

Creatief proces en dialoog. Etnografisch onderzoek naar de ontwikkeling van een leerlandschap¹

Loes Houweling, Ben Lagerwey en Ritie de Jong

Confusius tegen Yan Hui: *'Verzamel je zinnen. Luister niet met je oren, maar met je hart. Luister niet met je hart, maar met je geest. Het oor blijft steken in het luisteren, het hart in het overeenstemmen, maar de geest is leegte en ontvankelijk voor de dingen.'*
(Ransdorp, 2004)

Samenvatting

Onderwijs is in beweging. Opleidingen veranderen en daarmee ook de rol van leraren en docenten. Een groep enthousiaste docenten van de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht heeft, onder begeleiding van Hans Jansen, lector 'Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -didactiek', een Opleiding voor Opleiders ontwikkeld. Om inzicht te verkrijgen is dit creatieve proces van ontwikkelen, met behulp van etnografisch onderzoek, gevolgd. In dit artikel beschrijven wij ons onderzoek. Eerst schetsen we kort de uitgangspunten van Levend Leren en de betekenis van een leerlandschap als alternatief voor een curriculum. Vervolgens geven we een toelichting op de methoden van dataverzameling en data-analyse binnen dit onderzoek en worden een aantal observaties besproken. Bij de ontwikkeling van een nieuw leerlandschap voor een nieuwe opleiding kan er sprake zijn van een creatief proces waarbij 'oude gedachten' zoveel mogelijk losgelaten moeten worden, de geest leeggemaakt. Uit het onderzoek blijkt dat er momenten zijn waarop dat bij de deelnemers lijkt te gebeuren. Tijdens deze momenten blijkt één en één meer te worden dan twee en vindt er creatie plaats in een dialoog.

Ontwikkelen van een leerlandschap, een creatief proces

Zowel in de literatuur als in de praktijk breekt het besef door dat leren begint bij de persoon zelf, die zijn eigen leerdoelen wil bepalen, de vrijheid wil houden om leerdoelen aan te passen en om zo steeds verder te leren. De mens neemt de verantwoordelijkheid voor eigen leren en elk individu kiest zijn eigen pad (Baets, 2004). Stevens (2004) breekt een lans voor een uitdagend concept van ontwikkeling en leren, dat gericht is op de kanteling van aanbod naar vraag, van curriculum naar ontwikkeling, van leraar naar leerling. Deze bewegingen binnen het onderwijs en ook daarbuiten worden ingegeven door het sociaal-constructivisme, waarbij de waarheid gezien wordt als een construct dat mensen met elkaar ontwikkelen. Begrijpen van constructen staat binnen onderwijs vanuit deze gedachtegang voorop. Aan de opvatting binnen het sociaal-constructivisme, dat er geen absolute waarheid is, worden door postmoderne denkers elementen van machtsconstructie toegevoegd. Binnen deze (diffuse) stroming wordt de huidige samenleving onder kritiek gesteld om vanuit de kritiek botsingen te forceren. De bedoeling van de botsingen is niet om blijvend in (twee)strijd te zijn, maar om nieuwe ontwikkelingen mogelijk te maken, zoals wij nader uitgewerkt hebben in het hoofdstuk *In de botsing der krachten ontstaat ontwikkeling* (Meer, Jong, Houweling & Lagerwey, 2005). Het creëren van mogelijkheden staat binnen postmoderne pedagogiek voorop (zie bijvoorbeeld: Baier, 1994; Smeyers, 2001). In het onderwijs, dat daaruit volgt, staat niet alleen het begrijpen, maar de ontwikkeling van nieuwe mogelijkheden centraal, ontwikkeling van mogelijkheden zonder dat de uitkomst bekend kan zijn. Vanuit een holistisch perspectief, of zoals Jansen in het boek *Levend Leren* (2005) zegt *het holistisch grondpatroon*, wordt binnen opvoeden en opleiden uitgegaan van een totaalfunctioneren. Dat totaalfunctioneren *'... verbindt tot een inspirerende happening. 'Deze benadering ...',* vervolgt Jansen, *'... impliceert dat opvattingen, gedachten en waarderungen permanent in dialoog, in ontwikkeling zijn.'* (ibid, p. 25). John Miller (1996), een Amerikaanse

¹ Dit artikel verschijnt in 2006 in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek.

propagandist van het holistisch denken, onderscheidt drie verschillende vormen van onderwijs:

- *Transmission*: het belangrijkste doel van onderwijs is de overdracht aan de lerende van kennis, waarden en normen, zoals die verankerd zijn in onze maatschappij. Onderwijs wil informatie overbrengen aan de leerlingen. De leerlingen worden geacht deze informatie op te nemen, te reproduceren of op enig andere wijze te tonen dat zij de leerstof meester zijn. Onderwijs laat zich karakteriseren als een ontvangende activiteit. Kennis ligt vast, is controleerbaar en wordt onderwezen.
- *Transaction*: er wordt meer rekening gehouden met de sociale context van het leren. Kennis is hierbij geen objectief gegeven, maar ontstaat in de relatie tussen mensen, door discussie en dialoog, maar ook door de verbinding tussen de lerende en zijn omgeving, door het ondernemen van betekenisvolle activiteiten, door te experimenteren en op avontuur te gaan. Kennis wordt niet vooraf vastgelegd, maar wordt geconstrueerd als de lerende betekenis geeft aan zijn ervaringen.
- *Transformation*: een 'holistische' kijk op leren en opvoeden. Deze benadering plaatst de menselijke ontwikkeling zowel in een sociaal-culturele als in een ecologisch-spirituele context. Het draait niet alleen om het opleiden van kennisvaardige en productieve leden van de maatschappij (transmission) of om actieve en betrokken burgers (transaction), maar ook dat ieder persoon wordt uitgedaagd om de diepere betekenis van zijn leven te ontdekken. Er is sprake van 'transformation' als een persoon in staat is zijn eigen culturele bepaaldheid en beperkte persoonlijke identiteit te doorzien en zich de verbinding met het ontvouwende universum realiseert (zie bijvoorbeeld: Bohm, 1980).

