

Otter, den M. en Zon, A. van (2016). Het bouwen aan relatienetwerken. *Bewust werken aan samenwerken, systeemdenken, participatie en voicing*. Open Access WOSO-instituten: Fontys OSO, het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht en Windesheim OSO.

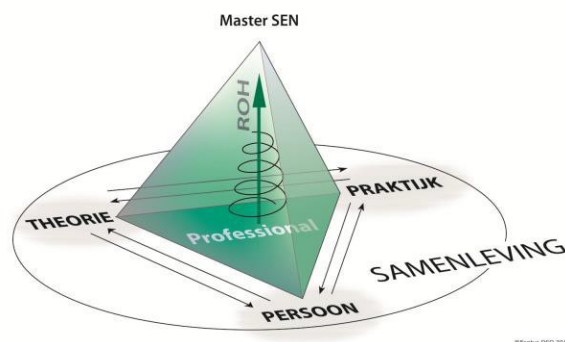
Marianne den Otter en Anja van Zon

Het bouwen aan relatienetwerken

Bewust werken aan samenwerken, systeemdenken, participatie en voicing

Met de invoering van de Wet op Passend Onderwijs (2014) en de Nieuwe Jeugdwet (2015) is samenwerken in school en met de omgeving een grote uitdaging voor iedere professional in het Educatieve domein. Als docenten in de Fontys Master Special Educational Needs (M SEN) en als leden van de kenniskring 'Leerkracht in Samenwerken: professioneel samenwerken met de omgeving aan ontwikkelkansen van leerlingen', hebben we onderzoek uitgevoerd om perspectieven op 'samenwerken' van een groep studenten in de M SEN in beeld te brengen. Centrale vragen hierbij zijn: Welke beelden hebben studenten bij samenwerken, systeemdenken en het bouwen aan relatienetwerken? En in hoeverre is er binnen een relatienetwerk sprake van (non)participatie en voicing?

Door een kleinschalig explorerend onderzoek binnen twee studiegroepen hopen we bewust -wording te ontwikkelen bij studenten over samenwerken, systeemdenken en het bouwen aan relatienetwerken binnen hun eigen beroepspraktijk, startend vanuit hun eigen rol als centrale middelpunt. Er wordt bij dit exploreren steeds een verbinding gemaakt in de triade: theorie, praktijk en persoon, met het eigen professionele perspectief van studenten in het centrum, om bewustwording in samenwerken met anderen te bevorderen.

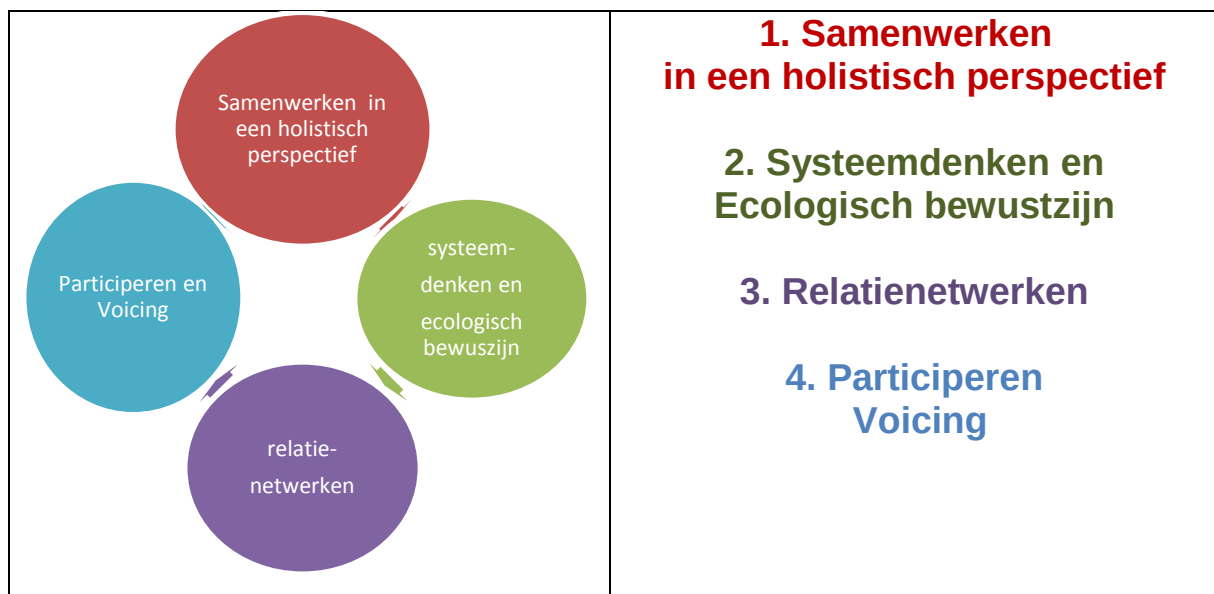


De triade in de M SEN (Van Swet, Van Huijgevoort, 2012)

Als docenten van de M SEN is het doel om door het aanreiken van theoretische concepten en exploreren van het concept door onderzoeksactiviteiten, hen bewust te laten worden van hun eigen professionele positie en het handelen daarbinnen. Hopelijk creëert dit enerzijds kansen voor studenten in het bewuster samenwerken en het bouwen aan relatienetwerken. Voor de opleiding M SEN hopen we met dit explorerend onderzoeken van de concepten een bijdrage te leveren aan de verrijking van het curriculum van de M SEN. Dit thema wordt geplaatst in een holistisch perspectief met de gedachte dat in samenwerken 'het geheel meer is dan de som der delen'.

