

Leerlingen zijn echte mensen!

Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit

Femke Geijssel

Met een inleiding van Yvonne Leeman

Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat
Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs aan de Christelijke Hogeschool
Windesheim te Zwolle

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Inleiding op de lectorale rede: Onderzoeklijnen in het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs Yvonne Leeman | 5 |
| Lectorale rede: Leerlingen zijn echte mensen! Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit Femke Geijssel | 11 |
| Introductie | 12 |
| Hoofdstuk 1: Pedagogische kwaliteit | 15 |
| 1.1 Betekenis van pedagogische kwaliteit | |
| 1.2 Leerlingperspectief | |
| 1.3 Verantwoordelijkheid voelen en nemen voor de eigen rol als leraar | |
| 1.4 Visie en doelen | |
| 1.5 Van didactiek met pedagogische kwaliteit naar burgerschap | |
| Hoofdstuk 2: Burgerschapsvorming | 23 |
| 2.1 Aandacht voor burgerschapsvorming | |
| 2.2 Burgerschapsvorming als aanleiding voor onderwijsvernieuwing | |
| 2.3 Lectoraatsprogramma: burgerschapsvorming met pedagogische kwaliteit | |
| 2.4 Van burgerschapsvorming naar praktijkonderzoek | |
| Hoofdstuk 3: Praktijkgericht onderzoek | 29 |
| 3.1 Wat bedoelen we met praktijkgericht onderzoek? | |
| 3.2 Praktijkonderzoek in het onderwijs | |
| 3.3 Uitdagingen van praktijkonderzoek in het onderwijs | |
| 3.4 Praktijkonderzoek als vorm van professionalisering van leraren | |
| 3.5 Accent op de begeleiding van onderzoekende leraren | |
| 3.6 Van praktijkonderzoek naar werken aan pedagogische kwaliteit | |
| Hoofdstuk 4: Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit | 37 |
| 4.1 Praktijkvraag centraal en dan de pedagogische bril op | |
| 4.2 Werken aan een onderzoekende houding | |
| 4.3 Ontwerpen maken inclusief de onderzoeksmatige leerervaringen | |
| 4.4 Ondersteuning en begeleiding door onderzoekers op de werkplek | |

| | | |
|-----|--|-----------|
| 4.5 | 'Testen' van ontwerpen via overdracht naar derden | |
| 4.6 | Focusstudies door onderzoekers op grotere afstand van de leraren | |
| 4.7 | Van onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit naar schoolontwikkeling | |
| | Hoofdstuk 5: Schoolontwikkeling en leiderschap | 43 |
| 5.1 | Gezamenlijke verantwoordelijkheid | |
| 5.2 | Reculturing | |
| 5.3 | De rol van de schoolleider | |
| 5.4 | Onderzoek in de school en schoolontwikkeling | |
| 5.5 | Lectoraatsagenda: focus op rol van school- en teamleiders | |
| | Tot besluit | 55 |
| | Dankwoord | 57 |
| | Referenties | 59 |

Inleiding op de lectorale rede¹

Onderzoekslijnen in het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs

Yvonne Leeman

¹Deze inleiding is door Yvonne Leeman uitgesproken op vrijdag 19 november 2010.

Ter inleiding op de lectorale rede van Femke Geijssel duid ik de bestaande onderzoekslijnen in het lectoraat, benoem ik in het verlengde hiervan twee aandachtspunten en introduceer tot slot de nieuwe, vierde onderzoekslijn van het lectoraat.

Onderzoekslijnen

Bij het begin van de tweede termijn van vijf jaar van het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs, januari 2009, zijn drie onderzoekslijnen leidend (Wardekker, 2009):

1. het *denken en leren van de leraar* over pedagogische kwaliteit
2. de *concretisering* van pedagogische kwaliteit *in de vakken* en *in de onderwijsaanpak*
3. *onderwijsdoelen* op het gebied van *beroepsidentiteit en burgerschap in een pluriforme samenleving*

Ik begin bij de derde lijn: *onderwijsdoelen op het gebied van beroepsidentiteit en burgerschap in een pluriforme samenleving*. Pedagogische kwaliteit is af te lezen aan het onderwijsdoel 'de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen'. De invulling die wij eraan geven is: de ontwikkeling tot autonome, sociaal verantwoordelijke en democratische deelnemers aan het pluriforme samenleven.

Met behulp van het curriculum, vakinhouden en onderwijsaanpak, wordt op school aan deze doelen gewerkt. Het curriculum is een selectie uit het verhaal van de mensheid. Het bevat de in de wetenschappen opgebouwde kennis, denkwijzen en vaardigheden, sociaal-morele waarden, sociale en communicatieve vaardigheden en inzichten in manieren van samenleven. Het zijn bij uitstek de leraren die leerlingen uitnodigen en stimuleren om bewust een bijdrage te leveren aan dat verhaal en uit te vinden hoe zij, ieder voor zich en samen met anderen, nu en in de toekomst willen en kunnen deelnemen. De professionaliteit van de leraar schuilt in de zorgvuldige selectie van leermogelijkheden, vakinhouden en werkwijzen en in het stimuleren en begeleiden van het leren van zijn leerlingen. Het is de kunst van de leraar de verbinding te leggen tussen het curriculum en de concrete leefsituatie van leerlingen en te beslissen welke leeractiviteiten nodig zijn voor hun ontwikkeling. Om zinvol leren te realiseren zal de leraar zijn leerlingen moeten kennen, dus onderzoekend kijken en luisteren naar dat wat leerlingen beweegt, en ook zorg moeten dragen voor een goede verstandhouding met elkaar en voor een goed leerklimaat. Daarin staat de leertaak centraal, is er zorg voor elkaar en vertrouwen in het leren met elkaar.

We weten dat leraren de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen een belangrijk onderwijsdoel vinden, maar de concretisering daarvan en de inbedding in het basiscurriculum ingewikkeld noemen. Pedagogische kwaliteit is voor hen abstract en ongrijpbaar en komt snel bij de extra's terecht. Gangbare werkwijzen zitten daarbij in de weg.

De gangbare praktijk van kwaliteitszorg zit in dit geval in de weg. Dit is geen incident. Er zijn nog meer voorbeelden te geven. Het komt er telkens op neer dat leraren en schoolleiders

Een voorbeeld

Samen met leraren werken we momenteel, gesubsidieerd door het Ministerie van OC&W, aan het concretiseren en inbedden van burgerschapsvorming in het basisonderwijs. We zien enthousiaste leraren van de scholen op de eerste landelijke bijeenkomst. Er is enthousiasme voor de visie op burgerschap en voor de projectaanpak. Vlak daarna volgt er een telefoontje van de schoolleiding. We hoorden: de inspectie kwam op bezoek; we geven nu prioriteit aan het basiscurriculum; we moeten aandacht geven aan kwaliteitszorg; er is grote drukte en kans op overspannen leraren. De conclusie: "We doen niet meer mee."

Wij geven nog aan: "Het is een mooie kans voor inbedden van burgerschapsvorming in de basis. Bij Nederlands bijvoorbeeld. Wij bieden alle steun."

Zij: "Nee, dank je. Wij vinden het ook heel jammer."

enthousiast zijn over de inhoud van een project, maar 'het leren' gaat voor. Welk leren? Dat is de vraag.

Omdat concretisering van pedagogische kwaliteit en de verbinding met het leren van vakinhouden en met de onderwijsaanpak cruciaal zijn, formuleerden wij de tweede onderzoekslijn: *de concretisering van pedagogische kwaliteit in de vakken en in de onderwijsaanpak*.

"Ik voel mij ondeugend", zei een van de docenten na afloop van een eerste bijeenkomst van een professionaliseringscursus, waarin we het ontwikkelen van een pedagogische kijk op onderwijs verbinden met het leren doen van praktijkgericht onderzoek. Onderzoek dat in samenspraak met leerlingen in de eigen klas plaatsvindt. Daarmee verwoordde deze leraar iets van het tegenwoordige ongemak om pedagogische begrippen en denkwijzen met de gangbare onderwijstaal te verbinden. Onderwijs is, zoals andere delen van de publieke sector, verweven geraakt met marktdenken en verantwoording afleggen. Het is niet meer zo eenvoudig om het vanuit pedagogische posities op te nemen tegen de taal van 'efficiency en accountability'.

Een andere deelnemster zei: "Ik ben hier in een oase terecht gekomen. Er is tijd om na te denken." En: "Dit is hoe ik echt denk over onderwijs. Ik was het bijna vergeten in de hectiek van alle dag." Hiermee laat ze iets zien van de verbroken verbinding tussen haar persoonlijke onderwijsidealen en de professionele identiteit die op school van haar verwacht wordt.

De eerste onderzoekslijn, *het denken en leren van de leraar over pedagogische kwaliteit*, gaat over het professionaliseren van leraren op het gebied van pedagogische kwaliteit. Het gaat over het spreken en denken van leraren over pedagogische doelen en over de verbinding van hun onderwijsidealen met het concrete lesgeven in hun vak. In die lijn werken we aan de ont-

wikkeling van een onderzoekende houding van leraren, aan het vermogen om met enige afstand naar het onderwijs te kijken en een kritische noot te laten horen als gangbare werkwijzen, taal en beleid pedagogische doelen in de weg zitten. We werken aan de ontwikkeling van opmerkzaamheid, aan een open en zoekende aanpak van het onderwijs in samenspraak met leerlingen. We werken aan zowel krachtig als kwetsbaar leraarschap.

Op de Windesheim website zijn onder de knop lectoraten de tot nu toe in onderzoeksrapporten, boeken en artikelen vastgelegde kennis, die het lectoraat ontwikkelde, te vinden. Onderzoek levert niet alleen nieuwe kennis maar ook nieuwe vragen en aandachtspunten. Op twee daarvan ga ik nu in.

Professionele identiteit in verbinding met sociale verantwoordelijkheid en democratie

Bij de start van onze professionaliseringsactiviteiten verzamelden we met interviews uitspraken van leraren over pedagogische kwaliteit. We legden ze vast op 30 kaartjes die we gebruikten om het gesprek tussen leraren over pedagogische doelen en aanpakken te faciliteren (Leeman, Wardekker & Majoor, 2007). De gesprekken die daarover plaatsvonden laten zien dat leraren pedagogische doelen als belangrijk en ingewikkeld beleven. Zij noemen het bijvoorbeeld moeilijk om tegelijkertijd aan autonomie en sociale verantwoordelijkheid te werken. Opvoeden voor het plurale samenleven is, zo blijkt, een belangrijk thema voor leraren, waaraan voor hen veel vragen kleven over hun opstelling in het spanningsveld van eenheid en verscheidenheid. We zien onzekerheid bij leraren over de aanpak van deze doelen. Zij benoemen een professioneel tekort op dit terrein. Opvallend is het geluid om het werken aan doelen als sociale verantwoordelijkheid en het ontwikkelen van een democratische houding afhankelijk te maken van de persoonlijke motivatie van leerlingen en van henzelf. Is dit uitdrukking van vrijblijvendheid, de beperkte pedagogische ruimte in het onderwijs of van doorgeschooten vraaggestuurd leren?

Jaren geleden observeerde ik voor mijn promotieonderzoek in het voortgezet onderwijs tijdens lessen maatschappijleer. Ik zag sporadisch een echt gesprek tijdens de les, maar hoorde wel veel meningen en overtuigingen. Typische afsluiting van een les: *“Fijn dat jullie allemaal jullie mening gezegd hebben. Tot volgende week.”* Dit meningenrelativisme baarde mij zorgen. Ik zocht tevergeefs naar de mogelijkheden voor leren. Naar de onderbouwing van de meningen met feiten? Naar de argumenten en de rationale voor de afwegingen daarbij. Naar de kritische vragen aan elkaar. Desgevraagd zeiden de leraren. *“Dat stel ik liever niet aan de orde; Al mooi dat leerlingen participeerden; Je weet nooit wat je losmaakt; Mijn collega moet straks wel met ze verder.”*

“Als er geen standpunt wordt ingenomen en verschil van mening niet expliciet kan worden gemaakt, hoeveel valt er dan te leren?”, vroeg ik mij af.

Onderzoeksprojecten in ons lectoraat laten een vergelijkbaar patroon zien. Erna van Koeven ontdekte bijvoorbeeld dat bij de selectie van kinderboeken in het basisonderwijs het voorkomen van conflicten met ouders of collega's (met als gevolg het weghouden van boeken) belangrijker is dan het bieden van een breed vormingsaanbod (Van Koeven & Leeman, 2010). Laten we met elkaar het opvoeden tot sociale verantwoordelijkheid en een democratische houding zo snel varen?

We vermoeden een gebrek aan een gedeelde professionaliteit van leraren om zich op te baseren en tegenwicht te bieden. Zouden leraren bijvoorbeeld met meer onzekerheid moeten leren omgaan? Pedagogisch onderwijs, dat zowel gericht is op autonoom denken als het nemen van sociale verantwoordelijkheid, kan onrust en onzekerheid met zich brengen. Onderwijs kan, wil het verschil maken, geen absoluut veilige haven zijn. Verblijf in de haven, brengt geen vergezichten. Daarvoor is uitvaren nodig. Om de wereld te leren kennen moet je uitgedaagd worden en je neus buitenboord durven steken, anderen ontmoeten, hen leren kennen, je inleven, luisteren, je eigen gezichtspunt onder woorden brengen, kritiek kunnen verdragen en al wikkend en wegend je kijk op de wereld ontwikkelen. De bereidheid ontwikkelen om je visie voor een betere in te ruilen. Dat is leren samenleven in een plurale omgeving en maatschappelijke verantwoordelijkheid leren nemen.

Voor die burgerschapseducatie hebben we goed opgeleide leraren nodig, die de publieke taak van het onderwijs een warm hart toedragen en daar ook voor toegerust zijn. Democratische professionals.

Schoolleiders en schoolontwikkeling

De professionele identiteit van de leraar ontwikkelt zich in een voortdurend proces van het interpreteren van ervaringen. Identiteitsontwikkeling van leraren is de sleutel tot onderwijsverandering. Pedagogisch denken over onderwijs kan bij leraren meer of minder bewust zijn. De verbinding met concreet handelen meer of minder afwezig. In ons werk willen we de omstandigheden creëren om dat pedagogisch denken van leraren te voeden. We ontwikkelden de eerdergenoemde kaartjes en professionaliseringstrajecten. Vrijwel unaniem is er waardering voor de trajecten en de aanpak ervan. Ze bieden rust en tijd voor uitwisseling en reflectie over doelen van onderwijs. Echter ze blijven niet voldoende voor de gewenste verbetering van het onderwijs. Ze zijn een oase. Daarna schakelen de deelnemers vermoedelijk weer naar het geijkte stramien. We hebben ook te maken met tussentijdse stoppers: Geen tijd en andere prioriteit. Werkdruk in een snelle wereld waar bedachtzaamheid niet zo telt.

Schoolleiders vinden de professionaliseringstrajecten van het lectoraat belangrijk. We zien dat zij de deelname aan het traject tot onderdeel van personeelsbeleid maken. Zij selecteren docenten en geven hen onderzoeksvragen mee, over de doorstroming van leerlingen bijvoorbeeld en het selecteren van de goede leerlingen bij de poort. Ze verwachten dat de docenten onderzoeksmethoden leren geschikt voor het oplossen van een scala aan problemen en voor het afleggen van verantwoording naar buiten. Die sporen niet altijd rechtstreeks met de vragen die we in de cursus met haar nadruk op pedagogische kwaliteit in het werk van de leraar centraal stellen (Leeman & Wardekker, 2010). We zien soms een situatie ontstaan waarin de inhoud van het leren voor de leraar is en de cijfertjes voor de manager. Het lijkt een oppositie. Moeten we niet af van deze gescheiden werelden, het typische management- en leraarprobleem? Dan zouden we de relatie tussen management en leraren aan de orde moeten stellen, dus naast de professionaliteit van de leraar ook die van de schoolleider moeten bezien. In de professionele identiteit van de schoolleider zou de verantwoordelijkheid voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en de pedagogische invalshoek en complexiteit van het werk van leraren een prominente plaats moeten innemen (Staratt & Leeman, 2010). Dat vraagt van een schoolleider een expliciete vorm van aanwezig zijn. Het vraagt om aandacht die...

- ... bevestigend is: de ander en zijn situatie kennen;
- ... mogelijkheden scheppend: meedenken en perspectieven bieden op pedagogische kwaliteit;
- ... kritisch: een vorm van expliciet spreken waarin het goede en problematische in een situatie benoemd kan worden.

Samen maken leraren en schoolleiders de school. Schoolontwikkeling is een belangrijk nieuw aandachtspunt. Femke Geijsel is een deskundige op dat terrein. Bij gelegenheid van deze lectorale rede introduceer ik dan ook een vierde onderzoekslijn ter ere van haar komst:

Schoolontwikkeling voor pedagogische kwaliteit.

Het woord is aan Femke.

Lectorale rede²

Leerlingen zijn echte mensen!

Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit

Femke Geijsel

²Een verkorte versie van deze rede is uitgesproken op vrijdag 19 november 2010 (Geijsel, 2010).

