

Geef de onderwijsontwikkeling terug aan leraren

Lectoraat
Docent en Talent



EDUCATIE

CHE

Inhoudsopgave

Woord vooraf	3
Lectorale rede 'Geef de onderwijsontwikkeling terug aan leraren'	5
Inleiding	5
2. Noodzaak van verbinding kennen en handelen	8
3. Tijd voor verandering	15
4. De pedagogische proefpraktijken	20
5. Slot	30
Het belang van theorie voor praktijkgericht onderzoek	33
Kennismaken met het lectoraat	40
Noten en referenties	42
Interesse?	47



Woord vooraf

In dit boekje maakt u kennis met het lectoraat Docent en Talent van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE). U kunt de rede lezen zoals uitgesproken door de lector tijdens de installatie van het lectoraat. Daarnaast zal het belang van theorie voor praktijkgericht onderzoek worden toegelicht en worden de lector en de kenniskring voorgesteld.

Ontwikkelingen in het onderwijs worden zelden bepaald door de mensen die voor de klas staan. Wie carrière maakt, groeit bij de lesgevende taken en bij de kinderen vandaan. Er is een hiërarchie gegroeid waarin ‘kennen’ en ‘handelen’ gescheiden zijn. Het lectoraat Docent en Talent wil kennen en handelen met elkaar verbinden: ontwikkelingen in het onderwijs zouden vanuit leraren zelf moeten komen. Goed onderwijs ontstaat immers niet alleen vanuit kennis die leraren van buitenaf aangereikt krijgen, maar ook vanuit de kennis die zijzelf opdoen in hun dagelijkse praktijk.

Pedagogische proefpraktijken

Het lectoraat richt zich op de vorming van de zogenaamde pedagogische proefpraktijken (ppp). Daar komen studenten, CHE-experts, (ervaren) leraren en onderzoekers bij elkaar rondom een onderzoeksvraag die op school speelt. Ze zoeken theoretische concepten over het probleem, gaan daarmee aan het werk en verzamelen hun ervaringen. Zo schatten ze die theoretische concepten op waarde en ontwikkelen aan de hand van eigen data ook zelf theorie die hun handelen stuurt. In een pedagogische proefpraktijk wordt zichtbaar hoe theorie gestalte krijgt. Zo worden ook talenten van leraren zichtbaar en kunnen leraren gezamenlijk stem krijgen. Kan er op deze manier op den duur een structuur tot stand komen waarin het primaire proces – het onderwijzen zelf – op ieder niveau in de hiërarchie centraal komt te staan?

Ik wens u veel plezier met het lezen van deze lectorale rede.

Drs. J. (Joop) Korteland
Directeur Academie Educatie
Christelijke Hogeschool Ede



Jan Ligthart als onderwijzer en onderzoeker

Geef de onderwijsontwikkeling terug aan leraren

De pedagogische proefpraktijk als verbinding tussen kennen en handelen

Lectorale rede van dr. J.A. (Jacqueline) Bulterman op 13 oktober 2010

Inleiding

Ogenschijnlijk lijkt dit plaatje (zie p. 4) uit het verleden niet meer dan een schooltafereel van vroeger, maar wat ik laat zien is moderner dan u denkt. Het zijn namelijk niet zomaar wat kinderen en een meester, het is een kenniscentrum.

Vandaag bent u naar Ede gekomen voor een lectorale rede en dat heeft te maken met hetzelfde: ook de CHE wordt een kenniscentrum.

De taak van lectoren is om te bevorderen dat er tussen de beroepspraktijk en het beroepsonderwijs circulatie van kennis plaatsvindt. Een lector wordt geholpen door een kenniskring, die bestaat uit medewerkers van de CHE. Van ons wordt verwacht dat we onderzoek gaan doen waar zowel de praktijk als het onderwijs op de hogeschool beter van worden. Vandaag gaan we het hebben over hoe we dat aanpakken.

Deze meester, die u hier ziet, deed ook aan kennisontwikkeling. Hij was onderwijzer, maar hij was ook onderzoeker. Zijn naam was Jan Ligthart. Actief, levensecht leren, was voor hem een belangrijk thema, een thema dat nog steeds actueel is. Hij maakte onder andere een vernieuwd leesplankje 'Aap, Noot, Mies' en schreef de leesmethode 'Ot en Sien.' Vandaag gaat het niet om de inhoud van zijn vernieuwingen, maar over de manier waarop Jan Ligthart kennis ontwikkelde. Tot zijn dood toe was hij verbonden aan zijn school aan de Tullingsstraat in Den Haag. Beroemde pedagogen zoals Maria Montessori bezochten zijn school. Niemand vroeg hem: "Zeg Jan Ligthart, jij bent internationaal bekend, maar sta je echt nog voor de klás? Wordt het niet eens tijd om wat anders te gaan doen? Jan Ligthart zou niet op het idéé zijn gekomen, want voor zijn onderzoek had hij juist de omgang met



kinderen nodig. Bij Jan Ligthart hoorden kennen en handelen bij elkaar. Hij werkte vanuit de school, maar hij sloot zichzelf niet op achter de deur van het klaslokaal. Tussen 1910 en 1914 was hij op tournee en verspreidde zijn inzichten in Zweden en Noorwegen. Jan Ligtharts manier van kennisontwikkeling kwam zowel ten goede aan het primaire proces als aan de beroepsgroep van leraren als geheel, landelijk en internationaal.

Het kenniscentrum van Jan Ligthart was zeer productief. Het bracht bijvoorbeeld een tijdschrift voort, met aandacht voor de didactiek van het zaak vakkenonderwijs. Jan Ligthart ontwikkelde onderwijsmateriaal, waarvan niet alleen zijn leesmethodes, maar ook zijn wandplaten zeer bekend zijn. Zijn werk werd in vele talen vertaald.

De (hoog)leraar

U hebt allemaal de foto's op de uitnodiging en op de voorkant van dit boekje gezien: leraren basisonderwijs die tegelijkertijd hoogleraren zijn. Jan Ligthart had zo iemand kunnen zijn.

Tegenwoordig is het zeldzaam dat ontwikkelingen in het onderwijs bij leraren vandaan

Deze meester deed ook aan kennisontwikkeling. Hij was onderwijzer, maar hij was ook onderzoeker.



komen. In de loop van de twintigste eeuw zijn onderzoek en praktijk uit elkaar gegroeid.² Naast de beroepsgroep van leraren is er een beroepsgroep van deskundigen gekomen, die veel meer op afstand van het primaire proces staat. De ene groep ontwikkelt theorie, die de andere groep in praktijk moet brengen. Kennen en handelen zijn gescheiden. De ene groep is goed in abstract denken over onderwijs, de andere groep geeft het concrete onderwijs vorm. De scheiding tussen kennen en handelen plaatst leraren in de rol van uitvoerders van wat anderen hebben bedacht, waarbij het praktisch handelen met kinderen onderaan in de hiërarchie lijkt te staan.

Al in de tijd van Ligthart zelf, werd gewezen op een grote verwantschap tussen zijn werk en dat van de Amerikaan John Dewey (Biesta & Miedema, 2000). Ook bij Dewey vormde de school het centrum van de kennisontwikkeling; hij startte tal van experimentescholen. Als zich een praktisch probleem voordeed, waarbij men niet wist hoe te handelen, beschouwde Dewey dit als een unieke kans om iets nieuws te leren. Hij ging ervan uit dat als het probleem opgelost werd, daar – bewust of onbewust – kennis bij gebruikt was: een theorie in functie van het handelen (Biesta, Miedema & Berding, 1997). Voor pragmatisten zoals Dewey bestond het ‘bewijs’ uit de praktische bruikbaarheid ten behoeve van democratisch en betekenisvol onderwijs. Onderzoek doen was voor Dewey een vorm van praktijkontwikkeling.

Hervorming

Ik ben begonnen met het voorbeeld van Jan Ligthart, om te laten zien dat het kan, dat onderwijsvernieuwing ook bij leraren zelf vandaan kan komen. De ontwikkeling die Ligthart in gang zette vormde een antwoord op de problemen die hij in zijn eigen praktijk in de Schilderswijk tegenkwam. Vandaag wil ik betogen dat een verbinding tussen kennen en handelen, die voor Jan Ligthart vanzelf sprak, ook in onze tijd belangrijk is. Het onderwijsgebouw moet zodanig hervormd worden dat leraren zelf meer tijd krijgen voor kennisontwikkeling en voor onderwijsontwikkeling. In mijn verhaal ga ik eerst kort in op de vraag hoe de scheiding tussen kennen en handelen tot stand is gekomen. Vervolgens zet ik uiteen waarom je met zo’n scheiding eindigt in een kloof tussen onderzoek en praktijk. Ten slotte laat ik zien hoe wij in de pedagogische proefpraktijk gaan proberen om kennen en handelen met elkaar te verbinden.

Ook voor de Amerikaanse onderwijsvernieuwer John Dewey hoorden kennen en handelen bij elkaar. De Harvard-onderzoeker Ellen Lagemann (2000) heeft geanalyseerd hoe het gekomen is dat zijn model verdween – een ontwikkeling die ze overigens zeer betreurt. Gaande de twintigste eeuw werden de experimenteerscholen die aan de universiteit verbonden waren, gesloten. De opvolgers van Dewey, onder wie de behaviorist Thorndike, beschouwden onderwijskunde als een natuurwetenschap, die kennis zou kunnen opleveren die onomstotelijk waar was. Zij beschouwden leren als een mechanistisch proces en veronderstelden dat kennis van de wetmatigheden van het leren succes in het onderwijs kunnen verzekeren. Dewey's opvolger Judd, had daarnaast ook expliciete opvattingen over de scheiding der seksen. Met kinderen omgaan vond hij vrouwenwerk, waar hij zich verre van wenste te houden. Daarom wenste hij zijn rol als onderzoeker niet te combineren met die van leraar. De komst van de massaproductie, waar onder andere de autofabrikant Henry Ford gebruik van maakte, had het leven in de twintigste eeuw een stuk aangenamer gemaakt. Dewey's opvolgers pasten deze moderne management-inzichten toe op het onderwijs. Ze beschouwden leraren als “arbeiders die voorzien moeten worden van gedetailleerde instructie met betrekking tot het werk dat afgemaakt moet worden, het niveau dat behaald moet worden en de methodes en de middelen die gebruikt moeten worden” (Lagemann, 1989, p. 207). Vanaf die tijd hielden onderzoekers zich niet langer bezig met het ontwikkelen van praktijken, maar richtten ze zich vooral op de ontwikkeling van meetinstrumenten. Onderzoek was niet langer bestemd voor leraren, maar voor managers. Zo ontstond ook een kloof tussen onderzoek en praktijk (Schmertzling, 2007).