Samenwerken en bouwen aan relatienetwerken: theorie & praktijk

Binnen de pilot van twee studiegroepen zijn vier kernconcepten aangereikt, om het bewustzijn op 'samenwerken, systeemdenken en het bouwen aan relatienetwerken en participeren daarbinnen' te verruimen. Elk concept is afzonderlijk aangereikt en vertaalt naar een praktijkexploratie vanuit het eigen perspectief van de student. Onderstaand een overzicht van deze concepten, met daarop volgend de uitwerking van data en interpretatie.



Figuur 2. Kernconcepten en hun samenhang (Den Otter & Van Zon, 2016)

1. Samenwerken in een holistisch perspectief

Ron Miller (2010), een belangrijke inspiratiebron voor het holistisch denken, beschouwt het holistisch opvoeden als een uitdaging om het gehele potentieel van menselijke kwaliteiten tot ontwikkeling te brengen: intellectueel, creatief, fysiek, emotioneel, sociaal, ethisch, esthetisch en spiritueel. Om dit te realiseren is er volgens Miller 'Wholeness' in de (leer)gemeenschap nodig op basis van drie beginselen: verbondenheid, integratie en evenwicht. Het gaat om democratische en open leergemeenschappen die samenwerken

in gelijkwaardige- en wederkerige relaties. Om zicht te krijgen op de samenwerkende relaties, is het van belang dat studenten zichzelf kunnen positioneren als onderdeel van een groter geheel.

Van Swet (2014) refereert in haar lectorale rede 'Leerkracht in Samenwerken' aan een holistisch perspectief op samenwerken. Ze beschrijft het lineaire wereldbeeld tegenover het holistisch-organische wereldbeeld (Verhofstadt-Deneve, Van Geert & Vyt, 1995; in Van Swet, 2014). Verhofstadt (1995) beschouwt organisaties als een 'holos' (een geheel) van organische, levende wezens. Zij legt bij de holistisch-organische benadering een sterke relatie met het contextualisme. Hierbij is het van belang om bewust te zijn dat we enkel betekenis kunnen verlenen aan gedrag van een individu of een groep, door dit gedrag in de gehele context te plaatsen en te begrijpen

Mahmoudi (2012) beschrijft een holistische ontwikkeling, als het ontwikkelen van bewustzijn van verbindingen en dynamieken waarbinnen en van waaruit we de omgeving kunnen begrijpen, zowel op micro-, meso- als macro-niveau.

*"A main element of holistic education is its focus on the **interconnectedness** of experience and reality. Holistic education attempts to develop a pedagogy that is interconnected and dynamic and thus is in harmony with the (micro and macro) environment". (Mahmoudi, 2012 et al p. 179)*

Samenwerken, een alledaags begrip, met vele betekenissen. Als startopdracht hebben we studenten de eenvoudige vraag gesteld: Wat is samenwerken voor jou....?

Wat is samenwerken voor jou...?

In twee studiegroepen hebben we meerdere onderzoeksactiviteiten uitgevoerd op gebied 'Samenwerken'. De groep (respectievelijk N=17 en N= 13) bestaat uit deeltijdstudenten met gemiddeld 8 jaar ervaring in het primair-, speciaal-, voortgezet- en beroepsonderwijs. De startvraag "Wat is samenwerken voor jou...?" leverde onderstaande Wordle op, waarbij de grootte van het woord de frequentie aangeeft van het aantal keren dat het genoemd werd. In deze wordle is waarneembaar hoeveel associaties een alledaags begrip als 'samenwerken' oproept.



Er zijn enkele begrippen die er uitspringen, zoals: perspectieven, relatie, openheid, vertrouwen, systeem. Een eerste opstap in het openen van bewustwording van de betekenis van het woord 'samenwerken' bij studenten. Nog een wereld om te onderzoeken. Binnen dit kader vervolgen we met het voorgenomen begrippenkader om bewustwording te ontwikkelen