Miller (ibid) zegt hiermee dat leren en ontwikkelen draait om het loslaten van oude patronen, het leeg worden. Leren is daarbij niet alleen een persoonlijke ontwikkeling, maar een ontwikkeling van personen in contact met de wereld om hen heen.

Een combinatie van een holistisch en postmodern perspectief, zoals hierboven geschetst, vormt het uitgangspunt van Levend Leren, een ontwikkeling van aanbod naar vraag en vervolgens van begrijpen naar ontwikkeling. Opleidingen vanuit het perspectief van Levend Leren, die ruimte bieden voor vragen en ontwikkeling (transformatie) van studenten, zullen op een andere manier georganiseerd moeten worden dan opleidingen gericht op transmission. In een curriculum wordt binnen deze laatste opleidingen min of meer vastgelegd wat de student moet leren en de uitkomst van het leren wordt vooraf bepaald. Levend Leren vraagt om een organisatie waarbij nieuwe mogelijkheden, vanuit verbondenheid met de wereld, centraal staan. Een leerlandschap is vanuit de gedachtegang van Levend Leren een alternatief voor een curriculum. Jansen (2003) beschrijft een leerlandschap:

- *Een leerlandschap is een manier om alle leermogelijkheden voor de lerende te omvatten, een poule van persoonlijke en professionele kwaliteiten.*
- *Professionals kunnen die kwaliteiten selecteren die ze nodig hebben om als mens een zinvol en gelukkig leven te leiden en om als professional een adequate contextspecifieke performance te tonen.*
- *Binnen een leerlandschap moeten de betrokken deellandschappen² betekenisvol (dat wil zeggen van betekenis voor studenten, opleiders, professie, opleidingsorganisatie en samenleving) integreren.*
- *Uitgangspunt is daarbij dat een professionele ontwikkeling zonder een persoonlijke ontwikkeling niet mogelijk is.*

² Deellandschappen zijn bijvoorbeeld het vraaglandschap van het beroepenveld van opleiders, het waardelandschap van de opleidingsorganisatie en het startlandschap van de opleider (zie paragraaf 2.2).

Ankerpunten zullen in een leerlandschap herkenbaar moeten zijn, zonder de flexibiliteit van de opleiding geweld aan te doen. Een van de ankerpunten wordt gevormd door de vragen die het beroepenveld stelt, zonder dat deze wensen van de eindgebruiker dominant worden. Zowel de wensen van het beroepenveld als de keuzemogelijkheden voor de student vormen deellandschappen, die betekenisvol integreren in een leerlandschap (ibid). Meer informatie over een leerlandschap is te vinden in het boek *'Levend Leren'* (Jansen, 2005) .

Werken met een leerlandschap en opleiden vanuit het perspectief van *Levend Leren* stelt eisen aan de kwaliteiten van opleiders. Opleiders zijn niet langer de kennisdragers, maar worden gidsen, die studenten begeleiden bij het dwalen door het landschap. Deze transformatie van de rol van de opleider maakt een nieuwe Opleiding voor Opleiders noodzakelijk. Een nieuwe opleiding betekent verkenning van nieuwe wegen. Transformatie nodigt uit tot een verkenning van nieuwe wegen, die niet bepaald zijn vanuit een overheersing van huidige culturele bepaaldheid (ibid) . Hiervoor is creativiteit nodig. Vanuit een holistische perspectief is volgens David Bohm (1980; 2004) alles aanwezig en gaat het bij creativiteit om het anders waarnemen. Hij zegt hierover dat *'... werkelijk waarnemen de mogelijkheid is om te zien wat nieuw en ongewoon is. Dit waar te kunnen nemen vraagt aandacht en alertheid, bewustzijn en gevoeligheid. In deze staat doet iemand iets, misschien wel alleen het bewegen van lichaam, en dan valt het verschil op tussen wat werkelijk gebeurt en wat men denkt waar te nemen vanuit voorgaande kennis.'* (2004, p. 5 - vertaling LH en BL). Ontworstelen aan oude denkbeelden die verbonden zijn aan de culturele bagage en beperkingen van het individu naar een creatie van nieuwe denkbeelden, dat is het creatieve proces van het ontwikkelen van een nieuw leerlandschap.

Het onderzoek naar een creatief proces

In *In de botsing der krachten ontstaat ontwikkeling* (Meer, Jong, Houweling & Lagerwey, 2005) schreven we dat er weinig ervaring voorhanden is met een creatieve, samenbindende ontwerpbenadering van opleidingen. We kondigden een onderzoek naar de ontwikkeling van een leerlandschap voor de Opleiding voor Opleiders aan, met als doel inzicht te verkrijgen in het ontwerpproces om mogelijk van daaruit richtlijnen te genereren voor het ontwikkelen van andere leerlandschappen. In dit artikel doen wij verslag van het eerste deelonderzoek: een casestudy van een vijfdaagse training van een groep mensen die werkzaam zijn als docent aan de Hogeschool Utrecht en in deze training een leerlandschap ontwikkelen voor de Opleiding voor Opleiders van dezelfde Hogeschool. Het is de bedoeling dat de deelnemers in een volgende fase opleider binnen deze opleiding worden.

Zoals de rol van de opleider aan veranderingen onderhevig is, zo is ook wetenschappelijk onderzoek aan het veranderen. Zonder uitgebreid in te gaan op de filosofische overwegingen die ten grondslag liggen aan deze veranderingen zetten we hierna een aantal gedachten neer die voor ons leidend zijn bij de keuze van de onderzoeksstrategie.