2. Noodzaak van verbinding kennen en handelen

Hoe komt het dat kennen en handelen in de loop van de twintigste eeuw uit elkaar zijn gegroeid? Waardoor zijn onderzoek en onderwijsontwikkeling voor zo'n belangrijk deel buiten de school terecht gekomen? Deze ontwikkeling vloeit voort uit een bepaalde opvatting van wat wetenschap is. Objectieve kennis, die los staat van personen, heeft de maatschappij ingrijpend veranderd. Technische uitvindingen hebben het leven gemakkelijker gemaakt. Vanuit de hoop dat ook het onderwijs in dit succes zou kunnen delen, zijn er rondom de school allerlei instanties ontstaan die op afstand onderzoek doen en op grond daarvan adviezen uitbrengen aan leraren en beleidsmakers.

Over deze denkwijze valt wel wat goeds te zeggen, maar er worden ook een aantal stappen overgeslagen. Daar ga ik nu verder op in.

Verbinding

Waarom leidt kennisontwikkeling op afstand tot incomplete kennis? Waarom moeten leraren zèlf voldoende tijd hebben voor kennisontwikkeling? Waarom is een verbinding tussen kennen en handelen belangrijk? Het antwoord daarop luidt kort samengevat dat de rationele kennis van leraren pas tot zijn recht komt als leraren ook persoonlijke vaardigheden hebben om te handelen.

De rationele kennis van leraren komt pas tot zijn recht als leraren ook persoonlijke vaardigheden hebben om te handelen.

Deze stelling zal ik op twee manieren illustreren:

1. Door aan de hand van Opleiden in de School het belang van persoonsgebonden vaardigheden uiteen te zetten.
2. Door in te gaan op onderzoek naar kenmerken van effectieve leraren.



In Nederland vond de scheiding tussen onderzoek en praktijk later plaats. De redactie van het tijdschrift *Pedagogische Studiën* werd in de jaren twintig en dertig van de vorige eeuw nog gevormd door onderwijzers, schoolhoofden, leraren, directeuren van kweekscholen en hoogleraren wier leerstoelen sterk verbonden waren met de praktijk van het onderwijs (Depaepe & Bakker, 1998). Na de Tweede Wereldoorlog probeerde Langeveld de dagelijkse ervaring van opvoeding en onderwijs nog van binnenuit te begrijpen (Beugelsdijk, Souverein & Levering). Zijn pedagogisch instituut was verbonden met een praktijk waarin opvoedingsadviezen gegeven werden. Toch groeiden onderzoekers en practici steeds meer uit elkaar. In de laatste kwart van de vorige eeuw werd duidelijk dat leraren niet meer tot de doelgroep van *Pedagogische Studiën* behoorden. Tot op de dag van vandaag is de kloof tussen onderzoek en praktijk een punt van zorg voor Nederlandse onderwijswetenschappers (Kessels & Korthagen, 1996; Gore & Gitlin, 2004; VandenBerghe, 2005; Minnaert & Vermunt, 2006, Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006).

Opleiden in de school

De laatste tijd is de beweging van Opleiden in de School opgekomen. Achter deze beweging zijn opvattingen zichtbaar over hoe leraren leren. Kort samengevat: leraren hebben leerlingen nodig om te kunnen ontdekken hoe zij een goede leraar kunnen zijn. Natuurlijk heeft een leraar ook vakkennis nodig: van rekenen, taal, lezen, schrijven, zaakvakken enz. Maar om deze kennis goed in een klas met kinderen voor het voetlicht brengen, is een hele kunst, veel moeilijker dan doorgaans wordt aangenomen.³

Aan het begin van hun loopbaan komen leraren talloze situaties tegen, die zij niet kunnen overzien. Berucht is de zogenaamde 'praktijkschok'. Ook een goede leraar die van school verandert, wil nog wel eens meemaken dat het in het eerste jaar erg wennen is. Wat hebben leraren geleerd als het na verloop van tijd beter gaat? Ze kunnen situaties beter inschatten. Ze hebben een beter beeld van wie de leerlingen zijn, een beter beeld van de leerstof en van de problemen die leerlingen daarmee kunnen hebben (Schön, 1983, Kessels & Korthagen, 1996). Hoewel het leven in een klas nooit helemaal voorspelbaar is, hebben ze beter zicht gekregen op de gevolgen van hun eigen handelen. Deze kennis is nauw verbonden met de concrete situatie waarin ze werken (Tsui, 2009, Loughran, 2010, Shulman, 1986).

Dat moet je vooral in de praktijk leren. Door te handelen, ontwikkelen leraren ook kennis, maar geen objectieve rationele kennis, die je in een boekje kunt samenvatten. In

de wetenschap noemen we deze kennis tegenwoordig 'tacit knowledge'.⁴ Jan Ligthart gebruikte het begrip intuïtie⁵: kennis die je niet onder woorden kunt brengen, omdat hij onderdeel is van wie je bent. Je mag in plaats van kennis ook vaardigheden zeggen. Omgaan met kinderen is nodig om deze persoonsgebonden kennis te ontwikkelen. Daarom krijgt Opleiden in de School tegenwoordig terecht veel aandacht. Dat vaardigheden persoonsgebonden zijn, betekent niet dat samenwerken niet mogelijk is. Ook de vaardigheden van voetballers zijn persoonsgebonden, maar ze kunnen prima spelen in een team. In hetzelfde team nemen leraren onbewust veel van elkaar over. Dat noemen we socialiseren. Het klimaat van de school waarin leraren werken is van belang voor de kwaliteit van de persoonsgebonden kennis die leraren ontwikkelen.

Omgaan met kinderen is nodig om deze persoonsgebonden kennis te ontwikkelen

Wie goede leraren wil opleiden, heeft dus goede scholen nodig. Zonder de levensechte praktijk kom je er niet. Dat is een van de redenen waarom het verhaal over het ontwikkelen van kennis op afstand incompleet is.

Het begrip 'tacit knowledge' is afkomstig van de wetenschapsfilosoof Michael Polanyi (1958, 1967, Gelwick, 1977) die ook fysisch-chemicus was en medicijnen had gestudeerd. Regelmatig verwijst hij naar de medische wetenschap om duidelijk te maken dat 'tacit knowledge' lichamelijke kennis is, die huist in de manier waarop de zintuigen van mensen gevormd zijn. Artsen zetten al hun zintuigen in voor het onderzoek dat ze doen. Ze luisteren, bijvoorbeeld naar het geluid dat de longen maken. Ze hebben een scherp oog ontwikkeld, voor bijvoorbeeld verschillende soorten huiduitslag. Ze voelen, soms letterlijk met de vinger aan de pols. Polanyi zet deze persoonsgebonden kennis niet tegenover rationele kennis, maar benadrukt dat iedere vorm van kennen een persoonlijke dimensie heeft. Door intensief om te gaan met het object van onderzoek, ontwikkelen onderzoekers een bepaalde gevoeligheid, die het mogelijk maakt om nieuwe ontdekkingen te doen. Wetenschappelijke vooruitgang berust volgens hem altijd mede op 'tacit knowledge', die dus een sociale en een lichamelijke dimensie heeft. Ook veel psychologen onderkennen tegenwoordig een lichamen aspect aan cognitie en benadrukken dat emotie, cognitie en motivatie niet zomaar van elkaar te scheiden zijn (Damasio, 1994; Smith & Semin, 2004)

Toepassen van theorie

Toch moeten we niet de conclusie trekken dat leraren vanzelf goed worden als ze maar lang genoeg losgelaten worden in de praktijk.⁶ Theorie is bedoeld om leraren te helpen bij hun manier van kijken naar de praktijk. Zelf had ik ooit de kans om vanuit een theorie onderzoek te doen in mijn eigen praktijk. Ik vertel u over mijn ervaringen om u er nog meer van te overtuigen dat leraren de gelegenheid moeten hebben om zelf kennis te ontwikkelen. Ik had als lerares vaak te maken met leerlingen die niet met hun leerboeken uit de voeten konden. Ze begrepen de teksten niet, terwijl ze wel alle woorden kenden. Ik ging onderzoek doen hoe dat kwam. Daarvoor ging ik met een paar leerlingen apart zitten en liet hen schema's van teksten maken. Uit de schema's bleek hoe sommige leerlingen veronderstelden dat schrijvers altijd eerst de oorzaak noemen en pas daarna het gevolg, maar dat is natuurlijk niet altijd zo. Sommige leerlingen zagen oorzaken voor gevolgen aan en andersom. Geen

We moeten niet de conclusie trekken dat leraren vanzelf goed worden als ze maar lang genoeg losgelaten worden in de praktijk.



wonder dat ze de tekst niet begrepen! Zo kwam ik tot de conclusie dat begrijpend lezen samenhangt met redeneervaardigheden. Maar dat inzicht was niet nieuw! Het stond al in de literatuur die ik voorafgaande aan mijn onderzoek had gelezen. Ik had die theorie wel begrepen en ook geloofd, maar toch was het een openbaring voor mij om te zien hoe déze leerlingen bij dit soort teksten déze problemen hadden. Het lezen van abstracte kennis was voor mij niet voldoende geweest. Het toepassen van theorie bleek een kunst op zich.⁷ Wat ik leerde, oversteeg bovendien het rationele. Mijn waarnemingsvermogen was scherper geworden. Sindsdien kijk ik anders naar teksten, en naar de manier waarop leerlingen daarmee omgaan. De kennis die ik verworven had, huisde in mijn manier van kijken, was onderdeel van mijn zintuigen, en was onlosmakelijk met mijn lichaam verbonden. Externe kennis van theorie was dus wel belangrijk, maar moest gevuld worden met persoonlijke kennis die ikzelf van binnenuit ontwikkelde door te werken met leerlingen. Kennen en handelen horen bij elkaar.

Ik had als lerares vaak te maken met leerlingen die niet met hun leerboeken uit de voeten konden.

Veel onderzoekers zijn van mening dat onderwijzen om persoonsgebonden vaardigheden vraagt. Daarom wordt in de literatuur het beroep van leraar tegenwoordig vergeleken met beroepen waarvoor oefening nodig is, bijvoorbeeld de musicus, of de profvoetballer (Berliner, 2001). Je kunt kennis gaan ontwikkelen over voetballen, maar als er gescoord moet worden, heb je vooral goede voetballers nodig. De ‘kennis’ waar goede voetballers over beschikken, is onderdeel van henzelf, is onderdeel van hun lichaam en is het resultaat van een gedegen training/coaching.

