er lijken vier uitzonderingen te zijn. Tijdens de Eifel- en Ardennentochten vertellen studenten en docenten elkaar soms heel persoonlijke verhalen. Die zijn niet gepland. Het gebeurt (of niet). Tijdens TUB-bijeenkomsten vertellen studenten elkaar persoonlijke verhalen naar aanleiding van de stage. In de MLI vertellen studenten elkaar over kritische incidenten in hun ontwikkeling tot teacher leader. Bij het vak godsdienst en levensbeschouwing wordt van studenten gevraagd hun keuze voor katholiek/openbaar onderwijs te beargumenteren aan de hand van een persoonlijk verhaal. Ook worden studenten uitgedaagd hun persoonlijke levensverhaal op te schrijven.

Dialogisch

Het vertellen van een verhaal of het inbrengen van een ervaring is één, maar vindt daarna een dialoog plaats tussen verteller en luisteraar(s)? Is sprake van een zoekproces waarin het verhaal en de daarin besloten opvattingen en dilemma's gezamenlijk worden onderzocht en geanalyseerd? Dat gebeurt niet in alle gevallen. Zo geven opleidingscoördinatoren aan dat er wel over de verhalen die tijdens projectactiviteiten (zoals de Eifel- en Ardennentochten) worden verteld, gesproken wordt, maar alleen als daaraan bij de studenten behoefte is. Een collega geeft aan dat dat tijdens de trektochten vaak wel gebeurt. Naar aanleiding van persoonlijke verhalen komt het gesprek al gauw op waarden en opvattingen. Een andere collega geeft aan dat tijdens de TUB-bijeenkomsten verhalen langs de weg van intervisie worden besproken. Ook daarin is aandacht voor opvattingen en waarden van studenten. In de MLI bespreken studenten in leerkringen elkaars verhalen die hier kritische beroepsituaties heten. In het onderdeel OPI (eind eerste jaar van de opleiding) analyseren studenten eigen ervaringen. Door gebruik te maken van onderzoeksmethoden als de BNIM (Wengraf), het socratische gesprek en het UI-model van Korthagen kunnen ze daarover in dialoog gaan met medestudenten, maar het is niet duidelijk of en op welke wijze dat gebeurt. Bij godsdienst en levensbeschouwing worden de verhalen van de studenten tijdens de lessen gedeeld en besproken. Bij bewegingsonderwijs worden professionele dilemma's besproken (bijvoorbeeld rondom fysiek contact met leerlingen), maar niet naar aanleiding van verhalen.

Reflectief

Bij sommige vakken (Zoals aardrijkskunde, rekenen en wiskunde, NTO en bewegingsonderwijs) waarin weliswaar ruimte is voor eigen ervaringen van studenten, vindt reflectie plaats door studenten naar hun positie, mening of standpunt te vragen. Daarbij worden echter geen verhalen als vertrekpunt genomen. In gesprekken naar aanleiding van verhalen tijdens de trektochten, de MLI, TUB en godsdienst en levensbeschouwing, vindt reflectie plaats door studenten uit te dagen de waardeoriëntaties die richting geven aan hun handelen en denken te onderzoeken.

Kansen

Op de vraag naar welke kansen zij zien voor het toepassen van professionele dialoog in de opleiding, geven collega's uiteenlopende suggesties. Sommige vakdocenten zien kansen om het eigen vakconcept door te ontwikkelen en daarin het waardevolle aspect een plaats te geven. Volgens de opleidingscoördinatoren liggen er kansen om de kwaliteit van de TUB-bijeenkomsten te verhogen door het accent te verschuiven naar een wijze van gespreksvoering waarin (nog) meer de diepte wordt ingegaan (waarden). Opleidingsdocenten wijzen erop dat professionele dialoog niet een geïsoleerd onderdeel van het curriculum of het nascholingsaanbod moet zijn, maar dat die geïntegreerd moet worden in het bestaande aanbod. Deze integratie vraagt overigens wel dat docenten een professionaliseringsslag maken.

Belemmeringen

Collega's zien verschillende belemmeringen voor het verder integreren van de narratieve benadering in de opleiding. Een deel van die belemmeringen schrijven zij toe aan studenten: die voelen zich niet altijd vrij/veilig genoeg om ervaringsverhalen in te brengen, ze geven een sociaal wenselijke respons (opleidingscoördinatoren), er zijn niveauverschillen en verschillende behoeften van studenten, studenten hebben nog geen ervaringsverhalen, ze vinden vertellen in het Engels lastig, sommige studenten hebben een negatieve houding ten aanzien van het vak.

Een ander deel van de belemmeringen schrijven de docenten aan zichzelf toe. Zij voelen zich niet altijd bekwaam om studenten voor de narratieve benadering te motiveren, er rust nog een taboe op het elkaar aanspreken. Een collega wijst erop dat docenten en leraren wel een zekere urgentie moeten ervaren. Dat is niet altijd het geval. Tenslotte zijn er volgens collega's nog belemmeringen in de organisatie. Een collega wil een goede balans tussen aanbod en ervaringen, volgens een andere collega ligt een te sterk accent op de kennisbasis bij de initiële opleiding en is het programma bij de deeltijd overladen. Weer een ander signaleert dat er te weinig contactmomenten zijn om met studenten een band op te bouwen, en een vierde ziet de voortdurende wisselingen tussen tutoren in de MLI als obstakel.

Iselinge

Zoals in de context al geschetst, is er door betreffende docenten niet uitgebreid gewerkt met de tools uit de toolbox professionele dialoogvormen in hun lessen. Omdat op dat moment (voorjaar 2017) nog niet duidelijk was hoe persoonlijk meesterschap in het algemeen en professionele dialoogvormen in het bijzonder een plek zouden krijgen binnen het curriculum, was de animo ook niet erg hoog. De vraagstelling 'hoe professionele dialoog in de opleiding vorm gegeven kan worden' is beantwoord in de zin dat betreffende docenten beamen dat professionele dialoog zeker een meerwaarde vormt binnen het onderzoeken en verwoorden van waarden en opvattingen.

Daarbij werden twee 'kanttekeningen' gemaakt. Er is duidelijk behoefte aan meer en grondiger oefenen met en het verdiepen van deze narratieve, dialogische en reflectieve aanpak. De vormen in de toolbox, maar ook andere werkvormen die professionele dialoog bevorderen, nodigen daar zeker toe uit. Verder werd opgemerkt dat het nadenken over het eigen persoonlijk meesterschap (van de opleiders) middels een verhalende en verbeeldende benadering echt een voorwaarde is om ook tot de gewenste diepgang in het leerproces te komen.

Reflecties op de uitgevoerde werkvormen waren o.a.: “Er ontstaat een mooie vorm van zelfonderzoek door deze manier van dialoog voeren.” Opvallend is dat betrokken docenten geïnspireerd waren over het effect van langer stil blijven, niet invullen en niet sturen. De vraagstelling ‘op welke wijze kunnen LWG’s van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?’, is op dit moment nog niet beantwoord. Docent R die ook aan de LWG deelnam is nauw betrokken bij de curriculum ontwikkeling. Zij is op dit moment de meest aangewezen persoon om mee te denken hoe de LWG een plek kunnen krijgen in het uitvoeren van het nieuwe curriculum.

VIAA

Tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten is de groep aan de slag gegaan met het toepassen van de narratieve, dialogische en reflectieve benadering. Deze periode liep van januari 2018 tot en met april 2018. Dat betekent dat voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag de groep momenteel over data beschikt, afkomstig van de huidige deelnemers.

In de eerste bijeenkomst is de *Handleiding voor professionele dialoogvormen* bekeken en is ingezoomd op de kracht van de professionele dialoog.¹⁵ Terugkijkend op het gesprek was het mogelijk deze kenmerken te bespreken en te verhelderen.

Als laatste is gekeken naar de 4 scripts en deze zijn vergeleken met de dialoogvormen die er al zijn: collegiale consultatie, intervisie, coaching en collectief leren. Verschillen en overeenkomsten zijn besproken en de uitvoering van het script over coaching is vergeleken met de methodiek van ‘Krachtgericht coaching’ die VIAA hanteert. Ook de toepassingen zijn besproken. Dat houdt in collega’s aangemoedigd worden naar eigen inzicht het begrip ‘professionele dialoog’ vorm te geven en te integreren in hun activiteiten, maar daarbij wel de kenmerken van professionele dialoog (narratief, dialogisch en reflexief) te borgen. De professionalisering van onze collega’s was in zijn geheel ook dialogisch.

In een tweede bijeenkomst begin april 2018 is begonnen met de inventarisatie van wat de eerste bijeenkomst opgeleverd heeft. Professionele dialoog is door enkele collega’s toegepast bij *coaching van studenten* in de PPO bijeenkomsten. Ook zijn verhalen ingebracht tijdens de afsluiting van de cursus Krachtgericht leren op 26 maart jl. Een collega is bezig met het onderzoek met behulp van de BNIM methode onder bestuurders. Gevraagd is aan alle ‘trainees’ een logboek bij te houden van gesprekken en acties die in dit verband gevoerd worden, als ook reflecties te schrijven over deze bijeenkomsten.

Vervolgens wordt de oefening met het script en het werken met de kaarten ingeleid. Doel is n.a.v. een casus een tweede script over collegiale consultatie in te brengen. De casus wordt ingebracht en de fases van het script ‘Verhalen aan tafel’ (pag. 14) worden precies gevolgd. Na het doorlopen van het script wordt de waarde van het inbrengen van de kaarten met de spiegelverhalen geëvalueerd. Er is iemand bij van de projectgroep ‘Samen opleiden’ aanwezig in deze bijeenkomst, die meekijkt of dit materiaal geschikt is voor een cursus aan schoolopleiders in het najaar (‘starters’).

15 Het gaat dan in de *Handleiding* over de kenmerken en de handelings- en zingevingsdimensie (pag. 10-11).

De vraagstelling binnen dit project was: Op welke wijze kunnen LWG's van opleiders en trainers (aankomende) leerkrachten ondersteunen bij het voeren van een professionele dialoog over de waarden en overtuigingen die richtinggevend zijn voor hun handelen?

Om een antwoord te krijgen op deze vraag is in april 2018 een semigestructureerd interview afgenomen en collega's hebben een logboek bijgehouden. De trainer/onderzoeker van VIAA heeft het verslag geconcipieerd aan de hand van de volgende (data) categorieën: feitelijke toepassingen, kansen- belemmeringen en behoeften.

Marnix Academie

De doorwerking van de training in de onderwijsactiviteiten van opleidingsdocenten (2) en nascholingsdocenten /trainers/adviseurs (2) is heel verschillend geweest. Bij de twee opleidingsdocenten het zich eigen maken van de narratieve, dialogische en reflexieve werkwijze geleid tot intensivering van het leren van studenten in coaching-trajecten en parallel daaraan tot het inventiever vormgeven van gebruikelijke werkwijzen bij coaching en begeleiding.

Ze zijn er in geslaagd om bij studenten verhalen te ontlokken die vervolgens bij gezamenlijke analyse van die verhalen hebben geleid tot mee momenten van zingeving in en aan het leren. In de tweede plaats zijn ze erin geslaagd om de kwaliteit van de dialoog met en tussen studenten en het onderwerp waarmee ze aan de slag waren te versterken, onder andere door meer variaties in dialoogvormen te laten uitvoeren door studenten. En in de derde plaats is de kwaliteit van het gezamenlijk stilstaan bij en nadenken over de thema's en dilemma's die in verhalen en dialogen ter sprake kwamen te verdiepen (*deep reflection in action and deep reflection on action*) zodat de zingevingdimensie in hun leren uitdrukkelijker aan het licht kwam.

Een vergelijkbaar verhaal is te vertellen over de twee nascholingsdocenten/ trainers/adviseurs die in *interviewtrajecten* met teams van scholen of schoolleiders professionele dialoogvormen hebben. Beide collega's hebben actief geëxperimenteerd met professionele dialoogvormen geïntegreerd met hun gebruikelijke aanpak in interview.

Zij kwamen er achter dat het deelnemers meer verhalend, dialogisch en reflexief te laten leren in teamverband geen eenvoudige opgave is, omdat iedere professional al een heel reservoir aan denk- doe- en spreekgewoontes heeft ontwikkeld. Deze 'scripts' bij iedere professional zijn niet zomaar te doorbreken. Willen de professionele dialoogvormen leiden tot dieper leren en tot zinvol een waardevol werken van professionals in scholen, zal dit veel oefening en permanente aandacht van getreinde trainers vragen.

Door veel te oefenen, samen voorbeelden van gevoerde dialogen rond ontlokte ervaringsverhalen, en in het precies en zorgvuldig analyseren van die verhalen en samen nadenken over dilemma's die daarin tevoorschijn komen, vraagt de ontwikkeling van een verfijnd instrumentarium. Vooral het leren om niet in oplossingen te denken maar in het opschorten van oordelen om zodoende ruimte te laten ontstaan voor het zichtbaar worden van de complexiteit van dilemma in een onderwijspraktijk, is een kunst apart. Dat vraagt van iedere professional het doen ontstaan van een sensitiviteit voor wat in een concrete situatie speelt en hoe deze sensitiviteit de professional in staat stelt om 'wijs', voluit dialogisch en inventief te handelen in onverwachte en complexe onderwijssituaties.

An abstract painting featuring two stylized figures in the foreground, facing each other. They have dark, rounded heads and bodies, with white faces. The background is a vibrant, textured composition of yellow, blue, green, and red, suggesting a landscape or a dreamlike scene. A path or river flows through the center, leading towards the figures. The overall style is expressive and painterly.

Hoofdstuk 4

Vier experimenten op de Marnix Academie

Verslag en analyse van de doorwerking van de training PDiON op het professioneel handelen van opleidings- en nascholingsdocenten binnen de Marnix Academie

In dit hoofdstuk beschrijven en analyseren we de vier verslagen van trainees die deelnamen aan de Training het integreren van Professionele Dialoogvormen in Pabo-Opleiding en Nascholing (PDiON) zoals opgezet en uitgevoerd op de Marnix Academie in Utrecht in het najaar van 2016 met de doorwerking daarvan in voorjaar 2017.

Twee collega's uit de bacheloropleiding, te weten Annette Bouwman en Elizabeth Rigg, namen deel aan de training. Zij werken nauw samen in de minor Cultuur & Identiteit van de bacheloropleiding. In dat programma wordt al veelvuldig gewerkt aan een verhalende, dialogische en reflexieve benadering van onderwerpen. Beide collega's hebben binnen hun onderwijsprogramma binnen de bachelor met PD-vormen geëxperimenteerd, in combinatie met een verhalende en reflectieve aanpak. Hun experimenten staan hiernaast beschreven, gevolgd door persoonlijk-professionele reflectie. Bovendien hebben zij feedback gegeven op de door de projectgroep ontwikkelde PD-vormen inclusief de onderliggende concepten.

Twee andere collega's, werkzaam o.a. in het nascholingsprogramma van het MOC, het Marnix Onderwijs Centrum, te weten Rob Freeke en Annemarie van der Horst hebben eveneens hun experimenten met respectievelijk cursisten uit een schoolleidersopleiding en uit... beschreven en van reflecties voorzien. Deze geven wij hiernaast ook weer. Ook zij hebben aanbevelingen gedaan aan de overkoepelende projectgroep om het werken met PD-vormen, versterkt door de narratieve en reflexieve benadering sterker te integreren ook in het nascholingsaanbod. Hun aanbevelingen zullen we in H7 Evaluatie en Aanbevelingen, ook terug laten komen.

In het volgende hoofdstuk volgen achtereenvolgens samenvattingen van de verslagen van res. Rob Freeke (1), Annette Bouwman (2), Annemarie van der Horst (3) en Elizabeth Rigg (4).

1 Verslag trainee PDiON Rob Freeke, adviseur en trainer bij het MOC

Dit jaar heb ik op verschillende momenten geprobeerd de professionele dialoog vormen een plaats te geven binnen bestaande opleidingen. Ik geef hierover twee beschrijvingen:

- a. Post-HBO Specialist Nieuwkomers
- b. Post-HBO Opleiding Schoolleider Vakbekwaam

a. Post-HBO Specialist Nieuwkomers

Beschrijven context programma

In de Post-HBO *Specialist Nieuwkomers* is een professionele dialoog gevoerd over de eigen culturele bagage. Van een specialist Nieuwkomers wordt visie verwacht over het omgaan met diversiteit. Voor het bepalen van diversiteit gaat de student op zoek naar diversiteit bij zichzelf en bij medestudenten.

Beschrijven en reflectie op doorwerking bij deelnemers

De studenten hebben elkaar verhalen verteld, waarin aspecten van hun identiteit naar voren kwamen. Het waren persoonlijke verhalen met gevoelens, intense ervaringen en kwetsbaarheden. De studenten waren verwonderd dat ze met elkaar op deze wijze spraken. Zij leerden elkaar beter kennen, anders kennen. In de gesprekken ging het vooral over Zelfbeeld, beroepsmotivatie en Taakopvatting. De zingevingsdimensie werd in relatie gebracht met hun dagelijks handelen als persoon en professional. In deze opleiding maken de studenten een meesterstuk. Hier volgt een fragment uit een meesterstuk.

Fragment 1: Mijn visie op diversiteit.

Om mijn professionele attitude en vaardigheden ten aanzien van het omgaan met diversiteit te beschrijven sta ik stil bij de diversiteitscirkel.

Zoals Loeffen & Tigchelaar (2009) heeft diversiteit te maken met verschillende dimensies namelijk: sekse, religie, etniciteit, seksuele oriëntatie, levensfase, talent, klassen en professionele socialisatie. Tijdens een van de bijeenkomsten heb ik zelf ook een diversiteitscirkel ingevuld (figuur 1). Door dit onderling te bespreken (interview) met je collega's zag je onderlinge verschillen.

Door hierover in gesprek met elkaar te gaan leer je je collega's op een andere manier kennen en beter te begrijpen. Wanneer ik collega's niet begrijp, stel ik vragen om opvattingen/meningen of handelingen beter te kunnen begrijpen. In mijn ogen is omgaan met diversiteit dat je open staat voor elkaar en naar elkaar luistert. Eerlijkheid, respect en flexibiliteit zijn voor mij belangrijke waarden. De diversiteitscirkel geeft inzicht van wat maakt dat je nu bent. Daaruit kan ik concluderen dat opvoeding in mijn leven een belangrijke rol heeft gespeeld. Ik ben prestatiegericht opgevoed, waarbij zekerheid voor de toekomst van belang is.

Positieve elementen uit mijn opvoeding zijn:

Je best doen en gaan voor het hoogst haalbare
Beleefdheid

Negatieve elementen uit mijn opvoeding zijn:

Er werd weinig gepraat

Weinig ruimte voor eigen inbreng.

Ook mijn vrienden en familieleden hebben een belangrijke rol gespeeld in mijn leven. In mijn opvoeding heb ik me vaak onveilig gevoeld en werd ik niet altijd begrepen. Dit kwam vooral omdat ik anders was dan mijn zus.

Door hierover te praten met anderen heeft dit mij geholpen en ben ik sterker geworden. In mijn omgeving merk ik ook duidelijke verschillen in afkomst. Ik ben geboren en getogen in een klein dorp en waar iedereen elkaar kent. Mijn ouders hebben een eigen zaak, waar hard werken centraal stond. Dit maakt waarom ik als leerkracht een bepaalde visie voor ogen heb. Gaan voor hoge resultaten, niets is mij te veel en wil anderen zo goed mogelijk begrijpen.



Beschrijven en reflectie op doorwerking bij trainer/ cursusgever

Ik heb een aantal gedachten over deze activiteit, die ik puntsgewijs wil bespreken:

a. Ik was verbaasd over de uitwisseling van persoonlijke verhalen van de verschillende deelnemers. De openheid en kwetsbaarheid daarvan maakte deze bijeenkomst waardevol. Ik had deze activiteit ook in een andere groep gehouden, zonder hen te vragen om verhalen te vertellen m.b.v. kenmerken uit de diversiteitscirkel. Dat leverde een vooral zakelijke uitwisseling op over de identiteit van de studenten. In deze groep was die uitwisseling warm, persoonlijk en empathisch. De verhalen zorgden voor verbinding.

b. De bespreking van de diversiteitscirkel was van waarde. De waarde ligt in de verbinding van persoonlijke ervaringen en het professioneel handelen. De uitwisseling van persoonlijke ervaringen en persoonlijke achtergronden in relatie tot professioneel handelen gaf verbinding tussen de studenten. Iemand vertelde dat zij van huis meegerekregen heeft dat elk mens van waarde is. Dat beïnvloedt haar visie op diversiteit, omdat zij op zoek gaat naar de waarden van ouders en kinderen. Zij heeft de overtuiging dat als zij de mensen zo benadert oplossingen gevonden worden voor diversiteitsvraagstukken. Dit verhaal ontroft zich door het stellen van de volgende vragen:

- In welke situatie heeft deze student de waarde van ouders en kinderen ervaren?
- Hoe is dat aangepakt?
- Wat waren reacties, die zorgden voor contact?
- Wat betekende dat contact voor de relatie met de kinderen?
- Waar is de student trots op?

Op basis van de identiteitscirkel kunnen levensthema's worden bepaald, die de student gebruikt om zijn professioneel handelen te onderzoeken. Deze zienswijze geeft mij mogelijkheden om studenten ertoe aan te zetten deze ontdekkingstocht te maken. Ik ontdek hierin een koppeling met de zingevingsdimensie, die ligt in het bewust worden van ervaringen van contacten met ouders en kinderen door de studenten.

In de verhalen die de studenten elkaar vertellen klinken levensthema's door:

- zorg voor anderen,
- opgelegde normen, zoals je aanpassen aan anderen
- voor jezelf opkomen
- elk mens is van waarde
- gekwetstheid door niet voldoen aan de verwachtingen
- waardevolle levensovertuigingen

De studenten vertellen hoe deze levensthema's in hun leven spelen en hun als professioneel beïnvloeden. Ze kunnen leiden tot dilemma's, waarover te leren valt. Hiervoor is diepgaande reflectie van betekenis. Reflectie waarvoor G. Bateson gebruikt kan worden en ook de benadering van Korthagen, die een onderscheid maakt tussen denken, voelen en willen.

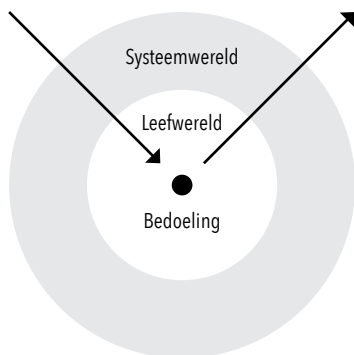
b. Post-HBO Opleiding Schoolleider Vakbekwaam

Beschrijven context programma

In de opleiding Vakbekwaam ontwerpen de studenten in samenwerking met het team een specifieke schoolontwikkeling, die zij voor een deel ook uitvoeren. Op deze manier bewijzen zij de 5 competenties voor een schoolleider.

Van een schoolleider wordt verwacht dat de gekozen schoolontwikkeling aansluit bij de visie van de school. Visie bepalen en visie ontwikkelen is een belangrijk onderwerp, dat tijdens de lesdagen regelmatig naar voren komt. In de opleiding komt het denken over visie van Wouter Hart aan de orde. Hiervoor bestuderen de studenten zijn boek *Verdraaide Organisaties*. Kernpunten van dit boek is de samenhang tussen de bedoeling, de leefwereld en de systeemwereld. Hart stelt dat het wezenlijk is dat er binnen een organisatie gewerkt wordt vanuit de bedoeling. In de praktijk is dat lang niet altijd het geval. Veel organisaties nemen de systeemwereld als uitgangspunt. Daarmee ontstaat een beheersmatige, bureaucratische wijze van werken, die de ziel uit een organisatie haalt.

Ik denk dat het denken van Hart over "de bedoeling" te verbinden is met de handeldingsdimensie-zingevingsdimensie van het CEPM-project-Professionele Dialoog. De zingevingsdimensie kan, zo denk ik nu, een uitwerking zijn van de bedoeling.



De schoolleider beschrijft de setting waarin e mentoren werken dit als volgt:
De LOVK verzorgt een unieke vorm van onderwijs. Afstandsonderwijs en ligplaatsonderwijs vormen samen een integraal onderwijssysteem voor varende kinderen (binnenvaart). Dit onderwijs geven onze mentoren en leerkrachten vorm vanuit educatief partnerschap met onze ouders. afstandsonderwijs gebruiken we een speciaal voor ouders geschreven onderwijsleerpakket: VoortVarend. Als methodiek voor het gezamenlijk volgen van de ontwikkeling van het kind gebruiken we het voor ons speciaal aangepaste observatiesysteem KIJK! In deze schoolontwikkeling ben ik met mijn team op zoek naar de antwoorden op de vraag hoe we in de vormgeving van onze mentorbegeleiding kunnen werken vanuit de bedoeling en hoe de methodieken die we hebben dienstbaar kunnen zijn aan deze bedoeling.

Als ik als trainer PDiON hiervan hoor breng ik de benadering van het voeren van een professionele dialoog ter sprake. Ik leg uit wat daarmee bedoeld wordt en geef informatie over de Toolbox. Hierover is de schoolleider enthousiast. Zij verwerkt dit in de keuze van de schoolontwikkeling, die gaat over het geven van mentorbegeleiding op basis van de bedoeling. Hierover formuleert de schoolleider vier praktijkvragen. Het materiaal van de Toolbox wordt in praktijkvraag 2 gebruikt. Dit zijn de vier praktijkvragen:

1. Wat ziet het team als de bedoeling van hun mentorbegeleiding, wat is hun ambitie in het vormgeven van deze begeleiding?
2. Welke keuzes (om de ontwikkeling van onze kinderen vorm en inhoud te geven) maken we als mentor in onze leefwereld als we werken vanuit de bedoeling?
3. Hoe beïnvloeden deze keuzes het werken met onze methodieken *VoortVarend* en *KIJK!* (wijze van inzet en administreren)?
4. Hoe zorgen we voor balans tussen enerzijds persoonlijke contacten en anderzijds begeleiding vanuit *VoortVarend* en *KIJK!* en het administreren van deze methodieken?

De schoolleider vat de opbrengsten van deze bijeenkomst als volgt samen:

Ik heb de data van de gezamenlijk omschreven bedoeling per mail teruggekoppeld aan het team zodat zij zich voor konden bereiden op de mentorvergadering. Op deze mentorvergadering (24 januari) heb ik het team de professionele dialoog aan laten gaan. Ik wil dat de bedoeling in mijn organisatie een levend en leidend principe is. Dit is de belangrijkste factor bij het richten van de organisatiepijl van binnen naar buiten en vormt tegelijk het vertrekpunt van het handelen en het uitnodigende perspectief (Hart, 2015). Door het team professioneel in gesprek te laten gaan wil ik hen helpen een onderzoekende houding naar elkaar te ontwikkelen. Deze onderzoekende houding zorgt voor diep leren. Het stellen van vragen aan elkaar geeft focus op eigen handelen, op het leren van de leerlingen en op waardevolle en gezamenlijke doelen (Harinck, 2013). Om het team te ondersteunen in het voeren van de professionele dialoog heb ik gebruik gemaakt van de 'Toolbox professionele dialoogvormen' (ontwikkeld binnen het CEPM). Tijdens de teamvergadering zijn de teamleden door middel van de werkvorm 'Verhalenderwijs' met elkaar in dialoog geweest. Door elkaar vragen te stellen als 'Wat zegt dit over wie jij bent als professional en waar jij voor staat?' / Welke belangen stonden er op het spel? / Welke keuze heb je gemaakt en waarom?' vindt leren plaats op zowel de handelingsdimensie als de zingevingsdimensie. Deze beide dimensies zijn twee zijden van de medaille van professionele ontwikkeling (Castelijns & Koolen, 2015). Het sluit aan bij mijn M3 team om met deze vragen te komen tot triple-loop leren (Lingsma, 2012). Naar aanleiding van deze professionele dialoog is het team gekomen tot het verwoorden van keuzes die ze op basis van de bedoeling willen maken in de leefwereld. Ook zorgde de dialoog ervoor dat het team heeft kunnen verwoorden tegen welke dilemma's ze aanlopen op basis van

deze keuzes. De analyse van deze dilemma's toont aan dat een groot deel van de dilemma's te maken heeft met de systeemwereld.

Mijn reactie op dit antwoord van de schoolleider:

De schoolleider stelt vast dat de teamleden dilemma's hebben uitgewisseld. Deze dilemma's gaan vrijwel uitsluitend over de systeemwereld. Dit blijkt uit de verzamelde data. De dilemma's zijn niet verbonden zijn met de bedoeling-de zingevingdimensie. Dat roept bij mij twee vragen op:

- a. Hoe zorg je voor de ontwikkeling van de zingevingdimensie, zodat die een leidend principe wordt.
- b. Op welke wijze ontwikkel je bij leerkrachten de betekenis en het besef van een dilemma?

In het licht van deze vragen vind ik de beantwoording van praktijkvragen 3 en 4 interessant. In praktijkvraag 3 gaat de schoolleider verder in op het bespreken van de dilemma's en het zoeken van verbinding van de dilemma's met de bedoeling. Hiervoor gebruikt zij de benadering van S. Covey, waardoor de teamleden gestimuleerd worden na te denken over hun waarden en overtuigingen. Dit levert twee prioriteiten op: Het verbeteren van het contact met kinderen en ouders en het vorm geven aan het programma KIJK. Ik begrijp dat ouders betrokken worden bij het bespreken op welke wijze het contact met de mentoren gelegd wordt en hoe KIJK kan worden uitgevoerd. Dit wordt in praktijkvraag 4 benoemd: *Praktijkvraag 4: Hoe zorgen we voor balans tussen enerzijds persoonlijke contacten en anderzijds begeleiding vanuit VoortVarend en KIJK! en het administreren van deze methodieken?*

Wat is er gebeurd met jouw beeld (na training PD) van PD-vormen nu je zelf training /cursus verzorgt met PD-vormen als meerwaarde

Ik wil deze vraag puntsgewijs beantwoorden:

- a. Vanuit Penta Nova ken ik het begrip 'professioneel zelfverstaan' van Kelchtermans. Dankzij het materiaal in de Toolbox snap ik beter hoe je het 'zelfverstaan' daadwerkelijk in praktijk kunt brengen.

b. De relatie tussen de *handelingsdimensie* en *zingevingsdimensie* is inspirerend. Het is voor mij wel de vraag hoe professionals hun handelen en zingeving helder kunnen benoemen en verbinden. In een gesprek met schoolleiders over het geven van vertrouwen aan teamleden merk ik dat zij het lastig vinden dit begrip te definiëren en vervolgens te concreet te benoemen wat zij doen. Bij vragen als 'waar sta jij voor?' of 'wat stond er op het spel?' merk ik dat zij die niet direct inhoud kunnen geven. Het lukt mij niet om de waarde van die vragen duidelijk te maken, waardoor de activiteit te weinig diepgaand is.

c. Ik heb verschillende keren ervaren dat collega's geïnspireerd gaan vertellen als hen gevraagd wordt om een actueel dilemma of vraagstuk uit te wisselen. Een voorbeeld: Tijdens een training over vroeg ik aan leerkrachten:

- Maak een selfie van jouw persoonlijk meesterschap.
- Waar ben je trots op?
- Vertel hierover een praktijkverhaal.

Professionele dialoog: Kwaliteiten geven

- Formeer groepen van vier.
- Om de beurt vertel je een praktijkverhaal over je persoonlijk meesterschap n.a.v. je selfie.
- Na elk verhaal kiezen de luisteraars elk een kwaliteit uit die ze teruggeven aan de verteller.

d. Professionele dialoog is een abstract begrip. Ik legde het uit m.b.v. dit model:



Het materiaal van de Toolbox maakt het begrijpen van wat een professionele dialoog inhoudt concreet, voorstelbaar, persoonlijk en inspirerend.

In welk opzicht is het werken met PD-vormen verrijkt door jouw aanpak?

Voordat ik deze training volgde had de professionele dialoog vooral een *rationele betekenis* voor me. Het ging erom dat teamleden met elkaar spreken over data in de school en die gebruiken voor het bepalen van vraagstukken op het gebied van schoolontwikkeling.

In deze training heb ik ontdekt dat de professionele dialoog dieper gaat dan alleen denken. Je wordt *als mens binnen je professionele omgeving aangesproken*. Hierin vind ik het denken van Geert Kelchtermans inzichtelijk en inspirerend. Zijn benadering van professionaliteit doet recht aan *diepere lagen van menszijn in relatie tot zijn professionaliteit*. Ik merk dat zijn benadering en vraagstelling mij mogelijkheden geeft om studenten te leren een dialoog te voeren en zelf de dialoog inhoud te geven.

- Wat dreef jou om zo te handelen (Motief)?
- Waar sta je voor (waarden)?
- Wat stond er op het spel (waardenconflict)?
- Wat zou goed handelen geweest zijn (taakopvatting)?
- Wat had je kunnen helpen in die situatie?

Ik zie hierin een *relatie met coachen*. Tegelijkertijd met de training heb ik ook een opleiding tot coach gevolgd. Ik heb de training en de scholing met elkaar verbonden. In

de scholing heb ik me bezig gehouden met Korthagen en zijn bekende reflectiecirkel. Die heeft hij uitgewerkt. In die uitwerking herken ik de waarde van het verhaal, het diepgaand reflecteren op wie je bent en wie je wilt zijn als professional. Hiervoor kan je een professionele dialoog voeren, waarbij je inzichten uit de coaching toepast. Hier volgt een uitwerking van de reflectiecirkel. Deze cirkel helpt mij in relatie met de benadering van Geert Kelchtermans in het voeren van een professionele dialoog.

1. Concrete situatie of ervaring beschrijven

De coachee krijgt de ruimte te vertellen. De coach toont empathie (spiegelen van gevoel). De coach vraagt naar het denken, voelen en willen. De coach geeft ik-boodschappen. Vermijd in deze fase probleemanalyse. Verklein denken, vergroot voelen en willen.

1 Reflectie op ideaal

- *Liften van probleem naar ideaal*: denken over het probleem, vervolgens voelen en dan naar willen.
- *Liften op het ideaal*: eerst denken over het ideaal, dan voelen hoe het is als het gerealiseerd wordt.
- *Identificeren van kernkwaliteiten*: idealen en kernkwaliteiten hangen samen: denken, voelen, willen.
- *Liften*: welke kernkwaliteiten kan je bedenken, hoe voelen ze en wat wil je daarmee?

2 Reflectie op belemmeringen

- Opsporen interne belemmeringen. Wat houdt de coachee tegen om helemaal voor het ideaal te gaan?
- Richt je op interne belemmeringen, want die zijn bepalend hoe iemand met externe belemmeringen omgaat.
- Wat zijn de gevolgen van belemmerende gedachten of belemmerende gedragingen?
- Liften door het denken, voelen en willen aan de orde te stellen.

3 Benutten van kernpotentieel

- Versterk de interne spanning tussen die van het potentieel (fase 2) en de belemmeringen (fase 3).
- Lift tussen ideaal, kernkwaliteiten en belemmering.
- De nieuwe beweging ondersteunen en mogelijk ook oefenen

4 Nieuwe aanpak uitproberen

Het uitvoeren van de nieuwe aanpak en daarna de concrete situatie beschrijven (1).

Wat zijn de aanbevelingen van jouw kant over het verder implementeren van PD-vormen in de context van jouw opleiding/ nascholing?

In de persoonlijke leerlijn van de Opleiding Schoolleider zijn de competenties en de theorie een belangrijke ingang. *Mijn idee is om juist de ervaringskant, het vertellen van*

professionele verhalen , uitgangspunt te laten zijn. Dit vraagt om een blikwisseling van theorie/competenties naar de professionele ervaringen van schoolleiders.

Binnen verschillende opleidingen wordt gewerkt met reflectie instrumenten, zoals GROW, STARR en de ijsberg van Bateson. Deze instrumenten leggen de nadruk op het denken. Veel uitwerkingen zijn algemeen en abstract. *De professionele dialoog zoals wij die hebben gevoerd stelt de professional als mens centraal.* Laten we de in plaats van planmatig reflecteren studenten inspireren in het verzamelen van professionele verhalen die hen raken.

2 Verslag trainee PDiON Annette Bouwman, Opleidingsdocente Bacheloropleiding Marnix Academie

In vier bijeenkomsten hebben wij de werkvormen uit de Toolbox 'Professionele dialoog' toegelicht gekregen en onze ervaringen gedeeld met het omgaan met deze of aanverwante werkvormen om de professionele dialoog te bevorderen.

Beschrijving context programma

A Studiecoaching

In de 1^e bijeenkomst met de collega's werden de kernbegrippen voor de professionele dialoog toegelicht door Bas van den Berg en de werkwijze waarop met de toolkit aan de slag gegaan kon worden. Vervolgens probeerden de deelnemers de werkvormen op diverse plekken in de organisatie van de Marnix Academie uit en deelden wij onze ervaringen.

De uitwisseling met collega's was waardevol, omdat het mij op *ideeën* bracht om de werkvormen ook in andere situaties te gaan gebruiken (bijvoorbeeld bij de post-hbo Nieuwkomers en de post-hbo Taalcoördinatoren). Aangezien Rob en ik beiden de Post-hbo Nieuwkomers ontwikkelden en verzorgen, nodigde dit samenkomen uit tot goede gesprekken over de waarde van de professionele dialoog in de Posthbo opleiding voor Nieuwkomers en op andere plaatsen. Ook zette het mij aan het denken over de wijze waarop ik ook andere trainingen dialogiseer kon maken. Dit neem ik mee in de ontwikkeling van de cursussen die ik geef.

Ook waardevol was het *uitproberen van de werkvormen met de collega's*. Goed om de werkvorm uit te proberen en zelf een keer te ervaren en betekenisvol om te zien hoe de gerichte vragen de ander weer verder helpt in zijn/haar ontwikkeling.

De *uitwisseling was prettig* omdat in de hectiek van alledag het er vaak op neer komt dat de handleiding van professionele werkvormen zonder overleg door mij worden gevolgd of aangepast. Het sparren met collega's werkt verdiepend en zorgt voor meer borging. Het zou eventueel wel in minder bijeenkomsten kunnen, aangezien we allen ervaren opleidingsdocenten zijn.

Terugblik

Deze werkvorm is ingezet tijdens studiecoaching in de fase werkplekbekwaam van de voltijdopleiding op de Marnix Academie. In dezelfde studiecoachgroep is de werkvorm twee keer uitgevoerd. De groep bestaat uit 9 studenten. De professionele dialoog is gevoerd op 30 januari en 1 mei 2017.

Reacties van de studenten na afloop van de bijeenkomst:

- Wat levert dit op?
- Welke stap was helpend?
- Roos invullen

Samengevat de conclusie van de studenten:

- Ik leer van de ideeën van de ander, omdat zij een soortgelijk dilemma heeft. Ik leer van de tips van elkaar. Stap 3B was het meest helpend om tot oplossingen te komen. Ik beloof mezelf aan de slag te gaan met consequent handelen.
- Ik kreeg veel tips. Ik ga met mijn mentor overleggen. Ik ga literatuur zoeken.

- We hebben samen oplossingen gezocht. Ik kreeg advies om pictogrammen te gebruiken. Het hoofdthema 'respect' kwam naar voren.
- Het werkte verhelderend. Het leverde energie op. Praten helpt; het wordt concreter in je eigen hoofd.
- Ik weet nu hoe ik ermee verder ga. Ik heb ook theorie nodig om te leren omgaan met conflicten. Ik kreeg tips waarmee ik verder kan.

Eigen conclusies:

Het niveau van de studenten is zeer uiteenlopend. De studenten die meer op meta-niveau kunnen denken ontdekken meer over zichzelf en de ander. Zij gaan sneller de diepte in en weten de kaarten met de verhalen gemakkelijker te vertalen naar hun eigen verhaal. De kaarten geven hen dan taal om hun eigen situaties beter te doorgronden. Studenten die minder eenvoudig een transfer maken, maken minder gebruik van de kaarten en zien het niet als toegevoegde waarde. Duidelijk is dat de dialoog met behulp van de toolkit op gang komt, maar dat niveaus van reflecteren zeer uiteenlopend zijn en dat het niveau van identiteit en de zinsgeviingsdimensie niet vanzelfsprekend bereikt worden.

B Academische Pabo

In de academische Pabo in de fase Werkplekbekwaam zette ik ook de werkvorm 'op verhaal komen' in van p. 16 uit de handleiding. De studenten vertelden elkaar a.d.h.v. dit format verhalen tijdens de module: persoonlijk leiderschap en organisatieontwikkeling. De doelen van deze module zijn:

- 1 Een persoonlijke ontwikkelingslijn, gericht op het ontwikkelen van persoonlijk leiderschap. Hierbij is van belang dat de student de persoonlijke ontwikkeling als professional kan toetsen aan de aangereikte literatuur en hierover de dialoog kunt aangaan. De dialoog gaan studenten zowel in de eigen groep aan tijdens de bijeenkomsten als op je praktijkschool. De student krijgt door de module meer zicht op zijn persoonlijk leiderschap.
- 2 Een organisatieontwikkelingslijn waarbij de student in staat is om te kijken naar organisaties en hun medewerkers en leidinggevend en kan observeren en analyseren hoe ontwikkeling hier plaatsvindt en wat daarvan de effecten zijn zichzelf en de deelnemers in de ontwikkelgroep.

De werkvorm uit de bijlage heb ik ingezet om na te denken over het leerdoel dat zij voor zichzelf hebben geformuleerd t.a.v. hun persoonlijk leiderschap. Studenten concludeerden aan de hand van de onderstaande stellingen:

- Het nadenken over de professionele dilemma's levert mij energie op.
- Ik heb geleerd beter met dilemma's in mijn werk om te gaan.
- Er is niets veranderd in de manier waarop ik met dilemma's in mijn werk omging.

Zij concludeerden het volgende:

- Ik ging iets meer nadenken over wat echt het probleem is. De kaart die er voor mij werd getrokken was alsof ik het zelf was.
- Je leert van elkaars ideeën, waardoor je het anders kunt gaan doen. Het gesprek hielp. De kaart niet.
- De kaart hielp mij om te relativiseren. Mijn leerdoel leek groter dan ik het nu achteraf zie. Het stond mooi beschreven op de kaart.
- De verdiepingsvragen geven goede handvatten om er verder op in te gaan.

Mijn conclusie:

Opvallend is dat de gesprekken in de academische pabo eenvoudiger op gang komen en studenten beter in staat zijn om door te vragen dan de studenten uit de initiële opleiding. Ook in deze groep zijn er veel niveauverschillen. Studenten vinden tips van medestudenten prettig. Sommige studenten gaan verder in op achterliggende waarden die hun handelen in de situatie bepaalden. Als begeleider is niet eenvoudig te achterhalen wat het effect en de doorwerking van de werkvorm voor de studenten op de lange termijn is. Al eerder concludeerde ik dat de module 'persoonlijk leiderschap in organisaties' meer ruimte moest bieden aan dialogische werkvormen. Deze paste goed bij het programma. Voor het komende studiejaar zal ik daarom weer gebruik maken van de toolkit voor deze module en heeft onze opleidersgroep nieuwe dialogische werkvormen ontwikkeld om de studenten in gespreksvormen verder te laten denken.

Bijlage

Op verhaal komen

(aangepaste versie van het stappenplan in de Handleiding voor professionele dialoogvormen, p. 16)

Je vraagt aan je feedbackmaatjes je te begeleiden bij het behalen van persoonlijke leerdoelen.

Stap 1. Samenstellen tweetallen. Rustige plek zoeken

Stap 2. A. formuleert een persoonlijk leerdoel. Gaat op zoek naar een actueel dilemma in zijn/haar beroepsuitoefening. Hij/zij zoekt daarbij naar een concrete gebeurtenis waaruit duidelijk wordt waarom dit een relevant leerdoel voor hem/haar is. A. maakt van te voren en korte beschrijving van zijn/haar persoonlijk leerdoel en een persoonlijk verhaal om dit leerdoel te legitimeren.

B. zoekt een passende kaart bij het verhaal van A., maar toont die nog niet.

Stap 3. A. geeft een toelichting op zijn/haar leerdoel en verhaal.

B. stelt verhelderingsvragen naar aanleiding van het verhaal van A. : - vraag naar de feitelijke gebeurtenis en vraag naar hoe A. op de eigen rol in het verhaal terugkijkt. (zelfwaardegevoel)

B. stelt verdiepingsvragen:

- Wat dreef jou om zo te handelen (Motief)?
- Waar sta je voor (waarden)?
- Wat stond er op het spel (waardenconflict)?
- Wat zou goed handelen geweest zijn (taakopvatting)?
- Wat had je kunnen helpen in die situatie?