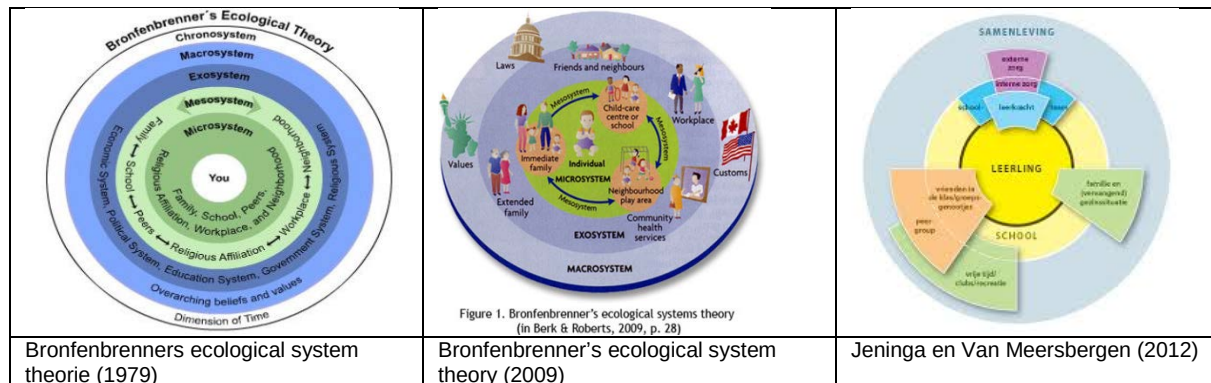
2. Systeemdenken en ecologisch bewustzijn

Om bewustwording te bevorderen dat samenwerken plaats vindt in contexten, worden de concepten 'systeemdenken' en 'ecologisch bewustzijn' waarmee studenten exploreren in onderzoeksactiviteiten en hierover uitwisselen met elkaar.

Sameroff & Chandler (1975) schreven veertig jaar geleden al dat in een systeemgerichte benadering van onderwijs, leren en ontwikkeling zich voltrekt in een transactionele relatie tussen individu en omgeving, die elkaar voortdurend beïnvloeden en veranderen. Deze dynamieken in de verhoudingen van een kind, volwassene en zijn omgeving, maakt volgens hen het proces van ontwikkelen en leren betrekkelijk onvoorspelbaar (Sameroff et al., 1975).

Bronfenbrenner (1979) ontwikkelde het ecologische systeemmodel, waarin hij het micro-, meso- en macrosysteem onderscheidde. Later heeft hij hieraan het exo- en chrono-systeem toegevoegd (1998). Het micro-systeem is de schil van het directe contact tussen een leerling en zijn omgeving: gezin, school, buurt, vrienden. Het meso-systeem omvat de relaties en (soms indirecte) interacties van individu met schil daar omheen, zoals: team, familie, peergroep, school. Hier ligt de basis van de verbinding van kinderen en jongeren met hun

omgeving. Het exo-systeem, omvat omliggende instituten en systemen, zoals: politiek, religie, samenwerkingsverband, bestuur, onderwijssysteem. De vierde schil, het macro-systeem, is de verbinding met culturele perspectieven, waarden en normen, identiteit(en). Het vijfde systeem, het chronosysteem, is het geheel van ervaringen van een persoon gedurende zijn leven, zoals: ingrijpende- of historische gebeurtenissen, transitie in een mensenleven of in de omgeving en ontwikkelingen in de tijdsgeest in een bepaalde cultuur en samenleving.



Figuur 4: Ecologische modellen

Het systeemdenken is een belangrijk uitgangspunt binnen de Master SEN, waarbij studenten uitgedaagd worden om de onderwijsleersituaties, ontwikkelings- en ondersteuningsvragen van leerlingen en/of collega's te overzien in de complexiteit van de situatie en te doorgronden welke perspectieven hierin een rol spelen, om van daaruit onderlinge samenhang en verbanden te leren zien en begrijpen. Jeninga en Van Meersbergen (2012) hebben een afgeleide van Bronfenbrenners ecologische model ontworpen, vanuit het perspectief van de leerling en zijn leefwerelden (figuur 4: derde model)

Onderzoeksactiviteit: Het Ecologische systeem waarbinnen jij beweegt als professional? Teken je eigen ecologie, van binnen naar buiten: 1. Jij als professional in je beroepscontext (in het centrum) 2. Met wie werk je samen binnen je school (1^e schil)? 3. Met welke educatieve partners werk je samen om de school (2^e schil)? 4. Met wie werk je samen buiten de school en in de samenleving en internationaal? (voorbeeld 2e schil)?	
---	--

Figuur 5: activiteit Ecologisch systeem

[illegible]

De belangrijkste opbrengst van het delen van deze tekeningen met elkaar, is dat studenten aangeven zich bewust te worden van eigen en andermans relatienetwerken en hiermee mogelijkheden zien voor het uitbouwen van hun eigen netwerk.

6

3. Relatienetwerken

Het begrip relatienetwerken is ontleend aan Wielinga (2013). Hij benadert netwerken vanuit een ecologisch paradigma, waarbij hij de wereld beschouwt als een levend organisme, als ecosystemen. Volgens Wielinga worden in samenwerkende systemen netwerken geweven, met daarbinnen weer andere netwerken. Kenmerkend voor deze netwerken is volgens hem, dat ze structureel een koppeling hebben met elkaar, gevoelig (sensitief) zijn voor elkaar en reagerend (responsief) op elkaar. Om het welbevinden en de betrokkenheid van een ieder zo hoog mogelijk te krijgen, is 'verbondenheid' en relatie leggen tussen de netwerken onontbeerlijk. Het is de letterlijke verbinding tussen de netwerken, die door interactief samenwerken gestalte krijgt. Hij noemt dit het bouwen aan relatienetwerken. Volgens Wielinga (2013) breng je een netwerk tot leven, door gezamenlijke ambities leidend te laten zijn. De structuur die nodig is, volgt daaruit.