Introductie

Onderwijs heeft niet vanzelf pedagogische kwaliteit; blijvende professionalisering is nodig. Ondersteuning bieden bij de pedagogische professionalisering van leraren en scholen is door Yvonne Leeman en Wim Wardekker in 2004 aangeduid als het werkprogramma van het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs. Gedurende het eerste lustrum van het lectoraat (2003-2008) is ervaring opgedaan met deze ondersteuningstaak: door zelf onderzoek en ontwikkelingswerk te initiëren, door het uitvoeren van gesubsidieerde projecten, en door advisering en publicaties. Er is veel geleerd over de wijze waarop pedagogische professionalisering van leraren vorm kan krijgen. Zo is er visie ontwikkeld op zinvol leren en een onderzoekende houding van leerlingen dat door onderwijs met pedagogische kwaliteit bevorderd wordt (Leeman & Wardekker, 2008). Ook is er een instrument ontwikkeld om gesprekken over pedagogische kwaliteit op gang te brengen en vorm te geven (Leeman, Wardekker & Majoor, 2007). Kenniskringleden hebben samen met leraren uit hun afdelingen of vakgebieden vanuit pedagogisch perspectief dilemma's benoemd en vormen gevonden om met die dilemma's om te gaan (zie onder andere: Leeman, van Koeven, De Lange & Roefs, 2009).

Ook andere lectoraten in het pedagogische domein werken aan velerlei ondersteuningsvormen en inhoudelijke concretisering van pedagogische kwaliteit. Leraren, lerarenopleiders en leraren-in-opleiding die betrokken raken bij deze vormen van onderzoek naar de eigen praktijken in de eigen werkcontext krijgen meer inzicht in pedagogische kwaliteit maar ze worden zich ook meer bewust van de begrenzing. Ze zijn enthousiast, maar lopen vervolgens tegen grenzen aan in hun werkomgeving om blijvend en systematisch werk te maken van pedagogische kwaliteit.

Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit biedt kansen om pedagogische professionaliteit in de praktijk van het onderwijs te vergroten. Het geeft leraren bagage die nodig is om meer verantwoordelijkheid te (kunnen) nemen. Om dit een kans van slagen te geven is het van belang dat ook leidinggevend verantwoordelijkheid nemen. Zij zijn degenen die de condities kunnen creëren waaronder onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit door leraren op de werkplek mogelijk wordt.

In het tweede lustrum van het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs zal de aandacht onverminderd uitgaan naar vormen van onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit in de context van de school als werkomgeving. Met deze rede wil ik niet alleen leraren maar ook schoolleiders inspireren tot het verbeteren van de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. Daartoe wil ik kennis over pedagogische kwaliteit aanvullen met kennis op een aantal deelterreinen die mijzelf in voorgaande jaren hebben bezig gehouden: burger-

schapsvorming, praktijkonderzoek, schoolontwikkeling en leiderschap. Deze kennisbasis wil ik verder ontwikkelen in (projectmatige) samenwerking van (onderzoekende) leraren en schoolleiders van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs met praktijkonderzoekers (opleiders en studenten) van hogescholen en universiteiten. Op deze wijze kunnen we leraren en scholen ondersteunen en samen praktijkrelevante kennis ontwikkelen over onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit van het onderwijs in de context van de school.

Deze rede is als volgt opgebouwd

In het eerste hoofdstuk van deze rede ga ik in op het thema pedagogische kwaliteit. Ik duid dat het leraarschap niet alleen pedagogische idealen omvat maar ook een visie op de wijze waarop die idealen vorm kunnen krijgen in de onderwijspraktijk. In het tweede hoofdstuk specificeer ik pedagogische kwaliteit in het kader van de actuele discussie over burgerschapsvorming en de kennis die we over burgerschapseducatie beschikbaar hebben. In het derde hoofdstuk zet ik uiteen wat ik onder praktijkonderzoek versta en welke dilemma's en uitdagingen zich daarbij voordoen. Dit mondt uit in de werkwijze 'onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit', waarvan ik in hoofdstuk 4 de belangrijkste kenmerken noem. In hoofdstuk 5 ga ik nog een stap verder: ik plaats pedagogische kwaliteit in het perspectief van schoolontwikkeling. Ik besteed aandacht aan de rol van de schoolleiding bij het bevorderen van pedagogische kwaliteit op de werkplek en ga in op hoe een onderzoekende aanpak dit kan ondersteunen. Tot besluit van deze rede vat ik de essentie samen en introduceer ik twee projecten waarin we expliciet 'onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit' gaan toepassen. Daarbij duid ik de meerwaarde hiervan voor de lerarenopleidingen van Windesheim.



Hoofdstuk 1: Pedagogische kwaliteit

1.1 Betekenis van pedagogische kwaliteit

Onderwijs met pedagogische kwaliteit bevordert de ontwikkeling van kinderen tot autonome en verantwoordelijke mensen die met inzet van al hun talenten deelnemen aan de samenleving. Het gaat om de ontwikkeling van de persoonlijke, de sociale en de beroepsidentiteit van leerlingen en in samenhang daarmee de ontwikkeling van burgerschap bij leerlingen. Leraren met pedagogische kwaliteit weten hieraan bij te dragen vanuit een visie op onderwijs waarin deze brede ontwikkeling van leerlingen centraal staat (Van Oers, Leeman & Volman, 2009).

In het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs is de brede visie op leren en ontwikkeling toegespitst op zinvol leren en de ontwikkeling van een onderzoekende houding. Met zinvol leren bedoelen we:

- weten waarom je iets leert
- en daardoor extra gemotiveerd zijn om te leren
- als basis voor de verwerving van duurzame kennis en vaardigheden.

Kennis en vaardigheden die een gemotiveerde leerling opdoet, gaan ook echt deel uitmaken van de persoon van de leerling. Dat maakt dat die kennis en vaardigheden niet verloren gaan, maar van blijvende betekenis zijn in de verdere ontwikkeling van de leerling. Een onderzoekende houding is daarbij het uitgangspunt voor gerichte inhoudelijke nieuwsgierigheid, maar ook als beginpunt voor een kritisch-constructieve rol als burgers in de samenleving (Leeman & Wardekker, 2008).

Pedagogische kwaliteit en het pedagogische perspectief: we weten steeds beter wat hiermee bedoeld wordt. Lectoraten en lerarenopleidingen hebben hierin een belangrijk aandeel: daar wordt namelijk hard gewerkt aan het concretiseren van deze begrippen. In de inleiding op deze rede heeft collega-lector Yvonne Leeman hier ook aandacht aan besteed. Ik heb getracht uit deze concretisering te herleiden wat leraren met pedagogische kwaliteit anders doen dan leraren die minder van die kwaliteit bezitten. Drie dingen zijn naar mijn idee kenmerkend:

- a. Pedagogische kwaliteit betekent allereerst dat je als leraar in staat bent vanuit een pedagogisch perspectief naar onderwijs te kijken. Concreet houdt dit in: in staat zijn om te kijken door de ogen van leerlingen en te luisteren door de oren van leerlingen naar het onderwijs en de onderwijsomgeving.
- b. Het komt er vervolgens op aan verantwoordelijkheid te nemen door de consequenties van wat je ziet en hoort te betrekken op je eigen handelen en door te vertalen naar jouw rol als leraar. Je bent dus bereid je eigen handelen bij te stellen en doet dit ook.

- c. Daarbij is visie en inhoud essentieel. Als leraar doe je niet zomaar iets met leerlingen, je werkt aan het bereiken van leerdoelen. Pedagogische kwaliteit houdt dus ook in dat je je bewust bent van je pedagogische idealen en de doelen op het terrein van identiteitsontwikkeling van de leerling en daar gericht aan werkt.

Ik zal deze drie elementen hieronder nader toelichten.

1.2 Leerlingperspectief

Leraren met pedagogische kwaliteit zijn in staat om zich in te leven in het perspectief van de leerling (vergelijk Volman, 2006): meekijken met leerlingen naar het onderwijs en de onderwijsomgeving. Deze leraren willen namelijk weten hoe de onderwijsomgeving het leren en de ontwikkeling van leerlingen beïnvloedt.



Deze foto sierde niet zomaar de uitnodiging voor deze lectorale rede. De gezichten van de drie leerlingen op de foto laten drie verschillende belevingswerelden zien. Dat maakt mij nieuwsgierig, omdat ik denk dat die belevingswereld invloed heeft op hoe deze drie jonge mensen leren. Daarom zou ik met deze leerlingen in gesprek willen gaan.

Maar in de praktijk van het onderwijs is dat lastig. Het vraagt tijd en een andere rol als leraar. Het gaat erom oprecht geïnteresseerd te zijn in wat de leerling(en) bezighoudt en waarom het hen bezighoudt. Die oprechte interesse heeft elke leraar maar strookt vaak niet met het dagelijkse werk.

Met name in het voortgezet onderwijs is dit een probleem. Leraren zien de leerlingen op de meeste scholen maar korte tijd (50 minuten en misschien een pauze-ontmoeting), besteden uiteraard veel van die tijd aan de lesstof en daaromheen aan het orde houden en (sociale) rust bewaren. En leraren weten veel, ze hebben al kennis. Leraren voelen zich daarom vaak niet comfortabel in die andere, meer nieuwsgierige rol. Dit komt naar voren in het volgende fragment uit een onderzoeksverslag dat een leraar met de gefingeerde naam Pieter, maakte in het kader van zijn opleiding tot eerstegraadsbevoegd docent. Pieter werkt al een tijd in het voortgezet onderwijs als tweedegraads docent en heeft voor zijn onderzoek leerlingen geïnterviewd.

Ik zag op tegen het afnemen van de interviews. Willen de leerlingen wel serieus meewerken? Zal ik erin slagen om in ieder gesprek de gegevens boven tafel te krijgen? Hoe kan ik leerlingen die flink uitweiden en afwijken van de vraag weer op het goede spoor krijgen? Gelukkig viel het mee. Ik blijf het lastig vinden om met name de leerlingen die mij niet kennen, te benaderen. Je neemt immers een heel andere (onderzoekende) rol aan dan de vakexpert zoals ze je kennen. Dit heeft niet een keer tot een lastige situatie geleid. Ze wilden allemaal meewerken. Sterker nog, enkele leerlingen wekten de indruk dat ze blij waren dat ze eindelijk hun verhaal konden doen. Ik kan hieruit concluderen dat onze leerlingen normale mensen zijn zolang je ze met respect behandelt.

Dat is toch raar, dacht ik toen ik dit las. Deze leraar staat al een tijdje voor de klas. Wat zijn leerlingen dan als het geen normale mensen zijn?

Interviews afnemen bij leerlingen leidt bij leraren vaak tot dit soort reflecties voor- en achteraf. Dat merk ik in het onderwijs dat ik geef bij de Master Learning and Innovation van Hogeschool Windesheim en bij de Interfacultaire Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. En ik snap dat wel, maar het blijft me toch verbazen. Alsof de werkdruk de leraar helemaal vervreemd van zijn of haar leerlingen. Dat is toch bizar: we hebben het zo druk met het onderwijs dat we geen tijd meer hebben voor gewone gesprekken met leerlingen. Terwijl leerlingen wel degelijk een verhaal hebben, niet alleen over mode of vakanties maar ook over het leren.

Het interviewen of observeren van een je eigen leerlingen kan dit op een hele concrete manier naar voren brengen: de leraar ondervindt dan als het ware aan den lijve wat de relevantie en waarde van het pedagogische perspectief is. Pedagogische kwaliteit bieden, in de zin van het kunnen innemen van het leerlingperspectief, betekent voor een leraar dat hij of zij verder moet kijken dan de eigen neus lang is en daar ook tijd voor moet maken. Het betekent vaker zeggen 'daar denk ik even over na' in plaats van meteen conclusies te trekken en tot actie over te gaan. Want dat nadenken leidt tot inzichten, zoals bij Pieter.

Nieuwsgierig zijn, interesse hebben... dat verwachten we ook van leerlingen. Het aardige is

dat leraren met pedagogische kwaliteit, die interesse ook meteen modelleren voor hun leerlingen. Je zou ook kunnen stellen: onderwijs zonder pedagogische kwaliteit straalt desinteresse uit voor de leerling als mens. Vandaar het motto van deze rede: leerlingen zijn echte mensen!

1.3 Verantwoordelijkheid voelen en nemen voor de eigen rol als leraar

Het zich inleven in het perspectief van de leerling is de basis van pedagogische kwaliteit. Als leerlingen het onderwijs of de leeromgeving heel anders zien dan een leraar het had bedoeld, of zelf andere dingen doen dan leraren hadden gehoopt, kan dat natuurlijk aan de leerling liggen. “Dan moeten ze maar beter opletten of beter hun best doen” is vaak de eerste reactie. Maar waarom letten leerlingen niet op? Waarom doen ze niet hun best? Als leraar heb je niet alleen de verantwoordelijkheid die vragen te stellen, maar ook om de antwoorden en oplossingen bij jezelf te zoeken. Wat kan jij als leraar veranderen zodat de leeromgeving voor de leerling beter functioneert, zodat leerlingen niet alleen betere cijfers halen maar meer uit het onderwijs halen dan de cijfers alleen? Pedagogische kwaliteit vergt zelfreflectie: van een afstandje kijken naar je eigen handelen, de twijfels en vragen daarbij onder ogen zien, en je proberen te verdiepen. Het gaat dan om pedagogische professionaliteit (zie Klaassen, 1998).

Van professionals mag je verwachten dat zij blijven streven naar het verbeteren van de kwaliteit van het werk. Dat geldt dus ook voor de pedagogische dimensie van hun professionaliteit: pedagogische professionalisering. Daarbij moeten we wel enigszins realistisch zijn. Diverse spanningsvelden zoals het ervaren van hoge werkdruk, maken het de pedagogische professional lastig, zie kader 1. Een bijkomend effect van deze ontstane situatie in het onderwijs is dat er bij problemen snel overgegaan wordt tot actie en daarbij de tijd niet nemen om zich te verdiepen in het perspectief van de leerling en de eigen rol. Er is überhaupt weinig tijd om ergens bij stil te staan. De meeste leraren zijn dan ook niet bewust bezig om zich in pedagogisch opzicht blijvend te professionaliseren.

Wat mij betreft kunnen we het ons in het onderwijs niet permitteren om het daarbij te laten. Maar mijn mening doet daar nu niet zo heel veel toe. Het gaat er vooral om dat leraren hier zelf een mening, een visie, over hebben.

1.4 Visie en doelen

Over pedagogische idealen en doelen in het onderwijs is veel geschreven. Ik licht er twee dingen uit.

Ten eerste: om stil te staan bij de eigen veelal impliciete visie op het leren en ontwikkeling

Kader 1: Pedagogische professionalisering, werkdruk en ‘agency’

We moeten ons realiseren dat een school voor een leerling niet alleen een leerplek is maar bovenal een leefplek waar zij ervaringen en belevingen van andere leefwerelden mee naar toe nemen (Hermes, Naber & Dieleman, 2007). Leerlingen ontmoeten niet alleen leraren maar vooral elkaar (Bulterman-Bos, 2007). De omgang met leeftijdsgenoten, de positie in de groep: het is minstens zo bepalend voor de ontwikkeling van de leerling als de omgang met de leraren. De rol van de leraar is betrekkelijk, al heeft een leraar wel een zekere macht. Dieleman (2007) verwijst naar ‘agency theory’ als een mogelijkheid om beter te begrijpen hoe leraren onder deze condities kunnen werken aan pedagogische doelen. ‘Agency theory’ (zie: Eisenhardt, 1989) gaat uit van de situatie waarin iemand (de ‘principal’) werk delegeert naar de ander (‘agent’), die het werk doet. Daarbij doen zich per definitie potentiële belangen conflicten voor, waar je uiteraard op een goede manier mee om moet gaan als je de relatie werkbaar en productief wilt houden. Vanuit dit perspectief wijst Dieleman (2007) erop dat leraren de veel meer gebruik kunnen maken van de (inter)actie en werkzaamheid van leerlingen om hun pedagogische doelen te bereiken.

Bij de vraag in hoeverre leraren die relatieve macht benutten voor pedagogische doeleinden, moeten we ons overigens realiseren dat leraren zich onthand voelen door chronische werkdruk. Het gaat dan niet alleen om externe werkdruk door bijvoorbeeld onderwijspolitiek, maar ook om werkdruk die wordt ervaren door organisatieperikelen in de school en werkdruk die men zichzelf oplegt door gewoon een goede docent te willen zijn (zie Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006). Deze verschillende bronnen versterken elkaar ook nog eens: hoe meer politieke werkdruk, in des te meer bochten moet de onderwijsorganisatie zich wringen, en des te ingewikkelder wordt voor leraren om zich te blijven professionaliseren. Ballet, et al. (2006) wijzen erop dat deze ervaren chronische werkdruk (‘intensificatie’) met name consequenties heeft voor de ontwikkeling van pedagogische praktijkkennis en -vaardigheid van leraren. Er wordt een directer beroep gedaan op didactische kennis en vaardigheid waarmee leraren namelijk sneller kunnen voldoen aan wat van hen verwacht wordt: zorgen voor leerlingen met een diploma waar goede cijfers op staan, met name voor taal en rekenen. Pedagogische praktijkkennis blijft veelal onder de oppervlakte. Voor professionele ontwikkeling op het terrein van pedagogische kwaliteit is leraren zelf ‘agency’ ervaren wat betreft de pedagogische dimensie van hun beroep: zich verantwoordelijk voelen en doelmatig achten bij de opvoedkundige aspecten van hun rol als leraar (zie ook Ballet et al, 2006). Die doelmatigheid kun je alleen ervaren als er sprake is van een doel. Agency met betrekking tot de pedagogische dimensie van het leraarschap vraagt met andere woorden om een pedagogische visie.

van de leerling zijn handzame instrumenten beschikbaar (de verschillende uitspraken op kaartjes, werkwijzen en de ordeningskaders zoals beschreven in ‘pedagogische kwaliteit op de kaart’, Leeman, Wardekker & Majoor, 2007; en bijvoorbeeld ook het ‘pedagogisch muurtje’, zie Biesta, Korthagen & Verkuyll, 2002). Deze instrumenten helpen om vanuit de eigen praktijkkennis te construeren welke pedagogische idealen er voor de leraar toe doen en hoe dit tot uitdrukking komt in het onderwijs dat de leraar verzorgt. Deze instrumenten helpen ook om gesprekken met meerdere professionals op een school (lerarenteams, schoolleiding, zorgprofessionals) te voeren. De pedagogische visies die daarbij op tafel komen hebben meerdere lagen. Leeman et al (2007) hebben in dit kader het over ‘hart voor de leerling, het leren en de school’. Het heeft betrekking op wat er door leerlingen geleerd moet of kan worden, welke rol de school daarin heeft of kan hebben en wat je daarbij als leraar belangrijk vindt en mogelijk acht. Het gaat dus ook over de relatie tussen individu en samenleving en over hoe leerlingen zich tot de samenleving verhouden. Pedagogische kwaliteit heeft, met andere woorden, met de eigen normen en waarden te maken en met de eigen identiteit van de leraar (Leeman, Van Koeven, De Lange & Roefs, 2009).