B. toont de gekozen kaart en vraagt A. het eigen verhaal te spiegelen aan de hand van de kaart.

- In welk opzicht lijken dit verhaal en dat van jou op elkaar?
- Waarin verschillen zij?
- Als je nog eens naar je dilemma kijkt, hoe zou je die nu willen omschrijven?
- Hoe zou je je persoonlijke leerdoelen willen omschrijven?

Stap 4. Collega vraag A naar de belofte die deze zichzelf doet met betrekking tot het probleem.

- Welke belofte doe je jezelf?
- Wat heb je daarbij nodig?
- Wie kunnen je daarbij helpen?

Stap 5. Samen het gespreksverloop en de opbrengsten evalueren. Gebruik de roos van persoonlijk meesterschap. Zet een stip op de verticale as, de horizontale as en zet een kruisje op het punt waar beide dimensies elkaar kruisen.

3 Verslag trainee PDiON Annemarie van der Horst, adviseur en trainer bij het MOC

Inleiding:

Deze toepassing van een professionele dialoogvorm is uitgeprobeerd in de laatste bijeenkomst van de *post hbo opleiding intern begeleider TOP*. Dit jaar bestond deze groep uit 14 deelnemers. Deelnemers aan deze opleiding zijn over het algemeen intern begeleiders met meerdere jaren ervaring en hebben dikwijls de intern opleiding basis al gevolgd.

De opleiding heeft 3 thema's die in de loop van het schooljaar (8 bijeenkomsten) in iedere bijeenkomst aanbod komen. Thema's zijn; verandermanagement, coaching en coaching-vaardigheden en intervisie. Het afgelopen jaar hebben de deelnemers kennis gemaakt en geoefend met verschillende vormen van intervisie en reflectietools. Belangrijke onderliggende competenties die aangetoond moeten worden zijn:

Dimensie A: professionele beroepshouding en Dimensie B kennis toepassing en -ontwikkeling. Daarnaast tonen Studenten nog een aantal andere competenties aan zoals methodologisch competent, innovatief competent etc. De uitgevoerde opdracht in het kader van het onderzoek professionele dialoogvormen heeft betrekking op Dimensie B.

Dimensie B: Diepgang in kennistoepassing en -ontwikkeling

De student:

- maakt constructief en effectief gebruik van de kennis die voor de uitoefening van het beroep van belang is.
- draagt op basis van de praktijkervaringen en praktijkonderzoek bij aan de verdere kennisontwikkeling: voor de eigen praktijk, en waar mogelijk ook toepasbaar in andere praktijken.

Waarom dimensie B? Deelnemers geven aan dat ze het lastig vinden om deze dimensie voor zichzelf helder te krijgen en dat ze het moeilijk vinden om het geleerde te verwoorden in het meesterstuk. Het meesterstuk is de eindopdracht en basis voor het eindassessment.

De docenten waaronder ikzelf valt op dat de deelnemers in de loop van opleiding steeds beter leren om intervisie en reflectietools te hanteren. Zij kunnen deze vormen toepassen bij het bespreken van casussen rond leerlingen zorg . *De eigen rol en hoe de opleiding bijdraagt aan de eigen kennisontwikkeling van de deelnemer blijft onderbelicht.* Deze rol wordt overwegend impliciet beschreven in het uiteindelijke meesterstuk.

De uitdaging voor mijn opdracht, het uitproberen van professionele dialoogvormen, was om bij deelnemers dimensie B 'zichtbaar' en 'onder woorden' te brengen. Wat is er door de opleiding aan kennisontwikkeling opgedaan en met name wat voor invloed heeft dat in de onderwijspraktijk? Daarnaast was het mijn bedoeling om deelnemers te ondersteunen in het explicieter kunnen aantonen deze dimensie in de eindopdracht.

Overwegingen vooraf

Tijdens een eerdere bijeenkomst had ik de deelnemers al eens kennis laten maken met de kaarten. Aan de hand van de kaarten hebben ze oriënterende gesprekken gevoerd over dilemma's in hun schoolorganisatie. Deze werkwijze werd als ontspannen en prettig ervaren. Deelnemers vonden het waardevol om te merken dat dilemma's herkend en erkent werden door anderen. Het leidde echter niet tot verdere verdieping. Inmiddels had ik de kaarten uitgetprobeerd tijdens een intervisie bijeenkomsten met 12 startende leerkrachten en tijdens een training van 14 aankomende schoolcoaches. De opbrengsten vond ik mager, oppervlakkig en vrijblijvend.

Vervolgens heb ik bij de training van aankomend schoolcoaches vooraf gaand aan de dialoog een vooropdracht laten uitvoeren, (zie verder verslag uitproberen dialoogvormen schoolcoach training Wierden Enter 2015/2016). Door eerst deze vooropdracht met elkaar uit te voeren verliep de tweede keer uitproberen van de dialoog kaarten veel beter. Dat bracht mij op het idee om een reflectie tool van te combineren met de dialoogkaarten.

Werkwijze

De opdracht heb ik *succes reflectie* genoemd. Vooraf gaand heb ik uitgelegd waarom we deze opdracht gaan doen, de aanleiding en hoe deze uit te voeren. De deelnemers reageerden positief en een beetje opgelucht omdat ze er tegen opzagen over dimensie B "iets op papier te zetten."

Voor deze opdracht is gebruik gemaakt van reflectietool 'de succesreflectie'. Deze oefening staat wordt beschreven Benammar, Van Schaik, Sparreboom, Vrolijk en Wortman (2011) in het boek *Reflectietools*.

Bij deze wijze van reflectie is een positieve ervaring het startpunt. De succeservaringen van alle deelnemers staan centraal. Er wordt dus niet 1 casus besproken waarvoor slechts 1 inbrenger centraal staat. Tijdens deze oefening hebben de deelnemers de stappen zoals beschreven doorlopen. Stap 2 van deze oefening is explicieter uitgewerkt door aanvullende vragen afkomstig uit handleiding voor professionele dialoogvormen aan elkaar te stellen. De opdracht heb ik op papier gezet en uitgedeeld. Zie hieronder.

De opdracht:

Succes reflectie Hoofdstuk 12 uit Reflectietools, aangevuld met verdiepende vragen uit Handleiding professionele dialoogvormen)

Terugblik uitvoering opdracht

De opdracht *Succesreflectie* is uitgevoerd tijdens de laatste bijeenkomst van de post hbo opleiding IB-TOP in juni 2017. Aanwezig: 14 deelnemers en 2 docenten. Het doel was om deelnemers te laten reflecteren op wat zij in de opleiding aan kennis, vaardigheden of attitude verworven hebben m.b.t. hun rol als ib'er binnen hun school organisatie. Dimensie B.

De opdracht is uitgevoerd volgens bovenstaande stappen. Tijdsduur: 1.30 uur met pauze

Stap 1

Van te voren (huiswerkopdracht) was gevraagd om terug te denken aan een succesvol moment en dit in steekwoorden op te schrijven. Wij hebben deelnemers op de mid-

dag zelf nog even tijd gegeven om na te denken over: ben ik het nog steeds eens met dit moment dan wel op dat moment aan een succesverhaal terug te denken. (niet iedereen had huiswerk gedaan!)

Stap 2

Dit is in 2 talen uitgevoerd. Studenten hebben al diverse keren intervisievormen en coachingstechnieken uitgeprobeerd. Dat maakt dat men sneller met behulp van bovengenoemde vragen tot de kern komt. Niet echt aantoonbaar maar wel voelbaar was de energie die deze fase opriep! *Zie ook bijlage sfeer impressie*

Stap 3:

post its op bord en koffie pauze, ondertussen zijn deelnemers nog steeds volop in gesprek.

Stap 4

Er is vervolgens aan een van de studenten gevraagd om de gespreksleider te zijn. Dat deelnemers de intervisie leiden is gebruikelijk in de ib-top opleiding. Dit is gedaan om dat deelnemers de mogelijkheid te geven om te oefenen in de rol van gespreksleider. Twee deelnemers (Ada en Sandra) melden zich. Vervolgens hebben deze beiden het gesprek gevoerd met groep. *Zie bijlage sfeer impressie*
Tijdens deze stap kwam de groep tot de volgende clustering van succesfactoren in hun werk als ib-er.

- *Bewust zijn van wat er in de rol van ib-er van je gevraagd wordt. Welke rol je inneemt binnen de school organisatie.*
- *Weten welke doelen je wilt bereiken, weten wat er nodig is en wat dat van je vraagt*
- *De persoon die jij bent in je rol als ib-er bent (Het gedurfd hebben te werken vanuit je overtuigingen, ook al levert dat dilemma's en spanningen op)*
- *Communicatieve vaardigheden zoals LSD waardoor je op de ander hebt kunnen afstemmen.*

Stap 5: uitgevoerd door Anne-Marie

Tijdens deze stap heb ik benoemd en samengevat dat clustering van succesfactoren zoals hier boven benoemd voor deze deelnemers blijkbaar aan de basis ligt van dimensie B. Het gaat hier dan niet eens zozeer om kennis in de zin van meer weten maar meer over *zelf kennis over de persoon die jij bent in je rol als ib-er*. Kennis hebben van *weten wat je wilt en wat er nodig is en wat dat van je vraagt*. Kennis en kunde op gebied van *communicatieve vaardigheden wordt ervaren als een belangrijke voorwaarde en middel om goed op anderen te kunnen afstemmen om zo gestelde doelen te bereiken.*

Ervaring en feedback op deze opdracht

Tot slot heb ik feedback gevraagd op ze vorm van reflectie en dialoogvoeren.

Samengevat zijn de volgende conclusies en beloftes benoemd:

- *Deze manier van reflectie/dialoog heeft een verdieping gegeven aan het betekenis verlenen van de begrippen 'empathie', 'zonder oordeel luisteren', en 'open houding'. Ik realiseer mij dat hier een sleutel zit om mijn werk als ib-er goed te doen.*

- Ik heb geleerd, mij bewust te zijn dat ik durf te werken vanuit mijn overtuigingen m.b.t. leerlingenzorg. Tegelijkertijd realiseer ik mij dat ik altijd in samenwerking met collega's hier vorm aan moet geven.
- Ik heb mijn overtuiging verder kunnen 'uitdiepen', beter onder woorden kunnen brengen van wat ik echt belangrijk vind in lln. zorg. Dat ga ik toevoegen aan mijn reflectieverslag.
- Dit gesprek heeft taal gegeven aan mijn diepere gedachten. Het ordent mijn gedachten. Hoop dat ik het nu ook beter kan opschrijven in mijn meesterstuk.
- Ik had al aan de hand van G. Bateson een reflectie verslag geschreven. Door vanmiddag kan ik nog een verdiepingsslag maken!
- Deze manier van werken heeft ons echt geholpen om beter te snappen wat we bij dimensie B eigenlijk moeten aantonen.
- Iedereen was het er over eens dat de werkvorm meerwaarde heeft, in de zin dat de kern van wat er geleerd is in de opleiding op deze manier duidelijker verwoord kon worden.
- De tijd vloog voorbij..... (toch 1,5 uur aan de slag met elkaar!)

4 Verslag trainee PDiON Elizabeth Rigg, Opleidingsdocente Bacheloropleiding Marnix Academie

1 Het voeren van een professionele dialoog binnen de projectgroep

Deze professionele dialoog werd alleen gevoerd met collega's van de Marnix Academie en niet met collega's van buiten. De professionele dialoog met collega's verliep op twee niveaus. Allereerst ging de dialoog over een bepaald onderwerp, bijvoorbeeld één van de experimenten van een collega uit de projectgroep. Tegelijkertijd gingen we met elkaar in dialoog over de manier waarop de kenmerken van de dialoog (zie Handleiding, p. 7) in de experimenten en in onze dialoog naar voren kwamen. Het expliciet hier op ingaan vond ik erg waardevol. Deze explicitering wijst me op het belang om dit meer met studenten in het profiel *Cultuur & Identiteit* te doen. In dit profiel gaan studenten voortdurend met elkaar in dialoog, maar we reflecteren niet altijd op de kwaliteit van de dialoog.

De dialoog met collega's leverde mij verder onder andere het volgende op:

- Bevestiging van de positieve en motiverende werking van het werken met verhalen en het op een verhalende manier werken;
- Het leren over de werking van en de manier waarop de professionele dialoog in verschillende contexten (bachelor-opleiding, nascholing, MOC-cursussen etc.) vorm kan krijgen;
- Het ervaren van (de werking van) een professionele dialoog / reflectie aan de hand van een dilemma. Deze manier blijkt goed te werken, al is het wel belangrijk om van tevoren, met voorbeelden, duidelijk te maken wat een dilemma is.
- Het ervaren van (de werking van) het werken met bijbehorende kaarten. Ik zag twee keer dat deze kaarten de deelnemers hielpen om met het andere perspectief nieuw licht op de kwestie te werpen;
- De vraag of de beschreven kenmerken van een dialoog kloppen en of een professionele dialoog altijd de zingevingdimensie moet raken.
- De vraag of alle oefeningen die we deden en bespraken altijd een professionele dialoog of eerder de begeleiding van een reflectie omhelsden.

2 Eigen experimenten rondom professionele dialoog

Mijn werk op de Marnix Academie bestaat voortdurend uit het begeleiden van de dialoog tussen studenten, vooral binnen het profiel *Cultuur & Identiteit*, als *studiecoach* en als *begeleider in de cursus reflectie* voor collega's. Toch heb ik vanuit dit project bewust een aantal experimenten ingezet. Hieronder worden er drie uitgelicht.

a. Professionele dialoog aan de hand van een dilemma

Een eerste experiment was met mijn collega A., met wie ik de cursus reflecteren voor beginnende studiecoaches verzorg. Ik wilde oefenen met een professionele dialoog aan de hand van een dilemma en maakte hierbij gebruik van de stappen in de Handleiding voor professionele dialoogvormen, p. 12 - 19. Hier had ik tijdens de training met een collega-trainee mee geoefend. Van het gesprek met collega A. is een beeld- en geluidsopname gemaakt. Dit was een leerzaam gesprek waar we naderhand, aan de hand van vragen op het gebied van professionele dialoog, op terugblikten (zie bijlage 2).

Wat heb ik van dit gesprek geleerd?

- Dat een opname helpt om letterlijk de vragen en opmerkingen terug te halen en op basis van feiten te zien wat goed werkt in een gesprek;
- Dat het doel van het gesprek helder moet zijn voor de deelnemers.
- Dat het terugvoeren van het gesprek tot één concreet moment in het verhaal kan helpen om een focus in het gesprek te houden.
- Dat het belangrijk is om het begrip dilemma te verhelderen en voorbeelden te geven. Hoewel het werken vanuit dilemma's, in de zin van spanningsvelden, leerzaam kan zijn, is het belangrijk om niet op voorhand een professionele dialoog aan de hand van een dilemma te willen volgen. Het is van belang om open het gesprek in te stappen en dan pas te kijken welke vorm erbij past;
- De kaartenset met innerlijke spanningen kan nieuw licht op een probleem werpen, maar kan er ook afleiden waardoor het gesprek allerlei zijpaden opgaat. Dit was ook het geval tijdens het oefenen met de collega trainee.
- De bevestiging dat een gelijkwaardige dialoog prima deel kan uitmaken van een coachingsgesprek waarin een coach iemand begeleidt bij het reflecteren. Hierbij is het wel belangrijk dat de coach tijdens de reflectie bij het verhaal van de reflectant blijft. Tijdens zo'n reflectieproces kunnen er echter wel momenten zijn van samen zoeken (t.a.v. het verhaal van de reflectant). Na afloop van de reflectie kan het waardevol zijn om eigen associaties / verhalen van de begeleider (of in een groep studenten: van andere studenten) te horen en / of bepaalde punten die herkenning oproepen, in de vorm van een professionele dialoog verder uit te diepen. De begrip- en dialogiseren en reflecteren zijn onafscheidelijk, maar het zou verhelderend en interessant kunnen zijn om de verschillen en overeenkomsten nader te onderzoeken en op een rijtje te zetten.

b. Reflecteren op de professionele dialoog

In een tweede experiment wilde ik ruimte geven aan het *reflecteren op* de professionele dialoog. De eerste bijeenkomst van de cursus reflecteren voor beginnende studietoelagen bood hier een mooie gelegenheid toe. Eén van de introductie-oefeningen was het in drietallen leren kennen van elkaar aan de hand van een persoonlijk voorwerp / symbool. Hierbij waren er drie rondes waarbij in toerbeurt één persoon de inbrenger was, de tweede oefende met het begeleiden van een reflectie op verschillende niveaus en de derde persoon de vragen noteerde die gesteld werden. Na afloop van de oefening inventariseerden we en gingen we plenair met elkaar in dialoog over de vragen die 'goed' werkten bijvoorbeeld omdat ze de inbrenger aan het denken zetten (zie bijlage 3).

c1. Ruimte geven aan de dialoog tijdens het begeleiden van een reflectieproces

Zoals aangegeven houd ik me bezig met de vraag in hoeverre en hoe de dialoog van meerwaarde kan zijn voor reflectieprocessen van studenten. In dit kader heb ik een aantal dingen uitgetoetst. Allereerst het begeleiden van een reflectieproces bij een SB-student. We deden dit aan de hand van het Marnix-reflectiemodel (vergelijkbaar met logische niveaus van G. Bateson maar qua taal meer afgestemd op de visie en taal van de Marnix Academie. Met per niveau enkele hulpvragen). Tijdens de reflectie maakten we gebruik van placemats op de grond op omgevingsniveau, gedragsniveau, competentieniveau, overtuigingsniveau en identiteitsniveau. Tot slot vroeg ik haar wat deze reflectie haar had opgeleverd. Ze vertelde me dat ze het heel fijn vond om sa-

men te reflecteren en dat de stappen met bijbehorende vragen haar een focus gaven. Anders was ze alle kanten opgegaan in de reflectie. Ook voelde ze veiligheid en vond ze het fijn dat haar verhaal erkend werd.

Ik begeleidde haar weliswaar, maar het was een gezamenlijk zoekproces, vooral het uitzoeken wat deze situatie tot een succes maakte. Dit maakte het proces ook dialogisch. In dit kader was ik zelf ook geraakt door haar openheid en door het moeilijke proces dat ze de afgelopen jaren doorlopen had. Dit, terwijl in een voorgaand gesprek in het bijzijn van haar studiecoach alle luiken dichtklapten. Ook herkende ik aspecten uit haar reflectie in mijn eigen ontwikkeling. In die zin was deze reflectie ook echt dialogisch en raakte hij niet alleen aan de zingevingsdimensie van de student, maar ook van mij. Zie de schriftelijke verslaglegging van student met feedback van mij (in bijlage 4).

c2. Ruimte geven aan de dialoog tijdens het begeleiden van een reflectieproces

Iets vergelijkbaars deed ik tijdens de cursus reflecteren met startende studiecoaches, maar dan vanuit een andere rol. Mijn collega A. en ik hadden een reflectie zoals bovenstaande tijdens de eerste bijeenkomst van de cursus aan de groep voorgedaan. Hierbij begeleidde ik een reflectie van mijn collega en betrof ik de cursisten op de verschillende niveaus door steeds twee vragen aan hen voor te leggen:

1. Welke feedback zouden jullie als begeleider op dit niveau kunnen teruggeven?
2. Welke reflectievraag zouden jullie als begeleider op dit niveau kunnen stellen?

Het gevolg was dat de cursisten niet alleen met de reflectant (collega) in dialoog gingen, maar ook met elkaar in dialoog gingen over deze twee vragen. Om de professionele dialoog compleet te maken stelden we aan het einde van de reflectie ook de vragen wat hen raakte in het verhaal van Alie en op welke momenten er herkenning was.

c3. Ruimte geven aan de dialoog tijdens het begeleiden van een reflectieproces

Een derde variant op de begeleiding van een reflectieproces was tijdens de derde bijeenkomst van de cursus reflecteren voor startende studiecoaches. Toen oefende een tweetal met het begeleiden van een reflectie. Ik speelde de inbrenger en bracht bewust een situatie in waarin ik met een groep studenten een bijeenkomst over reflecteren begeleidde. Op deze manier had zowel de oefening als de inhoud met reflectie te maken. Omdat het tweetal oefende, gingen ze steeds opnieuw, op elk niveau, met elkaar in dialoog over de vragen die ze het beste konden stellen. Soms stapte ik ook uit mijn rol als reflectant door letterlijk opzij te stappen en ging ik deelnemen aan deze dialoog en / of gaf ik hen feedback.

Mijn ervaringen in deze oefeningen waren niet geheel nieuw, maar ik zette wel bewuster dialoogmomenten tijdens het begeleiden van een reflectie in. Deze wezen me weer extra op de leerzame werking van:

- a. *Het betrekken van de groep* (bijvoorbeeld studiecoachgroep bij studenten, medecursisten bij cursus reflecteren) bij het begeleiden van een reflectie door hen *feedback* te laten geven en *vragen* te laten stellen.
- b. *Het stimuleren van de dialoog tussen groepsleden* over de te geven feedback en de te stellen vragen.

c. Het na afloop van een reflectie *stellen van de vraag* wat de ‘luisteraars in de groep’ raakte in het verhaal van de reflectant.

3.Reflectie op ontwikkelde materialen uit de Toolbox Professionele dialoog en enkele discussiepunten

Tijdens het project heb ik vooral gebruik gemaakt van de volgende materialen uit de Toolbox Professionele Dialoog:

- De Toelichting en Verantwoording van de professionele dialoogvormen;
- De Handleiding voor professionele dialoogvormen;
- De dilemma-kaarten uit de kaarten set professionele dialoogvormen (Castelijns, van den Berg e.a., 2015).

Daarbij vond ik de volgende fragmenten nuttig:

1. De figuren 1 en 2 op p. 9 en 13 in de Toelichting en Verantwoording. Het ging hier om vormen van professioneel leren en bijbehorende professionaliseringsinterventies naar Simons & de Ruijters (2001) waarbij schematisch onderscheid wordt gemaakt tussen enerzijds individuele processen en collectieve processen en anderzijds individuele producten en collectieve producten. Deze figuren waren voor mij verhelderend:

	Individueel proces	Collectief proces
Individueel product	Individueel leren	Individueel leren in een collectieve context: Collegiale consultatie Intervisie Coaching
Collectief product	Leren op basis van taakverdeling	Collectief proces en een collectieve opbrengst

De professionele dialoog kan een plek krijgen in de vormen van professioneel leren waarbij het proces collectief is (dus de vormen in de rechter kolom).

1. De zeven kenmerken van een professionele dialoog in figuur 2 op p. 7 van de Handleiding:
1. Professioneel leren via collegiale gesprekken;
 2. Gelijkwaardigheid in de interactie tussen deelnemers;
 3. Gericht op handelen en zingeving (transformatie);
 4. Zelfsturing;
 5. Verhalen als uitgangspunt (narrativiteit);
 6. Nadenken over waarden en opvattingen achter de verhalen (reflectie);
 7. Samen onderzoeken en verbinden van verschillende perspectieven (dialoog).

2. De dilemma's in de kaarten set.

Tegelijkertijd roepen de laatste drie onderwerpen ook vragen op:

1. Zijn de definitie en de zeven kenmerken van professionele dialoog scherp en exact genoeg?
2. Wordt het begrip 'dilemma' duidelijk genoeg omschreven? Wordt er impliciet niet een te brede invulling aan dit begrip gegeven?
3. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen dialogiseren en reflecteren? Wordt er niet te snel gesproken van een professionele dialoog, daar waar er in feite sprake is van de begeleiding van reflectie?

Naar mijn idee is de professionele dialoog over deze onderwerpen onvoldoende gevoerd binnen de projectgroep professionele dialoog van de Marnix Academie.

Discussiepunt 1: Definitie en kenmerken van professionele dialoog

Mijns inziens vragen de definitie en de zeven kenmerken van de professionele dialoog om aanscherping. Op pagina 15 van de Toelichting en Verantwoording staat bijvoorbeeld dat er uitgegaan wordt van de definitie van Schuitema e.a. (2009): "Van dialoog is sprake als deelnemers aan een gesprek ervaringen delen, deze vanuit verschillende gezichtspunten onderzoeken, op basis daarvan gezamenlijk *een gemeenschappelijk standpunt formuleren* [cursivering ER] en dit standpunt legitimeren met (morele) argumenten". Het resultaat van een dialoog hoeft echter geen gemeenschappelijk standpunt te zijn. Deelnemers van een dialoog kunnen bijvoorbeeld ook tot de conclusie komen dat ze het oneens zijn met elkaar.

Denk in dit kader terug aan de geschiedenis van de interreligieuze dialoog waarin verschillen lange tijd zijn weg gemoffeld door op zoek te gaan naar de overeenkomsten. Later kwam er ruimte voor het benoemen van verschillen. Het resultaat van een dialoog kan inderdaad zijn dat deelnemers tot een gemeenschappelijk standpunt komen, maar dat hoeft niet het geval te zijn.

Deelnemers kunnen tijdens de dialoog ook ontdekken hoe verschillend ze van elkaar zijn en door deze ontdekking kunnen blinde vlekken worden weg genomen en / of kunnen deelnemers bewuster voor een bepaalde identiteit kiezen.

Er is ook een tussenweg mogelijk waarbij deelnemers elkaar inspireren tijdens de dialoog en ze aspecten van elkaar in hun identiteit integreren. In alle drie de gevallen, is het resultaat dat deelnemers de verhalen van 'de ander' op zichzelf betrekken en over hun eigen identiteit aan het denken worden gezet. Ook is in alle drie de gevallen de intentie van de deelnemers van een dialoog hetzelfde, namelijk het zich willen inleven in en proberen te begrijpen van 'de ander' vanuit een open en geïnteresseerde houding. Deze intentie zou ik expliciet terug willen zien in de kenmerken van een dialoog.

Ook de aanname dat een professionele dialoog altijd het niveau van identiteit en de zingevingsdimensie raakt, is de vraag. Leerkrachten kunnen ook met elkaar in dialoog gaan over een wiskundig probleem of over de vraag of een continuooster gewenst is of niet. Dergelijke dialogen hoeven niet op dat niveau plaats te vinden. Daar waar dialogen zich lenen voor reflectie tot op identiteits-, en daarmee ook zingevingsniveau, zal het waarschijnlijk wel zinvol zijn en meerwaarde hebben om tot op dat niveau te reflecteren.

Discussiepunt 2: Het begrip 'dilemma'

Ik ben van mening dat het begrip 'dilemma' een te brede invulling krijgt in hoofdstuk 1 van de Handleiding en paragraaf 2.2 van de Toelichting en Verantwoording. Ik zou willen pleiten voor een definiëring in de richting van *innerlijke spanningen* in de professionele identiteit van leraren. Het proefschrift van Marieke Pillen biedt in dit kader handreikingen. Zij ontdekte in haar promotieonderzoek 13 innerlijke spanningen bij beginnende leraren die ze onderverdeelt in de volgende drie thema's:

1. De veranderende rol van student naar leraar;
2. Conflicten die zich voordoen tussen gewenste en werkelijke ondersteuning die leraren hun leerlingen kunnen bieden;
3. Conflicterende opvattingen over leren lesgeven (Pillen, 2013) (zie bijlage 5).

Wellicht kunnen de spanningen voor de doelgroep van de bachelor-studenten aangevuld worden met de 13 spanningen die Pillen (2013) noemt (bijlage 5).

Discussiepunt 3: Dialogiseren versus reflecteren

Hoewel ik binnen dit project verder overtuigd ben geraakt van de meerwaarde van de dialoog bij reflectieprocessen, ben ik nog steeds aan het puzzelen over de *verschillen en overeenkomsten tussen dialogiseren en reflecteren*. Ook was ik van mening dat sommige oefeningen te snel onder de noemer professionele dialoog werden gezet, terwijl het meer draaide om de begeleiding van een reflectie.

De begeleiding van een reflectie wordt mijns inziens pas dialogisch wanneer:

- a. De groep betrokken wordt bij het stellen van vragen en geven van feedback;
- b. Er na afloop aan de groepsleden gevraagd wordt wat hen in de reflectie raakte en / of wat ze herkenden en ervan leerden;
- c. Er tijdens de reflectie sprake is van samen onderzoeken / puzzelen door begeleider en reflectant;
- d. Er niet alleen sprake is van herkenning door de begeleider, maar dat de begeleider na afloop van de reflectie ook expliciet aangeeft wat hem / haar geraakt heeft in de reflectie;
en / of er na afloop van de reflectie één of meerdere punten van herkenning door groepsleden gekozen worden om met elkaar over in dialoog te gaan.

An abstract painting with a vibrant, textured background. The top half is dominated by a deep blue, almost black, sky-like area. Below this, a bright yellow and orange path or light source leads towards the bottom. In the foreground, two stylized, dark, rounded shapes, possibly representing figures or objects, are positioned at the bottom center, facing each other. The overall style is expressive and painterly, with visible brushstrokes and a rich color palette.

Hoofdstuk 5 Beschrijving en analyse van project binnen Iselinge Hogeschool

1. Inleiding

Het doel van dit project is na te gaan op welke wijze de professionele dialoog, zoals onderzocht in een vorig CEPM-project en waarvoor de Toolbox professionele dialoogvormen (Castelijns, Koolen, Van den Berg, et.al. 2015) is ontworpen, in de opleiding vormgegeven kan worden. De aanname is dat hiervoor een training met een train-de-trainer-handleiding behulpzaam kan zijn. Binnen elk van de deelnemende opleidingen (Marnix Academie, VIAA, Iselinge en Kempel) worden groepjes opleiders geworven die een leerwerkgemeenschap (LWG) vormen. Deze opleiders krijgen de training aangeboden en passen vervolgens professionele dialoog toe in de bachelor dan wel in de master. In dit verslag beschrijven we hoe we professionele dialoog vorm kreeg op Iselinge Hogeschool.

Professionele dialoog vatten we op als een wijze van zelfonderzoek waarmee (aanstaande) professionals (zoals leraren, lerarenopleiders) inzicht krijgen in hun opvattingen, overtuigingen en waarden die richtinggevend zijn voor het eigen handelen en waarmee ze aan hun eigen handelen (meer specifiek, de keuzes die zij maken in concrete situaties) betekenis kunnen geven. We spreken van professionele dialoog als verhalen over kritische incidenten in de beroepsuitoefening door (aanstaande) professionals als uitgangspunt worden gebruikt voor een gezamenlijk onderzoek naar de onderliggende waarden en opvattingen en naar eventuele conflicten hiertussen. Professionele dialoog heeft een narratief, dialogisch en reflectief karakter (Castelijns & Van den Berg, 2015). We spreken in dit verband ook wel van de narratieve benadering. Daarmee bedoelen we hetzelfde als met de term professionele dialoog.

De onderzoeksvraag in dit project luidt: Op welke wijze kunnen LWG van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

2. De specifieke context van hogeschool Iselinge.

Iselinge Hogeschool is bezig met het vernieuwen van het curriculum. In dat kader is er sprake van beweging en stilstand tegelijkertijd.

Beweging in de ontwikkeling van het nieuwe curriculum, stilstand, omdat het niet verstandig wordt geacht om aan het einde van het oude curriculum nieuwe initiatieven uit te zetten in de verandering van een verouderd curriculum en daarop te reflecteren. Vanaf september 2018 zal gewerkt gaan worden aan de ontwikkeling van het nieuwe curriculum voor het derde en vierde opleidingsjaar en het cursusjaar 18/19 wordt dan ook gebruikt om te werken met reflecteren op en bijschaven van dit curriculum. In het nieuwe curriculum zal persoonlijk meesterschap vorm krijgen in de onderdelen professioneel bekwaam en pedagogisch bekwaam. Iselinge wil sterke persoonlijkheden opleiden. In het nieuwe curriculum besteden we aandacht aan persoonlijke vaardigheden die nodig zijn voor de uitdagingen van deze tijd (o.a. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, enzovoorts), maar ook het ontwikkelen van oordelend vermogen, culturele bagage en moreel bewustzijn. Bij de ontwikkeling tot sterke persoonlijkheden zijn het kunnen stellen van goede vragen en een nieuwsgierige onderzoekende attitude van belang.

Ook willen we de zelfregulatie van de student bevorderen. We leren de student stapsgewijs om de regie te nemen over zijn eigen leerproces. Hoe hij zelf leerdoelen kan stellen, passende leeractiviteiten voor zichzelf kan kiezen of ontwerpen, hoe hij zijn

leren kan monitoren en bijsturen en leert reflecteren op de kwaliteit en de aanpak van zijn leerproces. De student leert een ondernemende houding aan te nemen, wat inhoudt dat hij zelf de regie pakt en initiatief neemt, knelpunten oplost of verbeteringen aanbrengt.

3. Aanpak

Ondanks beschreven dynamiek op Iselinge is ervoor gekozen toch een PLWG te vormen en dit groepje een training aan te bieden. Dit kreeg vorm in samenwerking met docent L. Er namen twee docenten van de Hogeschool en één medewerker van de nascholingsorganisatie Son Edutrainning deel.

- Docent L. was ook betrokken bij het ontwikkelen van de Toolbox PD-vormen.
- Docent H. geeft o.a. levensbeschouwing en heeft een module mede-ontwikkeld die persoonlijk meesterschap heet.
- Docent R geeft o.a Engels en onderzoek en docent L. geeft media educatie en onderzoek.
- Allen zijn ze opleidingsdocent dus geven ook studieloopbaanbegeleiding.
- M. is adviseur professionalisering bij Son-edutrainning.

Tijdens de train-de-trainer bijeenkomsten lag de nadruk op de verkenning van wat professionele dialoog inhoudt en waarom het van belang zou kunnen zijn dit in te zetten op de Hogeschool en in de nascholing. Ook is er aandacht geweest voor hoe dan en met name bij welke onderdelen/vakken.

De inhoud van de bijeenkomsten hebben we met de onderzoeksgroep voorbereid en was dus hetzelfde als de bijeenkomsten op de andere pabo's.

4. Opbrengsten.

Zoals in de context al geschetst, is er door betreffende docenten niet uitgebreid gewerkt met de tools in hun lessen. Omdat op dat moment (voorjaar 2017) nog niet duidelijk was hoe persoonlijk meesterschap in het algemeen en professionele dialoogvormen in het bijzonder plek zouden krijgen binnen het curriculum, was de animo niet erg hoog.

4.1 De vraagstelling 'hoe professionele dialoog in de opleiding vorm gegeven kan worden' is beantwoord in de zin dat betreffende docenten beamen dat professionele dialoog een meerwaarde vormt binnen het onderzoeken en verwoorden van waarden en opvattingen.

Daarbij werden twee 'kanttekeningen' gemaakt:

- Er is behoefte aan oefening met en verdieping van deze narratieve aanpak. Werken met de toolbox, maar ook andere werkvormen die professionele dialoog bevorderen.
- Verder werd opgemerkt dat het nadenken over eigen meesterschap (van de opleiders) middels narrativiteit voorwaarde is om ook tot de gewenste diepgang te komen.
- Reflecties op gedane werkvormen waren o.a.: "Er ontstaat een mooie vorm van zelf-onderzoek door deze manier van dialoog voeren."

- Opvallend is dat betrokken docenten geïnspireerd waren over het effect van stil blijven, niet invullen en niet sturen.

4.2 De vraagstelling ‘op welke wijze kunnen PLWG’s van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?’, is op dit moment nog niet beantwoord. Docent R die ook in de PLWG deelnam is nauw betrokken bij de curriculumontwikkeling. Zij is op dit moment de meest aangewezen persoon om mee te denken hoe professionele dialoogvormen een plek kunnen krijgen in het nieuwe curriculum.

5. Overige initiatieven.

5.1 Lesbezoek.

Naast het onderdeel train-de-trainer zijn twee lessen bezocht van docenten die in het vierde jaar van de dagopleiding een aantal lessen verzorgen met de toolbox professionele dialoog en met professionele identiteitsspanningen. Dit kunnen de studenten gebruiken bij hun presentatie portfolio. Bij beide bezoeken werd binnen de gekozen werkvorm inderdaad een professionele dialoog gevoerd over waarden die richtinggevend zijn voor het handelen van de aankomende leerkrachten. Wat het meest opvalt bij deze lessen is het belang van de input van de opleider. De gekozen vorm om in gesprek te komen kan nog zo goed zijn, de manier waarop de opleider deze vorm inleidt en begeleidt vormen uiteindelijk de kwaliteit van de dialoog die op gang komt. ‘Teach what you preach’: dat wat de opleider vraagt van de studenten moet hij zelf ook doen. Hij/zij zal in contact moeten zijn met eigen opvattingen, overtuigingen en waarden die richtinggevend zijn voor het handelen en betekenisgeving daarvan. Dit lijkt voorwaardelijk om tot gelijkwaardigheid in de interactie tussen de deelnemers te komen (kenmerken professionele dialoog, pag. 7)

Het gegeven dat één van de docenten de les startte met een verhaal over zichzelf, waarbij ze een intern dilemma blootgaf leek de toon te zetten voor openheid bij de studenten tijdens het vervolg van de les.

5.2 Module persoonlijk meesterschap.

In het huidige lesprogramma volgen studenten een module genaamd ‘persoonlijk meesterschap’. Er is met één van de docenten die dit geeft een gesprek gevoerd en de geschreven module werd doorgenomen. Het is een leerlijn voor alle jaren en valt op dit moment onder studieloopbaanbegeleiding (SLB).

In de verantwoording van deze module staat:

‘De module is een voorstel voor een doorlopende leerlijn waarbij in elk semester van de opleiding (gekoppeld aan studieloopbaan) aandacht wordt besteed aan sociale veiligheid, positieve groepsvorming en de preventie en aanpak van pesten.

Het is een begeleidingslijn met als uiteindelijk doel leerkrachten de kennis, vaardigheden en attitude bij te brengen die nodig zijn om sociale veiligheid op scholen te vergroten. Een van de voorwaarden van het creëren van een sociaal veilige school is het voorbeeldgedrag van leerkrachten. Daarom staat de student zelf in deze module centraal.

Het is van belang tijdens de opleiding aandacht te geven aan elementen van Bildung. Bildung kan vrij vertaald worden als ontplooiing van algemene menselijke kwaliteiten. Aan de ene kant gaat het om de ontwikkeling tot een integere persoonlijkheid,

het ontwikkelen van vermogens tot moreel oordelen en kritisch denken. Goed contact kunnen maken en waarde(n)vol communiceren zijn hier onderdeel van. Wezenlijk is de afstemming op de situatie en vooral de afstemming met mensen met wie gewerkt wordt. Daarnaast hebben studenten (als toekomstige leerkrachten) kennis en vaardigheden (tools) nodig waarmee zij een positief groepsklimaat kunnen creëren en problemen op het gebied van groepsdynamiek kunnen herkennen en er effectief mee om kunnen gaan.’ (2015)

In het tweede jaar wordt binnen deze module gewerkt met de toolbox professionele dialoog. De hele module nodigt uit tot bewustwording, reflectie en delen. In de ontwikkeling van het nieuwe curriculum zullen de ervaringen van studenten en docenten worden meegenomen in een nieuw te ontwikkelen rode draad door het programma.

5.3 Curriculum.

Het nieuwe curriculum is zoals al eerder benoemd nog volop in ontwikkeling. Na gesprek met betrokken ontwikkelaars is er gekeken waar professionele dialoogvormen op zijn plek zouden zijn. Dat is bekeken op pedagogische en professionele bekwaamheid. Dit zijn praktische aanbevelingen waarbij mede geput wordt uit modules en materialen die nu al in de opleiding gebruikt worden.

Binnen het nieuwe curriculum zal steeds een onderwerp/thema centraal staan waar iedere bekwaamheid aan bod komt en verder ontwikkeld wordt. De verschillende vakken zoeken binnen ieder thema integratie.

In 2018-2019 wordt gestart met de ontwikkeling van een integraal curriculum voor het 3^e en 4^e opleidingsjaar én worden kleine innovatie onderwijsprogramma's voor het 1^e en 2^e jaar ontwikkeld en uitgevoerd. Eén van de thema's die in het bijzonder aandacht zal krijgen is 'persoonlijk meesterschap'. Een docentengroep zal een analyse maken van opbrengsten die nu gerealiseerd zijn, deze wegen op relevantie voor het nieuwe curriculum en aanbevelingen doen voor het implementeren van de geselecteerde inhoud in het nieuwe curriculum.

6. Conclusies en reflectie.

Het doel van dit project om na te gaan op welke wijze de professionele dialoog in de opleiding vorm gegeven kan worden is op Iselinge nog steeds in beweging en heeft zijn definitieve vorm nog niet bereikt. Duidelijk is dat er plek voor ingeruimd gaat worden vanwege de 'opbrengsten' die het geeft. Iselinge onderkent dat in de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap de professionele dialoog een vorm is die tot bewustwording, reflectie en ontwikkelen van meesterschap kan leiden. Ook is helder binnen welke onderdelen in het curriculum dit het duidelijkst zijn vorm zal gaan krijgen.

Hoe de PLWG of het vormen van meer PLWG's een rol hierin kan gaan spelen is nog niet geformuleerd.

Gedurende het onderzoek ontstond bij betrokken docenten enthousiasme over het inhoudelijke aspect, maar tegelijkertijd scepsis over de invoering. Met aankomende leerkrachten een professionele dialoog voeren, is ten slotte niet alleen een techniek. Het is niet iets wat je 'ook nog even' doet. Het is onderdeel van je visie op opleiden en een manier waarop je vervolgens je studenten benadert.

In de gesprekken kwam meerdere keren naar voren dat een professionele dialoog voeren niet aan alle opleiders besteed is en dat je dat dus ook niet van allen kunt vragen. Daarnaast biedt professionele dialoog een kader waarbinnen begrippen als respectvolle benadering, waardering geven, zelfverantwoordelijkheid bevorderen verkend kunnen worden en invulling kunnen krijgen.

Samenwerking over dit onderwerp met Son-Edutrainning heeft kansen op het gebied van de opleidingen die Son biedt. Binnen de post-HBO-opleidingen zouden leerkrachten in het veld hiermee bekend en vertrouwd kunnen raken.



Hoofdstuk 6 Voortzetting integratie professionele dialoogvormen op de Kempel

Onderzoeksverslag project professionele
dialoogvormen op De Kempel

1. Inleiding

Het doel van dit project is na te gaan op welke wijze de professionele dialoog, zoals onderzocht in een vorig CEPM-project en waarvoor de Toolbox professionele dialoogvormen (Castelijns, Koolen, Van den Berg, et.al. 2015) is ontworpen, in de opleiding vormgegeven kan worden. De aanname is dat hiervoor een training met een train-de-trainer-handleiding behulpzaam kunnen zijn. Binnen elk van de deelnemende opleidingen (Marnix Academie, VIAA, Iselinge en Kempel) worden groepjes opleiders geworven die een leerwerkgemeenschap (LWG) vormen. Deze opleiders krijgen de training aangeboden en passen vervolgens professionele dialoog toe in de bachelor dan wel in de master. In dit verslag beschrijven we hoe we professionele dialoog vorm kreeg op De Kempel.

Professionele dialoog vatten we op als een wijze van zelfonderzoek waarmee (aanstaande) professionals (zoals leraren, lerarenopleiders) inzicht krijgen in hun opvattingen, overtuigingen en waarden die richtinggevend zijn voor het eigen handelen en waarmee ze aan hun eigen handelen (meer specifiek, de keuzes die zij maken in concrete situaties) betekenis kunnen geven. We spreken van professionele dialoog als verhalen over kritische incidenten in de beroepsuitoefening door (aanstaande) professionals als uitgangspunt worden gebruikt voor een gezamenlijk onderzoek naar de onderliggende waarden en opvattingen en naar eventuele conflicten hiertussen. Professionele dialoog heeft een narratief, dialogisch en reflectief karakter (Castelijns & Van den Berg, 2015). We spreken in dit verband ook wel van *de narratieve benadering*. Daarmee bedoelen we hetzelfde als met de term professionele dialoog.