Retoriek

Wetenschappelijk onderzoek heeft vaak geleid tot een snellere weg om het doel te bereiken. Dankzij de uitvinding van de auto ben je sneller op je bestemming, dankzij de uitvinding van de tekstverwerker kun je makkelijker typen. Onderzoekers hadden dit ideaal voor ogen toen zij kennis over onderwijs gingen verzamelen die losstaat van personen.⁸



Al jaren lang wordt geprobeerd om de factoren op het spoor te komen die succes in het onderwijs veroorzaken. Laten we eens ingaan op een van de bevindingen van dit onderzoek. ‘Goede leerresultaten worden gehaald bij leraren die zien wat er in de klas omgaat en op grond daarvan uitdagende feedback geven.’⁹ Maar ‘zien wat er in je klas omgaat’ duidt op een vaardigheid; weten wat het verschil is tussen uitdagende feedback en feedback waarbij een kind wordt over- of onderschat, veronderstelt dat de leraar de kinderen goed kent. Geeft dit inzicht aanknopingspunten om te handelen? De conclusie uit het onderzoek is een verbale aanduiding van een vaardigheid, maar niet de vaardigheid zelf. Biedt de conclusie een snelle weg naar succes? Inmiddels zijn er hele lijsten van kenmerken van goede leraren. Ook in de beroepscompetenties staan ze mooi beschreven,¹⁰ maar de meest spannende vraag is niet of leraren dit soort rijtjes kénen. De meest spannende vraag is óók niet of dit rijtje voortkomt uit degelijk ‘evidence-based’ onderzoek. De meest spannende vraag is: kan dit rijtje in déze klas, met déze leerlingen *wáár* worden *gemáákt*. Wie kan de theorie werkzaam maken in de praktijk? Wie geeft deze

Goede leerresultaten worden gehaald bij leraren die zien wat er in de klas omgaat en op grond daarvan uitdagende feedback geven.

kennis een lichaam, wie levert het waarnemingsvermogen, de gevoeligheid en de intuïtie? Zonder die belichaamde kennis, eindig je in loze retoriek.¹¹ Aan woorden alleen heb je niet zoveel. Ook in het onderwijs geldt dus dat het woord (met een kleine letter) vlees moet worden!

3. Tijd voor verandering

Ons huidige model, waarin de ene beroepsgroep kennis ontwikkelt en de andere beroepsgroep handelt, is tot stand gekomen vanuit de aanname dat rationele kennis van buitenaf het de leraren en de leerlingen gemakkelijker kan maken.

De meest spannende vraag is: kan dit rijtje kenmerken van goede leraren in deze klas, met deze leerlingen wáár worden gemaakt.

In bepaalde gevallen gaat dat ook op. Maar als kennis systematisch wordt losgekoppeld van vaardigheden om te handelen ontstaat een onbalans. Leraren worden overspoeld met inzichten over hoe





het zou moeten. Dat brengt hen in een voortdurend dilemma: de adviezen gaan altijd over het belang van kinderen, dat hun na aan het hart ligt. Ze verwijzen naar waardevolle idealen, maar leraren hebben onvoldoende tijd en onvoldoende rust om zich de nieuwe aanpakken eigen te maken.¹² Voor kennisontwikkeling hebben ze immers maar weinig tijd, want in ons systeem zijn leraren de uitvoerende krachten. Rondom het onderwijs heen gonst het van effectieve aanpakken, waarvan de werkzaamheid wetenschappelijk bewezen zou zijn. Daarvan gaat de suggestie uit dat die succesvolle aanpakken slechts uit de kast gehaald hoeven te worden. Intussen komt het in de klas voor een belangrijk deel aan op de persoonlijke vaardigheden van leraren om situaties te managen.¹³ De balans is zoekgeraakt wanneer in een wereld ver bij de klas vandaan op hoog niveau verwachtingen worden gewekt terwijl de werkelijkheid van de klas naar de achtergrond is verdwenen.¹⁴

Er wordt verwezen naar waardevolle idealen, maar leraren hebben onvoldoende tijd en onvoldoende rust om zich de nieuwe aanpakken eigen te maken.

Over de vraag of je door middel van onderzoek vast kunt stellen ‘wat werkt’ in het onderwijs, wordt heftig gediscussieerd. Alle leraren hebben de ervaring dat een bepaalde aanpak voor hen wel of niet werkt. Maar onderzoekers, die moeten vaststellen welke aanpak werkt, hebben een probleem, want iedere leraar past de aanpak op zijn of haar eigen manier toe. Wat er werkelijk in de klas gebeurt, wordt niet alleen door de leraar, maar ook door de leerlingen en overige omstandigheden bepaald. Onderzoekers die één aanpak pretenderen te onderzoeken, lopen dus het gevaar dat zij in werkelijkheid allerlei verschillende aanpakken onderzoeken, terwijl zij die als dezelfde beschouwen. Een medicijn, waarvan de werkzaamheid vastgesteld moet worden, bestaat ongeacht de omstandigheden uit exact dezelfde chemicaliën, maar een aanpak in het onderwijs kan niet vastgelegd worden (Olson, 2004). In de praktijk blijkt dat herhaling van hetzelfde onderzoek nogal eens tot andere resultaten kan leiden. Daarom spreekt het gezinszins vanzelf dat de uitkomsten van ‘evidence-based’ onderzoek consistent zijn (Berliner, 2002; Erickson & Gutierrez, 2002). Dit onderzoek kan dus wel vaststellen wat hééft gewerkt, maar daarmee is nog niet gezegd wat zál werken. Ook in het onderwijsonderzoek geldt dus dat resultaten in het verleden geen garantie bieden voor de toekomst!

Samengevat

Ik vat samen wat ik tot nu toe heb gezegd: Als je leraren beschouwt als uitvoerders van wat anderen hebben bedacht vergis je je in de complexiteit van hun beroep. Het maakt hun vak onaantrekkelijk en na verloop van tijd worden leraren er doodongelukkig van.¹⁵ Door te hande-

len ontwikkelen leraren van binnenuit ook waardevolle kennis. Bovendien heeft kennis van buitenaf, bijvoorbeeld over vakdidactiek of vakinhoud, pas effect als die wordt ingevuld met persoonsgebonden vaardigheden van binnenuit. Onderzoek kan wel aanduiden wát leraren moeten doen, maar hóe zij in een concrete situatie te werk moeten gaan, moeten leraren in hun eigen context ontdekken. Daarom begon deze bijeenkomst met het liedje ‘t Ain’t what you do, ‘t Is the way that you do it. That’s what gets results!

Als je leraren beschouwt als uitvoerders, maakt dat hun vak onaantrekkelijk en na verloop van tijd worden zij er doodongelukkig van.

Het belang van leraren

Om déze reden namelijk dat kennis van buitenaf niet voldoende is, is de conclusie terecht dat leraren zo belangrijk zijn voor de kwaliteit van onderwijs!

Dat hoor je tegenwoordig vaak,¹⁶ maar als deze uitspraak binnen het oude denken wordt geplaatst waarin leraren uitvoerende krachten zijn die van bovenaf gemanaged worden dan betekent hij vooral dat controlerende instanties zich op de leraar gaan richten,¹⁷ waardoor de druk op leraren alleen maar toeneemt met alle gevolgen van dien voor hun intrinsieke motivatie.¹⁸

De conclusie dat leraren er toe doen, zou juist aanleiding moeten zijn voor het bouwen van een nieuwe structuur waarin kennen en handelen met elkaar verbonden zijn. Ook in de medische wetenschap zijn kennen en handelen met elkaar verbonden. Onderzoekers zijn ook arts. Ze richten zich niet zozeer op een theorie over genezen, maar creëren een praktijk waarin mensen genezen worden, waar zij uiteraard gebruik maken van theorie. Hoogleraren houden zich ook met patiënten bezig. Denken is niet meer waard dan doen. Kennis en vaardigheden

*Als kennen en handelen
bij elkaar horen, zijn
onderwijsdeskundigen tot
op het hoogste niveau als
vanzelfsprekend ook leraar.*



horen bij elkaar. Zou deze klinische opzet van de medische wetenschap een voorbeeld kunnen zijn voor het onderwijs?¹⁹ Als kennen en handelen bij elkaar horen, zijn onderwijsdeskundigen tot op het hoogste niveau als vanzelfsprekend ook leraar. Ze dragen niet alleen concepten aan voor onderwijsvernieuwing, maar ze runnen praktijken waarin die concepten zichtbaar worden. Ze onderzoeken deze praktijken en delen de resultaten met collega's binnen en buiten de school.²⁰ Wat een ruimte voor talentontwikkeling van leraren zal er dan ontstaan! Voor het plaatje op de uitnodiging is dan geen verkleedpartij meer nodig!

Voor het plaatje op de uitnodiging is dan geen verkleedpartij meer nodig!

Dat theoretische kennis in de westerse wereld vaak hoger gewaardeerd wordt dan praktische kennis, valt terug te voeren op de Cartesiaanse kennistraditie. In de zeventiende eeuw bestonden er veel godsdiensttwisten. Descartes zocht naar manieren waarop oorlog voorkómen kon worden. Via het verstand probeerde hij een basis te creëren op grond waarvan mensen het onderling eens konden worden. Het motto van Descartes was: ik denk dus ik besta. Deze denkwijze heeft onze cultuur veel goeds gebracht, maar had ook een prijs: het verstand kwam op de eerste plaats en al het andere op de tweede plaats. Theoretische kennis, abstracte waarheden en logica telden mee, maar praktische kennis en lokale waarheden aanzienlijk minder (Toulmin, 1990; Kunneman, 2005).

De arts Herman Boerhaave kon maar gedeeltelijk met Descartes mee gaan. Hij zag hoe er in de schepping van God talloze interessante details te ontwaren vielen. Dat deze rijkdom in een paar abstracte waarheden zou kunnen worden gevat, kon hij niet geloven. Medici in die tijd gingen nog niet met patiënten om; dat lieten ze aan de chirurgijnen over. Zo was ook Herman Boerhaave louter door boeken te lezen arts geworden. Vanuit zijn Calvinistische visie op de schepping vond hij het echter belangrijk om goed te bestuderen wat er met patiënten aan de hand was. Boerhaave legde contact met het naburige ziekenhuis en stelde patiëntenrondes in. Dat ziekenhuis werd het eerste academische ziekenhuis in Nederland. Zo verbond Boerhaave abstract en concreet denken met elkaar en vestigde een traditie waarin onderzoekers gebruik maken van al hun zintuigen en tot op het hoogste niveau met patiënten omgaan (Knoeff, 2002, Cook, 2000). Zo werd de geneeskunde een klinische studie, waarin kennen en handelen met elkaar verbonden zijn.

Veel academische tradities staan echter nog in de traditie van Descartes. Niet voor niets speelt de kloof tussen onderzoek en praktijk op vele fronten (Leijnse, 2005). Vandaar dat de belangstelling voor andere kennistradities toeneemt (Nonaka & Takeuchi, 1995).