Pedagogisch onderzoek is veelal gericht op begrijpen van het onderzochte door aspecten onder te brengen in een ruimere categorie en het zoeken van overeenkomsten (Verhesschen, 1998). In dit onderzoek willen wij echter nadrukkelijk het particuliere, het bijzondere tot zijn recht laten komen. Een creatief proces is een bijzonder proces dat slechts éénmaal in deze situatie zal plaatsvinden. Hoewel het de bedoeling is om vanuit de beschrijving richtlijnen te ontwikkelen, die anderen kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van een leerlandschap, doen wij dit vanuit de beschrijving van het bijzondere. Het gaat voor ons als onderzoekers, net als voor de deelnemers aan de training, om het creëren van nieuwe denkbeelden. Als wij zouden proberen datgene wat wij waarnemen onder te brengen in ruimere categorieën, bijvoorbeeld ontwikkeld vanuit de literatuur, dan zouden we de bestaande patronen eerder bevestigen dan nieuwe denkbeelden ontwikkelen.

Op basis van, op etnografische wijze verzamelde, data construeerden wij ons verhaal. Het onderzoek kan een 'narrative analysis' genoemd worden (Polkinghorne, 1995), dit in tegenstelling van een 'analysis of narratives' (waarbij de onderzoeker verhalen verzamelt en op zoek gaat naar gemeenschappelijke themata). Bij de narrative analysis wil de onderzoeker juist het bijzondere tot zijn recht laten komen en het unieke aantonen. In de fase van rapportering construeert de onderzoeker relaties tussen de gebeurtenissen en

handelingen (Verhesschen, 1998). Het verslag is het resultaat van opeenvolgende constructies.

Binnen het onderzoek, dat de aanleiding vormt voor dit artikel, zijn leden van de kenniskring 'Vernieuwende Opleidingsmethodiek en -didactiek' de onderzoekers van een proces van ontwikkeling, dat begeleid wordt door de lector van dezelfde kenniskring. De deelnemers aan dit ontwikkelproces zijn allen werkzaam bij de Hogeschool Utrecht, waartoe dit lectoraat behoort. Er bestaat daarmee een verwevenheid (Brewer, 2000) van onderzoekers en onderzochten. Betrokkenheid of vertrouwdheid met het onderzochte fenomeen ligt hierdoor eerder voor de hand dan distantie, zoals doorgaans in wetenschappelijk onderzoek vereist wordt. Binnen etnografisch onderzoek is dit echter een gebruikelijke gang van zaken.

Vertrouwdheid levert een andere waarneming op dan distantie.

Verhesschen (ibid) pleit voor de noodzaak om de actoren als vertrekpunt te nemen, zonder een theoretische uiteenzetting uit te sluiten. De actoren in het onderzoek zijn de deelnemers, de begeleider en ook de onderzoekers. De ervaring van deze actoren is een uitgangspunt geweest om vervolgens literatuur te bestuderen en te komen tot een theoretische uiteenzetting.

De relevantie van een narrative analysis is anders dan van gangbaar wetenschappelijk onderzoek. Uit het gecreëerde verhaal kunnen geen algemene regels afgeleid worden. Een creatief proces kan immers niet in regels gevangen worden. Het onderzoek leidt dan ook niet tot een gefundeerde theorie, maar tot een theorie of waarheid die wordt gerechtvaardigd door het moment (Rorty, 1985). Ons verhaal over deze bijzondere gebeurtenis kan voor anderen een inspiratiebron zijn, zonder dat het een algemeen geldende waarheid is.

Een andere onderzoeksstrategie leidt ook tot een ander artikel. In dit artikel staan geen tabellen, maar (delen van) verhalen en observaties. Door de presentatie van delen van observaties gekoppeld aan theorie geven de onderzoekers inzicht in hun proces van betekenisverlening. Het verhaal dat wij van het onderzochte vormden is slechts één verhaal, één van de vele verhalen, zoals bijvoorbeeld die van de deelnemers of de begeleider (Lyotard, 2001). Wij hebben ons verhaal opgeschreven, maar daarmee is het niet belangrijker dan één van de andere verhalen. De onderzoekers bieden hun constructie van het verhaal aan de lezer aan, in de verwachting dat de lezer er zijn eigen verhaal mee maakt.

Het uitgevoerde onderzoek richtte zich op een diepgaande beschrijving van het proces van ontwikkeling van een leerlandschap voor de Opleiding voor Opleiders. De beschrijving geeft een eerste begin van een theorie over het ontwikkelen van een leerlandschap. De volgende onderzoeksvragen hebben het onderzoek richting gegeven:

- Welke stappen worden ondernomen om tot de ontwikkeling van een leerlandschap voor de Opleiding voor Opleiders te komen?
- Wat zijn de activiteiten van de begeleider?
- Wat is de reactie van de groep?
- Hoe dragen deze bij aan het ontwikkelingsproces van een leerlandschap?

De antwoorden op de eerste onderzoeksvraag zullen in een latere publicatie volgen. In dit artikel zullen wij de overige vragen slechts beantwoorden vanuit één deelaspect: wat gebeurt er in bijzondere momenten? Beantwoording vanuit andere aspecten zullen eveneens later gepubliceerd worden.

Gezien de doelstelling van het onderzoek, een diepgaande beschrijving, ligt een kwalitatief onderzoek voor de hand (Baarda, Goede, & Teunissen, 1998). Het onderzoek laat zich kenschetsen als een etnografisch onderzoek. Voor deze strategie is gekozen omdat het doel van het onderzoek is: een beschrijving geven die recht doet aan de rijkdom en complexiteit en uniciteit van het proces en mogelijke patronen in gedrag ontdekken. De data van dit onderzoek bestaan uit:

- Fieldnotes gemaakt door de onderzoekers op basis van participerende observatie door meerdere onderzoekers (minimaal twee per activiteit).

- Meerdere (korte) interviews met de deelnemers en de lector.
- Teksten geschreven door de deelnemers.
- De door de lector gebruikte materialen tijdens de bijeenkomsten.
- Het door de deelnemers geproduceerd materiaal.