Ten tweede: De neiging bestaat om pedagogisch handelen van leraren vooral te associëren met leer- of gedragsproblemen van leerlingen. Zo vinden veel mensen het vanzelfsprekend dat er in het vmbo meer aandacht is voor pedagogische kwaliteit dan in havo-vwo. Maar pedagogische kwaliteit treft echter alle leerlingen, zo benadrukte Van Parreren al in 1983, maar de gedachte moet blijven herhaald (Ten Dam & Volman, 2000). De denkbeelden van de Duitse pedagoog Thomas Ziehe bieden een interessante kijk op vormgeving van onderwijs met pedagogische kwaliteit voor alle leerlingen. Ziehe gaat uit van een complexe visie op identiteitsontwikkeling van de jeugd in de huidige westerse samenleving en vertaalt dit door naar het handelen van leraren. Het volstaat volgens Ziehe niet om aan te sluiten bij belevingswereld van de leerling. Leraren zouden leerlingen juist moeten helpen om de grenzen van de eigen belevingswereld te openen en te overstijgen. Ziehe werkt dit uit in drie rollen. Ik beschrijf deze drie rollen in kader 2 in vereenvoudigde vorm, op basis van Sarah Blom’s vrije vertaling van een lezing die Ziehe in 2002 hield (Blom, 2006a, 2006b).

Kader 2: Drie rollen van leraren volgens Ziehe

1. De leraar als reis Leider naar ‘vreemde’, betekenisvolle werelden

Leraren hebben de taak aan leerlingen duidelijk te maken dat er andere, voor hen ook interessante werelden zijn dan de wereld die zij dagelijks ervaren. Het is de uitdaging

en de moeilijkheid voor de leraar om leerlingen uitstapjes te laten maken naar andere potentieel betekenisvolle werelden zonder dat zij dat ervaren als een impliciete afwijzing van de eigen leefwereld. Het gaat erom de verschijnselen uit het alledaagse in een nieuw perspectief te plaatsen. Naar het inzicht van Ziehe doen leerlingen dit te eenzijdig uit zichzelf. Het is juist de expertise van leraren om vanuit hun kennis over het vakgebied en de plaats en betekenis van dat vakgebied in de wereld, leerlingen te leiden naar voor hen interessante, tot dan toe onbekende leerdoelen.

2. De leraar als ceremoniemeester die daarmee leerklimaat beschermt

In het onderwijs gaat het niet alleen over de inhoud. Om de inhoudelijke taak te vervullen is een bepaald leerklimaat nodig. Leraren en leerlingen samen vormen een sociaal systeem, een symbolisch veld, waarin gedeelde normen en waarden, regels en verwachtingen gelden. Dit sociale systeem overstijgt de subjectieve leefwereld van de leerling. De leraar heeft de verantwoordelijkheid in dat sociale systeem een leerklimaat in te richten en te beschermen waarin leerlingen zich veilig voelen zodat ze zichzelf en ook anderen de ruimte durven te geven om onbekende werelden te gaan verkennen en daarvan te leren.

3. De leraar als aanstichter van ‘plezier vooraf’, van zin

Motivatie is bij leerlingen niet vanzelfsprekend, Ziehe beschrijft helder waarom. Het gevoel van ‘geen zin hebben’ gekoppeld aan een korte-termijn-perspectief kan heel sterk zijn. De leraar kan leerlingen helpen afstand te nemen van die gevoelens door ze aan te moedigen om zich voorstellingen te maken. Hoe zou het zijn om astronaut te zijn? Leerlingen gaan dan ervaren dat zij door een goede voorstelling van de eigen toekomst hun eigen wil kunnen sturen. De persoonlijke stijl van de leraar is hierbij erg belangrijk. De leraar laat ermee zien hoe het is om de ontwerper van je eigen leven te zijn. Het komt er dan wel op aan dat leraren de eigen stijl niet als norm stellen. Dat is dus best ingewikkeld.

Ziehe’s theorie herbergt een visie over de wijze waarop leraren invulling kunnen geven aan pedagogische kwaliteit. In deze visie is het pedagogisch handelen verbonden aan het didactisch handelen. Het gaat om nauwgezette, fijngevoelige interactie tussen leraar, leerlingen en leeromgeving. Leraren die dit in de gaten hebben weten (persoonlijke, beroeps- en sociale) identiteitsontwikkeling van leerlingen, parallel aan de cognitieve ontwikkeling, een plaats te geven in hun onderwijs. Zij dragen bij aan betere leerresultaten van hun leerlingen en aan de identiteitsontwikkeling. Deze leraren realiseren hun didactiek met pedagogische kwaliteit.

1.5 Van didactiek met pedagogische kwaliteit naar burgerschap

In het lectoraat staan we voor de opdracht praktijkgerichte kennis te ontwikkelen over de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. In dit deel van mijn rede heb ik drie elementen besproken die mijn inziens typerend zijn voor pedagogische kwaliteit: leerlingperspectief, verantwoordelijkheid en visie. Elk van deze elementen brengt in de praktijk een aantal problemen met zich mee. Als we meer inzicht willen krijgen in pedagogische kwaliteit, vraagt dat om inzicht in hoe leraren in de praktijk van het onderwijs met die problemen omgaan en wat daarbij maakt dat zij wel of geen ruimte voelen om het leerlingperspectief in te nemen, de eigen rol meer systematisch te gaan verkennen en daarbij verantwoordelijkheid te nemen.

Leraren hebben natuurlijk al veel praktijkkennis over het pedagogische domein van hun beroep, maar er gericht aan werken ... dat is lastig. Zeker nu de nadruk in het onderwijs zo op (taal- en reken-) prestaties ligt en de externe verantwoording daarover. Aan de andere kant is er met de aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs juist weer meer nadruk komen te liggen bij het belang van de identiteitsontwikkeling van leerlingen. In het volgende hoofdstuk ga ik hier nader op in.

Hoofdstuk 2: Burgerschapsvorming

2.1 Aandacht voor burgerschapsvorming

Nederlandse scholen voor basis-, voortgezet en speciaal onderwijs zijn sinds 1 februari 2006 verplicht om actief burgerschap en sociale integratie van leerlingen te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). De wettelijke opdracht is ruim geformuleerd. Scholen zijn vrij een eigen invulling aan burgerschap te geven en een eigen onderwijsaanpak te ontwikkelen. Natuurlijk is burgerschapsvorming in ons onderwijssysteem altijd al een taak van scholen geweest. Nieuw echter is dat er nu eisen aan scholen worden gesteld om bewust de identiteitsontwikkeling van jongeren te beïnvloeden (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). Het gaat om de taak van het onderwijs om jongeren te leren een beeld van zich zelf in relatie tot de wereld op te bouwen en daar reflexief mee om te gaan (Veugelers, 2010).

Burgerschapsvorming doet in die zin per definitie beroep op de pedagogische kwaliteit van het onderwijs.

Met het begrip 'burgerschap' wordt niet alleen verwezen naar het politieke domein, maar evenzeer naar de sociale omgang tussen mensen buiten de sfeer van de overheid (zie bijv. De Winter, 2004). De Onderwijsraad (2003) heeft beide dimensies vervat in zijn definiëring van burgerschap als 'de bereidheid en het vermogen van mensen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren'. Zowel in het politieke als het sociale domein gaat burgerschap over het (kunnen en willen) handelen van mensen (Geboers, Geijsel, Admiraal, Ten Dam, 2010). Voor het onderwijs impliceert dit dat het er bij burgerschapsvorming vooral om gaat dat leerlingen gedurende het onderwijs hun burgerschapscompetenties ontwikkelen: het vermogen van leerlingen om adequaat te handelen in uiteenlopende sociaal-maatschappelijke contexten (zie Ten Dam & Volman, 2007).

Over het 'waarom' van burgerschapsvorming en over de beoogde doelen zijn inmiddels vanuit uiteenlopende perspectieven op burgerschap boekenkasten vol geschreven. Over pedagogisch-didactische manieren om aan de gewenste doelen gestalte te geven, is aanmerkelijk minder bekend (zie Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008). Het is dan ook de vraag hoe scholen invulling geven aan opdracht inzake burgerschapsvorming, welke uitdagingen dit met zich mee brengt en welke kennis beschikbaar is om dit onderwijs inhoud en vorm te geven?

In kader 3 ga ik in op deze kennisvraag door stil te staan bij resultaten uit actueel onderzoek. De uitdagingen waar scholen en leraren voor staan bespreek ik in de volgende paragrafen.

Kader 3: Onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen

Om de burgerschapscompetenties van leerlingen te meten kunnen we gebruik maken van de vragenlijst Burgerschapscompetenties die we bij de Universiteit van Amsterdam ontwikkelden (Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2010; zie ook www.burgerschapmeten.nl).

Resultaten van leerlingen van basis-, vmbo- en havo-vwo-scholen laten zien dat er op reflectie gemiddeld veel lager wordt gescoord dan op kennis, attitude en vaardigheden (zie Ledoux, Geijssel, Reumerman, & Ten Dam, 2011). Ook op 'bereidheid tot het leveren van een kritische bijdrage' wordt relatief lager gescoord. Juist deze reflectieve en kritische burgerschapscompetenties zijn echter van belang voor identiteitsontwikkeling van leerlingen: het zich afvragen en ontdekken welke plaats ze in de wereld innemen.

Niet alleen reflectie maar ook het kennisaandeel in de burgerschapscompetenties van onze leerlingen schiet te kort, zoals blijkt uit de resultaten van de International Civics and Citizenship Education Study (ICCS) (zie Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf, 2010). Zowel reflectie als kennis zouden dus meer gestimuleerd mogen worden op de Nederlandse scholen. Vreemd genoeg komt in de verschillende studies ook naar voren dat deze twee componenten, kennis en reflectie, weinig samenhang vertonen (zie bijvoorbeeld Ledoux et al, 2011). Het is niet zo dat leerlingen die veel weten over politiek en de maatschappij, ook meer reflecteren (vaker nadenken) over politieke en maatschappelijke onderwerpen en vraagstukken, of andersom. Hieruit kan voorzichtig worden afgeleid dat het vergroten van kennis en reflectie in het kader van burgerschapsvorming om verschillende pedagogisch-didactische aanpakken vraagt. In dit opzicht is het volgende veelzeggend: in onderzoek onder de leerlingen van 25 scholen voor basisonderwijs en vmbo (Admiraal, Geboers, Geijssel & Ten Dam, 2010; Geboers, Admiraal, Geijssel, & Ten Dam, 2010) (havo-vwo scholen zijn hierop nog niet onderzocht) komt naar voren dat naarmate leerlingen meer sociaal gedrag van medeleerlingen waarnemen, zij iets meer reflecteren over burgerschapsgerelateerde onderwerpen. Ook komt naar voren dat naarmate leerlingen een positievere relatie tussen docent en leerlingen ervaren, de leerlingen hun eigen burgerschapsvaardigheid hoger inschatten.

2.2 Burgerschapsvorming als aanleiding voor onderwijsvernieuwing

Met de wetgeving inzake burgerschapsvorming is de opvoedende taak van de school nieuw leven ingeblazen. Burgerschapsvorming is dus op zich geen nieuwe taak, maar het kan wel een aanleiding zijn tot vernieuwing. Het biedt nieuwe uitdagingen voor scholen, inclusief de roep om ondersteuning daarbij.

Dat merken we in het lectoraat uiteraard in de gesprekken met onderwijzen. In veel scholen wordt burgerschapsvorming in relatief geïsoleerde curriculumonderdelen aangeboden. Er zijn scholen met aparte lessen burgerschapskunde en met aandacht voor burgerschap in hun activiteiten op het gebied van internationalisering of van loopbaanbegeleiding. Alle scholen voor voortgezet onderwijs bieden leerlingen de verplichte maatschappelijke stages aan (zie ook: Hilbers, Dekkers & Dijkstra, 2010). Scholen hebben met name behoefte aan kaders van waaruit zij die brede term burgerschap kunnen verbinden aan het bestaande curriculum, en dan niet alleen de concrete activiteiten en lesstof op school (het formele curriculum) maar ook de meer impliciete waardencommunicatie, om van daaruit afgewogen keuzen te maken over gewenste ontwikkeling. Met andere woorden: veel scholen en leraren worstelen met de vraag hoe ze burgerschapsvorming pedagogisch verantwoord vorm kunnen geven. Ze zijn op zoek naar een meer integrale aanpak vanuit een centrale visie op burgerschapsvorming in de school, zo constateert ook de onderwijsinspectie en de SLO (zie Peschar et al, 2010). Die integrale visie is nodig om burgerschapsvorming duurzaam in te bedden in de schoolorganisatie. En scholen willen eigenlijk alleen maar aan zo'n thema als burgerschapsvorming werken met perspectief op duurzaamheid.

Het gevaar bestaat nu te snel te concluderen dat scholen meer visie moeten hebben. De crux zit hem vooral in het concretiseren van visie tot duidelijke doelen die door leraren vertaald kunnen worden naar dagelijkse praktijk in de school (zie ook Hilbers, Dekkers & Dijkstra, 2010). Met andere woorden: die integrale visie moet vooral op het niveau van de leraren tot stand komen. Maar ook daarin is er sprake van een risico.

De op burgerschapsvorming gerichte activiteiten doen in eerste instantie vooral een beroep op vakdidactische en organisatorische professionaliteit van docenten. Debatteren, maatschappelijke stages, internationalisering: het onderwijs is er druk mee. Ook niet in de laatste plaats omdat ondersteuners op deze gebieden relatief snel een redelijk aanbod hebben weten te creëren. De ondersteuning van de maatschappelijke stage voegt zelfs een hele eigen bureaucratie toe rondom het onderwijs. In die drukte vergeten we enigszins dat burgerschapsvorming bovenal de pedagogische professionaliteit van leraren raakt.

Burgerschapsvorming is onderdeel van de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Het vraagt dus van leraren dat zij voldoende en actuele know-how hebben over identiteitsontwikkeling van leerlingen en over onderwijsstrategieën om deze identiteitsontwikkeling te beïnvloeden.

2.3 Lectoraatsprogramma: burgerschapsvorming met pedagogische kwaliteit

Pedagogische professionaliteit kan de rode draad zijn waarmee tot nu toe geïsoleerde burgerschapsactiviteiten aan elkaar worden verbonden. Neem bijvoorbeeld de maatschappelijke stage. Vanuit een perspectief van pedagogische kwaliteit gaat het vooral om hoe de buitenschoolse ervaringen van leerlingen tijdens de maatschappelijke stage later aan bod komen in het onderwijs binnen de school en worden benut in relatie tot andere vakinhouden. Vooral tijd om te reflecteren op opgedane ervaringen wordt cruciaal geacht voor de uiteindelijke invloed van de maatschappelijke stage op de ontwikkeling van de leerling (vergelijk Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008). Het komt er, denk ik, op aan dat leraren zich meer bewust zijn van wat zij in de interactie met leerlingen aan extra's te bieden hebben. Ik bedoel niet alleen de (veelal geforceerde) interactie tijdens bijvoorbeeld mentorgesprekken, maar juist ook de interactie rondom en tijdens de lessen en projectactiviteiten. In die interactie, in het gesprek tussen leraar en leerlingen, wordt namelijk niet alleen betekenis gegeven aan het geleerde (het idee van zinvol leren; zie paragraaf 1.1) maar kan een leraar bovendien leerlingen begeleiden naar 'nieuwe werelden' (zie de ideeën van Ziehe in paragraaf 1.4).