In de eerste onderzoeksactiviteit werden studenten uitgenodigd om betekenis te geven aan het begrip Samenwerken. Het tekenen van de eigen ecologie droeg bij aan bewust worden van je eigen professionele rol en met wie je van daaruit samenwerkt. Dit bewust worden van de context waarbinnen je werkt, het systeem waar je deel van uitmaakt en de ecologie die verbeeld met wie je daarbinnen samenwerkt, geeft inzicht in het netwerk en de structuur. Een volgende stap om te exploreren, is de kwaliteit en de betekenis van die samenwerking. Het betekenis geven aan samenwerken is uitgevoerd in een onderzoeksactiviteit 'Opstelling in de ruimte' rondom een casus. Eén student bracht een casus in, van een leerling (9 jaar) in de extra ondersteuning binnen het regulier onderwijs. De inbrenger (leraar) positioneert zich in het midden van de ruimte, met de leerling naast zich. Andere studenten positioneren zich rondom de leerling en leraar, ieder vanuit een andere (professionele) rol.

Activiteit: opstelling in de ruimte

Eén student/ leraar vertelt een casus en ieder neemt rond deze leerling een positie in de ruimte, waarbij hij kort zijn rol benoemt en zijn bijdrage aan de oplossing voor deze casus.



Centraal in het middelpunt positioneren zich rond de leerling en de leraar, ouders en een vriendje. Door omheen positioneren zich andere educatieve partners. Door deze opstelling in de ruimte wordt zichtbaar en voelbaar hoeveel partners er zijn om een leerling te bewegen als deze Special Educational Needs (SEN) of in de terminologie van Passend onderwijs, 'extra ondersteuningsbehoeften' heeft. Er werden posities ingenomen door: interne begeleider, collega-leraren, directeur, jeugdzorg, GGD-arts, REC4 consulent, Jeugd en gezin, inspectie, sportvereniging, familie, gezinsvoogd en een huisarts. Vanuit deze posities was de vervolgvraag: wie doet nu wat? Wie neemt de regie? Wie volgt? Hoe wordt dit systeem een samenwerkend relatiernetwerk?

De slotvraag was voor de leerling, de leerkracht en de ouders in de opstelling: 'hoe staan jullie erbij, hoe beleef je dit?' In de ene groep werd aangegeven dat er veel rondom hen in beweging was gekomen, veel gesprekken van professionals met elkaar, naast elkaar, maar dat aan de leerling, leerkracht en ouders nog niets gevraagd was. In de andere groep voelden de leerling, leerkracht en ouders zich ook onvoldoende gehoord, terwijl ze van mening waren dat ze met elkaar al een passend aanbod konden geven. Een casus die exemplarisch is, voor het bewust worden van het enerzijds beseffen hoe de ecologie is opgebouwd, maar anderzijds ook beseft dat het regisseren van samenwerken en het bewust verdelen van taken, rollen en verantwoordelijkheden van cruciaal belang is. En waarschijnlijk is iedere casus een nieuw verhaal met een andere ecologie, met andere samenwerkende partners waarin afstemming nodig is om tot gezamenlijke ambities en een passend arrangement te komen in een samenwerkend relatiernetwerk.

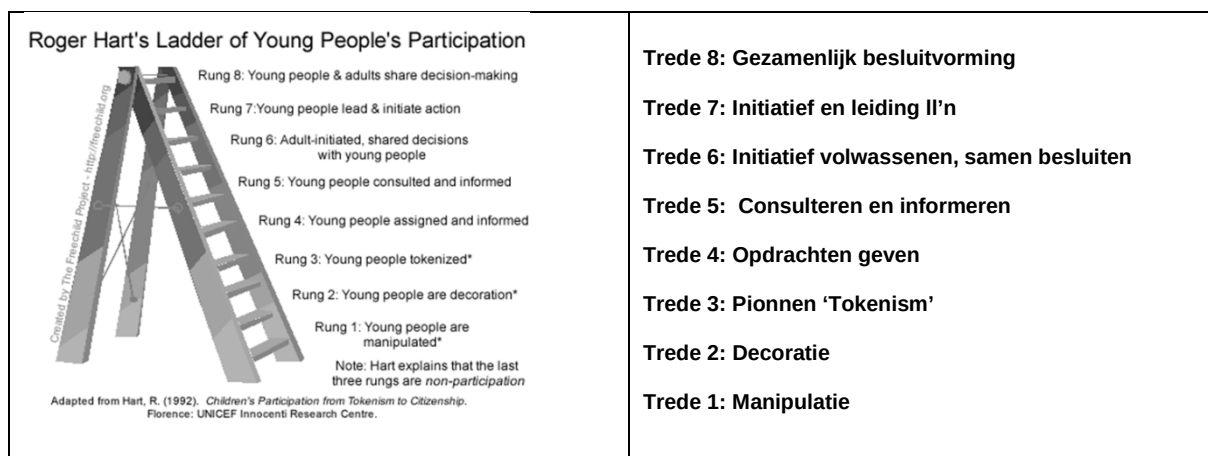
Deze activiteit in het bouwen aan de ecologie rond een leerling en je bewust worden van de posities en rollen in het systeem, kan bijdragen aan contextbewust zijn en van daaruit aan het bewust hanteren van de complexiteit van de situatie omdat er vele perspectieven een rol spelen in het samenwerken. Systeembewustzijn en het creëren van een relatiernetwerk kan bijdragen aan het komen tot passende arrangementen voor iedere leerling in de basis- en extra ondersteuning. Door deze opstelling werden studenten zich bewust van de complexiteit van de situatie en de afstemming die dit vraagt.