De onderzoekers hanteerden de data volgens een open flexibele benadering zonder een sterk uitgewerkte theorie met vast gedefinieerde begrippen. Binnen het onderzoek werden enkele centrale 'sensitizing' concepten (Clarke, 2005; Van den Hoonaard, 1997) gekozen. Deze concepten zijn voorafgaand aan de waarneming niet strak en definitief geoperationaliseerd, maar zoveel mogelijk open gehouden. Tijdens de uitvoering van het onderzoek kregen deze begrippen geleidelijk invulling vanuit de veldaantekeningen die de onderzoekers maakten.

Creatie van verhalen

De analyse van de data vond in verschillende stadia plaats. Deze stadia werden per document in de hieronder weergegeven volgorde doorlopen. De drie stadia die binnen de analyse zijn aan te geven, laten zich zien in de verschillende notatiesystemen.

- Direct na het maken van de veldaantekeningen werden deze door de onderzoekers in het kort samengevat op een samenvattingformulier. Bij elke gebeurtenis met de groep zijn meerdere onderzoekers tegelijk aanwezig. Na de gebeurtenis bespraken deze met elkaar de meest opvallende zaken waarbij de vooraf gevormde 'sensitizing concepts' geverifieerd werden (Hoonaard, *ibid*). De bedoeling van de samenvatting is om snel te weten wat er in een document te vinden is en om de eerste gedachten over de data vast te kunnen houden. Na herlezing van de data door een andere onderzoeker werden de samenvattingen aangevuld.
- In de tweede fase, de first-levelcoding (Miles & Huberman, 1994), werden codes aan belangrijke segmenten in de data gekoppeld. De codes werden weer gekoppeld aan de deelvragen van het onderzoek. Registratie van dit proces vond plaats door middel van het programma Winmax. De sensitizing concepts werden zo van inhoud voorzien vanuit de empirie. Via splitting and splicing (Dey, 1996) werd de categorieënset verfijnd. Elk transcript van de fieldnotes werd door minimaal twee onderzoekers geanalyseerd.
- Per bijeenkomst zijn alle data (scratchnotes, samenvattingen, interviews en materiaal) meerdere keren doorgelezen door alle onderzoekers. Bij lezing noteerden we voor onszelf wat we opvallend vonden. Deze als opvallend aangemerkte momenten of reacties hebben we met elkaar besproken volgens de methode van mimesis. Waarom vind je iets opvallend? Wat betekent het voor onszelf? (Olthof & Vermetten, 1994). Door deze analyse per bijeenkomst ontstond een inzicht over het proces als geheel.

De analyse in deze drie stappen leverden bij de onderzoekers een inzicht op in hoe zij zelf het proces ervaren hebben. De bijzondere momenten leidden uiteindelijk niet tot een theorie, maar wel tot het aangeven van een aantal mogelijkheden en valkuilen voor mensen die ook met een leerlandschap willen gaan ontwikkelen. Uitgebreide publicatie van bevindingen vindt plaats in december 2006. In dit artikel willen wij inzicht geven in de aard van ons onderzoek en onze bevindingen door hierna één thema nader uit te werken.

Dialogoog in een creatief proces

Vanuit mimesis (de derde fase van de analyse) konden we een aantal opvallende momenten in het proces aangeven. Deze momenten kwamen in onze fieldnotes naar voren als momenten waarop er een hoge mate van spanning was. Vaak werden door alle observanten dezelfde momenten als bijzonder aangeduid. Ook de deelnemers gaven in hun teksten of tijdens interviews aan dat er speciale momenten waren. Bij nader onderzoek naar deze momenten kwam naar voren dat de groep veelal diepgeconcentreerd aan het werk was. De

deelnemers gaven aan dat er een gevoel van saamhorigheid en creatieve spanning was. Achteraf werden de momenten gewaardeerd als momenten waarop 'iets' gebeurde, zonder dat de deelnemers konden aanduiden wat dat dan was. Als observanten zagen we verschillen in deze momenten van saamhorigheid. Bij sommige gebeurtenissen vloeiende de energie weg, terwijl op andere momenten in onze ogen de energie groeide. Om deze momenten beter te kunnen begrijpen hebben we in de literatuur gezocht naar verbindingen tussen energie en ontwikkeling, creatie en samen. Aan de hand van voorbeelden van 'speciale momenten' uit de data laten we in de volgende fragmenten zien hoe deze momenten voor ons betekenis hebben gekregen, vanuit onze mimesis, de eerste twee analysestappen en vanuit de literatuur. Ten behoeve van de leesbaarheid hebben we in dit artikel de datafragmenten omgewerkt tot een lopend verhaal.

Een voorbeeld van zo'n speciaal moment doet zich voor op de 3^{de} studiedag. De deelnemers zijn bezig met het indexeren van de informatie, die zij verzameld hebben voor de domeinen in het leerlandschap. De informatie betreft zowel leeracties, terreinverkenning, filosofie op het gebied van leren, als gereedschappen om aan de slag te gaan. De inhoud wordt geformuleerd in richtinggevende concepten met een 'definitie' of 'omschrijving'. De deelnemers noteren de concepten op post-it velletjes en categoriseren die in meerdere groepen.

De deelnemers discussiëren aan hun tafel over de aanpak. Zij zijn al een poosje aan het zoeken hoe ze de domeinen van het leerlandschap gaan indelen. 'Wat is verplicht en wat zijn keuzemogelijkheden? Welke zaken zeggen iets over cultuur of over de uitgangspunten?' Iedereen blijft zitten.