Burgerschapsvorming met pedagogische kwaliteit vraagt van leraren: het creëren van ruimte en gelegenheid voor het bespreken, verwerken, delen van ervaringen en belevingen die leerlingen opdoen bij projecten en activiteiten. Het gaat niet alleen om interactieve vaardigheid van leraren, maar ook om kennis van en reflectie over burgerschap bij leraren. Leraren hebben vakoverstijgende conceptuele kennis nodig over aan burgerschap verwante concepten, zoals vrijheid van meningsuiting, maatschappelijke participatie, democratie. Van belang is dat leraren enigszins 'getraind' zijn in het herkennen en kunnen benoemen van verbindingen tussen de concrete situaties en belevingen die leerlingen beschrijven en de abstracte concepten die onderdeel uitmaken van burgerschap. Daarbij hebben leraren ook te maken met hun eigen waarden en rolopvattingen als burger: sta je zelf achter democratie, hoe kijk je zelf aan tegen andere culturen en hoe ga je daarmee om? En het roept bovendien vragen op over de kwaliteit van de onderwijsomgeving als omgeving waarin leerlingen burgerschapspraktijken opdoen: is een school wel een democratische omgeving voor leerlingen, geeft de school wel het goede voorbeeld? Kortom, burgerschapsvorming met pedagogische kwaliteit is niet vanzelfsprekend.

Zo beschouwd ligt de vernieuwingsuitdaging van burgerschapseducatie niet zozeer bij het bedenken van nieuwe projecten en activiteiten, maar bij het versterken van de pedagogische professionaliteit. Ik stel derhalve dat de hernieuwde aandacht voor burgerschapsvorming vraagt om pedagogische professionalisering van leraren en constateer tegelijkertijd dat dit vooralsnog een onderbelicht punt is gebleven in de discussie over burgerschapsvorming.

De aandacht gaat vooral uit naar vorm en inhoud van burgerschapsvorming en burgerschapseducatie en relatief weinig naar de personen die het moeten doen, de leraren.

In het lectoraatsprogramma voor de komende jaren willen we er zicht op krijgen of de tot nu toe geïsoleerde curriculumonderdelen meer betekenis kunnen krijgen voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen als we leraren in hun werk gaan ondersteunen bij het versterken van hun pedagogische professionaliteit. We nemen de bestaande onderwijspraktijk van leraren als uitgangspunt.

2.4 Van burgerschapsvorming naar praktijkonderzoek

Burgerschapsvorming wordt in veel scholen in relatief geïsoleerde curriculumonderdelen aangeboden. Er is in de scholen zelf behoefte aan een meer integrale werkwijze en vragen ondersteuning bij de realisatie daarvan. Deze behoefte en vraag om ondersteuning herkennen we ook in ons lectoraat. Pedagogische professionaliteit van leraren zou de effectiviteit van burgerschapseducatie kunnen versterken en kan in die zin 'het geheim van de smid' zijn. Het gaat dan niet alleen om pedagogische vaardigheid van docenten maar ook conceptuele kennis van burgerschap. De ondersteuning die scholen vragen in het kader van burgerschapsvorming is daarmee mijn inziens geen vernieuwingsvraag maar een professionaliseringsvraag.

De uitdaging is er volgens mij vooral in gelegen beter te gaan begrijpen hoe leraren op hun werkplek pedagogische kwaliteit kunnen verbeteren. In het lectoraat gaan we die uitdaging aan met behulp van praktijkonderzoek.



Hoofdstuk 3: Praktijkgericht onderzoek

3.1 Wat bedoelen we met praktijkgericht onderzoek?

Praktijkgericht onderzoek wordt als overkoepelende term gebruikt voor onderzoek dat begint bij een probleem dat zich in de praktijk voordoet, en vervolgens tot doelstelling heeft om nieuwe kennis te genereren die bruikbaar is bij het verhelderen en/of oplossen van dat probleem (vergelijk Verschuren, 2009a). Praktijkgericht onderzoek is, met andere woorden, gericht op de ontwikkeling van praktijkrelevante kennis.

Voor praktijkgericht onderzoek gelden dezelfde kwaliteitscriteria als voor theoriegericht (wetenschappelijk) onderzoek. Je kunt je tenslotte niet voorstellen dat praktijkgericht onderzoek eindigt met de opmerking “de resultaten zijn maar voor de helft betrouwbaar dus neem de conclusies met een korreltje zout”. De wijze waarop aan die criteria kan worden voldaan, verschilt wel van meer traditioneel onderzoek (zie Verschuren, 2009a). Het meest essentiële verschil tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek is dat praktijkgericht onderzoek in veel sterkere mate tegemoet dient te komen aan het criterium *bruikbaarheid*. Dit stelt een hele reeks aan extra eisen aan het onderzoek. Het gaat bijvoorbeeld om het realiseren van een toegevoegde waarde voor de praktijk, acceptatie in de praktijk van de onderzoeksresultaten, het verantwoorden van kosten aan de praktijk en het tempo waarmee het onderzoek wordt uitgevoerd. De praktijk stuurt daarmee mede de logistiek en ritmiek van het onderzoek en dat maakt het er niet eenvoudiger op. Praktijkgericht onderzoek vereist dat niet alleen de onderzoeker, maar ook de organisatie waarbinnen het onderzoek plaatsvindt zich committeert. Het vereist een grote mate van inleving van de onderzoeker in de behoeften van de opdrachtgever en flexibiliteit om hier in het onderzoek rekening mee te houden. Verschuren (2009a; 2009b) beargumenteert dat praktijkgericht onderzoek daarmee qua complexiteit zeker niet onder doet voor theoriegericht onderzoek.

Praktijkgericht onderzoek, of kortweg praktijkonderzoek, wordt met name vanuit lectoraten geïnitieerd en gebezigd. Vanuit het hoger beroepsonderwijs zijn er de afgelopen jaren dan ook diverse methodeboeken verschenen die de onderwijspraktijkonderzoeker (in-spe) kunnen helpen bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek. Praktijkgericht onderzoek speelt ook – in toenemende mate – een rol in de wetenschap en dan met name op die terreinen die we vroeger ‘toegepaste wetenschap’ noemden zoals de onderwijskunde en de organisatiekunde.

In publicaties over praktijkonderzoek, bijvoorbeeld in beleidsteksten in het hoger beroepsonderwijs, wordt praktijkonderzoek dan ook nog wel eens in een adem genoemd met de term toegepast onderzoek. Er is echter een duidelijk onderscheid. Bij toegepast onderzoek

gaat het om het in de praktijk toepassen van kennis die met behulp van wetenschappelijk (theoriegericht) onderzoek is verkregen. Bij praktijkonderzoek gaat het er echter niet alleen om bestaande kennis te gebruiken, maar ook om nieuwe kennis in en over de praktijk te ontwikkelen. Praktijkonderzoek gaat dus een stap verder dan toegepast onderzoek. Het kan zelfs expliciet de bedoeling zijn om gaandeweg het onderzoek veranderingen in gang te zetten bij de betrokkenen. Praktijkonderzoek heeft dan een lerende functie (zie ook Verschuren, 2009a).

3.2 Praktijkonderzoek in het onderwijs

In het onderwijs zien we dat praktijkonderzoek steeds meer terrein wint. In de evaluatie van de grootschalige vernieuwingstrajecten is de rol van onderwijskundigen en onderwijskundig onderzoek niet onbesproken gebleven (Commissie Dijsselbloem; Tweede Kamer, 2007-2008). Er is discussie ontstaan over de mate waarin gewenste vernieuwingen ‘evidence based’ moeten zijn. In het verlengde van deze discussie zijn er meer subsidiestromen beschikbaar gekomen waarmee scholen zelf initiatief kunnen nemen tot onderzoek, zoals ‘Onderwijsbewijs’, de expeditie ‘Durven Delen Doen’, innovatiearrangementen in het beroepsonderwijs, de SLOA-subsidies en RAAK-subsidies. Er is steeds meer discussie over de vraag in hoeverre het mogelijk dit praktijkgerichte onderzoek van waarde te laten zijn voor de onderwijswetenschap. In kader 4 sta ik hier kort bij stil.

Kader 4: Relevantie van praktijkonderzoek voor de onderwijskunde

Praktijkgericht onderzoek is een relevante aanvulling op academisch onderwijsonderzoek, mits onderwijsonderzoekers de uitdaging aangaan theorie te gaan ontwikkelen op basis van praktijkgericht onderzoek (zie ook: Geijsel, 2010). De crux zit hem daarbij in het bedenken van creatieve oplossingen in opzet en uitvoering van het onderzoek om validiteit van onderzoeksresultaten te kunnen garanderen en om theorie te kunnen abstraheren uit de rijke, contextgebonden kennis die met praktijkonderzoek wordt verkregen. Verschuren (2009b) betoogt dat er daartoe wellicht een nieuw wetenschapsparadigma nodig is: ... a paradigm with a primacy of the contexts of discovery and implementation, besides the context of justification, primacy of elementary and ethical validity, and a primacy of holism and interdisciplinarity in contrast to reductionism. Each paradigm change in the history of science was accompanied by challenges to strongly-held convictions and doctrines, perceived as heresies by the scientific mainstream of the time. It won't be any different this time (Verschuren, 2009b, p. 61). Bij de exploratie van dit paradigma kunnen (of misschien wel: moeten) lectoraten in mijn ogen een belangrijke rol spelen.

Parallel aan deze beweging is onderzoek ook een grotere rol gaan spelen in de opleiding van leraren. Op hogescholen, ook te Windesheim, wordt hard gewerkt aan doorlopende leerlijnen opdat studenten een onderzoekende houding ontwikkelen en onderzoekservaring opdoen. Dit wordt versterkt door de ontwikkeling van Academische opleidingsconsortia: samenwerkingsconsortia van scholen en eerste en tweedegraadsopleidingsinstituten. Er wordt geprobeerd om theorie en praktijk van de opleiding goed op elkaar af te stemmen en om samen met leraren in de scholen onderzoek te doen waarin ook studenten kunnen participeren. Ook kunnen er masteropleidingen worden gevolgd bij hogescholen (al dan niet in samenwerking met universiteiten) waarin onderzoek (leren) doen een belangrijke plaats inneemt.

Gaandeweg al deze veranderingen hebben mensen in het onderwijsveld zelf een duidelijkere mening gekregen over de rol en waarde van onderzoek. Er wordt meer belang gehecht aan het zich (mede) eigenaar voelen van vernieuwingen en van – resultaten van – onderzoek over vernieuwingen.

3.3 Uitdagingen van praktijkonderzoek in het onderwijs

Steeds meer leraren op scholen (en ook leidinggevenden trouwens, zie: Krüger, 2010) zijn actief betrokken bij onderzoek, vaak onder begeleiding van externe onderzoekers. Dit onderzoek is in de meeste gevallen gericht op het eigen onderwijs, of in ieder geval op het onderwijs in de eigen school. Dit brengt een aantal uitdagingen met zich mee.

Betrouwbaarheid

Het is bijvoorbeeld de vraag of je je eigen praktijk wel kunt onderzoeken. Ben je dan wel objectief genoeg? Verschuren (2009a) neigt naar een negatief antwoord op deze vraag. Hij veronderstelt een strikte scheiding tussen de praktijkonderzoeker en de eigenaar van het onderliggende praktijkprobleem om zo te waarborgen dat de praktijkonderzoeker afstand neemt. Deze scheiding voorkomt meteen dat er te veel van onderzoek verwacht wordt: onderzoek dient er niet toe problemen op te lossen voor een ander. Praktijkonderzoek is (net als ieder ander onderzoek) een ‘kennisgenererende activiteit’, met als praktijkvoordeel dat de kennis bruikbaar is bij het zoeken en vinden van oplossingen door de probleemeigenaar (zie Verschuren 2009a, p. 169). Verschuren richt zich met zijn methodologie echter (vooralsnog) niet op de onderwijssector.

Ik denk dat het wel kan, en dat we er in het onderwijs bovendien niet om heen kunnen dat mensen hun eigen praktijken onderzoeken. Maar daarbij moeten we wel nieuwe manieren ontwikkelen om betrouwbaarheid te garanderen.

Dat vraagt vooral om alertheid van begeleidende onderzoekers. En om de ontwikkeling van onderzoeksmethodologie (dus niet methoden) speciaal voor praktijkonderzoek in het onderwijs. Dat staat nu nog in de kinderschoenen.

Afbakening onderzoek en praktijk

Een complicerende factor is ook dat het praktijkonderzoek gerelateerd is aan lopende processen in de onderwijspraktijk. Harinck (2009) maakt in dit kader onderscheid tussen het handelingstraject en het onderzoekstraject. In het handelingstraject doet zich een praktijkvraag voor waaruit een onderzoeksvraag wordt afgeleid. Met die onderzoeksvraag start een onderzoekstraject. Beide trajecten vragen een eigen vaardigheid en ritmiek, waarbij het de bedoeling is dat het onderzoekstraject het handelingstraject versterkt.

In de begeleiding van onderzoekende leraren merk ik dat het ingewikkeld is om praktijk- en onderzoeksvraag te scheiden. De neiging bestaat het onderzoek als antwoord op de praktijkvraag te zien. In kader 5 geef ik een voorbeeld, waarbij ik ook duidt hoe het innemen van een (pedagogisch) perspectief hierbij kan helpen.

Kader 5: Afbakening onderzoek en praktijkvraag

Om teleurstelling te voorkomen over de waarde of haalbaarheid van het onderzoek is het van groot belang om praktijkonderzoek goed af te bakenen ten opzichte van de praktijkvraag. Dat kan onder andere door een perspectief te kiezen.

De praktijkvraag is bijvoorbeeld: 'een beleidsplan voor de ontwikkeling van de school als cultuurprofielschool'. Een te snelle doorvertaling leidt tot een onderzoekdoel als: 'het ontwikkelen van een beleidsplan' en of vragen als: 'hoe kunnen we een beleidsplan ontwikkelen en wat zijn elementen van dit beleid?' Eerst moet duidelijk worden vanuit welk perspectief je naar het praktijkprobleem kijkt.

Vanuit een pedagogisch perspectief kun je je bijvoorbeeld afvragen in welk opzicht een cultuurprofielschool bij zou kunnen of moeten dragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Hieruit volgt bijvoorbeeld als kennisvraag: welke betekenis hebben de cultuurprofielactiviteiten die het afgelopen jaar hebben plaatsgevonden gehad voor de culturele ontwikkeling van leerlingen? De kennis die met het onderzoek verworven wordt, kun je vervolgens benutten bij het maken van het beleidsplan.

De letterlijke bijdrage van onderzoek is daarmee vaak veel kleiner dan men van tevoren had gedacht: het onderzoek is afgerond en er ligt nog steeds geen beleidsplan. Maar de keuze voor het perspectief leidt al meteen tot interessante vragen, nog lang voor de onderzoeksresultaten op tafel liggen: waarom willen we eigenlijk een cultuurprofielschool zijn, waar is het ons om te doen als het gaat om het leren en de ontwikkeling van leerlingen? Hoe bepalen we of we die leer- en ontwikkeldoelen bereiken?

Het voorbeeld in het kader maakt duidelijk dat praktijkonderzoek in scholen neveneffecten heeft: er komen nieuwe vragen naar boven waarop antwoord nodig is om het praktijkonderzoek goed in te richten. Dat onderzoek niet de antwoord is op de praktijkvraag, maar eerder nieuwe vragen oproept, is niet alleen voor de (beginnend) praktijkonderzoeker ingewikkeld maar ook voor andere betrokkenen in de school (bijvoorbeeld de schoolleiding). De startfase van onderzoek duurt vaak veel langer dan men dacht. En het komt strategisch niet altijd van pas dat er vragen worden gesteld bij het lopende beleid.

Bruikbare instrumenten

Een andere uitdaging is de instrumentatie. Het is van belang dat afname van een instrument niet al te belastend is voor de betrokken leraren, maar ook dat het resultaten oplevert die –zoveel mogelijk– bruikbaar zijn voor zowel het onderzoeks- als het handelingstraject. Om een voorbeeld te noemen: in het vorige hoofdstuk beschrijf ik de vragenlijst Burgerschapscompetenties. Voor de inzet van dit instrument in het kader van praktijkgericht onderzoek zullen vragen beantwoord moeten worden als: zijn de resultaten van metingen met dit instrument wel informatief voor leraren en uitnodigend tot reflectieve dialoog onder leraren? Veel onderzoeksinstrumenten zijn ontwikkeld zonder dit perspectief van belasting en bruikbaarheid. Dit doet een beroep op begeleidende onderzoekers om die vertaalslag te maken.

Verskillende belangen

Het wordt steeds duidelijker dat onderzoek door leraren in de eigen school goed is voor de ontwikkeling van een school. Leraren uit scholen die deelnemen aan een pilot Academische school blijken bijvoorbeeld hoger te scoren op systematische reflectie tijdens de problematiserings- en planningsfase van de kwaliteitscyclus dan leraren uit de overige scholen (Imants, et al., 2010). Juist vanuit het oogpunt van kwaliteitszorg kan het voor een school bovendien heel handig zijn om over leraren met onderzoeksvaardigheid te beschikken. We merken dan ook geregeld dat schoolleiders kansen aangrijpen om leraren in onderzoekstrajecten te laten participeren. Het is dan niet altijd de inhoud van het onderzoekstraject dat de schoolleiding interesseert, maar de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden. Leeman en Wardekker (2010) wijzen in die situaties op het risico dat docentonderzoek een doel op zich wordt in plaats van een middel om tot reflectie en verbeterd handelen te komen. Dat is op zich geen punt, als het maar duidelijk is, ook voor de betrokken leraren. Om frustraties te voorkomen moet in praktijkonderzoek op scholen bij aanvang dus altijd goed gecommuniceerd worden over de belangen die met het onderzoekstraject zijn gemoeid. En ja, ook hierin speelt de begeleidend onderzoeker een rol.

