

WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK



Onderwijs *Plus*

markering van vijf jaar lectoraat

Yvonne Leeman
Arjan Dieleman
Jeannette Doornenbal
Frans Meijers & Marinka Kuijpers
Wim Wardekker

Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs

Colofon

Dr. Y.A.M. Leeman, drs. A.J. Dieleman, dr. J.M. Doornenbal, dr. F.Meijers,
dr. M.A.C.T. Kuijpers en dr. W.L. Wardekker (2009)

Onderwijs Plus

Markering van vijf jaar lectoraat

ISBN/EAN: 978-90-77901-20-5

Dit is een uitgave van Christelijke Hogeschool Windesheim

Postbus 10090, 8000 GB Zwolle, Nederland

Concept en vormgeving: WEDA Design, Leeuwarden

Fotografie: Herman van der Wal, Steven Puetzer (HH)

Druk:

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Onderwijs *Plus*

markering van vijf jaar lectoraat

Onderwijs *Plus*

markering van vijf jaar lectoraat

Yvonne Leeman

Arjan Dieleman

Jeannette Doornenbal

Frans Meijers & Marinka Kuijpers

Wim Wardekker

Lezingen uitgesproken op het eerste lustrumsymposium van
het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs aan
Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle op vrijdag
21 november 2008

INHOUDSOPGAVE

1 Voorwoord	7
2 Onderwijs <i>plus</i> lectoren: naar een pedagogisch kwaliteitskenmerk Yvonne Leeman	9
2.1 Niets extra's maar extra goed	9
2.2 Geleerd over leraren en de schoolorganisatie	11
2.3 Geleerd over de pedagogische opdracht	14
2.4 Van opdracht naar pedagogische kwaliteit	14
3 Onderwijs <i>plus</i> onderzoek door docenten: participatie in academische dieptepilots Arjan Dieleman	17
3.1 Het spanningsveld van een lector	17
3.2 Naar analogie van academische ziekenhuizen	18
3.3 Theorie en praktijk: kloof en nabijheid	19
3.4 Eigen onderzoek in de eigen school	22
3.5 Voorlopige resultaten uit de dieptepilots	24
4 Onderwijs <i>plus</i> omgeving: innoveren vanuit één pedagogisch concept Jeannette Doornenbal	27
4.1 Onderwijs en omgeving: een onafscheidelijk paar?	27
4.2 Pedagogische Kracht in de Wijk	28
4.3 Het onderwijs achterover	31
4.4 Verbeterkansen	33
5 Onderwijs <i>plus</i> arbeidsloopbaan: loopbaanleren in het hoger beroepsonderwijs Frans Meijers & Marinka Kuijpers	37
5.1 De loopbaancompetenties	37
5.2 De onderzoeksgroep	38
5.3 De onderzoeksresultaten	41

6 Onderwijs <i>plus</i> onderzoek: een verbetering?	
Wim Wardekker	47
6.1 Onderzoek: waardevol en onontbeerlijk	47
6.2 Wetenschap versus praktijk: een schijntegenstelling	50
6.3 Het belang van theoretisch inzicht in de complexe praktijk	52
6.4 De plus: het verhogen van de pedagogische kwaliteit	53
Publicaties 2003-2008	
van het lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs	57
Over de auteurs	59

In dit boekje staan de lezingen afgedrukt die gehouden zijn tijdens het Symposium 'Onderwijs Plus' dat het lectoraat 'Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs' van Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle in november 2008 heeft gehouden.

Yvonne Leeman, als lector aan dit lectoraat verbonden, verzorgde een inleiding ter markering van de overgang van vijf jaar lectoraat Pedagogische Opdracht naar een vijfjarig lectoraat onder de nieuwe naam Pedagogische Kwaliteit.

Wim Wardekker, de andere lector van het lectoraat hield ter gelegenheid van zijn pensionering een afscheidslezing.

De lectoren Arjan Dieleman van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Jeannette Doornenbal van de Hanzehogeschool Groningen, en Frans Meijers & Marinka Kuijpers van de Haagse Hogeschool namen ieder voor zich ook een Plus-lezing voor hun rekening.

De lezingen bieden een gevarieerd overzicht van de betekenis van praktijkonderzoek voor de beroepspraktijk en het werkveld. Onderzoek dat gericht is op het ontwikkelen van nieuwe kennis voor de beroepspraktijk en het werkveld, waarvoor wij op hogescholen professionals opleiden.

We willen graag weten wat dat praktijkonderzoek aan inzichten oplevert en willen graag horen over de manier waarop praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd. Het gaat om onderzoek dat gericht is op de verbetering van het onderwijs, zodat het onderwijs er een kwalitatief plusje bij kan krijgen.

Wim Wardekker en Yvonne Leeman

Onderwijs *plus* lectoren: naar een pedagogisch kwaliteitskenmerk

2

Yvonne Leeman

2.1 Niets extra's, maar extra goed

Van het hoger beroepsonderwijs wordt verwacht een omslag te maken van louter kennisgebruiker naar kennisontwikkelaar. Het gaat daarbij om bijzondere kennis: kennis om de beroepspraktijk van de beroepsbeoefenaar te verbeteren. Voor ons, het lectoraat *Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs*, gaat het daarbij vooral om de leraar. Het ontwikkelen van kennis verloopt op een bijzondere wijze: met praktijkgericht onderzoek. Lectoren helpen daarbij een handje. Het leeuwendeel van het werk moet door lerarenopleiders en door leraren zelf gedaan worden. Daarom richt het lectoraat zich op samenwerking met hen en professionalisering van hen. Het ontwikkelen van een *onderzoekende houding* is daarbij ons bijzondere aandachtspunt.

Aan deze houding onderscheiden wij drie samenhangende elementen:

- a. de vaardigheid om onderzoek te ontwerpen en uit te voeren
- b. een positieve houding ten opzichte van onderzoek
- c. een nadenkende, kritische kijk op de eigen praktijk in verbinding met een ideaal over goed onderwijs

Leraren hebben zo'n houding nodig om de kwaliteit van hun onderwijs te bewaken en te ontwikkelen. Onderzoek doen helpt om op de hoogte te zijn van wat je leerlingen beweegt en wat je onderwijs bij leerlingen teweeg brengt. Deze kennis is nodig voor gerichte verandering. Met een positieve houding ten opzichte van onderzoek kan een leraar onderzoeksresultaten van anderen serieus nemen en beoordelen op de gebruikswaarde voor de eigen situatie. Een nadenkende en kritische kijk op het doel van onderwijs vormt het fundament om de goede onderzoeksvragen te formuleren. Maar ook om voor leerlingen een goed rolmodel te zijn. Want volgens ons (Leeman & Wardekker 2004) is het de taak van onderwijs om leerlingen te begeleiden in een ontwikkeling tot geïnformeerde en kritisch denkende burgers. Burgerschapsvorming als centrale taak van onderwijs kan niet zonder een kritische onderzoekende houding. De helpende hand van lectoren en praktijkgericht onderzoek zijn geen vanzelfsprekendheden. Ze zijn nieuw voor opleiders in hogescholen, leraren in scholen en voor

de cultuur en de organisatie van scholen en opleidingen. In de afgelopen vijf jaar hebben wij daarover veel geleerd. Wij zijn er nog steeds van overtuigd dat lectoren een 'plus' kunnen vormen, maar we hebben ook zicht gekregen op de problemen daarbij.

Lectoren helpen bij het nadenken over en het ontwikkelen van beter onderwijs. Hoe gaat dat? De eenvoudigste weg naar verbetering van onderwijs is het bieden van iets extra's. Burgerschapsvorming wordt dan eenvoudigweg aan het al bestaande curriculum gehangen. Het is even zoeken naar een plekje, maar met wat duwen en schuiven, lukt het doorgaans wel. Je ziet het ook bij de onderzoekende houding. In sneltreinvaart worden er korte cursussen onderzoekstechnieken uit de grond gestampt. Aan de vraag 'waar' we het beste onderzoek naar kunnen doen en naar 'welke nieuwe' kennis we het beste op zoek kunnen gaan, wordt in die cursussen nauwelijks aandacht besteed. Het zijn extra cursussen. Het lectoraat wil niet iets extra's bieden bovenop dat wat al bestaat. We willen ons niet afficheren als leden van de 'aanbiedingenmaffia' zoals die op de huishoudbeurs heerst. Je koopt iets en krijgt, vaak ongevraagd, een product dat je niet nodig hebt en waar je in ieder geval niet naar op zoek was. Laatst in het van Gogh Museum kocht ik bijvoorbeeld een replica van een glas uit de 17e eeuw en kreeg naast het functionele plastic tasje een boekenlegger in de *plus*.

Voor ons betekent de *plus* van de lectoren: geen losse extraatjes maar extra goed onderwijs. Ons onderzoek is gericht op verbetering van de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. Onderwijs dat is gericht op de ontwikkeling van leerlingen tot geïnformeerde, nadenkende en democratische mensen, in onderwijsjargon: burgers en beroepsbeoefenaars. Onderwijs dat plaatsvindt in een veilige omgeving waarin je je als leerling gewaardeerd voelt. Onderwijs van een inspirerende leraar, die zich in de leefwereld van de leerling wil en kan inleven. Onderwijs van een leraar die je vertrouwen kunt. Onderwijs dat je helpt de onvermoede hoeken van de wereld te ontdekken, dat je leert samenleven met een diversiteit aan mensen en je helpt ontdekken welk beroep bij je past en wat voor soort beroepsbeoefenaar je wilt zijn. Onderwijs dat waardevol is voor je leven en voor de kwaliteit van het samenleven met elkaar. Die *plus* kan nooit iets extra's zijn, maar is onlosmakelijk verbonden met het leren, het curriculum, het werk van de leraar en de inrichting van de school.

2.2 Geleerd over leraren en de schoolorganisatie

Tijdens onze vijf jaar lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs werkten we samen met lerarenopleiders en leraren. Zij hebben als primaire taak het geven van onderwijs en werken daarvoor binnen een 'schoolorganisatie'. Wij wilden binnen die

organisaties een onderzoekende houding van opleiders en leraren bevorderen en onlosmakelijk daarmee verbonden een cultuurverandering richting onderzoek teweegbrengen. Dat ging natuurlijk niet zonder slag of stoot. We hebben geleerd dat scholen ‘meesters’ zijn in het direct oplossen van problemen die zich aandienen. Scholen zijn bereid van alles tegelijk op te pakken, en ze zijn eraan gewend op korte termijn te plannen, al geven het rooster en de urennorm de grenzen aan. We zagen bijvoorbeeld hoe goed de School of Education van Windesheim is in het op stel en sprong vinden van nieuwe aanpakken, prachtige bloemen, die ze na even genieten bij haar andere bloemen zet. Als die bloemen, zoals narcissen en tulpen niet samen in een vaas kunnen omdat ze qua chemie niet bij elkaar passen, dan wordt daarvoor een oplossing gezocht. De samenhang wordt niet vooraf bedacht, ze wordt telkens al doende uitgetoetst. In het handelen, het directe resultaat, de geuren en de kleuren van de flowers schuilt de ‘flow’.

Begrijpelijk dat er met enige verbazing naar ons ‘nieuwkomers’ werd gekeken. Wij, achteroverleuners en lange-termijnplanners, hebben een ander tempo en een andere aanpak. Wij zoeken bij voorbaat al problemen en kunnen bij het zien van een boekje bijvoorbeeld zeggen: ‘Wat leuk, *maar* waarom zit er geen rode bloem tussen, past de chemie wel, en hoe houden jullie op den duur al die verschillende bloemen bij elkaar? Wat moet er als straks het boekje uit elkaar valt, de ene bloem de vaas uitgroeit en de andere verstikt, de ene veel langer dan de andere leeft, dus verschillende bloemen eigenlijk niet bij elkaar blijken te passen?’

Wij zijn van de visie en de samenhang. Wij willen een keuze op een probleemanalyse baseren en die keuze van theoretische argumentatie voorzien. Wij houden van onderzoeken en wroeten, wij planten bollen en strooien zaaigoed (die er een tijdje over doen om zich tot bloemen te ontwikkelen): wij willen het liefst zelf nieuwe kennis kweken en zijn bereid daarop te wachten. Onderwijsorganisaties die wij leerden kennen, dagelijks onderwijs verzorgend, wilden liever niet wachten. Zij houden van onmiddellijkheid. Zij moeten door. Onderwijs gaat voor. Het samenwerken van lectoren met scholen en opleidingen is dus een kwestie van wennen aan elkaar.

Sleutelrol leraren

We ontdekten dat leraren het in schoolorganisaties druk, druk, druk hebben. Zij moeten prioriteit leggen bij het geven van onderwijs en zich in hun tijdsindeling voegen naar de logica van de efficiëntie die in roosters wordt neergelegd. Ze moeten rekening houden met verwachtingen van leerlingen, ouders en ‘de politiek’. Ze hebben dus een beperkte manoeuvreerruimte, terwijl voor het doen van onderzoek experimenteer-

ruimte nodig is. Tegelijkertijd lijken velen terughoudend om de nek uit te steken, bang voor of al teleurgesteld in de 'rest' van het team, die niet mee wil of kan. Ze hebben weliswaar autonomie in hun klas maar gebrek aan zeggenschap over de koers van de gezamenlijke ontwikkeling. Ze lijken, door de omstandigheden, bijna te hebben afgeleerd om te dromen. Terwijl visie en verbeeldingskracht, het buiten bestaande kaders denken, de motor van vernieuwing en onderzoek zijn.

We zijn de afgelopen vijf jaar met de neus op de grenzen van onze lectorale mogelijkheden gedrukt en vinden het nu welhaast nóg interessanter om samen met leraren en opleiders onderzoek te doen. Onderzoekende leraren vragen wellicht om andere organisatievormen en communicatiestructuren. En: van de zeven c's voor duurzaam vernieuwen die Waslander (2007) in haar literatuurreview bij de start van de *Expeditie durven, delen, doen* onderscheidt zijn concentratie, coherentie en community in ieder geval heel relevant gebleken. Leraren blijken in moderne scholen niet de initiator en de drager van een vernieuwing te zijn. We kregen geen leraren op bezoek, wel bestuurders en managers. Ze hadden veel ideeën over lesgeven en over wat leerlingen zouden moeten leren. Ze hadden het over instroom en doorstroom, het tegengaan van uitval en het invoeren van nieuwe onderwijsconcepten. Leraren waren daarvoor de sleutel. Maar de leerbehoeften van leraren kwamen niet direct bij ons op tafel. We leerden ze tijdens onze onderzoeksprojecten en advieswerk kennen. We waren bijvoorbeeld betrokken bij de ontwikkeling van een onderzoekende houding van leraren en bij de ontwikkeling van burgerschapseducatie in diverse ROC's. Burgerschapseducatie is sinds 2006 verplicht voor alle scholen. Zonder aanvullende scholing kregen leraren deze taak. Een van de leraren die dat overkwam, gaf voorheen Nederlands. Op zoek naar een relevante inhoud vroeg ze haar leerlingen, jongens in de techniek, naar hun interesses. Hun antwoord was: 'wieven'. "Hoe moet ik leerlingen voor burgerschapseducatie motiveren?", was daarop haar onderzoeksvraag. Het is natuurlijk heel efficiënt om ervan uit te gaan dat elke docent bekwaam is voor burgerschapseducatie. Of dat de kwaliteit ten goede komt is een tweede.