J. (één van de deelnemers) benoemt het zoekproces ('We bespreken steeds de alternatieven, maar komen zo niet verder') en geeft een aanzet tot een actieve invulling. Aan het begin van de activiteit hebben de deelnemers grote vellen papier, stiften en post-its gekregen en J. stelt voor om de vellen op de muur te hangen. Iedereen staat ineens op en begint de post-its te plakken, te ordenen en te herordenen. Over en weer worden grapjes gemaakt. 'Lekker bewegen', zegt I. Er is een enorme dynamiek. Alle deelnemers verdringen zich op een fysiek kleine ruimte; kaartjes worden geplakt en weer weggehaald met de toelichting waarom een andere ordening meer adequaat is. Afwisselend nemen deelnemers het initiatief in de discussie. In een half uur ontstaat een beeld dat richting geeft aan de ontwikkeling van een leerlandschap.

Fragment A

Door middel van mimesis hebben we dit moment de volgende betekenis gegeven: In de discussie die de deelnemers met elkaar voeren, ontstaat een gevoel van bezinning. Het proces loopt vast en leidt niet tot het gewenste resultaat. Blijkbaar is die constatering belangrijk voor de groep. Want met de aanzet van een deelnemer komt een proces van samen leren en samenwerken op gang. Met elkaar ontstaat er letterlijk beweging. De deelnemers gaan staan in een kleine ruimte, dicht bijeen. Er is enthousiasme en inspiratie en in dat enthousiasme buitelen ze bijna over elkaar heen. Het ontwikkelingsproces heeft een enorme snelheid. Opvallend is daarbij dat er een gezamenlijk leiderschap is. Vloeiend nemen de deelnemers afwisselend het woord ... zonder polariseren, als vanzelf werken zij samen aan iets nieuws. De groepsleden reageren op en interacteren voortdurend met elkaar. In de interactie ligt de zingeving van de deelnemers. Het ene woord, gesproken of op een post-it, haalt het andere aan. Als in een golf nemen ze elkaar mee en ze surfen als het ware op elkaars ideeën.

Wij herkennen dat wat er gebeurt in de ideeën van Isaacs. In *Dialogue and the art of thinking together* schrijft Isaacs (1999) over de moeite die het mensen kost om werkelijk samen te denken. Een dialoog is volgens hem een conversatie zonder kanten, maar met een centrum. Tussen mensen is ruimte voor ontwikkeling en energie. Isaacs geeft aan dat het gaat om denken en niet om 'in gedachten zitten'. Door het samen denken vanuit respect voor de ander, door te luisteren naar jezelf en je af te vragen hoe het voelt en waar het hier en nu

past, ontstaat er een nieuwe basis waarmee gezamenlijke betekenis wordt gecreëerd. Dat gebeurt in het tweede deel van dit moment. De dialoog vindt vóór hen plaats, op de grote vellen aan de muur. Daar lijkt het focuspunt van de concentratie van de deelnemers te liggen en niet bij het verhaal van de één of de ander zoals in het begin van dit fragment als er sprake is van discussie. Tijdens die discussie gaat de concentratie van het ene verhaal naar het andere. In dit voorbeeld lijken de fysieke plek van de deelnemers en dat wat er tussen hen gebeurt congruent te zijn. Er is een grote betrokkenheid op elkaar voelbaar (en wordt ook door de deelnemers aangegeven) als ze fysiek ook bijna letterlijk één geheel vormen en meer afstand als ze in discussie zijn. De deelnemers zijn in beweging en er is een beweging in hun denken.

De invalshoek van 'doen, denken en willen/durven' biedt een bruikbare invalshoek om te kijken naar het ontwikkelingsproces (Lingsma & Scholten, 2001). Deze gedachtegang is verder uitgewerkt en toegespitst op opleiden voor opleiders in *Betekenisvolle integratie* (Jansen, 2003). Het model (zie figuur 1) heeft de vorm van een (gestileerde) ijsberg met alleen de top (het doen) boven water. De tweede laag is gericht op het denken c.q. reflectie en feedback op het doen. De onderste laag bestaat uit het willen en durven keuzes maken en 'eigenaar' worden van de situatie op basis van reflectie en feedback op het denken en doen.

Denken, doen en durven gaan in het tweede deel van bovenstaand fragment hand in hand. Er is sprake van een intensieve interactie waarbij er snel gehandeld wordt (doen). Er is sprake van constructieve wrijving. Geopperde ideeën verschillen soms, maar ontwikkelen zich vervolgens in de dialoog, worden getoetst en ook weer verworpen als dat nodig is (denken). De focus ligt op het samen leren en het samen ontwikkelen. Er lijkt geen terughoudendheid te zijn bij het uiten van ideeën (durven). Om het leerlandschap vorm te geven is de constructieve wrijving essentieel. Wrijving kan alleen ontstaan als mensen zich durven te uiten en werkelijk op elkaar reageren. Wij concluderen hieruit dat er in dit voorbeeld een samenhang is tussen dialoog en durven. Als een werkelijke dialoog aangegaan wordt, durven mensen en zonder durven is er geen dialoog.

Die momenten zijn niet bij voortduring aanwezig in het proces. Isaacs (1999) geeft aan dat in de interactie veelal gesproken wordt vanuit de persoonlijke ideeën en vanuit de eigen ervaringen, zonder werkelijk te luisteren naar de ander. We denken niet, maar zijn 'in onze gedachten'. Op het moment dat we in onze gedachten zitten, vragen we ons bijvoorbeeld af of we ons herkennen in de verhalen van de ander en gaan we terug in onze herinnering. Dat vormt een obstakel bij de ontwikkeling van een dialogisch proces. Dit lijkt van toepassing op het hieronder beschreven moment.