De onderzoeksvraag in dit project luidt: Op welke wijze kunnen PLWG's van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

2. De specifieke context van hogeschool de Kempel

In het projectgroep-overleg van de Kempel is gezocht naar mogelijkheden om binnen de context van de vier deelnemende opleidingen de training uit te zetten. Van meet af aan was duidelijk dat De Kempel niet zou kiezen voor een aanbod-, maar voor een vraaggestuurde aanpak. We veronderstelden dat die beter zou passen bij cultuur van de hogeschool. Het thema persoonlijk meesterschap stond namelijk al enkele jaren op de agenda van de Kempel. Er waren koersdagen gehouden over dit thema en persoonlijk meesterschap had een belangrijke plaats in zowel het oude en nieuwe instellingsplan van de hogeschool. Veel collega's van de Kempel hadden deelgenomen aan een narratief onderzoek naar professionele dilemma's van lerarenopleiders (Castelijns, Koolen, Van den Berg & Albers, 2017). In het discours over persoonlijk meesterschap dat op de Kempel gevoerd werd, stond niet een instrumentele toepassing van kennis en vaardigheden centraal, maar juist de ontwikkeling van een positieve attitude ten aanzien van de normatieve dimensie in het beroep van leraar en van lerarenopleider. De opvatting die binnen de Kempel werd gedeeld door management en opleiders was dat persoonlijk meesterschap in de eerste plaats vraagt om het sensibiliseren van opleiders voor het concept professionele dialoog: Wat houdt het in? Waarom is het van belang? Hoe kan professionele dialoog bijdragen aan normatieve professionalisering? Hoe kan die worden geïntegreerd in de dagelijkse praktijk van de opleiding? Het aanbieden van een training paste minder goed in dat discours en bij het sociaal-constructivistische opleidingsconcept van De Kempel.

3. Theoretische noties

Trainingen, implementatietrajecten en cursussen zijn op te vatten als vormen van kennisbenutting: kennis uit onderzoek (in dit geval ons eigen eerder onderzoek naar persoonlijk meesterschap) vindt zijn weg naar de praktijk.

Cain (2015; zie ook Castelijns & Vermeulen, 2017) onderscheidt drie vormen van kennisbenutting, namelijk 'strategisch', 'instrumenteel' en 'conceptueel gebruik'. Onder 'strategisch gebruik' verstaat Cain het benutten van onderzoeksresultaten om bepaalde (beleids)beslissingen te legitimeren. Opleidingsmanagers die bijvoorbeeld besluiten om persoonlijk meesterschap een prominente plaats te geven in het curriculum en zich voor deze beslissing verantwoorden door te verwijzen naar ons onderzoek, maken strategisch gebruik van informatie uit onderzoek.

'Instrumenteel gebruik' houdt in dat de gebruikers de resultaten van het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk interpreteren en toepassen. Naar dit uitgangspunt wordt in de innovatieliteratuur verwezen met de term *'fidelity approach'*. Van *fidelity* is sprake wanneer de innovatie zoals geïmplementeerd correspondeert met de innovatie zoals bedoeld (Durlak & DuPre, 2008). De aanname hierbij is dat inzichten, opgedaan in een specifieke (onderzoeks)situatie, ook van toepassing/bruikbaar zijn in andere contexten. De *fidelity approach* is kenmerkend voor de RDD-benadering (Zie: Green, Ottoson, Garcia & Robert, 2009). Op basis van fundamenteel onderzoek (Research) worden praktische toepassingen ontwikkeld (Development) die daarna breed worden verspreid (Dissemination). Van de gebruikers wordt vervolgens verwacht dat zij de aanwijzingen van de onderzoekers en ontwikkelaars zo nauwkeurig mogelijk opvolgen. Het ontwikkelen en aanbieden van trainingen om docenten vaardiger te maken in het voeren van professionele dialoog, is een vorm van instrumenteel gebruik.

Cain noemt 'conceptueel gebruik' als derde vorm van kennisbenutting. Gebruikers (zoals lerarenopleiders) kunnen bij kennisbenutting streven naar maximale betrouwbaarheid. In de praktijk zullen zij echter onderzoeksresultaten aanpassen op basis van kenmerken en eisen van de eigen context, hun eigen opvattingen en praktijkervaringen. In andere woorden: zij transformeren de onderzoeksresultaten, modifieren concepten en ontwikkelen eigen concepten op basis van hun praktijkervaringen (Cain, 2015b). Bij conceptueel gebruik leggen de gebruikers verbanden tussen de onderzoeksresultaten en hun eigen ervaringskennis.

Conceptueel gebruik houdt in dat leraren kennis uit onderzoek aanpassen op basis van kenmerken en eisen van de eigen context, hun eigen opvattingen over wat goed opleidingsonderwijs is en hun eigen praktijkervaringen. Ze passen algemene kennis toe op specifieke gevallen en generaliseren specifieke kennis naar andere gebieden (Cain, 2015). Conceptueel gebruik is op te vatten als een proces van co-creatie van kennis. Hierbij is sprake van een *'long, focussed discussion'* (p. 482) waarbij wetenschappelijk onderzoek een derde stem toevoegt aan de professionele dialoog tussen leraren over hun praktijk. In deze dialoog *'the teachers offered their thoughts and opinions, supporting them with evidence from their values and knowledge, particularly experiential knowledge'* (p. 489). De waarden van de leraren, die van collega's en die van de onderzoeker worden met elkaar verbonden tot nieuwe kennis en dat is wat integratie van professionele dialoog beoogt. Kortom, voor het integreren van professionele dialoog in de dagelijkse praktijk van het opleidingsonderwijs, lijkt het ondersteunen van conceptueel gebruik de meest aangewezen weg te zijn.

4. Verkenning van de organisatie

a. Aanpak

Bij aanvang van het project was niet duidelijk welke rol persoonlijk meesterschap en meer in het bijzonder professionele dialoog in de opleiding speelde. In het interne projectgroep-overleg van 17 februari en 6 maart 2017 dat op de Kempel plaatsvond en waaraan wij, samen met onze collega's N. en F. deelnamen, werd besloten eerst een verkennend onderzoek uit te voeren. Het doel hiervan was de beginsituatie van de Kempel in kaart brengen op gebied van persoonlijk meesterschap en de professionele dialoog. We formuleerden de volgende onderzoeksvraag:

Op welke manier wordt er binnen de opleiding aandacht besteed aan persoonlijk meesterschap in het algemeen en aan professionele dialoog in het bijzonder?

Om deze vraag te beantwoorden besloten we de hele organisatie door te lichten door met alle disciplinetteams en met vertegenwoordigers van thema- dan wel projectgroepen in gesprek te gaan. We maakten hiervoor werkafspraken (zie bijlage 1 en 2).

We ontwierpen gezamenlijk een format met vragen voor de gesprekken met onze collega's. Dit format bestond uit de volgende onderdelen:

Beginsituatie: korte omschrijving van het (opleidings)onderdeel en met wie je gesproken hebt.

Wat wordt er al gedaan op het gebied van persoonlijk meesterschap en de professionele dialoog.

Kansen: welke mogelijkheden zijn er binnen het (opleidings)onderdeel op het gebied van Persoonlijk meesterschap en de professionele dialoog?

Belemmeringen: welke belemmeringen (persoonlijk en randvoorwaardelijk) worden er ervaren? Wat is er voor nodig om deze belemmeringen op te heffen?

Behoeftes: waar liggen de behoeftes op het gebied van persoonlijk meesterschap en het inzetten van de professionele dialoog?

b. Resultaten van de verkenning

In het voorjaar van 2017 hebben we met onze collega's in totaal 18 gesprekken gevoerd. Van elk gesprek is een beknopt verslag gemaakt (zie Bijlage 1). De uitkomsten van deze gesprekken hebben we samengevat in Tabel 1. Door middel van deze gesprekken kregen we een beeld van de wijze waarop persoonlijk meesterschap binnen de disciplinetteams en thema- en projectgroepen een plaats krijgt. Uit deze tabel blijkt dat persoonlijk meesterschap volgens onze collega's op veel plaatsen in de opleiding (zowel binnen als buiten het curriculum) aan bod komt. Ieder van de geïnterviewde collega's noemt één of meer disciplines (zoals aardrijkskunde of geschiedenis) en/of projecten (zoals de Eifel- of Ardennentocht) waarbinnen volgens hen aandacht aan de ontwikkeling van persoonlijk meesterschap wordt gegeven. Wanneer we vervolgens nader ingaan op de kenmerken van professionele dialoog (narratief, dialogisch en reflexief), valt een aantal zaken op.

Narratief

Verschillende docenten geven aan tijdens de lessen of tijdens projecten bepaalde onderwerpen aan de orde te stellen door het in brengen van eigen ervaringen of door studenten ruimte te bieden hun ervaringen (bijvoorbeeld naar aanleiding van de stage) te delen. Eén docent maakt gebruik van artikelen in kranten. De vraag is in hoeverre we hier kunnen spreken van narrativiteit. Het inbrengen van een ervaring is niet hetzelfde als het vertellen van een verhaal (hoewel dat door sommige van onze collega's wel zo wordt genoemd). Zo verwijzen uitspraken als: 'Ik heb moeite met dif-

ferentiëren tijdens de instructie van de rekenles' of 'Ik vind dat de kinderen tijdens de lessen NTO niet zo gemotiveerd zijn' weliswaar naar ervaringen van de student, maar nog niet naar concrete verhalen.

Er lijken vier uitzonderingen te zijn. Tijdens de Eifel- en Ardennentochten (F. en G.) vertellen studenten en docenten elkaar soms heel persoonlijke verhalen. Die zijn niet gepland. Het gebeurt (of niet). Tijdens TUB-bijeenkomsten (M.) vertellen studenten elkaar persoonlijke verhalen naar aanleiding van de stage. In de MLI (Mo en Mi) vertellen studenten elkaar over kritische incidenten in hun ontwikkeling tot teacher leader. Bij het vak godsdienst en levensbeschouwing (Ka) wordt van studenten gevraagd hun keuze voor katholiek/openbaar onderwijs te beargumenteren aan de hand van een persoonlijk verhaal. Ook worden studenten uitgedaagd hun persoonlijke levensverhaal op te schrijven.

Dialogisch

Het vertellen van een verhaal of het inbrengen van een ervaring is één, maar vindt daarna een dialoog plaats tussen verteller en luisteraar(s)? Is sprake van een zoekproces waarin het verhaal en de daarin besloten opvattingen en dilemma's gezamenlijk worden onderzocht en geanalyseerd? Tabel 1 laat zien dat dat niet in alle gevallen gebeurt. Zo geven opleidingscoördinatoren aan dat er wel over de verhalen die tijdens projectactiviteiten (zoals de Eifel- en Ardennentochten) worden verteld, gesproken wordt, maar alleen als daaraan bij de studenten behoefte is. Fenne geeft aan dat dat tijdens de trektochten vaak wel gebeurt. Naar aanleiding van persoonlijke verhalen komt het gesprek al gauw op waarden en opvattingen. Mirjam geeft aan dat tijdens de TUB-bijeenkomsten verhalen langs de weg van intervisie worden besproken. Ook daarin is aandacht voor opvattingen en waarden van studenten. In de MLI bespreken studenten in leerkringen elkaars verhalen die hier kritische beroepssituaties heten. In het onderdeel OPI (eind eerste jaar van de opleiding) analyseren studenten eigen ervaringen. Door gebruik te maken van onderzoeksmethoden als de BNIM (Wengraf), het socratische gesprek en het UI-model van Korthagen kunnen ze daarover in dialoog gaan met medestudenten, maar het is niet duidelijk of en op welke wijze dat gebeurt. Bij godsdienst en levensbeschouwing worden de verhalen van de studenten tijdens de lessen gedeeld en besproken. Bij bewegingsonderwijs worden wel professionele dilemma's besproken (bijvoorbeeld rondom fysiek contact met leerlingen), maar niet naar aanleiding van verhalen.

Reflectief

Bij sommige vakken (Zoals aardrijkskunde, rekenen en wiskunde, NTO en bewegingsonderwijs) waarin weliswaar ruimte is voor eigen ervaringen van studenten, vindt reflectie plaats door studenten naar hun positie, mening of standpunt te vragen. Daarbij worden echter geen verhalen als vertrekpunt genomen. In gesprekken naar aanleiding van verhalen tijdens de trektochten, de MLI, TUB en godsdienst en levensbeschouwing, vindt reflectie plaats door studenten uit te dagen de waardeoriëntaties die richting geven aan hun handelen en denken te onderzoeken.

Kansen

Op de vraag naar welke kansen zij zien voor het toepassen van professionele dialoog in de opleiding, geven onze collega's uiteenlopende suggesties. Vakdocenten als A., An. en R. zien kansen om het eigen vakconcept door te ontwikkelen en daarin het waarderende aspect een plaats te geven. Volgens de opleidingscoördinatoren en M.

liggen er kansen om de kwaliteit van de TUB-bijeenkomsten te verhogen door het accent te verschuiven naar een wijze van gespreksvoering waarin (nog) meer de diepte wordt ingegaan (waarden). Mi., O. en Ka. wijzen erop dat professionele dialoog niet een geïsoleerd onderdeel van het curriculum of het nascholingsaanbod moet zijn, maar dat die geïntegreerd moet worden in het bestaande aanbod. Deze integratie vraagt overigens wel dat docenten een professionaliseringsslag maken (H., S, Sa en Mo).

Belemmeringen

Onze collega's zien verschillende belemmeringen voor het verder integreren van de narratieve benadering in de opleiding. Een deel van die belemmeringen schrijven zij toe aan studenten: die voelen zich niet altijd vrij/veilig genoeg om ervaringsverhalen in te brengen (A., Ka), ze geven een sociaal wenselijke respons (opleidingscoördinatoren), er zijn niveauverschillen en verschillende behoeften van studenten (M.), studenten hebben nog geen ervaringsverhalen (R), ze vinden vertellen in het Engels lastig (S), sommige studenten hebben een negatieve houding ten aanzien van het vak (W). Een ander deel van de belemmeringen schrijven de docenten aan zichzelf toe. Zij voelen zich niet altijd bekwaam om studenten voor de narratieve benadering te motiveren (Opleidingscoördinatoren Sa, Mi, Mo, R, Ka), er rust nog een taboe op het elkaar aanspreken (H.). M. wijst erop dat docenten en leraren wel een zekere urgentie moeten ervaren. Dat is niet altijd het geval.

Tenslotte zijn er volgens onze collega's nog belemmeringen in de organisatie. A. wil een goede balans tussen aanbod en ervaringen, volgens H. ligt een te sterk accent op de kennisbasis bij de initiële opleiding en is het programma bij de deeltijd overladen. Sa signaleert dat er te weinig contactmomenten zijn om met studenten een band op te bouwen. Mo ziet de voortdurende wisselingen tussen tutoren in de MLI als obstakel.

Behoeften

De behoefte aan professionalisering op het gebied van de narratieve aanpak varieert sterk. Sommige collega's zeggen hieraan geen behoefte te hebben, terwijl anderen zoals de Opleidingscoördinatoren en M. over de tutoren, H., S, H. W. en Mo over de MLI-tutoren aangeven dat enige vorm van professionalisering wel nodig is. De specifieke ondersteuningsvragen variëren nogal. H. heeft behoefte om dit samen met een maatje op te pakken, H. pleit voor het oefenen van reflectievaardigheden, feedback en improvisatievermogen, W. heeft behoefte aan handreikingen voor het omgaan met dilemma's enzovoorts. De opleidingscoördinatoren (bachelor), M. en Mi. (opleidingsmanager MLI) hechten belang aan het professionaliseren van tutoren, maar ze geven aan daarbij niet te denken aan het trainen van vaardigheden.

c. Conclusie

De vraag die we met deze verkenning wilden beantwoorden was: Op welke manier wordt er binnen de opleiding aandacht besteed aan persoonlijk meesterschap in het algemeen en aan professionele dialoog in het bijzonder?

Op basis van de verzamelde informatie kunnen we concluderen dat aspecten van persoonlijk meesterschap volgens onze collega's in tal van disciplines en projecten aan bod komt. Professionele dialoog daarentegen (te kenmerken als: narratief, dialogisch en reflectief) blijkt een minder prominente plaats in te nemen. In vier situaties (wandeltochten, TUB, MLI en godsdienst / levensbeschouwing) wordt ruimte geboden aan professionele dialoog. Als verklaring voor het gegeven dat het niet altijd gemakkelijk

Tabel 1 Samenvatting van de verkenning

Collega	Beginsituatie		Dialogisch	Reflexief	Discipline / project	Kansen	Belemmeringen	Behoeften
	Narratief							
A.	Eigen ervaringsverhalen en die van kinderen uit stageklas nav migratie (en duurzaamheid)	Verhalen worden in de groep besproken	Eigen standpunt bepalen tav migratie resp. duurzaamheid; jezelf positioneren	C-AAR3 / C-AAR2	Studenten meer bewust maken van waarom zij bepaalde lesonderwerpen kiezen; Concretiseren 'waarden' vakconcept OMW	Studenten voelen zich niet altijd vrij; Balans tussen aanbod en ruimte voor inbreng ervaringsverhalen	Geen	
AN	Waar het kan brengen studenten eigen ervaringen in nav het geven van lessen GES	Eigen ervaringen worden in de groep besproken	Eigen standpunt bepalen; jezelf positioneren	C-GES6 / burgerschap I-CPCU18 / habits of mind	Vakconcept OMW / waarderen	Opvatting: is narratieve aanpak wel betrouwbaar vu historisch perspectief	Vakconcept OMW sterker aanzetten vu narratieve aanpak	
OIC	Niet expliciet, wel ruimte	Geen terugkoppeling, behalve als het zich spontaan voordoet	Geen terugkoppeling, behalve als het zich spontaan voordoet	Projectweek, Eifel, Ardennen; Brede intake met studenten; Ambitiesgesprekken met werknemers Beoordelings- en functionerings-gesprekken; TUB's	Leergesprekken TUB's (zijn nu nog te praktisch); meer lijn in de TUB's aanbren-gen op basis van PM, meer de diepte in; inzet app;	Studenten leveren wat we van hen verwachten (sociale wenselijkheid) Docenten voelen zich niet bekwaam om studenten hier-voor voor te motiveren in TUB; gebeurt ad-hoc, incidenteel; veel verschil tussen tutoren	Aanbod niet formaliseren; Professionaliseren docenten, m.n. mbt narratieve aanpak	
H.		Aandacht voor PM bij NED krijgt nog weinig accent, zowel in IO als DT, als bij aanbod Taalcoördinator;	Bij ontwikkelen eigen visie op taal onderwijs of leesonderwijs Taalbeleidsplan, visie op taalonderwijs (Taalcoördinator) Functionerings-gesprekken MLI-intake	Weinig ruimte voor PM door sterk accent op kennisbasis bij IO; Idem door overladenheid programma bij DT	Ontwikkelen aanbod PM binnen dit bestaande aanbod, samen met een collega; Geen apart aanbod.			
HR		Incidenteel tijdens interacties met studenten en met collega's; niet gepland; Drama, incidenteel nav wat zich voor-doet	Er rust nog wel taboe op 'elkaar aanspreken op gedrag' Het vak Drama heeft weinig status	Cultuur van vertrouwen; tijd en ruimte voor gesprekken hierover Oefenen reflectievermogen, feedback geven en ontvangen, improviseren				
G	Ervaringen nav gebruik internet en social media van studenten; Samen optrekken en elkaar verhalen vertellen tijdens Eifel	Ervaringen worden in de klas besproken	Niet: wel wijzen op risico's en consequenties; bewustwording	ICT en Media; incidenteel; Eifel; persoonsvorming; karaktervorming	Vooraf aandacht hiervoor in 1 ^e jaar; zou ook later in de opleiding moeten. Eifel verplichten voor elke student	0-euro regeling en beroep dat studenten hierop doen; doet afbreuk aan bedoelingen van Eifel.	Steun vanuit management	

F	Samen optrekken en elkaar verhalen vertellen	Gesprekken in groepen over waarden en opvattingen	Gesprekken in groepen over waarden en opvattingen	Ardennen; persoonsvorming; karaktervorming; Daar waar het zich voordoet; bewustwording; niet gestuurd.	
M	Studenten vertellen persoonlijke verhalen uit de stage	Delen en bespreken dilemma's; o.a. via interview	Onderzoek naar eigen waarden	TUB-lijn en begeleiding MST; zowel incidenteel als intentioneel; omgaan met identiteitsspanningen en dilemma's;	Te zwaar accent op MST en stage, waardoor te weinig tijd voor PM; niveaueverschillen en verschillen in behoeften van studenten; grote tub-groepen Meer info over narratieve benadering en hoe die te integreren met beeldbegeleiding; Doordenken bevindingen CEPM-onderzoeken door K3 team
R	Studenten krijgen ruimte om eigen ervaringen met het geven van lessen NFO in te brengen; vraag is wel of sprake is van narratieve aanpak of dat het vooral over meningen gaat.	Reflectie over eigen visie op dit vak	I-N17: natuurbelieving van studenten en leerlingen; thema seksualiteit en relaties; Vakconcept OMW (waarderen)	STEAM keuzeblok; visievorming tav ontwerpend bezig zijn	Geen
S	Studenten vertellen elkaar verhalen in het Engels	Visie studenten op het vak Engels; Storytelling in het tweede jaar	Meer aandacht voor visie	Studenten vinden vertellen in het Engels lastig; weinig tijd doordat er maar weinig lessen zijn.	Hoe kan ik de narratieve benadering hierbij inzetten?
	Studenten vertellen elkaar verhalen voorafgaand aan opdrachten BVO	BVO; doel ontwikkelen eigen visie op 'kunst' door leerlingen	Studenten aan het denken zetten door vragen te stellen over PM	Spannend om eigen visie op kunst te delen met studenten; weinig tijd; vraag of het hier wel hoort	
		Internationalisering: wat zich voordoet tijdens de reis; bij lange buitenlandstage wel gesprek over motieven etc.	Toerusten begeleiders, zodat ze tijdens de reis PM aan de orde kunnen stellen	geen	Welke vragen zouden begeleiders kunnen stellen?

SA	Aandacht voor PM bij OWK is incidenteel, docentafhankelijk en is vooral bij pedagogische vraagstukken aan de orde: volgend jaar wel intentioneel bij I-IN7: visie op onderwijs aan jonge kind;	Docenten zij met elkaar in gesprek over professionele identiteit nav studiedag met Manon Ruijters; Volgend jaar groter accent op PM bij pedagogische competentie; via narratieve manier op zelfonderzoek uitgaan; Studiedag: wie zijn wij als sectie?	Geen duidelijke visie op (integratie) PM in aanbod OWK; Sommige collega's moeten er nog aan wennen; vinden het spannend; Te weinig contactmomenten; moeilijk om band op te bouwen met studenten	Afhankelijk van de stappen die de sectie gaat maken.		
W	Studenten brengen ervaringen in vanuit stage	Reflecteren op eigen opvattingen in relatie tot muziek(onderwijs)	In muzieklessen wordt ingegaan op waardeoriëntaties van studenten tav muziek; Bij CP is meer ruimte om dieper op PM-aspecten in te gaan	Willemervaart veel vrijheid om PM te integreren in lessen.	Omgaan met dilemma: student negatieve houding tav muziek en eigen opvattingen	Handvatten voor omgaan met dergelijke dilemma's
M	Gebruik van verhalen van eigen kinderen en van studenten uit eigen jeugd of stage in relatie tot rekindeldactiek. Starten met vragen en uitdagen om narratieven te vertellen.	Reflectie met studenten nav de verhalen (of nav beeldmateriaal);	Dit doe je als docent RW eigenlijk altijd; Beeldmateriaal specifiek bij I-R/W12	Verhalen zoeken nav berichten in de media; Van daaruit abstraheren en reflecteren	Geen	Geen (docenten verschillen in ervaring en daarmee ook qua verhalen)
MI	Verhalen vertellen	Onderzoek naar eigen opvattingen / waarden MLI-studenten	MLU-1: expliciet; In maatwerktrajecten KcdK en masterclasses integreren PM (niet geïsoleerd aanbieden)	PM in maattrajecten integreren, bijv. adhv drie toolboxen: samen opleiden, Professionele Dialoog en Denken om te Leren. Koppen aan Bildung	Er moet wel urgentie ervaren worden; PM verdraagt zich moeilijk met doelgericht werken; Vaardigheden collega's om PM te integreren in aanbod.	Niet isoleren PM maar integreren; Scholing collega's in toepassen narratieve aanpak.

MO	Verhalen vertellen (kritische incidenten) nav rol teacher leader	Delen van verhalen; elkaar bevragen	Onderzoek naar eigen opvattingen / waarden MLI-studenten	In MLI, periode 3 (OP1) en in PRO-lijn door tutores	Tutores moeten zelf waarde van de narratieve benadering ervaren. Helga kan belangrijke rol spelen bij professionalisering tutores	Wisselingen tutores; geen vaste groep; niet iedereen is voldoende ingeleid in de narratieve benadering	Hechte groep tutores die o.a. geselecteerd zijn op basis van affiniteit met narratieve benadering.
O	Studenten oefenen vaardigheden. Ze vertellen hoe ze dit beleven; hun persoonlijke verhaal komt naar voren			BVA	Integratie met andere vakken	Geen	Meer afstemming met andere vakken (= integratie)
R	Studenten wordt gevraagd te vertellen over hoe ze denken over het vak BEW en over de ideale leraar. Eigen verhaal docent en van student wordt vaak als uitgangspunt gebruikt.		Bespreken dilemma's; bijv. rond fysiek contact; omkleden; hygiëne; culturele verschillen		Meer expliciteren; database met verhalen uit o.a. media	Ervaren belemmering (als mannelijke docent) om het onderwerp 'vangen' aan de orde te stellen.	Meer expliciteren; database met verhalen uit o.a. media
KA	Studenten presenteren een persoonlijk symbool met verhaal	Verhalen worden gedeeld en besproken;	Reflectie op persoonlijke waarden; oriëntaties en eigen identiteit.	GL C-GL4	Narratieve aanpak volledig geïntegreerd in het vak. Als kansen zich voordoen, worden die gepakt.	Geen.	Wellicht hebben sommige collega's behoefte aan begeleiding van de narratieve aanpak.
	Studenten vertellen verhaal bij foto van inspirerend persoon		Opbouw van persoonlijke naar professionele identiteit;	C-GL5		Wel zullen collega's verschillen de opvattingen hebben over de narratieve aanpak; ze maken op verschillende wijzen gebruik van verhalen van studenten;	
	Kauze voor openbaar of katholieke onderwijs onderbouwen met persoonlijke verhalen			BK00		Niet iedereen kan het. Belang persoonlijke relatie en veilige sfeer.	
	Schrijven van persoonlijk levensverhaal (BIT)			I-CPCUI8			

is om professionele dialoog te integreren in het aanbod, noemen onze collega's factoren die zij toeschrijven aan studenten, factoren die te maken hebben met hun eigen vaardigheden en kennis en factoren in de organisatie. Zij zien kansen, met name (verdere) professionalisering en integratie van de professionele dialoog in het reguliere aanbod. De behoefte aan professionalisering varieert echter sterk. Uit de verkenning blijkt dat geen van de collega's behoefte heeft aan een training, met uitzondering van opleidingscoördinatoren (zowel bachelor als master). Zij verwoorden die behoefte wel, maar dan gaat het niet om de ontwikkeling van hun eigen professionaliteit, maar om die van tutoren. Bovendien benadrukken zij dat een dergelijke training de nadruk moet liggen op het integreren in het aanbod, het zelf toepassen van de narratieve benadering en het doordenken van bevindingen uit CEPM-Onderzoek. Dit wijst meer op een behoefte aan conceptueel gebruik (Cain, 2015) van kennis uit onderzoek dan op een instrumenteel gebruik ervan.

5. Consequenties

Tijdens het interne projectgroep overleg op 09-05-2017 hebben we bovenstaande resultaten besproken en zijn we samen nagegaan welke consequenties we aan deze uitkomsten zouden kunnen verbinden. We hadden het idee om drie groepjes collega's te benaderen en van deze groepjes leerwerkgemeenschappen rondom professionele dialoog te vormen. Het betrof:

1. MLI-tutoren (A., R. en Mi, allen tutor eerste jaar) en L., T., H. en Sa (allen tutor tweede jaar).
2. Docenten die zich bezighouden met pedagogische competentie (M. L. en P.)
3. Docenten godsdienst en levensbeschouwing, met collega's G., K. en A.

Op grond van de uitkomsten van de verkenning had het voor de hand gelegen ook de tutoren K3 (bachelor) te benaderen. De voorzitter van de sectie onderwijskunde (verantwoordelijk voor de aansturing van de tutoren) gaf echter aan dat deelname aan dit project te vroeg kwam. We hebben daarom deze groep collega's niet benaderd. De collega's van de drie genoemde groepen zijn in de maanden mei en juni benaderd met de vraag of zij met ons in gesprek wilden over de narratieve aanpak. Het bleek echter geen gelukkige tijd, waardoor we genoodzaakt waren de afspraken uit te stellen tot na de zomervakantie.

Na de zomervakantie was echter sprake van enkele veranderingen binnen de Kempel, waardoor we de samenstelling van de groepjes noodgedwongen moesten wijzigen. In de eerste plaats bleek dat het aantal aanmeldingen voor het eerste jaar van de MLI dermate gering was, dat besloten werd af te zien van een eerstejaarsgroep. In het schooljaar 2017-2018 had de MLI op de Kempel dus enkel een groep tweedejaars studenten. Er waren daarom ook geen eerstejaars tutoren meer. Wij hebben geprobeerd de tweedejaars tutoren te benaderen voor een professionaliseringsbijeenkomst, maar zonder succes. De tutoren gaven er de voorkeur aan de professionaliseringsbijeenkomsten te besteden aan het bespreken van de toetsen (opdrachtbeschrijvingen) en aan de begeleiding van studenten in leerkringen. Een ander probleem dat speelde was, dat de Kempel vanaf 2018-2019 voor de MLI geen opleidingsplaats meer zou zijn.

Dit gegeven had als gevolg dat de tutoren het weinig zinvol vonden om te investeren in de voorgestelde professionalisering. We hebben dit probleem enkele malen besproken in het docentenoverleg van de MLI, maar er kon geen oplossing voor gevonden

worden. Wel bleken de docenten van de MLI zelf enthousiast te zijn over het concept professionele dialoog. Zij gaven aan behoefte te hebben aan meer informatie hierover. We hebben daarom in overleg met de docenten besloten om een groep te vormen met MLI-docenten als vervanging voor de groep MLI-tutoren.

Omdat de behoefte aan professionalisering en deelname aan het project beperkt was, is contact gezocht met een groep collega's die het aanbod 'pedagogische competentie' verzorgen. Uit gesprekken die wij met hen voerden, bleek dat zij geïnteresseerd waren in het project. Zij vonden professionele dialoog goed passen bij het aanbod. Met deze (tweede) groep kon ook een afspraak gemaakt worden. Eén geïnteresseerde collega (Marjan) sloot zich aan bij deze groep.

De derde groep werd gevormd door de docenten godsdienst en levensbeschouwing. Zij hadden in de verkenning de relevantie van professionele dialoog voor hun vak benadrukt.

Lopende het project meldde zich nog een vierde groep voor deelname aan het project, namelijk enkele docenten van de zojuist geaccrediteerde masteropleiding Passend meesterschap. Ook zij waren van mening dat professionele dialoog goed paste bij de uitgangspunten van deze nieuwe master.

We maakten als interne projectgroep het volgende plan van aanpak:

- a. We organiseren een professionaliseringsbijeenkomst met elk van deze groepjes
- b. In elke bijeenkomst professionaliseren we collega's (en onszelf) in de narratieve benadering door het concept professionele dialoog met elkaar te verkennen en te zoeken naar mogelijkheden om in het opleidingsonderwijs deze concepten te integreren (conceptueel gebruik).
- c. Wij nemen zelf actief deel aan de bijeenkomsten
- d. Karel leidt de bijeenkomsten.
- e. Jos is bij elke bijeenkomst om verslag te maken.
- f. In elke bijeenkomst ervaren deelnemers wat professionele dialoog inhoudt en wat die vraagt van deelnemers en begeleiders.
- g. Elke bijeenkomst wordt afgesloten met het maken van afspraken over het integreren van professionele dialoog in het studiejaar 2017-2018 door de deelnemers en over het vastleggen van ervaringen hiermee.

6. Professionaliseringsbijeenkomsten

Met de viergenoemde groepen zijn in het najaar van 2017 professionaliseringsbijeenkomsten gehouden. In deze paragraaf doen we daar verslag van. In deze bijeenkomsten hebben we met elkaar gesproken over het concept van de professionele dialoog, de kenmerken, de condities en de contexten waarbinnen professionele dialoog een plaats zou kunnen krijgen. Wij (Karel en Jos) brachten eigen ervaringen uit eerder onderzoek naar professionele dilemma's van leraren en opleiders in (Castelijns & Van den Berg, 2014; Castelijns, Koolen, Van den Berg & Albers, 2017), zowel inhoudelijk als methodologisch (BNIM). We zochten samen met onze collega's naar verbindingen tussen deze kennis en hun eigen ervaringen. Met deze bijeenkomsten hadden we als doel het conceptueel gebruik (Cain, 2015) van kennis over professionele dialoog te bevorderen. Dat houdt in dat we onze collega's aanmoedigden om naar eigen inzichten het begrip professionele dialoog vorm te geven en te integreren in het aanbod, maar

daarbij wel de kenmerken van professionele dialoog (narratief, dialogisch en reflexief) te borgen. Professionalisering van onze collega's vond plaats door middel van dialoog.

Karel, A. (G.), Godsdienst en levensbeschouwing.

Karel schetst de context van het project. De Kempel is een opleiding met een katholieke traditie. Voorheen was de acte godsdienstonderwijs verplicht, later (na 2005) werd het een keuzetraject, maar de laatste jaren is de acte weer verplicht, waarbij je kan kiezen tussen de acte katholiek dan wel openbaar onderwijs.

Bij godsdienst/levensbeschouwing draait het volgens A. en Karel om zingeving, om een onderzoek naar de eigen waardeoriëntaties van de student: 'Wat zijn de persoonlijke waarden van waaruit jij handelt?' Hoe verbind je die met jouw levensbeschouwelijke oriëntatie (in het bijzonder verhalen uit de Joods-Christelijke traditie). In het onderwijs wordt gestart bij de studenten zelf, hun ervaringen naar aanleiding van concrete gebeurtenissen. In het vierde jaar staan de zes (existentiële) levensvragen centraal (BKOO). De student wordt gevraagd zichzelf te positioneren aan de hand van een zestal antropologische constanten (dimensies). Vervolgens wordt gevraagd naar een narratief om de positie toe te lichten. Ook wordt gevraagd naar hoe de positie doorwerkt in het onderwijs dat zij verzorgen. Waardeoriëntatie begint al in het tweede jaar, waar studenten een voorwerp of symbool meebrengen en naar aanleiding hiervan vertellen over waar zij voor staan en wat zij belangrijk vinden. In het derde jaar vormt de keuze voor een inspirerend persoon de aanleiding voor een vergelijkbaar gesprek.

De bedoeling is dat Anne (als nieuwe docent godsdienst/levensbeschouwing) het onderdeel BKOO gaat verzorgen. Jos benadrukt dat de narratieve traditie voor het bespreken van waarden wellicht vruchtbaarder is dan de wetenschappelijke taal (die pretendeert waardenvrij te zijn).

Anne voelt zich aangesproken en gaat ermee aan de slag.

Mi. W., P., M.(L.), Pedagogische competentie.

Korte introductie (aanleiding, vraagstelling en doel CEPM-project) door Jos. Daarna gaat Karel in op de kenmerken van de narratieve benadering. Mi. en P. starten hun aanbod telkens bij de persoonlijke ervaringen en de biografie van de studenten. Ze vragen hen een kort verhaal op te schrijven naar aanleiding van een concrete gebeurtenis en daarin de koppeling te maken naar de pedagoog die zij zijn (geworden of willen worden): Beschrijf een situatie die jou bezighoudt en die je iets vertelt over de pedagoog die je bent. Mirjam vertelt dat sommige studenten hierin hun hele ziel en zaligheid blootleggen, anderen zijn terughoudend. Naar aanleiding van dit verhaal schrijven studenten een persoonlijke reflectie. De structuur die hiervoor gebuikt wordt is START: Situatie, Taak, Actie, Resultaat, Transfer. De bedoeling is dat studenten drie perspectieven meenemen: ik-mezelf, ik-kind en ik-wij. Tijdens de lessen vindt naar aanleiding van de verhalen van de studenten intervisie/dialoog plaats. De tekst vormt een inleveropdracht; de toets wordt gevormd door de inleveropdracht in combinatie met mondelinge toets. Bij de beoordeling wordt gebruik gemaakt van criteria als: kwaliteit/diepgang van de reflectie (koppeling aan waarden), multi-perspectiviteit, theoretische onderbouwing, transfer en reflectie op de vraag: hoe heeft het gesprek met anderen jou verder geholpen? Karel: wat betreft theoretische onderbouwing denken we niet in eerste instantie aan wetenschappelijke literatuur. Die biedt geen moreel houvast. Je kan ook denken aan het poëtisch argument (een film, gedicht, beeldhouwwerk, roman, inspirerende denker, inspirerend pedagoog, een verhaal van een ander...; Zie Kessels, 2009). P. en Mi. worstelen wel met de vormgeving. De aanpak

staat of valt bij de openheid van studenten en de veiligheid in de groep. Die zijn niet vanzelfsprekend. Relatie is de sine qua non. In de verhalen van studenten komen dilemma's naar boven. Kleine gebeurtenissen worden hierin uitvergroot. De vraag is echter: zien studenten het bijzondere in het gewone? Het gaat niet om sensationele gebeurtenissen. De betekenis wordt vooral gezocht in alledaagse ervaringen.

Pedagogische competentie loopt over blok 1, 2 en 3. Aan het eind van blok 3 zijn geschreven producten beschikbaar. Met Mi. en P. zal gezocht worden naar manieren om data te verzamelen, bijvoorbeeld door met hen in het voorjaar te evalueren, door gesprekken te voeren met studenten, door geschreven verhalen van studenten te analyseren, door toets gesprekken met studenten te analyseren.

Jos: uitgangspunt voor de narratieve benadering is de aanname dat de pedagoog zichzelf (met zijn opvattingen en waarden) als belangrijkste instrument inbrengt in de pedagogische situatie. De tweede aanname is dat zelfonderzoek helpt om dit belangrijkste instrument te kennen. De narratieve aanpak lijkt daarvoor met name geschikt.

M. : er is wel verschil in wat je vraagt aan studenten bij schriftelijke en mondelinge toets. De taalsectie ondersteunt studenten bij het schrijven. Studenten vinden dat soms lastig. Ze blijken soms last te hebben van een writers bloc. M. moedigt ze aan om vertellend te schrijven, verhalend, met een kop, romp en staart. Maar studenten zijn eigenaar van dit proces, zij bepalen welke tekst ze uiteindelijk overhouden. Studenten moeten soms gewoon beginnen met iets te schrijven, maakt niet uit wat. Het gaat om kwaliteiten als authenticiteit, geloofwaardigheid, oorspronkelijkheid. M. wil graag met ons meedenken bij het analyseren van geschreven verhalen van studenten (ook van MLI en Godsdienst/levensbeschouwing). Afspraak hierover wordt in het voorjaar gemaakt.

L. , S. , H. , D. , J. , Mo. , MLI-docenten.

Jos schetst context van het project professionele dialoogvormen. Het is helaas niet mogelijk gebleken om de tutores gezamenlijk te spreken over de narratieve aanpak. Tijdens een vergadering hebben de MLI-docenten aangegeven wel interesse te hebben in een bijeenkomst hierover. Dat is de reden dat we bij elkaar zitten. Een tweede handicap is dat we dit jaar geen eerstejaars MLI meer hebben. Hierdoor kunnen we de narratieve benadering (die al sterk in OPI zit) niet meer verder ontwikkelen. Voor het tweede jaar geldt dat er weinig leerkringen zijn, waarin tutores de aanpak kunnen integreren. Tenslotte is dit het laatste jaar dat wij hier MLI-studenten hebben. Volgend jaar zijn we geen opleidingsplaats meer. Wel zijn verschillende docenten betrokken bij de nieuwe masters: MPM en TGO. Met name S. ziet hierin aanknopingspunten voor een narratieve insteek.

Op de vraag hoe de docenten op dit moment werken met verhalen, antwoordt L. vanuit zijn ervaringen met grote projecten, o.a. in Suriname. Vanuit sociaal constructivistisch oogpunt kiest hij voor een verhalende aanpak, waarbij verschillende single stories van betrokkenen bij veranderingsprocessen een multiple story maken (vergelijkbaar met een meta-narrative). Op basis van verhalen wordt zo een gemeenschappelijke visie geëxpliciteerd die een oriëntatie vormt in veranderingsprocessen. Multiple stories ontstaan bij de gratie van diversiteit aan perspectieven en uitwisseling in groepen. Daardoor ontstaan nieuwe ideeën. Via een gezamenlijk onderzoeksproces (*shared inquiry*) worden kernwaarden verhelderd. L. past dit idee ook toe in de MLI. Storytelling leidt tot verdieping en tot verandering.

Jos: inbreng van L. is een mooie aanvulling op wat we binnen de MLI doen. Dezelfde elementen (reflectief, dialogisch en narratief) zijn te herkennen. L. richt zich met

name op het verhaal van de organisatie, terwijl bij OPI en in de leerkringen de focus ligt op het individuele verhaal.

H. : in de leerkringen van de MLI stimuleer je studenten persoonlijke verhalen in relatie tot hun veranderteam (kritische beroepssituaties) te onderzoeken. Dit zelfonderzoek geeft antwoord op vragen als: wie ben ik als persoon en wie ben ik als teacher leader. In de gesprekken in de leerkring komen waarden en spanningen daartussen naar boven.

S.: is dat dan interview?

H. : Misschien wel, het leidt in elk geval tot bewustwording.

Jos: er zijn zeker elementen van interview aan te wijzen, maar het accent ligt niet op veranderen en handelen alleen, maar zeker ook op betekenisverlening en zingeving.

S.: mij spreken die meervoudige perspectieven wel aan. Dat lijkt mij heel relevant voor inclusief onderwijs / passend meesterschap. Het kind heeft een ander verhaal dan de leraar of de ouders. Het vertellen van het eigen verhaal én het luisteren naar verhalen van anderen is iets wat in MPM van groot belang is / zou moeten zijn.

Jos licht toe dat de BNIM een onderzoek aanpak is, niet per se een aanpak die je in het onderwijs inzet (hoewel dat wel in OPI gebeurt). Hij geeft uitleg over de verschillende fasen van de BNIM (SQUIN, PIN, SGI). Verhalen zetten mensen aan het denken. Zo onderzoek doen = veranderen. Het zet ook de interviewers aan het denken. Zij verbinden de verhalen die de respondenten vertellen met eigen verhalen. Het hoeven geen grote, spectaculaire gebeurtenissen te zijn.

S. en E. Docenten Master Passend Meesterschap.

De Kempel biedt vanaf komend schooljaar de nieuwe master Passend Meesterschap (PM) aan. S. wordt van deze opleiding de academic director. Zij is nauw betrokken bij de ontwikkeling van het curriculum en de toetsing en heeft leiding gegeven aan het proces dat heeft geleid tot de accreditatie. S. is ook docent bij de MLI en maakt daarom ook deel uit van de LWG met MLI-docenten. In de professionaliseringsbijeenkomst van die PLWG is S. geïnspireerd geraakt door de professionele dialoog. Zij denkt dat die een belangrijke plaats zou moeten innemen in het programma van de MPM. Na overleg met haar collega E. (ook betrokken bij het ontwerp van de MPM) vroeg zij ons om een gesprek waarin we samen na zouden gaan wat de betekenis van professionele dialoog en de narratieve benadering voor de MPM zou kunnen zijn. In dit gesprek hebben we (opnieuw) de kenmerken van de professionele dialoog verhelderd (narratief, dialogisch en reflectief). Ook zijn we uitvoerig ingegaan op de BNIM en de drie fasen in het gesprek: SQUIN, PIN's en SGI. Wij hebben uit eigen ervaring voorbeelden gegeven. We gingen ook in op het onderzoek naar de professionele dilemma's van opleiders en leraren en het belang daarvan voor de vorming en professionele ontwikkeling van leraren. S. en E. gaven aan dat deze benadering erg goed past bij het normatieve en pedagogische karakter van de MPM. Leraren handelen voor een belangrijk deel op basis van waarden en overtuigingen. Onderzoek naar deze waarden en overtuigingen zou een belangrijk onderdeel van de MPM moeten zijn. S. en E. spraken de behoefte uit om over de inpassing van narratieve benadering in de MPM enkele vervolgspraken te maken. Hierbij worden ook de overige docenten van de MPM betrokken.