Een vergelijkbare ervaring deden we op tijdens een onderzoek naar nieuwe arrangementen voor het beroepsonderwijs. In dat project stonden onder meer de ontwikkeling van de beroepsidentiteit van leerlingen, samenwerkend leren en de begeleidende rol van de leraar centraal. Het spreken met leerlingen gericht op de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit is een hele kunst. Het begeleiden van samenwerkend leren ook. Die kunst werd zonder scholing, ondersteuning of ontwikkeltijd gewoon van de docenten verwacht. Maar, vragen stellen over de stof aan een klas leerlingen is toch

echt een ander kunstje dan het stellen van prikkelende op reflectie gerichte vragen in een gesprek met een individuele leerling. Daarvoor is denk- en ontwikkelwerk nodig. Idealiter wordt dat niet vóór leraren maar mét leraren ondernomen. Dat biedt de kans dat de normatieve professionaliteit van de leraar over de relaties met leerlingen en collega's bijvoorbeeld, de nieuwe aanpak kleurt. En: van zelf iets onderzoeken leer je immers het meest. Zo bestaat de kans op een nieuwe aanpak die van praktische wijsheid is voorzien en op geschikte denkkaders die leraren kunnen ondersteunen bij het afwegen van hun handelen. We hebben in de verschillende projecten van het lectoraat ervaren hoe ingewikkeld het is om samen met leraren nog algemene en min of meer abstracte ideeën over pedagogische kwaliteit uit te werken tot bruikbare kennis. We hebben geleerd dat we samen met managers en leraren al ons vernuft moeten gebruiken om rust en ruimte te creëren om daaraan onderzoekend te werken.

Verskillende kijk op leermotivatie

In ons lectoraat hebben we de ontwikkeling van de leerlingen centraal gesteld. We hoorden 'onderwijswerkers' over leerlingen spreken. Dat ging vaak in termen van 'gebrek aan motivatie', zeker als het over leerlingen in de lagere sectoren van het beroepsonderwijs ging. De populairste onderzoeksvraag van leraren in onze professionaliseringstrajecten was dan ook: 'Hoe motiveer ik mijn leerlingen?' Echter, over de leerbehoeften van leerlingen zelf, leerden we de afgelopen vijf jaar nog niet veel. We hebben alleen in het *Thrill-project* leerlingen persoonlijk gesproken. Dat is een project waarin leerlingen samenwerken in heterogene groepen aan een opdracht uit het bedrijfsleven, op een plek buiten de school, in een schuur op pretpark Walibi. Die heterogene groepen worden gevormd door leerlingen van vmbo, mbo en hbo. Een van de achtergrondideeën: leren samenwerken in een heterogene groep en mede daarvoor leren over je beroepsidentiteit en je beroepsloopbaan.

Wat opviel was het grote vertrouwen dat leerlingen hebben in school en in de leraren, en de grote motivatie om te leren. Hun begrip als iets niet zo goed georganiseerd is. De leerervaringen van buiten school die erg belangrijk zijn voor hun loopbaankeuze. Meerdere leerlingen van het vmbo wisten precies waarom ze voor electro en niet voor metaal kozen. Voor hen gold de mate van afwisseling en zelfstandigheid in de beroepsuitoefening als doorslaggevend criterium. De vmbo-leerlingen wisten precies te vertellen waarom het werk van mbo'ers niet leuk was: 'Het is alsmáar zitten achter de computer. Wij werken liever met onze handen'. Tegelijkertijd viel het op dat zij bij voorbaat hun ontwikkelingsmogelijkheden beperken door te denken dat het hbo natuurlijk nooit voor hen is weggelegd. Is het gebrek aan zelfvertrouwen om over hun

eigen schaduw heen te springen en gebrek aan verbeeldingskracht over een andere loopbaan? Of ontmoetten we berusting, als resultaat van de voorafgaande ervaren selectie en zagen we zelfselectie in werking? De discrepantie tussen leraren en leerlingen in het spreken over de leermotivatatie van leerlingen vinden we, in het licht van ‘de pedagogische opdracht’, heel interessant. Een extra stimulans om nog eens vijf jaar de pedagogische kwaliteit van het onderwijs centraal te stellen.

2.3 Geleerd over de pedagogische opdracht

Iedereen vindt het pedagogisch profiel belangrijk, maar het staat vrijwel nooit op de eerste plaats in het beleidskader van de school. Het vindt zijn plaats na de cito-toets, de instroom en doorstroom en de taal- en wiskundescores. Vrijwel nooit lijkt een profiel sterk genoeg voor een goede marktpositie. Het pedagogische wordt herkend in de extra's. De aai over de bol, een veilig leerklimaat en aparte lessen over burgerschap en sociale vaardigheden. We ontdekten dat een gemeenschappelijke taal en manier van denken ontbreken en dat er weinig concrete voorbeelden voorhanden zijn waar doelen van het onderwijs in de vakken op pedagogische wijze geformuleerd zijn. Pedagogische doelen staan genoemd in de schoolgids maar de concretisering is aan de docent. Die is een pionier. Pedagogische doelen lijken luxe te zijn. Onderzoek in onze kenniskring liet dat zien voor het vak Nederlands, zowel in het primair als in het secundair onderwijs.

Echter, het onderwerp gaat leraren wel degelijk aan het hart. Dat ontdekten we bijvoorbeeld tijdens ons onderzoek- en ontwikkelwerk voor werkwijzen om pedagogische kwaliteit voor leraren bespreekbaar te maken. Leraren plaatsten veel interessante thema's op de pedagogische kwaliteitsagenda, zoals:

- de spanning levensbeschouwelijke opvoeding en opvoeden voor een pluriforme samenleving
- de morele principes van zelfsturend leren
- de 'disciplinerende' doelen van burgerschapseducatie
- de professionele identiteit van leraren in verbinding met het proces van interpretatie en herinterpretatie van ervaringen
- de balans in diversiteit en gemeenschappelijkheid op school en in de samenleving

2.4 Van opdracht naar pedagogische kwaliteit

Staat in 'de pedagogische *opdracht*' het doel van het onderwijs centraal, in de 'pedagogische *kwaliteit*' gaat het om een kwaliteitskenmerk van het onderwijs. Van een kenmerk is het moeilijker distantiëren. De kwaliteit krijgt vorm in de interactie van de

leerling met de leeromgeving. Daarbij telt de kwaliteit van de interactie en de kwaliteit van de leeromgeving die een waaier aan mogelijkheden en onmogelijkheden aan leerlingen biedt. Het legt de focus bij de leraar, de samenleving en het onderwijs, en niet bij de 'mankerende leerling'. Welhaast vanzelf komen zo asymmetrie in de samenleving, selectie in het onderwijs, emancipatie en ontwikkelingskansen van leerlingen ook op de agenda te staan. Asymmetrie in de samenleving en de school beïnvloedt immers ontwikkelingskansen en hoe je denkt over jezelf, je mogelijkheden en die van anderen. Met aandacht voor pedagogische kwaliteit vermijden we een argeloze pedagogiek, die idealen alleen maar rondbazuint en daarbij de taaie concretisering vergeet in een samenleving die niet ideaal is.

Voor de komende vijf jaar zijn onze *onderzoeks aandachtspunten* voor de ontwikkeling van pedagogische kwaliteit:

- a. Het denken en leren van de leraar over pedagogische kwaliteit in interactie met de leerlingen en de omgeving
- b. De concretisering van pedagogische kwaliteit in de vakken en in de onderwijsaanpak
- c. Onderwijsdoelen op het gebied van beroepsidentiteit en burgerschap in een pluriforme samenleving

Literatuur

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim (lectorale rede).

Waslander, S. (2007) *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het onderwijs*. Utrecht: VO-raad.

Onderwijs *plus* onderzoek door docenten: participatie in academische dieptepilots

3

Arjan Dieleman

3.1 Het spanningsveld van een lector

Onlangs mocht ik, op een conferentie over krachtig meesterschap, in een workshop uitleggen wat het belang is van lectoraten voor de lerarenopleiding. Toen ik daar aankwam, begroette een dame van het ministerie mij met de woorden: 'Daar hebben we de praktijkprofessor'. Mijn eerste reactie was: wat nu weer? Ik weet ook niet of ze het ironisch of serieus bedoelde. Maar toen ik er langer over nadacht, vond ik het wel een geinige benaming voor een lector. Er zit iets dwars, iets ongerijmds in. 'Praktijk' noem je niet gauw in één adem met 'professor' en bij 'professor' denk je niet snel aan alledaagse handelingsproblemen.

Praktijkprofessor verraaft mooi het spanningsveld waar een lector zich in bevindt: aan de ene kant een kenniswereld die wordt gedomineerd door de universiteit en aan de andere kant een beroepswerkelijkheid die in ontwikkeling is. Aan de ene kant dient de lector zich te bekommeren om het dagelijks handelen van professionals en hoe dat praktisch kan worden verbeterd, in ons geval leraren; aan de andere kant wordt een lector geacht dat te doen via de weg van onderzoek. En dat laatste krijgt in hogeschoolland een zwaarder gewicht. Een lectoraat staat in tegenstelling tot een professoraat in het teken van beroepsontwikkeling en niet zozeer van theorie-ontwikkeling door middel van onderzoek. Maar veel beroepen kunnen tegenwoordig niet meer functioneren zonder in eigen kring uitgevoerd onderzoek. Dat geldt ook voor het onderwijs.

Dat woord 'onderzoek' roept buiten een universiteit heel wat vragen op en zorgt voor heel wat verwarring en discussie. Onderzoek is vanouds iets wat bij universiteiten en wetenschappelijke instituten hoort. Wat moet een hogeschool - of het vo - ermee? Dient het een vereenvoudiging te zijn van wat elders geavanceerd wordt gedaan of moet het juist een eigen identiteit zien te verwerven? In het eerste geval is de vraag: hoe eenvoudig dan? Of hoever moet de onderzoekexpertise ontwikkeld worden? In het tweede geval is de vraag: waarin moet het hbo-onderzoek zich onderscheiden van universitair onderzoek?

Academische dieptepilots

Soortgelijke vragen zijn tegenwoordig ook aan de orde in het voortgezet onderwijs, in de dieptepilots van de ‘academische opleidingsscholen’, een subsidieproject van het ministerie dat liep van 2006-2008 en nu met een jaar is verlengd. De subsidieregeling heeft tot doel een aantal scholen in de gelegenheid te stellen zich te ontwikkelen tot academische opleidingsschool die dient als goed praktijkvoorbeeld. De scholen onderzoeken gedurende de loop van de regeling aan de hand van een project in de eigen praktijk onder welke voorwaarden de academische school een succes kan zijn, welke investeringen dat van een school vergt en hoe de kwaliteit van het opleiden en onderzoeken in de school duurzaam kan worden geborgd en toetsbaar gemaakt. De regeling voorziet erin dat er gedurende een aantal jaren structureel mogelijkheden worden geboden voor docenten om in de eigen school onderzoek te doen dat bijdraagt aan de ontwikkeling van het onderwijs. Het belangrijkste oogmerk van het ministerie is een diversiteit aan ervaringen op te doen die helpen inzichten te verkrijgen in hoe een academische opleidingsschool met succes kan worden vorm gegeven. Daarom dienen de pilots tezamen tot de volgende resultaten te leiden:

- Praktijkvoorbeelden van varianten van academische scholen
- Inschatting van de gemiddelde kosten
- Landelijke kwaliteitscriteria
- Randvoorwaarden die noodzakelijk zijn om de academische school tot een succes te maken.

In de verschillende toelichtingen op de regeling keren drie kernwoorden steeds terug: *werkplekleren, onderwijsinnovatie en fundamentele kennisontwikkeling*. Het is aan de academische school daartussen naar creatieve verbindingen te zoeken. Het project biedt zo scholen die reeds vertrouwd zijn met het opleiden van aankomende docenten in de school de gelegenheid een stap verder te gaan. Daartoe geselecteerde leraren kunnen in de school zelf ervaring opdoen met het verrichten van onderzoek in de eigen school onder begeleiding van een universiteit en een hogeschool.

3.2 Naar analogie van academische ziekenhuizen

Bij de opzet van de academische dieptepilots heeft men met een schuin oog gekeken naar de academische ziekenhuizen waarin onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk veel verder geïntegreerd zijn dan in het reguliere onderwijs het geval is. Het aardige is dat het academische ziekenhuis zonder te overdrijven een Nederlandse uitvinding is. Het eerste kwam tot stand rond 1700 in Leiden onder de bezielende leiding van

Herman Boerhaave, geneeskundige en humanist. Van daaruit is het concept van het academische ziekenhuis geëxporteerd naar andere landen en andere werelddelen. Het was de verdienste van Boerhaave dat hij ervaring met de patiënt voorop stelde in het geneeskunde-onderwijs, en zelf bij voorkeur onderwijs gaf aan het bed van de patiënt (Lindeboom 2007). De student moest zijn kennis zoveel mogelijk opbouwen aan de hand van casussen. Boerhaave spoorde zijn studenten aan niet zomaar wat aan te rommelen met middeltjes maar vooral goed te kijken en te luisteren naar de patiënten en op zoek te gaan naar oorzaken van kwalen en ziekten.

Om het modern te zeggen: hij stimuleerde vooral tot een onafhankelijke en onderzoekende houding. Vanuit een veelheid aan bijzondere ervaringen moest een persoonsgebonden maar tevens meer universele kennis tot stand komen. De natuurwetenschappen, in het bijzonder de chemie, dienden als hulpwetenschappen en de verschillende invalshoeken moesten in de geneeskundige praktijk op elkaar worden betrokken: een blijvende wisselwerking tussen abstracte principes en kennis aan de ene kant en praktijkervaringen aan de andere kant.

Het gedachtegoed van Boerhaave is eigenlijk verrassend actueel. De huidige artsenupleiding draagt nog steeds de sporen van zijn ideeën en vernieuwingen: een zwaar aandeel van de praktijk in de opleiding en een grote diversiteit aan praktische leerervaringen in de omgang met patiënten zonder de theoretische inzichten en de noodzakelijke disciplinegebonden achtergrondkennis te verwaarlozen.. Zijn studenten dwong Boerhaave steeds heen en weer te gaan tussen fundamentele kennis en wat zij in de patiëntenpraktijk tegenkwamen. Boerhaave op zijn beurt liet zich inspireren door Hippocrates die eveneens het contact met de patiënt vooropstelde.

3.3 Theorie en praktijk: kloof en nabijheid

Terug naar de dieptepilots van de academische opleidingsscholen, waarvan het doen van eigen onderzoek door docenten een integraal bestanddeel moet gaan uitmaken.

Het traditionele onderwijskundige onderzoek kampt met twee problemen.