Na het exploreren van het begrip samenwerken, het bewust worden van contexten, systemen en de ecologie hierbinnen, heeft de opstelling bijgedragen aan het nadenken over het bouwen aan relatiernetwerken.

De activiteit met studenten die hierop volgde was het exploreren met studenten op de vraag: 'Hoe werk je binnen een relatiernetwerk aan participatie en emancipatie (volwaardig stem geven)? Onderstaand enkele concepten, gevolgd door explorerende onderzoeksactiviteiten met studenten.

4. Participeren en Voicing

Volgens Wielinga (2013) houd je de energie vast in relatienetwerken door ambities leidend te laten zijn. Hiervoor is het belangrijk dat alle partners in het relatienetwerk van elkaar weten wat iedereen in deze samenwerking ambieert, met welk doel en vanuit welke rol hij participeert in deze samenwerking. Wat is ieders motief, belang en drijfveer om binnen deze context samen te werken? Hiervoor moeten wederkerig perspectieven worden verkend, doelen worden vastgesteld en rollen, taken en verantwoordelijkheden worden verdeeld. In Roger Hart's 'leerlingparticipatie: van manipuleren naar participeren (UNICEF, 1992)' wordt het belang beschreven van het actief betrekken van allen die participeren in een leer- en leefgemeenschap, ook kinderen en jongeren, om hen op te voeden in burgerschap en in te leiden in een democratische samenleving. In essentie gaat het volgens Hart over het uitwisselen van meningen en perspectieven en gezamenlijk tot beslissingen komen, als een fundamenteel recht om op te groeien als volwaardig en mondig burger in de gemeenschap waar hij deel van uitmaakt. Hart heeft dit uitgewerkt in de 'Participatieladder' (1992). De ladder loopt van non-participeren via manipuleren en informeren, naar participeren. De definities van de eerste treden 'manipulatie', 'decoratie' en 'afkopen' hebben bij Hart nog een negatieve connotatie wat mogelijk constructiever gedeut kan worden. Wanneer je deze 'schijnparticipatie' als fasen in een ontwikkeling wilt zien, is er eigenlijk meer sprake van non-participeren (trede 1-3), via ontkiemend participeren (trede 4-5) op weg naar 'waarachtig' participeren (trede 6-8). Afhankelijk van leeftijd en ontwikkelingsniveau van leerlingen, de context en geboden ruimte zal een hogere trede op de ladder mogelijk zijn. De mate van gewenste en mogelijke participatie is ook leeftijdsgebonden en binnen de context en doelen van waarin leerlingen zeggenschap hebben.



Figuur 6: Participatieladder (Hart, 1992).

Het wel of niet participeren en een stem krijgen in de gemeenschap waar je deel van uitmaakt wordt ook wel 'Voicing' genoemd. De letterlijke betekenis van Voicing (Wikipedia) is 'uiten en uitdrukking geven'. Dit komt overeen met trede 6 - 8 op de participatieladder van

Hart. Kienhuis (in Swet; 2008) refereert in 'De stem van de leerlingen' aan Freire (1995, 1998), die voicing grondvest op het idee van emancipatie door empowerment (Freire 1995, 1998; Kienhuis, In Swet, 2008). Volgens Freire bouwt het samenwerkingsproces het sociaal kapitaal op en is de samenspraak tussen leraar en leerling, bepalend voor de eigenlijke kwaliteit van het leerproces. Hij beschrijft de dialoog als een respectvolle samenwerking, waar de ene persoon niet op een ander *in*werkt, maar waar mensen *met* elkaar werken. Den Otter (2015) beschrijft in 'Voicing, geef leerlingen een stem' het belang van het groeien naar een cultuur van actief en initiatief rijk leren, in plaats van leerlingen laten consumeren en enkel instrumenteel toerusten. Door leerlingen écht stem te geven en hen bij hun innerlijke stem te laten komen, kunnen ze hun authenticiteit te ontdekken en zelfkennis ontwikkelen en dit te delen met elkaar in een wederkerige dialoog.

Op het symposium 'Stem van de leerling' van het Nederlands Instituut voor Onderwijsvraagstukken en Zeggenschap (NIVOZ) met als thema 'Stem van de leerling' (2014) werd de stem van de leerling gekaderd binnen leerling participatie: als het recht van kinderen en jongeren, om te participeren in de sociale contexten waar zij deel van uitmaken. Kinderen en jongeren dienen betrokken te worden bij de realisatie en vormgeving van het onderwijs en hun mening of visie – overeenkomstig leeftijd, rijpheid en capaciteiten. Zij refereren hierbij aan Verbeek & Ponte (2014) 'Participatie in het onderwijs. Onderzoek met en door leerlingen'.