7 Opbrengsten

Na de professionaliseringsbijeenkomsten zijn de docenten die deel uitmaken van de PLWG aan de slag gegaan met het toepassen van de narratieve benadering. Deze periode liep van december 2017 tot en met februari 2018. Van belang is dat alleen in de PLWG's godsdienst/levensbeschouwing en pedagogische competentie de professionele dialoog feitelijk in het dagelijkse onderwijs en de interactie met studenten werd geïntegreerd. Door de MLI-docenten kon dat, om genoemde redenen, niet meer plaatsvinden. Door de MPM-docenten kon dat nog niet gebeuren, omdat deze opleiding pas in september 2018 zou starten. Met deze PLWG zijn echter wel afspraken gemaakt voor het ontwerpen van het curriculum en het professionaliseren van docenten. Gegevens van de PLWG pedagogische competentie zijn pas eind blok 3 (april 2018) beschikbaar en zullen in dit verslag niet meer worden meegenomen.

Dat betekent dat we de voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag momenteel enkel over data beschikken, afkomstig van de PLWG godsdienst/levensbeschouwing. De vraagstelling in dit project was: Op welke wijze kunnen PLWG van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

Om een antwoord te krijgen op deze vraag, is bij Anne, docent godsdienst en levensbeschouwing in maart 2018 een semigestructureerd interview afgenomen (Bijlage 3). Het verslag is geanalyseerd aan de hand van de volgende categorieën: feitelijke toepassing, ervaringen en praktische toepasbaarheid. Ook hebben we, bij wijze van voorbeeld de ingeleverde opdracht van één student toegevoegd.

De resultaten worden hieronder beschreven.

a. Interview met Anne

Feitelijke toepassing

Wij hebben de narratieve aanpak toegepast bij het onderdeel BKOO. Het aanbod ging in op de achterliggende waarden van openbaar en bijzonder katholiek onderwijs. Wat betekent het voor jou om op een openbare of katholieke stageschool te werken? We startten met de levensbeschouwelijke insteek van beroepsidentiteit: welke waarden vind jij zelf belangrijk bij het werken als leerkracht in het basisonderwijs en op welke manier laat je die zien als je voor de klas staat? Welke waarden staan centraal in het openbaar onderwijs en in het bijzonder katholiek onderwijs en bij welke type onderwijs sluiten jouw eigen waarden en opvattingen het beste aan?

In de colleges kregen de studenten vooral informatie waarmee zij in de werklessen aan de slag gingen aan de hand van concrete opdrachten. Opdrachten over je eigen waarden en over de manier waarop de stageschool de voor hen belangrijke waarden invulling geeft.

Studenten sloten dit aanbod af met een inleveropdracht die hen het recht geeft op het Diploma Openbaar Onderwijs of de Akte van Bekwaamheid Godsdienst/Levensbeschouwing. Uitgangspunt waren de levensvragen. Ik vroeg de studenten te reflecteren naar aanleiding van deze levensvragen, die te illustreren met eigen verhalen en deze te koppelen aan de christelijke levensvisie of aan de kernwaarden van het openbaar onderwijs. Het aanbod omvatte drie colleges. Hierin stelde ik dan levensvragen aan de orde en nodigde de studenten uit om eigen ervaringen in te brengen. De colleges hebben we samen voorbereid. Ik heb de colleges verzorgd. Ik heb daarbij vooral een vragende insteek gekozen.

Ik heb in de eerste les een eigen ervaring ingebracht. Die had betrekking op de di-

mensie altruïsme versus egoïsme. Stel dat er iemand in het water valt, wat jou je dan doen? De studenten kwamen met veel voorbeelden, maar ik kan me niet meer precies herinneren welke. Studenten kiezen bijvoorbeeld voor de opleiding en soms is het motief daarvoor egoïstisch.

Ervaringen

Ik vond het in het begin wel spannend, maar ik kijk positief op terug op de colleges. Ik ben vooral in gesprek geweest met mijn studenten, gedoceerd heb ik weinig. Dat is een aanpak die bij me past en die ik fijn vind. Ik zou de narratieve aanpak volgend jaar weer op deze manier inzetten. Ik denk dat het de volgende keer voor mij ook gemakkelijker zal zijn. Die narratieve aanpak vind ik leuk en belangrijk bij een vak als levensbeschouwing.

De studenten waren heel betrokken. Ze werden aan het denken gezet. Sommige studenten vertelden zelfs dat ze er thuis aan de keukentafel over hebben doorgepraat met hun ouders. De aanpak heeft studenten blijkbaar aan het denken gezet. Dat blijkt ook uit de verslagen die ze hebben geschreven en die vaak heel persoonlijk waren.

Praktische toepasbaarheid

Had ik zonder het vertellen van verhalen die levensvragen ook kunnen bespreken met de studenten? Misschien wel, maar het zou wel lastiger geweest zijn. Toen ik nog docent was in het voortgezet onderwijs vertelde ik nauwelijks verhalen van mezelf. Door deze benadering ben ik me daar bewust van geworden en ben zelf meer verhalen gaan vertellen. Mijn verhalen nodigen studenten uit om met hun verhalen te komen, ze geven er ruimte voor. Ik ben dan voor de studenten een soort model, een identificatiefiguur. Zeker als de klas afwachting is, is het belangrijk de studenten uit te nodigen door als docent zelf verhalen te vertellen. Ik ben niet echt tegen problemen aangelopen. Wel was de opkomst niet altijd groot, maar daar waren praktische problemen voor. In het begin waren er wel studenten die de opdracht niet goed begrepen hadden. Wat ik soms lastig vond is dat er groot verschil is tussen studenten die veel willen vertellen en anderen die bijna niets inbrengen. Soms moet ik studenten afkappen, om aan andere studenten ruimte te geven.

b. Voorbeeld van een inleveropdracht van een student

Levensvraag: Waarom rekening houden met een ander?

Ik ben zelf iemand die veel rekening houdt met een ander en anderen graag tevreden wil houden. Ik weet dat je hier niet in moet doorslaan, omdat je dan jezelf tegen gaat werken, vandaar dat mijn kruisje niet helemaal rechts staat. Wel vind ik het heel waardevol om rekening te houden met de ander. Door een heel klein gebaar als een appje, een telefoongesprek of iets dergelijks kun je al laten weten dat je aan iemand gedacht hebt. Ik probeer bij te houden wanneer mijn vriendinnen of familieleden iets bijzonders op de planning hebben, zodat ik ze altijd even een berichtje kan sturen, zoals: succes vandaag, veel plezier vandaag, geniet ervan, etc. Dit is een hele kleine moeite, maar het zorgt er wel voor dat iemand anders weet dat er aan hen gedacht wordt. Dit is een gevoel dat ik zelf ook heel fijn vind. Ik vind het een fijn gevoel als ik weet dat er iemand aan denkt als ik iets bijzonders op de planning heb. Ik vind dan ook dat dit van twee kanten moet komen. Je moet zelf aan anderen denken, maar ik vind dat anderen ook aan jou mogen denken. Zo was ik een aantal jaren geleden bevriend met iemand, die nooit een berichtje stuurde om je bijvoorbeeld succes of veel plezier te wensen. Het kwam altijd van één kant. Een klein voorbeeldje hiervan. Ze ging op va-

kantie met school en ik heb haar wel drie keer veel plezier gewenst. Toen ik haar voor de laatste keer zag, een appje op de dag dat ze vertrok, een reactie op Facebook en terwijl ze er was regelmatig een berichtje met hoe het was. Een aantal weken later ging ik op reis met school en ik hoorde helemaal niets. Geen enkele veel plezier, geen enkele vraag van hoe het was en op de laatste dag van de reis kreeg ik een berichtje van haar dat over iets heel anders ging. Ik weet dat ik dat toen niet erg op prijs stelde. Dit is natuurlijk maar iets kleins en hiervoor zou ik geen vriendschap beëindigen, maar ik vind dit wel een duidelijk voorbeeld van dat je ook aan anderen mag denken en niet alleen aan jezelf. Het is een kleine moeite, maar je bereikt hier veel mee.

Hoe probeer je deze waarde in je onderwijspraktijk te realiseren?

Dit is te herkennen in mijn onderwijspraktijk, doordat ik kinderen na wil laten denken over hoe bepaalde handelingen of uitspraken zijn voor andere kinderen. Dit is vooral in situaties waar negatieve dingen tegen elkaar gezegd of gedaan worden. Ik kan af en toe echt van opmerkingen schrikken en vind het belangrijk hier meteen op te reageren. Zo had er laatst een meisje heel lang aan een tekening gewerkt. Toen ze klaar was en ze liet dit aan een ander meisje zien, ging ze hier krassen op zetten. Dit was in groep 6. Het meisje dat de tekening gemaakt had baalde hier echt van, en dat vond ik te begrijpen! Toen de meisjes met elkaar het gesprek aan gingen werd gevraagd waarom ze die krassen op haar tekening gezet had. Er werd geantwoord met: 'gewoon'. Ik vind het belangrijk om in zo'n situaties zulke antwoorden niet te accepteren. Ze moest met een beter antwoord komen, want gewoon is geen reden. Hier is ze dus even op een andere plek over na gaan denken. Als ze de reden kon uitleggen, dan mocht ze terugkomen. Uiteindelijk gaf ze toe dat ze hier geen goede reden voor had en dat ze dit inderdaad niet had moeten doen. Ik vind het belangrijk dat kinderen zo het inzicht krijgen dat handelingen die je uitvoert, gevolgen kunnen hebben voor andere kinderen. Dit kan positief zijn, als je een ander kind helpt, maar dit kan ook negatief zijn. Door de kinderen hier bewust van te maken, hoop ik dat ze dit ook meenemen in hun dagelijkse leven en zo niet alleen aan zichzelf denken, maar ook aan anderen.

Hoe verbind je jouw waarde met waarden en beelden van het katholieke onderwijs?

Dit komt terug in de kernwaarde rechtvaardigheid met als uitgangspunt: de ander is toetssteen voor mijn handelen. Het gaat er hierbij om dat niet ik, maar de ander de toetssteen van mijn handelen is. Vaak is de eerste reactie van mensen gericht op het opkomen voor zichzelf. Je kunt het beginpunt van je denken en handelen ook omkeren en bij die ander beginnen die hulp nodig heeft. Dit sluit aan bij het altruïsme wat ik graag zou nastreven. Echter heb ik wel aangegeven dat dit moet tot een zeker hoogte, omdat je jezelf niet helemaal weg moet schrijven. Dit is ook te herkennen in de waarden van het katholieke onderwijs. Er wordt namelijk aangegeven dat aan deze benadering wel het risico zit dat je je alleen maar zou laten leiden door de vragen en de wensen van de ander. Je moet de ander liefhebben als jezelf, maar je moet als individu ook opkomen voor jezelf. Jij mag er zijn met je verlangens, wensen en dromen.'



Hoofdstuk 7 Voortzetting integratie professionele dialoogvormen in hogeschool VIAA

Onderzoeksverslag project professionele dialoogvormen
Bijdrage van Viaa

1. Inleiding

Het doel van dit project is na te gaan op welke wijze de professionele dialoog, zoals onderzocht in een vorig CEPM-project en waarvoor de Toolbox professionele dialoogvormen (Castelijns, Koolen, Van den Berg, et.al. 2015) is ontworpen, in de opleiding vormgegeven kan worden. De aanname is dat hiervoor een training met een train-de-trainer-handleiding behulpzaam kan zijn. Binnen elk van de deelnemende opleidingen (Marnix Academie, VIAA, Iselinge en Kempel) worden groepjes opleiders geworven die een leerwerkgemeenschap (PLWG) vormen. Deze opleiders krijgen de training aangeboden en passen vervolgens professionele dialoog toe in de bachelor dan wel in de master. In dit verslag beschrijven we hoe we professionele dialoog vorm kreeg op hogeschool Viaa.

De onderzoeksvraag in dit project luidt: Op welke wijze kunnen PLWG's van opleiders (aankomende) leerkrachten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

2. De specifieke context van hogeschool VIAA-Educatieve Academie

De laatste vier jaar is ons Pabo voltijd curriculum herschreven naar 'samen opleiden', een nieuw werkplekcurriculum. Gekozen is voor het concept 'Onderzoekend en Vormend leren'. Daarin is veel nagedacht over hoe wij aandacht geven aan de christelijke identiteit en studenten in aanraking brengen met de 'zingevingsdimensie'. (zie handleiding uit de toolbox). Ook binnen het docententeam past dit goed in de gesprekcultuur van de opleiding, omdat er veel gesproken wordt over wie jij bent als professional. De professionele dialoog waarin het 'narratieve' en het 'reflectieve' centraal staat om over zingeving in gesprek te komen past goed in de ontwikkelingslijn van Viaa. 'Persoonlijk Meesterschap' is in het curriculum uitgewerkt in een notitie over de competenties van de leraar in onze opleiding en opnieuw aangepast voor deze cursus 2017/18. (Competentieprofiel, juni 2018). Ook heb ik de BNIM methode geïntroduceerd aan het team en dit is beschreven in de brochure in de toolbox (Professionele dialoogvormen pag 26 e.v)

Persoonlijk Meesterschap is verder praktisch bij ons uitgewerkt in een leerlijn van Pabo 1 t/m 4 en ingebouwd in de PPO lijn (Persoonlijk Persoonlijke Ontwikkeling). Op dit moment worden hiervoor toetsen ontwikkeld waarin ook de relatie gelegd wordt met het werkpleklernen/stagelij. Ook besteden wij in de professionalisering van coaches in het werkveld aandacht aan het begrip 'Persoonlijk Meesterschap' en verzorg ik hier zelf workshops over aan meer ervaren werkplekcoaches op 'bijblijfdagen' bij ons op de opleiding.

Studenten komen in de PPO lijn in groepen van 10-15 personen eens in de 14 dagen bij elkaar onder leiding van een docent/coach. Daarin wordt veel coaching gegeven door de docent en de studenten onderling volgens de methodiek van 'Krachtgericht en Zijnsgericht coachen' (Korthagen, 2015 en 2017). Studenten verzamelen bewijzen in hun digitaal portfolio over de aspecten van Persoonlijk Meesterschap. Gezien al deze ontwikkelingen heb ik gewacht met het onderdeel 'Professionele Dialoog', vooral bij PPO docenten. In de professionalisering heeft 'Krachtgericht en Zijnsgericht coachen' (Korthagen 2015, 2018) de voorrang gekregen. Wel heb ik een korte

introdactie gehouden, maar ik merkte dat het verwarring zou geven als ik de toolbox zou introduceren.

3. Verkenning van de organisatie

a. Aanpak

Ik heb aan het begin van de vorige cursus 2017 gekozen voor andere docenten/collega's dan de PPO docenten. Na deze benaderd te hebben bleek dit voorjaar (2018) de beste periode te zijn voor een korte cursus. Het leek mij goed om met een aantal collega's het materiaal van de Toolbox te verkennen om te kijken of het ingepast kan worden in de activiteiten van de Educatieve Academie, dus ook advies en de masters. Ik heb contact gezocht met 3 deelnemers. Deze heb ik gekozen omdat ze in verschillende werkvelden bezig zijn. Met een deelnemer M had ik al eerder een gesprek gehad en deze is materiaal aan het uitproberen in de Master Educational Leadership van Penta Nova. Als cursusleider zet hij het materiaal in en ik zal hem interviewen over zijn ervaringen.

De andere twee deelnemers T en J hebben een ander werkveld. Een collega geeft bij ons de godsdienst en identiteitsvakken en is ook PPO docent. De andere collega is lid van het lectoraat, geeft van hieruit lessen over identiteit en geeft les in de master Leren en Innoveren.

Ik maakte met deze leergroep het volgende plan van aanpak:

- a. We organiseren een professionaliseringsbijeenkomst drie keer in het voorjaar van 2018.
- b. In elke bijeenkomst professionaliseren collega's en ikzelf in de narratieve benadering door het concept professionele dialoog met elkaar te verkennen en te zoeken naar mogelijkheden om in het opleidingsonderwijs deze concepten te integreren.
- c. Ik neem zelf actief deel aan de bijeenkomsten maar zorg wel voor agenda en de leiding
- d. Soms is er een externe bij de bijeenkomst om verslag te maken.
- e. In elke bijeenkomst ervaren deelnemers wat professionele dialoog inhoudt en wat die vraagt van deelnemers en begeleiders.
- f. Elke bijeenkomst wordt afgesloten met het maken van afspraken over het integreren van professionele dialoog in het studiejaar 2017-2018 door de deelnemers en over het vastleggen van ervaringen hiermee.

4. Professionaliseringsbijeenkomsten

In de eerste bijeenkomst in februari 2018 hebben we met z'n drieën om tafel gezeten. Ik heb de BNIM methode geïntroduceerd en daarbij de brochure 'Leraar blijf je altijd' gebruikt. Achterin staat de methode kort beschreven en ik heb iets gezegd over het ontstaan van het boekje. Vervolgens heb ik de werkvorm uitgelegd en hebben we de rollen verdeeld. Een van de deelnemers wilde wel zijn verhaal met ons delen over zijn docentschap. Ik heb samen met de andere deelnemer alles genoteerd. Na 10 minuten zijn we gestopt en heb ik met mijn collega de Pin's bepaald. Daarna hebben we op twee items nog verder doorgevraagd. Met z'n drieën hebben we de werkvorm geëvalueerd en breder gekeken naar de kracht van het narratieve...

Als tweede onderwerp hebben we de 'Handleiding voor professionele dialoogvormen' bekeken en ingezoomd op de kracht van de professionele dialoog. Het gaat dan in pag. 7 over de kenmerken en pag. 10-11 over de handelings- en zingevingsdimensie. Terugkijkend op het gesprek was het mogelijk deze kenmerken te bespreken en te verhelderen.

Als laatste hebben we gekeken naar de 4 scripts en deze vergeleken met de dialoogvormen die er al zijn: consultatie, intervisie, coaching en collectief leren. Verschillen en overeenkomsten zijn besproken en we hebben de uitvoering van het script over coaching vergeleken met de methodiek van 'Krachtgericht coaching' die we nu al hanteren. Ook de toepassingen zijn besproken. Dat houdt in dat ik mijn collega's aanmoedig om naar eigen inzichten het begrip professionele dialoog vorm te geven en te integreren in hun activiteiten, maar daarbij wel de kenmerken van professionele dialoog (narratief, dialogisch en reflexief) te borgen.

Professionalisering van onze collega's vond plaats door middel van dialoog. In een tweede bijeenkomst begin april 2018 zijn we begonnen met de inventarisatie van wat we met de eerste bijeenkomst gedaan hebben. Professionele dialoog is door mij en collega J vooral toegepast bij coaching van studenten in de PPO bijeenkomsten. Ook hebben we verhalen ingebracht tijdens de afsluiting van de cursus Krachtgericht leren 26 maart jl. T. is bezig met het onderzoek met de BNIM methode onder bestuurders. Gevraagd wordt een logboek bij te houden van alle gesprekken en acties die je in dit verband voert en ook een reflectie te schrijven over deze bijeenkomsten.

Vervolgens leid ik de oefening in met het script en de kaarten. Ook geef ik een korte terugblik m.b.v. de powerpoint van de vorige keer. Doel is nav een casus het tweede script over collegiale consultatie in te brengen. Ik breng de casus in en we volgen precies de fases van het script 'Verhalen aan tafel' (pag. 14). Ik breng de casus in, J en T zijn de bevragers. Na het doorlopen van het script bekijken we de waarde van het inbrengen van de kaarten met de spiegelverhalen. Ook bespreken we bijlage C en D over de kaarten en de roos van het persoonlijk meesterschap. Ook is er iemand bij van de projectgroep 'Samen opleiden', die meekijkt of dit materiaal geschikt is voor een cursus aan schoolopleiders in het najaar voor 'starters'.

Bijeenkomst 3 volgt half mei 2018 en laat ik even buiten dit verslag vallen. Daarin zullen we kijken waar we de Professionele Dialoog definitief een plek gaan geven. In hoofdlijnen zal dat een vervolg zijn op hoe we daar nu al mee bezig zijn.

5. Opbrengsten

Tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten zijn wij aan de slag gegaan met het toepassen van de narratieve benadering. Deze periode liep van januari 2018 tot en met april 2018. Dat betekent dat we voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag momenteel over data beschikken, afkomstig van de huidige deelnemers.

De vraagstelling in dit project was: Op welke wijze kunnen PLWG's van opleiders (aankomende) leerkrachten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

Om een antwoord te krijgen op deze vraag is bij M in april 2018 een semigestructureerd interview afgenomen en heb ik mijn beide collega's gevraagd de vragen uit bijlage 3 te beantwoorden. Het interview is geanalyseerd aan de hand van de volgende categorieën: feitelijke toepassing, kansen- belemmeringen en behoefte.

6. Conclusie en reflectie

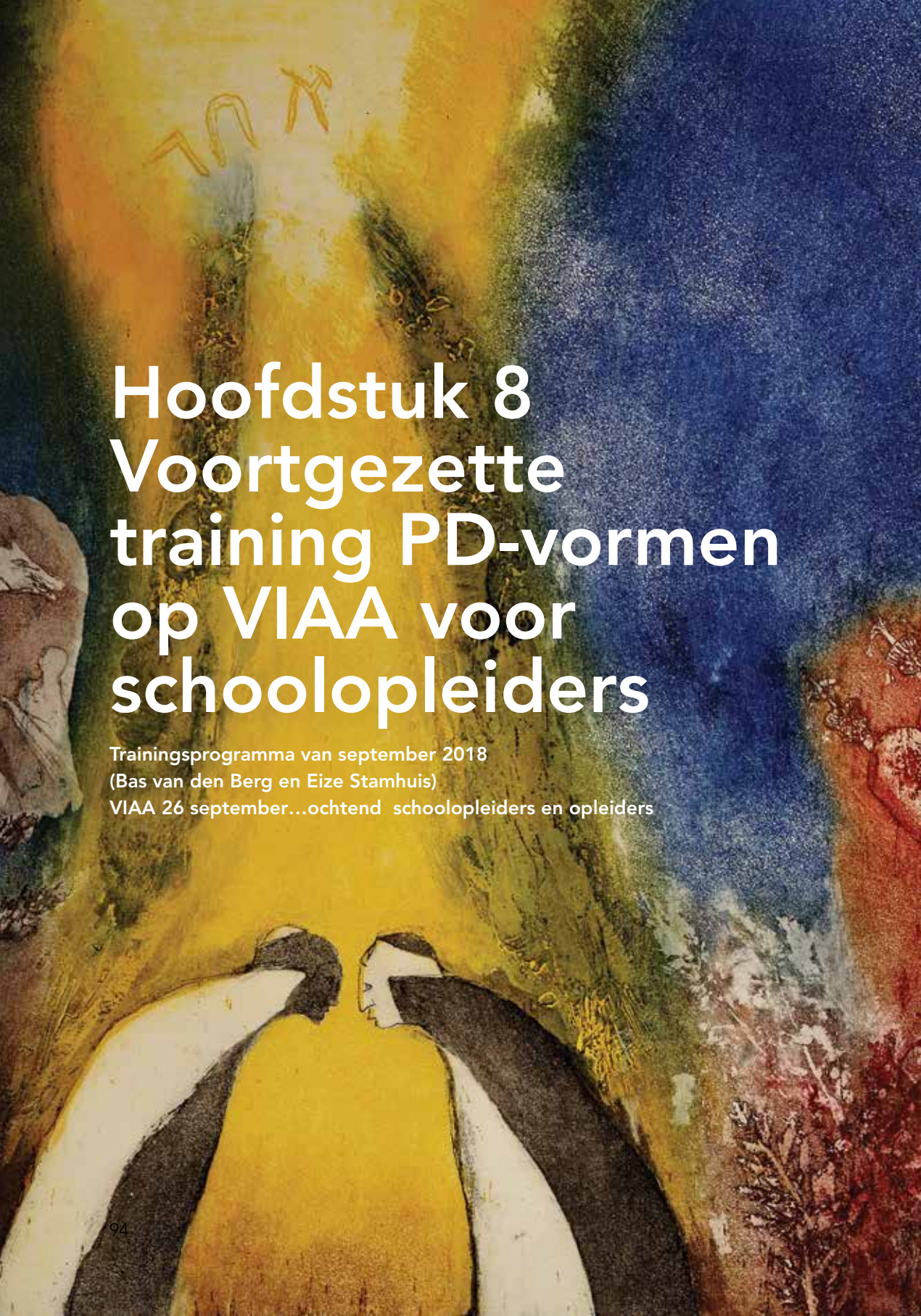
De onderzoeksvraag luidde: Op welke wijze kunnen LWG van opleiders (aankomende) leerkrachten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

De Viaa hogeschoolcontext is gunstig voor het integreren van de narratieve en dialogische benadering. Persoonlijk meesterschap is ingebouwd in de opleiding en wordt gedeeld via Samen Opleiden met het werkveld. Er is al een narratieve cultuur als het gaat om gesprekken over onze (christelijke) identiteit. Ook zijn er veel gesprekken geweest in het kader van het inrichten van ons vernieuwd curriculum. De producten van CEPM zijn zoveel mogelijk meegenomen in deze ontwikkeling.

Lastig voor de implementatie van de professionele dialoog was dat er een fors professionaliseringstraject liep de afgelopen 2 jaren m.b.t.. Krachtgericht Leren en Coachen en dat alle collega's hieraan deelnamen. Daarom is gezocht naar een collega's met soms een ander taakpakket om met hen te kijken welke plek de Professionele dialoog kan krijgen.

Je ziet in deze verslagen dat de deelnemers betrokken zijn, medeverantwoordelijkheid nemen en het in hun eigen werkveld uitproberen. Er ontstaat tijdens de bijeenkomst enthousiasme over het praktiseren van de dialoog op deze manier. Ook is er behoefte aan verder verdieping en oefening met de materialen uit de toolbox. Uit het gesprek met collega M wordt duidelijk dat er mogelijkheden zitten in begeleiding van schoolteams en cursussen aan schoolleiders. Als het gaat om het toepassen in de opleiding in de PPO leerlijn zijn er mogelijkheden (collega J) en dat is ook mijn eigen ervaring. Dit vraagt wel een discussie met de leerlijneigenaar hoe we dit in gaan passen. Dat dat BNIM methode zeer bruikbaar is opleiders en/of leerkrachten met elkaar in gesprek te brengen over jezelf als persoon en je waarden waar je voor staan wordt nogmaals bevestigd.

Persoonlijk zie ik dat door 'Samen opleiden' studenten al meer in aanraking komen met leerteams in het werkveld en dat de narratieve benadering daar via consultatie en intervisie een plek kan krijgen. Persoonlijk meesterschap wordt al meer gedeeld met het werkveld en ook coaches en teams gaan dit al meer een plek geven in hun organisatie. Daarom zal ik in de aanbevelingen met niet alleen richten op de opleiders maar ook op de leerkrachten.



Hoofdstuk 8 Voortgezette training PD-vormen op VIAA voor schoolopleiders

Trainingsprogramma van september 2018

(Bas van den Berg en Eize Stamhuis)

VIAA 26 september...ochtend schoolopleiders en opleiders

1. Opdracht vanuit de werkgroep vanuit VIAA:

Doelen:

- Kunnen benoemen van de kern van persoonlijk meesterschap en hoe je dit kunt bevragen?
- Een professionele dialoog kunnen voeren over aspecten van persoonlijk meesterschap via een narratieve insteek
- Oefenen van de intervisievorm die voldoet aan de kenmerken van een professionele dialoog
- Persoonlijke toepassingscontexten bedenken waarin jezelf hiermee de komende tijd aan de slag gaat

We kwamen tot de volgende opzet:

1. Uitgangspunt is persoonlijk meesterschap. Erik Buchner heeft dit net herschreven en hij zou een korte presentatie kunnen houden over hoe dat nu in onze opleiding zit en verwerkt is in de toetsen van Viaa
2. Persoonlijk meesterschap en het narratieve. In groepjes verwoorden we naar elkaar in een verhaal ons eigen persoonlijk meesterschap ECO of SOL
3. Reflectie: voldoet dit aan de kenmerken van een persoonlijk dialoog? Uitleg van deze kenmerken
4. Vervolggesprek in groepen- proberen een dialoog te voeren volgens de intervisievorm
5. Reflectie: hoe kun je ervoor zorgen dat je in gesprekken komt tot een professionele dialoog?
6. Toepassing in je eigen praktijk, bv leergroepen, leergroepen starters, toetsgesprekken studenten, gesprekken met directeuren en directies. plan maken

2. Uitwerking opdracht door Bas van den Berg:

Thema: Dynamiek van Professionele dialoog rond ervaringsverhalen van professionals samen ervaren en samen doordenken.

Doel: Heb ik beter zicht gekregen op mijn persoonlijk-professioneel handelen als school(op)leider door het vertellen van professionele verhalen rond dilemma's, het voeren van waarachtige dialoog daarover en het zorgvuldig nadenken daarover?

Doelgroep: a. schoolopleiders ECO. b. schoolopleiders SOL. Totaal 25- 30 personen.

Leidvraag: Hoe kan de professionele dialoog productief en creatief doorwerken in het professioneel handelen (activiteiten uitvoeren, nieuwe dingen maken, keuzes maken) communiceren (dialoog voeren, luisteren, vragen stellen, antwoorden) en reflecteren (vanuit meerdere perspectieven analyseren, ordelijk nadenken en het activeren van de verbeeldingskracht) van school(op)leiders?

3. Programma studieochtend

Aanpak:

1. Opening :

9.30 -10.00

- Concept persoonlijk meesterschap. Presentatie Erik Buchner: (Hoe zit het in de opleiding?)
- Bas 'professionele dialoog' Wat is dat?
 - Drie werkwoorden: *ervaringen vertellen / ervaringen in dialoog onderzoeken / samen over vertelde en gedeelde ervaringen nadenken.....*
 - *handelingsdimensie* van professioneel handelen verbinden met de *zingevingsdimensie* (aandacht voor de waarom vragen)
 - *Methodiek: BNIM benadering uitleggen en toelichten*

2. Verhaal, Reflectie, Dialoog 10.00 – 10.45

- Ronde 1 Werken in tweetallen (SOL+ECO)BNIM aanpak. Vraag: Wat beweegt je in je rol als schoolopleider? Vertel... (alle 14 schoolopleiders vertellen hun verhaal 10 min. Na een korte pauze van 5 min wordt er op 2 punten doorgevraagd.
- Opschrijven: een ding wat je verraste toen je vertelde. Een vraag die je dichter bij je verhaal bracht.
- In kring

Wat verraste je in je rol als verteller? Welke vragen ontlokten meer verhaal? Op welke momenten ontstond er naar jullie echt een dialoog?

3. Conceptuele verheldering:

10.45 – 11.00

- Een Professionele Dialoog voeren rust op drie pijlers:
 - a. *verhalend werken.....kracht van verhalen.....meerdere kanten.....paradoxen.....betekenisverlening door persoon*
zingevingsdimensie in professioneel handelen wordt zichtbaar niet naast maar in het vertellen (paradoxen, aannames, beelden, concretisering, contextfactoren, betrokkenen)
 - b. elkaar echt als persoon en professional ontmoeten (dialogue in the presence of the other) oog krijgen voor de uniciteit en de contextualiteit van ieder verteld en gedeeld verhaal
 - c. reflecteren (open samen nadenken) op een bewust gemaakt en verwoord dilemma.....
 - *complexiteit zichtbaar maken*
 - *zonder oordeel tot een dragende idee / inzicht onder het dilemma komen*
 - *over dit inzicht in beeldende taal (emotie – en waarden geladen taal) leren spreken*
Toelichting bij het verhalender & dialogischer en doordachter maken van intervisie als werkwijze

4. Good practices:

11.00-11.30

Dilemma van professionals ophalen (schrijven en spreken) en de intervisievorm volgens PD oefenen.

Tweetallen nu start de EA opleider.

- i. ieder schrijft op papier een kort verhaal uit over een werksituatie *die in jullie herinnering min of meer verhalend, op dialoog gericht en op bezinning gericht was (good practice)* (wie, wat, waar, wanneer en hoe)
- ii. aan elkaar vertellen van de *good practices*, de ander luistert open en actief en geeft één ding terug: wat valt hem of haar op in het verhaal van de ander.
- iii. samen al sprekend nadenken over de vraag: welke inzichten deze verhalende en dialogische werkwijze opleveren? *Wordt de complexiteit van de vertelde situatie beter zichtbaar en hoe dan?*
- iv. Een inzicht opschrijven en delen in kring

1. Brainstorm in 2-tallen: vervlechten in eigen praktijk: leergroepen, starters, gesprekken met directeuren....enz. [11.30-11.50]

2. In kring: een leerervaring met PD teruggeven aan elkaar [11.50-12.00]

3. Verder uitwerken en analyseren van professionele verhalen op een dialogische en reflexieve wijze: hoe en wanneer? [12.00-12.10]

Bas van den Berg, Esprit de Finesse, Projectbureau voor levensbeschouwelijke educatie & ontwikkeling

An abstract painting featuring a central, bright yellow path that leads from the bottom towards the top. At the bottom of the path, two stylized figures are depicted from behind, facing each other. The figures have dark, rounded heads and bodies, with white and yellow sections. The path is flanked by textured, earthy colors like green, brown, and blue. In the upper left, there are faint, golden, hand-drawn symbols. The right side of the painting is dominated by a deep blue, textured area. The overall style is expressive and painterly.

Hoofdstuk 9 Evaluatie en aanbevelingen

In dit evaluatie hoofdstuk willen we antwoord geven op twee vragen en willen we een kritische reflectie geven op de voorwaarden en werkelijk verankerde speelruimte voor PD-vormen in HBO-opleidings- en nascholingsonderwijs:

- a. Hebben de professionele dialoogvormen geleid tot een versterking van de opleidings- en nascholingsprogramma's in relatie tot collectieve bezinning en het maken en delen van verhalen?
- b. Is er sprake van een toename van kennis over het zich eigen maken van vormen van professionele dialoog door studenten en leraren in relatie tot vormen van reflectie en tot vormen van narratieve en creatieve expressies?
- c. Een kritische reflectie op de voorwaarden en de realistische speel ruimte in opleidings- en nascholingsprogramma's van HBO instellingen voor professionele dialoog in relatie tot collectieve bezinning en tot het maken en delen van verhalen.

In het navolgend verhaal en verslag krijgen de stemmen van direct betrokken in het opzetten en uitvoeren van het project Professionele Dialoogvormen in Opleidings- en Nascholingsonderwijs op de vier betrokken instellingen een stem.

A. Hebben de professionele dialoogvormen geleid tot een versterking van de opleidings- en nascholingsprogramma's in relatie tot collectieve bezinning en het maken en delen van verhalen?

1. Voordat ik deze training volgde had de professionele dialoog vooral een *rationele betekenis* voor me. Het ging erom dat teamleden met elkaar spreken over data in de school en die gebruiken voor het bepalen van vraagstukken op het gebied van schoolontwikkeling (Rob Freeke, Trainee MOC Marnix Academie).

In deze training heb ik ontdekt dat de professionele dialoog dieper gaat dan alleen denken. Je wordt *als mens binnen je professionele omgeving aangesproken*. Hierin vind ik het denken van Geert Kelchtermans inzichtelijk en inspirerend. Zijn benadering van professionaliteit doet recht aan *diepere lagen van menszijn in relatie tot zijn professionaliteit*. Ik merk dat zijn benadering en vraagstelling mij mogelijkheden geeft om studenten te leren een dialoog te voeren en zelf de dialoog inhoud te geven.

- Wat dreef jou om zo te handelen (Motief)?
- Waar sta je voor (waarden)?
- Wat stond er op het spel (waardenconflict)?
- Wat zou goed handelen geweest zijn (taakopvatting)?
- Wat had je kunnen helpen in die situatie?

De onderzoeksvraag luidde: Op welke wijze kunnen PLWG 's van opleiders studenten ondersteunen bij het voeren van professionele dialoog over de waarden die richtinggevend zijn voor hun handelen?

Op voorhand leek de bij De Kempel context gunstig voor het integreren van de narratieve benadering in het aanbod. In het instellingsplan wordt persoonlijk meesterschap uitdrukkelijk genoemd. Er waren gezamenlijke koersdagen geweest, docenten hadden al kennis gemaakt met het vertellen van verhalen. Veel docenten van De Kempel hebben bovendien een bijdrage geleverd aan het onderzoek naar professio-

nele dilemma's van lerarenopleiders. Toch blijkt de praktijk weerbarstig. Op de vraag of PM een plaats heeft in hun onderwijsaanbod, kunnen opleiders zich tegen deze achtergrond verleid hebben gevoeld om sociaal wenselijk te antwoorden (wij geven aandacht aan PM en aan professionele dialoog omdat dit klaarblijkelijk van ons verwacht wordt). Maar in werkelijkheid bleek de plaats van PM in het aanbod niet overal substantieel, zo laten de resultaten zien.

Binnen de organisatie was niet iedereen even enthousiast voor het idee van de professionele dialoog. Die interesse was voor een belangrijk deel afhankelijk van de aard van het aanbod dat de docenten zelf verzorgden. Met name docenten van vakken waarin vanzelfsprekend aandacht is voor normativiteit, voelden zich aangesproken. Collega's die enthousiast waren en gelegenheid hadden, slaagden erin de narratieve benadering een zinvolle plek te geven in het onderwijs (G&L;PC). Bij andere docenten was die aandacht minder vanzelfsprekend of expliciet. Anne (de docent die de aanpak heeft toegepast) was positief over de praktische toepasbaarheid van de narratieve aanpak en over de opbrengsten ervan, zowel bij studenten als bij zichzelf. Studenten werden door de aanpak aan het denken gezet, en zelf ging Anne meer haar eigen verhalen als voorbeeld stellen en als vertrekpunt in haar colleges hanteren. Zowel Anne als studenten hebben de relevantie van de aanpak ervaren.

Collega's die geïnteresseerd waren in de narratieve aanpak, zagen de relevantie en mogelijkheden voor inbedding en wilden graag tijd en energie investeren in het doordenken van het concept professionele dialoog. Ze waren nieuwsgierig en wilden er meer van weten. Ze ondernamen zelf initiatieven om aan informatie te komen (docenten MLI en MPM).

Of een opleiders werkelijk een plaats kunnen geven aan professionele dialoog, hangt voor een deel af van contextfactoren waarop zij geen invloed hebben (het niet doorgaan van een master; cognitieve accenten in de kennisbasis, overladenheid van het programma). (Jos Castelijns en Karel Koolen, trainers en begeleiders De Kempel)

B. Is er sprake van een toename van kennis over het zich eigen maken van vormen van professionele dialoog door studenten en leraren in relatie tot vormen van reflectie en tot vormen van narratieve en creatieve expressies?

1. Ik zie hierin een *relatie met coachen*. Tegelijkertijd met de training heb ik ook een opleiding tot coach gevolgd. Ik heb de training en de scholing met elkaar verbonden. In de scholing heb ik me bezig gehouden met Korthagen en zijn bekende reflectiecirkel. Die heeft hij uitgewerkt. In die uitwerking herken ik de waarde van het verhaal, het diepgaand reflecteren op wie je bent en wie je wilt zijn als professional. Hiervoor kan je een professionele dialoog voeren, waarbij je inzichten uit de coaching toepast. Hier volgt een uitwerking van de reflectiecirkel. Deze cirkel helpt mij in relatie met de benadering van Geert Kelchtermans in het voeren van een professionele dialoog. (Rob Freeke, Trainee MOC Marnix Academie)

Concrete situatie of ervaring beschrijven

De coachee krijgt de ruimte te vertellen. De coach toont empathie (spiegelen van gevoel). De coach vraagt naar het denken, voelen en willen. De coach geeft ik-boodschappen. Vermijd in deze fase probleemanalyse. Verklein denken, vergroot voelen en willen.

Reflectie op ideaal

- *Liften* van probleem naar ideaal: denken over het probleem, vervolgens voelen en dan naar willen.
- Liften op het ideaal: eerst denken over het ideaal, dan voelen hoe het is als het gerealiseerd wordt.
- Identificeren van kernkwaliteiten: idealen en kernkwaliteiten hangen samen: denken, voelen, willen.
- Liften: welke kernkwaliteiten kan je bedenken, hoe voelen ze en wat wil je daarmee?

Reflectie op belemmeringen

- Opsporen interne belemmeringen. Wat houdt de coachee tegen om helemaal voor het ideaal te gaan?
- Richt je op interne belemmeringen, want die zijn bepalend hoe iemand met externe belemmeringen omgaat.
- Wat zijn de gevolgen van belemmerende gedachten of belemmerende gedragingen?
- Liften door het denken, voelen en willen aan de orde te stellen.

Benutten van kernpotentieel

- Versterk de interne spanning tussen die van het potentieel (fase 2) en de belemmeringen (fase 3).
- Lift tussen ideaal, kernkwaliteiten en belemmering.
- De nieuwe beweging ondersteunen en mogelijk ook oefenen

Nieuwe aanpak uitproberen

Het uitvoeren van de nieuwe aanpak en daarna de concrete situatie beschrijven (1).

2. Het is mij in deze fase van uitproberen van de dialoogkaarten niet goed gelukt om sec aan de hand van de dialoogkaarten tot een verdiepende dialoog te komen. Dat lukt mij niet goed in een grotere groep. Een grotere groep vraagt meer van de deelnemers in de zin dat *zij zelf de dialoog moeten voeren* omdat ik niet de gespreksleider kan zijn. (Annemarie van der Horst, Trainee, Marnix Academie).

Ik heb ervaren dat het in die gevallen doen van *een inleidende opdracht* oefening helpt om een goede basis te leggen. Dit lijkt een voorwaarde om tot dialoog te komen. De inleidende opdracht faciliteert de deelnemers om te focussen op wat zij echt belangrijk vinden en lijkt bij te dragen aan het scheppen van een basis van *onderling vertrouwen* waardoor een *verdiepende dialoog* meer kans krijgt.

Tot slot heb ik ervaren dat *deelnemers sneller bereid zijn tot het voeren van een dialoog* als het een voor hen *duidelijk doel* dient. Dat geldt ook voor mijzelf. Ik sluit niet uit dat deze onderliggende overtuiging van invloed is op het al dan met succes toepassen van de diverse creatieve, interactieve en reflexieve dialoogvormen!

3. Wanneer ik het hele CEPM-project *Professionele Dialoogvormen* en de training overzie, concludeer ik dat het merendeel gericht was op het beter leren kennen van de narratieve benaderingswijze en de dialoog. Dit was reeds bekend bij me. Vanuit eigen leer-vragen hebben de experimenten wel tot nieuwe inzichten geleid. Ik had gehoopt dat de professionele dialoog tijdens de training een stap verder was gegaan, bijvoorbeeld door met elkaar in dialoog te gaan over bovenstaande drie discussiepunten. (Elizabeth Rigg, trainee Marnix Academie)

Dit leidt tot de volgende aanbevelingen voor de projectgroep *Professionele Dialoogvormen inbedden in Opleidings- en Nascholingsprojecten* [PDiON].