Kortom, er is meer kennis nodig van werkbare vormen van praktijkonderzoek in relatie tot lopende processen in scholen, de beschikbare capaciteit en expertise van onderzoekende

leraren en begeleidende (externe) onderzoekers, en instrumentatie. Mijn indruk is dat met het onderscheiden van de praktijkvraag en de kennisvraag en het daarbij expliciet kiezen van een perspectief veel verwarring voorkomen kan worden zowel voor de onderzoeker als voor de verschillende betrokkenen in de praktijk.

3.4 Praktijkonderzoek als vorm van professionalisering van leraren

Geconstateerd kan worden dat onderzoek in scholen toeneemt in populariteit. Het gaat in het onderwijs dan ook niet alleen om een behoefte aan bruikbare kennis. Het onderwijsveld lijkt ook de kans aan te grijpen om het tij van ‘deprofessionalisering’ te keren (Ballet, et al., 2006). De toegenomen complexiteit van het werk en de grote mate van externe sturing, in combinatie met het gegeven dat het in het onderwijs lastig is om elkaar aan te spreken over dingen die leraren in hun lessen niet goed (genoeg) doen, hebben veel leraren in een soort overlevingsmodus gezet. Betrokkenheid bij praktijkonderzoek kan voor leraren een middel zijn om zich uit die positie te ontworstelen: onderzoek leidt als vanzelf tot reflecties, het levert feitelijke informatie op over de eigen onderwijspraktijk en deze informatie kan minder eenvoudig worden genegeerd dan zomaar een mening.

Daarbij moeten we ons wel realiseren dat onderzoek in eerste instantie vooral vraagt van leraren dat zij zich kwetsbaar opstellen. De kern van onderzoek is namelijk dat je iets nog niet weet; terwijl leraren er juist aan gewend zijn antwoorden op vragen klaar te hebben. Onderzoek doen roept dan ook bij veel leraren onzekerheden op, zo leert de praktijk (zie ook paragraaf 1.1). Dat geldt ook voor leraren-in-opleiding overigens. Juist het onder ogen zien van die onzekerheden, het nieuwsgieriger worden en daarmee ruimte creëren voor nieuwe dingen, maakt wellicht dat praktijkonderzoek door leraren als vorm van professionalisering voeten aan de grond krijgt. Echter, ook hierbij is de vraag: wat betekent dit voor de loop en inhoud van praktijkgericht onderzoek? Welke (proces)eisen stelt dit aan de begeleiding en de begeleiders van onderzoekende leraren?

3.5 Accent op de begeleiding van onderzoekende leraren

In het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs vormen de dilemma’s en vraagstukken die in dit hoofdstuk aan de orde zijn geweest een kader van waaruit praktijkonderzoek inzetten. We zien praktijkonderzoek als methode voor onderzoek en professionalisering in het onderwijs. Een speciaal aandachtspunt daarbij vormt de rol van de begeleidend onderzoeker. Er komt veel aan op de deskundigheid, creativiteit en flexibiliteit van de begeleidend onderzoekers. Maar over wat precies de impact van die rol is en welke afwegingen daarbij worden gemaakt, weten we nog weinig.

Ik heb voor mijzelf eens op een rij gezet wat ik begeleidend onderzoekers zoal heb zie doen in de praktijkgerichte onderzoeksprojecten waarin ik heb geparticipeerd. Ze helpen de onderzoekende leraren door (een beetje) afstand te nemen en van daaruit vragen te stellen

(maar zodanig dat de leraar eigenaarschap blijft ervaren). Ze scholen in onderzoeksvaardigheid. Ze antiperen met de onderzoekende leraren mee op de omliggende hectiek en dynamiek in de school en tegelijkertijd de onderzoeksvoortgang bewaken. Daarbij heeft een de begeleider veelal ook contact met de schoolleiding. Bij dit alles bewaken ze de kwaliteit van het onderzoek door betrouwbaarheid en validiteit te garanderen. Ze nemen werk uit handen van de leraren, met name als het gaat om het beschrijven, rapporteren en publiceren van het onderzoek. Begeleiders verzamelen bovendien vaak zelf aanvullende data en zorgen daarbij voor afstemming met de onderzoeksactiviteiten op andere scholen binnen een project.

Daar komt bij dat het alleen lukt als er sprake is van een vertrouwensbasis. Het gaat erom dat leraren een persoonlijke klik maar tegelijkertijd deskundigheid ervaren bij de begeleidend onderzoeker.

Daarbij is cruciaal dat begeleiders zich bewust zijn van het verschil in referentiekader ten aanzien van de onderzoeksactiviteiten. Begeleiders praten snel in termen van ‘het onderzoek’ of ‘de onderzoeksbijeenkomst’ terwijl de relevantie van ‘onderzoek doen’ voor de betrokken leraren nog helemaal niet duidelijk is. Het maakt geen deel uit van het dagelijkse werk van leraren (vergelijk: Krol, Boersma & Toorenaar, 2007). Het is de kunst, met andere woorden, om de dingen ook te benoemen vanuit het referentiekader van de leraar. Dat vraagt om kennis van en empathie voor de dagelijkse dynamiek in scholen. Om vervolgens onderzoeksmatige activiteiten te bedenken die haalbaar zijn gegeven de bestaande dynamiek en functie hebben in het handelingstraject waar de leraar op is gericht. Via dergelijke activiteiten kan als het ware worden ‘ontdekt’ wat de waarde is van analyse, systematiek en reflectie. Pas daarna krijgt het concept ‘onderzoek’ voor een leraar betekenis, althans voor leraren die nog niet eerder onderzoek deden in de eigen praktijk van het onderwijs.

Er moet dus steeds een relatie zijn met de handelingspraktijk van de leraar. Dat is voor een begeleidend onderzoeker best ingewikkeld. Hoe en hoeveel moet en kun je sturen? Daar komt dan nog bij dat in veel gevallen niet alleen de onderzoekende leraar zelf maar ook de schoolleiding een belang heeft bij het onderzoek.

We weten nog maar weinig van de functionaliteit, de intensiteit en het rendement van samenwerkingsmodellen tussen onderzoek en de onderwijspraktijk en de specifieke rol van de begeleidend onderzoeker hierin. Ook de methodologie van Verschuren geeft op dit punt nog weinig uitsluitel, behalve dan het standpunt dat academici hier een verantwoordelijkheid dragen die nieuw is in de (onderwijs-) wetenschap: een deels instrumentele en deels morele verantwoordelijkheid voor de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten. Voor zover opgemaakt kan worden uit onderzoek tot dusver naar praktijkonderzoek-in-het-onderwijs is voortdurende interactie en een goede samenwerking tussen ervaren onderzoekers, onderzoekende leraren en de schoolleiding essentieel voor de haalbaar praktijkgericht onderzoek met duurzame opbrengsten voor de betrokken scholen. Die samenwerking wordt naar ver-

wachting beter naarmate er meer tijd beschikbaar is en de afstand tussen onderzoeker en leraren geringer.

3.6 Van praktijkonderzoek naar werken aan pedagogische kwaliteit

In het lectoraat streven we naar onderzoeksprojecten waarin hbo-docenten in de rol van begeleidend onderzoekers daadwerkelijk contacttijd hebben met leraren in scholen rondom het doen van onderzoek. Mijns inziens is dit niet alleen goed voor de kwaliteit van het onderzoek, maar ook voor de professionalisering van leraren en de ontwikkeling van scholen. Bovendien leidt dit tot kenniscirculatie van praktijkkennis en praktijktheorie via de professionalisering van de hbo-opleiders naar het onderwijs op de hogeschool.

In het lectoraat doen we praktijkgericht onderzoek gericht op de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. De uitdagingen die ik in dit hoofdstuk benoemd hebt, hebben we daarbij onder ogen te zien en een plek te geven in de werkwijze. Het mondt uit in wat ik 'onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit' noem. In het volgende hoofdstuk zet ik de kenmerken van deze werkwijze op een rij.

Hoofdstuk 4: Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit

In het lectoraat willen we kennis opdoen over hoe leraren op de werkvloer op een onderzoekende wijze kunnen werken aan pedagogische kwaliteit. We streven ernaar samen met collega's praktijkgericht onderzoek te doen waarin 'onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit' centraal staat. In dit hoofdstuk licht ik de volgende uitgangspunten van deze werkwijze toe:

- Praktijkvraag centraal en dan de pedagogische bril op
- Werken aan een onderzoekende houding
- Ontwerpen maken inclusief de onderzoeksmatige leerervaringen
- Ondersteuning en begeleiding door onderzoekers op de werkplek
- 'Testen' van ontwerpen via overdracht naar derden
- Focusstudies door onderzoekers op grotere afstand van de leraren

4.1 Praktijkvraag centraal en dan de pedagogische bril op

In praktijkgerichte onderzoeksprojecten gericht op onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit staan de problemen van de school zelf met betrekking tot pedagogische kwaliteit, identiteitsontwikkeling en burgerschapsvorming centraal. Denk bijvoorbeeld aan het inrichten van de maatschappelijke stage, het ontwikkelen van een vakoverstijgend project, evaluatievragen over een internationaliseringsprogramma. Vanuit ons lectoraat denken we mee, waarbij het praktijkprobleem dan wordt beschouwd vanuit een pedagogisch perspectief. Om het internationaliseringsprogramma als voorbeeld te nemen: vraagstukken over het imago van de school of over het verkrijgen van subsidies zijn soms elementair bij zo'n programma en oplossing van dergelijke vraagstukken kan een hoop verbetering te weeg brengen. Maar bij onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit zal in eerste instantie het probleem worden bekeken vanuit het perspectief van de leerling. Dus: wat betekent de ontstane situatie voor de ontwikkeling van de leerling en wat zou je daarin anders willen? Vanuit die scope wordt vervolgens een start gemaakt met zoeken naar oplossingen voor het probleem, volgens een onderzoeksmatige aanpak. Dat onderzoeksmatige zorgt er onder andere voor dat gemaakte keuzes worden geëxpliciteerd. En uiteraard kan zich de oorspronkelijke praktijkvraag dan verleggen, maar alleen als de betrokken leraren dat zelf ook zien.

4.2 Werken aan een onderzoekende houding

Een onderzoeksmatige aanpak brengt met zich mee dat leraren onderzoeksvaardigheid opdoen. Die ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden kan van belang zijn voor een school, bijvoorbeeld in het kader van kwaliteitszorg. Leeman en Wardekker (2010) wijzen in die situaties op het risico dat leraaronderzoek een doel op zich wordt in plaats van een middel om



tot reflectie en verbeterd handelen te komen. Niet puur de onderzoeksvaardigheid, maar de bredere onderzoekende houding is cruciaal, zeker als het gaat om pedagogische kwaliteit. Leeman en Wardekker concluderen dit op basis hun meerjarige ontwerpgerichte onderzoek naar de ontwikkeling van een professionaliseringstraject voor leraren (Leeman & Wardekker, 2008). Het traject is erop gericht een onderzoekende, pedagogische kijk op onderwijs bij leraren te ontwikkelen en tegelijkertijd, samen met leraren, het begrip pedagogische kwaliteit te concretiseren. Met behulp van onderzoek in de eigen onderwijspraktijk wordt aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding gewerkt. Kenmerken van een onderzoekende houding zijn een open houding, nieuwsgierigheid, goed waarnemen en noteren, vraagtekens plaatsen bij het vanzelfsprekende, een kritische kijk op het eigen handelen in de praktijk. De aanvankelijke begeleiding van de leraren in de eerdere cycli van het professionaliseringstraject was vooral gericht op het doen van onderzoek en een kennismaking met de concepten pedagogische kwaliteit en een onderzoekende houding. Het is echter gebleken dat pas door het doen van onderzoek onder de eigen leerlingen de pedagogische concepten betekenis krijgen voor de betrokken leraren. Het onderzoek onder leerlingen blijkt een cruciale voorwaarde is voor het verbinden van een onderzoekende houding aan pedagogische visie. Het resulteert is dat er openingen ontstaan om het pedagogisch handelen gericht, vanuit een eigen pedagogische visie, te gaan verbeteren. Het professionaliseringstraject richt zich daarom nu bij de start al op het oefenen met onderzoek onder leerlingen om van daaruit principes van pedagogische kwaliteit te gaan concretiseren voor de vraagstelling en de uitvoering van onderzoek naar het eigen pedagogische handelen.

4.3 Ontwerpen maken inclusief de onderzoeksmatige leerervaringen

Vanuit het inzicht in de eigen pedagogische praktijken ontstaan *ontwerp vragen*: vragen die leraren zelf hebben over wat er beter kan. Leraren gaan volgens een systematische werkwijze op zoek naar antwoorden op die vragen, onder begeleiding van onderzoekers. Er wordt begonnen met het verhelderen van de eigen visie en die van de school op pedagogische kwaliteit, door na te gaan in hoeverre het eigen onderwijs aan de eigen visie voldoet, en door in de onderwijspraktijk nieuwe aanpakken (passend bij die visie) uit te proberen en te evalueren. De ontwerpen kunnen hele concrete vormen aannemen door ze te relateren aan al bestaande leerling- en leraaractiviteiten. Vanuit het perspectief van pedagogische kwaliteit is het steeds de vraag of de mogelijkheden die zo'n activiteit biedt, wel voldoende worden benut. Wordt er wel uitgehaald wat er in zit?

De onderzoeksmatige aanpak geeft leraren gelegenheid tot verdieping, analyse, abstractie en reflectie. En juist dat is nu net ook wat pedagogische kwaliteit vraagt van leraren (zie paragraaf 1.3). Met andere woorden: zowel praktijkonderzoek als pedagogische kwaliteit doen een beroep op vraag-, distantie-, analyse-, inlevings- en reflectievermogens. Door deze met elkaar te verbinden wordt een wederzijds versterkingproces op gang gebracht waardoor de

kans dat er daadwerkelijk verbetering van pedagogische kwaliteit plaatsvindt, toeneemt. In een ontwerp moet daarom niet alleen de uiteindelijke vorm van het ontwerp beschreven worden maar ook de verschillende onderzoeksactiviteiten en de leerprocessen die daarmee beoogd worden. Het ontwerp bevat dan bijvoorbeeld een werkvorm om samen interviewverslagen te bespreken. Het doorlopen van het ontwerp geeft andere leraren de gelegenheid dezelfde leerervaringen op te doen. De lerende functie van praktijkonderzoek krijgt op deze wijze heel expliciet vorm.

4.4 Ondersteuning en begeleiding door onderzoekers op de werkplek

Om ontwerpen voor verbetering van pedagogische kwaliteit te maken, is ondersteuning van leraren nodig op de werkplek: dus op school, liefst op een vast tijdstip waarop de betreffende leraren standaard zijn uitgeroosterd. Die ondersteuning moet worden gegeven door onderzoekers met de nodige ervaring. Zij moeten namelijk functioneren als een spin in het web. Tussen leraren, schoolleiders, externe onderzoekers en projectmanagement. Ik noemde in paragraaf 3-5 al een aantal uitdagingen die daarbij spelen. Misschien is het nog wel de belangrijkste uitdaging voor de onderzoeker om proactief te zijn als het gaat om de betrouwbaarheid. Je moet samen met leraren steeds doordenken wat de methodologische consequenties zijn van de keuzes die gemaakt worden.

Misschien wel de belangrijke winst van het lectoraat is dat er gewerkt is aan de professionalisering van hbo-opleiders tot begeleidend onderzoekers op het terrein van pedagogische kwaliteit. Er ontstaat een groeiende groep hbo-medewerkers die op praktijkonderzoeksprojecten inzetbaar zijn als begeleidend onderzoekers. Die medewerkers (opleiders) gaan niet alleen geïmmiteerd maar ook analytisch en reflectief meedenken over praktijkproblemen op terrein van pedagogische kwaliteit in het onderwijsveld. Op die manier is het lectoraat een belangrijke schakel in de kenniscirculatie tussen het onderwijsveld en de opleidingen.

4.5 'Testen' van ontwerpen via overdracht naar derden

Juist omdat begeleiders een grote rol spelen in het werk van leraaronderzoekers, en omdat we de impact van die begeleiding nog niet kennen, is het van belang de uiteindelijke ontwerpen te testen. Dat kan door collega-leraren die niet in het onderzoek betrokken waren, te vragen het ontwerp toe te passen.

Binnen een project van meerdere scholen waar ontwerpgericht praktijkonderzoek plaatsvindt, kunnen ontwerpen over en weer worden uitgewisseld en uitgeprobeerd. Het gaat er dan wel om zowel de *leerfunctie* als de *effectiviteit* van een ontwerp te testen. Een goed ontwerp zorgt ervoor dat een leraar een leerproces doorloopt wat resulteert in verbetering op het terrein van de pedagogische kwaliteit. Een extreem goed ontwerp leidt er bovendien nog eens toe dat effecten van de verbeterde pedagogische kwaliteit bij leerlingen waarneembaar zijn.

4.6 Focusstudies door onderzoekers op grotere afstand van de leraren

Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit kan niet zonder schooloverstijgend onderzoek door onderzoekers op grotere afstand van de onderzoeksactiviteiten op de scholen. Schooloverstijgend onderzoek maakt het mogelijk om een relatie te leggen tussen het onderzoek op de scholen en wetenschappelijk onderzoek. Dit heeft meerdere voordelen. Ten eerste is dit een manier waarmee er know-how op deelterreinen kan worden gegenereerd. Deze know-how kan binnen het schoolgebonden praktijkonderzoek goed gebruikt worden als input voor de ontwerpen. Ten tweede is het een manier om na te gaan of onderzoeksresultaten en ontwerpen van een school betekenis kunnen hebben in andere contexten. Ten derde kan zo worden nagegaan of theorieontwikkeling op basis van praktijkgerichte onderzoeksresultaten mogelijk is.