4. De pedagogische proefpraktijken

De visie die ik uiteengezet heb is veel groter dan de Christelijke Hogeschool Ede. Wij zullen op onze eigen plaats een bijdrage proberen te leveren aan een verbinding tussen kennen en handelen, tussen rationele kennis en intuïtieve kennis, tussen gevoel en verstand.

Kennisontwikkeling in Japan

In het afgelopen half jaar heeft de Academie Educatie geïnventariseerd welke onderzoeksvragen op scholen leven. Veel vragen van scholen zijn ‘hoe kan’ vragen. Bijvoorbeeld: “Hoe kunnen we de communicatie met ouders verbeteren?”, “Hoe kunnen we de spellingprestaties verbeteren?”, “Hoe kunnen we beter zicht krijgen op de onderwijsbehoeften van leerlingen?” Hoe-kan-vragen gaan niet over kennis, maar over vaardigheden om te handelen.²¹ Als wij iets voor scholen willen betekenen, en recht willen doen aan de gedachte achter Opleiden in de School, zullen we moeten streven naar een verbinding tussen expliciete kennis van buitenaf en vaardigheden om te handelen.

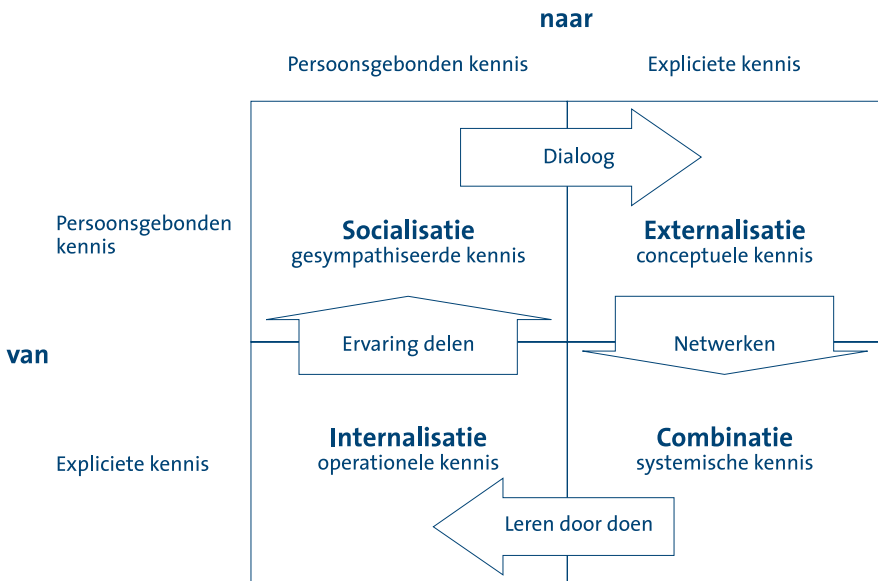
Veel vragen van scholen zijn ‘hoe kan’ vragen. Bijvoorbeeld: “Hoe kunnen we de communicatie met ouders verbeteren?”

Die verbinding proberen we te leggen in een pedagogische proefpraktijk (ppp). Wat dat is, ga ik uitleggen aan de hand van een Japans kennismodel. Daarna ga ik in op

1. Samenwerking in een ppp;
2. Hoe onderzoek een rol speelt in de ppp;
3. Hoe de ppp de zeggenschap van leraren zou kunnen vergroten.

Dit kennismodel (zie p. 21) komt uit Japan, een land dat een andere kennistraditie heeft. Kennen en handelen horen daar bij elkaar. Ik ga het invullen voor het onderwijs en noem die invulling ‘pedagogische proefpraktijk’. Een pedagogische proefpraktijk is dus een plaats waar kennis wordt ontwikkeld die verbonden is met vaardigheden om te handelen. Dit gebeurt in een groep leraren, vaak van meerdere scholen die vergelijkbaar werk doen (ze werken bijvoorbeeld in dezelfde bouw), maar verschillen van elkaar wat betreft ervaring en expertise. De groep leraren wordt aangevuld met een expert en een onderzoeker van de CHE.

In Japan zijn leraren zelf verantwoordelijk voor de verbetering van de onderwijspraktijk. Ze ontwikkelen samen lessen en onderzoeken de effecten daarvan. Vervolgens worden de leerresultaten geanalyseerd en wordt de les bijgesteld, waarop een nieuwe fase van evalueren en reflecteren volgt. Aan het eind van het proces worden de resultaten van deze 'lesson study' met anderen gedeeld. Er worden 'lesmarkten' georganiseerd, waar leraren uit dezelfde regio samenkomen om hun lessen aan anderen te laten zien. Dat deze cyclus, waarin slechts één les wordt ontwikkeld, een vol jaar in beslag neemt, illustreert hoeveel tijd gedegen professionele ontwikkeling vraagt. Op vrijwel alle basisscholen vinden 'lesson studies' plaats (Stigler & Hiebert, 2009).



Kennisspiraal, Nonaka & Takeuchi (1995)

Persoonsgebonden en expliciete kennis

Ik begin met het model. Links bovenaan is een vakje voor persoonsgebonden vaardigheden van binnenuit. Rechts onderin is een vakje voor expliciete kennis van buitenaf. De andere vakjes zijn combinaties.



In een pedagogische proefpraktijk wordt de cirkel uit het model doorlopen rondom een specifieke onderzoeksvraag bijvoorbeeld: ‘Wat hebben leraren nodig om inspirerende en effectieve lessen spelling te geven?’ Deze onderzoeksvraag komt in overleg met het veld tot stand. Hij sluit aan bij het gewone werk, dat toch al moeten gebeuren. We beginnen links bovenin, maar je kunt overal beginnen, en gaan naar rechts. Leraren hebben links bovenin persoonlijke vaardigheden. Door daarover in de ppp de dialoog aan te gaan kunnen ze concepten vinden die hun kennis aanduiden. We zitten nu in het vakje externalisatie. Vervolgens gaan leraren op zoek naar manieren om die kennis te verdiepen. De expert van de CHE brengt theorie in en leraren lezen literatuur over bijvoorbeeld spellingdidactiek. We zijn dan in het kwadrant rechts onder. Leraren combineren de kennis van buitenaf met hun eigen kennis en gaan in de praktijk aan het werk. Door de praktijkkennis te combineren met kennis van buitenaf ontstaat systemische kennis. We zitten nu in het kwadrant links onder. Wanneer dit nieuwe conglomeraat van kennis in de praktijk gebracht wordt, ontwikkelen leraren

Deze onderzoeksvraag komt in overleg met het veld tot stand. Hij sluit aan bij het gewone werk, dat toch al moeten gebeuren.

nieuwe persoonlijke vaardigheden die geïnternaliseerd zijn. Het is operationele kennis, waarmee ze handelen. We zitten nu links onderin en gaan naar boven. Op de school waarin leraren werken, merken ze hoe anderen te werk gaan; ze werken samen. Bewust of onbewust nemen ze dingen van elkaar over. Dat is een socialisatieproces. Als vervolgens

Op de school waar leraren werken, merken ze hoe anderen te werk gaan; ze werken samen. Bewust of onbewust nemen ze dingen van elkaar over.

de dialoog wordt aangegaan, worden er weer concepten gevonden om daar over te praten en zo kan het proces doorgaan. Idealiter eindigt een pedagogische proefpraktijk met een sessie waarin leraren hun bevindingen met andere leraren en met de lerarenopleiding delen. Het gaat daarbij om de presentatie van theorie die door praktische toepassing is

verdiept, een theorie die verbonden is met een concrete praktijk en daardoor 'levensecht' is geworden. Niet alleen abstracte concepten zijn belangrijk, niet alleen wat werkt en wat niet werkt, maar ook wat lelijk is en mooi, wat saai is en spannend! In de pedagogische proefpraktijk wordt erkend (en daar is in de theorie veel te weinig aandacht voor) dat lesgeven een creatieve bezigheid is.²² Ook daarom geldt er: 't Ain't what you do, 't Is the way that you do it.

Wat we hier in het Nederlands een pedagogische proefpraktijk noemen, is sterk verwant met wat in de literatuur een Community of Practice heet (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). In een community of practice komen drie soorten kennis bij elkaar (Cochran-Smith & Lytle, 1999): kennis van buitenaf, die 'knowledge for practice' wordt genoemd: vakkennis, kennis van pedagogiek en didactiek en resultaten van onderzoek. Het tweede soort kennis dat ingebracht wordt in een community of practice komt voort uit het handelen met leerlingen. Deze kennis wordt 'knowledge in practice' genoemd: ervaringskennis of praktische wijsheid. Het derde soort kennis, 'knowledge of practice' komt voort uit het onderzoek dat leraren doen. In een community of practice zijn beginnende, ervaren leraren en lerarenopleiders bezig met levenslang leren. Ze signaleren discrepanties tussen theorie en praktijk, stellen vanzelfsprekendheden ter discussie en werken gezamenlijk aan de vernieuwing van het onderwijs (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, Zeichner, 2005). Bij het creëren van praktijken is theorie een belangrijk middel, maar niet het enige middel (Bulterman-Bos, 2008a en b).

Samenwerken

Dit model was voor de kenniskring een belangrijke inspiratiebron voor de vorming van de pedagogische proefpraktijk. Ook de mensen van CNS Putten hebben intensief met ons meegedacht en we hopen dat ze mee zullen blijven denken. Het proces van kennisontwikkeling in de ppp is een gezamenlijk proces.

Voordat ik verder inga op samenwerking tussen leraren, vertel ik u eerst hoe Japanse leraren samen kennis ontwikkelen. Wekelijks hebben Japanse leraren drie tot vier uur de tijd om in bouw- of vakgroepen samen een 'research lesson' te ontwerpen, bijvoorbeeld over hoe je leerlingen leert aftrekken met getallen waarbij je moet lenen. Samen bedenken de leraren vragen om leerlingen aan het denken te zetten,

Samen bedenken de leraren vragen om leerlingen aan het denken te zetten, stellen ze zich voor waar leerlingen tegen aan zouden kunnen lopen en ontwikkelen ze manieren om op die problemen te reageren.



stellen ze zich voor waar leerlingen tegen aan zouden kunnen lopen en ontwikkelen ze manieren om op die problemen te reageren. Ze houden zich bezig met hoe je het bord gebruikt, hoe je omgaat met verschillen, hoe de les een mooi begin en een mooi slot krijgt en hoe je de tijd verdeelt. Als de les door één leraar wordt uitgevoerd, komen alle collega's kijken en voelen de leraren zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het resultaat. Lesgeven wordt daar niet als iets individueels gezien. Daarna worden de leereffecten onderzocht en wordt de les bijgesteld.²³ Het Japanse voorbeeld van lesson study laat onder andere zien hoe gewoon het voor Japanse leraren om samen te werken. Dat laat meteen ook zien hoe alleen Nederlandse leraren er vaak voor staan. Duidelijke richtlijnen die houvast bieden voor het dagelijks handelen zijn er maar weinig. Dat maakt leraren kwetsbaar.²⁴ Daarom is het verklaarbaar dat de deuren van het klaslokaal niet vanzelfsprekend open zijn voor bezoekers. Toch willen we in de pedagogische proefpraktijk een begin maken met klassenbezoeken, juist omdat het 'praten over' niet genoeg is. Leraren die zich sterk voelen zijn het eerst aan de beurt om gasten te ontvangen. Hun talenten worden zichtbaar en ingezet ten bate van de hele groep. Dankzij de aanwezigheid van stagiairs van de CHE wordt tijd vrijgespeeld voor collegiale consultatie.