1. Het organiseren van een professionele dialoog binnen de projectgroep op ieder van de betrokken Pabo's over de kenmerken van een professionele dialoog, van een dilemma en over de verschillen en overeenkomsten tussen dialogiseren en reflecteren;
 2. Het uitwisselen tussen en voeren van de dialoog met de deelnemers van de trainingen op de verschillende Pabo's binnen en buiten RADIANT verband o.a. over bovenstaande drie vragen;
 3. Het organiseren van een gesprek tussen de bachelor leden van de projectgroep van de Marnix Academie, met experts op dit terrein [Bas van den Berg of Jos Castelijns] de opleidingsmanager en de teamleiders voltijd en deeltijd over het CEPM-project professionele dialoogvormen, plekken in de bachelor waar initiatieven tot de professionele dialoog genomen (kunnen) worden en wat onze eventuele rol daarbij kan zijn (wellicht ook ondersteund vanuit het MIC)
 4. Mochten er vervolgtrainingen (bijv. van ons richting collega's) komen, dan is afstemming op beginsituatie en behoeften van de deelnemers van groot belang. (Elizabeth Rigg, trainee Marnix Academie)
 - 4.
 1. Voor het voeren van een professionele dialoog, gebruikmakend van de narratieve benadering zo dat de kwaliteit van de output zo hoog mogelijk wordt, is het nodig dat de opleiders de gelegenheid krijgen zelf hiermee in aanraking te komen. Aan te bevelen is dan ook dat er activiteiten worden georganiseerd waarin opleiders de gelegenheid krijgen om elkaar verhalen te vertellen. Uit de ervaring van de LWG bleek dat dat bij voorkeur in kleine groepen vorm kan krijgen .
 2. Dit geldt ook voor het werken met de scripts zoals beschreven in de toolbox.
 3. Het structureel inzetten van professionele dialoogvormen tijdens intervisiebijeenkomsten op de opleiding en op de opleidingsscholen kan een verrijking vormen van deze bijeenkomsten.
 4. Binnen de bekwaamheidsgebieden professioneel bekwaam maar ook pedagogisch bekwaam lenen gevraagde kennis en kunde, en specifiekere verschillende deeltaken zich goed voor het voeren van een professionele dialoog, zodat aankomende leerkrachten ondervinden dat een onderzoekende houding op eigen opvattingen en handelen en daar vervolgens over in dialoog gaan een diepgaande en gedegen manier van reflecteren oplevert. (Arletta Albers, trainer Iselinge)
 - 5.
- Bovenstaande bevindingen zijn lastig te generaliseren. Je kan de vraag stellen of een top down benadering (waarbij op voorhand collega's worden geselecteerd voor deelname aan het project of een training) niet effectiever zou zijn geweest. Die vraag is lastig te beantwoorden. Als opleiders zich niet door de aanpak aangesproken voelen,

zal de integratie ervan in het aanbod –naar mag worden verwacht- weinig substantieel en duurzaam zijn. Anderzijds, wanneer opleiders niet in de gelegenheid zijn geweest om zelf de betekenis van de narratieve aanpak aan den lijve te ervaren, zal de toepassing ervan ook bescheiden blijven. Wellicht is het daarom verstandig om de integratie van de narratieve aanpak kleinschalig aan te pakken en van daaruit steeds meer collega's te inspireren met aansprekende voorbeelden van good practice, zodat zij op hun beurt worden verleid om zelf kleinschalig met de aanpak te gaan experimenteren. Conceptueel gebruik staat of valt bij de motivatie van de lerarenopleiders en hun bereidheid het concept ten behoeve van hun eigen onderwijs verder te doordenken. Dat kan je nu eenmaal niet forceren. Op basis van bovenstaande bevindingen formuleren we aanbevelingen voor de praktijk. Daarbij maken we onderscheid tussen twee contexten voor professionele dialoog namelijk dialoog tussen opleiders en dialoog in het curriculum. (Jos Castelijns en Karel Koolen, trainers en begeleiders PDiON De Kempel).

6. *Dialoog in het curriculum (opleiden via dialoog)*

De volgende aanbevelingen kunnen worden gedaan om zelfonderzoek door studenten door middel van professionele dialoog te bevorderen. (Eize Stamhuis, trainer PDiON VIAA).

1. Stimuleer opleiders om met collega's samen nadenken over het integreren van professionele dialoog in het curriculum; Enthousiasmeer, maar leg het niet op.
2. Als je met narratieve benadering werkt, integreer 'm dan zoveel mogelijk in het bestaande aanbod. Het moet geen losstaand onderdeel zijn.
3. Benut het eigen verhaal van de opleider als voorbeeld om studenten te sensibiliseren.
4. Plan niet alleen dialoog, maar benut vooral momenten in het onderwijs die zich spontaan aandienen. Maak gebruik van en waardeer het onvoorspelbare en sluit aan bij ervaringsverhalen van studenten.
5. Stap niet in de valkuil dat je studenten gesprekstechnieken gaat aanbieden. Leer studenten naar elkaar te luisteren zonder oordeel. Leer ze de betekenis van een beperkt aantal essentiële vragen. Stimuleer conceptueel in plaats van instrumenteel gebruik.
6. Laat studenten de betekenis van de narratieve aanpak aan den lijve ervaren.
7. Probeer de dialoog zo eenvoudig mogelijk houden, en daarmee de kern treffen: zo natuurlijk mogelijke gesprekken met studenten over authentieke eigen ervaringen in de beroepspraktijk.
8. Laat studenten nadenken over het belang van verhalen in de opvoeding van kinderen.

c. Een kritische reflectie op de voorwaarden en de realistische speel ruimte in opleidings- en nascholingsprogramma's van HBO instellingen voor professionele dialoog in relatie tot collectieve bezinning en tot het maken en delen van verhalen.

1 In de persoonlijke leerlijn van de Opleiding Schoolleider zijn de competenties en de theorie een belangrijke ingang. *Mijn idee is om juist de ervaringskant, het vertellen van professionele verhalen , uitgangspunt te laten zijn.* Dit vraagt om een blikwisseling van theorie/competenties naar de professionele ervaringen van schoolleiders.

Binnen verschillende opleidingen wordt gewerkt met reflectie instrumenten, zoals GROW, STARR en de ijsberg van Bateson. Deze instrumenten leggen de nadruk op het denken. Veel uitwerkingen zijn algemeen en abstract. *De professionele dialoog zoals wij die hebben gevoerd stelt de professional als mens centraal.* Laten we de in plaats van planmatig reflecteren studenten inspireren in het verzamelen van professionele verhalen die hen raken (Rob Freeke, Trainee Marnix Academie).

2. Aanbeveling voor verdere implementatie van de professionele dialoog in de Marnix Academie is om *uren op de jaartaak te plaatsen* voor onze groep om deze werkwijze ook over te dragen op collega's en tijd in te plannen voor dialoog hierover en het ervaren van de werkvormen.

Mijn voornemen is om in het programma van *Studie-coaching, het Profiel Cultuur en Identiteit* en bij de module *Persoonlijk Leiderschap* na te gaan in hoeverre de professionele dialoog daarin duurzaam een rol kan spelen. Willen de werkvormen academie-breed meer bekendheid krijgen, dan beveel ik aan om Annemarie, Elizabeth, Rob en mij (trainees Marnix Academie) met taakuren te faciliteren om systematisch met collega's de bruikbaarheid van de professionele dialoog verder te onderzoeken. (Annette Bouwman, trainee Marnix Academie).

3. Daarnaast heb ik zelf de volgende voornemens:

- a. Ruimte geven aan de professionele dialoog in de leerwerkgemeenschap / intervisiegroep die dit schooljaar mogelijk van start gaat onder gevorderde studietoelichters op het gebied van reflectie / competentie 8 binnen de Marnix Academie
- b. Met collega's het programma van het profiel Cultuur & Identiteit nalopen en bekijken in hoeverre en hoe de professionele dialoog reeds aan bod komt en eventueel explicieter ingezet kan worden. Daarnaast in het college over dialogiseren gebruik maken van bovenstaande inzichten. (Elizabeth Rigg, trainee Marnix Academie).

4. Dialoog tussen opleiders (professionaliseren via dialoog)

Uit onze bevindingen kunnen een aantal aanbevelingen worden afgeleid die als doel hebben het zelfonderzoek van lerarenopleiders door middel van professionele dialoog te bevorderen. Jos Castelijns en Karel Koolen, trainers en begeleiders PDiON, De Kempel)

1. Ontwikkel in de opleiding een gezamenlijke visie en ambitie inzake persoonlijk meesterschap. Leg die vast, bijvoorbeeld in het instellingsplan.
2. Zorg voor actieve betrokkenheid en agency vanuit CvB / Management om duurzame inbedding van de aanpak mogelijk te maken.
3. Sensibiliseer opleiders voor het concept van de narratieve benadering. Laat ze de betekenis ervan zelf ervaren. Maak ze enthousiast om het concept zelf te doordenden op merites en praktische uitwerking.
4. Organiseer hiervoor organisatie brede activiteiten waarin opleiders gelegenheid krijgen om elkaar verhalen te vertellen. Maar maak er geen top-down innovatie van. Beter is klein beginnen en via aansprekende verhalen collega's enthousiasmeren.
5. Belangrijk is een positieve attitude te bevorderen ten aanzien van de narratieve benadering. Die is gebaat bij verbinding, autonomie, niet bij controle (en afrekenen). Je krijgt gelegenheid om op verhaal te komen, je kan het niet fout doen. Forceer geen vervolgspraken. Als ze gemaakt worden, prima, zo niet, ook goed.

6. Hou het vuur brandend door regelmatig gelegenheid voor dialoog te geven (bijv. op momenten tijdens studiedagen, liefst op basis van vrije keuze). Op deze wijze kan in de opleiding een 'long focussed discussion' (Cain, 2015) over persoonlijk meesterschap en de normatieve aspecten van het beroep worden gerealiseerd.

5. Op basis van bovenstaande bevindingen formuleren we aanbevelingen voor de praktijk. Daarbij maken we onderscheid tussen twee contexten. Hier gaat het om de professionele dialoog tussen opleiders.(Eize Stamhuis, trainer PDiON bij VIAA)

Dialoog tussen opleiders (professionaliseren via dialoog)

Uit mijn bevindingen (zie bijlage 10) kunnen een aantal aanbevelingen worden afgeleid:

1. Blijf doorgaan met het organiseren van activiteiten waarin opleiders of leerkrachten/teams gelegenheid krijgen om elkaar verhalen te vertellen. Dit kan op algemene studiedagen maar ook in de leerteams. De CEPM brochure (Castelijns 2017) kan dienen als inspiratiebron.
2. Het management moet zich verbinden aan deze narratieve benadering en de leer-groep de ruimte te geven een van de scripts (bv Verhalen op tafel) met alle docenten of leerkrachten te delen en in een dagdeel uit te proberen.
3. Op studiedagen met het werkveld kan deze methodiek verkend worden met de schoolopleiders. Komend jaar komen er leergroepen voor startende leerkrachten en daar kan dit materiaal een plek krijgen. De leergroep is bereid dit in te vullen.
4. In leerteams op scholen kan gebruik gemaakt van de narratieve benadering maar ook de 4 scripts. Studenten komen dan ook in aanraking hiermee. Schoolleiders zouden in dit geval met de toolbox bekend gemaakt moeten worden.
5. Nu de professionalisering van Krachtgericht coachen is afgelopen kan aan de PPO opleiders dit materiaal worden aangeboden. Ik zal daarvoor contact zoeken met de leerlijneigenaar. In de PPO lessen kan dit een plek krijgen, net zoals mijn collega J en ik het dit jaar al hebben gedaan. De relatie met de coachvorm moet dan wel duidelijk gemaakt worden.

An abstract painting with a vibrant yellow and orange central path leading towards a bright light at the top. The path is flanked by dark, swirling shapes. The background is a mix of blue, green, and red, with some faint, stylized figures or symbols in the upper left. The overall style is expressive and textured.

Hoofdstuk 10

Essay over 'ware dialoog' in HBO-opleidingen

Over de cruciale rol van 'ware dialoog' binnen alle vormen van opleiding, onderwijs en training

Proloog

Bij alle werkvormen van professionele begeleiding binnen Phoenix Opleidingen spelen allerlei vormen van 'ware dialoog' een hoofdrol. Je zou kunnen zeggen dat het voeren van een ware dialoog een keurmerk is van de kwaliteit van het werken binnen deze organisatie. Leren in dialoog, een dialoog voeren met een andere deelnemer in een training, het in dialoog gaan met jezelf of met een schilderij, het zijn allemaal manieren van waardevol werken binnen Phoenix Opleidingen. Het woord 'dialoog' wordt veel gebruikt in organisaties die zich toeleggen op coaching, begeleiding en training. Het woord wordt helaas lang niet altijd op een juiste wijze geïnterpreteerd, en dat leidt tot vervlakking en uitholling van de term.

In dit tweede Ethische Cahier in de serie 'Onderweg naar Ithaka' willen we ons verdiepen in oorspronkelijke betekenissen en achtergronden van dit 'relatielwoord' en ook in de manieren waarop dit woord gebruikt wordt in de mens-, cultuur-, de sociale en geesteswetenschappen. De focus in dit cahier ligt op de verheldering van een sleutelbegrip 'dialoog' binnen Phoenix Opleidingen met het oog op de onderlinge bezinning over de ethische dimensie van zo'n sleutelbegrip. We zullen dus bij iedere gestalte van 'dialoog voeren' ook nadenken over deze ethische dimensie en overwegen welke invloed die heeft op deelnemers aan bijeenkomsten en op begeleiders van trainingen, workshops en opleidingen.

Het concept 'ware dialoog'

In hedendaagse studies over (levensbeschouwelijk) leren en begeleiden komen de begrippen 'dialoog' en 'interactie' veelvuldig voor. Ook binnen vernieuwingsbewegingen in het onderwijs worden deze begrippen gebruikt om uiteenlopende vormen van samenwerkend of coöperatief leren te benoemen en te kwalificeren. Daarbij blijft vaak onduidelijk wat het verschil is tussen 'discussie', 'dialoog', 'debat' en 'meningsuitwisseling'. Ook het verschil tussen 'interactie' en 'dialoog' wordt vaak niet geëxpliciteerd.

Om helder te krijgen waarin een 'ware dialoog' zich onderscheidt van meningsuitwisseling, debat, discussie, gesprek en interactie, wend ik me eerst tot de godsdienstfilosoof *Martin Buber* en tot de literatuurwetenschapper *Michail Bakhtin*. Daarna werken we het concept 'echte dialoog' verder uit door in gesprek te gaan met *David Bohm*, *Bert Hermans*, *Julian Stern* en *Julia Ipgrave*. De eerstgenoemde twee theoretici hebben onafhankelijk van elkaar, levend en werkend in een geheel andere context, nagedacht en geschreven over de cruciale betekenis van dialoog en interactie voor de ontwikkeling van een mens in relatie tot de hem omringende werkelijkheid. De ontwikkeling van het vermogen tot dialoog voeren, zo betogen beide denkers, is fundamenteel voor de ontwikkeling van een persoon en van een gemeenschap en voor het besef dat een cultuur zich alleen vernieuwen kan in een doorgaand creatief en kritisch gesprek over overgeleverde vormen van taal, kennis, handelen en inzicht.

Dit essay is oorspronkelijk geschreven voor Phoenix Opleidingen in Utrecht, maar bestrijkt een veel breder perspectief: alle HBO opleidingen in Nederland.

Het concept 'ware dialoog' is veelvuldig besproken zowel met de vorige directeur *Wibe Veenbaas*, voor wie het gedachtengoed van *Martin Buber* (de weg van de mens) richtinggevend was, maar ook voor zijn opvolger *Morten Hjort*. Samen met hem en met andere professionals werken we dit concept nader uit met alle betrokkenen die de ethische code van Phoenix Opleidingen onderschrijven het gesprek aan te gaan over de waarden concepten die richtinggevend zijn voor het professioneel handelen. In die gesprekken grijpen het professionele handelen en het zingevend handelen in elkaar.

Martin Buber

Voor Martin Buber (1884-1965) is het begrip 'dialoog' kenmerkend voor zijn gehele oeuvre. Tijdens Wereldoorlog I (1914-1918) ontwikkelde hij in samenspraak met Franz Rosenzweig en Eugen Rosenstock-Huussy een dialogische taalfilosofie als antwoord op de ernstige, existentiële crisis van de Europese wereld van die tijd. Voor veel denkers en kunstenaars werd die periode gekarakteriseerd door een ineenstorting van de dominante cultuurfilosofie, waarin de menselijke rede geacht werd de werkelijkheid te kunnen doorgronden, beheersen en bewaren voor vernietiging. Wereldoorlog I haalde een streep door deze visie op de werkelijkheid en dwong sensitieve denkers en kunstenaars te zoeken naar nieuwe wegen om te midden van tragiek te blijven denken en spreken over een humaan bestaan. Martin Buber, Franz Rosenzweig en Eugen Rosenstock-Huussy ontwikkelden denkbeelden en spreekwijzen als existentieel antwoord op zowel de crises van hun tijd als op de toenmalig dominante stromingen in filosofie en cultuur die geen antwoord hadden op de maatschappelijke en geestelijke crisis.

Het eerste hoofdwerk van Buber, *Ich und Du* [Ik en Jij], verscheen in 1923, maar was al geschreven in 1919. Het boek is in feite een uitwerking van een vroege publicatie van zijn dialoogpartner Rosenstock-Huussy (*De taal van de ziel*), en verwoordde de kern van Rosenstocks' dialogische taalfilosofie voor een breed publiek. Direct na de Eerste Wereldoorlog verscheen ook het hoofdwerk van Rosenzweig, een vriend van Buber, *Der Stern der Erlösung* [De Ster van de Verlossing], waarin Rosenzweig de contouren van een 'verhalende filosofie' ontvouwde.¹⁶ Centraal in het denken van deze drie filosofen stond de idee dat de werkelijkheid waarin we leven dialogisch en relationeel van aard is en dat in de werkelijkheid drie dimensies te onderscheiden zijn – die van 'God', die van de 'mens' en die van de 'wereld' – die niet tot elkaar herleid of gereduceerd kunnen worden. Mensen leven volgens Rosenzweig, Buber en Rosenstock-Huussy niet als individuen in een stomme wereld, waarin ze in hun lot moeten berusten, maar als personen in een driedimensionale, relationele werkelijkheid, waarin ze in ontmoetingen met anderen, het andere en de Ander (dat wat van ultieme waarde is) aangesproken en uitgedaagd worden om een persoonlijk, existentieel antwoord te geven, een antwoord dat in hun keuzes en beslissingen tot expressie komt.

De twee werkwoorden die 'Ik-Gij relaties' kenmerken zijn: 'aangesproken worden' en 'antwoorden'. Buber maakt onderscheid tussen 'Ik-Het relaties' in de interactie van mensen tot hun omgeving en 'Ik-Gij relaties' in de interactie tussen mensen onderling. De 'aanspraak-antwoord structuur' in Ik-Gij relaties is niet alleen geldig op het niveau van communicatie tussen mensen, maar daaraan voorafgaand ook in de interactie van lichaam en ziel met de natuurlijke en culturele omgeving. In al deze ontmoetingen is lichaamstaal en de taal van de ziel even belangrijk als de taal van de geest en de gesproken taal. In de formulering van zijn denkbeelden is Buber beïnvloed door de *Joods-chassidische* cultuur en *spiritualiteit* in Midden- en Oost Europa waarbinnen hij opgroeide. In deze Joodse cultuur en spiritualiteit werd de natuurlijke en culturele werkelijkheid als bezield ervaren en kon een mens daarmee in contact treden.

In de tijd dat Martin Buber *Ich und Du* schreef stond hij nog onder invloed van het denken van zijn leermeester William Dilthey, die in zijn psychologische hermeneutiek de nadruk legde op het samenkomen in een tekst van de doorleefde ervaring van de schrijver met die van de interpretator in een act van *creatieve interpretatie*. Buber had in die geest zijn nieuwe versies van klassieke chassidische vertellingen geschreven. De herschepping door de vertolker, die in zijn nieuwe vertelling de spirit van de auteur opnieuw tot leven laat komen, stond bij hem voorop.

¹⁶ Rosenzweig, 1918/1976; Waaijman, 2004.

Door zijn intense samenwerking met Rosenzweig bij het in het Duits vertalen van de Hebreeuwse Bijbel vanuit de brontaal, het Hebreeuws, werd Buber zich bewust van de waarde van de eigen stem en de eigen gestalte van overgeleverde religieuze verhalen. Hij ontdekte dat hij voorzichtig moest zijn met moderne ideeën 'inlezen' vanuit een ander cultureel interpretatiekader. Dit inzicht drukte zich uit in het zoeken van nieuwe taal voor het eigene van de Hebreeuwse Bijbel. Buber en Rosenzweig verwoordden in opstellen die zij schreven parallel aan hun vertaalwerk, hoe een duurzame omgang met deze verhalen hen tot het inzicht deed komen dat dergelijke teksten het beste als een 'Gij' en niet als een 'Het' te benaderen zijn.¹⁷ Daarbij vonden ze aansluiting bij de *midrasj* [= vragend, onderzoekend en creatief lezen], een eeuwenoude leer-traditie in het jodendom om bijbelverhalen vragend, dialogisch, onderzoekend en creatief te lezen op zoek naar verborgen zin en betekenis.

Zo kwam Buber op de gedachte de term 'dialogoog' niet alleen te hanteren voor een verrassende ontmoeting met een medemens, maar ook voor ontmoetingen met de natuurlijke wereld of met een culturele bron waardoor het andere als een 'Gij' tegenover de persoon als 'Zelf' kwam te staan.

Het denken van Buber heeft zich ontwikkeld van een mystiek-pantheïstische visie op religiositeit in een relationele, dialogische en poëtische visie. Buber beschouwde zichzelf eerder als een poëtisch en narratief (verhalend en vertellend) denker dan als een metafysisch en idealistisch godsdienstfilosoof. In zijn dialogische en poëtische filosofie is de mens als persoon de resultante van de doorgaande interactie tussen mens, medemens en de hem omringende wereld. Personen kunnen in een ontmoeting volgens Buber niet gereduceerd worden tot twee onafhankelijke individuen of tot een psychische realiteit in de hoofden van ieder van de twee. In de doorgaande dialoog tussen 'God', 'mens' en 'wereld' (Rosenzweig) mag geen van de drie tot object gemaakt worden of gebruikt worden als middel voor andere doeleinden. Het perspectief van 'God'/ de Ander in de dialogische communicatie tussen 'mens', 'God' en 'wereld' maakt het mogelijk dat de horizon van mensen verbreed wordt en dat nieuwe mogelijkheden voor ontwikkeling van persoon, gemeenschap en wereld worden geopend.¹⁸ Buber en Rosenzweig hebben beide aan den lijve ervaren hoe 'leren' levensnoodzakelijk is voor de ontwikkeling van een existentiële werkelijkheidsvisie. Kennis van en ervaring met een eeuwenlange joodse leertraditie hebben daarin voor Buber en Rosenzweig een belangrijke rol gespeeld. Toen zij samen aan het langdurige vertaalproject van de bijbel begonnen, deden ze dat vanuit de overtuiging dat een *doorgaande dialoog* met deze culturele bron de joodse gemeenschap in Duitsland in de jaren '20 en '30 van de 20e eeuw existentieel en spiritueel weerbaar zou maken. Ze onderkenden in die bron namelijk een krachtige Stem voor menselijk en menswaardig leven, uitgedrukt in een als een werkwoord aangeduide goddelijke Naam: 'Ik zal erbij betrokken zijn'.¹⁹ Buber heeft begin jaren '60 dit vertaalproject voltooid. In die jaren heeft hij zich ook rekenschap gegeven van de blijvende betekenis van dialogisch leren voor de ontwikkeling van persoon en gemeenschap, zowel in de school als in de volwasseneneducatie. Dialogisch leren speelt in alle onderricht een sleutelrol.

In een aantal belangrijke essays uit de jaren '50 en '60 van de 20e eeuw geeft Buber

¹⁷ Buber & Rosenzweig, 1936; Kepnes, 1992; Waaijman, 2004.

¹⁸ Buber, 1923, 1954. De term 'Het onzegbare' komt van de godsdienstfilosoof Avraham, Jehosjoea Heschel. Vgl. Heschel, 1955/2005. Heschel was de opvolger van Buber in het joodse leerhuis in de jaren '30 van de 20e eeuw in Frankfurt am Main in Duitsland.

¹⁹ Buber & Rosenzweig, 1936; Kepnes, 1992; Waaijman, 2004.

zich rekenschap van dit nieuwe inzicht in de dialogische en narratieve structuur van de werkelijkheid. Dit nieuwe inzicht in de kracht van 'the real dialogue' voor het verstaan van de werkelijkheid met al zijn paradoxen is voor Buber gekleurd door twee ingrijpende gebeurtenissen: de tragedie van de Sjoah [= catastrofe] en de betekenis daarvan voor een veilig leven na de Sjoah voor ieder joods individu en voor de joodse gemeenschap, én de sociale, politieke en religieuze verwikkelingen in Israël, waar Buber vanaf 1938 woonde en werkte.

In het bijzonder worstelde hij in deze essays met de vraag of in een tijd waarin God, mens en wereld tot object van overheersing, vernedering en uitbuiting gemaakt waren, de drie genoemde dimensies van de werkelijkheid nog wel als Gij (Du, Thou) aangeduid konden blijven worden. Buber heeft in genoemde essays de menselijke existentie in een bedreigde, vaak mensonterende wereld beschreven en de blijvende waarde van het gesproken woord beklemtoond. Buber kwalificeert de kwaliteit van het gesproken woord in de dialoog als de representatie van het 'anders zijn' van de gesprekspartner die als tegenover iets onverwachts inbrengt. Gesproken taal kent in de aanspraak een moment van verrassing. Taal is een systeem van spanningsvolle relaties. Dat komt omdat iedere spreker de taal anders begrijpt en hanteert. Juist deze verschillende percepties maken taal vruchtbaar en productief. In een 'ware dialoog' maakt iedere spreker kennis met de ambiguïteit van de taal en met wat Buber de 'aura' van de taal noemt. In een 'echte dialoog' blijven beide partners aanwezig in hun anders zijn (alteriteit). Buber benadrukt dit inzicht in het essay *Distance and Relation*.²⁰

Mikhail Bakhtin

In een heel andere sociaal-culturele context ontwierp aan het begin van de 20e eeuw de Russische literatuurwetenschapper en filosoof Mikhail Bakhtin een eigen visie op de kracht van dialoog voor de mens om te midden van conflicterende stemmen een eigen stem te ontdekken. Bakhtin zocht in zijn vroege geschriften naar een antwoord op het in zijn tijd dominante idealistisch subjectivisme zoals verwoord in geschriften van de Neo-kantiaanse school.²¹ Net als Buber in het Westen zocht hij een antwoord op het vergaan van deze cultuurfilosofie in de periode van de Russische Revolutie en daarna. Bakhtin zocht in feite een uitweg voorbij de ideeën van idealisme en romantiek in de vorm van een existentiële, menselijke dialoog. Hij vermoedde in het vinden van een persoonlijke stem in de worsteling met de vele collectieve stemmen die een mens beïnvloeden, een mogelijke uitweg uit de bezetting door de heersende ideologie.

Volgens Bakhtin staat ieder mens van meet af aan in een wederkerige relatie tot andere mensen en gaat de aanspraak van de taal vooraf aan het persoonlijk spreken. Ieder mens neemt een unieke plaats in tijd en ruimte in. Een mens ervaart zichzelf als onaf volgens Bakhtin, daarom kan een persoon zichzelf ontwikkelen in relatie tot een ander. Door het perspectief van de ander te betrekken op het eigen perspectief in het voeren van een dialoog, kan iedere persoon zich verder ontwikkelen.

Bakhtin onderscheidt verschillende stemmen (meerstemmigheid) in het spreken: autoritaire stemmen, gelijkwaardige stemmen en de persoonlijke stem. Autoritaire stemmen zijn bijvoorbeeld de stem van een religieus dogma of van een dominante

²⁰ Vgl. Buber, 1950/1965, pp. 59-71.

²¹ Bekend zijn de *Kant Seminars* van de kring van intellectuelen rondom Bakhtin in de steden Nevel en Vitebsk. De vroege notitieboeken van Bakhtin waren gekleurd door onderwerpen en termen uit de Marburgse school van Neo Kantianen zoals van Hermann Cohen. Een van de belangrijkste gesprekspartners van Bakhtin in die jaren was de joodse leerling van Hermann Cohen, Matvei Kagan.

ideologie. Een autoritaire stem dwingt instemming af en 'staat geen vrije toe-eigening toe, waardoor transformatie van een betekenis in relatie tot ons eigen leven onmogelijk is'. Een 'intern overtuigende' stem is dynamisch. Gewoonlijk is er sprake van een machtsstrijd van conflicterende stemmen rondom een bepaald thema volgens Bakhtin. Het vinden van een eigen stem vindt plaats te midden van conflicterende stemmen rondom een culturele bron. In een dialoog met collectieve stemmen rond die bron kan de persoonlijke stem tot expressie komen. Het woord van een ander/of van de stem in een verhaal dat aanspreekt kan een mens in vrijheid uitdagen een nieuw woord te spreken als respons op de aanspraak van de ander/ het andere. "Its creativity and productiveness consist precisely in the fact that such a word awakens new and independent words, that it organizes masses of our words form within, and does not remain in an isolated and static condition."²²

Bakhtin onderzocht ook de relatie tussen spreken en verstaan. In talige communicatie, zo beklemtoont hij, geldt het primaat van de 'uitspraak'. Uitspraken staan niet op zichzelf, maar worden gedaan in de context van een activiteit en worden voorafgegaan en gevolgd door andere uitspraken. Uitspraken in een context maken voor Bakhtin twee kenmerken van dialoog duidelijk:

1. Iedere uitspraak wordt gedaan in een bepaalde (aan)spreekvorm (speech genre), bijvoorbeeld 'overleggen' of 'aanmoedigen'. Er bestaan talloze aanspreekvormen die samenhangen met sociale activiteiten waarbinnen mensen communiceren. Deze aanspreekvormen worden geleerd 'zonder nut' in de dagelijkse conversatie. Zonder deze (aan)spreekvormen is communicatie en dialoog onmogelijk.
2. Het tweede kenmerk dat Bakhtin onderkent in zijn studies is 'responsiviteit' zowel in luisteren als in spreken. "All real and integral understanding is actively responsive, and constitutes nothing other than the initial preparatory response (in whatever form it may be actualized)." ²³ Om de uitspraak van de ander te kunnen horen en begrijpen is een actieve, ontvankelijke houding noodzakelijk, en tegelijkertijd de wil tot antwoorden. "Sooner or later what is heard and actively understood will find its response in the subsequent speech or behavior of the listener." ²⁴ Het antwoorden krijgt gestalte in woorden, gedrag of creaties.

Door de definiëring van het concept 'ware dialoog' als een wederkerig spel van spreken en antwoorden kon Bakhtin de kloof tussen 'het zelf' en 'de anderen' (zoals vastgesteld in het idealistisch subjectivisme) overbruggen. Het begrip 'dialoog' gaf hem de ruimte, anders dan in het dialectisch spreken en denken in zijn dagen, om de particulariteit van gebeurtenissen, de vrijheid van de menselijke persoon en de pluraliteit van de werkelijkheid te kunnen benoemen en duiden.

Communicatie en interactie veronderstellen in de ogen van Bakhtin zowel het doen van een uitspraak, als de respons van een ander en de relatie tussen die twee. Zo ontstaat zijn concept van het 'dialogische zelf.' In dit concept is het 'zelf' van meet af aan verbonden met de ander en wordt gedragen door de relatie. Zonder die relatie is het wat gebeurt in een echt spel van aanspraak en antwoord niet te begrijpen. Het concept van het 'dialogische zelf' is behulpzaam bij het kunnen nadenken over de vraag hoe een leerling in een klas aangesproken kan worden door de stem van een

²² Vgl. Bakhtin, 1981, p. 345.

²³ Vgl. Bakhtin, 1986, p. 69.

²⁴ Vgl. Bakhtin, 1986, pp. 68-69. Het Engelse woord 'responsivity' heeft twee betekenissen: 1. ontvankelijkheid. 2. gerichtheid op antwoorden. De eerste betekenis komt naar voren in de act van het luisteren naar andere stemmen in de sociale werkelijkheid of naar stemmen van personages in een verhaal. De tweede betekenis komt naar voren in de act van het antwoord geven.

personage in een verhaal en door het thema in een verhaal, hoe hij kan zoeken naar een eigen reactie op het personage en het thema en hoe hij in de wisselwerking tussen beide stemmen rond het thema betekenis en zin kan ontdekken in de expressie van de eigen stem. Het voorbeeld van de leerling is gemakkelijk over te zetten naar de deelnemer in een training of in de setting van een opleiding binnen Phoenix.

Volgens Bakhtin kan ieder mens de auteur worden van zijn of haar eigen stem. Dit gebeurt in een proces van toe-eigening van bepaalde collectieve stemmen in sociale interactie. Die stemmen klinken in de sociale omgeving waarin een persoon opgroeit, en ook in alle verhalen en andere culturele bronnen waarmee die persoon kennis maakt binnen een bepaalde cultuur. Een mens in ontwikkeling orkestreert de verschillende stemmen die toegeëigend worden en construeert zo een 'dialogisch zelf'.

Verbindingen tussen Buber en Bakhtin

Mikhail Bakhtin heeft enkele geschriften van Martin Buber gekend en intensief bestudeerd in de jaren '20 van de 20e eeuw. Hij noemde Buber in een publicatie de grootste filosoof van de 20e eeuw. Buber van zijn kant heeft pas vrij laat gereageerd op de geschriften van Bakhtin.²⁵ Wat Buber en Bakhtin verbindt, is hun nadruk op de betekenis van 'wederkerigheid' in een 'goede dialoog', op het ontdekken van de persoonlijke stem van iedere betrokkene in de ontmoeting en op het oog krijgen voor het radicaal anders zijn van de ander.

Evenals Buber onderkent Bakhtin dat een 'ware dialoog' mensen bij de kern van hun persoonlijkheid brengt, bij hun 'innerlijk overtuigende rede'. Dialoog is volgens Bakhtin voor te stellen als een triade waarin het gaat om de één, de ander en om de relatie tussen deze beide, de 'derde'.²⁶ Deze notie is verwant met de notie 'in-between' bij Buber, het 'Zwischenmenschliche' dat aanwezig is tussen de beide gesprekspartners.²⁷

"The word that is spoken is found in the oscillating sphere between the persons, the sphere that I call 'the between' and that we can never allow to be contained without a remainder in the two participants."²⁸ Bakhtin schrijft in zijn idioom: "The word in a living conversation is directly, blatantly, oriented toward a future answer-word: it provokes an answer, anticipates and structures itself in the answer's direction."²⁹ Voor een spreker werkt responsiviteit in twee richtingen. Uitspraken worden gevormd vooruitlopend op een bepaald antwoord van de luisteraar, maar zij zijn zelf ook ontvankelijk (responsive) voor voorafgaande uitspraken. Ze drukken de verhouding uit van de spreker tot de uitspraak als ook tot het onderwerp waarover de uitspraak gaat. Iedere uitspraak is volgens Bakhtin gevuld met 'dialogic overtones'.³⁰ Betekenis en zin ontstaan en worden ontdekt in 'the oscillating sphere between the persons'.

Kenmerken van 'ware dialoog'.

We kunnen aan het oeuvre van Buber over 'dialogisch leren', verspreid over 70 jaar,

²⁶ Vgl. Holquist, 1990, p. 38.

²⁷ In het Duits wordt deze derde dimensie 'Das Zwischenmenschliche' genoemd. Vgl. Buber, 1960/1962, *Elemente des Zwischenmenschlichen*, pp. 267-288. De eerste versie van deze tekst stamt uit 1905; deze heeft Bakhtin mogelijk gekend. "Die Sphäre des Zwischenmenschlichen ist die des Einander-gegenüber; ihre Entfaltung nennen wir Das Dialogische.", S. 272.

²⁸ Vgl. Buber, *The Word that is spoken* (1960/1965), p.112. De oorspronkelijk Duitse tekst luidt: "Das Wort, das gesprochen wird, begibt sich vielmehr in der schwingenden Sphäre zwischen den Personen, der Sphäre, die Ich das Zwischen nenne und die wir niemals in den beiden Teilnehmern aufgehen lassen können." Vgl. Buber 1960/1962, S. 442-453. Citaat op 443/4.

²⁹ Vgl. Bakhtin, 1981, p. 280.

³⁰ Vgl. Bakhtin, 1986, p. 92; vgl. hoofdstuk 2, noot 43.

een aantal kenmerken van 'ware dialoog' ontleen.³¹ In zijn werk staat 'echte dialoog' voor een verrassende ontmoeting met iemand of iets anders in de natuurlijke, sociale of spirituele werkelijkheid, waarbij de (A)nder of het andere mij aanspreekt in zijn anders zijn zonder dat die (A)nder/het andere gereduceerd wordt tot het zelf of het identieke. Die (A)nder/het andere blijft present in zijn of haar radicaal anders zijn. Drie kenmerken van een 'echte dialoog' kunnen in zijn studies onderscheiden worden:

- Sensitiviteit voor het onverwachte in de ontmoeting met de (A)nder/het andere
- Doorgaande wederkerigheid (Gij-Ik) in de ontmoeting met de (A)nder/het andere
- Herkenning en erkenning van het anders zijn (alteriteit) van de (A)nder/het andere.
- Vanuit het oeuvre van Mikhail Bakhtin kunnen daar twee kenmerken aan worden toegevoegd:
- Oor en oog krijgen voor de ontwikkeling van de persoonlijke stem (auteurschap) in de spanningsvolle interactie met collectieve stemmen van reële en imaginaire anderen
- Sensitiviteit ontwikkelen voor het responsieve karakter van alle luisteren en spreken. Alle luisteren en spreken is gericht op aanspreken en antwoorden.

Vanuit deze vijf kenmerken komen we terug op de hierboven gemaakte onderscheidingen tussen meningsuitwisseling, discussie, gesprek, debat, interactie en dialoog. Meningsuitwisseling is geen 'dialoog' omdat deze onvoldoende recht doet aan het anders zijn van beide betrokkenen en aan het conflictueuze tussen de stemmen van beide betrokkenen en de daarin meespelende waarden, gedachten en gevoelens.³² 'Discussie' en 'debat' zijn ook geen vormen van 'echte dialoog', omdat daarin het beredeneren van het eigen standpunt en het bevestigen van de eigen overtuiging al dan niet ter verdediging van een collectieve stem centraal staan en niet de werkelijkheid van de kwetsbare ander die in de ontmoeting aanwezig blijft in zijn of haar anders zijn.³³ Dit zijn in de woorden van Buber 'vormen van een als monoloog verklede dialoog.' Ook 'interactie' is niet identiek aan 'echte dialoog'. Interactie is een omvattender begrip omdat daarin ook alle non-verbale communicatie een rol speelt. 'Ware dialoog' veronderstelt een 'Gij', een 'tegenover' dat present blijft in de ontmoeting en niet wordt geobjectiveerd.³⁴

In een 'echte dialoog' blijven de werkelijkheid van de (A)nder/ het andere zichtbaar en aanwezig, zonder gereduceerd te worden tot het zelf of het identieke. Ook de onderlinge verbondenheid (relatie) blijft bestaan in de erkenning van verschillen. Een 'ware dialoog' voltrekt zich *'where each of the participants really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them...(and is) continually hidden in all kind s of odd corners and, occasionally in an unseemly way, breaks surface surprisingly and inopportunately.'*³⁵

31 Bubers beroemde adagium was: *'Alles Wirkliche Leben ist Begegnung'* [Alle werkelijk leven is ontmoeting]. Vgl. Buber, 1923/1962, p. 85.

32 Vgl. Buber, *Zwegesprache*, 1929, opgenomen in *Werke*, Erster Band, 1962, S. 171-214; Vgl. *Between man and man*, 1965/2002. Daarin maakt Buber onderscheid tussen 'a technical dialogue' (roughly exchanging information) and 'a real or genuine dialogue'. De 'real dialogue' heeft voor Buber existentiële en spirituele betekenis.

33 Buber noemt dit 'a monologue disguised as dialogue'. Deze monoloog vindt plaats waar mensen met zichzelf in gesprek zijn en zich inbeelden dat ze ontsnapt zijn aan de last van het terug geworpen worden op hun eigen bronnen. Vgl. Buber, 1929/1962, S. 192; 1965/2002, p. 22.

34 Kepnes, 1992.

35 Vgl. Buber, 1929/1965/2002, p. 22.

Verdere ontwikkeling (David Bohm)

De kenmerken van 'ware dialoog' zijn in de jaren '80 en '90 van de 20^e eeuw hernomen, onder andere door de natuurkundige en filosoof David Bohm (1917-1992). Bohm kwam gaandeweg tot de overtuiging dat een 'echte dialoog' de manier is voor persoon en gemeenschap om nieuwe kennis te ontwikkelen over zichzelf en anderen en een nieuwe gevoeligheid te creëren voor wat van waarde is in het leven.³⁶ In een 'ware dialoog' gaat het er volgens Bohm niet om een eigen mening te verdedigen, maar om de eigen mening op te schorten en afwijkende meningen van anderen toe te laten, te onderzoeken om zo tot nieuwe inzichten en kennis te komen. 'Ware dialoog' is daarmee in de woorden van de filosoof Jos Kessels te omschrijven als *'betekenis (logos) door je heen (dia) laten stromen zonder deze direct als goed of fout te beoordelen.'*³⁷ Deelnemers aan een dialoog krijgen zo oor en oog voor eigen en andermans gedachten, gevoelens, beelden en waarden en voor het interpretatiekader waardoor de ander en jijzelf de werkelijkheid waarnemen.

'Echte dialoog' leidt volgens Bohm tot gedeelde betekenis (shared meaning) en gedeelde betekenis is in zijn ogen het cement van een samenleving.³⁸ "Meaning is not static- it is flowing. And if we have the meaning being shared, then it is flowing among us; it holds the group together...And in that way we can talk together coherently and think together."³⁹ 'Ware dialoog' kan uiteindelijk leiden tot 'dialogale waarheid', waarheid die geldig is en zeggingskracht heeft binnen een gemeenschap van mensen waar betekenis gedeeld wordt. Dan ontstaat samenhang en onderlinge verbondenheid.

Het dialogisch principe van de werkelijkheid als relationele werkelijkheid van Martin Buber, Michel Bakhtin en David Bohm, is gestoeld op het inzicht dat menswording in het versterken van een diep besef van menselijkheid zich voltrekt in relatie en interactie met de omliggende werkelijkheid. Het dialogisch denken van Buber is niet zozeer gericht op de ontvouwing van een ideeënwereld maar op het beter leren verstaan van de menselijke, paradoxale existentie met het oog op de vormgeving van een menswaardig leven voor allen binnen rechtvaardige instituties (Ricoeur). Mikhail Bakhtin beaamt deze denk- en spreekwijze in zijn werk, terwijl hij werkte en schreef in een heel andere context. Persoonsvorming (auteurschap van de eigen stem) en gemeenschapsvorming (herkenning en erkenning van de ander in relatie tot het dialogische zelf) staan in het denken, spreken en schrijven van Bakhtin, Buber en Bohm centraal.⁴⁰

Het dialogisch zelf (Hermans)

De psycholoog Bert Hermans, die in zijn theorie over het *dialogische zelf* teruggrijpt op basisconcepten van Mikhail Bakhtin, noemt de stem van anderen in het zelf 'de collectieve stem'. Als mensen spreken met een persoonlijke stem, spreken ze tegelijk met de stem van de groep/gemeenschap die hen de taal geleerd en aangereikt heeft. Iedere spreker maakt gebruik van de taal van een sociale gemeenschap en deze sociale taal geeft mede vorm aan de persoonlijke modulatie van de taal. Betekenissen van woorden zijn ingebed in culturele (taal)tradities waartoe mensen behoren en in de

³⁶ Bohm, 1996.

³⁷ Vgl. Bohm, 1996, p. 30-33; vgl. Kessels, 2006, p. 79.

³⁸ Vgl. Bohm, 1996, p. 33.

³⁹ Vgl. Bohm, 1996, p. 46.

⁴⁰ Buber, 1923/1962; 1929/1962; Bakhtin, 1981, 1986, 1990; Bohm, 1996.

levensvormen daarbinnen. Zo kunnen collectieve stemmen in de vorm van overgeleverde verhalen, gedichten of rituelen de eigen persoonlijke stem doen ontdekken in de act van de toe-eigening door een hoorder of lezer.

Bert Hermans onderscheidt verschillende vormen van dialoog tussen en in mensen. "Het grondidee van het 'meerstemmige dialogische zelf' is dat dergelijke relaties niet alleen tussen verschillende personen (*externe dialogen*) voorkomen, maar ook vorm en dynamiek geven aan de relatie van de persoon met zichzelf (*interne dialogen*)."⁴¹ Hermans onderscheidt verschillende vormen die kenmerkend zijn voor de wijze waarop mensen met zichzelf omgaan. De vijfde vorm die hij benoemt is in het bestek van dit cahier van betekenis: dialogen met imaginaire figuren die het product zijn van onze verbeeldingskracht of imaginaire dialogen met anderen op momenten dat zij feitelijk afwezig zijn.⁴²

Als leerlingen in een school of deelnemers in een training in gesprek gaan met een waardevolle bron treden zij in contact met imaginaire anderen en geven zij respons op het handelen of spreken van een personage. De expressie van de eigen stem krijgt een eigen vorm, afhankelijk van context en publiek waarbinnen de dialoog plaats vindt. De persoonlijke stem komt tot leven als oude woorden in nieuwe contexten worden gesproken, gehoord en geïnterpreteerd. De woorden van een ander kunnen we gebruiken om een nieuw woord te laten ontstaan "...since another's discourse, if productive, gives birth to a new word from us in response."⁴³

De rol van 'de ander' in de dialoog

Deze innerlijke 'stemmen', die onderling een dialoog voeren, vertegenwoordigen personen en cultuuruitingen die zich in de identiteit van een persoon vestigen. 'Die ander' als persoon of als bron speelt dus een belangrijke rol bij identiteitsontwikkeling. Met 'de ander' wordt niet alleen de medemens bedoeld, maar ook 'het andere' zoals bijvoorbeeld de samenleving en de omringende cultuur gerepresenteerd in een uiting. In dit kader is de term 'spiegelbeeldzelf' van de hoogleraar sociale wetenschappen Brinkgreve (2011) treffend. Zij werkt in haar boek *'De ogen van de ander. Sociale bronnen van zelfkennis'* uit op welke manier 'de ander' een rol speelt in deze dialoog.