Het eerste staat bekend als de kloof tussen theorie en praktijk. Er is inmiddels veel over geschreven en gezegd. De bevindingen van de onderwijswetenschappen vinden onvoldoende hun weg naar de onderwijspraktijk. Zij worden te weinig toegepast in het dagelijks handelen van leerkrachten. Leerkrachten nemen er te weinig nota van en laten zich er te weinig door inspireren. Dezen op hun beurt vinden echter de onderzoeksresultaten vaak abstract en slecht toepasbaar in hun onderwijspraktijk. Omgekeerd zouden de wetenschappers weer te weinig moeite doen om hun onderzoeksresultaten en theoretische noties aan de man te brengen. Zij spannen zich te

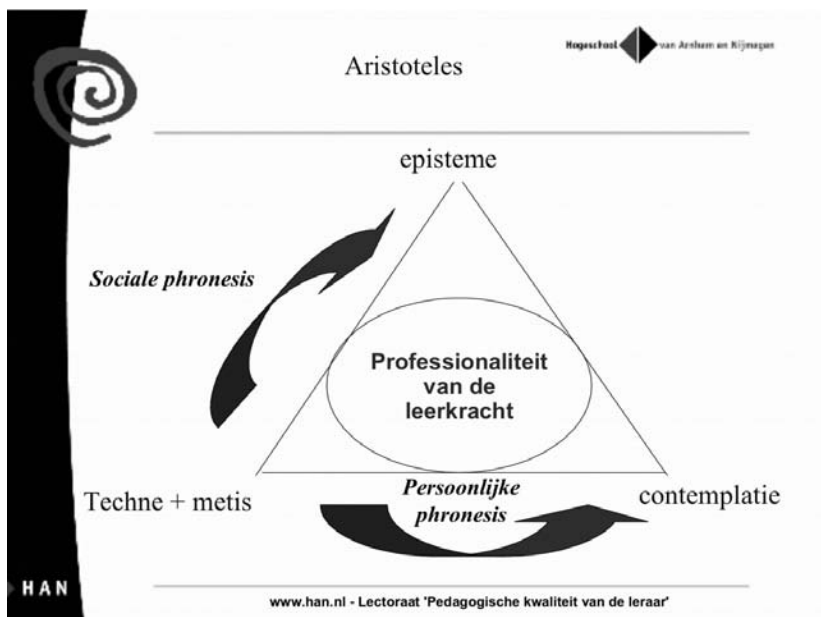
weinig in om de toepassingsmogelijkheden van hun resultaten aan een breder onderwijspubliek kenbaar te maken en uit te leggen. Het probleem wordt vooral voorgesteld als een probleem van kenniscirculatie waarbij leraren meer bereidheid moeten tonen om kennis te nemen van onderzoeksresultaten, en wetenschappers zich meer moeite moeten getroosten om hun bevindingen inzichtelijk te maken voor een breed onderwijspubliek.

Het tweede probleem is eigenlijk het omgekeerde van het eerste, en dat is juist de soms te grote (bepleite) nabijheid van theorie en praktijk. Het keert terug in de roep om evidence-based werken. De gedachte is de volgende: alleen die kennis waarvan de werking aantoonbaar is bewezen, moet worden toegepast in de onderwijspraktijk. Alleen op deze manier is verantwoorde onderwijsverbetering mogelijk. Onderzoeksresultaten gaan voorschrijven wat leraren wel en niet kunnen en mogen doen. Ik heb grote twijfels bij deze gedachtegang. Er worden in mijn ogen een aantal zaken veronachtzaamd. In de eerste plaats zijn veel resultaten of bevindingen verkregen onder experimentele en vaak vereenvoudigde of ideale omstandigheden en het is maar de vraag of ze direct toepasbaar zijn in complexe onderwijssituaties, waar een veel groter aantal factoren een rol speelt. In de tweede plaats kunnen maar weinig inzichten rekenen op een brede consensus. De onderwijswetenschappen worden geplaagd door vele controverses die vaak in de onderwijspraktijk terugkeren als dilemma's. Eenvoudige handelingsvoorschriften zijn er meestal niet aan te ontleen. In de derde plaats kan een evidence-based aanpak gemakkelijk uitlopen op een nieuwe deprofessionalisering van de leerkracht. Om het gechargeerd te zeggen: de leerkracht wordt slechts een verlengstuk van wat elders is onderzocht en waarvan de werking aantoonbaar is bewezen.

Drie valkuilen

Heel wat onderwijsdenkers hebben zich gebogen over de kloof tussen theorie en praktijk en geprobeerd de verschillende soorten kennis te typeren en de verhouding daartussen te bepalen. De tijd ontbreekt om daarop in te gaan. Maar in wezen is deze problematiek zo oud als de westerse beschaving zelf.

Ze gaat terug op het verschil tussen Plato en Aristoteles (Dunne 1997). De eerste is van de verheven ideeën, van de kennis en inzichten die zich ontwikkelen in concentratie en in afzondering van de dagelijkse wereld en ver van het dagelijkse tumult. De tweede is van de ervaring of wijsheid die in het dagelijks handelen wordt opgedaan en door bezinning tot stand komt. Bij Aristoteles bestaat in deze praktische wijsheid dan nog een onderscheid in sociale en persoonlijke phronesis.



Deze spanning tussen in isolement verkregen begrip (epistème) en het praktische inzicht (phronesis) dat door bespiegeling op eigen handelen is verworven, is bij latere denkers steeds opnieuw terug te vinden. Men komt haar bijvoorbeeld tegen bij Bruner (1996) in het onderscheid tussen paradigmatische kennis en narratieve heuristiek, of bij Korthagen in het onderscheid tussen theorie met een grote T en theorie met een kleine t. De laatste t staat dan voor theorie die men ontwikkelt en voortdurend toetst op basis van eigen ervaringen in een handelingspraktijk.

Het klassieke onderscheid tussen Plato en Aristoteles is te beschouwen als een metafoor voor de huidige kloof tussen het universitaire onderwijskundig onderzoek tegenover de praktische kennisbasis die aan de hand van eigen reflectie en betekenisverlening in een handelingspraktijk wordt opgebouwd (Lowijk en Verloop 2003).

Elk heeft overigens een eigen valkuil. Bij de bevindingen die door theorievorming en in (experimenteel) onderzoek doorgaans op de universiteit zijn verkregen, bestaat het risico van een gebrek aan ecologische validiteit. De resultaten zijn meestal moeilijk direct toepasbaar in een werkelijke onderwijssituatie, omdat deze laatste meestal veel complexer is door de vele daarin werkzame factoren dan een (quasi-)experiment waar de invloed van deze factoren juist zoveel mogelijk is uitgeschakeld of onder controle is gehouden. De validiteit van het gevonden resultaat is in de ecologie van de alle-

daagse praktijk niet vanzelfsprekend. Omgekeerd zijn de ervaringen met een onderwijssituatie juist door haar contextgebondenheid vaak singulier en moeilijk overdraagbaar naar een praktijksituatie die bestaat uit een geheel andere context. Onlangs is daar een derde valkuil bijgekomen. De reflectie op het eigen persoonlijk functioneren neemt tegenwoordig een belangrijke plaats in tijdens de opleiding van leraren, maar is sterk gepsiologiseerd en draagt het risico in zich te eindigen in een zelfbeschouwing die geheel zelfreferentieel is en losgemaakt is van de dagelijkse wisselwerkingen die eigen zijn aan het onderwijs.

De drie valkuilen houden in wezen dezelfde boodschap in voor de professionaliteit van de leerkracht. Tussen theorie en praktijk ontvouwt zich een professionele ruimte waar de leerkracht is aangewezen op eigen inzicht- en oordeelvermogen. Over de toepasbaarheid van theorie, en van bevindingen of ervaringen elders opgedaan, dient hij eigen afwegingen te maken op basis van eigen inzichten zonder te vervallen in pure zelfreferentie.

Marc Vermeulen heeft op het Velon congres van 2008 de bestanddelen van een volwassen professie uit de doeken gedaan: expertise of vakkennis, autonomie, (beroeps)trots, een kritisch oordeelsvermogen en een eigen professioneel ethos. Het behoort bij de professionaliteit van de leraar om uit te maken wat en hoe een en ander in zijn praktijk toepasbaar is. Uiteraard dient hij daarbij goed geïnformeerd te zijn en met kennis van zaken te handelen.

Ik spreek daarom liever van een evidence-informed practice in plaats van een evidence-based practice (Dieleman 2008). Dit laatste is weliswaar een geveugelde term geworden waarop de hoop is gevestigd om het onderwijs te verbeteren, maar de term suggereert in mijn ogen te zeer een werkelijkheid waarin de leraar blindelings uitvoert wat elders is vastgesteld. Het verleden leert dat dit tot mislukken is gedoemd.

3.4 Eigen onderzoek in de eigen school

Eigen onderzoek door de docent is tegen deze achtergrond de laatste jaren een hoopgevend alternatief geworden. De docent dient zijn onderwijs onderzoekend te ontwerpen en te ontwikkelen. Een veel gehoorde klacht is dat het huidige onderwijs te snel oplossingsgericht is. Begrijpelijk maar niet wenselijk. Wat ik zelf geregeld in de onderwijspraktijk tegenkom, is dat er eerst de oplossing is en dat achteraf daarbij het probleem wordt gezocht. Het is een hele cultuuromslag om dit omgedraaid te krijgen. Dat wil zeggen dat het heel wat vergt om een adequate probleemanalyse tot een reguliere activiteit van docenten in het onderwijs te maken.

De huidige academische dieptepilots zijn bedoeld om met onderzoek dat door docenten wordt uitgevoerd in de eigen school ervaring op te doen. In wezen gaat het voor hen om het leren doorlopen van de bekende onderzoeksacyclus van vraagstelling, methodekeuze, dataverzameling en data-analyse, resultaten, conclusies en discussie. Van dit bekende stramien bestaan inmiddels heel wat varianten - waarbij die van Van Strien (1986) in mijn ogen nog altijd de beste is - maar ze blijven gemeen hebben dat het gaat om een systematisch en gestructureerd geheel van fasen die moeten worden gevolgd en die moeten voldoen aan eisen van duidelijkheid, logica, consistentie, explicitering en navolgbaarheid.

De onderzoeksthema's komen voort uit de eigen schoolwerkelijkheid maar kunnen een verschillende herkomst hebben. Het kan gaan om onderwerpen die van belang zijn voor de schoolontwikkeling, om behoefte aan verduidelijking die is opgeroepen door verkregen feedback en evaluatie, om nieuwsgierigheid die voortspuit uit eigen deskundigheid of interesse van de docenten, om vragen die voortkomen uit observaties en (gemeenschappelijke) ervaringen.

Het doorlopen van een onderzoeksacyclus is aan te duiden met de woorden: *Academia*, *Atelier* en *Arena*¹; de drie A's die staan voor drie duidelijk onderscheiden stadia in het onderzoeksproces. Elk stadium heeft een eigen betekenis en een eigen dynamiek. De *Academia* staat voor oriëntatie op het onderzoeksthema of de onderzoeksvraag. Daartoe behoort literatuurresearch, vraagverheldering en reflectie. Het vraagt vooral bestudering en overdenking van wat er al bekend is; vandaar dat de term 'academia' is gekozen.

Het *Atelier*-stadium omvat activiteiten als samenstelling van de respondentengroep, constructie van onderzoeksinstrumenten en verzameling van de noodzakelijke gegevens. Omdat het hier vooral vervaardiging van onderzoeksinstrumenten en uitvoering van onderzoeksactiviteiten betreft, wordt de term 'atelier' gebruikt.

Het laatste stadium is de *Arena*. Deze term staat voor de kritische beschouwing die aan het eigen onderzoek in de discussieparagraaf moet worden gewijd, voor de presentatie van de eigen resultaten aan een kritisch forum van collega's en andere onderzoekers, en voor het ontvangen van en reageren op feedback. Omdat het hier gaat om presenteren, het eventueel verdedigen van de resultaten die in het onderzoek zijn verkregen en de gedachtestrijd die er op kan volgen, is de term 'arena' gekozen.

1) Het onderscheid is ontleend aan een idee van Ton Kallenberg, lector bij de Leidse Hogeschool

3.5 Voorlopige resultaten uit de dieptepilots

Docenten in de academische dieptepilots doorlopen deze stadia bij het doen van onderzoek in de eigen school en worden geconfronteerd met de eisen die daarbij horen. Wat zijn nu de (voorlopige) resultaten die grosso modo uit de verschillende academische dieptepilots naar voren komen?

- *Het proces is voorlopig belangrijker dan de uitkomst.*

Er zijn verschillende invalshoeken van waaruit de opbrengsten van het onderzoek tegen het licht kunnen worden gehouden. Het zal duidelijk zijn dat wanneer de resultaten langs de meetlat van wetenschappelijke kwaliteit worden gelegd, het niet moeilijk is om er het nodige op aan te merken. Maar de winst van het praktische belang van eigen onderzoek, hoe onvolkomen ook, en de motiverende werking die ervan uitgaat, weegt hier zwaarder.

- *De meeste docenten die deelnemen, raken betrokken en enthousiast.*

Ze ervaren het onderzoek doen als een nieuwe uitdagende bezigheid en de verschillende perspectieven op vraagstukken die ze daarbij tegenkomen als een welkome verruiming.

- *De leeropbrengst is het gestructureerd, systematisch en kritisch leren omgaan met vragen en problemen.*

De meeste docenten geven aan dat ze kritischer zijn geworden en minder snel geneigd zijn allerlei beweringen voor waar aan te nemen. Ze hebben geleerd door te vragen en zijn gespist op de (empirische) onderbouwing van uitspraken.

- *De dieptepilot stimuleert tot meer samenwerking, uitwisseling en overleg op meerdere niveaus (dichter en hechter netwerk).*

In het kader van de dieptepilot wordt er flink wat gevraagd van de samenwerking tussen voortgezet onderwijs, hogeschool en universiteit en dat niet alleen op bestuurlijk of beheersniveau. Juist de begeleiding die meestal vanuit hogeschool en universiteit samen wordt gegeven, nodigt uit tot uitvoerig inhoudelijk overleg.

Het neemt niet weg dat er nog veel onduidelijkheid heerst over wat docentenonderzoek in de eigen school moet gaan inhouden. Er is nog een lange weg te gaan. Een ander belangrijk vraagstuk is de inbedding van eigen onderzoek in het reguliere schoolfunctioneren. Te vaak nog blijft het eigen onderzoek een betrekkelijk eilandfenomeen dat zich moeilijk laat inpassen in de andere bezigheden en functies van de school. Maar desondanks mag men concluderen dat docentenonderzoek een belofte inhoudt voor de toekomst.

Literatuur

Broadie, S. & Rowe, C. (transl. (2002), *Aristotle: Nicomachean Ethics. Translation, Introduction, Commentary*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.

Dieleman, A.J. (2008). *Pedagogische kwaliteit van de leraar. De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Nijmegen: HAN.

Dunne, J. (1997) *Back to the Rough Ground: practical judgement and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Lindeboom, G.A. (1968, 2007). *Herman Boerhaave, the man and his work*. Rotterdam: Erasmus Publishing.

Lowyck J. & Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: van Gorcum.

Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008 (2005). Den Haag: Ministerie van OCW.