De talenten die al op school al aanwezig zijn, worden in de pedagogische proefpraktijk zoveel mogelijk ingezet. Talenten blijken allereerst tijdens het uitwisselen van ervaringen, wat uit kan lopen in een bezoek aan iemands klas. Een leraar kan daarom zomaar even in de rol van lerarenopleider terecht komen, niet alleen ten behoeve van stagiairs van de CHE, maar ook ten behoeve van collega's van eigen of van andere scholen. De ppp kan zichtbaar maken dat een leraar een specialisme heeft ontwikkeld: rekenspecialist, taalgids, specialist in sociaal-emotionele vorming. Zo sluiten pedagogische proefpraktijken aan bij een nieuw salarisgebouw-in-wording, dat carrière op de werkvloer mogelijk wil maken en hogere schalen instelt voor leraren die grotendeels betrokken blijven in het primaire proces.

Onderzoek

In een pedagogische proefpraktijk doen leraren kleinschalig onderzoek naar de centrale vraag van de ppp. Bijvoorbeeld: wat hebben leraren nodig om inspirerende en effectieve spellinglessen te geven. Zo is het denkbaar dat ze bij klassenbezoeken kijkwijzers meenemen en zo data verzamelen, die naderhand geanalyseerd worden en op grond

waarvan conclusies getrokken kunnen worden. Bij de analyse van deze data kunnen studenten een rol spelen, die tegenwoordig op de lerarenopleiding ook onderzoek leren doen. (Verderop in dit boekje gaat Jan Kaldeway hier dieper op in.) Inhoudelijk-theoretisch wordt de ppp gevoed door nascholers en vakexperts van de Academie Educatie, maar leraren kunnen ook zelf inzichten aandragen. Het top-downdenken willen we doorbreken en bevorderen dat leraren zich afvragen: Wat gebeurt er nu precies in mijn klas? Wat zie ik? Hoe werkt het bij mij? Wat vind ik ervan?

Voor wat betreft de aantrekkelijkheid van hun beroep lijken er duidelijke positieve effecten op te treden wanneer leraren de gelegenheid krijgen om onderzoek te doen. De Amerikaanse onderzoekers Zeichner en Noffke (2001) concludeerden dat zij met hernieuwde trots en enthousiasme hun werk als leraar voortzetten, dat zij vitaler en zelfbewuster optraden, en zich bewuster waren van het belang van intellectuele capaciteiten voor het beroep van leraar. Ook in Engeland werden positieve effecten geconstateerd van projecten waarin leraren in onderzoek betrokken waren door onder andere collega's te observeren, video's van lessen te beoordelen, interviews af te nemen etc. Ze verzamelden 'evidence' dat zichtbaar was in de praktijk. Deelname aan het onderzoek droeg onmiskenbaar bij aan een hernieuwd professioneel zelfvertrouwen bij leraren (Simons, Kushner, Jones & James, 2003).

Zeggenschap

Hoe kan een pedagogische proefpraktijk ertoe bijdragen dat leraren meer zeggenschap krijgen over hun beroep? Meestal betekent het in de praktijk brengen van theorie dat je problemen tegenkomt waar de theorie niet in voorziet. Voor die aspecten worden in de ppp nieuwe concepten gevonden: een taal over wat je in de praktijk zoal tegenkomt en hoe je daarmee omgaat. Zo wordt de theorie over bijvoorbeeld het verbeteren van de spellingprestaties verdiept met eigen theorie²⁵ en gekoppeld aan persoonlijk vaardigheden²⁶ en eigen morele waarden.²⁷ Bestaande inzichten worden zo gevalideerd aan de praktijk.

Ontwikkelingen in het onderwijs worden vaak gekenmerkt door slingerbewegingen. Iets is een tijdje helemaal 'in'. Veel wordt iets van stal gehaald om vernieuwingen te promoten,

De bedoeling is dat zo een slingerbeweging voorkómen kan worden en ontwikkelingen in een eerder stadium bijgesteld kunnen worden.



maar pas na jaren wordt het duidelijk dat er ook nadelen zijn. Vervolgens ontstaat een tegenbeweging waarin de slinger helemaal doorslaat naar de andere kant. In de pedagogische proefpraktijk onderzoeken we hoe theoretische noties en ontwikkelingen van bovenaf uitwerken in de praktijk. De bedoeling is dat zo een slingerbeweging voorkómen kan worden en ontwikkelingen in een eerder stadium bijgesteld kunnen worden. Het is denkbaar dat dit tot bevindingen kan leiden die op hoger niveau besproken moeten worden. Met de onderzoeksresultaten over de ervaringen van leraren in de hand kan zo'n gesprek inderdaad gevoerd worden. Op deze manier wil het lectoraat bevorderen dat leraren meer te zeggen krijgen over hun eigen beroep.

De nadelen van de scheiding tussen kennen en handelen in hun eigen land werden onderzoekers in de VS duidelijk toen ze (omdat Japan zo hoog scoorde op internationaal vergelijkende studies) de Japanse manier van kennisontwikkeling gingen bestuderen. Terwijl in Japan nieuwe aanpakken door leraren worden ontwikkeld, gebeurt dit in de VS door onderzoekers. Van leraren wordt verwacht dat zij die aanpak toepassen in hun praktijk, maar dit loopt vaak mis, waarop onderzoekers concluderen dat leraren 'het niet kunnen'. Zo wordt de indruk gewekt, zo stellen de onderzoekers, dat leraren dom zijn en trekt het beroep op den duur geen mensen meer aan met intellectuele ambities.

Leraren hebben onvoldoende gelegenheid om al deze aanbevelingen tot zich te nemen. Daardoor zien ze de relevantie van de adviezen voor de praktijk niet in. De onderzoekers signaleren ook in de VS een slingerbeweging waarbij innovaties zijn verbonden met theoretische inzichten of 'rages', die na verloop van tijd weer verdwijnen. De auteurs bevelen daarom aan om de ontwikkeling van het onderwijs aan leraren te geven. Scholen moeten hervormd worden als plekken waar niet alleen leerlingen, maar ook leraren kunnen leren. Het verbeteren van het lesgeven kan niet tijdens een uurtje na schooltijd of gedurende een incidentele studiedag. Dat moet gebeuren op school, in klassen – en leraren en ouders en beleidsmakers moeten inzien dat dit een substantieel onderdeel van de werkweek van leraren moet zijn (Hiebert, Gallimore & Stigler, 2002; Stigler & Hiebert, 2009).

Goed model?

De pedagogische proefpraktijk is een poging om kennen en handelen met elkaar te verbinden. We weten nog niet of dit succesvol zal zijn. Het lectoraat gaat daarom niet alleen onderzoek doen rondom inhoudelijke vragen van scholen, maar gaat bij ieder project ook kijken of dit model functioneert zoals we hopen.



Lukt het om theorie te verdiepen met praktische vaardigheden? Lukt het om de talenten van leraren in te zetten ten behoeve van een heterogeen team? Wereldwijd wordt de kloof tussen onderzoek en praktijk erkend en wereldwijd wordt nagedacht hoe die kloof te dichten. We hebben als kenniskring intensief kennis genomen van deze discussie en zoveel mogelijk zinvolle inzichten geïntegreerd. Of we met ons antwoord op de goede weg zijn hopen we de komende jaren te ontdekken.

Lukt het om de talenten van leraren in te zetten ten behoeve van een heterogeen team?

Momenteel vindt een aantal ontwikkelingen plaats, die mogelijk voorbodes zijn van een situatie waarin kennisontwikkeling in het onderwijs van binnenuit komt en de rol van onderzoeker samenvalt met die van leraar. Studenten op lerarenopleidingen leren tegenwoordig onderzoek doen. Studies pedagogiek of onderwijskunde worden steeds vaker gecombineerd met een lerarenopleiding.²⁸ Er zijn academische opleidingscholen ontstaan.²⁹ Ervaren leraren worden opgeleid tot onderwijsonderzoeker waar speciale masters voor zijn opgezet.³⁰ De promotiemogelijkheden voor leraren zijn toegenomen. Ook zijn er bewegingen in de wetenschap die ervan uitgaan dat onderzoekers ook leraar zijn: teacher research, self-study, actie onderzoek en ontwerp-onderzoek.³¹ Momenteel leven we nog in een situatie waarin, naarmate de salarisschaal in het onderwijs hoger wordt, de praktische betrokkenheid bij leerlingen afneemt³² en er op de werkvloer veel te weinig tijd is om onderzoekend met praktische situaties om te gaan. Als kennen en handelen bij elkaar horen, ontstaat een situatie waarin er tot op het hoogste niveau met leerlingen gewerkt wordt. Het ligt voor de hand dat beleidsontwikkelingen dan ook veel meer door de ervaringen van leraren worden gevoed.

Lichaam

Een spannend aspect van de pedagogische proefpraktijken is de heterogeniteit van de groep leraren binnen de ppp: ervaren en onervaren leraren die vergelijkbaar werk doen, komen samen rondom dezelfde vraag. Waarom is daarvoor gekozen? Als je ervan uit gaat dat een leraar een leven lang leert, en dat lesgeven gepaard gaat met onvoorspelbaarheden, die om improvisatievermogen vragen, dan ligt het niet zo voor de hand om leraren op te delen in groepen die het kunnen en mensen die het niet kunnen. Om deze reden wordt in de literatuur gepleit voor heterogene leergemeenschappen,³³ waarbij wordt opgemerkt

dat het ‘nieuws’ nogal eens uit onverwachte hoek komt. Dat hierin een kern van waarheid zit, bleek toen een schoolleider onlangs tegen ons zei: “Als je ziet hoe studenten praten over hun persoonlijke ontwikkeling en hoe open ze durven te zijn over wat ze nog moeten leren, dan is dat gewoon mooi! Dat dóet iets met je hele team.” Deze directeur illustreerde hoe belangrijk deze jonge, onervaren leraren zijn voor de ontwikkeling van hun vakgebied en hoe functioneel het kan zijn om juist in een heterogene gemeenschap met elkaar te leren.