Allereerst gaat persoonsvorming gepaard met erkenning door 'de ander'. Dit belang wordt, aldus Brinkgreve, al zichtbaar in de sensitiviteit en responsiviteit van ouders richting hun pasgeboren kind. Ze nemen hun baby en zijn tekens waar, interpreteren ze en erkennen daarmee zijn eigenheid. In dit hechtingsproces zijn de ogen van 'de ander', in dit geval van de ouders, onmisbaar. Dit echte contact tussen ouder en kind is, aldus psychoanalytici, een belangrijke voorwaarde voor een gezonde identiteitsontwikkeling. Andersom, kan miskennis door 'de ander' volgens Christien Brinkgreve (2011) ook een negatief effect hebben op de eigen identiteit en zelfs leiden tot een identiteitscrisis. Brinkgreve legt dit uit met de impact die 9/11 en de moord op Theo van Gogh bijvoorbeeld had op Marokkaanse en Turkse Nederlanders. Ze werden opeens gezien als "vertegenwoordigers van een groep die moest worden geweerd". Ze werden met andere ogen bekeken, "wat een ondermijnende invloed had op hun zelfgevoel" (Brinkgreve, 2011, p. 43). Brinkgreve wijst hiermee ook op machtsverschillen die tussen personen bestaan en de ongelijkheid in kansen en vermogens die hier uit voortvloeien.

⁴¹ Vgl. H. Hermans, 2006, p. 75.

⁴² Vgl. H. Hermans, 2006, p. 76.

⁴³ Vgl. Bakhtin, 1981, p. 346/347.

Ten tweede zoeken mensen herkenning in 'de ander' als het gaat om inzichten, eigenschappen, levenshouding en huidskleur. "Mensen krijgen energie als ze in een omgeving verkeren, bijvoorbeeld ook in een context werken, waarin ze zich thuis voelen."⁴⁴ Migrantenverhalen en reisverhalen laten echter ook zien hoe juist het in contact komen met mensen met andere ideeën en levenswijzen leidt tot de bewustwording van eigen, tot dan toe vaak vanzelfsprekende, ideeën en levenswijze (Brinkgreve, 2011). Kortom, de ogen van 'de ander' kunnen de identiteitsontwikkeling van een persoon met andere woorden maken of breken.

Ten derde gaat het in deze dialoog niet alleen om erkenning door 'de ander', maar ook om de erkenning van de zogenaamde 'alteriteit' (= het anders zijn) van 'de ander'. De dialogale denkers zetten zich hiermee af tegen wat zij het narcisme van de benaderingswijze van identiteit als autonoom gegeven noemen. Hun morele standpunt overstijgt de individualiteit. Deze erkenning van het 'anders zijn' van 'de ander' impliceert ook een open en ontvankelijke houding richting 'de ander' en 'het andere'. Hier omvat 'de ander' en 'het andere' de medemens, de samenleving, de culturen als ook de natuur.

Hoewel Bert Hermans (2006) zelf psycholoog is, wil hij zijn theorie over het 'dialogische zelf' naar een bredere maatschappelijke context tillen. Met het 'dialogische zelf' wil hij ook bijdragen aan 'de ander'. De metafoor die hij aandraagt om de sfeer van 'het dialogische zelf' te schetsen, brengt ook zijn ideaalbeeld van deze dialogische samenleving naar voren: "Mensen uit verschillende landen en culturen komen bij elkaar en wisselen ideeën uit (...). De deelnemers zijn talrijk en zeer heterogeen van aard en de uitwisseling van hun ervaringen en ideeën levert vaak geheel nieuwe gezichtspunten op. Ze hebben het gevoel dat ze iets van elkaar kunnen leren en ze zijn geïnteresseerd in elkaars gezichtspunten om daarmee hun eigen gezichtsveld verder te verbreden en te verdiepen" (Hermans, 2006; p.50).

De filosoof Charles Taylor stelt zijn benaderingswijze van identiteit ook ten dienste van 'de ander'. Daarbij is hij van mening dat iedere persoon zich, in het kader van zijn identiteitsontwikkeling, zou moeten bezinnen op de vraag wat 'een goed leven' inhoudt en op de vraag wat hem tot een uniek lid van de menselijke gemeenschap maakt. De antwoorden op deze vragen brengt hij in verband met de eisen van de natuur, de behoeften van de medemensen, de plichten van de burger en "de roep van God" (Smeyers & Lemmens, 1995).

De socioloog Christien Brinkgreve (2011) zet zich met haar 'spiegelbeeldzelf' af tegen het 'uimodel' (Bateson, Korthagen) dat een te eenzijdige nadruk op 'zelfontplooiing' zou leggen. Ze benadrukt dat identiteitsontwikkeling niet zonder 'de ander' kan, maar ook ten dienste zou moeten staan aan 'de ander'. Ze juicht dan ook toe dat er de laatste tijd iets meer aandacht is voor identiteitsontwikkeling in relatie tot burgerschap. Ze noemt in dit kader de pedagoog de Winter die een pleidooi houdt voor opvoeden tot democratisch burgerschap (Brinkgreve, 2011).

De filosoof Emmanuel Levinas (1905-1995) gaat uit van het moreel effect van 'de Ander'. Levinas zet zich met zijn dialogische en relationele visie op identiteit af tegen

44 Dit aspect van herkenning wordt ook door Alma (2005a) genoemd.

een te eenzijdige nadruk op 'zelfontplooiing' die 'de Ander' ziet als een uitbreiding van het 'zelf'. Hij spreekt van het "appèl van de Ander" die oproept tot verantwoordelijkheid en zorg voor de Ander. Iedere persoon wordt uitgenodigd zich in te zetten voor 'de Ander' (Van den Berg, e.a., 2009). Deze uitnodiging is aan de persoon gericht en gaat uit van 'het gelaat van de Ander'. In het gelaat van 'de Ander' is ook een spoor van God te ontdekken. Het is aan de persoon zelf om te bepalen of en hoe hij in gaat op deze uitnodiging (Duyndam, 2007). Het 'gelaat van de Ander' is transcultureel. Het doorbreekt de culturele contexten waarin dingen om ons heen betekenis krijgen. Dit vormt dan ook een uitnodiging om geïnteresseerd te zijn in andere culturen, bereid zijn een andere taal te leren en de eigen cultuur te zien als één te midden van andere. Een persoon ontdekt bovendien zijn eigenheid door het anders zijn van 'de Ander'. Vanwege de verantwoordelijkheid voor 'de Ander', heeft 'de Ander' voorrang in de relatie tussen 'ik en de Ander'. Daarom schrijft Levinas 'de Ander' ook met een hoofdletter. Dit betekent voor Levinas echter niet dat de ontwikkeling van de eigenheid van een persoon niet belangrijk zou zijn. Alleen als de persoon zelf iemand is, kan hij 'een Ander' als 'Ander' ontmoeten en kan 'de Ander' een appel op hem doen. Een persoon ontdekt bovendien zijn eigenheid vaak juist door het anders zijn van 'de Ander' (Duyndam, 2007).

De rol van 'ware dialoog' bij professionele identiteitsontwikkeling

Zoals aangegeven brengt de dialoog met significante personen en cultuuruitingen (professionele) identiteitsontwikkeling op gang. Met significante personen bedoelt Bert Hermans (2006) bijvoorbeeld je cliënten, je collega's, je beste vrienden. Deze personen en cultuuruitingen bevinden zich niet alleen buiten het 'zelf', maar zijn er ook een positief of negatief onderdeel van. Ze vestigen zich als 'stemmen' in de identiteit van de persoon en voeren onderling een 'interne dialoog'. Van den Berg wijst er op dat deze personen en cultuuruitingen ook kunnen doorklinken in significante bronnen zoals waardevolle verhalen en kunstwerken (Rigg & Van den Berg, 2008).

Deze 'stemmen' hebben betrekking op verschillende sociale en persoonlijke posities. Met sociale posities bedoelt Hermans (2006) maatschappelijke rollen zoals 'ik als ouder', 'ik als professional', 'ik als consument', 'ik als representant van een bepaalde cultuur', 'ik als lid van een vereniging'. Persoonlijke posities zijn hoedanigheden als 'ik als perfectionist', 'ik als erkenning zoekend', 'ik als levensgenieter', 'ik als rancuneus', 'ik als dromer' (Hermans, 2006: p.14). In deze dialogische identiteitsbenadering wordt dus uitgegaan van een meervoudige identiteitsopvatting. Hermans spreekt in dit kader ook wel van 'het meerstemmige zelf'. Een persoon, de persoon in de professional ontdekt dat in de communicatie met anderen in een concrete context verschillende ik-posities naar voren kunnen komen, afhankelijk van het krachtenveld in de dialoogruimte in een concrete situatie.

In navolging van Hoffman (2002) wordt het begrip cultuur hier opgevat als "de gemeenschappelijke wereld van ervaringen, waarden, symbolen, praktijken en kennis die een bepaald sociaal systeem kenmerkt". Voorbeelden van culturen zijn de Nederlandse cultuur, de Turkse cultuur, de cultuur van een bepaalde wijk, de cultuur van een bepaalde kerkgenootschap, de cultuur onder een groep jongeren, de thuiscultuur, de cultuur van een beroepsgroep, de cultuur van een school.

Mikhail Bakhtin wijst hierbij ook op de eigen 'taal' die gerelateerd is aan een bepaalde cultuur (Akkerman & Meijer, 2011). Aanduidingen als 'de' Nederlandse cultuur en 'de' Turkse cultuur lijken te suggereren dat het om een vast en homogeen sociaal systeem gaat. Het tegendeel is waar. Een cultuur kenmerkt zich ook door interne diversiteit en is voortdurend in ontwikkeling. Dit heeft te maken met de wederzijdse beïnvloeding van de identiteit van een persoon en van de culturele omgeving in zijn veelkleurigheid en paradoxen.

De identiteit van een persoon bestaat hierdoor ook uit een unieke samenstelling van verschillende culturele invloeden die zich als stemmen in ik-posities nestelen. Wie wij geworden bent wordt bijvoorbeeld gevormd door het gezin en de wijk of het dorp waar je in opgroeit, de Engelse of Nederlandse nationaliteit, de religieuze groep waar je deel van uitmaakt, de voetbalclub waar je fan van bent en de vriendengroep op school of op het werk.

Tot de jaren '60 van de vorige eeuw, toen Nederland nog verzuild was, waren er in cultureel opzicht veel gelijkenissen tussen de sociale systemen waar een persoon deel van uitmaakte. Gezin, school, werk, sportvereniging en dergelijke behoorden tot dezelfde zuil en cultuur. Vandaag de dag is dit echter geen vanzelfsprekendheid meer en zijn de culturen van deze sociale systemen onderling vaak verschillend (Rigg & Van den Berg, 2008). Als gevolg van internationalisering, globalisering en toegenomen invloed van de media komt een persoon ook op macroniveau in toenemende mate in aanraking met verschillende culturen en cultuuruitingen (Hermans, 2006).

De verschillende interne en externe 'stemmen' bestaan volgens Hermans (2006) naast elkaar, maar nemen onderling geen gelijke posities in. De 'stemmen' blijken elkaar aan te trekken of juist af te stoten, kunnen elkaar bevestigen of elkaar juist tegenspreken. Akkerman en Meijer (2011) benoemen in dit kader ook de rol die dilemma's, onzekerheden, worstelingen en uitdagingen spelen bij identiteitsontwikkeling. Door de dialoog zijn de verschillende 'stemmen' voortdurend in beweging. De innerlijke dialoog kan volgens Hermans op verschillende manieren vorm krijgen, bijvoorbeeld door te rade te gaan bij, door een innerlijk conflict, in de vorm van zelfkritiek en zelfevaluatie, door het maken van afspraken over de juiste koers of door een "imaginaire contact" met feitelijke anderen of met "imaginaire figuren" die voortkomen uit de verbeeldingskracht van een persoon. Akkerman en Meijer (2011) benoemen ook de rol die dilemma's, onzekerheden en uitdagingen in deze dialoog spelen. De vraag 'wie ben ik' is vanuit 'het dialogische zelf' daarom een open vraag die vanuit verschillende 'stemmen' en op verschillende momenten op een andere manier beantwoord kan worden (Hermans, 2006).

Dialogisch leren en onderwijzen (Stern en Ipgrave)

In het werk van de godsdienstpedaagoog Julian Stern uit Engeland wordt de visie van Martin Buber over 'echte dialoog' en 'dialogische responsiviteit' in het nadenken over nieuwe vormen van gemeenschapsvorming (community building) binnen de school ontsloten. In een breed opgezet onderzoeksproject naar de 'Spirit of the School' (2006-2009) staan drie concepten centraal: 'gemeenschap', 'creatief leren' en 'dialoog'. "The spirit of the school is generated by and in turn supports and promotes all of these. It is underpinned, that is, by the meaning of life. Community is described by relationships, including opportunities for friendship. Learning is a creative process, with school learning centered on becoming human. Through dialogue people

make community and learn: dialogue is how people come to themselves by relating to others.”⁴⁵

Het belang van het aangaan van ‘ware dialoog’ in alle vormen van onderwijs en educatie wordt in studies van Buber onderstreept. Een goede les, een goede trainingssessie ontwikkelt zich volgens Buber als een ontmoeting vol wederzijdse verrassingen (mutual surprises). Een ‘ware dialoog’ in een les of een sessie voltrekt zich ‘between them in the most precise sense, as it were a dimension which is accessible only to them both.’⁴⁶ Hier is opnieuw het ‘in between’, het ‘tussen’ in de triade van een persoon, de ander en wat er tussen hen gebeurt te horen.⁴⁷

Voor Stern voltrekt ‘ware dialoog’ zich in scholen en opleidingen als leren gaat betekenen: elkaar wederzijds verrassen. Een ‘werkelijke dialoog’ bewerkstelligt, dat wat zich werkelijk afspeelt ook voorstelbaar wordt.⁴⁸ “If we want to do today’s work and prepare tomorrow’s with clear sight, then we must develop in ourselves and in the next generation a gift which lives in man’s inwardness as a Cinderella, one day to be a princess. Some call it intuition, but in its essential being this gift is not a wholly unambiguous concept. I prefer the name ‘imagining the real’, for in its essential being this gift is not looking at the other, but a bold swinging-demanding the most stirring of one’s being-into the life of the other”.⁴⁹ Het woord ‘real’ in de taal van Buber drukt uit dat in een ontmoeting iemand niet als ding wordt gezien, maar als een ‘gij’, als een ander die mij aanspreekt. De werkelijkheid van een mens, een tekst of het transcendente verschijnt pas in een ontmoeting waarin beide partners niet verdwijnen, maar juist meer aanwezig raken.

Ieder kind ontwikkelt geleidelijk het vermogen auteur te worden van het eigen verhaal. Dit vermogen ontstaat niet vanzelf en vergt een lang proces van ontwikkeling. Als kinderen auteur worden van hun eigen stem, verschuift de sociale interactie zich naar een innerlijk spreken. Innerlijk spreken is geen kopie van sociale interactie volgens Vygotsky. In de overgang van sociale interactie naar innerlijk spreken is een verschuiving waarneembaar van betekenis verlenen naar zin ontdekken. Waar in de sociale interactie de betekenis dominant was, omdat daarbinnen een persoon begrepen wil worden door een ander, domineert in het innerlijk spreken de zin, omdat een persoon auteur wil zijn van het eigen verhaal. De persoonlijke stem krijgt het karakter van ‘een intern overtuigende rede’ (Bakhtin).

Voor Bakhtin staan verschillen in de dialogische communicatie tussen mensen en tussen mensen en culturele objecten centraal. Omdat de ander / het andere anders is dan ik, kan ik niet zomaar weten wat de ander denkt of voelt. Een ‘ware dialoog’ probeert het anders zijn van de ander / het andere uit te houden en te verstaan vanuit het perspectief van de ander. In het denken van Bakhtin ten aanzien van het begrijpen van de ander zijn volgens Van Eersel drie aspecten te onderscheiden: oriëntatie (het perspectief van de ander innemen), creatieve verwoording (op zoek gaan naar woorden die uitdrukken wat de ander wil zeggen) en de kritische respons (de spreker krijgt feedback op de oriëntatie op de ander en op de eigen creatieve articulatie). ‘Ware dialoog’ kan in de visie van Stern een karakteristiek van de school worden als

⁴⁵ Vgl. Stern, 2009, p.xv.

⁴⁶ Vgl. Buber, 1965/2002, pp. 241-242.

⁴⁷ Vgl. Holquist over Bakhtin, 1990, p. 38.

⁴⁸ Vgl. Buber, 1998, S. 71: ‘Realphantasie’, vertaald door Simon, Schillp and Friedman, 1967, p. 567 als ‘realistic imagination’. Stern kiest voor de vertaling: ‘imagining the real’, Stern, 2008.

⁴⁹ Vgl. Buber, 1998, S.71. Vertaling van J. Stern.

lerende gemeenschap wanneer leerlingen, leraren en ouders school als een 'thuis' (plek van geborgenheid en erkenning) ervaren in een wereld op drift.⁵⁰ Buber bracht dat in zijn tijd als volgt onder woorden: "(...) The question about man's being faces us as never before in all its grandeur and terror-no longer in philosophical attire, but in the nakedness of existence. No dialectical guarantee keeps man from falling; it lies with himself to lift his foot and take the step which leads him away from the abyss. The strength to take this step cannot come from any security in regard to the future, but only from those depths of insecurity in which man, overshadowed by despair, answers with his decision the question about man's being."⁵¹ Voor Buber is deze dialogische grondhouding de motor om oog in oog met existentiële en spirituele crises de moed te hebben ethische beslissingen te nemen.

Voor Stern zijn scholen plekken waar alle betrokkenen in een 'community of learners', opgenomen kunnen worden (inclusiveness). In die gemeenschap ondersteunen leraren leerlingen elkaar om samen te ontdekken wie zij zijn. Hetzelfde geldt voor goede trainingsbijeenkomsten of sessies in een opleiding. Goed onderwijs en training gericht op menswording voltrekt zich in een educatieve speelruimte waarin de oproep klinkt de unieke bestemming te realiseren door de eigen stem te ontdekken in dialoog en confrontatie met de omgeving.⁵²

'Ware dialoog' in school en opleiding

In hedendaags waardevol onderwijs zijn diverse vormen van 'echte dialoog' ontwikkeld die terug gaan op uiteenlopende tradities. Bekend geworden zijn o.a. het voeren van een *socratische dialoog*, het voeren van een *levensbeschouwelijke dialoog* op basis van het werk van Buber en Stern, de dialoog tussen leerlingen via e-mail bij Ipgrave en de inrichting van het dialogisch klaslokaal onder invloed van het werk van Mercer en Alexander.⁵³ Voor Buber is de kwaliteit van de 'echte dialoog' herkenbaar waar scholen leerlingen ondersteunen 'responsive and responsible persons' te worden, ontvankelijk en betrokken op elkaar en op onderwerpen die er in de vormgeving van een menswaardig leven echt toe doen. Verantwoordelijkheid ontspringt in Bubers denken aan responsies die mensen in beweging zetten. Ontvankelijkheid, het antwoorden en verantwoordelijkheid (*responsiveness en responsibility*) ontstaan als leerlingen creatief antwoorden "to what happens to one, to what is to be seen and heard and felt."⁵⁴ Onderwijs en opleiding van dialogische kwaliteit kan niet bestaan zonder momenten van verrassing en ontmoeting waarin deelnemers in hun alteriteit voor elkaar aanwezig blijven.⁵⁵ Dit onderwijs wordt door Buber ook wel creatief onderwijs genoemd. Dat 'echte dialoog' vorm krijgt, is in de ogen van Buber een creatieve en spirituele zaak. "Dialogue is a matter of creation, of the creature, ...and man.... he is a creature, trivial and irreplaceable."⁵⁶ Voor Buber is creativiteit in de dialoog verbonden met het spontane gebeuren van ontdekken en creëren.⁵⁷

Er worden door Stern twee hoofdvormen van dialoog in het werk van Buber onderkend: de dialoog tussen leraar en leerling (*dialogue within the school*) en de dialoog

⁵⁰ Vgl. Buber, 2002, p. 150.

⁵¹ Vgl. Buber, 2002, p. 172-173.

⁵² Vgl. Friedman in Buber, 2002, p. xvii.

⁵³ Kessels, 2006; Stern, 2006, 2007, 2008, 2009; Ipgrave, 2001, 2003; Mercer, 1999; Alexander, 2004, 2006.

⁵⁴ Vgl. Buber, 2002, p. 3.

⁵⁵ Dialogue as 'Learning in the Presence of the Other'. Vgl. Boys & Lee, 2006; Roebben, 2011.

⁵⁶ Vgl. Buber, 2002, p. 41.

⁵⁷ Vgl. Buber, 2002, p. 100.

die de grenzen van de school overstijgt (*dialogue beyond the school*).⁵⁸ In alle gevallen is die dialoog persoonlijk en niet te verwarren met vormen van sociale conversatie die deelnemers niet echt uitnodigen tot transformatie. In dialogisch onderwijs stimuleert de leraar wederzijds contact en onderling vertrouwen. In een echte ontmoeting presenteert de leerkracht een beeld van de mens via het materiaal dat hij aanbiedt en door de wijze waarop hij zich tot dit materiaal verhoudt. De ‘spiritual development’ van de leerling is gericht op de gehele mens.⁵⁹ “Only in his whole being, in all his spontaneity can the educator truly affect the whole being of his pupil...For education characters.....you do need a man who is wholly alive and able to communicate himself directly to his fellow beings. His aliveness streams out to them and affects them most strongly and purely when he has not thought of affecting them.”⁶⁰ De dialoog in de school kan uitgebreid worden tot een *trialoog* tussen leraar, leerling en leerstof.⁶¹ Kennisconstructie over een onderwerp door de leerling zelf is even belangrijk als de wijze waarop de leraar de leerling uitnodigt betrokken te raken op het onderwerp. Buber geeft een voorbeeld van een les over aardrijkskunde waarin de nieuwe leraar vraagt: ‘Waar ging de aardrijkskundeles over?’ ‘Over de Dode Zee’, mijnheer.’ ‘Wat dan over de Dode Zee?’ Een leerling die nieuwsgierig was in de ogen van de leraar begon een verhaal te vertellen over zijn bezoek aan de Dode Zee. Hij eindigde zijn verhaal met de zin: ‘En ik zag alles alsof het de dag vóór de rest van de schepping geschapen was.’ De klas reageerde, zo vertelt Buber, door stil te worden en aandachtig te luisteren. Buber liet met dit voorbeeld zien hoe de leraar de verwondering van de leerling onderkende over een onderwerp dat hem echt ter harte ging.

Dialoog tussen leerlingen over belangrijke thema’s

Ipgrave stelt in haar studies, veel nadrukkelijker dan Stern, de dialoog tussen leerlingen centraal als vorm van ‘dialogue within the school’.⁶² Bovendien is in haar werk een vierde vorm van dialoog te onderkennen, de dialoog van de leerling met zichzelf, de zogenaamde ‘inner dialogue’ (Vgl. de paragraaf over het dialogische zelf). In haar publicaties worden drie voorwaarden voor een ‘echte dialoog’ onderscheiden: a) acceptatie van pluraliteit, b) openheid voor verschillen en c) de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen. Kenmerkend voor de ontwikkeling van ‘ware dialoog’ tussen leerlingen is in haar ogen dat een leerling de eigen stem ontdekt, oog en oor krijgt voor de stem van de ander, en dat beiden iets nieuws ontdekken over het thema of de bron waarmee ze bezig zijn.

In een groot project over email-dialoog (Building e-Bridges) heeft Ipgrave leerlingen in dialoog met elkaar laten gaan over hun dagelijks leven, hun diverse levenspraktijken en over morele en existentiële thema’s daarbinnen.⁶³ Bij de ‘dialogue of life’ draait het erom elkaar beter te leren kennen en vriendschapsbanden te ontwikkelen; in de ‘dialogue of experience’ gaat het erom dat leerlingen de culturele en religieuze levenspraktijk van andere leerlingen beter leren kennen; en bij de ‘dialogue of action’ staat het onderzoeken van belangrijke maatschappelijke en religieuze thema’s centraal. In haar ogen kan dialogisch leren tussen leerlingen een belangrijke bijdrage

⁵⁸ Stern, 2006, 2008.

⁵⁹ Stern, 2009.

⁶⁰ Vgl. Buber, 2002, p. 125.

⁶¹ Vgl. Roebben, 2011.

⁶² Ipgrave, 1999, 2001, 2003, 2004, 2005.

⁶³ Vgl. Ipgrave, 2003, waarin zij spreekt over ‘a dialogue about moral issues and big questions’.

leveren aan de ontwikkeling van het eigen denken, voelen, handelen (en verbeelden)⁶⁴ van de leerling. Dialoog tussen leerlingen in leerprocessen stimuleert zowel de persoonsvorming (ontwikkeling van de eigen stem) als de sociale vorming (betrokkenheid op en verbondenheid met anderen in de plurale werkelijkheid). Leerkrachten dienen in Ipgrave's ogen deze ontdekkingstocht naar het dialogische zelf te versterken.

Dialoog van leerlingen met waardevolle bronnen

De dialoog met een culturele of religieuze bron (waardevolle teksten, kunstwerken, bronnen uit muziek, dans en drama) komt als voorbeeld van 'dialogue beyond the school' ter sprake.⁶⁵ De laatste vorm wordt door Stern omschreven als 'a dialogue across time and space'.⁶⁶ Leerlingen leren in school over verschillende onderwerpen en thema's die de school en de samenleving belangrijk vinden. Leerlingen kunnen zelf nieuwe dingen ontdekken over een onderwerp, als zij het onderwerp in dialoog met een culturele bron onderzoeken. Stern bedoelt hiermee dat leerlingen individueel en samen kennis kunnen maken met een bron uit vroeger tijden als zij op een open en creatieve wijze zich verdiepen in de beeldtaal van die bron om vervolgens in dialoog met de stemmen van personages in die bron ook hun eigen stem te ontdekken. Een dergelijke vorm van dialoog komt tot stand als leerlingen dat kunstwerk als een 'gij', een ander leren ontdekken. Door in gesprek te leren gaan met een bron kunnen zij de eigen stem ontdekken, oog en oor krijgen voor de stem van het verhaal en iets nieuws ontdekken over het onderwerp dat in de interactie met het verhaal present wordt gesteld. Leerlingen kunnen op school zich bekwamen in het zelf ontdekken van de eigen stem van een culturele of religieuze bron. Ervaring opdoen met de stem van de bron is alleen mogelijk als de bron ook op een aansprekende wijze wordt gerepresenteerd, bijvoorbeeld in een verbale, visuele of literaire vorm.

Het concept dialogische responsiviteit.

In het voorafgaande zijn vier vormen van 'echte dialoog' aan de orde gesteld. Deze vier vormen zijn ontleend aan het werk van Buber, Bakhtin, Stern en Ipgrave:

1. De dialoog tussen leerlingen /deelnemers, en tussen leerlingen en leraren/trainers over een existentieel thema in een waardevolle bron
2. De dialoog van leerlingen /deelnemers met een existentieel thema in een waardevolle bron
3. De innerlijke dialoog van leerlingen /deelnemers over een existentieel thema in een waardevolle bron
4. De dialoog van leerlingen met het ultiem waardevolle / transcendente (de toekomst) in een waardevolle bron.

Leerlingen en deelnemers aan traïngingen kunnen zich bekwamen in deze dialoogvormen om zodoende de ander, zichzelf en een bron in het bijzondere en het andere beter te leren kennen en begrijpen. Een 'echte dialoog' in een krachtige leeromgeving opent een persoonlijke weg voor iedere deelnemer om de rijkdom van de werkelijkheid en van het onbekende te ontdekken.

⁶⁴ Toevoeging Bas van den Berg

⁶⁵ Stern onderscheidt in zijn publicatie uit 2008 drie vormen van *dialogue beyond the school* : een 'dialoog met familieleden', een 'dialoog met mensen uit de lokale gemeenschap' (mensen van buiten) en een 'dialoog met schrijvers van literaire, heilige en historische teksten, kunstwerken, muziek en architectuur uit andere tijden'.

⁶⁶ Stern, 2006, 2008.

Vanuit de vijf kenmerken van een ‘echte dialoog’, ontleend aan Buber en Bakhtin, geconcretiseerd en gecontextualiseerd voor de educatie door Buber, Stern en Ipgrave, formuleren we de volgende aandachtspunten om het proces van dialogeren met verschillende ‘personen/’personages’ te kunnen beschrijven, analyseren en interpreteren:

- In een dialoog tussen leerlingen over een existentieel thema uit een waardevolle bron zal het anders zijn van de ander / het andere hoorbaar dienen te blijven en niet ondergeschikt gemaakt aan de eigen mening.
- In een dialoog tussen leerlingen en een bron dient speelruimte gecreëerd te worden om elkaar nieuwsgierig maken en te verrassen in het samen leren rond een thema/scène uit de bron. Hoe geeft de leerling een medeleerling de ruimte om een eigen gedachte, gevoel of beeld te verwoorden ten aanzien van een thema/scène uit een verhaal? Kan de leerling zich laten verrassen door een respons van een medeleerling/leerkracht op een thema of scène in een verhaal?
- In het dialogisch exploreren van een verhaal in samen- en tegenspraak met elkaar dient zowel de responsiviteit voor de eigenheid van iedere stem als voor de verschillen tussen deelnemers in het interpreteren van thema/bron onderkend te worden.
- In een dialoog tussen trainer en deelnemers dient enerzijds de asymmetrische verhouding tussen beiden erkend te worden, maar dient anderzijds de trainer de eigen stem van de deelnemer zo sterk mogelijk tot uitdrukking te laten komen in de exploratie van bron of thema.
- Bij iedere vorm van ‘ware dialoog’ dient iedere deelnemer te oefenen in de ‘inner dialogue’ (zelfreflectie) om zo de eigen stem (eigen associaties, gedachten en gevoelens) in de interactie met anderen en de bron tot expressie te brengen.
- Bij de dialoog tussen deelnemer en een bron en tussen deelnemers onderling dient de deelnemer sensitief te worden voor signalen van transcendentie op het niveau van het handelen en spreken van de personages, op het niveau van motieven en thema’s in het verhaal en op het niveau van ervaringen, waarden en inzichten in het verhaal.
- In iedere vorm van ‘ware dialoog’ wordt een bepaalde ontvankelijkheid en een bepaald inlevingsvermogen van de deelnemer gevraagd om de stem van de ander / het andere en de presentie van de ander / het andere te kunnen zien en horen en daar in een zekere spontaneïteit en speelsheid met de eigen stem op te reageren.

In het werk van Buber en Bakhtin hangt *responsiviteit* in bovengenoemde zin ook samen met *verantwoordelijkheid*. Wie in relatie staat tot anderen / het andere, kan zich daardoor ook laten aanspreken en kan daarop reageren in woord en daad. *Responsiviteit ontwikkelen in de zin van het vergroten van de ontvankelijkheid voor de ander / het andere én als het geven van een antwoord aan de ander / het andere is het doel van dialogiseren*. Responsiviteit benadrukt het vermogen van deelnemers om persoonlijk, betrokken en creatief te leren reageren op de aanspraak van een verhaal of een andere waardevolle bron.

Onder *dialogische responsiviteit* in relatie tot waardevolle bronnen, tot anderen, tot zichzelf en tot de toekomst verstaan we : ‘Het vermogen om in een ontmoeting met een (A)ander/ het andere:

1. zich te laten aanspreken en verrassen door de (A)ander / het andere
2. het anders zijn van de (A)ander / het andere te (h)erkennen
- 3 de eigen stem te ontdekken in de ontmoeting met de (A)ander / het andere.

Dialogische responsiviteit komt tot uitdrukking in alle vormen van ‘ware dialoog’. Deelnemers kunnen hun vermogen om de dialoog aan te gaan met anderen en het

andere ontwikkelen. De ontwikkeling van dit vermogen tot een bekwaamheid duiden we aan met het werkwoord 'dialogeren/dialogiseren'. Onder 'dialogeren/dialogiseren' verstaan we: 'het (h)erkennen van de (A)nder / het andere als subject in een ontmoeting, het ontdekken van de eigen stem en het veranderen van beide(n) door de ontmoeting'.

Vormgeven aan 'ware dialoog' binnen HBO-opleidingen

Hoe geef je vorm aan een dergelijke veelvormige en creatieve dialogen met collega's, met waardevolle bronnen en met jezelf binnen een opleiding als Phoenix? Voor alle opleidingen is het een urgente vraag hoe in deze tijd omwille van de vorming van nieuwe generaties tot open, kritische en creatieve medemensen voor de wereld van morgen, die toe-eigening en vernieuwing van waardevolle culturele en levensbeschouwelijke tradities gestalte krijgt. Politiek is dit ook een belangrijke vraag want alle opleidingen staan voor de uitdaging tegenwicht te bieden aan al die instanties en groepen in de samenleving die het liefst geen kritische, sociale en creatieve persoonsvorming voorstaan, maar eerder het zo snel mogelijk klaarstomen van gehoorzame en flexibele onderdanen voor de arbeidsmarkt. Binnen HBO-opleidingen willen we op een nieuwe wijze vormgeven aan het oude *Bildungsideaal* omdat we voor de grote uitdagingen in de 21^e eeuw juist kritische, creatieve, sociale en zelfbewuste mensen nodig hebben.

We hebben vier vormen van 'ware dialoog' onderscheiden die volgens ons alle vier nodig zijn in de vorming van cliënten en deelnemers tot kritische, sociale, creatieve en wijze professionals:

- Innerlijke dialoog van deelnemers: het ontwikkelen van een eigen taal om uitdrukking te geven aan existentiële /spirituele vragen, om na te denken over die vragen en daarover met anderen op zinvolle wijze leren spreken
- Dialoog met anderen van deelnemers met belangrijke anderen (collega's, trainers, cliënten, allemaal mensen met een eigen verhaal) over levensvragen/ zinvragen
- Dialoog met bronnen van zin professionals leren zich verstaan met een keur aan waardevolle bronnen met het oog op de vorming van de eigen stem/ het eigen verhaal in relatie tot zingeving aan hun beroep/ leven
- Dialoog met de toekomst professionals leren zich uit te drukken over wat zij verwachten /verlangen t.a.v. menswaardig leven in een duurzame en rechtvaardige wereld in overeenstemming met idealen die zij hebben/vormen.

In het nadenken over wat dialoog is en kan hebben we ons laten leiden door de godsdienstfilosoof en schrijver Martin Buber en door de taalkundige en literatuurwetenschapper Mikhail Bakhtin. Beiden benadrukken dat dialogiseren met iemand/ iets betekent dat je elkaar kunt verrassen, dat de ander/ de bron anders is dan je denkt, dat je iets van waarheid kunt ontdekken, in de zin van wijsheid voor het leven, en dat die dialoog nooit ophoudt. Echte dialoog heeft een open einde....

Je eigen levensverhaal leren uitdrukken: In onze tijd is het zeer belangrijk dat iedere professional, waar die ook vandaan komt het eigen levensverhaal en de eigen levensvisie leert verwoorden en verbeelden. De permanente innerlijke dialoog is een zaak van het leren vinden en hanteren van symbooltaal leren die uitdrukking geeft aan eigen levensvragen, aan idealen over mens en wereld. Het is ook een zaak van vormgeven van een persoonlijk verhaal over wie jij als professional wilt zijn, waarvoor je wilt staan en wat je belangrijk vindt in je beroep.

Deelnemers aan trainingen van Phoenix opleidingen kunnen door goede begeleiding nieuwsgierig gemaakt worden naar waardevolle verhalen uit levensbeschouwelijke tradities. Ze kunnen leren om zo'n verhaal te ontdekken door er vragen aan te stellen, de beelden en woorden te leren verstaan en door een eigen respons op de levenswijsheden in zo'n verhaal te leren verwoorden. Ze leren ook om kritisch na te denken over wat zij belangrijk vinden voor hun levensvoering de vormgeving van hun beroep. Daarin staan vragen centraal als: hoe daag ik mijn cliënten uit om na te denken over, en zich te uiten en te communiceren over belangrijke zinvragen? Hoe begeleid ik hen in het ontdekken van waardevolle bronnen en hoe bewaak ik dat zij in samenspraak met elkaar en met mij als trainer hun eigen stem ontdekken kunnen?

Speelruimte voor dialoog en verbeelding

In mijn promotieonderzoek *Speelruimte voor verbeelding en dialoog* ben ik op zoek gegaan naar voorbeelden in woord en beeld van een eigen levensvisie van leerlingen van groep 8 van de basisschool. Aan de hand van twee wijsheidsverhalen uit de bijbel hebben zij enkele levensthema's beter leren kennen. Bijvoorbeeld de vraag in de *Esthernovelle* hoe een jong joods meisje het lef had om in het machtscentrum van het land, het paleis van de koning, het voor het lot van haar volk op te nemen tegen het antisemitisme van de eerste minister in. Of de vraag in de *Jozefsaga* hoe een joodse jongen als slaaf verkocht naar Egypte door zijn broers, toen hij in goeden doen kwam en onderkoning van Egypte werd, geen wraak nam op zijn broers die om brood kwamen vragen, maar , maar hen tot inzicht over hun daden deed komen en zo een weg van verzoening mogelijk maakte. Alle leerlingen in al hun diversiteit, in een groep 6 op de basisschool in Amsterdam Zuid Oost en op die van een school in Amersfoort Noord hebben deze beide waarden geladen verhalen leren kennen door een duurzame dialoog mee te ontwikkelen. Ze kregen zo gevoel voor de taal van het verhaal, vormden zich een beeld van de belangrijke personages en ontdekten zelf betekenis in het verhaal en (door de dialoog met anderen, de bron en hun innerlijke dialoog in een stripverhaal) wat de mogelijke zin van deze verhalen voor hun life-view in ontwikkeling en voor hun life-stance zou kunnen zijn.

Literatuur

- Abram, I. (1980). *Joodse traditie als permanent leren*, Hilversum: Folkertsma Stichting.
- Alexander, R.J. (2004). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2006). *Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World*, Thirsk: Hong Kong Institute of Education with Dialogue.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays* Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1990). *Art and Answerability*. Ed. M. Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*, Abingdon: Routledge.
- Brinkgreve, Ch.(2011) *De ogen van de ander. Sociale bronnen van zelfkennis*.
- Buber, M. (1923/1958). *Ik en Jij*, Utrecht: Bijleveld (2003).
- Buber, M. (1948/1964). *De weg van de mens*, Utrecht: Bijleveld (2005).
- Buber, M. (1954) *Dialogisch leven*. Utrecht: Bijleveld (2007).
- Buber, M. (1970). *Voordrachten over opvoeding*, Utrecht: Bijleveld .
- Burggraave, R.(2014). *In gesprek met de vreemde ander. Stapstenen voor een vredelievende interreligieuze dialoog in het spoor van Emmanuel Levinas*. Antwerpen: Halewijn.
- Hermans, H.J.M. & Van Kempen, H.J. G. (1993). *The Dialogical Self. Meaning as Movement*, Boston/London/New York.
- Ganzevoort, R.R. (2007). *De wijsheid op straat...Levensbeschouwing en hermeneutische communicatie van professionals in een plurale context*, Zwolle: Windesheim.
- Hermans, H.J.M. (2006). *Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*, Soest: Nelissen.
- Hermans, H.J.M. & Gieser, T. (2012), *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heschel, A.J. (1955/2005). *God in Search of Man. A philosophy of Judaism*, New York: Farrar, Strauss & Giroux. (Vertaling God zoekt de mens. Een filosofie van het jodendom, Amsterdam: Abraxas).
- Ipgrave, J. (2001). *Pupil-to-Pupil Dialogue in the Classroom as a Tool for Religious Education*, Warwick: University of Warwick.
- Ipgrave, J. (2003). *Building E-Bridges: Interfaith Dialogue by E-Mail*, Birmingham: REToday Services.
- Ipgrave, J. (2005). A dialogical approach tot RE teaching, in: A. Brown and M. Hayward (Eds.) *World Religions in Education: Reflecting on Learning and Teaching* (Journal of the Shap Working Party), London, 20-22.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs vanuit biografisch perspectief*, Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kepnes, S. (1992). *The Text as Thou. Martin Buber's Dialogical Hermeneutics and Narrative Theology*, Bloomington: Indiana University Press.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument. Socratische gesprekken over het goede leven*, Amsterdam: Boom.
- Levinas, E. (1969). *Het menselijk gelaat. Essays van Emmanuel Levinas*. Baarn: Ambo (1988)
- Levinas, E.(1972). *Het humanisme van de andere mens*. Kampen: Kok Agora (1990)
- Levinas, E. (1993). *Tussen ons. Essays over het denken aan de ander*, Baarn: Ambo (1994)
- Ricoeur, P. (1984-1988). *Time and Narrative*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1986/1998). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris : Éditions du Seuil, Esprit.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil, Points Essais.

- Rosenstock-Huessy, E. (1916) *De taal van de ziel*. Vught: Skandalon (2014)
- Stern, L.J. (2007). *Schools and Religions: Imagining the Real*, London: Continuum.
- Stern, L.J. (2008). *The Spirit of the School. Monologue and Dialogue In and Beyond Religious Education*, Hull: University of Hull.
- Waaïjman, K. (2004). *Tegendraads lezen. De Schrift vanuit joods perspectief*, Kampen: Kok.

Literatuur PROJECT PDiON 2016-2018:

- Abma, T.A., & Widdershoven, G.A.M. (2006). *Responsieve methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemma.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Ed. C. Emerson, Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Emerson, C. & Holquist, M. (Ed.), Austin: University of Texas Press.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven. Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Berg, B. van den, Harst, A. van der, Fortuin-van der Spek, C. & H. Wassink (2011). *Onze school is een verhaal. Identiteit als kwaliteit*, Amersfoort: CPS.
- Buber, M. (1929/1962). *Zweisprache* opgenomen in Buber, Werke, Erster Band, *Schriften zur Philosophie* (S. 171 - 214), München / Heidelberg: Kösel Verlag und Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1947). *Das Problem des Menschen*, in: *Dialogisches Leben*. Zürich: G. Müller (Engelse vertaling *What is Man*, in: *Between Mand and Man*, 1965 / 2002).
- Buber, M. (1952). *Der Dialog zwischen Himmel und Erde*, Köln: Hegner (Engelse vertaling: *The Dialogue between Heaven and Earth*, in: *On Judaism*, 1972).
- Buber, M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: L.Schneider.
- Buber, M. (1960). *Begegnung: Autobiografische Fragmente*. Stuttgart: Kohlhammer. (Engelse vertaling: *Autobiographical Fragments*, in Schlipp and Friedman (eds.) *The Philosophy of Martin Buber*, New York, 1967 / 2002).
- Bruner, J.S. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*, Cambridge/London: Harvard University Press.
- Cain, T. (2015a). Teachers' engagement with research texts: beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478-492.
- Castelijns, J., Vermeulen, M. & Koster, B. (2000). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kenis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Castelijns, J., & Hoencamp, M. (Red.). (2013). *Persoonlijk meesterschap: onderwijs dat deugt en deugd doet. Een verkenning van de literatuur*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J. & Berg, B. van den (red.) (2014) *Een leraar blijf je altijd. Verhalen van leraren over persoonlijk meesterschap*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., Berg, B. van den e.a.(2015) *Toolbox, Handleiding voor professionele dialoogvormen*. Utrecht :CEPM.
- Castelijns, J., Berg, B. van den e.a.(2015) *Toolbox, Professionele dialoogvormen. Toelichting en verantwoording*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., Berg, B. van den e.a.(2015) *Toolbox, Kaarten met ervaringsuitspraken van professionals voor dialoog en reflectie*. Utrecht: CEPM.
- Castelijns, J., Koolen, K., Van den Berg, B. & Albers. A. (2017a). *Hij heeft mij geleerd wie ik ben. Verhalen van lerarenopleiders over professionele dilemma's*. Amsterdam: CEPM.
- Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017b). *Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 38(2) 19-30.
- Clandinin, D.J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Fransisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Clandinin, D.J. (Ed.)(2007). *Handbook of Narrative Inquiry*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Competentieprofiel startbekwame leerkracht primair onderwijs. (2017) Zwolle: Viaa (interne uitgave)

Claxton, G. (Ed.)(2004). *Learning is learnable (and we ought to teach it). Ten years on*, Bristol: National Commission for Education Report.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: choosing among five traditions*, Thousand Oaks: Sage.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixes methods approaches*, Thousand Oaks: Sage.