Onderwijs *plus* omgeving: innoveren vanuit één pedagogisch concept

4

Jeannette Doornenbal

4.1 Onderwijs en omgeving: een onafscheidelijk paar?

Vanuit de opdracht van mijn lectoraat *Integraal jeugdbeleid – de vensterschool als portaal* ligt de *plus* ‘onderwijs plus omgeving’ voor de hand. De brede school, hoe verschillend in haar verschijningsvormen ook, wordt wel gedefinieerd als een school die beseft dat zij haar wettelijke opdracht – het realiseren van een doorgaande ontwikkeling voor alle leerlingen – niet in haar eentje kan realiseren. Daarom zoekt de school de samenwerking met de omgeving, met ouders, de opvang, het welzijn en de zorg in de wijk.

Aldus begrepen lijkt deze ‘plus’ nieuw, namelijk het resultaat van het relatief recente brede schoolbeleid. Die veronderstelling is onjuist. Onderwijs plus omgeving vormen van oudsher een onafscheidelijk paar. Want op de vraag of onderwijs een omgeving nodig heeft, is alleen een volmondig ja van toepassing. Immers, omgeving is zowel *voorwaarde* als *doel* van onderwijs. De school als de ruimte waar systematisch onderwijs plaatsvindt, staat in een bepaalde omgeving – op het platteland, in de grote stad, in een arme of welgestelde buurt - waar bepaalde kinderen en ouders wonen. Die kinderen brengen hun omgeving mee de school in.

Tegelijkertijd zijn die kinderen aangewezen op opvoeding en onderwijs om hun plaats in de samenleving te vinden. De samenleving is dus ook het doel. En wat er in de school wordt overgedragen aan kennisinhouden, de methoden en programma’s inclusief de toetsen, de pedagogisch-didactische aanpakken, de omgangsvormen, het gebouw, de inrichting, kortom alles wat er in de school gebeurt, is cultuurhistorisch gebonden, is het resultaat van samenleven. Onderwijs is samenleven, leerde ik al van Leon van Gelder (Van Gelder & v.d. Velde, 1969).

Als onderwijs plus omgeving een onafscheidelijk paar vormen, waarom loont het dan de moeite aandacht te besteden aan deze ‘plus’? Ik wil dat uitleggen aan de hand van een casus. Ik had verwacht dat leerkrachten de brede schoolontwikkeling warm zouden ontvangen. De omgeving komt werkelijk de school in. De deuren en vensters gaan open. Er ontstaat nieuw elan om met de partijen in de omgeving die ook werken met ouders en kinderen, te bepalen wat de kinderen uit hun verzorgingsgebied nodig hebben om een doorgaande ontwikkeling door te kunnen maken.

Dat veronderstelde enthousiasme heb ik niet gevonden bij mijn verkenningen in het land van de brede school. Integendeel, een veelgehoorde klacht is dat het onderwijs in de brede school niet meebeweegt, achterover leunt en vooral druk is met haar eigen doelstellingen. Deze situatie trof ik ook aan in een van de zogenaamde krachtwijken (Actieplan krachtwijken, 2007): de Indische buurt in de gemeente Groningen. Een wijk waar het lectoraat momenteel het project *Pedagogische kracht in de Wijk* uitvoert.

4.2 Pedagogische Kracht in de Wijk

Sinds 2001 heeft de Indische buurt, al decennialang een achterstandswijk, een vensterschool. Vensterschool Koorenspoor is een samenwerkingsverband tussen het openbaar basisonderwijs, het christelijk onderwijs, het peuterspeelzaalwerk, de kinderopvang, het kinderwerk, welzijnswerk, en de GGD in de wijk. De Vensterschool, een belangrijk uitvoeringsinstrument van het integraal jeugdbeleid van de gemeente Groningen, is ingevoerd om effectiever te kunnen interveniëren in de hardnekkige, complexe en dynamische problematiek van onderwijsachterstanden. Maar de komst van de vensterschool in de wijk heeft de vraagstukken rond kinderen en ouders niet opgelost. Ze blijven voortbestaan.

Waar hebben we het dan over?

Ten eerste: in de Indische buurt wonen, in vergelijking met het stedelijk en landelijk gemiddelde, relatief en absoluut veel kwetsbare kinderen. Zij hebben te maken met bekende risicofactoren die een negatieve invloed hebben op hun opgroei kansen en de opvoedingscompetenties van hun ouders. In de Indische buurt groeit 42% van de kinderen op in een eenoudergezin (stedelijk 26%), 25% van de jeugd heeft een niet-westerse achtergrond (stedelijk 17%), 37% van de jeugd groeit op in een gezin met een bijstandsuitkering (stedelijk 16%), en van de 12 tot 17 jarigen heeft 27% te maken met drie of meer risicofactoren (multiproblemg gezinnen, tegenover 13% stedelijk).

Ten tweede bemoeilijkt een aantal wijkfactoren het opvoeden en opgroeien: er is beleefde onveiligheid en overlast, en een gebrek aan pedagogische voorzieningen in de wijk. De afgelopen jaren is het zwembad gesloten en de bibliotheek is fysiek verdwenen. Dit alles heeft zijn weerslag op de schoolprestaties en het gedrag van kinderen. In de Indische buurt blijven kinderen vaker zitten (18% tegenover 10%), ze sporten minder (55% tegenover 73%), ze hebben minder schoolplezier (13 tegenover 7%), hebben slechtere eetgewoonten en overgewicht, ongezonder gedrag (roken en drinken: 34 % tegenover 28%), en er is meer schoolverzuim (21 tegenover 16%). (Bovenstaande cijfers zijn ontleend aan Van Teerns & Polstra, Samen het verschil maken, 2007).

Hoe kunnen we die hardnekkigheid begrijpen? Waar zou het aan kunnen liggen? Klopt mogelijk het ideaal niet? Want er is zeker sprake van een overspannen verwachting met betrekking tot de maakbaarheid van ontwikkeling. Achter de vensterschoolgedachte schuilt het ideaal van wat de socioloog Schinkel (2008) 'de gedroomde samenleving' noemt. Alsof het zieke sociale lichaam beter kan worden, op een andere goede plaats terecht kan komen door effectieve interventies en ingrepen.

Maar de ontwikkeling van kinderen is en blijft een ingewikkeld proces dat maar tot op zekere hoogte valt te sturen, en we moeten accepteren dat sommige kinderen domweg niet te 'genezen' zijn (Van Montfoort, 2008). Het blijft ploegen in de zin van ploeteren, en falen en onzekerheid zijn daar intrinsiek aan verbonden (Doornenbal, 2007). Dat geldt onverminderd ook voor de vensterschool. Voortbordurend op de stelling van Coleman (1996) dat 'school cannot compensate for society', zou ik willen zeggen: 'community school cannot either'. Daar waar wordt opgevoed en onderwezen, zijn bescheidenheid en realisme op hun plaats.

Maar niet alleen het overspannen ideaal verklaart de hardnekkigheid van de geconstateerde achterstanden. Het houdt mogelijk ook verband met het innovatieproces zelf, de wijze waarop de innovatie wordt uitgevoerd c.q. beleefd.

Aan de hand van een aantal sprekende citaten van werkers aan de Vensterschool Koorenspoor licht ik dit toe:

- "Je merkt niet dat je op een vensterschool werkt. Je werkt niet op een vensterschool maar op kinderdagverblijf Medekka of op basisschool Karrepad. Zo beleven ouders het ook."
- "Er zijn nu wel extra naschoolse activiteiten, maar er is geen afstemming met wat er in school gebeurt. Kinderen die het nodig hebben, maken er ook niet altijd gebruik van."
- "We hebben heel veel ouders en kinderen met weinig zelfvertrouwen. Ze verdoezen dat. Willen geen hulp accepteren. Omdat ze zorg mijden, gaan ze shoppen. Daarin werken we niet samen, maar we lopen wel tegen dezelfde problemen op."
- "We wisselen op de werkvloer geen kennis uit. De vensterschool is meer iets van het management."
- "Er zijn te veel tijdelijke projecten, ingewikkelde procedures, elke keer weer wat nieuws. Er is geen oog voor het basale werk. Een kind op schoot nemen en een boekje lezen, moet al bijna met een protocol of werkinstructie. Ondertussen verdwijnen er wel belangrijke voorzieningen uit de wijk: het zwembad, de bibliotheek."

Naast teleurstelling, scepticisme, bitterheid en soms zelfs cynisme zien werkers ook

kansen:

- “Als je vertrouwen wint, kun je echt wat voor deze kwetsbare kinderen en ouders betekenen. Zeker als je ziet dat kinderen uit risicogezinnen naar de havo of het vwo gaan.”
- “Veel van onze kinderen zijn zo tolerant en houden rekening met elkaar. Daar ben ik trots op”
- “De wijk heeft een eigen identiteit met een rijke verscheidenheid van culturen en gezinnen. Het is een geweldig leuke doelgroep om mee te werken.”
- “We hebben aandacht voor zorg, er is zorgafstemming. De aanwezigheid van de sociaalverpleegkundige is daarin heel belangrijk. Er moet wel een vast iemand zijn.”
- “De kindgerichte activiteiten: hapjesmiddag, toneelvoorstelling zijn een aanwinst. Dan zijn er heel veel ouders, ook die je anders niet ziet.”
- “De overdracht van voorschool naar groep 1 basisschool loopt goed.”

De conclusie is dat er in de Indische buurt een pedagogische infrastructuur aanwezig is die de werkers op uitvoeringsniveau niet ten volle benutten. Ze ervaren onvoldoende samenwerking, delen geen kennis bij het zoeken naar oplossingen voor de hardnekkige en complexe problemen. Tegelijkertijd zien ze wel kansen. Ze ervaren gedeelde problemen, worden gedreven door dezelfde idealen, ontwikkelen vruchtbare initiatieven en activiteiten. Wat ontbreekt is focus, samenhang en continuïteit, ‘duurzaamheid’ om een modewoord te gebruiken.

Niet nieuw, maar beter

Daarom heeft het lectoraat samen met de voorzieningen uit het samenwerkingsverband van Vensterschool Koorenspeer en andere kennisinstellingen in de regio (RUG, ABCG en lectoraat sportwetenschap) het programma *Pedagogische Kracht in de Wijk* aangevraagd. PK in de wijk wordt gefinancierd door RAAKpubliek, de gemeente Groningen en de woningbouwcorporaties. De doelstelling van het programma is nadrukkelijk niet een nieuw project toe voegen aan de bestaande projectencarrousel, maar beter maken wat er al is. Dat wil zeggen het interprofessioneel handelen bevorderen, zodanig dat de professionals de infrastructuur wel gaan benutten voor kinderen om hen te beschermen, te begeleiden, te helpen en te instrueren, opdat ze - om met Hannah Arendt te spreken - een nieuwe burger kunnen worden in een oude wereld (1961).

4.3 Het onderwijs achterover

Als onderwijs en omgeving een onafscheidelijk paar vormen, hoe kunnen we dan verklaren dat de leerkrachten de omgeving, de aanwezige infrastructuur, niet benutten om de kansen van hun relatief en absoluut grote groep kwetsbare kinderen te vergroten? Kansen die deze kinderen hard nodig hebben om hun plaats in de samenleving te vinden. Ik leg u drie verklaringen voor die van toepassing zijn op de casus maar die bevestigd worden door andere observaties.

Ten eerste is er gebrek aan een door de samenwerkingspartners gedeelde visie op opvoeding en onderwijs. Daardoor bestaat het risico dat Vensterschool Koorenspoor niet meer is en blijft dan een - soms overvol - bedrijfsverzamelgebouw, een multifunctioneel centrum waarin allerhande voorzieningen zijn ondergebracht. Hoewel één dak kan helpen, omdat het de bereikbaarheid vergroot en de samenwerking vergemakkelijkt, zou de brede school vooraleerst een pedagogisch concept moeten zijn. Daarbij staat de vraag centraal: wat hebben onze kinderen en ouders nodig en hoe geven we daar gezamenlijk en ieder voor zich inhoud en vorm aan?

Het realiseren van een gedeelde visie is geen sinecure. Het bijzondere van de brede school is immers dat zij niet bestaat uit één gemeenschap maar uit meerdere gemeenschappen – de school, de kinderopvang, het peuterspeelzaalwerk, de buitenschoolse opvang en het kinderwerk, om maar iets te noemen. Die gemeenschappen zijn historisch gezien geen gelijkwaardige partners. Er zijn verschillen, hiërarchieën tussen bijvoorbeeld spelen en leren, of tussen onderwijs en opvang. Dat vraagt nogal iets van het leiderschap in de brede school. Er moet oog zijn voor deze vitale (belangen)tegenstellingen die niet moeten worden ontkend noch verdoezeld onder het mom van gelijkwaardig partnerschap. Deze tegenstellingen moeten bespreekbaar worden gemaakt zonder dat dit leidt tot vijanddenken of ernstige conflicten.

Leiderschap

In de tweede plaats vraagt het bovenstaande om onderwijskundig en transformatief leiderschap. Ook daaraan ontbreekt het dikwijls in brede scholen. Terwijl we uit onderzoek weten dat leiders een wezenlijk verschil kunnen maken voor werkers, ouders en kinderen (Marzano 2003).

Waslander (2007) concretiseert waar leiderschap in het onderwijs aan moet voldoen wil onderwijsvernieuwing duurzaam zijn. Op basis van een systematische reviewstudie komt zij tot zeven bewezen factoren voor goed leiderschap: concentratie, coherentie, commitment, community, continuïteit, consistentie, en context management. Veel brede scholen, waaronder Koorenspoor, ontberen dit type leiders. In Vensterschool Koorenspoor is een locatiemanager aangesteld. Zij moet zorgen voor

afstemming en coördinatie tussen verschillende sectoren/voorzieningen met elk hun eigen leiders, bestuur en wettelijk kader. De locatiemanager heeft veel verantwoordelijkheden (taaktoedeling en aansprakelijkheid), maar weinig tot geen macht (geen bevoegdheid om anderen te beïnvloeden, hun mogelijkheden te verruimen of te verminderen). De asymmetrie tussen veel verantwoordelijkheid en weinig macht (Komter, 2007) leidt niet zelden tot overbelasting, omdat de locatiemanager wordt afgerekend op en aansprakelijk gesteld wordt voor het reilen en zeilen in de brede school en dus ook voor alles wat misgaat, zowel in het proces als de opbrengsten. Tegelijkertijd heeft deze manager geen invloed op de bestuurlijke beslissingen, het personeelsbeleid of het functioneren van werkers en leerkrachten. Uitputting, cynisme, verzuring of vertrek liggen op de loer, wat – op zijn zachtst gezegd – niet bevorderlijk is voor het innovatieproces.

Houding leerkracht

Een derde verklaring voor de achteroverhouding van het onderwijs in brede schoolontwikkeling is de houding van de leerkrachten zelf, hun beroepsopvatting en beroepssocialisatie. In het onderwijs is de pedagogische autonomie van de leerkracht historisch gezien groot. Leraren (opvoeders) moeten de belangen van kinderen beschermen die gegeven zijn met het feit dat ze geboren zijn, hun nataliteit. Ze worden niet vanzelf groot. Ze zijn aangewezen op opvoeders die een pedagogische relatie met ze aangaan. Een pedagogische relatie kan alleen tot stand komen in een pedagogische Provincie. Opvoeders hebben dus pedagogische autonomie nodig om los van kerk en staat een pedagogische relatie met het kind op te bouwen, zodat het binnen die relatie kan groot worden. De pedagogische autonomie toont zich scherp bij de leerkracht en zijn klas: dit is mijn klas, mijn groep kinderen en ik doe er alles voor dat alle kinderen in de klas – diversiteit in aanleg, temperament, etniciteit, gender – zich competent voelen, autonoom, in verbinding en geëngageerd (Minnaert, 2005).