Thema's voor dergelijke focusstudies zijn bijvoorbeeld:

- onderzoek naar de rol van de begeleidende onderzoeker op school;
- leren van en bij het ontwerpen: werkt dit voor elke leraar en onder welke condities?
- validiteitsvraagstukken
- vergelijking van de ontwerpen
- vergelijking van condities in de school waaronder leraaronderzoekers werken

Voor de focusstudies geldt dat het de leraaronderzoekers op de scholen eigenlijk niet mag belasten. Het is daarom van groot belang om methoden van onderzoek te bedenken die tot een betrouwbare en valide dataverzameling leiden op basis waarvan antwoord op de onderzoeksvraag van de focusstudie kan worden gegeven, maar die ook functioneel zijn voor het handelingstraject van de leraren. Denk bijvoorbeeld aan een woordspin of mindmap. Ook een interview kan op gezette tijden erg prettig zijn voor de geïnterviewde. Of een 'learner report' om inzicht te krijgen in persoonlijke leerervaringen van leerlingen of docenten, waar in de expeditie Durven-Delen-Doen veel mee is gewerkt (BRON?). Het is een mooie uitdaging om meer van deze praktijk nabije onderzoeksmethoden te ontwikkelen en uit te proberen. Ook dat zou een (meer methodologische) focusstudie waard zijn trouwens. Wie interesse heeft, meldde zich!

4.7 Van onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit naar schoolontwikkeling

Pedagogische kwaliteit vraagt per definitie een onderzoekende houding. Tot zover heb ik het hoofdzakelijk gehad over het belang van de onderzoekende houding ten aanzien van pedagogische kwaliteit op het niveau van de leraar. Leraren zijn dan ook de sleutelfiguren als het gaat om beïnvloeding van leren en ontwikkeling van leerlingen. Maar leraren hebben elkaar natuurlijk daarbij nodig; zeker als het erom gaat de pedagogische kwaliteit in de praktijk van het onderwijs te versterken met het oog (bijvoorbeeld) op burgerschapsvorming bij leerlingen. Het is lastig om die houding te ontwikkelen en vast te houden in een niet-onderzoekende werkomgeving: een werkomgeving waarin men elkaar gevangen houdt in de bestaande patronen en waarbij bijna geen vraagteken bij geplaatst mag worden. Om kennis op te doen over onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit dient de aandacht ook uit te gaan naar de school als werkomgeving van de leraar. Het gaat dan om de vraag hoe een school kan 'meebewegen' met leraren die bezig zijn pedagogische kwaliteit te verbeteren door onderzoekend te werken. In het volgende hoofdstuk besteed ik daarom aandacht aan processen van schoolontwikkeling, waarbij samenwerking tussen leraren en met de schoolleiding centraal staat.



Hoofdstuk 5: Schoolontwikkeling en leiderschap

Tot zover heb ik het hoofdzakelijk gehad over het belang van pedagogische kwaliteit op het niveau van de leraar. Leraren zijn dan ook de sleutelfiguren als het gaat om beïnvloeding van leren en ontwikkeling van leerlingen. Maar stel je de volgende situaties eens voor:

“Mevrouw Pietersen is bij ons de drijvende kracht als het gaat om Burgerschapseducatie. De leerlingen zijn ook helemaal enthousiast. Maar binnenkort gaat ze verhuizen en verlaat ze de school. We weten nog niet wie het overneemt.” Wat zegt dit over deze school?

“Op onze school hebben we een uitwisseling gehad met leerlingen uit Rusland. We hoopten dat de interesse van de deelnemende leerlingen voor andere culturen zou toenemen, maar we merken er bij andere vakken weinig van. De leerlingen vinden de uitwisseling wel leuk. De leraar wil het daarom volgend jaar weer doen.” Moet de leraar toestemming krijgen?

Leraren hebben elkaar nodig. Dat is mijn boodschap bij deze twee situatieschetsen. In dit laatste deel van mijn rede besteed ik aandacht aan processen van schoolontwikkeling, waarbij samenwerking tussen leraren en met de schoolleiding centraal staat.

5.1 Gezamenlijke verantwoordelijkheid

Dat leerlingen meer leren op school dan alleen de vakgebonden leerprestaties is voor iedereen helder. Dat scholen daarin een opdracht hebben, staat ook niet ter discussie. Hoewel de reikwijdte van die opdracht wel ter discussie staat (Onderwijsraad, 2008), wil ik in dit laatste hoofdstuk niet ingaan op wat de maatschappij of de politiek van het onderwijs wil, maar op wat leraren en schoolleiders zelf willen. Op dat vlak gaat er denk ik namelijk iets niet goed. Ik zal dit toelichten naar aanleiding van het volgende verhaal (zie kader 6).

Kader 6: Geven leraren samen het goede voorbeeld?

De eerste ouderavond van een vmbo-t/havo-brugklas in het voortgezet onderwijs verloopt in een prettige, opgewekte sfeer. Het schooljaar is een week of zes onderweg. De mentor, Joop, is deze zomer nieuw op de school gekomen. Hij vertelt dat het hem wel een aardige klas lijkt, er zijn niet nu al grote problemen. Hij heeft de mentoren de eerste weken vooral besteed aan het groepsproces. Er zijn wat incidentjes geweest tussen de leerlingen. De mentor heeft hier in klas aandacht aan besteed. Er zijn ook al wel wat incidenten geweest met andere leraren maar alles binnen propor-

ties, vertelt de Joop. De ouders herkennen de geluiden over de incidenten met andere leraren. De lessen lopen volgens de verhalen van de leerlingen thuis niet allemaal even rustig en vriendelijk. Een van de ouders vraagt Joop wat hij daarmee doet. Joop vertelt dat hij toch wat verrast is door deze geluiden. Hij zal het bij de (kersverse) klasvertegenwoordiger navragen. Een andere ouder vraagt zich af of Joop hierover dan ook met zijn collega's in gesprek gaat. Joop vertelt dat hij problemen met een leerling of met een klas in eerste instantie altijd aan de leerlingen teruggeeft: wat is hun aandeel erin en hoe kunnen zij het oplossen? Ze moeten er mee leren omgaan. In die zin is de school de maatschappij in het klein: niet alles is perfect. Er met collega's over spreken, dat is niet gangbaar en zal hij ook niet doen, vertelt Joop. Dat is een kwestie van horizontale collegialiteit. Hij registreert wel alles in het klassenboek. En als hij het idee heeft dat er een wat structureler probleem is tussen de klas en een leraar zal hij het doorgeven aan zijn leidinggevende. Alleen met een collega met wie Joop ook persoonlijk bevriend kan hij dit soort dingen misschien met enige omhaal bespreken, maar liever niet.

Dit verhaal roept op het eerste gezicht misschien weinig vragen op. Je kunt van een leraar gezien de gang van zaken op de meeste scholen niet verwachten dat hij zijn collega's aanspreekt. Daar zijn de leidinggevendenden voor. De reactie van Joop is helder.

Maar het verhaal heeft een aantal keerzijdes. Joop vertelt dat er in de mentoruren aandacht is voor het groepsproces. Leerlingen spreken elkaar de hele dag aan op van alles en nog wat, dat is prima zolang ze eerlijk zijn en niet gemeen. Leerlingen leren dat er van hen verwacht wordt dat ze met respect met elkaar omgaan en elkaar helpen indien nodig. In de eerste periode is het goed dat mentoren hier aandacht voor hebben; er kan veel mis gaan als dit soort uitgangspunten in de omgang in een klas niet samen in acht worden genomen. Een goede groepsvorming is een van de pedagogische basisvoorwaarden voor het leren.

Maar... geven de leraren het goede voorbeeld als het gaat om die groepsvorming? Leraren zouden ook aan leerlingen kunnen laten zien dat zij in staat zijn om dingen die mis gaan bespreekbaar te maken om vervolgens samen verbeteringen te realiseren, net als we van leerlingen verwachten.

Leraren zouden daarmee aan leerlingen laten zien dat ook zij samenwerken en daarbij een constructieve, lerende instelling hebben, net als we van leerlingen verwachten.

In het verhaal in kader 6 laten leraren impliciet aan leerlingen weten dat zij hun collega's eigenlijk niet spreken over de kwaliteit van het werk omdat het kennelijk te ingewikkeld is. Daar zijn allerlei verklaringen voor denkbaar. Het leraarschap is nu eenmaal een beroep

met een relatief grote emotionele dimensie (Hargreaves, 1998). Als je iemand aanspreekt op zijn of haar leraarschap, spreek je al snel ook de persoon aan. Leraar zijn, dat doe je niet, dat ben je. Kennelijk zijn we er in het onderwijs nog steeds niet of nauwelijks in geslaagd hiermee te leren omgaan. We zijn er in ons onderwijs aan gewend te redeneren zoals de leraar (mentor) in bovenstaand verhaal. En daar zijn we zo aan gewend geraakt, dat we in veel gevallen niet eens meer stil staan bij de pedagogische consequenties.

Het argument dat de school een maatschappij in het klein is, gaat daarbij maar ten dele op. De school zou niet alleen de gelegenheid moeten bieden kennis te maken met de maatschappij, maar leerlingen ook de gelegenheid moeten bieden om te participeren en te reflecteren (Ten Dam, Volman, & Wardekker, 2004).

Het verhaal illustreert hoe pedagogische kwaliteit schoolbreed tot uitdrukking komt juist in de dagelijkse omgang tussen leraren. Het is ook een illustratie van de werkomgeving waar de meeste leraren in vertoeven: een werkomgeving waarin men elkaar gevangen houdt in de patronen en systemen en waar bijna geen vraagteken meer bij gesteld kan worden. Er zijn nog veel meer kenschetsen mogelijk, en waarschijnlijk nog veel betere, die er steeds op neerkomen dat verandering in het onderwijs niet gemakkelijk is. Het schoolsysteem en bijbehorende organisatiecultuur lijken meer onmogelijk te maken dan mogelijk. En de participanten – leerlingen, maar ik richt me nu vooral op leraren en schoolleiders – worden er niet echt gelukkig van.

Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van Hay Group (2008): uit vragenlijstonderzoek onder 1500 leraren over 400 leidinggevendenden in het onderwijs blijkt dat 59% van de leraren hun werkomgeving niet stimulerend vindt: onduidelijke verwachtingen, te weinig uitdaging en te weinig waardering. Het onderwijs steekt daarmee uit boven andere arbeidssectoren.

Om kennis op te doen over onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit zal de aandacht ook uit moeten gaan naar de school als werkomgeving van de leraar. Het gaat dan om de vraag hoe een school kan 'meebewegen' met leraren die bezig zijn pedagogische kwaliteit te verbeteren door onderzoekend te werken. Het gaat om het veranderen van de organisatiecultuur.

5.2 Reculturing

Homan (2006) wijst op de buitenkant en binnenkant van veranderprocessen in organisaties. De buitenkant staat voor managementtips, interventies en programma's die kunnen worden ingezet om verandering te weeg te brengen. De binnenkant staat voor de dynamiek van zingeving tussen management en medewerkers. Die dynamiek maakt uiteindelijk het verschil. Interventies slagen alleen als de dynamiek van zingeving het toestaat: dus als managers en medewerkers samen iets willen, weten waarom en weten hoe; als zowel managers als medewerkers de zin ervan begrijpen. Omdat de buitenkant sneller te realiseren is en meer

beheersbaar lijkt, neigen we er echter toe ons op de buitenkant te richten en het daarbij te laten. Als de resultaten van een interventie of een programma dan toch tegenvallen, is de conclusie al gauw: er was te veel weerstand. Dit geldt in het onderwijs, gezien de hoge mate van professionele autonomie van leraren, nog meer dan in andere sectoren.

De conclusie zou echter moeten zijn: we hebben in het proces van organisatieverandering de vraagstukken over zingeving niet goed opgepakt.

Als bij organisatieverandering de accenten worden gelegd bij zingeving, spreken we over 'reculturing'. Dit in tegenstelling tot 'restructuring' of reorganisatie, waarbij de organisatie-structuur wordt aangepast met het idee daardoor een verandering te weeg te brengen. Net als het begrip 'agency' dat ik in het eerste hoofdstuk (kader 1) aan de orde stelde, laat 'reculturing' zich lastig vertalen naar het Nederlands. Het gaat om veranderingen in hoe mensen tegen hun eigen handelen aankijken en het gaat om de processen van individuele en collectieve zingeving die ten grondslag liggen aan de handelingsperspectieven van mensen in organisaties (Weick, 2001).

Zolang mensen geen grote problemen ervaren in de manieren waarop ze gewend zijn handelen op het werk, is er geen aanleiding voor reculturing. Processen van reculturing starten pas als er zich situaties voordoen waarin mensen zich steeds onzekerder gaan voelen over het eigen handelen binnen de organisatie. Situaties waarbij mensen echt en serieus gaan twijfelen of het wel goed is wat ze doen. Zo serieus dat de eigen professionele identiteit in het geding is. We spreken dan over grenservaringen of kritische incidenten (zie: Geijssel & Meijers, 2005).

Grenservaringen kunnen een collectief karakter hebben. Er doen zich soms situaties voor in het onderwijs waardoor mensen in een schoolorganisatie zich collectief onzeker gaan voelen, bijvoorbeeld voor als sprake is van extreme terugloop van leerlingen of een uitermate slecht oordeel van de inspectie. Maar meestal is een grenservaring in eerste instantie een individuele beleving.

Dit zien we ook wel eens gebeuren wanneer leraren onderzoekend gaan werken aan pedagogische kwaliteit. De inzichten die ze opdoen door vanuit een pedagogische perspectief een analyse te maken van de eigen handelingspraktijken, bijvoorbeeld door leerlingen te interviewen, zetten hen aan het twijfelen over de kwaliteit van het onderwijs dat zij zelf en hun collega's verzorgen.

Wat grenservaringen tot gevolg hebben, ook emotioneel, dat moeten we gaan durven delen in het onderwijs. We moeten onzekerheid gaan erkennen en benutten als startpunt van individuele en collectieve leerprocessen. Dan gaat de omgeving 'meebewegen'. En daar heeft wat mij betreft de schoolleider een verantwoordelijkheid in: om die processen van bewegen en meebewegen te stimuleren, te ondersteunen. Wat betekent dit voor een schoolleider?

5.3 De rol van de schoolleider

Schoolleiders kunnen invloed hebben op de professionele ontwikkeling van docenten bij verbeterings- en vernieuwingsprocessen in het onderwijs. Het gaat dan om schoolleiders die leraren motiveren tot het nemen van verantwoordelijkheid om zelf en samen met collega's verbetering en vernieuwing in het onderwijs en in de onderwijsorganisatie te realiseren. We spreken in dit kader ook wel van transformatieve schoolleiders.

In internationaal onderzoek is gebleken dat drie soorten handelingen van transformatieve schoolleiders cruciaal zijn voor individuele en collectieve leerprocessen als basis van verbetering en vernieuwing in het onderwijs (Geijssel, Slegers, Stoel & Kruger, 2009; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood & Riehl, 2005): zorgen voor visie en doelen, zorgdragen voor de ontwikkeling van mensen en het inrichten van de organisatie.

Visie en doelen

Door het ontwikkelen en benadrukken van een gezamenlijke onderwijsvisie en het concretiseren van die visie in realistische, concrete doelen, inspireren schoolleiders docenten om zich in te zetten voor professionalisering - bijvoorbeeld bij een vernieuwing - en om optimistisch te zijn over de te verwachten resultaten. Een risico bij het benadrukken van het belang van visieontwikkeling is dat er werkelijk prachtige visies op papier komen te staan, die echter niemand in een school echt iets zeggen. Twee kwesties moeten onder ogen worden gezien.

Ten eerste: een visie vraagt niet alleen om een beeld over wat er anders kan of moet, maar ook om een beeld van wat er niet anders kan of moet. Vaak wordt een visie bedacht of gecommuniceerd zonder dat duidelijk is welke kwaliteit er al is en vooral niet verloren moet gaan. Alleen maar horen wat er anders kan zonder erkenning voor wat er goed gaat, werkt weinig motiverend.

Ten tweede: een schoolleider bereikt pas iets met zijn of haar visie als het voor leraren tot op het niveau van concrete lespraktijken helder is wat er anders kan of moet en waarom. Een goed doordachte, maar concrete visie, gebaseerd op feiten over de bestaande situatie, kan een rol spelen bij het ontstaan van grenservaringen en daarmee een startpunt zijn voor leerprocessen. Maar dat kan dus alleen als de leraar er echt door aan het twijfelen gaat over het eigen handelen. Tegelijkertijd kan een heldere visie leraren beschermen, zoals het volgende citaat van een schoolleider in een innovatieve school duidelijk maakt:

"Als schoolleider signaleer je tendensen, je onthoudt ze en brengt het naar voren als de school, de leraren er klaar voor zijn. Maar je moet soms ook het lef hebben om richting ministerie te zeggen: we hebben een visie en werken op basis van die visie, laat ons even met rust nu." (Geijssel, Meijers, & Wardekker, 2007, p. 147)

Ontwikkelen van mensen

Schoolleiders hebben meer invloed op verbetering en vernieuwing in het onderwijs naarmate zij in staat zijn leraren uit te dagen in hun intellectuele en professionele ontwikkeling en daarbij aandacht te hebben voor individuele behoeften en meningen. Schoolleiders kunnen leraren in gesprekken helpen om betekenis te verlenen aan wat er met ze gebeurt. Ze kunnen zorgen dat die gesprekken op meerdere plaatsen in de school gevoerd worden. Ze kunnen zorgen voor een veilige vertrouwensbasis en die is nodig als je wilt dat leraren leren, als je samen met leraren de kwaliteit van het onderwijs wilt gaan verbeteren.