Curriculum. Bekwaamheidsgebieden compleet met basis- en vakbekwaam (2018) Doetinchem: Iselinge (interne uitgave)

Kearney, R. (2002). *On Stories*, Abingdon: Routledge.

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.

Dewey, J. (1910/1985). *How we think*. (J.A. Boydston (Ed.) *The Middle Works 1899-1924, John Dewey, Vol 6*, pp. 177-356).

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*, New York: Perigee Books (Later Works 10).

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Collier Books (Later Works 13, pp. 1-62). (Nederlandse Vertaling: *Ervaring en opvoeding* (1999) door S. Miedema & G. Biesta, Houten/Diegem: Bohn, Stafleu & Van Loghum).

Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining the school from the ground up*, New Haven, CT: Yale University Press.

Egan, K. (2010). *Learning in Depth. A simple innovation that can transform schooling*, London: University of Chicago Press.

Gadamer, H. G. (1990/1975/1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* in: *Gesammelte Werke, Band I Hermeneutik I*, Tübingen: Mohr Siebeck.

Gardner H. & Winner E. (1979). The development of metaphoric competence. Implications for the humanistic disciplines, in: S. Sacks (Ed.) *On metaphor*, Chicago: Chicago University Press.

Geldens, J., Groot, T., Bom, P.m Schipper, H., & Maanen, N van (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek. Een handreiking voor begeleiders, aanstaande en beginnende leraren in de werkplekleeromgeving*. Utrecht: CEPM

Gersie, A. & King, N. (1992). *Storymaking in education and therapy*, London: Education Press.

Green, L. W., Ottoson, J., Garcia, C., & Robert, H. (2009). Diffusion theory and knowledge dissemination, utilization, and integration in public health. *Annual review of public health*, 30, 151.

Haan, D. de & Kuiper, E., (red.)(2008). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek, praktijk*, Assen: Van Gorcum.

Hilst, A. van der (2007). *Voorbij de kaders. Verwondering over onze leerkracht, bewondering voor onze leerkracht*, Utrecht: Agiel.

Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency.

Jackson, R. (2012b). Religious education and the arts of interpretation revisited, in: Ina ter Avest(ed.) (2012). *On the Edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education*, Rotterdam: Sense Publishers.

Jansen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*, Amsterdam: Vossiuspers.

Janssens, L. (2010). *Spelen is de kunst. Handboek voor dramadocenten*, Amsterdam: International Theatre & Film Books.

Janssens, L. (2011). *Spelen vanuit verbeelding. Handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*, Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Kearney, R. (1984). *Poétique du possible. Phénoménologie herméneutique de la figuration*, Paris: Beauchesne.

Kearney, R. (1998). *Poetics of Imagining: modern to postmodern*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kearney, R. (2002). *On Stories*, Abingdon: Routledge.

Kearney, R. (2003). *Strangers, Gods and Monsters. Interpreting otherness*, London: Routledge.

Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: Stevens, L.M. (Red). *Leraar wie ben je?* Antwerpen: Garant.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding. KU Leuven.

Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks: Sage.

Korthagen F., & Nuijten E. (2015) *Krachtgericht coachen. Een aanpak voor diepgaand leren en effectief functioneren*. Amsterdam: Boom Lemma

Korthagen F., & Nuijten E. (2017) *Zijnsgericht coachen. Van overlevingspatronen naar authenticiteit*. Amsterdam: Boomuitgevers

Kunneman, H. (2005). *Voorbij het Dikke Ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP.

Laevers, F., & Heylen, L. (Ed.)(2003). *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*, Leuven: Leuven University Press.

Letschert, J., Letschert-Grabbe, B. & J. Greven (Eds.)(2006). *Beyond Storyline. Features, principles and pedagogical profundity*, Enschede: SLO Curriculum Development Studies.

Letschert, J. & Letschert-Grabbe, B. (2007). *Wat leraren willen. Over veranderingen in onderwijs van binnenuit*, Assen: Van Gorcum.

Linden, J. van der & E. Roelofs (red.)(2000). *Leren in dialoog*, Groningen: Wolter Noordhoff.

Meijlink K., & Van den Berg, A. van den (red.) (2008). *Stel je voor. De kunst van het beleven en ontmoeten. Identiteitsontwikkeling in de basisschool*, Utrecht: Marnix Academie / Utrechts Centrum voor de Kunsten.

Meijlink K., (2015) *Toolbox, DVD met vier gefilmde portretten van onderwijsprofessionals over dilemma's en uitdagingen in hun dagelijks handelen*. Utrecht: CEPM.

Mercer, N. (1999). *Samen leren. De praktijk van interactief onderwijs*, Utrecht: Sardes.

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*, London: Routledge.

Onderwijsraad (2013). *Verkenning Leraar zijn*. Den Haag: Ministerie OC&W.

Miedema, S. (Ed.)(2009). *Religious Education as Encounter. A Tribute to John Hull*, Münster: Waxmann.

Nussbaum, M. C. (1990). *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York: Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press.

Oers, B. van (2009). Narrativiteit in leerprocessen, *Pedagogische Studiën*, 86/2, 147-156.

Oers, B. van den (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool. Een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*, Alkmaar: De Activiteit.

Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*, Albany NY: State of New York University Press.

- Poorthuis, M. J. J. M., (2011). *Dialogoog tussen de religies: toekomst of verleden tijd?* Over het belang van de dialoog voor theologie en samenleving, Tilburg: Tilburg University Press.
- Procée, H. & Visscher-Voerman, I. (2004). Reflecteren in het onderwijs- een kleine systematiek, *Velon*, 25,3, 37-45.
- Procée, H. (2006). Reflecteren in het onderwijs. Probleemoplossers, bevrijders en ontdekkingsreizigers, *Filosofie & praktijk*, 27, 6, 29-42.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et Récit T.1-3*, Paris: Éditions du Seuil, L'Ordre Philosophique.
- Ricoeur, P. (1995). *Figuring the Sacred : Religion, Narrative and Imagination*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*, Deventer: Kluwer.
- Ruijters M. & Simons, R. J. (red.)(2012). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*, Deventer: Kluwer.
- Schaap, J. G. (2001). *Pedagogiek van zingeving. Kennisbasis van interactief leren*, Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity, *Educational Researcher* 34/4, 14-22.
- Smaling, A. (2008). *Dialogoog en empathie in de methodologie*, Amsterdam: HUP/SWP.
- Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans. Leren samenwerken bij veranderen en innoveren*, Assen: Van Gorcum.
- Stern, L. J. (2008). *The Spirit of the School. Monologue and Dialogue In and Beyond Religious Education*, Hull: University of Hull.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in Leren*. Antwerpen: Garant
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in Leren*. Antwerpen: Garant
- Rigg, E., & Berg, B. van den (2008). *Identiteit ontwikkel je samen*. Utrecht: Marnix Academie.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*, London: Routledge.
- Todorov, T. (1984). Mikhail Bakhtin: *The Dialogical Principle*. Translated by W. Godzich, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Verhesschen, P., Narrativiteit en narratief onderzoek: De betekenis van het verhaal voor pedagogisch onderzoek, in: B. Levering & P. Smeyers (red.)(1999/2003). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek* (pp. 276-291), Amsterdam: Boom.
- Venema, H. I. (2000). *Identifying Selfhood. Imagination, Narrative and Hermeneutics in the Thought of Paul Ricoeur*, New York: State University of New York Press.
- Voorsluis, B. (1988). *Taal en relationaliteit. Over de scheppende en verbindende kracht van taal volgens Eugen Rosenstock-Huussy*, Kampen: Kok.
- Vos, E & P. Dekker (1994). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*, London: Routledge.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or Dialectic. The Significance of Ontological Assumptions in Research on Educational Dialogue, *British Educational Research Journal* 34:3, 347-61.
- Wells, G. (1987). *The Meaning Makers*, London: Hodder & Stoughton.

- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge: University Press.
- Wells, G.(Ed.)(2001). *Action, Talk and Text: Learning and Teaching through Inquiry*, New York and London: Teachers College Press.
- Wells, G. & G. Claxton (ed.) (2001). *Learning for Life in het 21th Century*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Wells, G. & Mejia-Arauz, R. (2006). Towards dialogue in the classroom, *The Journal of the Learning Sciences*, 15/3, 379-42.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice; Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organisations*. Thousands Oaks CA: Sage Publications.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: biographic narrative and semi-structured method*. London: Sage Publications.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*, London: Tavistock.
- Zock, H. (2008). Het dialogische zelf: Identiteit als dialoog tussen collectievestemmen, in: C. Doude van Troostwijk, E. van den Berg & L. Oosterveen (red.). *Buigzame gelovigen. Essays over religieuze flexibiliteit* (pp. 74-83), Amsterdam: Boom.
- Zock, H. (2008). *At the Crossroads of Art and Religion. Imagination, Commitment, Transcendence*, Groningen Studies in Cultural Change. Leuven: Peeters.
- Zweerman, Th. (1991). *Om de eer van de mens*. Verkenningen op het grensvlak van filosofie en spiritualiteit, Delft: Eburon.
- Zweerman,Th. (2001). *Wondbaar en vrijmoedig*. Verkenningen in het licht van de spiritualiteit van Franciscus van Assisi, Nijmegen: Valkhofpers.

De kern

Leren weggaan om te blijven
Leren leven van de lucht
Geven zonder iets te krijgen
Altijd zoeken naar geluk

Wat teveel is achter laten
En weer teruggaan naar de bron
Altijd vragen blijven stellen
Tot je niet meer weet waarom

Alles zien vergaan
En toch geloven in wat blijft

Verloren lopen in verlangen
Ook al raak je alles kwijt
Open staan voor wat je bang maakt
Open staan voor wat zich sluit

In de spiegel blijven kijken
En jezelf niet ontwijken
Afstand nemen wakker blijven
In een doorgedraaide tijd

Alles zien vergaan
En toch geloven in wat blijft

En je kunt jezelf soms verliezen
In een wereld die verandert
Maar je vindt jezelf altijd weer terug
In de ogen van een ander
Dus de schoonheid van wat vreemd is
Niet verwerpen maar omarmen

En alles zien vergaan
Alles zien vergaan
Alles zien vergaan
En toch geloven in wat blijft

Het onverklaarbare verklaren
Lichter worden met de jaren
Tot er niets meer overblijft
Dan de kern van wat we zijn

[Teksten en muziek: Stef Bos. CD: De Kern]

Toelichting op Poster

[illegible]

Bijlage 1a Cursus train de trainer Professionele Dialoogvormen op hoofdlijnen.

Doelen van de training:

- Het dieper leren van leraren, schoolleiders bevorderen:
 - Professionals kunnen hun bekwaamheid in het professioneel handelen koppelen aan de zin en betekenis van dat handelen voor anderen (collega's, derden) in een specifieke context.
- De kwaliteit van leren en samenwerken versterken in teams
 - Professionals zijn in staat bekwaam en sensitief professionele dialoog te stimuleren en begeleiden in gebruikelijke begeleidingsvormen (interview, coaching, collectief leren en collegiale consultatie)
- Door professionele dialoogvormen de zingevingdimensie in het professioneel handelen tot uitdrukking te laten komen:
 - Professionals kunnen de persoonlijke drijfveren onder woorden brengen in het gesprek en laten daarin hun persoonlijk meesterschap ook zien.

Invulling bijeenkomst 1 Kennismaken met de Toolbox PDiON

- a. Start à la BNIM: professionele dialoog op gang brengen, wat is de startvraag aan de trainers ?
 - Startvraag stellen aan de trainees
 - Leren vertellen en luisteren, verhaal vertellen (5 minuten), geen vragen stellen, laten opschrijven wat is opgevallen
 - Uitleg van de methode BNIM
 - Zelf een startvraag laten bedenken voor hun trainingsgroep
 - Reageer op elkaar op de uitspringende punten.
- b. Handelingsdimensie & zingevingdimensie – waar het elkaar raakt zit de kans en de moeite p.10 handleiding ringband, kader verduidelijken
Hoofdvraag: raken we in het gesprek de zingevingdimensie?
Vinden we dat belangrijk en waarom?
- c. Daarna volgen de 4 scripts – toelichten p. 12 ringband, p. 9 toelichting van de vormen
1 vorm interview selecteren en uitvoeren met elkaar
Zelf begeleiden – zoeken naar de zingevingdimensie p. 14/15 ringband Verhalen aan tafel.
(Laat je door de groep selecteren of doe je een script dat jezelf kiest)
Je zou kunnen kiezen voor *interview* – eerst ervaren
Je kunt daarna samen kijken of Professionele Dialoog een meer effectieve vorm van interview is.
- d. Afronding:
Reflectie daarna via p. 7 uit de ringband figuur 2 Was en werd het een professionele dialoog?
Is de betrokkenheid, leeropbrengst, zingeving en effect hoog voor iedereen?

Komen kenmerken p. 7 aan de orde tijdens p. 14 en 15 *Verhalen aan tafel?*
Moeten we nog iets wijzigen aan het script voor interview?

e. Wat gaan we nu oefenen en lezen?

Handleiding lezen

Probeer één van de 4 scripts uit.

Bijeenkomst 2: Aan het werk met de PDiON - Toolbox, waar loop je tegen- aan, vragen centraal, dialoog voeren

a. Een opdracht vooraf geven hoe we luisteren? Verhaal van jezelf

Bijv. simpele oefening in tweetallen. 1 vertelt ander luistert. Enige wat luisteraar doet is observeren wat er in zijn/haar hoofd gebeurt. Wat doe ik met wat ik hoor. Als tweede kun je vragen waar is je aandacht: bij het verhaal van de ander, of bij de associaties in je eigen hoofd?

Ervaringen delen met wat de cursisten gelezen hebben en de scripts – waar is het gelukt, waarin was het lastig?

Iedereen komt met z'n verhaal. Wat horen we in de verhalen?

Stel de vraag aan elkaar: op hoeveel momenten is nu de zingevingsdimensie geraakt. Welke waarden staan op het spel?

Kenmerken van p. 7 eraan leggen

Loop de punten uit H 5 ringband p. 20-22 langs om te kijken of deze kenmerken aanwezig waren....

Verdieping op wat ze gelezen hebben: narratieve? zingevende

b. Oefening verhaal van de ander: kaart uitzoeken, goed lezen en dan goede vragen stellen

Kracht van het narratieve.

Emoties eruit halen/ waarden eruit halen/ dilemma eruit halen

Luisteren met die oren naar bv studenten?

Welke vragen zou ik dan stellen?

Hoor ik iets aan zinging?

Wat valt je op a.d.h.v. p.7?

Kan ik oog krijgen voor het verhaal van de ander? (In tweetallen.)

Dubbelperspectief: wat zegt dit over mijn en over jou (dialoog)

Dialoog moet leiden tot iets van verandering in jezelf Op één van de 3 dimensies vindt iets plaats- Niet alleen mijn mening maar ook de wil om samen verder te komen.

Dieper leren i.p.v. meningen uitwisselen

Kun je dit vaststellen? Heb je anders leren denken?(Hoofd) Heeft het je geraakt?(Hart) Zet het je aan tot handelen? (Handen)

c. Film, 1 van de personen kiezen- dialogische meer op het spoor komen

Wat zegt dit over mij en over ons?

Hoe raakt het mij?

Wat doe ik daar mee?

d. Opdracht voor de volgende keer

In je eigen werk zoeken naar iets dat uitstijgt boven het meningen uitwisselen- probeer dit uit indien mogelijk

Luisteren naar verhalen van anderen, wat is de vraag achter de vraag

Ontwerp/nadenken, wat zou je met een groep kunnen doen?
Lezen H 4 p. 20-22 uit de Toelichting en Verantwoording

Bijeenkomst 3 Wat hebben we geleerd, hoe gaan we het inzetten, didactische kant

- a. Ervaringen uitwisselen/ terugblik op oefening, inbedding in het curriculum, elkaar bevragen
Bevragen- samen sterker maken
P. 7 uit de ringband- wat moet je toevoegen in het gesprek? Wat doe je in dit gesprek?
Welke interventie? Bv Ui – model vragen
- b. Script De rode draad p. 18/19 in het verhaal- in een leerteams
Leren van fouten maken
Houding naar elkaar: niet lukken delen, nieuwsgierigheid, vragen stellen
Ook het niet lukken aan de orde stellen – hoe veilig is het naar elkaar toe
- c. Is er sprake van collectief leren? Hoe kun je collectief leren in leerteams versterken
Voldoet het aan de kenmerken?
- d. Opdracht
p. 25-30 uit het boek met de toelichting en verantwoording

Afronding

Maak een kort verslag waarin je vertelt in hoeverre je je bekwaamd hebt in het bekwaam en sensitief stimuleren en begeleiden van professionele dialoog in een of meerdere vormen van professionele begeleiding en team-lernen aan de hand van de drie bovenstaande doelstellingen. (omvang 5 pagina's A-4, regelafstand 1,5).

Bijlage 1b De uitwerking van de cursus binnen de Marnix Academie, najaar 2016-voorjaar 2017.

Vormgeving bijeenkomst 1 op de Marnix Academie, 14 november 2016

Setting:

Twee trainees uit de bachelor opleiding [opleidingsdocenten] en twee trainees uit het Marnix Onderwijs Centrum (MOC) [senior adviseurs en trainers]. Training gegeven door Bas van den Berg (senior onderwijzer, -onderzoeker en -ontwikkelaar).

Startvraag:

Vertel aan de ander hoe jij *persoonlijk meesterschap* (PM) ervaart in je werk?⁶⁷ Wat deed dat met studenten / cursisten? En wat deed dat met jou?

Kies drie momenten waarop je persoonlijk meesterschap ervaren hebt. Momenten die belangrijk waren voor je ontwikkeling tot leraar /docent ?

De anderen schrijven belangrijke uitspraken gedaan tijdens het vertellen op en vragen in de dialoog na het verhaal of de verteller daar iets meer over kan vertellen.

Verhalen

R. vertelt over 'de wereld van kinderen groter maken' en over het onderwijs in de Master Leren en Innoveren dat voor hem de ogen opende.

E. vertelt over ervaringen met lesontwerpen en over het vertrouwen op eigen professionaliteit op het moment dat het bij een minor programma niet lekker loopt.

Anm. vertelt over de studie maatschappelijke dienstverlening, gezinnen, buurten, uitdaging o ouders te begrijpen en zij vertelt over het vak van leerkracht en wat dat vak tot een bijzonder vak maakt.

Ann. vertelt over de studie ecologische pedagogiek [jongeren leren anders naar de wereld te kijken] en over peer coaching als collega's.

Reflectieve dialogen

Bij alle vier valt de intensiteit waarmee ze vertellen op. Waarschijnlijk omdat de setting zo is dat er echt ruimte is om te vertellen maar ook om te luisteren, en precies op een punt dat je opvalt, stil te staan en vervolgens een vraag te stellen die uitnodigt tot het voeren van een echte dialoog. De tijd vliegt om omdat de aandachtigheid voor elkaars verhaal en voor de vragen die gesteld worden groot is. De zingevingsdimensie (Handleiding p.10) wordt direct geraakt op het moment dat de vertellers verwoorden wat hen trof als persoonlijk meesterschap in hun handelen. Dat ging in alle vier de gevallen verder dan alleen het kundig en bekwaam handelen als goed opgeleide leerkracht. Het is juist in de dialoog over een opgedane ervaring dat zowel de verteller tot bewustwording kan komen als ook de hoorder bij het eigen reservoir aan 'tacit knowledge' kan brengen.

67 Wij verstaan onder *Persoonlijk Meesterschap* het vermogen waarmee leraren (PO) docenten (VO en VMBO), Opleidingsdocenten en onderwijsadviseurs en jeugdhulpverleners leerlingen / jongeren vanuit hun persoonlijke betrokkenheid ondersteunen in hun vorming tot zelfstandig handelend en beslissend mens, verantwoordelijk medemens en democratisch burger.

Dat vraagt van leraren, docenten, opleidingsdocenten, onderwijsadviseurs en jeugdhulpverleners zorgvuldig en een tactvol inspelen op vragen van existentiële aard/ zingevingsvragen, door middel van aandacht, reflectie, dialoog en op het naar buiten laten komen van professionele ervaringsverhalen (Hofland, Castelijns en Van den Berg, najaar 2015).

Daarna wordt het conceptuele kader achter de visie op Persoonlijk Meesterschap zoals die zich uitdrukt in professionele dialogvormen uit de doeken gedaan. Vervolgens worden de vier scripts bij de vier veel gebruikte werkwijzen toegelicht (collegiale consultatie, coaching, intervisie en collectief leren) aan de hand van het schriftelijke materiaal.

Tenslotte krijgt een ieder een schriftelijke opdracht mee voor de volgende keer: beschrijf op een narratieve manier volgens de aanpak van PDiON een activiteit die je met een doelgroep gaat uitvoeren. Breng die aanpak op schrift mee naar de volgende bijeenkomst.

Bijeenkomst 2: Aan het werk met de PRO-DIA Toolbox, waar loop je tegenaan, vragen centraal, dialoog voeren

- a. Een opdracht vooraf geven hoe we luisteren? Verhaal van jezelf
Bijv. simpele oefening in tweetallen. 1 vertelt ander luistert. Enige wat luisteraar doet is observeren wat er in zijn/haar hoofd gebeurt. Wat doe ik met wat ik hoor. Als tweede kun je vragen waar is je aandacht: bij het verhaal van de ander, of bij de associaties in je eigen hoofd?
Ervaringen delen met wat de cursisten gelezen hebben en de scripts – waar is het gelukt, waarin was het lastig?
Iedereen komt met z'n verhaal. Wat horen we in de verhalen?
Stel de vraag aan elkaar: op hoeveel momenten is nu de zingevingsdimensie geraakt. Welke waarden staan op het spel?
Kenmerken van p 7 eraanast leggen
Loop de punten uit hoofdstuk 5 ringband 20-22 langs om te kijken of deze kenmerken aanwezig waren....
Verdieping op wat ze gelezen hebben: narratieve? zingevende
- b. Oefening verhaal van de ander: kaart uitzoeken, goed lezen en dan goede vragen stellen
Kracht van het narratieve.
Emoties eruit halen/ waarden eruit halen/ dilemma eruit halen
Luisteren met die oren naar bv studenten?
Welke vragen zou ik dan stellen?
Hoor ik iets aan zingeving?
Wat valt je op adhv p7?
Kan ik oog krijgen voor het verhaal van de ander? (In tweetallen.)
Dubbelperspectief: wat zegt dit over mijn en over jou (dialoog)
Dialoog moet leiden tot iets van verandering in jezelf Op een van de 3 dimensies vindt iets plaats- Niet alleen mijn mening maar ook de wil om samen verder te komen.
Dieper leren ipv meningen uitwisselen
Kun je dit vaststellen? Heb je anders leren denken? (Hoofd) Heeft het je geraakt? (Hart) Zet het je aan tot handelen? (Handen)
- c. Film, 1 van de personen kiezen– dialogische meer op het spoor komen
Wat zegt dit over mij en over ons?
Hoe raakt het mij?
Wat doe ik daar mee?

d. Opdracht voor de volgende keer

In je eigen werk zoeken naar iets dat uitstijgt boven het meningen uitwisselen- probeer dit uit indien mogelijk

Luisteren naar verhalen van anderen, wat is de vraag achter de vraag

Ontwerp/nadenken, wat zou je met een groep kunnen doen?

Lezen hoofdstuk 4 pag. 20-22 uit de toelichting en verantwoording

Vormgeving bijeenkomst 2 op de Marnix Academie, 21 november 2016

We starten deze bijeenkomst met een terugblik op de doorwerking van de eerste bijeenkomst

- gedachten en ideeën die opgekomen zijn bij de schrijfofopdracht.
- bij het lezen van de stukken om meer inzicht in het concept professionele dialoog te krijgen.

Na de openingsronde geeft de trainer toelichting op de relatie tussen de handelingsdimensie en de zingevingdimensie. Ze zijn niet los verkrijgbaar. De zingevingsvraag komt aan de orde zo snel als gewone handelingen in vraag worden gesteld. Als dilemma's ter tafel komen waar leraren/docenten tegenaan lopen, is de vraag naar de zin of betekenis van het handelen van de professional daarin acuut aan de orde. Dat professionele handelen van de leraar kan onderzocht worden op de verschillende lagen die onderscheiden worden door Geert Kelchtermans als hij nadenkt over het professioneel zelfverstaan van de leraar: het zelfbeeld, de zelfwaardering, de taakopvatting....⁶⁸

Daarna wordt de intervisievorm uit de handleiding als script genomen om een concrete situatie uit de werkpraktijk op de PDiON manier te gaan onderzoeken. De stappen die daarbij horen worden ingeoeft. Aandachtspunt dat meegegeven wordt: maak de ontmoeting zo narratief, zo dialogisch en zo reflexief als mogelijk zijn. Probeer de zingevingdimensie in het gesprek naar voren te laten komen door vragen te stellen die uitnodigen tot grondiger nadenken.

De vragen die meegegeven worden voor het nadenkgesprek over de relatie tussen het professioneel bekwaam handelen en het handeling waarbij de zingevingdimensie ter tafel komt:

- Wat heeft de verhalende, interactieve en nadenkende dialoog over een professioneel dilemma je gebracht?
- Is het dilemma verhelderd door deze benadering?
- Op welke momenten raakte het de zingevingdimensie van je werk?
- Wanneer ontstonden er momenten van wederkerigheid in de dialoog?
- Welke vragen waren daarbij uitnodigend?
- Welke vragen nodigden uit tot dieper nadenken?
- Wat was de meerwaarde van de professionele dialoog ervaren in deze vorm van begeleiding?
- Zie je mogelijkheden van transfer naar andere vormen van begeleiding/coaching?

68 Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In: Stevens, L.M. (Red). Leraar wie ben je? Antwerpen: Garant. Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding. KU Leuven.

Bijeenkomst 3 Wat hebben we geleerd, hoe gaan we het inzetten, didactische kant

- a. Ervaringen uitwisselen/ terugblik op oefening, inbedding in het curriculum, elkaar bevragen
Bevragen- samen sterker maken

Pag. 7 uit de ringband- wat moet je toevoegen in het gesprek? Wat doe je in dit gesprek?
Welke interventie? Bv Ui – model vragen

- b. Script De rode draad p 18/19 in het verhaal- in een leerteam
- Leren van fouten maken
 - Houding naar elkaar: dat wat lukt delen, nieuwsgierigheid, vragen stellen
 - Ook het niet lukken aan de orde stellen – hoe veilig is het naar elkaar toe
- c. Is er sprake van collectief leren? Hoe kun je collectief leren in leerteams versterken
Voldoet het aan de kenmerken?
- d. Opdracht
Pag. 25-30 uit de Toelichting en Verantwoording

Vormgeving bijeenkomst 3 op de Marnix Academie, 19 december 2016

Trainees brengen om de beurt ervaringen en reflecties in over hun werken met PD-vormen in een werkcontext.⁶⁹ De trainees sloten aan op een van de gebruikelijke werkwijzen in hun werkpraktijk zoals collegiale consultatie, intervisie, coaching of collectief leren. Ter voorbereiding zijn ook H 5 uit de Handleiding (aanwijzingen voor het toepassen van professionele dialoogvormen) en de Toelichting uit H 4 (*professionele dialoog in de praktijk*) doorgenomen. Beide teksten zijn verbonden met de ervaringsverhalen en worden mede ter sprake gebracht.

Het programma ziet er als volgt uit:

Intro: Verhaal uit het boek van Christien Brinkgreve, *Vertel! De kracht van verhalen*⁷⁰

- a. In tweetallen: kritisch bespreken van oefenmomenten met PD in Intervisie binnen opleiding of nascholing.
- Beschrijving van wat je gedaan hebt
 - Reflectie op wat je zag gebeuren bij deelnemers
 - Zelfreflectie op wat je zag gebeuren bij jezelf
 - Waar en wanneer werd de meerwaarde van de PD gezien en geproefd?
- b. Daarna met zijn allen kijken naar de zeven incentives voor PD [Handleiding, p.20-21]:
- mindset / zelfsturing / vertrouwen/groepssamenstelling/relatie met scholen/verhalen, geen meningen/ het momentum.
- Daarna verbinden met PD Toelichting H4: spiegelen van ervaringen uit werkcontext aan praktijkverhalen zoals verteld in 4.2-4.4.
- Vervolgens verbinden met het spanningsveld tussen de handelingsdimensie en de zingevingsdimensie.

⁶⁹ Vergelijk de verslagen van de vier trainees van de Marnix Academie in vgl. hoofdstuk 3

⁷⁰ Christien Brinkgreve (2014). *Vertel, over de kracht van verhalen*. Atlas Contact.

- C. Verbreding naar andere vormen van PD – buiten de intervisie- die we niet behandeld hebben.
- D. Bespreken van plannen van de trainees: met wie gaan zij een pilot doen in het versterken van een bestaande werkwijze met de PD (verhalend, dialogisch, reflexief). Hoe gaan zij dit in werkcontexten organiseren?
- E. Hoe leggen trainees die nu met PD aan het werk gaan hun ervaringen en reflecties vast?
- F. Hoe organiseren we de gezamenlijke bespreking van en reflectie op de ervaringsverhalen?
- G. Evaluatie van de training en van het opzetten en uitvoeren van pilots in de eigen werkpraktijk.

De evaluatie willen we richten op de volgende vragen:

- Welke kennis heb je opgedaan over PD in de contact van een leergroep?
- Welke vaardigheden heb je je eigen gemaakt in het werken met PD-vormen?
- Hoe heeft je grondhouding zich ontwikkeld in het sensitief worden voor de zingevingsdimensie van je professioneel handelen als opleider/trainer?
- Wat heb je waargenomen in het zich ontwikkelen van een dergelijke grondhouding bij deelnemers aan je leergroep/cursistengroep?

De getrainde trainees van de opleiding worden gevraagd om een rapportage te maken waarin vooral aandacht wordt besteed aan de ontworpen en uitgevoerde pilots in de eigen werkpraktijk, als ook aan de training die daaraan voorafging. Een volgende opzet voor de rapportage is aan hen aangereikt:

Opzet beschrijving van en reflectie op training/cursus in kader CEPM project Professionele Dialoogvormen

- Beschrijven context programma met PD in eigen werkcontext
- Beschrijven aanpak programma met PD in eigen werkcontext
- Beschrijven en reflectie op doorwerking bij deelnemers van werken met PD in verdieping van bestaande werkwijze
- Beschrijven en reflectie op doorwerking PD bij bij trainer/ cursusgever
- Gedachten over specificering aanpak PD door de samenstelling en leerbehoeften van doelgroep
- Wat is er gebeurd met jouw beeld (na training PD) van PD nu je zelf een training / cursus verzorgt: welke mogelijke meerwaarde heeft PD?
- In welk opzicht is PD in de werkpraktijk als leraar verrijkt door jouw aanpak?
- Wat zijn aanbevelingen van jouw kant over het verder implementeren van PD in de context van jouw opleiding/ nascholing?

Bas van den Berg, trainer en begeleider trainees Training PD-vormen in Opleiding en Nascholing Marnix Academie , voorjaar 2017.

Bijlage 2: Beschrijving professionele dialoog aan de hand van een dilemma

1. Wat was het dilemma?

Ik had collega A van tevoren gevraagd om een dilemma voor te bereiden voor dit oefengesprek. Uiteindelijk kwam ze voor mijn gevoel meer met een probleem, dan met een dilemma en rezen er tegen het einde van het gesprek enkele dilemma's die op hun beurt mooie ingangen voor een volgend gesprek konden vormen.

Omdat A. voor mijn gevoel niet meteen met een dilemma kwam, raakte ik in de war en richtte een groot deel van het gesprek zich in het op zoek gaan naar een dilemma in de situatie die ze inbracht. Het gesprek draaide vooral om het verhelderen van de situatie en werd daardoor te breed. Gelukkig gaf A. na afloop wel aan van het gesprek geleerd te hebben (zie 2 en 3)

Collega A. en ik gingen geforceerd op zoek naar een dilemma omdat ik daarmee wilde oefenen terwijl haar probleem zich prima leende voor een professionele dialoog / reflectiegesprek. Achteraf had ik mijn wens om te werken met een dilemma op dat moment los moeten laten.

Ik leer hiervan dat het belangrijk is om bij het zoeken van een 'werkvorm' uit te gaan van datgene wat je gespreksgenoot inbrengt i.p.v. je wens als coach om met een dilemma te werken. Daar waar zich een dilemma voordoet, kan de werkwijze met een dilemma handig zijn. Ook is het belangrijk om van tevoren met elkaar te verduidelijken wat we onder een dilemma verstaan. Achteraf bleken we ook in de projectgroep verschillende beelden hierbij te hebben. Ik ging ervan uit dat er een spanningsveld tussen twee polen in een dilemma zitten, bijvoorbeeld vrijheid versus gebondenheid of zekerheid versus ontwikkeling. Zie in dit kader ook de kaarten set professionele dialoogvormen waarin onder de foto's twee polen beschreven staan. Voor sommige collega's in de projectgroep viel het begrip dilemma echter zo goed als samen met probleem. Het zou dus goed zijn om het begrip dilemma in de ontwikkelde materialen te definiëren en bij het werken met een dilemma duidelijk te maken wat het doel van het gesprek is. Het terugvoeren van het gesprek tot één concreet moment in het verhaal van A. had ook geholpen om een focus in het gesprek te houden.

2. Op welke momenten raakte het aan de zindimensie?

Enkele voorbeelden van vragen die A. uitlokken om in te gaan op de zingevende dimensie zijn:

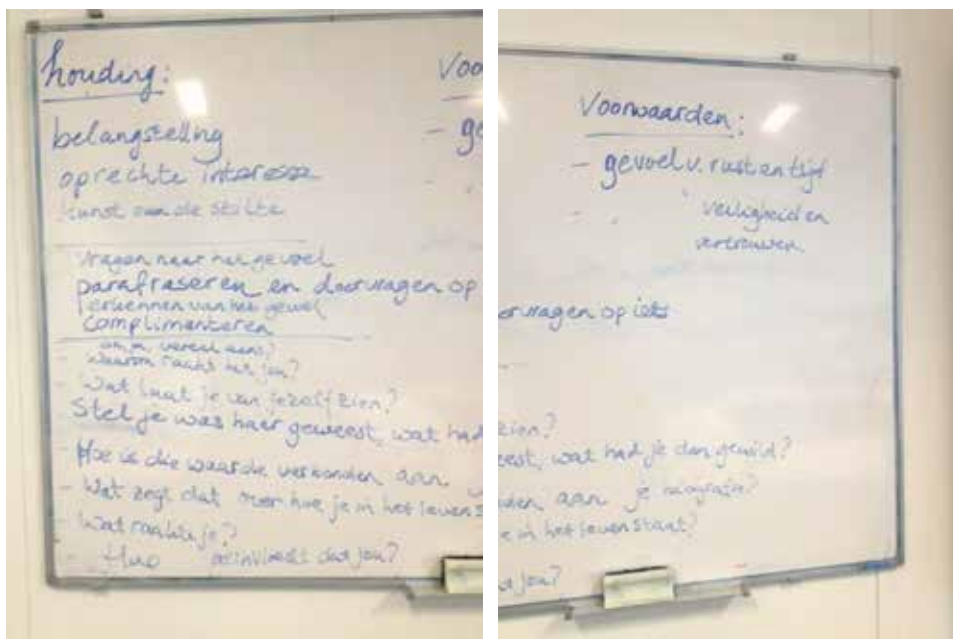
- a. E.: "Je hecht dus veel waarde aan die peerfeedback. Waarom vind je dat zo belangrijk?" (opname deel 2, 7:00 min.)
- b. E.: "En hoe zit dat in jouw eigen proces? Is dat altijd zo geweest?" (opname deel 3, 12:00 – 13.30 min.) waarna A. ingaat op haar Calvinistische opvoeding waarin ze mee kreeg dat het belangrijk is om goed na te denken over wat je doet.
- c. Ook de kaarten set professionele dialoogvormen hielp tijdens dit gesprek om waarden in het verhaal van A. te destilleren (opname deel 4, 4:59 min.). Ze helpen haar om te verwoorden dat ze verbinding, relatie, gesprek en zorgvuldigheid naar elkaar toe belangrijk vindt.

3. *Wanneer ontstonden er momenten van echte dialoog?*
 - d. Toen we samen zochten naar het dilemma in haar situatie;
 - e. Toen we samen de kaarten gingen verkennen;
 - f. Toen we aan het einde van het gesprek samen gingen filosoferen over de manier waarop leerteams in de deeltijd vorm zouden kunnen krijgen (opname, eind deel 4).
4. *Welke vragen waren uitnodigend om te vertellen / tot gesprek / tot nadenken?*
 - a. gaf na afloop aan dat de volgende vragen haar aan het denken zetten:
 1. A. vertelde over de leerteams die voor haar gevoel in een deeltijdgroep niet goed van de grond waren gekomen. Ze gaf aan dat ze met haar collega's veel in dialoog ging "omdat veiligheid en vertrouwen onder collega's nodig zijn voordat je een professionele dialoog in een leerteam kunt voeren". Ik stelde haar vervolgens de weder-vraag: "Is veiligheid en vertrouwen ook niet belangrijk voor studenten?" omdat het me opviel dat hier in de leerteams voor studenten niet expliciet aan gewerkt was. Dit zette A. aan het denken.
 2. E.: "Hoe had je eigenlijk willen handelen?" (deel 3, 8:38 min.)
 3. E.: "Welke vragen had je achteraf willen stellen?" (deel 3, 8:38 min.)
 4. E.: "Dan krijgt het gesprek volgens jou meer diepgang. Wat zou dat hen kunnen opleveren?" (deel 3, 10:00 min.)
 5. E.: "En waarom zouden ze dan betere leerkrachten zijn? (deel 3, 11:00 uur)
 6. E.: "Wat raakt je?"
 7. De kaarten set met dilemma's boden een nieuw perspectief (maar zorgden ook voor afleiding, allerlei zijpaden).

Bijlage 3: Dialogen in de eerste van de vier bijeenkomsten cursus reflecteren

1. Dialoog in drietallen: Kennismaking aan de hand van een voorwerp dat iets van jezelf laat zien. De vrager vraagt door op identiteitsniveau.

Plenaire dialoog over die vragen en voorwaarden die zo'n soort dialoog bevorderen:



2. We vragen naar hun behoeften: goede voorbeelden van reflectie op diepere niveaus zien.

Alie en ik doen een reflectie voor waarbij zij de inbrenger is en ik de coach. Met placemats op de grond doorlopen we een reflectie op een succeservaring aan de hand van het Marnix reflectiemodel. De groep noteert de vragen die gesteld worden. Ik betrek daar van tijd tot tijd de groep bij bijv. door te vragen:

- Welke competenties laat collega A. in dit voorbeeld zien?
- Welke waarden klinken in haar verhaal door?
- Zien jullie een relatie tussen haar voorwerp (bij 1) en haar waarden en overtuigingen in dit verhaal?

3. We bekijken het volgende filmpje:

<http://hetkind.org/2016/04/12/een-vluchtelingetje-de-klas-ik-hoef-niet-naar-vrouwen-te-luisteren>

We gaan met elkaar in dialoog over:

- Herkennen jullie de niveaus van het Marnix-reflectiemodel in het voorbeeld van Ellen? Zo ja, op welke manier?
- Is dit filmpje geschikt voor studenten? Zo ja, welke mogelijkheden zien jullie dan voor een reflectie-oefening?

Bijlage 4: Reflectieverslag student

Eerst met feedback van mij als docent. *Mijn feedback is in rood boven de reflectie en in paars in het reflectieverslag*

Reflectie gespreksvoering met de moeder van G.

Wouw, B.! Je kunt super goed reflecteren en je hebt je reflectie ook nog eens heel overzichtelijk weergegeven. Ik word hier heel blij van.

Alle niveaus komen goed naar voren en liggen in lijn met elkaar. Je verhaal is persoonlijk en sluit aan bij je kernwaarden die vast ook in je visie en andere situatie naar voren komen. Dat geeft samenhang in je meesterstuk en daarmee laat je persoonlijk meesterschap zien.

Hieronder in paars nog enkele tips om de puntjes op de i te zetten (en in rood de kern van de tekst op identiteitsniveau).

Om je reflectie compleet te maken, is het belangrijk om nog even naar de beoordelingscriteria te kijken: Vul het volgende aan:

- Wat was de aanleiding van deze reflectie? (Bijv. Ik wilde zicht krijgen op mijn competenties en overtuigingen in een succeservaring zodat ik deze ook in andere situaties kan inzetten)
- Wat heeft deze reflectie je opgeleverd? (Bijv. het voornemen om onderstaande competenties en overtuigingen bewust in te zetten (transfer naar de toekomst) en / of meer zicht op waar mijn waarden en mijn geraaktheid over leerling G. vandaan komen)

Omgeving

Voor de eerste profieltoets (FLOO1) moest ik het verhaal van het kind onderzoeken, waarbij ik ook met de ouders van de leerling in gesprek moest over zijn of haar ontwikkeling. Bij leerling G. had ik gemerkt dat hij vaak betrokken, enthousiast en leergierig was, maar ook vaak problemen had met zijn impulsbeheersing en daardoor vaak botste met andere kinderen en de leerkrachten. Hoewel hij gemiddelde tot goede cijfers haalde, viel het op dat hij vrijwel nooit zijn werktaken af had. G. zit op basisschool de Eendragt in het dorp Zevenhuizen. Sinds augustus '16 wordt hier "gepersonaliseerd leren" gerealiseerd, waarbij de leerjaargroepen zijn doorbroken en samengevoegd tot units. G. zit in leerjaar vijf, dat samen met leerjaar vier 'unit twee' vormt. Op de school (en ook in de basisgroep van G.) zitten veel zorgleerlingen. Op school viel het gedrag van G. de leerkrachten vanaf groep één wel op, maar ondanks enkele acties van individuele leerkrachten werd er niet constructief samengewerkt om hem te helpen. De ouders van G. gaven al snel hun zorgen aan en lieten psychodiagnostisch onderzoek uitvoeren. Hieruit bleek G. kenmerken van een ASS te hebben. De moeder van G. is zelf ook leerkracht op de Eendragt en toen ik haar vroeg of ik mijn opdracht mocht richten op G. reageerde zij zeer positief: ze vond het fijn dat er ook eens aandacht voor haar zoon kwam. Het gesprek tussen mij en G.'s moeder vond plaats op 5 oktober '16 in een aparte ruimte in de school. Ondanks het feit dat dit gesprek goed moest gaan om de informatie voor mijn verslag te verzamelen, voelde ik me zeker in deze situatie: er hing geen directe beoordeling aan vast.

Gedrag Voordat ik het gesprek ging voeren, deed ik een aantal voorbereidingen:

- ik vroeg toestemming aan de moeder van G. om mijn opdrachten over zijn ontwikkeling te doen, waarbij ik haar ook vroeg of ze dit gesprek met mij wilde voeren. Ik vertelde haar het doel ervan (zijn ontwikkeling in kaart brengen om zijn onderwijsbe-

hoeften te kunnen bepalen) en hoe ik met de informatie op zou gaan (anoniem naar de Marnix en binnen de school alleen naar zijn eigen unit-leerkrachten).

- ik verdiepte mij in de literatuur over de ontwikkeling van kinderen en over het voeren van gesprekken (diagnostische interviews) met ouders.
- ik maakte een lijst met vragen, waarin ik alle belangrijke punten in de ontwikkeling van kinderen terug liet komen.