Terugkijkend op bovenstaande beschreven 'opstelling in de ruimte' in twee studiegroepen rondom de leerling casus, was er vooral sprake van non-participatie van de leerling, zijn ouders en de leerkracht. Er waren veel professionals om hen heen die vele initiatieven namen en goede bedoelingen hadden vóór de leerling, zijn ouders en de leerkracht, in plaats van doelen en bedoelingen mét elkaar vast te stellen in een gezamenlijk overleg.

In dit explorerend onderzoek in twee studiegroepen is de participatieladder van Hart ingevuld door studenten, om beelden te verkennen in hoeverre leerlingen een stem hebben en wel of niet actief participeren bij keuzes bij onderwijsleeractiviteiten. Het is bedoeld om bewust te worden hoe participatie van leerlingen nu gestalte krijgt in de eigen beroepscontext vanuit hun eigen professionele perspectief. Vanuit deze beeldvorming zijn studenten met elkaar de dialoog aangegaan over onderliggende opvattingen van de mate waarin zij (non)participatie van leerlingen wenselijk vinden.

In onderstaand figuur staat op de horizontale as: T1 – T8, de acht treden van Hart

Activiteit: Participatie van leerlingen in jouw groep									
In welke mate krijgen leerlingen een stem bij onderstaande activiteit?	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	
1.Stem bij inhouden in leervakken	xxxxx xxxx	x	xxxxx	xxxxx xxxxx	xxx	x	xx		
2.Stem bij aanpak leervakken: planning, eigen keuzes		xxx	xxx	xxxxx xx	xxxxx x	xxxxx x	xxxxx	x	
3.Stem bij inrichting omgeving: klas, schoolplein, aula	xxx	xxxxx	xxxxx x	xxx	xxxxx xxxxx	x	x	xxx	
4.Stem bij samenwerken: keuzes, beslissingen		x	xxx	xxxxx xxx	xxxxx	xxxxx xxxxx	xxx	xx	
5.Stem bij keuze projectthema's	xx	xxxxx x	xxxxx x	xxx	xxxxx	xxxxx xx	xxx		
6.Stem bij effecten en tevredenheid onderwijs	xx	x	xxxxx x	xxxxx xx	xxxxx	xxxxxx	xx	xx	

Uitkomsten van (non)participatie van leerlingen (N=30)

Dit is het totale overzicht van wat studenten hebben ingevuld van de mate van participatie van leerlingen (N=30) in hun eigen beroepscontext (groep in Primair onderwijs, op MBO, in SBO, in HBO). Het overzicht analyserend laat een beeld zien, dat de mate van wel of geen participatie op alle treden voorkomt. Het laat zien dat er in geringe mate gescoord wordt op non-participatie (trede 1-3). Dat de hoogste scores af te lezen zijn bij de ontkiemende participatie (trede 4-6) en er in geringe mate gescoord wordt op participatie (trede 7-8). Belangrijker dan deze scores, is de dialoog die ontstaat vanuit deze gegevens.

Studenten geven aan ná het invullen van deze items, dat het te grote algemene vragen zijn, waardoor een kruisje nog niet zoveel specifieke informatie geeft over de participatie. Dit levert een kritische reflectie op voor een vervolgonderzoek: hoe meet je (non)participatie, met welk doel en hoe contextualiseer en concretiseer je dit?

De participatieladder is mogelijk krachtiger te benutten als een student kiest voor een concrete context van zijn beroep en daarin een aantal activiteiten én betrokkenen beschrijft. Op basis daarvan kan de mate van (non)participatie betekenisvoller worden.

Deze activiteit levert wel bewustwording op, over de diversiteit tussen studenten over de mate waarin ze vinden dat leerlingen actief participeren in het onderwijsleerproces.

Mogelijk is het samen exploreren van de huidige realiteit en deze onder een vergrootglas leggen, vanuit verschillende perspectieven al een goede stap om bewustwording van studenten te activeren. De diversiteit aan opvattingen over (non)participatie leidde tot levendige discussies.

Hart (1992) omschrijft het belang van participatie om op te groeien als burger in een democratische gemeenschap. Democratisch opgroeien hangt samen met de mate waarin burgers betrokken worden, met name in de directe leer- en leefgemeenschap waar zij deel van uitmaken. Participeren gaat om het proces of het delen van overwegingen, keuzes en beslissingen, op thema's die direct betrekking hebben op iemands leven en de

gemeenschap waar hij deel van uitmaakt. Hij omschrijft participatie als fundamenteel recht van burger zijn en burgerschap binnen een democratische leefgemeenschap.

