



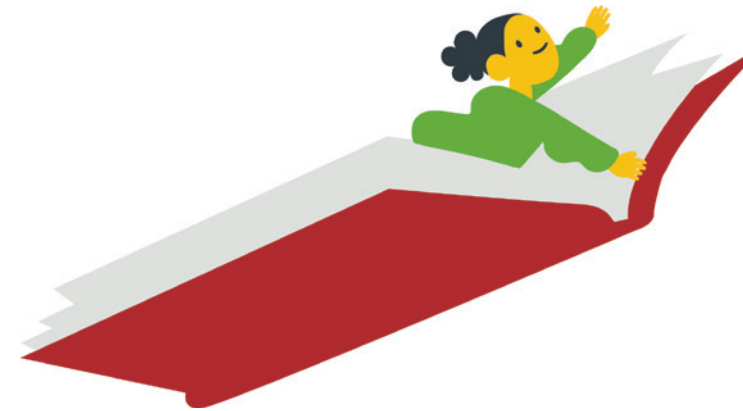
Domein Onderwijs & Innovatie

Bedachtzaamheid na Actie

Leraar willen zijn,
vanuit een krachtig
collectief

Lectorale rede
Mascha Enthoven

In dankbare herinnering
aan Kees van der Wolf.



Domein Onderwijs & Innovatie

Bedachtzaamheid na Actie

Leraar willen zijn,
vanuit een krachtig
collectief

Lectorale rede
Mascha Enthoven

Opgedragen aan:



*The best thing about being a teacher
is that it matters
The hardest thing about being a teacher
is that it matters everyday*
– Todd Whitaker

*Stop the blame game
Education is a shared responsibility*
– Unesco

Draag hen die uw kind dragen
– Jeroen Goes (voorzitter CvB
Fluvium Openbaar Onderwijs)

Publicatie bij de rede van Mascha Enthoven
uitgesproken bij de aanvaarding van
de functie van lector De Pedagogische
Opdracht aan Hogeschool Inholland
in Haarlem op 30 januari 2020.



Hogeschool Inholland
Domein Onderwijs & Innovatie

Illustraties: Mandy Peeters (mandypeeters.com)
Ontwerp: Studio Carel Fransen (carelfransen.com)
Productie: Drukkerij Wilco, Amersfoort (wilco.nl)

Inhoud

1. Inleiding	5
1.1 Inhoudelijke thema's	5
1.2 Ontwikkeling van de onderzoeksagenda	7
2. Het kind en de leraar	11
2.1 Het kind in de wereld en in de school	11
2.2 Het kind en de leraar in de school	14
2.3 Het beroep van leraar in de wereld en in de school	18
3. De Pedagogische Opdracht	27
3.1 De pedagogische opdracht binnen de invloed van betrokken handelen	27
3.2 Professionele ruimte van de leraar	27
3.3 Pedagogische Tact: bewegen in de professionele ruimte	30
4. Onderzoekend Vermogen: kracht voor beweging	37
4.1 Inleiding	37
4.2 Onderzoekende scholen en lerende netwerken	38
4.3 Functies van onderzoekend vermogen in het onderwijs	40
4.4 Rollen bij de verschillende functies van het onderzoekend vermogen	41
4.5 Model voor pedagogiek als betrokken handelingswetenschap	44
5. De school en lerarenopleidingen als krachtig collectief	49
5.1 Inleiding	49
5.2 De school als krachtig collectief	49
5.3 Lerarenopleidingen	50
5.4 De school en lerarenopleidingen als krachtig collectief	53
6. Onderzoeksagenda van het lectoraat De Pedagogische Opdracht	55
Over de liedteksten in deze rede	59
Dankwoord	61
Bronnen	63



1. Inleiding

1.1 Inhoudelijke thema's

Het afgelopen jaar heb ik het geluk gehad om, als lector, Hogeschool Inholland te leren kennen via de mensen die daar werken. De docent-onderzoekers in mijn lectoraat, mensen in het College van Bestuur, studenten aan de Master Leren en Innoveren (MLI), studenten aan de Pabo, docenten aan de Pabo, docenten van de MLI, directeurs van domeinen, opleidingsmanagers, mensen van de restauratie en de koffiebarretjes, onderwijsmensen in het werkveld... En elke keer ervaar ik dat ik er vrolijk van word. Er is iets met Hogeschool Inholland. Als ik het te veel ga duiden, praat ik mijzelf onherroepelijk vast, maar het is er zonnig. Men heeft er zin in. Er is, ondanks de verspreiding over steden en gebouwen, oog voor de menselijke schaal. Er wordt meer geluisterd dan georeerd, meer gepraat dan geblaat en meer geëerd dan geconcurrerd.

Met een beetje fantasie zijn daarin direct thema's te herkennen die een rode draad vormen door de visie en onderzoeksagenda die ik, in samenwerking met al deze eerder genoemde mensen, voor het lectoraat De Pedagogische Opdracht heb ontwikkeld. Deze thema's zijn: zin hebben in het werken met leerlingen en studenten, erkenning van het menselijke van het beroep van leraar en docent, de kracht van luisteren en onderzoeken en de waarde van het kunnen benutten van elkaars expertise.