Het is kwart over 11 op de ochtend van de eerste studiedag. De deelnemers verkennen de eerste ideeën rond het ontwikkelen van een leerlandschap. Eén van deelnemers, Ju, vraagt of ze een rondje kunnen maken met de vraag 'Wat voel je?' De reacties variëren van 'Spannend', 'Gek, maar prettig', 'Verwarrend, maar er komt wel iets goeds uit' tot en met een opmerking over het Esperanto: 'Het idee was goed, maar het geheel is niet van de grond gekomen'. Ju komt met de analogie van een vlooiencircus. 'In een vlooiencircus worden de vlooiën afgericht door ze tot het deksel te laten springen, maar niet hoger. Als we werkelijk iets nieuws willen, dan moeten we leren opnieuw te springen.' In de daarop volgende discussie blijft de metafoor van de vlo de leidende beeldspraak. Veel deelnemers reageren gelijk, vullen de metafoor aan met opmerkingen als: 'We zijn aan het stuiten'. Ju vraagt zich vervolgens af of hij wel durft. R zegt: 'Wil ik het wel?' Ju vraagt aan N waarom hij dat durft. N reageert: 'Je kunt niet meer terug in de pot'. R geeft aan dat er een aantal valkuilen zijn, zoals navelstaren, waar steek ik energie in? 'Ik wil springen, maar wordt moe van mijn omgeving die mij lastig val'. De begeleider sluit gesprek af door aan te geven dat je je eigen initiatieven kunt sturen. Vervolgens vraagt hij om groepjes te maken, wat dan ook gebeurt. In één van de groepjes blijft het gesprek nog op het thema terug te komen. De andere groep praat over leren en opleiden.

Uit de analyse in fase drie blijkt dit voor alle onderzoekers een speciaal moment te zijn. Ook een aantal deelnemers geeft dit aan. Zo schrijft R: *'Betekenisvol moment is de metafoor over de vlo. Deze metafoor liep als rode draad door het gesprek. Het draait om 'het springen' en alles dat het met zich meebrengt en teweegbrengt. De vlo is synoniem voor mijn positie in mijn werk.'* en M: *'Ik spring wel mee, maar in welke pot ben ik beland? Eén ding is zeker, er zit geen deksel op en dat geeft een spannend en uitdagend gevoel.'*

Als onderzoekers hebben we aan deze datafragmenten meerdere betekenissen gegeven. De deelnemers tonen wat zij voelen bij de voor hen onbekende ideeën. Een deel voelt zich uitgedaagd, vindt het spannend en spreekt vertrouwen uit om de 'sprong' te wagen. Maar er is ook onzekerheid. De vergelijking met het Esperanto en het vlooiencircus geeft tevens inzicht hoe sommige deelnemers betekenis geven aan de ideeën vanuit hun eerdere ervaringen. Velen (niet iedereen) herkennen zich in de metafoor van de vlo. Zij voelen zich geremd in hun ontwikkeling. Het deksel staat voor hun gevoel belemmerd te worden. Hun gevoel is die van een zware taak, een gevecht tegen een (denkbeeldige) deksel die iedereen op zijn manier moet voeren. De metafoor van de vlo wordt individueel herkend en gecombineerd met de eigen herinneringen. Toch is er geen sprake van een groei aan energie, zoals in het vorige fragment.

Wat is dan een verschil met het vorige fragment? De deelnemers lijken over hetzelfde te praten, ze herkennen zich immers voor een groot deel in de metafoor. De metafoor en de interpretatie ervan is ingegeven door eerdere ervaringen. De deelnemers proberen elkaar te begrijpen door hun ervaringen naast elkaar te leggen. Voor een aantal is dat een ervaring die zij negatief duiden, voor anderen is dat een ervaring die leerpunten oplevert (*'Je kunt niet terug in de pot'*), blijkbaar vindt deze deelnemer het buiten de pot interessant genoeg).

Herkennen in de metafoor is een individueel proces dat binnen in de deelnemers plaatsvindt. Een aantal mensen in de groep wordt een last ervaren, alsof ze voortdurend tegen een deksel aanspringen. Zij lijken dit gevoel te delen. Er wordt echter niet naar mogelijkheden gezocht, er wordt van uitgegaan dat ieder voor zich zijn 'deksel' moet openen. Deze deelnemers werpen als het ware hun eigen hindernis op om te komen tot een dialoog. Ieder zit daar met zijn eigen herinnering, zijn eigen verhaal. Het proces van ontwikkelen wordt verstoord. Zij denken wel, maar hebben moeite om de stap te nemen naar het doen en vooral naar het durven.

Vanuit onderzoeksvraag 2 zijn we op zoek gegaan naar wat de begeleider doet om het creatieve proces te ondersteunen. Een voorbeeld van zo'n interventiemoment vinden we op de middag van de 4^{de} studiedag. De deelnemers hebben de opdracht om het leerlandschap in beeld te brengen. Het proces vertraagt.

De deelnemers aarzelen, er vallen stiltes. De begeleider moedigt aan: 'Als je vaart maakt, gaat het snel'. Op de flap schrijven de deelnemers de vijf domeinen: eigenaarschap, dynamiek, samen leren, drijfveren en kader. Vervolgens is het stil. Opnieuw grijpt de begeleider in: 'Wat roept het op? Wat voor opleiding wordt het? Wat gaan ze doen? Luisteren, zitten?' Weer is het even stil. De begeleider loopt weer langzaam richting de andere groep. Dan brengt I de metafoor van muziek in. Nu vallen ook de andere deelnemers bij: 'Is het een golf of is het ritme? Als het ritme wordt, dan wordt het een muziekstuk. Aan wat voor muziek moet ik denken. Wordt het Rock of Bach? Moet ik luisteren of moet ik deelnemen?'

Zo tuimelt de discussie verder. Er wordt overgestapt naar het beeld van water dat de berg afloopt, de rivier die door het landschap kronkelt. En wat is dan de relatie met de opleiding en student? Zijn dat de bedding en de golven van het water? Staat water voor flow? Is de student de rivier of maakt hij de rivier? Als het water stil staat, is het dood.