Tijdens het gesprek deed ik het volgende:

- ik vertelde het doel en de opzet van het gesprek: ik zou vragen stellen over de ontwikkeling van G. vanaf de zwangerschap tot nu. Ik legde uit dat ik dit deed omdat ik een beter beeld wilde krijgen van hoe G. in elkaar zit, zodat ik zijn behoeften beter kon inschatten. Ik gaf aan dat zijn moeder zelf haar grenzen mocht bepalen in wat ze mij wel en niet wilde vertellen
- ik stelde de vragen zoals ik ze had voorbereid, maar week hier soms van af om het tot een echt gesprek te maken
- wanneer mij iets onduidelijk was vroeg ik door naar voorbeelden of uitleg
- ik maakte aantekeningen van de informatie die ik kreeg, maar ik bleef regelmatig oogcontact maken
- ik reageerde neutraal op antwoorden, ook wanneer er een emotioneel beladen onderwerp ter sprake kwam. Hierbij herhaalde ik soms het antwoord in mijn eigen woorden of sprak ik mijn eigen gedachten uit (bijv. “dat lijkt me best zwaar.”)
- ik paste mijn houding aan; wanneer ik merkte dat de moeder van G. ontspannen en vrij sprak, stemde ik hierop af door bijvoorbeeld ook ruimte in het gesprek voor humor en eigen ervaringen te maken. Wanneer zij serieuzer werd nam ik weer een neutralere houding aan, waarbij ik nog wel open bleef en soms doorvroeg.
- aan het einde van het gesprek vertelde ik dat ik op zoek was naar thema's in het leven van G. Hierbij vatte ik informatie vanuit het gehele interview samen en vroeg of zijn moeder ook ideeën had hierover en of zij nog informatie wilde aanvullen. Ik vertelde wat ik met deze informatie zou doen.

Na het gesprek:

- verwerkte ik de informatie in mijn opdracht
- bedankte ik de moeder van G., en vroeg ik haar (later) naar feedback over mijn gedrag in het gesprek
- koppelde ik (na afronden van de opdracht) terug wat de hele opdracht (en het gesprek) mij hadden opgeleverd

Competenties In deze situatie laat ik verschillende competenties zien. Maar vooral de volgende competenties maakten deze situatie tot een succes.

Interpersoonlijk competent: In dit gesprek liet ik zien dat ik in staat ben om:

- een professioneel gesprek te voeren met een ouder, waarin ik een open en respectvolle houding aan kan nemen
- een gesprek te leiden, waarbij ik balans houdt tussen sturen en volgen/afstemmen
- veiligheid te creëren in een gesprek door sensitief te reageren, maar ook professioneel te blijven
- interactievaardigheden in te zetten (luisteren-samenvatten-doorvragen)

Pedagogisch competent & Samenwerken met de omgeving: In dit gesprek liet ik zien dat ik in staat ben om:

- de ontwikkeling van een kind in kaart te brengen in samenwerking met ouders, te laten merken dat ik kinderen “zie”.

- samen met ouders de behoeften van een kind in beeld te brengen, door hen te betrekken bij het achterhalen hiervan
- mijn inlevingsvermogen in te zetten, door begripvol te zijn naar ouders en kinderen
- mijn kennis van ontwikkeling te verbreden vanuit literatuur en in dialoog met anderen (ouders, IB'er)

Reflectie en ontwikkeling: In dit gesprek liet ik zien dat ik:

- leerlingen en situaties wil doorgronden; wanneer ik iets niet begrijp zal ik er alles aan doen om het te kunnen begrijpen
- anderen betrek bij mijn ontwikkeling als leerkracht: ik zorgt samen met de moeder van G. naar manieren om mijn handelen te verbeteren om aan zijn onderwijsbehoeften te kunnen voldoen

Overtuigingen In deze situatie komen mijn overtuigingen naar voren:

- ik vind het belangrijk dat ieder kind gezien wordt en kansen krijgt om zich op zijn eigen manier te ontwikkelen
- wanneer bepaald gedrag van een kind niet direct verklaard kan worden, is het van belang om de (levensloop) ontwikkeling in beeld te brengen
- het is belangrijk dat er goed samengewerkt wordt door het netwerk van personen om het kind heen (leerkracht, ouders, oud leerkrachten, intern begeleider, etc.) om een goed beeld van de ontwikkeling en behoeften te kunnen krijgen

Kan je deze overtuigingen ook baseren op theorie? Ik zie bijvoorbeeld de basisbehoeftelatie van Stevens erin terugkomen? Ik zie iets van Pameijer over de behoeften van ieder kind zien. Nog meer uit Flow? (Deze theorieën staan misschien ook in je visie? Zou logisch zijn.)

Identiteit Je komt echt goed op het niveau van identiteit. Wat je schrijft, raakt me! (Wat ben ik blij dat je K. als SC getroffen hebt!) Je verhaal hieronder in groen is belangrijk op identiteitsniveau, maar zorgt tegelijkertijd voor veel tekst. Zie in dat kader de tip hieronder. Tip: Dit verhaal, plus de waarden die eruit voortvloeien, is ook relevant voor je visie: de waarden kunnen de rode draad door je visie vormen. Dus kijk na of ze in elke dimensie van je visie (levensbeschouwelijk, pedagogisch, onderwijskundig en maatschappelijk) terugkomen. Je waarden plus 'je verhaal' horen bij de levensbeschouwelijke dimensie / competentie 8 en maken je visie / reflectie persoonlijk. Mooi!

In deze situatie komen duidelijk mijn kernwaarden veiligheid en verbondenheid naar voren. De laatste jaren heb ik Hieronder schrijf ik mijn verhaal, waarin ik heb geleerd wat deze waarden voor mij betekenen en hoe dit van invloed is op mij als leerkracht:

Tip (in het kader van overzicht): Maak de hoofdtekst kort en krachtig en stop deze groene tekst in een link onder 'mijn verhaal': In de WB-fase liep ik vertraging op, vanwege een onvoldoende beoordeling voor het praktijkleren. Ik begreep niet waarom; het hele jaar had ik geprobeerd aan de wensen van mijn mentor te voldoen, maar het leek nooit goed genoeg. Haar feedback bestond uit harde woorden die mij kwetsten. Dat jaar had ik de pech dat mijn ICO langdurig ziek was en de opleiding direct vertrouwde op het oordeel van mijn mentor.

Op een nieuwe stage (waar ik eigenlijk mijn LIO zou lopen) werd ik geaccepteerd. Mijn aandachtspunten werden niet meer uitvergroot en er was aandacht voor mijn kwaliteiten. Ik werkte hard, maar de schoolopdrachten lukten me niet. De stof begreep ik, maar ik verloor keer op keer het overzicht en begon achter te lopen. Ik begon school te vermijden en ik leerde dat het niet eens opviel als ik drie maanden niet verscheen. Wederom moest ik in de zomervakantie mijn LIO afbellen.

De praktijkschool had echter nog steeds vertrouwen in mij als leerkracht. Ik kreeg toestemming om als onderhoudsstage drie dagen zelfstandig een groep te draaien. Mijn zelfvertrouwen voor de klas groeide en ik had er ontzettend veel plezier in. Alle vertrouwen in de opleiding zelf was echter verdwenen. Op dat moment was ik BB, WB én SB student tegelijk, maar niemand had het door (behalve de automatische brief die elk jaar verscheen). Wanneer ik mijn probleem aankaarte, werd me verteld dat ik harder moest werken óf moest accepteren dat ik geen HBO vaardigheden had en geen leerkracht zou worden. Toen het ook thuis niet goed ging, was ik op. De psychologe die ik toen bezocht, deed iets wat niemand nog had gedaan: ze luisterde naar het héle verhaald. Ze accepteerde niet dat ik niet hard genoeg werkte of dat ik niet slim genoeg was, maar wilde verder onderzoek doen. We kwamen er achter dat ik AD(H) D heb. Dit verklaarde voor mij alles, maar voor school maakte het geen verschil: ik moest voldoen aan de norm. Voor de derde keer moest ik –zonder aanpassingen in de begeleiding- de zorgminor doen en weer haalde ik het niet. Advies was dat ik beter kon stoppen met de opleiding.

Ik wilde echter niet opgeven, had nu eindelijk zicht gekregen op wat het probleem was en besloot nog één keer ‘de strijd aan te gaan’. Toen ik na de zomer terugkwam was alles anders. Er was bereidheid te luisteren, er werd een ‘vertragersgroepje’ opgericht en ik kwam in de studiecoachgroep van de teamleider zelf. Ik voelde me eindelijk gezien en gehoord. De veiligheid en verbondenheid die de vertragersgroep –en de begeleidend docent daarvan- met zich mee bracht, maakte dat ik eindelijk voor elkaar kreeg op papier te zetten wat ik in mijn hoofd allang kon en zo de zorgminor afrondde. Ook mijn nieuwe stage was er één die veiligheid met zich mee bracht. Mijn mentor oordeelde niet over de drie jaren studievertraging en haalde het beste in me naar boven, door te werken aan leerpunten vanúit kwaliteiten. Ook de volgende minor kwam af en ik kreeg het –nu ik wél gezien werd- voor elkaar drie portfolio’s in twee maanden uit te werken. Halverwege dat jaar werd ik gevraagd te blijven als LIO. Ik werd wel gewaarschuwd, het zou geen ‘gewoon’ jaar worden: de school ging een intensief kantelproces van regulier onderwijs naar gepersonaliseerd leren starten. Omdat ik de veiligheid en verbondenheid had ervaren op deze school durfde ik deze uitdaging aan te gaan.

Door ‘mijn verhaal’ weet ik hoe belangrijk het is dat je gezien wordt, ook als het niet helemaal gaat zoals het hoort. Ik heb ervaren wat de gevolgen zijn van een onveilige omgeving, maar heb daarentegen ook gevoeld hoe je kunt opbloeien in een omgeving die het beste in je naar boven haalt. Verbondenheid met de personen om je heen zijn doorslaggevend in je ontwikkeling en dat is wat ik voor mijn leerlingen wil realiseren. Ik wil die juf zijn, die verder kijkt dan de norm, die –samen met het kind én zijn omgeving- uitzoekt wat het verhaal áchter resultaten en gedrag is. Het gevoel van eindeloos watertrappelen in het diepe zal ik niet vergeten en juist dat maakt waarom ik het zo belangrijk vind dat kinderen worden gezien en mogen zijn zoals ze zijn. ‘Mijn verhaal’ ligt ten grondslag aan mijn kernwaarden veiligheid en verbondenheid.

Wat leerling G. betreft kon ik zijn verhaal spiegelen aan het mijne. Een kind waarbij wel iets lijkt te spelen, maar het 'lijkt' allemaal niet zo erg te zijn. Door het gesprek met zijn moeder leerde ik over het verhaal van deze jongen; een verhaal dat mij enorm raakte en aanzette tot actie. Door mijn kernwaarden en overtuigingen te uiten in mijn gedrag, hoop ik dat G. (en zijn moeder) zich iets meer gezien voelen op school en dat hij de kansen krijgt, die ook hij verdient.

Omgeving	Voor de eerste profieltoets (FLO01) moest ik het verhaal van het kind onderzoeken, waarbij ik ook met de ouders van de leerling in gesprek moest over zijn of haar ontwikkeling. Bij leerling G. had ik gemerkt dat hij vaak betrokken, enthousiast en leergierig was, maar ook vaak problemen had met zijn impulsbeheersing en daardoor vaak botste met andere kinderen en de leerkrachten. Hoewel hij gemiddelde tot goede cijfers haalde, viel het op dat hij vrijwel nooit zijn werktaken af had. G. zit op basisschool de Eendragt in het dorp Zevenhuizen. Sinds augustus '16 wordt hier "gepersonaliseerd leren" gerealiseerd, waarbij de leerjaargroepen zijn doorbroken en samengevoegd tot units. G. zit in leerjaar vijf, dat samen met leerjaar vier 'unit twee' vormt. Op de school (en ook in de basisgroep van G.) zitten veel zorgleerlingen. Op school viel het gedrag van G. de leerkrachten vanaf groep één wel op, maar ondanks enkele acties van individuele leerkrachten werd er niet constructief samengewerkt om hem te helpen. De ouders van G. gaven al snel hun zorgen aan en lieten psychodiagnostisch onderzoek uitvoeren. Hieruit bleek G. kenmerken van een ASS te hebben. De moeder van G. is zelf ook leerkracht op de Eendragt en toen ik haar vroeg of ik mijn opdracht mocht richten op G. reageerde zij zeer positief: ze vond het fijn dat er ook eens aandacht voor haar zoon kwam. Het gesprek tussen mij en G.'s moeder vond plaats op 5 oktober '16 in een aparte ruimte in de school. Ondanks het feit dat dit gesprek goed moest gaan om de informatie voor mijn verslag te verzamelen, voelde ik me zeker in deze situatie: er hing geen directe beoordeling aan vast.
----------	---

Gedrag

Voordat ik het gesprek ging voeren, deed ik een aantal voorbereidingen:

- ik vroeg toestemming aan de moeder van G. om mijn opdrachten over zijn ontwikkeling te doen, waarbij ik haar ook vroeg of ze dit gesprek met mij wilde voeren. Ik vertelde haar het doel ervan (zijn ontwikkeling in kaart brengen om zijn onderwijsbehoeften te kunnen bepalen) en hoe ik met de informatie op zou gaan (anoniem naar de Marnix en binnen de school alleen naar zijn eigen unit-leerkrachten).
- ik verdiepte mij in de literatuur over de ontwikkeling van kinderen en over het voeren van gesprekken (diagnostische interviews) met ouders.
- ik maakte een lijst met vragen, waarin ik alle belangrijke punten in de ontwikkeling van kinderen terug liet komen.

Tijdens het gesprek deed ik het volgende:

- ik vertelde het doel en de opzet van het gesprek: ik zou vragen stellen over de ontwikkeling van G. vanaf de zwangerschap tot nu. Ik legde uit dat ik dit deed omdat ik een beter beeld wilde krijgen van hoe G. in elkaar zit, zodat ik zijn behoeften beter kon inschatten. Ik gaf aan dat zijn moeder zelf haar grenzen mocht bepalen in wat ze mij wel en niet wilde vertellen
- ik stelde de vragen zoals ik ze had voorbereid, maar week hier soms van af om het tot een echt gesprek te maken
- wanneer mij iets onduidelijk was vroeg ik door naar voorbeelden of uitleg
- ik maakte aantekeningen van de informatie die ik kreeg, maar ik bleef regelmatig oogcontact maken
- ik reageerde neutraal op antwoorden, ook wanneer er een emotioneel beladen onderwerp ter sprake kwam. Hierbij herhaalde ik soms het antwoord in mijn eigen woorden of sprak ik mijn eigen gedachten uit (bijv. "dat lijkt me best zwaar.")

-
- ik paste mijn houding aan; wanneer ik merkte dat de moeder van G. ontspannen en vrij sprak, stemde ik hierop af door bijvoorbeeld ook ruimte in het gesprek voor humor en eigen ervaringen te maken. Wanneer zij serieuzer werd nam ik weer een neutralere houding aan, waarbij ik nog wel open bleef en soms doorvroeg.
 - aan het einde van het gesprek vertelde ik dat ik op zoek was naar thema's in het leven van G. Hierbij vatte ik informatie vanuit het gehele interview samen en vroeg of zijn moeder ook ideeën had hierover en of zij nog informatie wilde aanvullen. Ik vertelde wat ik met deze informatie zou doen.

Na het gesprek:

- verwerkte ik de informatie in mijn opdracht
 - bedankte ik de moeder van G., en vroeg ik haar (later) naar feedback over mijn gedrag in het gesprek
 - koppelde ik (na afronden van de opdracht) terug wat de hele opdracht (en het gesprek) mij hadden opgeleverd
-

Competenties	In deze situatie laat ik verschillende competenties zien. Maar vooral de volgende competenties maakten deze situatie tot een succes. Interpersoonlijk competent: In dit gesprek liet ik zien dat ik in staat ben om: • een professioneel gesprek te voeren met een ouder, waarin ik een open en respectvolle houding aan kan nemen • een gesprek te leiden, waarbij ik balans houdt tussen sturen en volgen/afstemmen • veiligheid te creëren in een gesprek door sensitief te reageren, maar ook professioneel te blijven • interactievaardigheden in te zetten (luisteren-samenvatten-doorvragen) Pedagogisch competent & Samenwerken met de omgeving: In dit gesprek liet ik zien dat ik in staat ben om: • de ontwikkeling van een kind in kaart te brengen in samenwerking met ouders, te laten merken dat ik kinderen "zie". • samen met ouders de behoeften van een kind in beeld te brengen, door hen te betrekken bij het achterhalen hiervan • mijn inlevingsvermogen in te zetten, door begripvol te zijn naar ouders en kinderen • mijn kennis van ontwikkeling te verbreden vanuit literatuur en in dialoog met anderen (ouders, IB'er) Reflectie en ontwikkeling: In dit gesprek liet ik zien dat ik: • leerlingen en situaties wil doorgronden; wanneer ik iets niet begrijp zal ik er alles aan doen om het te kunnen begrijpen • anderen betrek bij mijn ontwikkeling als leerkracht: ik zorgt samen met de moeder van G. naar manieren om mijn handelen te verbeteren om aan zijn onderwijsbehoeften te kunnen voldoen
Overtuigingen	In deze situatie komen mijn overtuigingen naar voren: • ik vind het belangrijk dat ieder kind gezien wordt en kansen krijgt om zich op zijn eigen manier te ontwikkelen • wanneer bepaald gedrag van een kind niet direct verklaard kan worden, is het van belang om de (levensloop) ontwikkeling in beeld te brengen • het is belangrijk dat er goed samengewerkt wordt door het netwerk van personen om het kind heen (leerkracht, ouders, oud leerkrachten, intern begeleider, etc.) om een goed beeld van de ontwikkeling en behoeften te kunnen krijgen Kan je deze overtuigingen ook baseren op theorie? Ik zie bijvoorbeeld de basisbehoefte relatie van Stevens er in terugkomen? Ik zie iets van Pameijer over de behoeften van ieder kind zien. Nog meer uit Flow? (Deze theorieën staan misschien ook in je visie? Zou logisch zijn.)

Je komt echt goed op het niveau van identiteit. Wat je schrijft, raakt me! (Wat ben ik blij dat je K. als SC getroffen hebt!) Je verhaal hieronder in groen is belangrijk op identiteitsniveau, maar zorgt tegelijkertijd voor veel tekst. Zie in dat kader de tip hieronder. Tip: Dit verhaal, plus de waarden die er uit voortvloeien, is ook relevant voor je visie: de waarden kunnen de rode draad door je visie vormen. Dus kijk na of ze in elke dimensie van je visie (levensbeschouwelijk, pedagogisch, onderwijskundig en maatschappelijk) terugkomen. Je waarden plus 'je verhaal' horen bij de levensbeschouwelijke dimensie / competentie 8 en maken je visie / reflectie persoonlijk. Mooi!

In deze situatie komen duidelijk mijn kernwaarden veiligheid en verbondenheid naar voren. De laatste jaren heb ik Hieronder schrijf ik mijn verhaal, waarin ik heb geleerd wat deze waarden voor mij betekenen en hoe dit van invloed is op mij als leerkracht:

Tip (in het kader van overzicht): Maak de hoofdttekst kort en krachtig en stop deze groene tekst in een link onder 'mijn verhaal': In de WB-fase liep ik vertraging op, vanwege een onvoldoende beoordeling voor het praktijkleren. Ik begreep niet waarom; het hele jaar had ik geprobeerd aan de wensen van mijn mentor te voldoen, maar het leek nooit goed genoeg. Haar feedback bestond uit harde woorden die mij kwetsten. Dat jaar had ik de pech dat mijn ICO langdurig ziek was en de opleiding direct vertrouwde op het oordeel van mijn mentor.

Op een nieuwe stage (waar ik eigenlijk mijn LIO zou lopen) werd ik geaccepteerd. Mijn aandachtspunten werden niet meer uitvergroot en er was aandacht voor mijn kwaliteiten. Ik werkte hard, maar de schoolopdrachten lukten me niet. De stof begreep ik, maar ik verloor keer op keer het overzicht en begon achter te lopen. Ik begon school te vermijden en ik leerde dat het niet eens opviel als ik drie maanden niet verscheen. Wederom moest ik in de zomervakantie mijn LIO afbellen.

De praktijkschool had echter nog steeds vertrouwen in mij als leerkracht. Ik kreeg toestemming om als onderhoudsstage drie dagen zelfstandig een groep te draaien. Mijn zelfvertrouwen voor de klas groeide en ik had er ontzettend veel plezier in. Alle vertrouwen in de opleiding zelf was echter verdwenen. Op dat moment was ik BB, WB én SB student tegelijk, maar niemand had het door (behalve de automatische brief die elk jaar verscheen). Wanneer ik mijn probleem aankaarte, werd me verteld dat ik harder moest werken óf moest accepteren dat ik geen HBO vaardigheden had en geen leerkracht zou worden. Toen het ook thuis niet goed ging, was ik op. De psychologe die ik toen bezocht, deed iets wat niemand nog had gedaan: ze luisterde naar het héle verhaald. Ze accepteerde niet dat ik niet hard genoeg werkte of dat ik niet slim genoeg was, maar wilde verder onderzoek doen. We kwamen er achter dat ik AD(H)D heb. Dit verklaarde voor mij alles, maar voor school maakte het geen verschil: ik moest voldoen aan de norm. Voor de derde keer moest ik -zonder aanpassingen in de begeleiding- de zorgminor doen en weer haalde ik het niet. Advies was dat ik beter kon stoppen met de opleiding.

Ik wilde echter niet opgeven, had nu eindelijk zicht gekregen op wat het probleem was en besloot nog één keer 'de strijd aan te gaan'. Toen ik na de zomer terugkwam was alles anders. Er was bereidheid te luisteren, er werd een 'vertragersgroepje' opgericht en ik kwam in de studietoetsgroep van de teamleider zelf. Ik voelde me eindelijk gezien en gehoord. De veiligheid en verbondenheid die de vertragersgroep –en de begeleidende docent daarvan– met zich mee bracht, maakte dat ik eindelijk voor elkaar kreeg op papier te zetten wat ik in mijn hoofd allang kon en zo de zorgminor afrondde. Ook mijn nieuwe stage was er één die veiligheid met zich mee bracht. Mijn mentor oordeelde niet over de drie jaren studievertraging en haalde het beste in me naar boven, door te werken aan leerpunten vanuit kwaliteiten. Ook de volgende minor kwam af en ik kreeg het –nu ik wél gezien werd– voor elkaar drie portfolio's in twee maanden uit te werken. Halverwege dat jaar werd ik gevraagd te blijven als LIO. Ik werd wel gewaarschuwd, het zou geen 'gewoon' jaar worden: de school ging een intensief kantelproces van regulier onderwijs naar gepersonaliseerd leren starten. Omdat ik de veiligheid en verbondenheid had ervaren op deze school durfde ik deze uitdaging aan te gaan.

Door 'mijn verhaal' (Maak hier een link van en stop bovenstaande groene tekst er onder) weet ik hoe belangrijk het is dat je gezien wordt, ook als het niet helemaal gaat zoals het hoort. Ik heb ervaren wat de gevolgen zijn van een onveilige omgeving, maar heb daarentegen ook gevoeld hoe je kunt opbloeien in een omgeving die het beste in je naar boven haalt. Verbondenheid met de personen om je heen zijn doorslaggevend in je ontwikkeling en dat is wat ik voor mijn leerlingen wil realiseren. Ik wil die juf zijn, die verder kijkt dan de norm, die –samen met het kind én zijn omgeving– uitzoekt wat het verhaal áchter resultaten en gedrag is. Het gevoel van eindeloos watertrappelen in het diepe zal ik niet vergeten en juist dat maakt waarom ik het zo belangrijk vind dat kinderen worden gezien en mogen zijn zoals ze zijn. 'Mijn verhaal' ligt ten grondslag aan mijn kernwaarden veiligheid en verbondenheid.

Wat leerling G. betreft kon ik zijn verhaal spiegelen aan het mijne. Een kind waarbij wel iets lijkt te spelen, maar het 'lijkt' allemaal niet zo erg te zijn. Door het gesprek met zijn moeder leerde ik over het verhaal van deze jongen; een verhaal dat mij enorm raakte en aanzette tot actie. Door mijn kernwaarden en overtuigingen te uiten in mijn gedrag, hoop ik dat G. (en zijn moeder) zich iets meer gezien voelen op school en dat hij de kansen krijgt, die ook hij verdient.

Bijlage 5: 13 innerlijke spanningen bij beginnende leraren

Pillen (2013) noemt in haar proefschrift de volgende 13 innerlijke spanningen bij beginnende leraren. Nummer 4 en 13 kwamen in haar onderzoek niet voor, maar werden wel in de door haar bestudeerde bronnen over innerlijke spanningen genoemd. De andere herkende ze wel in de door haar onderzochte verhalen van beginnende leraren.

1. Je een student voelen versus verwachting voelen dat je moet handelen als een volwassen leraar, bijvoorbeeld “Als kinderen zich misdragen zou ik moeten ingrijpen, maar ik durf dat niet altijd omdat ik niet veel ouder ben dan zij”;
2. Zorgzaam voor je leerlingen willen zijn versus de verwachting voelen dat je hard moet zijn, bijvoorbeeld “Ik zou een sympathieke leraar willen zijn die een goed pedagogisch klimaat kan creëren, maar tegelijkertijd moet ik consequent zijn in het straffen en belonen van kinderen”;
3. Je niet competent voelen als het gaat om eigen kennis versus de verwachting voelen dat je een expert moet zijn, bijvoorbeeld “Ik zou de stof op een pakkende en motiverende manier willen uitleggen. Ik heb alleen onvoldoende kennis van de stof om dit te kunnen doen. Dit kan alleen als ik onrealistisch veel tijd en energie in de voorbereiding van mijn lessen steek. Dat is haast onmogelijk”;
4. Een discrepantie voelen tussen je eigen, vaak impliciete, subjectieve theorieën versus theorieën die relevant zijn voor het beroep van de leraar, bijvoorbeeld (ER) “Ouders moeten zich niet met mijn lesgeven bemoeien versus het wetenschappelijke inzicht dat ouderbetrokkenheid leidt tot betere resultaten”;
5. Het ervaren van een spanningsveld tussen je eigen manier om te leren lesgeven versus het oordeel van anderen over het leren lesgeven (van jou), bijvoorbeeld “Mijn mentor gaf me geen kans meer toen ze hoorde dat ik mijn stage opnieuw had moeten doen. Ze begon te twifelen aan mijn competenties. Hierdoor voerde ik de druk bij mezelf extra hoog op omdat ik haar wilde laten zien dat ik wel competent ben. Tegelijkertijd wilde ik een andere praktijkschool zoeken omdat zij haar oordeel al klaar had”;
6. Het ervaren van strijdige opvattingen en houdingen tussen scholen, bijvoorbeeld tussen de verwachtingen van de Pabo en van de praktijkschool;
7. Je tijd willen investeren in het lesgeven versus de druk van alle andere taken die deel uitmaken van het beroep, bijvoorbeeld “Ik was net op de school begonnen en wilde laten zien dat ik de verschillende taken van het beroep kon volbrengen dus ik ging ik allerlei werkgroepen en zei overal “ja” op. Tegelijkertijd was ik een beginnende leraar en kostte het me veel tijd om uit te zoeken hoe alles werkte en om lessen voor te bereiden”;
8. Het willen respecteren van de integriteit van leerlingen versus de noodzaak om tegen hun integriteit in te gaan, bijvoorbeeld “Ik had de leerling beloofd om de informatie die hij met mij gedeeld had, voor me te houden. Echter, toen hij van school wegliep, voelde ik de noodzaak om hulp van een collega in te schakelen. Ik voelde me daar, gezien de belofte, wel ongemakkelijk bij”;
9. Het ervaren van loyaliteitsconflicten tussen leerlingen en collega’s “Mijn leerlingen klaagden over de manier waarop ze Engels kregen. De Engels leraar klaagde bij mij over “de ergste klas die ze ooit had gehad”. Ik wilde er voor mijn leerlingen zijn, maar wilde mijn collega niet afvallen”;
10. Het willen behandelen van leerlingen als volwaardige personen versus de noodzaak om hen als lerenden te behandelen (of andersom), bijvoorbeeld “In mijn

manier van becijferen wilde ik begrip tonen voor de situatie van leerlingen, bijvoorbeeld hun problemen met leren of moeilijkheden thuis. Ook wilde ik de inzet van leerlingen belonen. Echter, dit is niet de manier waarop de school wilde dat ik cijfers gaf”;

11. Het ervaren van moeilijkheden in het bewaren van emotionele afstand, bijvoorbeeld “Eén van mijn leerlingen had zoveel moeilijkheden dat ik haar wilde helpen. De paar dingen die ik kon doen, waren echter niet voldoende. Tegelijkertijd was het niet mijn taak om haar meer te helpen en zou dit teveel tijd en moeite kosten”;
12. Het ervaren van moeilijkheden op het gebied van verschillende visies / benaderingswijzen van onderwijs / lesgeven, bijvoorbeeld “Mijn stage was verspreid over het jaar terwijl ik liever een paar weken achter elkaar dagelijks had lesgegeven. Deze onderdompeling had meer bijgedragen aan het ervaren van het echte beroep van de leraar en mijn leerproces. Nu voel ik me onvoldoende voorbereid op het beroep”;
13. Het hebben van onjuiste carrière-perspectieven op het beroep van leraar.

(Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Eindhoven: TU).

Bijlage 6 Train de trainer. Iselinge

Drie middagen

Bijeenkomst 1. Maart 2017

Doel train de trainer

Narratieve aanpak: oefenen met BNIM

Over handelings- en zingevingdimensie

Uitleg over de 4 scripts

1 kiezen om tussentijds uit te proberen

Bijeenkomst 2. April 2017

Ervaringen delen. Is de zingevingdimensie geraakt? Welke waarden?

P7: kenmerken ernaast.

filmpje bekeken. Wat zegt dit over mij/ons?

Met de kaarten gewerkt. Daar de geformuleerde vragen bij gesteld.

Opdracht:

Zoek in je eigen werk naar iets wat uitstijgt boven het meningen uitwisselen. Probeer dit uit als mogelijk.

Luisteren naar de verhalen van anderen, wat is de vraag achter de vraag?

Ontwerp/nadenken, wat zou je met een groep kunnen doen.

Lees H 4 p. 20.22 uit Toelichting en Verantwoording

Bijeenkomst 3. Mei 2017

ervaringen delen. Kenmerken professionele dialoog en ui-model erbij en vergeleken met het script de rode draad geoefend.

In gesprek over collectief leren.

Bijlage 7 Lesbezoeken Iselinge

Lesbezoeken december 2017.

Beide keren een halve klas (4^e jaars) die bijeenkomst met hun studieloopbaanbegeleider hebben.

Les N.: Bewust worden van prof. identiteitsspanningen.

- inleiding over onderwerp en doel les.
- Kwaliteiten. In tweetallen over kernkwaliteiten die je helpen bij spanningen/werkdruk
- Wat is persoonlijk meesterschap
- N. Neemt ze mee naar prof. identiteitsspanningen door voorbeelden van zichzelf te noemen die kwetsbaar zijn.
- Vragenlijst invullen
- Scoren en er 1 uitkiezen.
- Met studenten met dezelfde spanning in gesprek.
- Het wordt snel persoonlijk, er worden dingen gezegd waarvan medestudenten zeggen dat ze daarvan niet op de hoogte waren.

Reacties studenten na afloop:

“Fijn om te horen dat anderen dit ook hebben”

“Herkenning. Fijn dat we niet meteen in de oplossingen doken.”

“Prettig om te weten waar de anderen mee zitten. Omdat ik dat zelf niet heb, kan ik misschien iets betekenen.”

Les M.: In gesprek aan de hand van prof. dialoogkaarten.

1^e van 3 bijeenkomsten met deze kaarten. Deze keer is bedoeld als een verkenning.

- inleiding over persoonlijk meesterschap, koppeling aan ‘wie ben jij’. ‘wie wil jij zijn. M. Haalt het ui model erbij waar ze op Iselinge mee werken.
- M is wat gehaast (er moeten ook nog andere dingen in deze bijeenkomst). Ze heeft het over (doorgaande) ontwikkeling bij jezelf en elkaar leren zien.
- In 3 groepen. Ieder kiest 1 kaart. Vertellen zelf waarom ze die aanspreekt en gaan vervolgens in gesprek a.d.h.v. de vragen aan de achterkant.

Reacties studenten na afloop:

“Fijn om vergelijkbare situaties te horen. Ik ben blijkbaar niet de enige.”

“het geeft bewustzijn”

“Zinvol”

Opvallend is dat deze groepjes de neiging hebben uit te weiden in de breedte. Ze voelen zich door de vragen niet uitgenodigd de diepte in te gaan. Het lijkt dat heldere (strakke) begeleiding op de vorm van de dialoog nodig is. Of meer theorie/oefening met de kenmerken van prof. dialoog. Dit roept bij mij de vraag op wat een docent nodig heeft om goed met professionele dialoogvormen aan de slag te kunnen.

Bijlage 8 Eigen reflectie op het onderzoek. Iselinge

Vanaf de start was ik erg enthousiast over dit onderzoek vanwege het onderwerp. In gesprek over de onderstroom van het beroep(sbeeld). Waar sta je, wat beweegt je, hoe verhoud je je tot kennis, vaardigheden en de wereld buiten je? In dialoog daarover met elkaar!

Waarschijnlijk mede door dit (persoonlijke) uitgangspunt viel me gedurende het hele proces het meest op hoe mijn houding t.o. professionele dialoog afweek van de mensen waarmee ik sprak. Ik ontmoette een terughoudende opstelling.

Op beide vlakken. Terughoudendheid in openheid naar elkaar. En ook een zekere terughoudendheid in het voeren van een professionele dialoog met studenten. Mijn grootste worsteling als extern ingehuurd was dan ook om een gemeenschappelijk 'verlangen' te doen ontwaken om hier mee aan de slag te gaan. Daardoor leek het alsof ik trok aan een project waarvan het eigenaarschap eigenlijk bij de anderen zou moeten liggen.

Ik heb geprobeerd te ontdekken waar deze reserve vandaan komt/over gaat. Een van de redenen zou kunnen zijn dat Iselinge zich sterk op opbrengsten, data, behaalde resultaten lijkt te richten. Persoonlijk meesterschap en professionele dialoog, de narratieve aanpak lijkt daar niet goed in te passen. Professionele dialoog over zingevende aspecten van je vak kan en moet misschien niet beoordeeld worden. Zoals 1 van de mede onderzoekers zo mooi zei: "Verhalen, die zijn. Dat is niet per se iets waar we mee moeten."

De vraag is hoe een narratieve cultuur kan passen in een context waar werkvormen eerder instrumenteel worden opgepakt. Professionele dialoog is tenslotte geen techniek.

Hoe kun je zelf als opleider nadenken over je persoonlijke meesterschap en vervolgens daarover in gesprek met je studenten? Hoe denken we na en gaan we in gesprek over onze grondhouding? Daarover zou je als opleiding je uit kunnen spreken.

Bij dit punt hoort wellicht ook de 'discussie' over vakdocenten/opleidingsdocenten. Vanuit mijn zienswijze zou iedere opleidingsdocent uit de voeten moeten kunnen met het aanboren van die diepere laag bij studenten. De vraag doet zich natuurlijk voor of alle docenten dat ook willen en doen. Bevragen ze vooral op kennis en kunde? En even zo geldt dit voor de leiding van Iselinge; bevragen jullie je docenten als opleidingsdocenten (op zingeving, waarden, plezier) of toch meer op taken? Als je als opleiding persoonlijk meesterschap een plek wilt geven mag dat te horen, te zien en te proeven zijn. Naar binnen, naar elkaar en naar buiten.

Bijlage 9 Overzicht van de verkenningsgesprekken op de Kempel

Tabel 1

Discipline	Interviewer
Onderwijskunde (Sa)	N
Nederlands (H/C)	Jos
Rekenen (Ma)	Fr
NTO (R)	Karel
Ges (An)	Karel
AK (A)	Karel
Drama (He)	Jos
BEW (Ra)	Fr
Muziek (W)	N
BVO (Y)	N
GL (Ka)	N
BVA (O)	Fr
OLC	Fr en N
Kenniscenter (Mi)	Jos en Karel
ICT (G)	Jos en N
MLI (Mo)	Jos

Tabel 2

Onderdeel	Interviewer
Projectdagen P	Karel
Projectdagen K1	Fr
Projectdagen K2	Fr
Projectdagen K3 (internationalisering)	N
Pedagogisch K2	Fr
App-PM	Fr
K3/CP4/leercyclus/MST	N
BK00	Karel
BVA	N
Leerverslag	Karel
GL1	Karel
Geschiedenis/ CP c&E	Karel
TUB P en K1	Karel en Fr
MLI	Karel
Kenniscenter	Jos en Karel
Ardennen/Eifel	Fr en N
V-COM9	N
Taalcoördinator	Jos
Drama	Jos
Starters	Fr

Bijlage 10 Eigen reflectie op de cursus Eize Stamhuis VIAA

In het begin was ik wat sceptisch over de cursus, omdat het om maar een beperkt leerteam ging. Zoals ik beschreven heb was mijn eerste insteek toch de PPO groep en dan bereik je meteen ook erg veel studenten.

Toch is het prima werken en experimenteren met deze kleine groep. Mooi op zo rustig de tijd te hebben om het materiaal door te nemen en de werkvormen te doen. Bijeenkomsten plannen geeft toch dat iedereen even de tijd neemt voor elkaar. Ik merk dat er medeverantwoordelijkheid ontstaat bij mijn collega's om samen te kijken welke plek we dit materiaal binnen onze organisatie gaan geven. Ook is het mooi het samen te ondergaan. Collega J die in de eerste bijeenkomst zijn verhaal vertelt en ons raakt met hoe hij als persoon in zijn beroep staat. Zo leer je mekaar beter kennen en zie je dat het raken van de zingeving iets automatisch wordt. Ook het uitvoeren van een van de scripts in de tweede bijeenkomst was effectief. We hebben daardoor het materiaal goed verkend en ik kon 'mijn verhaal' delen met mijn collega's. (ok bracht de werkcasus in). Ook goed om samen als collega's na te denken hoe we de verbinding met coaching maken, zoals dat op onze opleiding een plek heeft gekregen.

Essentieel zijn dus voor mij 'het samen leren' via deze cursus, het op 'hartniveau' delen van onze professionele verhalen, het tijd nemen voor deze vorm van leren in een veilige leergroep. Ik denk dat deze een plek moeten hebben in elke cursusbijeenkomst. Zo kun je samen nadenken hoe je het ontwikkelde materiaal ten goede laat komen aan bv studenten, mededocenten en cursisten.

De mogelijkheden die we zien staan hier eerder in dit verslag beschreven. Als het gaat om de cursus lijkt het mij goed dat we deze in een beknopte vorm aanbieden aan collega's die hiermee aan de slag willen. Eigenlijk wel op dezelfde manier zoals we nu bezig zijn in kleine leergroepen. In elke cursus staat dan iemand centraal met zijn/haar 'verhaal'. Bovendien hebben de andere deelnemers steeds een rol in de oefening die plaatsvindt. De betrokkenheid is daardoor hoog en elke keer kunnen de 7 kenmerken gebruikt worden om te kijken of er een professionele dialoog heeft plaatsgevonden.

De rol van de mij of de cursusleider blijft dat je naast de gelijkwaardige deelnemer ook degene bent die de onderdelen inleidt en afrondt. Niet de expertrol maar meer faciliterend voor het onderzoekende groepsproces dat plaats vindt.

Bijlage 11 Programma Woensdag 26 sept. 2018 school(opleiders) VIAA

9.00 uur: Welkom bij De Barones met koffie en thee

9.30 uur: Start programma

09.30 - 12.00 uur

Hoofdonderwerp: Kwaliteit van het Samen Opleiden
Deelonderwerp: Persoonlijk meesterschap en de dialoog daarover
Professionele Dialoog met Bas van den Berg, lector Dynamische Identiteitsontwikkeling Marnix Academie 20014-2016 en eigenaar van het projectbureau Esprit de Finesse, dat programma's ontwerpt op de terreinen Levensbeschouwelijk Leren en Vernieuwen (LeV) en Levenswijsheid en Levenskunst

Toelichting: Bij kwaliteit staat de vorming van de persoon van de (aanstaande) leerkracht (en jezelf?) centraal en hoe we dat samen vormgeven vanuit de focus op Persoonlijk Meesterschap. Voor Scope is dit op een unieke wijze uitgewerkt in 8 aspecten en gekoppeld aan de toetsing in bv. Pabo 3-4. Om dit bespreekbaar te maken gebruiken we vaak de (krachtgerichte) coachingsvorm. Een andere mogelijkheid is de professionele dialoog. Daar gaan we deze ochtend onderzoekend mee kennis maken.

Doelen:

- Zicht hebben op welke plek 'persoonlijk meesterschap' heeft gekregen in onze opleiding: PPO en Toetsing
- Kunnen benoemen van de kern van jouw persoonlijk meesterschap aan de ander
- Een professionele dialoog kunnen voeren over aspecten van persoonlijk meesterschap via een narratieve insteek
- Oefenen van de intervisievorm die voldoet aan de kenmerken van een professionele dialoog
- Persoonlijke toepassingscontexten bedenken waarin jezelf hiermee de komende tijd aan de slag gaat (bv. leergroepen met starters)

Wat gaat dit opleveren?

Van ieder een persoonlijk verhaal over zijn drive om samen op te leiden (gaan we bundelen en misschien publiceren...)

De intervisievorm kunnen toepassen bij een gesprek over persoonlijk meesterschap

Elkaar nog beter leren kennen van je persoonlijk meesterschap

Programma: Erik Buchner zal ons bijpraten over de laatste ontwikkelingen van de doorvertaling van persoonlijk meesterschap (zie bijlage de notitie over het competentieprofiel) in de handboeken voor werkplekleren, met name Pabo 3 en 4 en hoe we hierin de PPO uren mee aan de gang zijn.

Bas van de Berg zal ons vervolgens via een aantal oefeningen en reflecties laten kennis maken met de 'Professionele dialoog' en ons in gesprek brengen over ons eigen persoonlijk meesterschap. Hij heeft jarenlange ervaring binnen verschillende hogescholen vanuit allerlei projecten met Persoonlijk Meesterschap.

Professionele Dialoog Vormen integreren

Dit bijzondere boek is geheel gewijd aan het integreren van Professionele Dialoog vormen (PD-vormen) in het Opleidings- en Nascholingsonderwijs op HBO instellingen (PDION). Er is een keur aan vormen ontwikkeld in de afgelopen vijf jaar in het kader van onderzoeks- en ontwikkel-projecten die vallen onder de overkoepelende paraplu van het zogenaamde *Centre of Expertise Persoonlijk Meesterschap* (CEPM).

HBO instellingen voor het primair onderwijs, die verenigd zijn onder de naam Radiant, hebben teams van onderzoekers en ontwikkelaars in staat gesteld vormen van participierend onderzoek te ontwikkelen waarbij betrokkenen zelf (leraren, studenten, leerlingen, bestuurders enz.) de eigen kennis, kunde en ervaring leren te expliciteren en tot voorwerp te maken van een gezamenlijk proces van analyse, reflectie, dialoog en interactie.

Drie koppels werkwoorden bepalen in onderlinge wisselwerking of en wanneer een conversatie of een gedachtewisseling leidt tot een professionele dialoog: *verbeelden & vertellen*, *vragen & luisteren*, en *associëren & nadenken*. Als in een groep een speelruimte ontstaat waarin een leerproces zich kan voltrekken in volledige aandacht en openheid voor het dilemma in kwestie, en de dialoog niet voortijds gesmoord wordt door mensen die zonder echt te luisteren hun overtuiging doordrukken, kan er zomaar onverwacht een *ware dialoog* ontstaan die in een werkelijke ontmoeting tot 'wederzijdse verrassingen leidt' (Martin Buber).

Dit boek bevat een schat aan ervaringen en inzichten van opleiders, onderzoekers en begeleiders zowel over waar een *ware dialoog* in een professionele leer-werk-gemeenschap (PLWG) toe kan leiden als ook over de voorwaarden waarin iedere HBO-instelling aan dient te voldoen om de rijkdom aan professionele dialoogvormen die in de afgelopen vijf jaar is ontwikkeld (2013-2018) werkelijk te integreren in opleidings- en nascholingsprojecten.

Wij als leden van de projectgroep denken en hopen vurig dat bij alle diepgaande onderwijsveranderingen die gaande zijn in HBO instellingen er echt ruimte gemaakt wordt voor het maken en delen van professionele ervaringsverhalen, voor het creëren van uitnodigende en inspirerende vormen van *ware dialoog* en voor diepgaande vormen van bezinning en beraad.



Radiant
Lerarenopleidingen

marnix academie
LERARENOPLEIDING BASISONDERWIJS UTRECHT



IselingeHogeschool
volgijd, deeltijd en academische pabo