Door recente en toekomstige ontwikkelingen als passend onderwijs, Weer Samen Naar School, de immigratie van buitenlanders, is het kleurenpalet in de groep steeds gemêleerder geworden. En met zo'n gemêleerde groep kinderen moeten leerkrachten twee doelstellingen bereiken, die elkaar ook nog in de weg kunnen zitten: het bewerkstelligen van een gemeenschap/sociale binding, wat vraagt om inclusie, integratie, in combinatie met presteren/excelleren, wat vraagt om differentiatie en individualisering. Dit speelt zich voor de leraar en zijn groep af binnen die vier muren. Daar gaan leerkrachten heel ver in. Dat is beroepseer maar ook beroepszeer. Want leerkrachten in wijken met een stapeling van risicofactoren, zoals in de Indische buurt, lopen soms

hard tegen de grenzen van hun individuele mogelijkheden aan. Hun reactie is dan: nog harder werken in de groep in plaats van de omgeving te benutten.

4.4 Verbeterkansen

Waar liggen innovatieve mogelijkheden, nu we het probleem zo uiteengerafeld hebben?

Wees ten eerste *realistisch en bescheiden*. Kinderen zijn niet maakbaar en de samenleving evenmin (Doornenbal, 2008). Ontwikkel bovendien een visie op de brede school als pedagogisch concept. Mijn voorstel is om deze visie te ontwikkelen vanuit de wettelijke opdracht en de kerndoelen van het onderwijs, omdat a) alle kinderen verplicht naar school gaan, b) de wettelijke opdracht van het onderwijs breed is en c) onderwijs in onze samenleving nog altijd de belangrijkste toegangspoort vormt tot maatschappelijk succes. Bepaal van daaruit ook wie je kernpartners zijn en wie je bondgenoten om de doelstellingen en een perspectief op lange termijn te realiseren. ‘Het met iedereen doen’ bevordert een soepele samenwerking niet.

Bij de doordenking van dat pedagogisch concept is het raadzaam om afscheid te nemen van wat de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling onlangs heeft genoemd ‘de logica van de ontkokering’ (2008). De RMO wijst er in een recent verschenen rapport op dat het tamboereren op ontkokering als oplossing voor verkokering niet tot meer resultaat leidt. Het wordt er drukker op en roept als tegenreactie op: verkokering. De auteurs pleiten voor een andere logica: de logica van de dienstverlening (ibidem, 11). Uitgangspunt van die logica zijn de behoeften van burgers aan beslis- en beschikkingsmacht en van professionals aan meer handelingsruimte. Het primaire doel is niet afstemming en coördinatie, maar om uit gevarieerd aanbod de gepaste keuzen te maken die de burger (het kind en zijn ouders) vooruit helpen.

Jos van der Lans (2008) gaat een stapje verder. Hij redeneert als volgt: als we het erover eens zijn dat de relatie tussen burger (kind) en professional (leerkracht, leidster) hét fundament vormt van de publieke sector, dan moet die betekenisvolle relatie het uitgangspunt vormen voor alles wat je doet: geld uitgeven, sturen en managen, implementeren van programma’s enzovoort. Alle inspanningen in dienst van de optimalisering van KDOEPS: de Kleinst Denkbare Organisatorische Eenheid van de Publieke Sector. Alle inspanningen in de brede school zijn dan gericht op de versterking van de professional, zodat deze vanuit een betekenisvolle relatie de ingroei van kinderen in de samenleving kan bevorderen. Als samenwerking daarbij hoort, prima, maar niet als doel op zich.

In de tweede plaats lijkt het raadzaam om het leiderschap in de brede school te regelen en daarbij toe te zien op een juiste mix van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Als het onderwijs inderdaad uitgangspunt is van de brede schoolvisie, dan verdient het de voorkeur om het leiderschap bij het onderwijs te beleggen. Uit een aantal casuïstiekstudies (Van der Grinten e.a., 2008; Schreuder e.a., 2008) weten we dat het succes van brede scholen samenhangt met schooldirecteuren die de rol van brede schoolleider krijgen dan wel pakken. Een leiderschapsrol die hun ook wordt gegund. Niet alleen door de leerkrachten, maar ook door de andere professionals.

De derde verbeterkans ligt in het handelen van de professional. Mogelijk biedt het concept van de *T-professional* mogelijkheden (Weggeman, 2007; University of Cambridge 2008). T-professionals zijn goed in hun vak (de verticale poot van de T) en beschikken bovendien over een aantal generieke competenties (de horizontale poot van de T), zoals een onderzoekende houding, nieuwsgierigheid en openheid om te luisteren en te kijken naar wat ouders en kinderen te zeggen hebben. Leerkrachten in de brede school moeten meer kanten tegelijk op kijken: naar het kind in de groep en naar het systeem waarin dat kind verder opgroeit: ouders, gezin, straat, leeftijdgenoten, wijk. Ze moeten zich de vraag stellen: wat heeft dit kind nodig, hoe kan ik daar aan bijdragen, wie of wat heb ik daarbij nodig?

Het doel is dat we voor de brede school intelligente probleemoplossers opleiden die een gereedschapskist hebben waar heel veel inzit aan kennis, vaardigheden en programma's, en die de attitude hebben om op gepaste wijze met die gereedschapskist om te gaan.

Literatuur

Actieplan Krachtwijken. Van aandachtswijk naar krachtwijk (2007). Den Haag: VROM.

Arendt, H. (1994/1961). *Tussen verleden en toekomst*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Coleman, J., et al. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.

Doornenbal, J. (2007). *Ploegen en bouwen. De brede school als open leergemeenschap*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen (lectorale rede).

Doornenbal, J. De mythe van het maakbare kind. In: S. Goorhuis-Brouwer, M. van Essen, B. Levering & G. van der Werf (red.) *Mythes in het onderwijs* (pp. 115-126). Amsterdam: SWP.

Gelder, L. van & Van der Velde, I. (1969). *Kind School Samenleving*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Grinten, M. van der, Visser, I., Klein, T., Kruiter, J., & Zuidam, M. (2008). *Personeelsbeleid in de brede school*. Utrecht: Oberon.

Komter, A. (2007). Vallende deuren en ander ongerief. Een historische beschouwing over de relatie tussen macht en verantwoordelijkheid. In J. Duyvendak e.a. (red.), *Macht en verantwoordelijkheid. Essays voor Cees Schuyt* (pp 31-43). Amsterdam: AUP.

Lans, J. van der (2008). *Ontregelen. De herovering van de werkvloer*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.

Marzano, R.J. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Alexandria: ASCD.

Minnaert, A. (2005). Maakt het verschil? Over onderwijskundige en orthopedagogische zorg voor leerlingen in het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 367-373.

Montfoort, A. (2008). *Professionaliteit en nuchterheid in jeugdzorg en jeugdbeleid*. Leiden: Hogeschool Leiden (lectorale rede).

RMO (2008). *De ontkokering voorbij. Slim organiseren voor meer regelruimte*. Amsterdam: SWP.

Samen het verschil maken (2007). Wijkactieplannen voor de Indische buurt. Groningen: gemeente Groningen.

Schreuder, L., Valkestijn, M., & Mewissen, S. (2008). *School met vijf O's. Onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. Amsterdam: SWP.

Teerns, M. van, & Polstra, L. (2007). *Jong en gelukkig. Opgroeien in Groningen*.

University of Cambridge (2008). *Succeeding through service innovation. A perspective for education, research, business and government*. Cambridge: University of Cambridge.

Waslander, S. (2007) *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie.

Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen. Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.

Onderwijs *plus* arbeidsloopbaan: loopbaanleren in het hoger beroepsonderwijs

5

Frans Meijers & Marinka Kuijpers

5.1 De loopbaancompetenties

De onvoorspelbaarheid van zowel de levens- als de arbeidsloopbaan vraagt om het inrichten van leeromgevingen die jongeren in staat stellen hun mogelijkheden, kansen en wensen te herkennen en te benutten. Het herkennen en benutten van mogelijkheden, kansen en wensen vereist niet alleen kennis over het eigen 'levensthema' en de (ontwikkelingen op de) arbeidsmarkt, maar ook het vermogen en de bereidheid tot reflectie en tot het exploreren van loopbaanmogelijkheden. Leerlingen en studenten moeten loopbaancompetenties ontwikkelen.

Kuijpers (2003) onderscheidt vijf loop-baan-competenties:

- *capaciteitenreflectie* (de beschouwing van capaciteiten die van belang zijn voor de loopbaan)
- *motievenreflectie* (de beschouwing van de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan)
- *werkexploratie* (het onderzoeken van werkmogelijkheden)
- *loopbaansturing* (het maken van weloverwogen keuzes en het ondernemen van acties om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk)
- *netwerken* (het opbouwen en onderhouden van contacten gericht op loopbaanontwikkeling)

De ontwikkeling van deze competenties vereist – zo blijkt uit eerder onderzoek (Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006) – een leeromgeving die aan drie eisen voldoet. De leeromgeving moet:

- *praktijkgericht zijn*: jongeren moeten zoveel mogelijk in contact worden gebracht met de echte beroepspraktijk, waarbij zij in staat worden gesteld te werken aan levensechte problemen;
- *vraaggericht zijn*: jongeren moeten in hun opleiding voortdurend reële keuzemogelijkheden hebben (reëel betekent dat er meer keuzemogelijkheden zijn dan soms

een bijvak of minor mogen kiezen);

- *dialogisch zijn*: jongeren moeten in staat worden gesteld op een dialogische wijze loopbaanlessen te trekken uit de ervaringen die zij met name in het praktijkgerichte onderwijs opdoen.

Wanneer deze drie condities gerealiseerd zijn is sprake van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving. In het hier gepresenteerde onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate is de leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs praktijk- en vraaggericht?
2. Wat is de inhoud en vorm van de begeleidingsgesprekken die in het hoger beroepsonderwijs plaatsvinden tussen student en docent?
3. In welke mate beschikken studenten in het hoger beroepsonderwijs over loopbaancompetenties, en wat is de rol van de loopbaanleeromgeving hierin?
4. Wat is de relatie tussen loopbaancompetenties van hbo-studenten enerzijds en hun leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging anderzijds?

De hoofdvraag van dit onderzoek is in hoeverre een loopbaangerichte leeromgeving bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties bij studenten. We verwachten dat de studenten meer loopbaancompetenties zullen ontwikkelen, naarmate het onderwijsprogramma meer praktijkgericht (o.a. door het bieden van stagemogelijkheden) en meer vraaggericht is, en naarmate er meer sprake is van een loopbaandialoog.

We verwachten verder dat hun leermotivatie, hun keuzezekerheid, hun beroepsidee en hun arbeidsidentiteit zullen toenemen en de uitvaldreiging zal afnemen, naarmate de studenten meer loopbaancompetenties ontwikkelen.

5.2 De onderzoeksgroep

Deze hypothesen onderzoeken we door middel van een vragenlijstonderzoek bij zowel studenten als studieloopbaanbegeleiders. De vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst die eerder is gebruikt in een onderzoek naar loopbaanleren in het vmbo en het mbo (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). In de hier gebruikte vragenlijst zijn extra items opgenomen met betrekking tot de leeromgeving en de loopbaandialoog op basis van literatuur over loopbaangesprekken (Kuijpers, 2008).

De samenstelling van de onderzoeksgroep is op een getrapte manier tot stand gekomen. Instellingen voor hoger beroepsonderwijs zijn op dit moment qua cultuur nog steeds te karakteriseren als een tamelijk losse verzameling van opleidingen, die nog

niet zo lang geleden geheel zelfstandig waren. Concreet betekent dit dat de beslissing om al dan niet te participeren in onderzoek, niet genomen wordt op centraal niveau (het College van Bestuur) of het niveau daaronder (de studierichting of faculteit), maar op het niveau van concrete opleidingen binnen studierichtingen en zelfs vaak nog een niveau daaronder (bij individuele docenten of vakgroepen).

Daar komt bij dat studieloopbaanbegeleiding weliswaar hoog op de agenda staat in alle hogescholen, maar blijkbaar weer niet zo hoog dat het College van Bestuur bereid is om de faculteiten dwingend voor te schrijven om mee te werken aan het onderhavige onderzoek. Daarom leidt het tot weinig resultaat (zoals we gemerkt hebben) om het College van Bestuur of de directie van een faculteit om medewerking te verzoeken. Zelfs als deze positief beslissen (zoals meestal het geval was), nemen vervolgens de opleidingen dan wel de docenten/vakgroepen geheel zelfstandig het definitieve besluit. Omdat het logistiek ondoenlijk bleek om alle opleidingen binnen alle hogescholen om medewerking te vragen (alleen al het verzamelen van de juiste adresgegevens bleek in vele gevallen niet mogelijk aangezien hogescholen weigerden deze gegevens beschikbaar te stellen), hebben we voor een andere aanpak gekozen.

Studieloopbaanbegeleiding is een 'hot issue' binnen het LOPA, het Landelijk Overleg Personeel & Arbeid, een overlegplatform waaraan vertegenwoordigers van de opleidingen Personeel en Arbeid van alle hogescholen deelnemen. Tijdens een bijeenkomst van het LOPA werd een presentatie gegeven van het reeds verrichte onderzoek naar loopbaanleren en is vervolgens om medewerking verzocht voor het onderhavige onderzoek. Alle deelnemers van het LOPA kregen vervolgens het onderzoeksplan toegestuurd, met het verzoek dit plan voor te leggen aan het management van hun eigen P&A-opleiding, maar ook aan het management van zoveel mogelijk andere opleidingen en faculteiten, en aan de hogeschoolbrede werkgroep die zich met studieloopbaanbegeleiding bezighoudt.

Tegelijkertijd stuurden de onderzoekers een brief naar de CvB's van alle hogescholen waarin om medewerking aan het onderzoek werd gevraagd. Op deze manier kwam in een aantal hogescholen een – vanuit het perspectief van de onderzoekers – geheel willekeurig proces op gang dat resulteerde in de deelname van een aantal opleidingen van 11 hogescholen. Een lid van het onderzoeksteam maakte vervolgens concrete afspraken met het management (en vaak zelfs met concrete docenten) over de afname van de vragenlijst. Tijdens drukbezochte colleges en werkgroepen lichtte een lid van het onderzoeksteam vervolgens aan de aanwezige studenten het onderzoek toe en verzocht hen om medewerking.