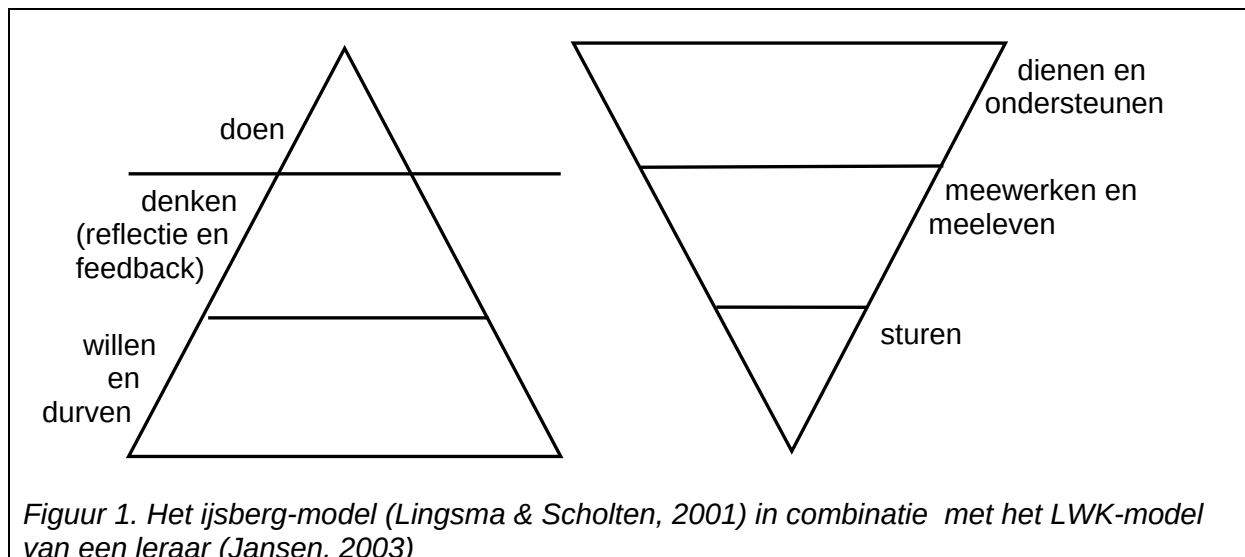
De groep stelt vast dat er teveel uitleg nodig is. De metafoor moet zo duidelijk zijn dat hij zichzelf verklaart. Ze besluiten opnieuw te beginnen.

Fragment C

Ook hier hebben wij gezocht welke interpretatie we wilden verlenen aan het fragment. Wat we waarnemen in het beschreven proces, is de aanwezigheid van wisselende snelheden. Op dit moment lijkt het proces vertraagd of zelfs stil te staan en moet er beweging gebracht worden. De begeleider prikkelt met vragen naar de idee achter de opleiding. Aanvankelijk blijven de deelnemers in verwarring, weten niet goed wat te doen, tot één van de deelnemers met een metafoor komt. Vanaf dat moment lijkt de groep te dansen. Ideeën gaan zo snel dat we als onderzoekers moeite hebben om alles bij te houden. Opvallend is dat, na het uitwerken van twee ideeën, deze verworpen worden en de groep vol energie opnieuw wil beginnen. In onze aantekeningen gebruiken we vanaf het starten met de metafoor geen namen van deelnemers, maar schrijven we over 'de groep' en wat er gebeurt. Ook in fragment A. is dat het geval, terwijl we in het tweede fragment de namen van de deelnemers blijven gebruiken. Blijkbaar ervaren wij tijdens sommige momenten de groep (meer) als een geheel dan op andere momenten. Juist deze momenten lijken creatieve momenten te zijn. Uit de reacties van de deelnemers blijkt dat de aanpak veel losmaakt:

- *'Zeer inspirerend. Ik vind deze manier van werken fantastisch, een flow. Dit zijn heftige discussies. Je wordt gedwongen je denken te formuleren; alle emoties komen los. Ik ben nu moe en uitgeput'.*
- *'Prettige, leerzame dag. Prettig vanwege een aantal 'flow'-momenten en leerzaam in de metafoorexercitie en de hand-out waarbij de pedagogische aspecten en de artistieke benadering centraal stonden. Smullen'.*

Creativiteit wordt door Csikszentmihalyi (1996) vergeleken met gevoelens van flow. Flow is het gevoel van genot dat men ervaart die telkens op dezelfde manier door mensen beschreven wordt. Csikszentmihalyi noemt hierbij: actie en bewustzijn zijn één, men ervaart een evenwicht tussen uitdaging en vaardigheid, hoge concentratie, geen angst om te falen, geen besef van tijd. Volgens deze auteur moet er om te creëren sprake zijn van flow. Op het moment dat de deelnemers flow ervaren, gaat het ontwikkelingsproces heel snel. Het fragment dat hierboven beschreven is vormt een voorbeeld van zo'n flowmoment. De constructieve energie wordt gedeeld. Iedereen heeft een aandeel in het proces. Het resultaat is niet belangrijk meer. Als de deelnemers tot de conclusie komen dat zij opnieuw moeten starten is dat voor geen van hen een probleem en er lijkt geen besef van tijd. In een opleidingssituatie is er een voortdurend spanningsveld tussen de verantwoordelijkheid van de groep en de begeleider. Waar neemt de begeleider het voortouw en wanneer doet hij bewust een stap naar achteren om ruimte te geven aan het proces dat de deelnemers doorlopen? Welke interventies pleegt de begeleider en wat is zijn bijdrage bij het op gang brengen (en houden) van het creatieve proces? Wat doet een begeleider als het proces dreigt te stagneren? En, welke acties ondernemen de deelnemers vervolgens? Cruciaal is daarbij de aard van de interventie van de begeleider. In fragment C stelt de begeleider vragen die verwarring oproepen, terwijl het één van de deelnemers is die met de suggestie van de metafoor komt, waarna de energie gaat stromen en de deelnemers de draad weer oppakken. Was het nou de inspanning van de begeleider of hebben ze zelf de 'flow' gecreëerd? In het besef dat dit niet uit elkaar te halen valt - een goede begeleider is in contact met de groep en laat zijn handelen beïnvloeden door de groep - willen we er toch iets meer over zeggen. Het LWK-model (leef- en werkkwaliteitenmodel) van de leraar (Jansen, 2003) is hierbij een bruikbaar model. Dit model bestaat uit een omgekeerde ijsberg, waarbij in de punt gesproken wordt van sturen, in het middendeel over meewerken en meeleven en in de basis van de driehoek van dienen en ondersteunen. Deze kwaliteiten van de leraar gebruiken we in dit geval om betekenis te geven aan de kwaliteiten van de begeleider.