Micha de Winter schrijft in 'Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: vanachter de voordeur naar democratie en verbinding (2015)' ook over participatie. Volgens hem is er is een sterke relatie tussen hoe kinderen worden groot gebracht en hun latere betrokkenheid en participatie in de samenleving. Hij noemt democratisch opvoeden, als het ontwikkelen van een 'Civil Society', een middenveld dat sociale verbondenheid creëert in plaats van sociale problemen. Zonder opvoeding gericht op democratie en verbinding, blijven niet alleen de sociale oorzaken buiten beeld, maar neemt ook het aantal individuele diagnoses enorm toe. Het is krachtiger om de sociale context en de situaties rondom een kind te verbeteren.

Winter (2015): "Jeugdparticipatie, kinderen leren meedenken en beslissen over hun omgeving, leren verantwoordelijkheid dragen voor hun keuzes en inbreng, kortom actief betrekken bij hun omgeving".

Marcel van Herpen (2008) schrijft in 'Duurzaam opvoeden en ontwikkelen' over de maatschappelijk verantwoorde taak van het onderwijs. 'De maatschappij, dat zijn wij'. De maatschappij is mensen samen, met de nadruk op hun onderlinge omgang. Wanneer we verantwoord naar die maatschappij iets ondernemen, dan zullen we ter voorbereiding op diezelfde maatschappij dus ook verantwoord moeten opvoeden en begeleiden.

Volwassenen, opvoeders en begeleiders moeten situaties scheppen waarin participatief gedrag als het ware wordt uitgelokt.

Het bewust omgaan met de context waarin leerlingen ontwikkelen en het daarbinnen creëren van relatienetwerken, geeft kansen om participeren en samenleven waar te maken.

Participeren als professional in het netwerk waarbinnen je samenwerkt.

Leraren werken niet enkel met leerlingen, maar hebben ook andere taken en rollen binnen hun organisatie. Ze werken met vele interne en externe professionals samen binnen een of meerdere netwerken. De mate waarin zij hierbinnen stem krijgen is ook geïnventariseerd met de treden van de participatieladder. In hoeverre is er sprake van (non)participatie en medeverantwoordelijkheid dragen in het samenwerken in school, bovenschools en met de omgeving. Om zich hier bewust van te worden, is aan studenten gevraagd om de participatieladder in te vullen over het samenwerken als professionals, in de school, bovenschools en met de omgeving. Onderstaand een overzicht van de uitkomsten.

Activiteit: mate van (non)participatie in het netwerk waarbinnen je samenwerkt.

In welke mate krijg jij als professional stem in het netwerk?	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1. In interactie met leerlingen				x	xxx	xxx	xxxxx xxxx	xxxxx
2. In interactie met collega's met gelijke taak en rol				x	xxxx	xxxxx x	xxxxx	xxxxx
3. In interactie met ouders	x			x	xxxx	xxxxx	xxxxx xx	xxx
4. In interactie met management en beleid			xx	xxx	xxxxx xx	xxxx	xxxx	x
5. In het schoolbestuur	xx	x	xx xx	xxxxx x	xxxxx x	xx		
6. In het samenwerkingsverband	xxx	xx x	x	xxxxx x	xxxx	xxx	x	

N=21

Een eerste analyse van de participatie van studenten in het samenwerken binnen hun relatienetwerk levert wel een duidelijke trend op. In en rond de klas en met ouders is er een hoge mate van participatie (trede 5 – 8). In de ruimere context (management, schoolbestuur, samenwerkingsverband) ligt het zwaartepunt op consulteren en informeren (trede 4 – 5). Opnieuw is deze beeldvorming van (non)participatie in het eigen professionele netwerk stof tot nadenken en data om de dialoog over aan te gaan met elkaar in de mate waarin je als professional het belang van samenwerken, systeemdenken, het bouwen aan relatienetwerken en participatie daarbinnen ziet.

Samenvattend beeld

Door het explorerend onderzoeken met onderzoeksactiviteiten rondom vier concepten 'samenwerken, systeemdenken & ecologie, relatienetwerken en participeren & voicing met M SEN studenten in studiegroepen, hebben we op bescheiden wijze een bijdrage proberen te leveren aan het ontwikkelen van 'bewustwording'.

Studenten hebben nagedacht over wat professioneel samenwerken voor hen betekent en zijn zich bewuster geworden van het systeemdenken en de ecologie waarbinnen zij werkzaam zijn. De systeemtheorie van Sameroff & Chandler (1975) en de ecologie van Bronfenbrenner (1979, 1995) rijken kaders aan om contexten en systemen daarbinnen in beeld te brengen. Wielinga (2013) benadert systemen als organische relatienetwerken, die met elkaar ambities moeten vaststellen en tot co-creatie moeten komen. In de opstelling rondom een leerling casus ervaarden studenten dat het komen tot een samenhangend relatienetwerk niet eenvoudig is en vraagt om duidelijke regie en afbakening van taken, rollen en verantwoordelijkheden. en SaVan daaruit hebben ze ervaren dat een systeem als structuur nog geen relatienetwerk is. Door de opstelling in de ruimte kwam er een zichtbaar besef over de complexiteit als er een veelheid van educatieve partners betrokken zijn, waarin

ieders perspectief meegenomen moet worden om te komen tot een passend arrangement voor de leerling in een efficiënt relatienetwerk.