In de Bijbel wordt een mooi beeld gebruikt voor hoe een heterogeen team idealiter functioneert. Paulus gebruikt het beeld van het lichaam (1 Kor. 12).

Als de voet zou zeggen: “omdat ik de hand niet ben, ben ik niet van het lichaam” en als het oor zou zeggen “omdat ik het oog niet ben, ben ik geen deel van het lichaam,” zou het lichaam dan nog kunnen functioneren? Het oog kan niet zeggen tot de hand “ik heb jou niet nodig” en op zijn beurt het hoofd tot de voeten “ik heb jullie niet nodig,” want beide hebben elkaar nodig. En juist die delen van het lichaam die het zwakst lijken, zijn het meest noodzakelijk. Zou dit beeld ook bruikbaar zijn voor heterogene teams in de pedagogische proefpraktijken? Als we nuchter zijn, dan kunnen we nu al voorspellen dat er wat dit betreft ook spanningen zullen zijn. Een cultuur van leren van en met elkaar moet op veel plaatsen nog groeien. Daar ligt dan ook meteen een uitdaging.

5. Slot

In deze rede heb ik een pleidooi gevoerd voor een verbinding tussen kennen en handelen.

Tot op het hoogste niveau in de hiërarchie zou de omgang met kinderen centraal moeten staan bij de kennisontwikkeling die plaatsvindt, want kennis die losgemaakt is van de context en van vaardigheden om te handelen, is incompleet. In een van de sollicitatiegesprekken op de CHE hadden we het over de persoonlijke kennis, de intuïtie, die niet alleen Jan Ligthart belangrijk vond, maar waarnaar in de wetenschappelijke literatuur vele verwijzingen bestaan. Op een gegeven moment zei ik: gevoel en verstand horen bij elkaar, waarop Joop Korteland, de academiedirecteur, reageerde met: “Daar ken ik een lied over!” Op dat moment klonk het lied in mijn gedachten, want ik kende daar óók een lied over. Wat is het leuk om een traditie te delen! Eenmaal thuisgekomen, hoorde ik dat hetzelfde

Als je ziet hoe open studenten durven te zijn over wat ze nog moeten leren, dan is dat gewoon mooi! Dat dóet iets met je hele team.



lied – gezang 328 – gespeeld werd door het carillon van mijn kerk, de Oude Kerk in Amsterdam. Als u zo de tekst van dat gezang te zien krijgt, zult u merken dat wij affectieve en cognitieve kwaliteiten beide belangrijk vinden, maar dat wij er niet op uit zijn om willekeurige gevoelens van leraren tot laatste waarheid te verheffen, want ons gevoel – en trouwens ook ons verstand – zijn nogal eens verduisterd. Met dit gezang willen we zeggen dat de professionaliteit belichaamd moet worden en een kwestie is van je hart, je ziel, je verstand en al je kracht, dus van de hele mens.

Ik dank u voor uw aandacht.

Ons gevoel en ons verstand
Zijn, o Heer, zo zonder klaarheid,
als Uw Geest de nacht niet bant,
ons niet stelt in 't licht der waarheid.
't Goede denken, doen en dichten
moet Gij zelf in ons verrichten.

Gezang 328 LvdK, Liebster Jesu, wir sind hier, vertaling Ad den Besten.

Noten en referenties vindt u op pagina 42.



Het belang van theorie voor praktijkgericht onderzoek

Drs. J. (Jan) Kaldeway,, kenniskring lectoraat Docent en Talent

In de afwegingen over de inrichting van de onderzoekslijn en het afstudeertraject op de Pabo is één van de vragen welke plaats theoretische verdieping daarin zou moeten innemen. In het afstudeertraject van de Pabo in Ede is het aandeel van de theorie relatief groot. Gedurende het eerste semester van het laatste studiejaar werken de studenten voornamelijk aan het theoriedeel en vervolgens aan hun onderzoeksopzet en onderzoeksinstrumenten. In het tweede semester volgt het zogenaamde praktijkgedeelte, de uitvoering van het onderzoek. Is deze aandacht voor theoretische verdieping gerechtvaardigd, past deze wel bij praktijkgericht onderzoek en hoe kunnen we deze fase een voor studenten uitdagende vorm geven?



Gezond verstand

De plaats van de theorie bij het doen van onderzoek is niet zonder meer vanzelfsprekend. De onderwijspsycholoog Martens maakt hierover in zijn oratie van dit voorjaar *Zin in onderzoek* enkele interessante opmerkingen (Martens, 2010). Hij geeft onder andere een inkijkje in de universitaire publicatiekeuken, de voorwaarden om voor publicatie in een wetenschappelijk tijdschrift in aanmerking te komen. Als het gaat om de plaats van de theorie maakt een publicatie meer kans als het theoretisch kader beknopt is en zich beperkt tot niet te veel variabelen. In het algemeen, aldus Martens, lijkt het theoretisch denken de afgelopen decennia in de sociale wetenschappen bijna taboe te zijn geworden, met als gevolg een sterke fragmentatie van het onderzoek. Hij voert daarom een pleidooi voor het ontwikkelen van samenhangende verstandige theorieën die de complexe werkelijkheid van het onderwijs recht doen.

Opvallend is dat hij hierbij ook ruimte vraagt voor het gezond verstand en voor een plaats van 'zelfs' het geloof of de overtuiging van de onderzoeker.

Martens plaatst zijn visie tegenover een kwantificerende benadering waarin de complexe werkelijkheid wordt gereduceerd tot een beperkt aantal variabelen, in een poging de natuurwetenschappen te kopiëren. Als gouden standaard voor deze kwantitatieve, op de natuurwetenschappen georiënteerde benadering geldt het experiment, de *randomized controlled trial* (RCT).

Met de tegenstelling tussen een natuurwetenschappelijke benadering waarin de werkelijkheid wordt gereduceerd, en een menswetenschappelijke benadering waarin aan de volle, complexe werkelijkheid recht wordt gedaan, plaatst Martens zich in een erbidwaardige traditie. Toch is het de vraag of we hiermee de kern te pakken hebben als het gaat om de opvallende paradox die Martens ter sprake brengt: in het universitaire sociaalwetenschappelijke onderzoek lijkt theorie een steeds ondergeschiktere plaats te krijgen, en voor praktijkgericht onderzoek hebben we dringend behoefte aan samenhangende theorieën met ruimte voor overtuigingen en het gezonde verstand. Het zou namelijk goed mogelijk zijn dat deze constatering niet alleen voor de mens- en cultuurwetenschappen geldt, maar evenzeer voor de natuurwetenschappen.

Mogelijk moeten we niet zo zeer een tegenstelling zien tussen een natuurwetenschappelijke en een volle-werkelijkheid benadering, maar eerder tussen een methodologische *data driven* en een zowel praktisch geïnspireerde als theoretisch georiënteerde *theory driven* benadering. De socioloog Van El liet in een mooie studie precies deze verschillen zien binnen de sociologie (Van El, 2002): Amsterdamse meer intuïtieve, maar ook theoretisch georiënteerde onderzoekers in de traditie van Norbert Elias' figuratiesociologie en Utrechtse onderzoekers met een sterk rationele en methodologische oriëntatie.

Voor praktijkgericht onderzoek hebben we dringend behoefte aan samenhangende theorieën met ruimte voor overtuigingen en het gezonde verstand.

Nieuw leerstijlmodel

Ook uit mijn eigen universitaire verleden is het verschil tussen een methodologische benadering en een theoretische, maar tegelijk praktisch en intuïtief geïnspireerde benadering herkenbaar. In mijn werken met studenten met leerproblemen raakte ik steeds meer gefascineerd door de hardnekkige patronen van leren die deze studenten vertoonden en die in een aantal gevallen hun studievoortgang in de weg stonden. Het

leerstijlconcept bood de mogelijkheid deze patronen te benoemen en te proberen daar beweging in te krijgen. Om daar meer inzicht in te krijgen verdiepte ik me in de bestaande leerstijlmodellen en -instrumenten. Zoals bekend zijn de meest gebruikte vragenlijsten in Nederland die van Kolb (vooral in het hbo-onderwijs) en van Vermunt (vooral in het universitaire onderwijs). Beide instrumenten voldeden niet voor mijn onderwijspraktijk: Kolb gaf onvoldoende aanknopingspunten voor een gerichte interventie, en Vermunt gaf onvoldoende ruimte om de relatie te leggen tussen leerstijlen en leercontexten: de effecten van bijvoorbeeld reproductiegericht leren of betekenisgericht leren hangen mede af van de leercontext.

In mijn speurtocht naar alternatieven stuitte ik op veel andere indelingen. In een review uit 2004 worden naast Kolb en Vermunt nog 69 andere leerstijlmodellen gepresenteerd (Coffield e.a., 2004). Uiteindelijk besloot ik zelf 'het wiel opnieuw uit te vinden' en een model te ontwikkelen waarmee ik in mijn onderwijspraktijk wel uit de voeten zou kunnen (Kaldewey, 2007). De inspiratie daarvoor vond ik enerzijds in de bestaande theorieën en anderzijds in mijn ervaringen met de studenten. Uiteindelijk heeft dit geleid tot een





mooi model en een aantal publicaties in vaktijdschriften. Daarentegen bleek het moeilijk de resultaten geplaatst te krijgen in een wetenschappelijk tijdschrift dat voldeed aan de criteria van de *social sciences citation index*. Terwijl mij dat bij eerder onderzoek wel gelukt was, was in dit geval mijn benadering te persoonlijk, te afwijkend, te veel uit de lucht gegrepen, of ook: te veel *theory driven* en te weinig *data driven* om kans te maken op wetenschappelijk publiceren.

Theorieën door studenten en leraren

Wat betekenen nu de opmerkingen van Martens en mijn eigen ervaringen voor de plaats van theorie in praktijkgericht onderzoek?