“Ik probeer een sfeer te creëren waarin mensen voor zichzelf gaan denken in plaats van voor de ander. Bijvoorbeeld nu de leraren bij ons op school elkaars lessen bezoeken. Ik zeg er niets van, ik luister alleen. Als ik dan hoor dat de mensen zeggen van ‘he, dit zouden we vaker moeten doen’, dan hebben zij dat gezegd, niet ik. En daar gaat het dus om. Ik stuur niet, ik duw alleen maar een beetje af en toe. [...] Je moet als schoolleider een strateeg zijn met een goed gevoel voor timing en voor mensen, en met kennis van de persoonlijke omstandigheden van die mensen. [...] Een goede schoolleider zijn, dat is vooral een kwestie van kleine dingetjes en bijna nooit van groots gedoe.” (Geijsel, et al., 2007, p.148)

Inrichten van de organisatie

Door bewust samenwerking en participatie in besluitvorming door docenten te organiseren weten transformatief schoolleiders collectieve leerprocessen tot stand te brengen. Niet voor niets constateren Hilbers et al (2010) dat er in scholen waar burgerschapsonderwijs relatief goed tot ontwikkeling komt sprake is van condities in de organisatorische sfeer, zoals bespreking op team- en docentenvergaderingen of het aanwijzen van personen belast met ontwikkelwerk of coördinerende taken. Kern van dergelijke condities is dat daarmee platforms ontstaan voor dialoog, waarin betekenisverlening en zingeving plaats kan vinden. Het is daarbij van belang dat er verschillende platforms zijn. Zo biedt participatie in besluitvorming gelegenheid voor meer politieke dialoog, terwijl samenwerking tussen leraren ruimte biedt voor meer creatieve dialoog. We zien in onderzoek dat beiden belangrijk zijn en een eigen effect hebben op professionaliseringsactiviteiten van docenten (Geijsel, et al, 2009). Participatie in besluitvorming is meer van belang voor het doorvertalen van visie naar concrete doelen, terwijl samenwerking vooral gelegenheid biedt om aandacht te besteden aan de professionele ontwikkeling van leraren en zich met name doorvertaald naar het in de onderwijspraktijk experimenteren met nieuwe werkvormen en dergelijke. Daarbij komt dat de ene leraar zich meer aangesproken voelt tot gesprekken waarin belangen worden uitgewisseld en verdedigd (besluitvorming) terwijl anderen juist meer tot hun recht komen in creatievere settings. Ik ben er dan ook voorstander van teamvergaderingen niet te combineren met professionalisering. Dus geen vergaderingen waar het eerste uur ruzie gemaakt moet worden over de verdeling van laptops over afdelingen, om in het tweede uur van gedachten

te wisselen over de opzet van de volgende projectweek.

Inrichten van de organisatie vraagt om doordachte creativiteit van de schoolleiding. Het gaat namelijk niet alleen om organisatie, maar vooral om de leerprocessen die met of in die organisatie beoogd worden. Twee voorbeelden die illustreren dat het inrichten van nieuwe platforms voor dialoog meer is dan het veranderen van bijvoorbeeld de teamstructuur:

“[...] We hebben de leraren gedwongen tot samenwerking bij die projecten. In die fase accepteerden we alles, het maakte niet uit hoe ze gingen samenwerken, als ze het maar deden. Iedereen die bereid was [...] kreeg de ruimte en ook het benodigde geld. We moesten dus flink investeren.” (Geijsel, et al., 2007, p.151)

“Toen we met intervisie startten, hebben we dat ook binnen het management gedaan. Het is heel belangrijk om te leren praten over je onzekerheden en over waar je goed in bent en juist minder. Veel leraren vonden intervisie eerst niets, maar beetje bij beetje is het een geaccepteerd proces geworden. Nu organiseren leraren het zelf. Samenwerking is alleen maar mogelijk als mensen bereid zijn om over hun onzekerheden te praten, om met anderen te praten over wat er fout gaat. Dan wordt er geleerd.” (Geijsel, et al., 2007, p.151-152)

Het waarborgen en verbeteren van pedagogische kwaliteit vraagt om een integrale benadering waarin schoolleiders en leraren samenwerken, elk met inbreng van eigen perspectief en expertise. Schoolleiders hebben daarbij een minstens zo belangrijke verantwoordelijkheid als leraren om ‘ervoor te gaan’, om te bewegen en meebewegen. Er doet zich een interessante parallel voor tussen de rollen van schoolleiders met betrekking tot visie en doelen, ontwikkelen van mensen en inrichten van de organisatie en de drie rollen die Ziehe ziet weggelegd voor leraren. In kader 7 ga ik hier verder op in.

Kader 7: Parallel in de rol van schoolleiding en leraren

Pedagogische kwaliteit houdt in dat leraren zich kunnen en willen blijven inleven in het perspectief van de leerling, zich verantwoordelijk voelen en doelmatig achten bij de opvoedkundige aspecten van hun rol als leraar en zich daarbij bewust zijn van de eigen pedagogische visie. In hoofdstuk 1 ben ik ingegaan op drie rollen die Ziehe ziet weggelegd voor leraren als pedagogische professionals in de moderne samenleving: reis Leider, ceremoniemeester, aanstichter. Ik heb in de navolgende hoofdstukken beargumenteerd dat leraren door onderzoekend te werken de pedagogische kwaliteit van hun onderwijs kunnen verbeteren in de context van de eigen school als werkomgeving. Parallel hieraan durf ik te stellen dat pedagogische kwaliteit vraagt om de inzet van schoolleiders. Schoolleiders kunnen bijdragen aan een concrete ‘doorleefde’ visie,

door leraren te stimuleren maar ook rugdekking te bieden en door te zorgen voor organisatievormen die pedagogische professionalisering van leraren mogelijk maken. Vanuit een visie op pedagogische kwaliteit in de school streven zowel de schoolleiding als de leraren dan, elk vanuit hun specifieke positie met bijbehorende expertise, samen dezelfde doelen na. Ook deze relatie kan gezien worden als een situatie van 'agency' (vergelijk kader 1 in hoofdstuk 1), waarbij dus ook goed moet worden omgegaan met de (potentiële) belangenconflicten.

Samen met Frans Meijers en Wim Wardekker (2009) heb ik al eerder beargumenteerd dat het bestuderen van leiderschap, innovatie en schoolorganisatie tot nu toe weinig aandacht is uitgegaan naar het machtsverschil tussen schoolleiders en leraren. Bovenstaande citaten komen uit interviews met schoolleiders van scholen waar binnen een relatief korte periode een tamelijk radicale omslag had plaatsgehad in de organisatiecultuur. We hebben in de analyse van deze interviews niet alleen aandacht besteed aan het soort leiderschapspraktijken, maar ook aan het kwaliteit van de wijze waarop deze praktijken werden gebezigd. Die kwaliteit bleek te kunnen worden benoemd met behulp van kwaliteitscriteria van het gebruik van macht en communicatie zoals benoemd door Hetebrij (2006). In organisaties wordt de communicatie begrensd door macht; in de meeste scholen is dit overduidelijk merkbaar. Het is in het belang van alle betrokkenen, doch uiteindelijk met name de leerlingen, dat de machtsituatie in een school zo functioneert dat de besluitkracht en het werkklimaat versterkt, in plaats van tegenwerkt. Hetebrij beargumenteert dat er dan sprake moet zijn van vertrouwen en geloofwaardigheid in de communicatie en van effectieve, transparante, en respecteerbare macht. Daarbij moet goed in acht worden genomen dat die kwaliteiten alleen in de interactie tussen leidinggevende en medewerkers vorm kunnen krijgen. Deze kwaliteitseisen voor communicatie en macht zijn wellicht niet alleen interessant voor het leiding geven aan een school, maar ook voor het leiderschap van leraren ten opzichte van de leerlingen. Het zou zo maar eens kunnen zijn dat wijze van communiceren en het gebruik van macht door leraren met pedagogische kwaliteit met dezelfde criteria benoemd kunnen worden.

Wat voegt onderzoek in de school toe aan deze dynamiek?

5.4 Onderzoek in de school en schoolontwikkeling

Schoolontwikkeling houdt in: het creëren en onderhouden van condities in de school die bevorderlijk zijn voor het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (onder andere via vernieuwing). Schoolontwikkeling is vaak geen doel op zich, maar een soort bij-effect van een project of een fase van vernieuwing. Van schoolontwikkeling is sprake als de school als

organisatie is gaan 'meebewegen' tijdens of door een project of vernieuwing. Om wat voor een condities gaat het dan? Het gaat om condities als transformatief leiderschap, samenwerking tussen leraren, docentparticipatie in de besluitvorming (van aan leerlingen/onderwijspraktijk gerelateerde zaken), en de motivatie en professionele ontwikkeling van docenten.

In scholen is men er steeds meer op gebrand dat het rendement van geleverde inspanningen tijdens een project of een vernieuwing niet verloren gaat. Te vaak is er geïnvesteerd in projecten waarbij het rendement na afloop in rap tempo 'verdamp't of 'verwatert'. Vaak wordt dan gekeken naar de projectinhoud zelf: blijft dat behouden? Maar dat behoud is groter naarmate er tevens sprake is van schoolontwikkeling. En het kan ook nog zo zijn dat een project vooral tot schoolontwikkeling leidt: 'we gaan er niet mee verder, maar we hebben er wel veel van geleerd.'

Wanneer in een school praktijkonderzoek gekoppeld wordt aan een project of vernieuwing, doen zich daarmee als vanzelf kansen voor op schoolontwikkeling, en wel op twee manieren.

Ten eerste 'dwingt' onderzoek interactie af tussen leraren en schoolleiders. De afgelopen jaren ben ik betrokken geweest bij meerdere varianten van praktijkonderzoek in scholen, zoals het opzetten van een datafeedbackcyclus over schoolontwikkeling, evaluatieonderzoek naar Academische opleidingsscholen en de expeditie Durven-Delen-Doen (Blom, Geijsel & Schellings, 2009; Geijsel & Van Eck, 2011; Geijsel & Krol, 2009; Geijsel, Krüger, & Slegers, 2010). Daarbij heb ik steeds kunnen observeren wat het onderzoeksproces doet met de interactie tussen leidinggevend en leraren: er worden vragen gesteld die eerst niet gesteld werden. Vragen als: waar ga ik het onderzoek op richten (en wat doen we niet), past dit in de onderwijsvisie van de school en wat levert dit op voor mij als leraar, voor de leerlingen, en voor de ontwikkeling van de school?

Ten tweede maakt praktijkonderzoek in de school dat de betrokken leraren zich ontwikkelen. Onderzoekende leraren gaan minder uit van assumpties en geven meer onderbouwde meningen. Zij gaan zichzelf meer als kennisproducent en minder als kennisconsument zien.

Praktijkonderzoek in de school, met andere woorden, heeft een haast onvermijdelijke impuls tot visieontwikkeling en ontwikkeling van mensen in zich. Of dit zich vermeerderd tot schoolontwikkeling heeft alles te maken met de wijze waarop de schoolleiding ermee omgaat.

Wanneer de schoolleiding zich laat uitdagen en daadwerkelijk in dialoog treedt, kan daarmee de onderwijsvisie van de school zich verdiepen en concretiseren. De (veelal ietwat abstracte) visie van de school(leiding) kan met behulp van het gesprek over onderzoekskeuzen en onderzoeksresultaten meer verbonden raken aan inzichten uit de concrete lespraktijk. Dit kan een tamelijk individuele aangelegenheid blijven, tussen de schoolleider en de on-

derzoekende leraar bij wijze van spreken. Het krijgt echt waarde voor de hele school als de schoolleiding platforms gaat creëren waarin ook anderen gaan deelnemen aan dialoog naar aanleiding van ervaringen en resultaten van onderzoek (vergelijk met 'inrichten van de organisatie' hierboven). Schoolleiders kunnen bijvoorbeeld ruimte in vergaderingen of teamdagen hiervoor blokkeren; leraren niet.

Daarbij zal de schoolleiding zich onherroepelijk bewust moeten zijn of worden van de grote inzet die onderzoekende leraren leveren. Onderzoek doen is voor een leraar niet 'een van de taken'. Het vraagt reflectie, abstractie en geduld, en heeft daarmee een totaal andere dynamiek dan andere taken in de school. Zonder facilitering komt dit niet goed van grond. Facilitering is natuurlijk per definitie van belang wanneer er over een langere periode extra inzet van leraren wordt gevraagd. Maar bij onderzoek is het nog eens extra belangrijk. Er zijn vaste aaneengesloten tijden in het rooster nodig waarop onderzoeksdocenten elkaar kunnen treffen en samen kunnen werken; een gezamenlijke werkruimte met computers is ook onontbeerlijk. Zonder dat krijgt betrokkenheid van leraren bij praktijkonderzoek geen serieuze kans van slagen gegeven de dagelijkse hectiek in het onderwijs.

Ik heb de indruk dat wanneer schoolleiders hun rol en taken rondom praktijkonderzoek in de school oppakken, er een kleine, maar relatief krachtige impuls tot verbetering van de organisatiecultuur (reculturing) in de school teweeg gebracht kan worden vanuit dat onderzoek; en dat daarmee een grotere kans op onderwijsverbetering. Onderzoek draagt op deze wijze mogelijk bij aan ontstaan van een werkwijze die misschien gekenmerkt kan worden als lerend vernieuwen (zie Boonstra, 2004) of onderzoekend vernieuwen (Geijsel & Van Eck, 2011).

5.5 Lectoraatsagenda: focus op rol van school- en teamleiders

In dit hoofdstuk heb ik aandacht besteed aan de rol van de schoolleiding met betrekking tot processen van schoolontwikkeling in relatie tot praktijkonderzoek in de school. Dit is wat ik zie gebeuren in scholen en waar ik graag meer inzicht in verkrijg. Ik ben vooral benieuwd in hoeverre schoolleiders bewust sturen op lerend en onderzoekend vernieuwen en wanneer deze sturing succesvol is: wat betekent het voor de betrokken leraren, voor het project-onderhanden en uiteindelijk voor de school?

Daarbij moeten we overigens de rol van het middenmanagement niet vergeten: vaak is er sprake van een soort driehoekssamenwerking tussen de algemeen leidinggevende, een middenmanager die de onderzoekslijn in de portefeuille heeft en een middenmanager die de innovatielijn in de portefeuille heeft. De invulling die deze middenmanagers aan hun rol geven en de strategische en inhoudelijke expertise die daarbij komt kijken is medebepalend voor het lerend of onderzoekend vernieuwen. In de projecten rondom pedagogische kwaliteit die we in het lectoraat de komende periode aangaan, zullen we hier gericht onderzoeksmatige aandacht aan besteden.

Er zijn niet zoveel onderzoekers in het onderwijs actief die zich richten op managementvraagstukken in relatie tot inhoud en vormgeving van vernieuwingen op scholen. Ik hoop hier met deze rede enigszins verandering in te krijgen. Vooral omdat we in de praktijk merken (en uit onderzoek weten) hoeveel eraan komt op goed management en leiderschap bij de ontwikkelingen in scholen; en dat geldt zeker ook voor ontwikkelingen op het terrein van pedagogische kwaliteit.

Tot besluit

Leerlingen zijn echte mensen. Als we onderwijs willen waarin we dit niet vergeten, zijn leraren de sleutelfiguren. Ik heb in deze rede getracht aannemelijk te maken dat pedagogische professionaliteit een belangrijke insteek is om in scholen een meer integraal aanbod op het terrein van burgerschap te realiseren. Ik kom tot de conclusie dat we meer kennis nodig hebben over hoe leraren de pedagogische professionaliteit kunnen ontwikkelen tijdens hun opleiding en op de werkplek. Die kennis kunnen we verwerven met behulp van praktijkonderzoek, als methode van onderzoek en professionalisering van leraren. We noemen dat 'onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit'.

In het boekje 'Pedagogische kwaliteit op de kaart' geven Leeman, Wardekker en Majoor (2007) een mooie driedeling: pedagogische kwaliteit vraagt om hart voor de leerling, hart voor het leren en hart voor de school. Met de werkvormen aangaande 'hart voor de leerling' en 'hart voor het leren' is genoeg ervaring opgedaan om deze succesvol te noemen. Maar ondanks de coöperatieve werkvormen die het boekje herbergt, blijft het lastig om grip te krijgen op 'hart voor de school'. In mijn rede heb ik een aantal aanknopingspunten genoemd om meer grip te krijgen op de rol van de school en de schoolleiding als het gaat om verbeteren van pedagogische kwaliteit. Ik hoop aannemelijk te hebben gemaakt dat er in een onderzoekende aanpak aanknopingspunten zitten om pedagogische kwaliteit in het perspectief van schoolontwikkeling te kunnen plaatsen.