De wijze waarop de leerling, leerkracht en ouders binnen dit complexe geheel een stem krijgen hebben studenten ervaren in het toepassen van de participatieladder. De mate van (non)participatie in het samenwerken met leerlingen en in het samenwerken als professionals gaf veel stof tot nadenken. In dialoog met elkaar ontdekten we een diversiteit aan onderliggende opvattingen over de mate waarin studenten het wenselijk vinden dat leerlingen wel of geen stem krijgen en evenzo voor de mate waarin ze wel of niet willen participeren in het grotere geheel. De theorie van Freire (1995, 1998: Kienhuis, In: Swet, 2008), het werken aan een Civil Society van De Winter (2015) pleiten voor participatie als voorbereiding op een samenleving in democratisch samen leven. Voicing en leerlingen een stem geven is daarbij een thema wat kritische reflectie vraagt, omdat de leerling in de veelheid van educatieve partners om hem heen niet in de vergetelheid mag raken. Evenmin als zijn ouders en de leerkracht.

Om de cirkel rond te maken, in een 'holon', wordt deze verkenning in een holistisch perspectief afgesloten. Miller (2010) benadert onderwijs als een groeiproces, een reis in zichzelf, samen met anderen, in een open en actieve houding naar de wereld. Dit vraagt om een veilige relatie, een eigen stem mogen geven in een open wederkerige dialogische cultuur. Als professional sta je in iedere nieuwe context voor de uitdaging om je bewust te zijn van het systeem waarin je werkzaam bent, de ecologie en je eigen positie daarbinnen om van daaruit een bijdrage te leveren aan het bouwen van relatienetwerken en participatie daarbinnen mogelijk te maken.

Dit verkennend onderzoek levert rijke ervaringen op rondom samenwerken, die in dialoog en samenwerking met studenten en docenten verzameld en besproken zijn. Het heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van concepten voor de M SEN en door dit te verbinden aan onderzoeksactiviteiten aan actieve leerervaringen voor studenten, die bij hebben gedragen aan bewustwording. Een mooie win-win situatie in het samenwerken als docenten en studenten.

Student: "Ik ben vooral meer na gaan denken over participatie in het onderwijs"

Literatuur:

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through space and time: a future perspective. In: Moen, P., Elder, G.H., Luscher, J.R. (eds). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hart, R. (1992). *Ladder of young people's participation*. In R. Hart (Ed.), *Children's Participation from Tokenism to Citizenship* (Vol. Innocenti Essays, no. 4). Florence: UNICEF.
- Herpen, M. van (2008). *Duurzaam opvoeden en ontwikkelen*. Antwerpen: Garant.
- Holdsworth, R. (2007). *Keynote on the National Research Conference: Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls*. Nottingham: University of Nottingham.
- Horst, W. t. (1980). *Algemene orthopedagogiek. Proeve van een theorie-concept*. Kampen: Kok.
- Kienhuis, J. (2008), De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In J. van Swet e.a. (2008) *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen: Garant.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H., Liaghatdar, M. (2012). Holistic Education: An approach for 21th. Century. *International Education Studies*. Vol. 5, No. 2: april 2012.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012, 51 (4), 175-185.
- Miller, J.P. (2010). *Whole Child Education*. Toronto: University of Toronto.
- Ministerie van onderwijs (2014). *Wet op Passend onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs.
- Ministerie van onderwijs (2015). *Jeugdwet*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs
- Otter, M. den (2015). Voicing: geef leerlingen een stem. In: *TIB Tool, Tijdschrift voor interne begeleiders, aanrader 4, participeren. (TIB tools, aanrader 4 Participeren.)*. Dordrecht: InStondo.
- Sameroff, A.J., & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking causality. In *Review of Child Development Research*, ed F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, and G. Siegal, Vol. 4, 187–244. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Swet, J. van (2014) *Leerkracht in Samenwerken. Lectorale rede* <http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Opleidingscentrum-Speciale-Onderwijszorg/Onderzoek-en-lectoraat/Leerkracht-in-samenwerken.htm>. Tilburg: Fontys OSO.

Swet, J. van & Huijgevoort, H. van (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. In: Swet, J. van & Bakx, A. (red.) *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen* (pp. 21-26). Tilburg: Fontys.

Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. v. et al. (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Wielinga, H.E. (2013). *Relatienetwerken*. Academie voor Overheidscommunicatie, april 2013.

Winter, M. de (2015). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

Winter, M. de (z.d.) *Verantwoordelijkheid nemen en geven. Micha de Winter over jeugdparticipatie*. Interview door Liesbeth Schneiders en Ati Smit-Kruidenberg.

	Anja van Zon is orthopedagoog , docent, studiebegeleider en kenniskringlid lectoraat ' <i>Leerkracht in Samenwerken</i>' bij Fontys Hogescholen, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
	Marianne den Otter is orthopedagoog, docent en kenniskringlid bij het lectoraat ' <i>Leerkracht in Samenwerken</i>' bij Fontys hogescholen OSO, M SEN. Daarnaast werkt zij samen met het werkveld als procesbegeleider in diverse contexten en inhoud