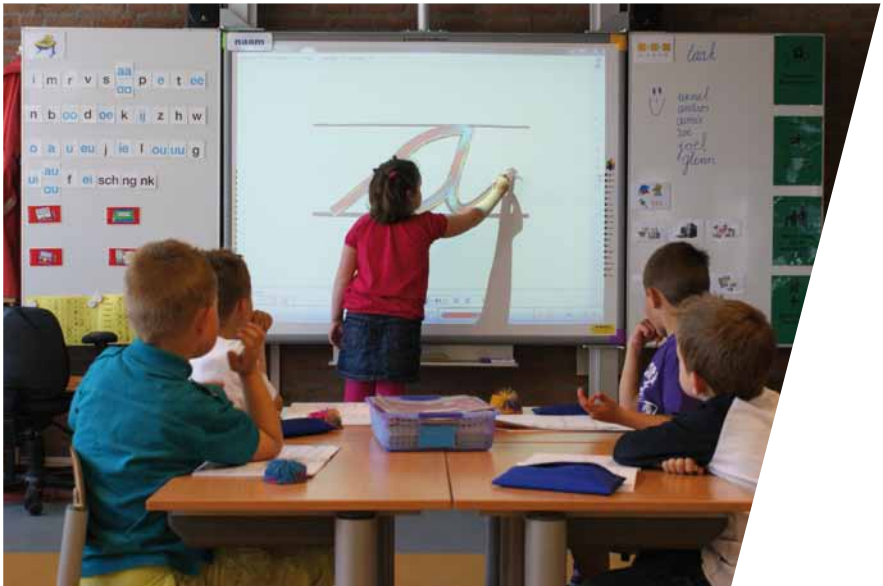
Met Martens zou ik een pleidooi willen voeren voor het streven naar samenhangende, verstandige theorieën, met een grote plaats voor gezond verstand en eigen overtuigingen. Door ervaringen gevormde intuïtie is hiervoor geen bedreiging, zoals bij veel universitair onderzoek, maar juist een voorwaarde. In concreto zouden we studenten en leerkrachten in het basisonderwijs kunnen stimuleren eigen theorieën te formuleren. (Aanstaande) leerkrachten die daarvoor gevoelig zijn, kunnen door theoretische scholing en eigen ervaringen

stuiten op mogelijke samenhangen en patronen in het gedrag en in de leerprocessen van hun leerlingen. Op basis daarvan kunnen ze hun visie op een deel van de onderwijswerkelijkheid formuleren in de vorm van inzichten of modellen. Deze inzichten vragen vervolgens om een dubbele toetsing: aan de bestaande modellen en theorievorming, én aan de empirie, door kennis te nemen van bestaand onderzoek en door zelf gegevens te verzamelen. Bulterman-Bos (2008) spreekt in dit verband van een klinische benadering en maakt de vergelijking met de medische praktijk, waarbij de arts juist door het contact met de praktijk tot interessante ontdekkingen kan komen.

Zoals aangegeven is het verschil tussen een natuurwetenschappelijke en een vollewerkelijkheid benadering hierbij niet zo zeer aan de orde. Ook in het onderwijs kunnen we op zoek gaan naar verbanden en regelmatigigheden, al zijn deze vloeiender dan in de natuurwetenschappen. Sommigen zal kwantitatieve analyse meer aanspreken en het mede op basis van de gevonden verbanden vormgeven van het onderwijs, terwijl anderen zich meer aangetrokken voelen tot onderzoek dat erop gericht is door kwalitatieve analyse patronen te ontdekken die een dieper inzicht geven in sociale verschijnselen en die leiden tot herkenning.

Soorten onderzoek

Opvallend is dat juist in nieuwe handleidingen voor het hbo-onderzoek de nadruk op eigen theorievorming naar voren komt. In *Ontwikkeling door onderzoek* (Kallenberg e.a., 2007) worden studenten aangemoedigd een conceptueel model te vormen, dat wordt omschreven als 'jouw beredeneerde interpretatie van de werkelijkheid'. In *Basisprincipes praktijkonderzoek* (Harinck, 2009) krijgt de theorie een aanzienlijk ruimere plaats toebedeeld dan in de standaardhandleidingen voor universitair sociaalwetenschappelijk onderzoek. Harinck moedigt studenten aan een theoretisch kader te formuleren op basis van de literatuur en van praktijkervaring. Hij spreekt van gecontextualiseerde of doorleefde theorie en stelt dat men geen hoogleraar of lector hoeft te zijn om theorieën te ontwerpen. Iedereen kan theorieën maken, als men zich beperkt tot een verschijnsel waar men ervaring mee heeft.



Hierbij is wel de kanttekening nodig dat er bij studenten evenals bij leerkrachten een grote variëteit in theoretische interesse bestaat. Als het gaat om het dichten van de kloof tussen praktijk en theorie is het van belang juist die variëteit van meer praktisch en meer theoretisch georiënteerde, meer concreet of meer abstract denkende studenten en leerkrachten recht te doen. Gelukkig bestaat er ook een grote variëteit als we kijken naar mogelijke soorten onderzoek. Een eerste en eenvoudige vorm is al om de praktijk aan de theorie te toetsen: beantwoordt de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld de praktijk van het technisch lezen in de bovenbouw, of het omgaan met hoogbegaafde leerlingen, aan wat daarover op dit moment uit de literatuur bekend is? Een volgende mogelijkheid is het uitvoeren van een onderwijsexperiment waarmee een theorie, zoals bijvoorbeeld die van de meervoudige intelligenties, getoetst wordt. Nog weer verder gaat het zoeken naar aanvulling van of alternatieven voor bestaande theorieën om ze beter bij de praktijk te doen aansluiten. In dat kader kan fundamenteeler onderzoek nodig zijn om verbanden tussen variabelen vast te stellen.

De filosoof Gadamer schreef een boek met de intrigerende titel *Wahrheit und Methode*, waarin eveneens de plaats van de eigen overtuigingen, het vooroordeel, bij het doen van onderzoek wordt gethematiseerd (Gadamer, 1986). In veel universitair onderwijskundig

onderzoek lijkt op dit moment sprake van een zwaar accent op de feiten, de methode en de objectiviteit, met een beperkte plaats voor de rol van de theorie. Is, zoals Gadamer stelt, de zekerheid die het gebruik van wetenschappelijke methoden verschaft, onvoldoende om waarheid te garanderen (a.w., p.494)? In elk geval kan voor het hbo onderzoek dat mede gebaseerd is op durf, overtuigingen, op ervaring gestoelde intuïtie én theoretische verdieping een uitdaging vormen, een wenselijke aanvulling op datagestuurd onderzoek, en een mogelijke bijdrage aan nieuwe omvattende onderwijstheorieën.

De referenties vindt u op pagina 46.

Kennismaken met het Lectoraat

Het lectoraat Docent en Talent bestaat uit een lector en een kenniskring. Deze kenniskring wordt gevormd door een aantal onderzoekers. De lector en de leden van de kenniskring stellen zich hierbij voor.

Lector

Dr. J.A. (Jacqueline) Bulterman

De relatie tussen theorie en praktijk is een belangrijk thema in het leven van Jacqueline. Ze studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Utrecht en promoveerde in 2004 aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Haar onderzoek toonde aan hoe belangrijk het is dat de ervaringen van leraren serieus genomen worden. Tot 2008 was ze docent onderwijs-pedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. Tijdens haar studie en tijdens haar werkzaamheden zocht ze allerlei manieren om in contact te blijven met de onderwijsp praktijk. Haar eerste stage deed ze op de Julianaschool in Edeveen, waar ze zelf leerling was. Ze gaf les in het mbo, werd lerarenopleider en deed ervaring op op basisscholen in en rond Amsterdam. Naast haar lectoraat heeft Jacqueline een eigen bedrijf, in het kader waarvan ze opdrachten doet voor o.a. de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit in Amsterdam.

E jabulterman@che.nl

Kenniskring

Drs. E.J. (Ellen) Aanen-Zilvold

Ellen is opleidingsdocent bij de Academie Educatie van de CHE en is actief op het gebied van post hbo nascholing. Na haar studie klinische en gezondheidspsychologie in Leiden heeft zij 13 jaar in het basis- en speciaal onderwijs gewerkt. Daarbij heeft zij veel ervaring opgedaan met samenwerken met leerkrachten en ouders van kinderen met leer- en



gedragsproblemen. Naast het opleiden van leerkrachten voor het basisonderwijs is zij actief in de nascholing met teamcoaching en verzorgen van trainingen. De positieve psychologie en het oplossingsgericht werken en denken vormen hierbij een inspiratiebron. Binnen het lectoraat houdt zij zich bezig met de veranderende rol van de expert binnen de pedagogische proefpraktijk. Hierbij is de vraag hoe de aanwezige expertise van de leraar en het team maximaal benut kan worden bij kennisontwikkeling.

E ejaanen@che.nl

Drs. J.C. (Christine) de Heer-Booij

Na haar opleiding tot leraar basisonderwijs stond Christine enige jaren voor de klas. In dezelfde periode studeerde zij Pedagogiek aan de Universiteit van Utrecht (klinische bewegingszorg). Sinds 2005 is Christine werkzaam op de CHE als opleidingsdocent Pedagogiek aan de Academie Educatie. Inmiddels heeft zij contacten gelegd buiten de kenniskring zodat het onderzoek in de pedagogische proefpraktijk (op den duur) binnen de verschillende domeinen van de Academie Educatie gedragen kan worden. Zij interesseert zich vooral voor de vraag hoe een verbinding tussen kennis en handelen kan bijdragen aan de ontwikkeling en het persoonlijk welbevinden van de leerkracht binnen zijn/haar onderwijspraktijk.

E ajcdheer@che.nl



Drs. J. (Jan) Kaldeway

Jan werkt sinds 2008 als pedagoog en docent onderzoeksvaardigheden aan de Academie Educatie van de CHE. Hij coördineert het afstudeertraject, is betrokken bij de academische route voor studenten met een vwo-vooropleiding en verzorgt het onderzoeksgedeelte van de master Leren & Innoveren. Voorheen werkte hij als docent aan de Universiteit Utrecht in de begeleiding van studenten met leerproblemen en deed onderzoek naar de relatie tussen denkstijlen en vakgebieden. Zijn onderzoeksinteresse betreft de verhouding tussen universitair en hbo-onderzoek en de implicaties daarvan voor de leerkracht als onderzoeker.