Op deze manier vulden in de periode januari-juni 2008 uiteindelijk 4820 studenten, afkomstig uit diverse opleidingen van 11 instellingen voor hoger beroepsonderwijs, de vragenlijst in. Van deze studenten zijn 1050 afkomstig uit Zorg & Welzijn, 1180 uit Techniek/ICT, 1409 uit Economie, 789 uit Onderwijs en 405 volgen een agrarische opleiding. De studenten zijn vooral afkomstig uit het tweede (N=1968) en derde (N=1058) studiejaar; 578 respondenten zijn eerste en 682 vierde jaars. In totaal 534 respondenten studeren al langer dan 4 jaar. De respondenten zijn gemiddeld bijna 21 jaar oud; de jongste respondenten zijn 17, de oudste 50 jaar oud. De onderzoeksgroep telt 2474 vrouwen en 2202 mannen. In de sector Economie is sprake van een gelijke verhouding tussen mannen en vrouwen. In de sectoren Zorg & Welzijn en Onderwijs zijn de vrouwelijke respondenten significant oververtegenwoordigd, terwijl in de sectoren Techniek en Agrarisch mannen significant in de meerderheid zijn. Een ruime meerderheid van de studenten (81%) is – naar eigen zeggen - van autochtone herkomst; 19% is afkomstig uit minderheidsgroepen. Iets meer dan de helft (56%) heeft als vooropleiding het havo, 29% is afkomstig uit het mbo en 13% uit het vwo.

De contactpersoon van de opleidingen die zich aanmeldde voor dit onderzoek, werd gevraagd om alle studieloopbaanbegeleiders binnen de opleiding de vragenlijst te geven met het verzoek deze in te vullen. Ruim de helft (53%) van de aldus aangezochte studieloopbaanbegeleiders heeft dit ook inderdaad gedaan, hetgeen resulteerde in 371 ingevulde vragenlijsten. De Haagse Hogeschool levert de grootste groep (95); 42 studieloopbaanbegeleiders zijn verbonden aan de Saxion Hogeschool, 53 aan de Hogeschool Rotterdam, 10 aan Hogeschool InHolland, 9 aan de Hogeschool van Amsterdam, 19 aan de Hogeschool Leiden, 17 aan de Hanze Hogeschool Groningen, 45 aan Christelijke Hogeschool Windesheim, 16 aan de Agrarische Hogeschool Dronten, 14 aan de Stoas Hogeschool, 7 aan de Christelijke Hogeschool Ede en van 44 studieloopbaanbegeleiders is onbekend aan welke hogeschool zij werken.

Kijken we aan welke sector zij verbonden zijn, dan zien we dat 84 van hen werken in de sector Zorg & Welzijn, 92 in de sector Techniek, 98 in de sector Economie, 23 in de sector Onderwijs en 30 in een agrarische opleiding. Van 37 studieloopbaanbegeleiders is niet exact vast te stellen aan welke sector zij verbonden zijn. Van de totale groep studieloopbaanbegeleiders is 48% vrouw en 52% man. Ook hier zien we – net als bij de studenten – dat mannelijke studieloopbaanbegeleiders oververtegenwoordigd zijn in de sector Techniek en de agrarische opleidingen, terwijl vrouwen oververtegenwoordigd zijn in de sector Zorg & Welzijn. Qua leeftijd is 13% tussen 20-30 jaar oud, 22% tussen 31-40 jaar, 30% tussen 41-50 jaar en 35% is ouder dan 50. Blijkbaar zijn er weinig jongere studieloopbaanbegeleiders.

5.3 De onderzoeksresultaten

1. In welke mate is de leeromgeving in het hoger beroepsonderwijs praktijk- en vraaggericht?

Het hoger beroepsonderwijs als geheel is weinig praktijkgericht en nog minder vraaggericht. De sectoren Techniek en Economie scoren op zowel praktijk- als vraaggerichtheid significant lager dan de andere sectoren. Het hoger beroepsonderwijs blijkt nog erg 'naar binnen gericht': ervaringen buiten de school tellen niet mee voor de studie (aldus 75% van de studenten) en de opleiding stimuleert studenten niet om ervaringen op te doen buiten de school (aldus 58%). Wat studenten in hun praktijkstage gaan doen, wordt in hoge mate bepaald door de stage die ze krijgen toegewezen (42%) dan wel door de leeropdrachten die de opleiding hun (mee)geeft (23%). Op de vraag of zij in hun studieprogramma zelf keuzes kunnen maken of uit verschillende opdrachten kunnen kiezen, antwoordt 64% resp. 49% ontkennend. Slechts 11% van de studenten geeft aan dat zij op school geholpen worden om de opdrachten te kiezen die het beste bij hen passen.

De conclusie is duidelijk: het hoger beroepsonderwijs is nog in hoge mate op een traditionele leest geschoeid (dus theorie- en aanbodgericht), dit ondanks veel retoriek waarin de eigen verantwoordelijkheid van de studenten wordt benadrukt. Veel studenten (37%) weten zich door hun opleiding resp. hun docenten verantwoordelijk gemaakt voor hun eigen leerproces maar voelen zich daarin wel alleen gelaten. En 34% van de studenten geeft aan dat de docenten hen uiteindelijk toch voorschrijven hoe zij hun eigen verantwoordelijkheid moeten invullen.

Studieloopbaanbegeleiders vinden de opleidingen waarbinnen zij werken - net als de studenten - enigermate praktijkgericht en slechts in zeer geringe mate vraaggericht. De studieloopbaanbegeleiders werkzaam binnen de sectoren Techniek en Economie vinden deze sectoren significant minder praktijkgericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren. De studieloopbaanbegeleiders, werkzaam binnen de sector Economie, vinden deze sector significant minder vraaggericht dan de studieloopbaanbegeleiders die werkzaam zijn in andere sectoren. Gevraagd naar wat de opleiding doet om studenten te leren een netwerk van beroepsbeoefenaren op te bouwen, antwoordt 60% van de studieloopbaanbegeleiders dat daar geen of nauwelijks aandacht voor is.

2. Wat is de inhoud en vorm van de begeleidingsgesprekken die in het hoger beroepsonderwijs plaatsvinden tussen student en docent?

Studenten spreken verreweg het meest met medestudenten over de eigen (studie)loopbaan; met vakdocenten en studieloopbaanbegeleiders wordt hierover veel minder gesproken. Dit wordt waarschijnlijk ook veroorzaakt door het feit dat de gesprekken tussen studieloopbaanbegeleider en student slechts 1 tot 4 keer per jaar plaatsvinden. En als er wordt gesproken met studenten is dit vooral met degenen die dreigen uit te vallen. De helft van de ondervraagde studenten geeft aan dat de inhoud van het gesprek met de studieloopbaanbegeleider vooral door de laatste wordt bepaald; slechts 26% van de studenten geeft aan dat zij zelf meestal de inhoud van dit gesprek bepalen. Studenten uit de sectoren Economie en Techniek ervaren minder eigen inbreng in het gesprek met hun studieloopbaanbegeleider dan studenten uit andere sectoren.

De gesprekken met de studieloopbaanbegeleider zijn meer helpend dan reflectief en gericht op concrete actie wat de (studie)loopbaan betreft. Dit wil zeggen dat de studieloopbaanbegeleiders vaker informatie geven dan dat zij de student in staat stellen na te denken over en te handelen met betrekking tot de eigen loopbaan. Overigens vinden de meeste studenten dat de studieloopbaanbegeleider nauwelijks relevante informatie geeft over (vervolg)opleidingen (68%) en ook nauwelijks verschillende keuzemogelijkheden belicht (55%). Studenten uit de sectoren Techniek en Economie zijn het minst positief over zowel het helpende als het reflectief/actief makende karakter van de gesprekken met de studieloopbaanbegeleider.

De gesprekken met de studieloopbaanbegeleider gaan vooral over de studievoortgang en niet tot nauwelijks over zelf- en toekomstbeelden van de studenten en over concrete acties die de studenten moeten of kunnen nemen gericht op werk en studie. In de sectoren Techniek en Economie wordt significant minder gesproken over zelf- en toekomstbeelden en concrete acties dan in de andere sectoren. Er is geen sprake van een vertrouwensbreuk tussen studenten en hun studieloopbaanbegeleiders, maar toch spreken de studenten in meerderheid (64%) niet met hen over wat hen echt bezighoudt in het leven. Ook op dit punt scoren de sectoren Techniek en Economie lager dan de andere sectoren.

De studieloopbaanbegeleiders geven eveneens in meerderheid (81%) aan dat de gesprekken met de studenten gemiddeld 1 tot 4 maal per jaar en op individuele basis plaatsvinden. Zij zijn het in grote lijnen eens met de studenten in hun oordeel over de mate waarin de gesprekken worden gevoerd. Gevraagd naar wie de inhoud van het

studieloopbaangesprek bepaalt, antwoordt 50% van de studieloopbaanbegeleiders dat zij dat doen, 25% dat dat in gelijke mate door hen en door de student gebeurt en 25% dat vooral de student de inhoud van het gesprek bepaalt. Studieloopbaanbegeleiders en studenten zijn het ook eens over het feit dat hun gesprekken vooral gaan over de studievoortgang. De studieloopbaanbegeleiders zijn méér dan de studenten van mening dat ze ook spreken over zelf- en toekomstbeelden en over concrete acties die de student zou moeten of kunnen ondernemen met betrekking tot de (studie)loopbaan.

Liefst 77% van de studieloopbaanbegeleiders vindt de samenwerking met het bedrijfsleven op het gebied van studieloopbaanbegeleiding onvoldoende (score <2,5) en 44% van hen verklaart zelfs dat er helemaal geen samenwerking is. In de sector Economie is significant minder sprake van samenwerking, op de voet gevolgd door de agrarische opleidingen en de sector Zorg & Welzijn. In de sector Onderwijs is het meest sprake van samenwerking (maar ook deze score ligt nog onder het schaalgemiddelde 2,5 - hetgeen wil zeggen dat er nauwelijks samenwerking is). Als er al sprake is van samenwerking heeft die vooral betrekking op het maken van afspraken met mensen uit de praktijk over de begeleiding van studenten. Maar zelfs dit gebeurt maar bij de helft van de begeleiders. Met studenten spreken over concrete acties met betrekking tot werk en loopbaan hangt samen met de ervaren samenwerking met het bedrijfsleven.

Dus: hoe meer er sprake is van samenwerking met het bedrijfsleven, des te vaker zal het in de studieloopbaangesprekken met studenten gaan over concrete acties die studenten kunnen en wellicht ook moeten ondernemen met betrekking werk en loopbaan.

3. In welke mate beschikken studenten in het hoger beroepsonderwijs over loopbaancompetenties en wat is de rol van de leeromgeving hierin?

Studenten in het hoger beroepsonderwijs ontwikkelen nauwelijks loopbaancompetenties. Alleen qua loopbaanreflectie ligt de gemiddelde score net boven het schaalgemiddelde; wat betreft werkexploratie, loopbaansturing en netwerken liggen de scores onder het schaalgemiddelde.

Het tweede deel van de vraag heeft betrekking op de leeromgeving. De hypothese is dat een *vraag- en praktijkgestuurde leeromgeving, waarin een dialoog plaatsvindt over de loopbaan positief is voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties, ook als wordt gecontroleerd voor persoons- en schoolfactoren.*

Deze hypothese wordt bevestigd door de uitkomsten van de analyses. Er is een positieve samenhang tussen alle loopbaancompetenties enerzijds en een praktijk- en

vraaggerichte leeromgeving anderzijds. Er is ook een positieve samenhang tussen de eigen inbreng van studenten in het gesprek met de studieloopbaanbegeleider (hét kenmerk van het bestaan van een dialoog) en alle loopbaancompetenties. Oftewel: hoe meer er sprake is van een vraag- en praktijkgerichte leeromgeving, en hoe meer er sprake is van een dialoog (dus van een gesprek met studieloopbaanbegeleiders waarin de student een duidelijke eigen inbreng heeft), des te meer is er sprake van loopbaancompetenties.

Interessant is dat een helpende gespreksvorm negatief en een reflectief en actief makende gespreksvorm positief bijdraagt aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties. Praten over de studie draagt niet bij aan het inzetten van loopbaancompetenties, maar het praten over zelf- en toekomstbeeld en over werk en loopbaanacties wel. Dus: zowel het onderwijsprogramma als de invulling van begeleidingsgesprekken hangen samen met de mate waarin studenten bezig zijn met hun persoonlijke loopbaanontwikkeling.

4. Wat is de relatie tussen loopbaancompetenties van hbo-studenten enerzijds en hun leermotivatie, arbeidsidentiteit, keuzezekerheid en uitvaldreiging anderzijds?

De volgende hypothese is getoetst: *Het beschikken over loopbaancompetenties draagt positief bij aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid en negatief aan uitvaldreiging, ook als gecontroleerd wordt voor persoons- en schoolfactoren en voor leeromgeving.*

Deze hypothese wordt slechts voor een deel bevestigd (en dus voor een deel verworpen). Werkexploratie en loopbaansturing dragen positief bij aan leermotivatie, arbeidsidentiteit en keuzezekerheid, maar ze dragen niet bij aan het beperken van uitvaldreiging. Oftewel: naarmate studenten méér werkmogelijkheden onderzoeken en méér weloverwogen keuzes maken en acties ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en bij uitdagingen in werk, zijn ze gemotiveerder voor de opleiding, hebben ze een beter ontwikkelde arbeidsidentiteit en beschikken ze ook over meer zekerheid wat betreft de gemaakte keuzes voor hun studie. Netwerken draagt eveneens positief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid, maar niet aan leermotivatie en uitvaldreiging.

Loopbaanreflectie, tenslotte, draagt positief bij aan uitvaldreiging, draagt niet aantoonbaar bij aan leermotivatie, en draagt negatief bij aan arbeidsidentiteit en keuzezekerheid. Studenten die méér reflecteren over hun loopbaan zijn de studenten die overwegen om hun opleiding voortijdig te staken, die over een minder ontwikkelde arbeidsidentiteit beschikken en die ook minder zeker zijn van de keuzes die ze in hun studieloopbaan hebben gemaakt, dan studenten die minder reflecteren. Dit verband

kan mogelijk worden verklaard doordat individuen pas gaan reflecteren over hun loopbaan wanneer ze zich onzeker voelen over de keuzes die ze tot nu toe gemaakt hebben met betrekking tot werk en studie. Reflecteren als zodanig roept onzekerheid op: het doel van reflectie is immers vanzelfsprekendheden ter discussie stellen.

Tenslotte kan ook meespelen dat studenten een hekel hebben aan reflectie omdat deze in het hbo veelal de vorm aanneemt van 'verplichte reflectie'. Of het negatieve verband tussen loopbaanreflectie enerzijds en arbeidsidentiteit en keuzezekerheid anderzijds op een van deze manieren verklaard kan worden, vereist vervolgonderzoek. Hier moeten we vooralsnog constateren dat onze hypothese dat méér loopbaanreflectie zal resulteren in méér zekerheid over werk en studie niet bevestigd wordt.

Literatuur

Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.

Kuijpers, M. (2008). Loopbaandialoog: over leren kiezen (en) leren praten. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs/ HPBO.

Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs/ HPBO.

Onderwijs plus onderzoek: een verbetering?

6

Wim Wardekker

6.1 Onderzoek: waardevol en onontbeerlijk

Een lector is iemand die is aangesteld om onderzoek in het hbo te bevorderen: door zelf onderzoek te doen, door te zorgen voor 'kenniscirculatie' met onderwijsinstellingen in de omgeving, door docenten van de opleiding te professionaliseren via het leren doen van praktijkgericht onderzoek, door onderzoek tot deel van het opleidingscurriculum te maken. Na vijf jaar werken als lector vind ik nog steeds dat dit zinnige doelstellingen zijn, waaraan het lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs nog veel werk zal hebben in de komende vijf jaar.