Mijn visie en daarmee mijn onderzoeksagenda hebben zich niet alleen dit laatste jaar ontwikkeld. Het is een ontwikkeling die al startte in mijn eigen jeugd: mijn ervaringen als kind. En dan nog niet eens de specifieke aard van deze ervaringen, maar het feit dat ik me zo bewust was van wat ik ervaarde. Het feit dat ik zoveel nadacht over wat ik om me heen zag, dat ik mijzelf zoveel vragen stelde, dat ik wilde luisteren naar wat anderen vertelden, dat ik zelf een beeld had van volwassenheid en dat ik niet kon wachten tot ik 'daaraan' mee kon doen.

Deze ervaringen maakten dat ik altijd naar kinderen heb gekeken als volwaardige mensen. Als mensen met een grote intensiteit aan gedachten, vragen, opmerkzaamheid, inventiviteit en behoeften om gehoord te worden, begrepen te worden en mee te doen.

Dat brengt mij bij een van de eerste thema's die in deze rede besproken worden: een kind als volwaardig partner in de ontwikkeling van zowel de volwassene als het kind zelf. Een kind als persoon om naar te luisteren,

om diens perspectief te benutten wanneer je het als volwassene even niet zeker weet en om mee te praten als volwaardig gesprekspartner.

Een tweede thema is de verantwoordelijkheid en daarmee opdracht die wij als volwassenen naar kinderen hebben. In de loop van mijn professionele leven als onderzoeker ben ik mij gaan realiseren dat kinderen weliswaar volwaardige partners zijn in ons beider ontwikkeling, maar dat deze kinderen ook – door de onherroepelijke kracht- en machtsverhouding tussen kinderen en volwassenen en tussen kinderen en ‘de wereld’ – afhankelijk zijn van de toegang die wij hen verlenen en de beschikbaarheid die wij tonen. Toegang tot ervaringen, toegang tot uitdagingen, toegang tot bronnen om te benutten, toegang tot eigen vaardigheden en kwaliteiten om bronnen te kunnen benutten, toegang tot de wereld, tot verleid worden om volwassen te willen worden. Deze realisatie doet een appel op alle volwassenen en in het bijzonder op de professionele volwassenen in het onderwijs. Dit thema heeft daarmee betrekking op de pedagogische opdracht van het onderwijs.

Een derde thema betreft de noodzaak en de zin om het ervaren appel expliciet te willen en kunnen maken zodat we met anderen van gedachten kunnen wisselen over de aard van het appel en over manieren waarop we aan dat appel gehoor kunnen en willen geven. Wie zijn wij als volwassenen en leraren? Welk instrumentarium heb ik, hebben wij en heeft iedereen op een andere manier tot zijn of haar¹ beschikking? En vooral ook: hoe kunnen wij onszelf als instrumentarium benutten zodat wij zelf plezier en kracht ervaren in het vervullen van de opdracht die wij onszelf stellen in relatie tot het begeleiden van kinderen tot volwassenheid? Dit derde thema heeft betrekking op onze bedachtzaamheid in relatie tot ons handelen als professionele volwassenen.

Het vierde thema heeft betrekking op het plezier en de kracht in het benutten van dat wat je als persoon en leraar als instrumentarium tot je beschikking hebt. Het betreft de kracht van onderzoek met oog voor de menselijke schaal en in menselijke taal. Dit thema betreft een kritische blik op de functie en zin van onderzoek in de ontwikkeling tot leraar, in de ondersteuning van de leraar in zijn verdere professionele ontwikkeling en in de ontwikkeling van bruikbare kennis ten behoeve van deze ondersteuning. De leraar is in deze ontwikkeling zelf ‘in the lead’. De leraar ‘wordt’ niet geprofessionaliseerd en onderzoek staat ten dienste van de leraar. De leraar staat niet ten dienste van het onderzoek.

1 In het vervolg zal voor de leesbaarheid gesproken worden over ‘zijn’ en ‘hij’.

1.2 Ontwikkeling van de onderzoeksagenda

De voorliggende tekst is een resultaat van mijn eerdere professionele ervaringen als onderzoeker, van de aanvullende vele ontmoetingen in mijn eerste jaar als lector en van mijn bedachtzaamheid na deze ontmoetingen. Met de docent-onderzoekers van mijn lectoraat verkenden we dit jaar eerdere ervaringen, wensen, dromen en drijfveren. Ieder van ons werkte een vraagstuk uit dat een weergave was van wat ons fascineert of drijft. We leerden elkaar en elkaars werk kennen en we bespraken, op basis van theoretische invalshoeken, wat onze verschillende vraagstukken met elkaar verbindt. Ik werkte aan de hand van deze gevonden verbinding een overkoepelende visie voor ons lectoraat uit. Deze visie heeft betrekking op de inhoudelijke thema’s die we relevant achten, alsmede de wijze waarop we deze thema’s willen benaderen en onderzoeken.