E jkaldeway@che.nl

Noten en referenties

Noten

- 1 De Jong, B. (1996); Eisma, C.D. (2002).
- 2 Depaep & Bakker (1998).
- 3 Loughran & Russell (2007); Labaree (2000).
- 4 Polanyi (1958, 1967), van wie het begrip tacit knowledge afkomstig is, benadrukt dat kennis en vaardigheden dezelfde wortel hebben.
- 5 Zie noot 1. Een ander woord is tact (Van Maanen, 1995).
- 6 Kelchtermans (2003).
- 7 Schwab (1969).
- 8 Egan, K. (2002).
- 9 Hattie (2003).
- 10 Terecht merkt De Muynck (2006, 2008) op dat de competentiebenadering verrijkt kan worden indien men zich realiseert dat het bij de competenties ook om deugden gaat, waardoor aandacht voor spiritualiteit noodzakelijk is.
- 11 Bulterman-Bos (2008a).
- 12 Stigler & Hiebert (2009); Hiebert, Gallimore & Stigler (2002).
- 13 Lampert (1985).
- 14 Lesgeven in het basisonderwijs is een complex fenomeen, dat gekenmerkt wordt door multi-dimensionaliteit, onvoorspelbaarheid en contextgebondenheid (Doyle, 1986). McDonald (1992) noemt het beroep van leraar een 'uncertain craft,' een onzeker ambacht.
- 15 Deze recursieve uitspraak is toegevoegd door een schoolleider die ik gevraagd had mijn lezing te becommentariëren.
- 16 Hattie (2003, 2009).
- 17 Apple (1986).
- 18 Loughran (2010) benadrukt terecht het belang van intrinsieke motivatie.
- 19 In de Educational Researcher is een discussie gevoerd over een artikel van mijn hand over de vraag of de onderwijswetenschap relevanter voor de praktijk kan worden door een klinische studie te worden. Bulterman-Bos (2008a en b); Williams (2008). Zie ook Toulmin (2001).
- 20 Stigler & Hiebert (2009) & Stigler en Thompson (2009).
- 21 Verschuren (2009) maakt duidelijk dat onderzoek alleen antwoord kan geven op kennisvragen. In de pedagogische proefpraktijk proberen we onderzoek te combineren met het opdoen van praktische vaardigheden.
- 22 Eisner (2002); Kaldewey (2010).
- 23 Stigler & Hiebert (2009); Stigler en Thompson, (2009).
- 24 Kelchtermans (1999).
- 25 Het gaat hier onder andere om locale theorie (Gravemeijer & Van Eerde, 2009; Stigler & Thompson, 2009).
- 26 De Ronde (2010).
- 27 Diverse auteurs, onder wie Fenstermacher (1990) stellen dat lesgeven een 'profoundly moral activity' is

- 28 Zie het advies van Bulterman-Bos, dat overgenomen is in het rapport *Leerkracht* van Rinnooij Kan.
- 29 Janssen, T. (2010).
- 30 Een aantal schoolbesturen heeft het Nederlands Instituut voor Masters in Education opgericht met de bedoeling dat ervaren leraren (in samenwerking met enkele universiteiten en hogescholen) opgeleid worden tot onderwijsonderzoeker, zodat leraren een rol kunnen spelen bij de onderwijsontwikkeling.
- 31 Zie voor teacher research o.a. Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1990, 1999a). Voor self-study o.a. Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2007) en Loughran & Russell (2007), Zeichner, (2007). Voor actieonderzoek o.a. Zeichner & Noffke (2001) en voor design-based research o.a. Kelly (2003).
- 32 Lanier & Little (1986), Zeichner & Noffke (2001).
- 33 Cochran-Smith & Lytle (1999).

Referenties Jacquélien Bulterman-Bos

- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Berliner, D.C. (2002). Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher* 31 (8), 18-20.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from experts. *International journal of educational research* 35 (5) 463-482.
- Biesta, G. & Miedema, S. (2000). Context and interaction. How to assess Dewey's influence on educational reform in Europe. *Studies in Philosophy and Education* 19 (1), 21-37.
- Biesta, G.J.J., Miedema, S., & Berding, J.W.A. (1997). Pragmatische pedagogiek (Pragmatic Pedagogy). In: S. Miedema (Ed.). *Pedagogiek in meervoud* Houten, the Netherlands: Bohn Stafleu Van Loghum
- Beugelsdijk, F., Souverein, C.R.M. & Levering, B. (1997). Geesteswetenschappelijke pedagogiek. In: S. Miedema (red.) *Pedagogiek in Meervoud*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008a). Will a clinical approach make educational research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7) 412-420.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008b). Clinical study: A pursuit of responsibility as the basis of Education Research. *Educational Researcher*, 37(7) 439-445.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999a). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cook, H.J. (2000). Boerhaave and the flight from reason in medicine. *Bull. Hist. Med.* 74: 221-240.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reasoning and the human brain*. New York: Putnam.
- Depaepe, M. & Bakker, N. (1998). Een gemeenschappelijke studeerkamer. In N. Verloop (red.) *75 jaar onderwijs en opvoeding. 75 jaar Pedagogische Studiën*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (pp. 392-431) New York: MacMillan.

- Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning. Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*. New Haven and London: Yale University Press.
- Eisma, C.D. Meester Ligthart. 'Wim, Zus, Jet' en al die andere kinderen. Den Haag: Uitgeverij De Nieuwe Haagse, 2002.
- Eisner, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education* 18, 375-385
- Erickson, F. & Gutierrez, K. (2002). Culture, rigor and science in educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), 21-24.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations in teaching as a profession. In: J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (eds.), *The moral dimension of teaching* (130-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gravemeijer, K. & Van Eerde, D. (2009). Design research as a means for building a knowledge base for teachers and teaching mathematics education. *Elementary school journal*, 109 (5), 510-524.
- Gelwick, R. (1977). *The way of discovery. An introduction to the thought of Michael Polanyi*. New York: Oxford University Press.
- Gore, J.M. & Gitlin, A.D. (2004). (Re) visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: theory and practice* 10 (1), 35-58.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Keynote at the Building Teacher Quarterly: The ACER Annual Conference, Melbourne, Australie.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession. How does it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Janssen, T. (2010). De onderzoekende docent. In: M. Van Riessen (ed.) *Academische werk in uitvoering. Opleiden, onderzoek en onderwijs in de Academische Opleidingschool Amsterdam*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Jong, B. De (1996). *Jan Ligthart (1859-1916). Een schoolmeester-pedagoog uit de Schilderswijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kaldeway, J. (2010). Different intelligences of teachers in primary education. In: Muynck, A. de, Hegeman, J.H. & Vos, P.H. (Eds.). (in press). *Bridging the Gap. Proceedings of the IAPCHE-Europe conference April 2009*. Sioux Centre: Dordt Press.
- Kelchtermans, G. (1999). Kwetsbaarheid en professionele identiteit van leerkrachten basisonderwijs. Een exploratie van de morele en politieke wortels. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (4), 471-492.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding*. Rapport opgesteld door de Vlaamse Onderwijsraad.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M.L. (2007). The dialectics of passion and theory: exploring the relation between self-study and emotion. In: Loughran, J.J. & M.L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Self-study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht: Springer.
- Kelly, A.E. (2003). The role of design in educational research. Theme Issue. *Educational Researcher* 32 (1), 3-37.
- Kessels, J.P.A.M. & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher* 25 (3), 17-22.
- Knoeff, R. (2002). Hermann Boerhaave (1668-1738), Calvinist chemist and physician. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Kunneman, H. (2005). *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP/ Humanistic University Press.

- Labaree, D.F. (2000). On the nature of teaching and teacher education. Difficult practices that look easy. *Journal of teacher education* 51 (5), 228-233.
- Lagemann, E.C. (1989). The plural worlds of educational research. *History of Education Quarterly*, 29 (2), 185-214.
- Lagemann, E. C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review* 55 (2), 178-194.
- Lanier, J., & Little, J.W. (1986). Research on teacher education. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3th ed, 527-568. New York: Macmillan.
- Leijnse, F. (2005). *Hooggeleerde domheid en andere gebreken. Over kennisproductie in de polder*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Loughran, J. (2010). *What expert teachers do. Enhancing professional knowledge for classroom practice*. Sydney & London: Allen & Unwin, Routledge.
- Loughran, J. & Russell, T. (2007). Beginning to understand teaching as a discipline. *Studying teacher education*, 3 (2), 217-227.
- Maanen, M. van (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1 (1), 33-50.
- McDonald, J.P. (1992). *Teaching: making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.
- Minnaert, A. & Vermunt, J.D. (2006). 25 jaar onderwijspsychologie in Nederland en Vlaanderen in de periode 1980-2005: trends, pendels en grensverleggers. *Pedagogische Studiën*, 83 260-277.
- Muynck, B. de (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Groen.
- Muynck, B. de (2006). De praktijk van het onderwijs. In: H. Jochemsen, R. Kuiper & B. de Muynck (Eds.) *Een theorie over praktijken. Normatief praktijkmodel voor zorg, sociaal werk en onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*, New York, Oxford: Oxford University Press.
- Olson, D. (2004). The triumph of hope over experience in the search for "what works": a response to Slavin. *Educational Researcher* 33 (1), 24-26.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ronde, M. De (2010). Kenniscreatie in kenniscentra: een methodiek van onderzoek naar professionele praktijken. *Onderzoek van onderwijs*, 39, 4-13.
- Schmertzling, R. (2007). Expert researchers and school practitioners: a historical perspective on the marginalization of practitioner research and the silencing of practitioner voices. *The journal of education* 188 (1), 1-24.
- Schwab, J.J. (1969). The practical, a language for curriculum. *School Review* 78 (1), 1-23.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- Simon, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research papers in education*, 18 (4), 247-364.
- Smith, E.R. & Semin, G.R. (2004). Socially situated cognition: cognition in its social context. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 53-117.

- Stigler, W.J. & Hiebert, J. (2009). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom.* New York: Free Press.
- Stigler, W.J. & Thompson, B. J. (2009). Thoughts on creating, accumulating and utilizing sharable knowledge to improve teaching. *The elementary school journal*, 109 (5), 442-457.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: the hidden agenda of modernity.* New York: The Free Press.
- Tsui, A.B.M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (4), 421-439.
- Vandenbergh, R. (2005). Samenwerking onderzoek en praktijk: mogelijkheden en grenzen. *Pedagogische Studien*, 82(4).
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek.* Amsterdam: Boom Academic.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge.* Boston: Harvard Business School Press.
- Williams, D. (2008). What should education research do, and how should it do it? Comments on Bulterman-Bos. *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438..
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of teacher education* 58 (1), 36-46.
- Zeichner & Noffke (2001) Practitioner research. In: V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching* (4th Ed) (pp. 298-330). Washington, D.C.: American Educational Research Association

Referenties Jan Kaldeway

- Bulterman-Bos, J. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37, 412-440.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review.* London: Learning and Skills Research Centre.
- El, C.van (2002). *Figuraties en verklaringen: stijlgebonden schoolvorming in de Nederlandse sociologie na 1968.* Amsterdam: Aksant .
- Gadamer, H.-G. (1986, oorspr.1960). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophische Hermeneutik.* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 8, 11-22.
- Kallenberg, T., Koster, B. Onstenk, J., & Scheepsm, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek.* Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering.* Oratie Open Universiteit/Ruud de Moor Centrum.



Interesse?

Misschien raken de situatieschetsen u of prikkelt de lectoraatsrede? Misschien wilt u graag meedenken, uw netwerk voor ons benutten of een bijdrage leveren aan het onderzoek? Neem dan contact op met het lectoraat Docent en Talent, 0318 696300, docententalent@che.nl



Bezoekadres

Oude Kerkweg 100, 6717 JS Ede

Postadres

Postbus 80, 6710 BB Ede

telefoon 0318-696300

www.che.nl/docententalent

docententalent@che.nl

www.che.nl