Laat ik dus beginnen met achter de titel van dit verhaal: onderwijs plus onderzoek, een verbetering, een uitroepteken te zetten. Ik denk inderdaad dat onderzoek een belangrijk onderdeel is van onderwijs, zeker in het hbo. Ik heb daarvoor drie goede redenen, die ik aanduid als: een kennistheoretische, een leertheoretische, en een cultuurpolitieke reden.

Tweezijdige kenniscirculatie

De eerste reden, de kennistheoretische, is vooral gericht op mensen die in een beroepspraktijk werken, bijvoorbeeld leraren en opleidingsdocenten. Voor hen is het belangrijk ervaring te hebben met onderzoek. Het gaat dan om verschillende vormen van onderzoek. Enerzijds het onderzoek dat door anderen zoals wetenschappers en lectoren gedaan wordt, om dat te kunnen beoordelen en van de resultaten gebruik te maken. Anderzijds gaat het om onderzoek dat ze zelf uitvoeren.

Maar vooral ook gaat het om onderzoek dat wordt gedaan in samenwerking tussen leraren en gespecialiseerde onderzoekers. In het onderwijs zijn we al te zeer gewend geraakt aan de gedachte dat echte kennis alleen 'boven', in de wetenschap, wordt geproduceerd. En mede daardoor zien we het onderwijs vooral als een doorgeefluik van die (door anderen, op een verheven plek gemaakte) kennis. Maar ook op allerlei plekken buiten de wetenschap, bijvoorbeeld in een school, doen mensen ervaringen op die soms leiden tot nieuwe inzichten en creatieve ideeën. Onderzoek dat op zulke creatieve praktijken gericht is, kan er voor zorgen dat die ideeën gepreciseerd, getoetst, en vooral ruimer verspreid worden. Dat vereist een partnerrelatie tussen onderzoekers en leerkrachten.

Kenniscirculatie is dus in mijn optiek een echt circulair, dus tweezijdig proces. Het dient om kennis te verspreiden maar tegelijkertijd om door middel van onderzoek na te gaan hoe die kennis in de beroepspraktijk 'landt', hoe mensen ermee omgaan in concrete gebruikssituaties. Kenniscirculatie dient ook om mooie ideeën uit de praktijk op te sporen en tegelijkertijd door middel van onderzoek na te gaan hoe 'houdbaar' die ideeën zijn in uiteenlopende situaties. Dat is een andere opvatting van de term kenniscirculatie dan die je meestal ziet. In de betekenis die bijvoorbeeld de HBO-raad¹⁾ er aan geeft betekent de term 'kenniscirculatie' vooral dat kennis beter moet doorstromen van de wetenschap naar de beroepspraktijk, en dat hbo-instellingen in het vertalen van kennis naar de praktijk een taak hebben: niet alleen door studenten op te leiden, maar door de kennis waarover ze beschikken actief in het beroepenveld uit te dragen. Circulatie wordt dan dus nogal eenzijdig opgevat: de kennis moet 'onder de mensen gebracht worden'. Ongeveer zoals de dienst Communicatie van een bedrijf er vooral is om zaken die het bedrijf aan anderen wil laten weten te 'communiceren'. Ik vind dat een veel te eenzijdige voorstelling van zaken. In ons lectoraat hebben we een aantal onderzoeken gedaan waarin juist de partnerrelatie centraal stond. Op die manier hebben we een aantal instrumenten ontwikkeld die in de school bruikbaar zijn: een instrument om in hun ontwikkeling bedreigde kinderen in de klas te signaleren (Uittenbogaard & Leenders, 2006), en een instrument dat leraren en teams helpt om te spreken over wat zij willen verstaan onder 'onderwijs met pedagogische kwaliteit' (Leeman, Wardekker & Majoor, 2007).

Leren door zelf onderzoeken

De tweede reden waarom ik vind dat onderzoek wel degelijk een verbetering van onderwijs kan opleveren, is leertheoretisch van aard. Deze reden is vooral gericht op studenten, maar ook op beroepsbeoefenaren die blijven leren. En dat 'blijven leren' geldt zeker voor leraren en opleidingsdocenten, want juist voor hen geldt dat je nooit te oud bent om te leren in een toch tamelijk snel veranderende praktijksituatie.

Sinds het werk van Piaget weten we dat leren een constructieve activiteit is: je moet uit eigen ervaringen een schema van de wereld opbouwen, zegt Piagets theorie – een theorie waarop het nu blijkbaar al weer afgedane 'nieuwe leren' gebaseerd is. Ik zal hier geen verhandeling gaan houden over de voors en tegens van dat nieuwe leren. Ik ben er geen onverdeeld voorstander van, maar ik wil wel één element er uit vasthouden: van zelf iets onderzoeken leer je meer, en op een meer kritische manier, dan van het verteld krijgen in een boek of door een docent. Dat heeft niet alleen te maken met

1) "In een nieuw paradigma zal kennisoverdracht vervangen worden door kenniscirculatie. Kenniscirculatie staat daarbij voor de dynamiek en interactie tussen vragers en aanbieders van kennis, die zal leiden tot een structurele verbetering van de toepassing van kennis. Kenniscirculatie vormt de verbindende schakel tussen kennisontwikkeling en innovatie." (HBO-raad, 2004)

cognitieve activiteit, maar ook met betrokkenheid. Want leren is minstens evenzeer een kwestie van emotie, van interesse en aandacht, als van cognitie. Onderzoek doen is daarom niet alleen een manier om te zorgen dat studenten kennis beter begrijpen en vasthouden. Het is ook een bijdrage aan de professionaliteit van leraren en aanstaande leraren. Daarom is het belangrijk dat onderzoek deel uitmaakt van het opleidingscurriculum. En daarom hebben we ook binnen het lectoraat voorrang gegeven aan activiteiten die gericht zijn op de professionalisering van opleidingsdocenten door middel van onderzoek.

Kritisch burgerschap

Mijn derde reden om onderzoek belangrijk te vinden is een cultuurpolitieke: ze heeft te maken met het uiteindelijke doel van onderwijs. En daarmee bedoel ik alle onderwijs, niet alleen het hbo. Ik ben er van overtuigd (verg. Leeman & Wardekker, 2004) dat dit uiteindelijke doel van alle onderwijs geformuleerd kan worden in termen van kritisch democratisch burgerschap: op een nadenkende, kritische en geïnformeerde manier leren deelnemen aan de samenleving. Onderzoek doen kan een goed middel zijn om zowel de nadenkende, kritische houding als de verwerking van informatie tot kennis te bevorderen. Daarom denk ik dat zelf onderzoek doen voor leerlingen op alle niveaus van onderwijs een goed middel is om dat doel van onderwijs te bereiken.

Het idee van de klas als een community of learners (verg. Beishuizen, 2004) is in dat opzicht zo gek nog niet. Als leraar kun je dat alleen maar goed begeleiden als je zelf ook overtuigd bent van het belang van onderzoek doen en daarmee ook ervaring hebt. Het is deze nadenkende, kritische houding, de houding van even afstand nemen van de dagelijkse praktijk en je er vragen over stellen, die we in het lectoraat stimuleren in onze projecten die gericht zijn op de onderzoekende houding van docenten. In de afgelopen jaren hebben we er daarvan een aantal uitgevoerd (Stroetinga, 2007; Leeman & Wardekker, 2008), en de ontwikkeling van die cursussen (ook een project van partnerschap) zal nog doorgaan. Op grond van dit soort argumenten zijn wij in het lectoraat bezig gegaan met onderzoek te ontwikkelen, het zelf uit te voeren en te proberen het een grotere plek te geven in het opleidingscurriculum. Maar de ervaring leert dat we daarin soms te naïef geweest zijn. Het vraagteken achter de titel van dit verhaal staat er niet voor niets. Onderzoek in het hbo kan mooie dingen opleveren en het kan belangrijk zijn, maar we hebben in de afgelopen vijf jaar wel geleerd dat er ook grote problemen mee verbonden zijn. Onderzoek is alleen goed voor het onderwijs indien er aan bepaalde condities wordt voldaan. En over die condities hebben wij veel geleerd.

6.2 Wetenschap versus praktijk: een schijntegenstelling

Lectoraten doen ‘praktijkgericht onderzoek’. Als we dat begrip serieus willen nemen, moeten we nadenken over wat we onder een ‘praktijk’ willen verstaan. Want alleen zo kunnen we misverstanden en verkeerde onderzoeksvragen voorkomen. Overigens gaat het hier om een heel ingewikkelde zaak, en ik haal er maar één aspect uit dat in dit kader van belang is. Het gaat mij er om dat van beide kanten, vanuit de wetenschap en vanuit het onderwijs, soms met een zeker dedain naar de andere kant wordt gekeken.

Echte “harde wetenschappers” denken het wel te weten. De praktijk is zo ingewikkeld en zaken mislukken daar zo vaak, omdat praktijkbeoefenaars handelen op basis van routine, vooroordelen en ongetoetste kennis. De opgave van wetenschappers is dan ook om de praktijk te rationaliseren, op wetenschappelijke basis te schoeien, oftewel evidence based te maken (Onderwijsraad, 2006). In deze opvatting hoeven praktijkbeoefenaars niet zelf na te denken, ze hoeven alleen maar de voorschriften van wetenschappers op te volgen. Deze opvatting is de achtergrond van de lage dunk die academici soms hebben van de onderwijspraktijk (inclusief het hbo en inclusief lectoren) en vooral van leraren, die zo irrationeel zijn om niet te handelen volgens bewezen wetenschappelijke theorieën. Praktijkgericht onderzoek spoort in deze opvatting praktijkproblemen op en lost die op met behulp van wetenschappelijke, met harde methoden onderzochte theorie. (De omschrijving van de HBO-raad staat hier niet ver van af.) Het gaat dan dus om wat je een instrumenteel gebruik van onderzoek kunt noemen. Kennis die in de praktijk wordt ontwikkeld, is volgens deze opvatting van mindere kwaliteit en moet eerst wetenschappelijk onderzocht worden voordat er iets mee gedaan mag worden.

Uiteraard kijken praktijkbeoefenaars er precies anders tegenaan. Zij zijn degenen die het echte werk doen, die ‘met de poten in de bagger staan’. Theoretici daarentegen lopen volgens hen met hun neus in de wolken en hebben geen idee van de echte problemen waar practici voor staan. Van lectoren met hun academische achtergrond moet je het dus ook niet hebben. Praktijkgericht onderzoek probeert problemen op te lossen door gebruik te maken van (meestal eenvoudige) onderzoeksmethoden die ontleend zijn aan de wetenschap, maar liefst zonder dat er ook inhoudelijke wetenschappelijke theorieën aan te pas komen (verg. Ponte, 2002).

Dat zijn beide nogal eenzijdige opvattingen, die eerder leiden tot antagonisme dan tot samenwerking en daardoor praktijkverbetering-via-onderzoek eerder tegenwerken

dan bevorderen. Bovendien zijn ze nogal sterk instrumenteel gericht: ze zien praktijkproblemen in de eerste plaats als technische problemen, die je dus ook met technieken (bijvoorbeeld met didactische procedures) kunt aanpakken.

Een heel wat genuanceerder opvatting is al ontwikkeld door Aristoteles (verg. Kessels & Korthagen, 1996). Voor hem is de praktijk een plek waar professionals doelgericht en moreel handelen. Dat betekent dat een praktijkwerker zelf, autonoom, verantwoordelijke beslissingen moet kunnen nemen, beslissingen die niet alleen technisch van aard zijn maar ook het welzijn betreffen van degenen met wie ze werken en dus een moreel karakter hebben. Het handelen van een practicus kan daarom nooit volledig gestuurd worden door wetenschappelijke theorie, die dit morele aspect altijd buiten beschouwing laat. Een practicus moet beschikken over praktische wijsheid, wat Aristoteles 'phronesis' noemde. Praktijkgericht onderzoek helpt dat ontwikkelen. Maar alleen als de practicus dat onderzoek zelf uitvoert. Dit is een van de achtergronden van de 'teacher as researcher' beweging (Stenhouse, 1975).

Belang van de context

Ik vind dit een aantrekkelijke manier van denken, maar ik wil deze voorstelling van 'praktijk' toch nuanceren. Ze houdt namelijk te weinig rekening met de context waarin de practicus werkt. Een praktijk, zoals het onderwijs, bestaat niet alleen uit mensen (leraren) die zelfstandig en nadenkend beslissingen nemen. Ze bestaat ook uit schoolgebouwen die gebouwd zijn met een bepaald idee over wat daar aan activiteiten zal moeten plaatsvinden; uit boeken voor de leerlingen; uit wetten, voorschriften, regels en afspraken; en vooral ook uit meestal onuitgesproken ideeën en theorieën over wat we moeten verstaan onder 'onderwijs', bij leraren, leerlingen, ouders, inspectie en politici, zodat een leraar die de zaken nu eens heel anders wil aanpakken al snel vreemd aangekeken wordt.

Praktijk is dus niet theorieeloos. Integendeel, het handelen van mensen in de praktijk wordt gestuurd door allerlei theorieën, sommige afkomstig uit wetenschap en sommige uit ervaring; sommige als theorie herkenbaar en andere 'neergeslagen' in materiële zaken zoals gebouwen en de inrichting van lokalen, waarachter je de theorie niet of nauwelijks meer kunt zien. Zulke zaken sturen het handelen van leraren: ze maken bepaalde beslissingen gemakkelijk, andere moeilijk of zelfs onmogelijk. Aan de ene kant is dat goed, want zonder te kunnen terugvallen op routines en ondersteunende structuren kan een leraar zijn werk niet doen. Maar aan de andere kant kunnen ze veranderingen en het nadenken over je eigen handelen als leraar ook belemmeren. Daarnaast zijn er dan ook nog leerlingen, collega's, ouders en anderen, met wie je als

leraar voortdurend in interactie bent. Een interactie waarin ook machtsverhoudingen een rol spelen.

Die interactie met andere mensen en met theorieën geeft aan de praktijk een dynamisch karakter, wat onder andere betekent dat je nooit in je eentje beslissingen neemt, maar ook dat je als leraar steeds moet blijven leren. Het is die dynamiek onder historisch gegroeide condities, die praktijken zo ingewikkeld maakt. En dat leidt er toe dat praktijkgericht onderzoek waarin met die dynamiek voldoende rekening wordt gehouden niet gemakkelijker of eenvoudiger, maar juist veel moeilijker is dan wetenschappelijk onderzoek. Daarin immers sluit je die dynamiek juist uit, door een zo veel mogelijk gecontroleerde situatie te scheppen. Dat wil zeggen: de onderzoeksmethoden en instrumenten die je gebruikt zijn misschien wel eenvoudiger (hoewel het best moeilijk blijkt te zijn om een goed interview te houden) maar de vraagstelling en de interpretatie vragen veel meer aandacht.