In ten minste twee projecten zijn we in ons lectoraat heel expliciet gestart met onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit. In samenwerking met de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam gaan we leraren van twaalf scholen voor basis- en voortgezet onderwijs ondersteunen bij het maken van onderwijsontwerpen voor het versterken van pedagogische kwaliteit met het oog op het bevorderen van de ontwikkeling van burgerschap bij leerlingen. We doen dit met subsidie vanuit de krachtig-meesterschap-gelden. In het project 'Burgerschap en Schoolontwikkeling' (waarvoor we een RAAK-PRO-subsidie toegewezen kregen samen met collega's van de HAN en vier scholen voor voortgezet onderwijs) starten we voor het eerst een traject op het terrein van pedagogische kwaliteit waarin we de professionalisering van de leraren combineren met professionalisering van de team- en schoolleiders. Het streven is dat het professionaliseringstraject van de schoolleiding zal bijdragen aan een verbreding van de rolopvatting van de schoolleiding en versterking van de samenwerking tussen school- en teamleiders, ofwel in de verbreding en versterking van leiderschapspraktijken die het individuele en collectieve leren in de school bevorderen.

Bovendien gaan we in dit traject na of onderwijsontwerpen van leraren voor het versterken van pedagogische kwaliteit in de praktijk resultaten opleveren in de ontwikkeling van burgerschapsvorming van leerlingen.

Overigens kan ik op voorhand zeggen dat het we vooralsnog voorzichtig moeten zijn over het eventuele succes van dit soort programma's en projecten. Imants et al. (2010) constateren een verschil in systematische reflectie onder de docenten van Academische dieptepilots, maar geven daarbij terecht aan dat dat niet het gevolg hoeft te zijn van de deelname aan zo'n dieptepilot. Het vermogen tot meer systematische reflectie kan er al zijn geweest voorafgaand aan die deelname of zelfs juist een reden zijn geweest voor een leraar om deel te nemen aan zo'n dieptepilot. Een kwestie van kip of ei. En dat is wellicht ook zo bij onze projecten. Want in al de projecten van praktijkgerichte onderzoek in scholen die ik in deze rede heb genoemd, is sprake van voorselectie. De scholen waarin onderzoekend wordt gewerkt, hebben hier stuk voor stuk zelf voor gekozen, en (het merendeel van) de leraren binnen die scholen idem dito.

Met onze onderzoeksresultaten hopen we dan ook vooral praktijkrelevante kennis en inzichten op te leveren die inspirerend zijn voor leraren en scholen om op een concrete wijze pedagogische kwaliteit te verbeteren. De inzet van scholen, oftewel de inzet van leraren, team- en schoolleiders om te willen werken aan pedagogische kwaliteit is 'part of the deal'.

Met deze kennis en inzichten willen we ook het onderwijs op de hogeschool inspireren. Ook in dit opleiding van nieuwe leraren speelt dat het moeilijk is het werken aan pedagogische kwaliteit te concretiseren; idem dito burgerschapsvorming. Er is bovendien nog weinig onderzoek naar het rendement van de inspanningen: in hoeverre slagen lerarenopleidingen erin bij te dragen aan de ontwikkeling van leraren-in-opleiding tot pedagogische professionals? Door in de lectoraatsprojecten op een onderzoekende manier met leraren samen te werken willen we concrete, leraar nabije, toegankelijke materialen en inzichten ontwikkelen. Ook hierbij geldt: de inzet van lerarenopleiders en daarbij aansluitende mogelijkheden om zelf op een onderzoekende manier aan pedagogische kwaliteit te werken, is 'part of the deal'.

Al met al durf ik erop te vertrouwen dat we met de projecten die in het lectoraat voor ons liggen praktijkrelevante kennis en inzichten gaan creëren, samen met leraren, teamleiders en schoolleiders in het onderwijs, samen met collega's van universiteiten en hogescholen, en natuurlijk vooral: samen met collega's van de School of Education van Hogeschool Windesheim.

Dankwoord

Aan het einde van deze rede hoop ik dat mijn verhaal enigszins tegemoet is gekomen aan uw verwachtingen. Ik heb in elk geval kunnen zeggen wat ik wilde zeggen, waarvoor ik dankbaar ben.

Ik wil graag de Christelijke Hogeschool Windesheim, bij monde van de voorzitter van het College van Bestuur Albert Cornelissen, en de directeur van de School of Education, Harry Frantzen, danken voor het vertrouwen en de gelegenheid die zij mij daartoe geboden hebben. Zij hebben bovendien bewezen een moderne organisatie te zijn. Ik was zes maanden zwanger van ons vierde kind toen ik hier in dienst kwam. Er zijn helaas genoeg organisaties die dat per definitie als een risicovolle onderneming zouden diskwalificeren. Dit, en de subsidieaanvragen, is ook de reden dat ik deze rede pas in november 2010 heb uitgesproken terwijl ik hier al sinds januari 2009 als lector werk. Albert en Harry: in goede samenwerking is veel mogelijk, dat is al gebleken. Ik vertrouw erop dat we dit de komende jaren verder uitbouwen, samen met de collega-lectoraten bij het Kenniscentrum Educatie, opdat het kenniscentrum een transparante en stevige bijdrage blijft leveren aan de ontwikkeling van deze hogeschool als kennisinstelling.

Ik wil ook professor Geert Kelchtermans bedanken. Hij heeft veel te lang moeten wachten op mijn tekst. Ik ben heel blij en vereerd dat je hier toch bent, Geert.

De situatie die ik u zojuist schetste, heeft ook de nodige consequenties gehad voor collega-lector Yvonne Leeman. Ik heb het eerste semester in het lopende lectoraatsbedrijf niet zo veel zoden aan de dijk kunnen zetten. Gelukkig stelde de hogeschool een bijzondere vervanger aan: mijn voorganger, Wim Wardekker. Wim, we hebben elkaar amper gesproken sinds ik deze klus van je heb overgenomen, maar ik wil je bij deze bedanken voor het stevige fundament dat jij samen met Yvonne hebt opgebouwd. En Yvonne, ik waardeer onze samenwerking vanaf dag 1. We werken steeds vanuit een gezamenlijk belang en dat geeft rust. Je behoort daarmee tot het rijtje nabije collega's die mij door de jaren heen de hand hebben gereikt op momenten dat ik afdwaalde en die erin slagen het beste in mij boven te halen als het om mijn werk gaat: Peter, Meta, Frans en Geert (ten Dam). Onze samenwerking, Yvonne, heeft zich inmiddels vertaald in een paar best pittige subsidieaanvragen. En we kregen ze ook nog, die subsidies! We hebben nog steeds geen tijd gehad voor champagne, maar er zit genoeg bruis in de samenwerking met onze collega's van de HAN, de HvA, de UvA, de UvH en de Marnix Academie, de vele scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en natuurlijk onze kenniskringleden en andere Windesheimcollega's die participeren in deze projecten.

Ik ben de kenniskringleden extra dank verschuldigd. Jullie oprechtheid, inzichten en creativiteit zijn de basis van het lectoraat, het is fijn om met jullie mee te denken en samen nieuwe wegen te bewandelen. Dat geldt overigens ook voor de samenwerking met andere Windesheim-collega's van de School of Education en de Masteropleidingen.

Het blijft me verbazen hoe dingen samenkomen in het leven. Mijn moeder is Derek Ogilvie maar dan in het echt: ze leest de gedachten van kinderen van hun gezichten af en bedenkt altijd weer nieuwe spelletjes om ze uit te dagen de wereld te verkennen. Daar leer ik nog steeds van. Niet zolang geleden maakte ik thuis ruimte in de boekenkast voor de prentenboekjes van onze jongste kinderen, Siem en Evi. Ik trof boeken zoals die van Van Parreren (1983) met een vroege handtekening van mijn vader erin. Hij verdiepte zich in de bestsellers vanuit zijn functie als directeur op de eerste basisschool in Nederland. Geinig toch hoe deze combinatie van pedagogiek, schoolleiderschap en vernieuwing zich doorvertaalt in mijn werk.

Deze combinatie speelt overigens sowieso een rol in ons dynamische gezin. Ivo, je houdt me gelukkig als geen ander bij de les. Wij klaren samen de klus, om met Bob de Bouwer te praten; al valt dat wel zwaarder nu we Lenie, jouw moeder, moeten missen. Matt, jou wil ik bedanken voor mijn thuiswerkplek aan jouw knusse keukentafel, waar ik de afgelopen maanden – nu zonder Lenie – een groot deel van deze rede heb kunnen schrijven.

Zo lopen bij ons thuis alle bedrijven door elkaar. Gelukkig hebben we het gezin van mijn zus en onze ouders op de achterwacht en is gastouder Jacqueline voor de kinderen een vertrouwd rustpunt; al doet de wetgever erg zijn best om deze rust met de nodige bureaucratie te verstoren.

Tot slot even aandacht voor ons viertal. Want werken vind ik een feest, maar thuiskomen is nog een veel groter feest. De pedagogische kwaliteit in ons gezin heeft wel een beetje te leiden gehad onder deze rede. Zelfs vandaag, want Merle is er niet bij (de kleintjes - Siem en Evi - natuurlijk ook niet) vanwege een projectafsluiting in de klas; en Ivo en ik zijn niet bij haar, maar hier... Carsten en Merle, jullie konden je niet voorstellen dat er mensen zijn die bijna een uur naar mij willen luisteren. Ik had ook zo mijn twijfels, moet ik bekennen. Maar het is toch echt gebeurd. En het is nu echt klaar.

Dank voor uw aandacht.

Referenties

Admiraal, A., Geboers, E., Geijssel, F., & Dam, G. ten (2010). Vroeg burgerschap: Hoe ervaren leerlingen burgerschap in de laatste jaren van het basisonderwijs? In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. Ten Dam [Red.], *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 139-155). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.

Biesta, G.J.J., Korthagen, F. & Verkuyl, H. (2002). *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Baarn: Nelissen

Blom, S.V. (2006a). Samenvatting lezing Thomas Ziehe 'Changes and challenges' [betreft lezing te Kopenhagen in 2002]. Beschikbaar op <http://ilo-ow.publication-archive.com/public?fn=ENTER&repository=1>

Blom, S.V. (2006b). Het leerklimaat en de rollen van de leraar. [Samenvatting tweede deel van de lezing van Ziehe in 2002]. Beschikbaar op <http://ilo-ow.publication-archive.com/public?fn=ENTER&repository=1>

Blom, S.V., Geijssel, F. & Schellings, G. (2009). *Eindrapportage onderzoek Expeditie durven, delen, doen 1/9/2008 tot 1/10/2009*. Amsterdam: ILO.

Boonstra, J.J. (2004) (Ed.). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. Wiley handbooks in the psychology of management in organizations. Chichester: Wiley Publishers.

Bulterman-Bos, J. (2007). "Bij de groep horen": hoe de imitatietendens het leraren moeilijk kan maken om adaptief onderwijs vorm te geven. *Pedagogische Studiën* 84(3), 159-175.

Dam, G. ten, Volman, M. & Wardekker, W. (2004). Making sense through participation: social differences in learning and identity development. In: J. Van der Linden & P. Renshaw (Eds.), *Dialogic Learning* (pp. 63-85). Dordrecht: Kluwer.

Dieleman, A. (2007). De evenwichtskunst van de leraar, Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek in het lerarenberoep. Nijmegen: Hogeschool Arnhem Nijmegen.

Eisenhardt, M. K. (1989). Agency theory: An assessment and review. *Academy of Management Review*, 14(1), 57.

Geboers, E., Admiraal, W., Geijssel, F., & Dam, G. ten (2010). Hoe competent in burgerschap zijn leerlingen in het vmbo? In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. Ten Dam (red.), *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 181-201). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten (2010). Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra en G. ten Dam (red.), *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 267-288). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Geijssel, F.P. (2010). Praktijgericht onderzoek: goed voor de onderwijskundige, de school, de docent en de leerling. *Pedagogische Studiën*, 87 (4), 288-295.

Geijssel, F.P. (2010, 19 november). *Leerlingen zijn echte mensen! Onderzoekend werken aan pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Rede uitgesproken bij installatie tot lector aan Chr. Hogeschool Windesheim. Beschikbaar op www.windesheim.nl

Geijssel, F., & Eck, E. van (2011). *Duurzame onderwijsvernieuwing én onderzoek: Wat leren we van Expeditie Durven Delen Doen?* Utrecht: VO-Raad.

Geijssel, F.P., & Krol, K. (2009). *Vergelijkend onderzoek naar vijf opleidingsscholen te Alkmaar, Almere, VO-Amsterdam en ROC-Amsterdam, en oostelijk West-Friesland [intern rapport]*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.

Geijssel, F.P., Kruger, M.L., & Sleegers, P.J.C. (2010). Data feedback for school improvement: the role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*, 37 (2), 59-75.

Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430.

Geijssel, F., Meijers, F. & Wardekker, W. (2007). Leading the Process of Reculturing: Roles and Actions of School Leaders. *The Australian Educational Researcher*, 34, 124-150.

Geijssel, F.P., Sleegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Krüger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.

Harinck, F.J.H. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

Hay Group (2008). *Lessen in leiderschap. De impact van managers op onze scholen*. Zeist: Hay Group BV.

Hermes J., Naber, P., & Dieleman, A.J. (red) (2007), *Leefwerelden van jongeren*. Studieboek ten behoeve van HBO. Coutinho.

Hilbers, G., Dekkers, H., & Dijkstra, A.B. (2010). De ontwikkeling van burgerschapsonderwijs op scholen voor primair en voortgezet onderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. Ten Dam [Red.], *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 67-84). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Homan, Th. (2006). *Wolkenridders. Over de binnenkant van organisatieverandering*. Heerlen: open Universiteit Nederland.

Imants, J.G.M., Veen, K. van, Pelzer, B.J., Nijveldt, M.J. & Steen, J. van der (2010). Onderzoeksgelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-288.

Klaassen, C. (1998). De herontdekking van de pedagogische professionaliteit. *Velon*, 19 (2), 8-15.

Koeven, E. van, & Leeman, Y. (2010). Dilemma's van burgerschapsvorming in het protestants-christelijk basisonderwijs: de keuze van kinderliteratuur. *Pedagogiek* 30 (2) 101-120.

Krol, K., Boersma, A., & Toorenaar, A. (2007). Wennen aan academisch geleuter: docenten en onderzoekers aan het ontwerpen in het vmbo. *VO-magazine*, 24-27.

Krüger, M.L. (2010). *De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Utrecht: Penta Nova.

Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studien*, 88 (1).

Leeman, Y., Koeven, E. van, Lange, H. de, & Roefs, E. (2009). Pedagogische kwaliteit van de leraar. Opdiepen en ontwikkelen. In B. van Oers, Y. Leeman en M. Volman (2009), *Burgerschapsvormingen identiteitsontwikkeling; een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs* (pp.103-115). Assen: Van Gorcum.

Leeman, Y. & Wardekker, W. (2008). *Zinvol leren door een onderzoekende houding. Professionaliserings-traject voor leraren. Eindverslag van een proeftraject binnen het project Academische School*. Zwolle: Windesheim.

Leeman, Y., Wardekker, W. & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB Uitgevers.

Leeman, Y. & Wardekker, W. (2010). *Leraren leren met behulp van onderzoek over pedagogische kwaliteit*. Tijdschrift voor lerarenopleiders(Velov/Velov)31(2) 4-10.

Leeman, Y., Wardekker, W. & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: HB Uitgevers.

Leithwood, K. & Riehl, (2005). What do we already know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences learning*. New York: The Wallace Foundation.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Zwart, R. (2010). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studiën*, 87 (4), 253-271.

Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H., & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Nationaal rapport*. Groningen: GION.

Meijer, P.C., Meirink, J.A., Lockhorst, D. & Oolbakkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Wetsvoorstel 29959 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Oers, B. van, Leeman, Y. & Volman, M. (2009) *Burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling*. Een bijdrage aan pedagogische kwaliteit in het onderwijs. Assen: van Gorcum.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Parreren, C., van (1983). *Leren door handelen*. Onderwijsvernieuwing in de klas. Apeldoorn: Van Walraven.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Dam, G. ten [Red.] (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers .

Schuitema, J. A., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40 , 69-89.

Sleegers, P., Voncken, E., De Kock, J., & Geijsel, F. (2006). Vernieuwen in de onderbouw VO. En maar hopen op de olievlek. *Meso Magazine*, 26 (148), 3-7.

Staratt, R. & Leeman, Y. (2010) *Ethical Tensions in the Daily Work of Principals: Finding a Still Point for Leadership*. Denver: Paper presented at the AERA.

Dam, G. ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20 (2), 112-127.

Tweede Kamer (2007-2008a), *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Brief van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing*, 31 007, nr. 6 (rapport Commissie-Dijsselbloem).

Verschuren, P. (2009a). *Praktijkgericht onderzoek. Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag, Nederland: Boom Academic.

Verschuren, P. (2009b). *Why a methodology for practice-oriented research is a necessary heresy. Afscheidsrede*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Veugelers, W. (2010). Denken over burgerschapsvorming. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. Dijkstra & G. Ten Dam [Red.], *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 43-59). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Volman, M. (2006). Jongleren tussen traditie en toekomst. *De rol van docenten in leergemeenschappen*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Wardekker, W. (red.) (2009). *Onderwijs Plus. Markering van vijf jaar lectoraat*. Zwolle: Windesheim, Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs.

Weick, K.E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden (USA): Blackwell Publishing.

Winter, M., de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. WRR Webpublicatie, nr. 1. Beschikbaar op www.wrr.nl.