In fragment C. maakt de begeleider duidelijk dat de groep zich moet gaan focussen op wat ze willen dat er gaat ontstaan, de rode draad die ze te pakken willen krijgen. Dit is een sturende opmerking, waarbij hij lijkt te proberen de groep los te maken uit het 'bedenken' van inhouden en opdrachten. Als we, zoals Jansen (2003; 2005) voorstelt, de driehoek van doen, denken en durven en de driehoek van sturen, meedoen en dienen over elkaar heen leggen, dan stuurt hij op het durven. Hij vraagt de groep bij hun overtuiging te beginnen en om die uit te spreken. Hij maakt geen onderdeel van de groep uit, maar loopt er langs, maakt zijn opmerking en loopt weer door. Na enkele seconden volgt dan de opmerking van I waar de groep enthousiast op reageert. De begeleider stuurt en trekt zich vervolgens terug. Mogelijk heeft hij voldoende vertrouwen in de deelnemers dat hij ruimte biedt en is deze sturende interventie in combinatie met het ruimte geven en naar achteren gaan eerder een ondersteunende, dienende actie te noemen.

Bij fragment B. neemt de begeleider het initiatief om het gesprek af te sluiten. Ook dat is een sturende activiteit. Een deel van de deelnemers blijkt de omslag naar een ander thema te kunnen maken en een deel niet. De begeleider heeft een sturende opmerking gemaakt en niet meegewerkt of meegeleefd. Het sturen is alleen gericht op het doen.

In fragment A. komt de begeleider helemaal niet ter sprake. Hij heeft echter vooraf de materialen gegeven en in eerdere bijeenkomsten de mensen aangespoord om te gaan bewegen. Belangrijk is ook de context van het fragment. De situatie is een opleidingssituatie. Straks zijn de deelnemers zelf coach in de opleiding voor opleiders. In het proces dat zij nu doorlopen doen zij ervaringen op met de twee rollen. Wat doet een coach als het proces dreigt te stagneren? En, wat doen de deelnemers vervolgens? De deelnemers pakken vervolgens de draad weer op en komen in een proces waarbij ze elkaar inspireren. Er is volop dynamiek. J heeft hier de rol van coach op zich genomen, om vervolgens op te gaan in de groep. De begeleider trekt zich terug en is nauwelijks zichtbaar. Hij heeft een dienende en ondersteunende rol genomen, waarmee hij ruimte geeft aan J, die durft uit te spreken wat hij ervaart. Hij heeft bij aanvang de deelnemers voorzien van materiaal en ideeën om mee aan de slag te gaan.

Besluit

'Creatief proces en dialoog' is de titel van dit artikel. Creativiteit en ontwikkeling hebben evenzeer te maken met het loskomen van de eigen verhalen uit het verleden als het samen zoeken naar nieuwe uitdagende perspectieven. Uit het materiaal van het onderzoek blijkt de dialoog hierin een wezenlijke component, waarmee de mogelijkheid gecreëerd wordt om in gezamenlijkheid betekenisvolle stappen te zetten. Momenten van dialoog worden herkend als momenten van flow. Hoe een begeleider de dialoog in een groep kan stimuleren hebben we voorzichtig geëxploreerd. Een optimale afwisseling van sturen en dienen, ondersteunen

en alles daartussenin blijft een spannende afstemming met een groep. Een element dat we vanuit de analyse van deze drie fragmenten kunnen aangeven is dat een begeleider moet proberen de groep te richten op perspectieven, op mogelijkheden. Als de groep zich richt op perspectieven, lijken de deelnemers in staat te zijn om hun geest leeg te maken. Een ander element betreft een nadere uitwerking van de kwaliteit dienen en ondersteunen. Een begeleider moet ruimte geven om krachten binnen de groep hun werk te laten doen. Er zijn echter in het materiaal van het onderzoek zeker momenten aan te geven waarbij de ruimte die de begeleider geeft niet benut wordt en het van belang is dat de begeleider stuurt, zoals in fragment B op 'actie' of in C op 'het durven', 'het richten op perspectieven'. Tot slot, (postmoderne) etnografen zullen opmerken dat het eindresultaat nooit de definitieve versie is, omdat er geen 'enige en ware' interpretatie bestaat. In sociale wetenschappen bestaat er alleen maar interpretatie en niets spreekt voor zichzelf (Denzin, 1998).

Summary

Education is in motion. Because training courses are changing, the role of teachers is changing, too. A group of enthusiastic Hogeschool-instructors has developed a (new) teacher training. This group was coached by Hans Jansen, lecturer in new methods of education and didactics. In order to gain insight into the creative process of development of a new training, the authors of this article performed an ethnographical research. This article gives a description of this inquiry.

First we will give a brief outline of the starting-points of Levend Leren and the significance of an 'educational landscape' as an alternative of a curriculum. Then we will illustrate the methods of data collection and analysis used for this research process, and a couple of observations will be discussed. During the development of a new educational landscape there is likely to be a creative process that requires the shedding of old ideas. In other words, the mind has to be cleared of its pre-set notions concerning educational methods. Our research proves that there are indeed moments when this happens to the participants. During these moments one and one seems to make more than two, and creation takes place in a dialogue.



foto's: de samenstelling van het leerlandschap voor de Opleiding van Opleiders