6.3 Het belang van theoretisch inzicht in de complexe praktijk

Maar vooral is bij praktijkgericht onderzoek, veel meer dan bij zuiver theoriegericht onderzoek, de vraag van belang met welk doel, vanuit wiens vraag, en met wat voor type vragen het onderzoek wordt uitgevoerd. Ik vat het begrip 'praktijkgericht onderzoek' dus anders op dan gebruikelijk, en anders dan zoals de HBO-raad voorstelt. In die gangbare omschrijving gaat het om onderzoek dat bedoeld is om een in de beroepspraktijk ervaren probleem op te lossen, en waarvoor de vraag dan ook uit die praktijk komt. Dat kan.

Maar wat er dan gebeurt is onlangs voor het onderzoek van onderwijs verwoord door de Engelse onderwijskundige Ivor Goodson (2008, p. 3). Ik parafraseer: "Onderwijs is een politieke en sociale constructie. Versmal je de focus van je onderzoek tot 'de praktijk zoals door practici gedefinieerd' dan maak je het onderzoek onderhorig aan historische omstandigheden en politieke krachten. Op dit moment zie je een politieke tendens om onderwijs technisch op te vatten als het overdragen van vaardigheden en de leraar als de geroutineerde doorgever. Richt je je onderzoek op een zo omschreven praktijk, dan accepteer je in feite die ideologie en laat je de onderzoeksagenda in feite bepalen door politici en bureaucraten."

Dat te vermijden, stelt eisen aan zowel de inhoudelijke als de methodologische theorievorming. Om mensen als object van onderzoek recht te kunnen doen, kun je niet alleen uitgaan van hun eigen kennis en interpretaties. Want de meeste mensen zijn zich nauwelijks bewust van de culturele en historische context die hun handelen stuurt. Als onderzoeker moet je dus onderzoek naar die contexten weten te verbinden met onderzoek naar de manier waarop mensen hun bestaan en hun positie beleven.

Daarvoor heb je goede theorieën nodig over hoe praktijken in elkaar zitten, hoe ze zich verhouden tot elkaar en tot het geheel op macroniveau, en hoe mensen in die praktijken deelnemen en leren deelnemen.

Dan kan het dus ook gaan om zaken die in de praktijk niet als problematisch worden ervaren, maar die je vanuit een ruimer theoretisch kader wel degelijk als problemen kunt zien. Het bevorderen van probleembewustzijn bij mensen in een beroepspraktijk, mensen stimuleren om kritisch na te denken over hun eigen handelen en over de omstandigheden waarin en de condities waaronder ze handelen, zie ik zelf als een belangrijke taak van praktijkgericht onderzoek en kenniscirculatie.

Leren praktijkgericht onderzoek doen is vooral ook: leren doorzien van zulke complexe relaties. Het leren zien van problemen vind ik misschien wel belangrijker dan het leren oplossen ervan met behulp van onderzoek. (En, tussen haakjes, zeker ook belangrijker dan het inrichten van onderwijs op basis van in onderzoek verkregen 'evidence'. Een goede leraar is altijd nog belangrijker dan een goede methode.) Het beoogde resultaat van praktijkgericht onderzoek is dus ook niet alleen maar dat een praktijkprobleem wordt opgelost. Het is er ook op gericht ons theoretisch inzicht in de complexe praktijk te vergroten. Theorieontwikkeling en praktijkverbetering kunnen niet zonder elkaar. Juist daarom is het partnerschap van onderzoekers en praktijkprofessionals zo belangrijk.

6.4 De plus: verhogen van de pedagogische kwaliteit

Dat is dan meteen de eerste van mijn opmerkingen over de condities en leerpunten die wij in het werk binnen het lectoraat hebben gevonden, bij de vraagtekens achter 'plus onderzoek'. Zowel leraren als bestuurders denken nogal eens dat je met onderzoek snel praktisch bruikbare informatie kunt krijgen die praktijkproblemen helpt oplossen. Soms kan dat ook. Maar zulk instrumenteel gebruik van onderzoek staat zowel de theorievorming als de aandacht voor de professionalisering van leraren en opleidingsdocenten in de weg: hun professionalisering namelijk om via onderzoek een meer nadenkende kijk op hun eigen praktijk te kunnen ontwikkelen.

Zelf vind ik dat leren van het proces van onderzoek voor leraren even belangrijk is als het streven naar een bruikbaar product. Want juist dat proces leert je nadenken, distantie nemen van de dagelijkse gang van zaken, een kritische houding innemen. Het stellen van de juiste vragen is vaak belangrijker dan het formuleren van antwoorden. De kwaliteit van de vraag is net zo belangrijk als de kwaliteit van het antwoord. Dat is de houding die je (uit cultuurpolitieke overwegingen) bij leerlingen wilt stimuleren, en dus ook bij leraren en opleidingsdocenten.

Maar wat is dat, de kwaliteit van de vraag? Kijk je in boeken die de laatste tijd verschenen zijn over onderzoek doen in het hbo (bijvoorbeeld Harinck, 2006; Kallenberg et al., 2007), dan gaat het daar meestal om de *technische* kwaliteit, de onderzoekbaarheid. Maar wat in mijn ogen veel belangrijker is, dat is de *inhoudelijke* kwaliteit: de gerichtheid op verhoging van de pedagogische kwaliteit van het onderwijs. Aan distantie nemen en nadenken op zichzelf heb je niets, en kritiek alleen maar om de kritiek is een flauw spelletje. Wie alleen maar aandacht heeft voor de technische kanten van onderzoek maakt onderzoek tot een kunstje doen, waarbij je niet zelf als professional emotioneel betrokken bent (Edwards, 2002). En dan ga je al gauw dát onderzoek doen waarvoor je de instrumenten al kent. Je hebt een inhoudelijk ideaal nodig om daaraan te ontsnappen, om te weten wát je als inhoudelijke kwaliteit van onderwijs kunt benoemen.

In het lectoraat hebben wij ons ideaal van pedagogische kwaliteit benoemd als ‘zinvol leren’ (Leeman & Wardekker, 2004). Die invulling op zich is niet noodzakelijk, maar er moet altijd wel een beeld zijn van wat kwaliteit is. Het gaat er dan om dat je vragen leert stellen die problemen in de zó opgevatte kwaliteit van onderwijs blootleggen, en dat je onderzoek doet dat je helpt om je onderwijs te verbeteren.

Juist daarom vonden wij het in het lectoraat ook belangrijk om een instrumentarium te ontwikkelen dat leraren helpt over die kwaliteit na te denken en daar een helderder visie op te ontwikkelen (Leeman, Wardekker & Majoor, 2007). Juist daarom ook hebben wij vanuit het lectoraat geen cursus technische onderzoekvaardigheden verzorgd, maar wel een programma ontwikkeld waarin onderzoekvaardigheden gebruikt worden door docenten in het kader van het nadenken over de pedagogische kwaliteit van hun onderwijs (Leeman & Wardekker, 2008). En juist daarom, omdat het inhoudelijk niet paste binnen onze opvattingen over pedagogische kwaliteit, hebben wij in het lectoraat nu en dan bewust niet meegedaan aan bepaalde onderzoeken, hoewel we daarmee misschien geld hadden kunnen binnenhalen.

Sterker nog: wie heel veel verwacht van onderzoek als techniek kan daarin een alibi vinden om niet te veel na te denken over fundamentele vragen van kwaliteit en van doelen van onderwijs. Want op zulke vragen kan onderzoek geen antwoord geven. Onderzoek geeft antwoord op vragen naar het ‘hoe’ van onderwijs, maar zelden of nooit op vragen naar het ‘wat’ en vooral naar het ‘waartoe’.

Dat soort vragen van politieke en morele aard vraagt een andere benadering dan via empirisch onderzoek. Onderzoek is belangrijk, maar in de huidige euforie rond ‘onderzoek in de school’ en ‘evidence based onderwijs’ dreigen we wel eens te verge-

ten dat ook die politieke en morele vragen steeds aan de orde moeten zijn (Hostetler, 2005). In het lectoraat, maar ook in de opleiding, moet je zorgen aan beide aspecten aandacht te besteden.

Onderzoek in het onderwijs is misschien een hype, maar het heeft z'n goede en z'n bedenkelijke kanten. Er is veel werk te doen om te zorgen dat de professionalisering via onderzoek in evenwicht blijft met andere aspecten van de professionaliteit van leraren.

Ik wens het lectoraat in het bijzonder, en Windesheim in het algemeen, daarbij veel wijsheid toe.

Literatuur

Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Edwards, A. (2002). Responsible research: ways of being a researcher. *British Educational Research Journal*, 28, 157-168.

Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
HBO-raad (2004). *Innovatieagenda hogescholen: maximale participatie en kenniscirculatie*. Den Haag: HBO-raad.

Hostetler, K. (2005). What is "good" education research? *Educational Researcher*, 34, 6, 16-21.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kessels, J.P.A.M. & Korthagen, F.A.J. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25, no.3 (April), 17-22.

Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Leeman, Y. & Wardekker, W. (2008). *Zinvol leren door een onderzoekende houding. Professionaliseringstraject voor leraren*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim, lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs.

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

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Stroetinga, M. *Waar werelden veranderen. Zinvol leren en een onderzoekende houding in het voortgezet onderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim, lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs.

Uittenbogaard, B., & Leenders, D. (2006). *Signalering en begeleiding van risicogedrag*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim, lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs.

Publicaties 2003 – 2008 van het lectoraat Pedagogische Opdracht van het Onderwijs

Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F. & Leeman, Y. (eds.) (2007). *Social justice and intercultural education, an open-ended dialogue*. Stoke on Trent UK/ Sterling USA: Trentham Books.

Boasman, S., Donk, R., Leeman, Y., Van Lieshout, J., Vlasbloem, A., & Vos, W. (2006). *Diversiteitsbeleid: culturele gevoeligheden*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Geerdink, G., Volman, M. & Wardekker, W. (red.) (2006). *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HBuitgevers/ Veen Bosch & Keuning

Geijsel, F., Meijers, F., & Wardekker, W. (2007). *Leading the process of reculturing*. *Australian Educational Researcher*, 34, 3, 124 – 150.

Koeven, E. van. (2007). Gevaarlijke boeken? Literatuur-opvattingen van ouders in het open protestants-christelijk basisonderwijs. *Leesgoed* 34, 7, pp. 299-302.

Koeven, E. van (2005). De toveracademie - Boeken vol magie. *Pedagogiek*, 25 (3), 151-158.

Koeven, E. van (2006). *Literatuuropvattingen van ouders in het open protestants-christelijke basisonderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Koeven, E. van (2008). "De Shaloomschool gelooft niet in toveren en dat soort dingen...". *Aanbod van kinderliteratuur in het open protestants-christelijk basisonderwijs*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Leeman, Y., bijdrage aan: Putten, L. van, & Meerman, M. (2006) *Opleiden in de multi-culturele samenleving*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor HRM.

Leeman, Y. (2006). Wie zijn die kinderen? (47-55) In G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (red.) *Pedagogische kwaliteit in de basisschool*. Baarn: HBuitgevers/ Veen Bosch & Keuning.

Leeman, Y. (2006). Diversiteitsbeleid: culturele gevoeligheden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 27(4) 47-54

Leeman, Y. (2007). 29 oktober *Reformatorisch Dagblad*, artikel op de opiniepagina "Maatschappelijke stage moet kwaliteit krijgen."

Leeman, Y. (2007). Dutch urban schools and teachers' professionalism. In W.T. Pink & G.W. Noblit (eds.), *International Handbook of Urban Education*. Pp. 523-538. Springer.

Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands, *European Educational Research Journal* 7(1) 50-59. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.1.50>

Leeman, Y., Meijers, F. & Timmerman, G. (2006). Competentiegericht leren: een brandende kwestie. Inleiding bij het themadeel competentiegericht onderwijs. *Pedagogiek* 26 (1), 11-13.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim. (lectorale rede)

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004) Veiligheid op school. *Vernieuwing*, 63(10) 24-26.

Leeman, Y., & Wardekker, W. (2008). *Zinvol leren door een onderzoekende houding. Professionaliseringstraject voor leraren*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

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

Leeman, Y., Wardekker, W., Blenkers, H., Uittenbogaard, B., & Valstar, J. (2005). *Pedagogische kwaliteit, een inventariserend onderzoek in het onderwijsveld*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Lensen-Botter, J. (2006). *Kunnen leraren het initiatief van kinderen beïnvloeden? Een pilotstudie om een interventie voor leraren te ontwikkelen*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Polter, E. & Leeman, Y. (2008). Ingrediënten voor burgerschapseducatie. *Profiel. Vakblad voor de bve-sector* 8, 17-19.

Robijn, J. (2008). *Betrokken zijn – ruimte geven – afstand bewaren. De rol van de coach in het actie-onderzoek in de LiO-stage*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Stroetinga, M. (2007). Waar werelden veranderen. Zinvol leren en een onderzoeken-de houding in het voortgezet onderwijs. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Uittenbogaard, B. & Leenders, D. (2006). *Signalering en begeleiding van risicogedrag*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.

Volman, M., Leeman, Y., Mahieu, P. & Rector, R. (2006). Inleiding op het thema: Diversiteit in de lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 27(4) 5-8.

Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In D. de Haan & E. Kuiper (red.), *Leerkracht in beeld*. Assen: Van Gorcum. Pp 23 -31.

Volman, M. & Wardekker, W. (2008) Burgerschapsvorming in Ontwikkelingsgericht Onderwijs. *Zone*, 7(1), 4 – 7.

Over de auteurs

Yvonne Leeman is lector 'Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs' aan de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle en hoofddocent aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht.

E-mail: yam.leeman@windesheim.nl

Arjan Dieleman is lector 'Pedagogische Kwaliteit van de Leraar' aan de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, en hoofddocent aan het Ruud de Moorcentrum van de Open Universiteit.

E-mail: arjan.dieleman@ou.nl

Jeannette Doornenbal is lector 'Integraal Jeugdbeleid, de Vensterschool als portaal' aan de Hanzehogeschool in Groningen.

E-mail: j.m.doornenbal@pl.hanze.nl

Frans Meijers is lector 'Pedagogiek van de beroepsvorming' aan de Haagse Hogeschool, en directeur van Meijers Onderzoek en Advies in Nijmegen.

E-mail: fmeijers@worldonline.nl

Marinka Kuijpers is lector 'Pedagogiek van de beroepsvorming' aan de Haagse Hogeschool, en directeur van CarPe Carrièreperspectief.

E-mail: info@carpe-carriereperspectief.nl

Wim Wardekker was tot voor kort lector 'Pedagogische Opdracht van het Onderwijs' aan de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle en docent onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit.

E-mail: wlwardekker@hetnet.nl

Onderwijs *Plus*

Het Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs is in het najaar van 2008 vijf jaar actief op Christelijke Hogeschool Windesheim. Tijd om samen met lectoraten waarmee het lectoraat zich verbonden voelt resultaten van onderzoek, kennis en inzichten over de pedagogische kwaliteit van onderwijs voor het voetlicht te brengen en met een brede groep belangstellenden te bespreken.

Tegenwoordig wordt er veel met een frons over onderwijs gesproken. In het symposium 'Onderwijs Plus' werd aandacht besteed aan onderwerpen die het onderwijs mooi en aantrekkelijk maken. Juist omdat onderwijs tegenwoordig niet meer te reduceren valt tot taal en rekenen, kiezen wij voor brede educatie met aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling.

In deze uitgave zijn de teksten van de sprekers van het symposium gebundeld.