Het eerste jaar hebben we als lectoraat benut om onze vraagstukken te verifiëren en verder uit te werken in de praktijk: in het werkveld van basisscholen en Integrale Kindcentra, in de Pabo-opleidingen van Hogeschool Inholland en in de Masteropleiding Leren en Innoveren. De docent-onderzoekers zetten (verkenkend) onderzoek op en kwamen met eerste resultaten. Ik kreeg door betrokken opleidingsmanagers en docenten de kans om vele (interactieve) lezingen, masterclasses en presentaties te verzorgen waardoor ik mijn visie kon bijstellen, bijslippen en aanvullen. Ook sprak ik veel met onderwijsprofessionals binnen en buiten Hogeschool Inholland. Zo hadden Gert Mallegrom, opleidingsmanager bij de Pabo Den Haag, en ik een tijd een thee-moment. Ik vertelde hem dan over mijn gedachten en hij probeerde deze te duiden, in zijn eigen taal, met eigen associaties. En elke keer veranderde dat mijn perspectief. Ik zag dan scherper wat ik had laten liggen of wie ik in mijn behoefte aan verklaringen voor bestaande situaties in het onderwijs tekort zou kunnen doen. Ook kregen mijn abstracties van de werkelijkheid kleur in deze gesprekken door associaties van Gert.

Een ander belangrijk klankbord was Lucas Rurup, directeur van het Domein Onderwijs & Innovatie. Vanuit diepgaande kennis en ervaring in het onderwijsveld en een leiderschapsstijl die ruimte geeft, bespraken we wat de impact kan zijn van de werkwijze die ik voor het lectoraat steeds scherper voor ogen kreeg. Deze werkwijze bespraken we met besturen en in regionale overleggen. Elk overleg betekende verdere validering van wat we ontwierpen en een verruiming van de mogelijkheden om dit ontwerp waar te maken.

Ook werkte ik in dit jaar en in enkele voorgaande jaren samen met het Nederlands Instituut voor Onderwijs en Opvoedingszaken (NIVOZ). Voor hen en met hen beoogde ik om, aanvullend op hun jarenlange praktijk-ervaringen, theoretisch meer vat te krijgen op concepten als Pedagogische Tact en om de ontwikkeling ervan te kunnen begrijpen en ondersteunen. Daarin bood het NIVOZ mij de gelegenheid om met de docenten van de ontwikkelingstrajecten Pedagogische Tact te werken en om met enkele van hen deze trajecten te begeleiden. Daarin ontmoette ik vele leraren en docenten in het primair en voorgezet onderwijs, het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Ik maakte kennis en voelde mee met hun ervaringen, frustraties, (soms ondergesneeuwde) passie en professionaliteit. Ik zag en ervaarde de afstand tussen de geleefde werkelijkheid en de theoretische weergave daarvan. Ik zag hoe NIVOZ-docenten als Merlijn Wentzel in staat zijn om deze afstand te dichten. De wijze waarop ik het begrip Pedagogische Tact in deze rede definieer en positioneer is anders dan de wijze waarop het NIVOZ dat sinds een aantal jaren doet. De keuzes die ik hierin heb gemaakt, zijn de mijne. Ze zijn een resultaat van een synthese tussen verdere theoretische verkenning met Geert Bors en de andere ervaringen die ik hier beschrijf. Ik hoop het NIVOZ hiermee recht te doen en tegelijkertijd weer een stapje verder te helpen in het begrijpen en kunnen ondersteunen van leraren.

Ten slotte kreeg ik de uitnodiging om als lector deel te nemen aan de lectorenkring die het NIVOZ rond de leerstoel 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming' van hoogleraar Gert Biesta heeft gevormd. In deze groep, onder leiding van Biesta, bogen we ons dit jaar over de vraag wat het voor ons werk als lectoren betekent wanneer we de pedagogiek beschouwen als betrokken handelingswetenschap.

In de voorliggende rede beoog ik om vanuit mijn ervaren werkelijkheid van betrokkenheid, liefde, frustratie, zorg en professionaliteit van de mensen die in het onderwijs werken, te komen tot een theoretische weergave van deze werkelijkheid en om een richting te verkennen in het verbeteren hiervan.

De opbouw van de rede is als volgt:

Ik begin met een beschrijving van de wijze waarop kinderen als leerlingen zichtbaar worden in de schoolomgeving en hoe hun onderlinge verschillen zorgen voor verschillen in het appel dat zij doen op de leraar en de schoolomgeving. Vervolgens sta ik stil bij het beroep van leraar in de schoolomgeving. Ik observeer dat de schoonheid van het beroep van leraar door veel jongeren niet meer lijkt te worden gezien. Ik verken de mogelijkheid dat jongeren niet meer het vertrouwen hebben dat ze als leraar aan alle door de maatschappij gestelde eisen aan het onderwijs kunnen voldoen. Tevens lijkt het beroep te weinig mogelijkheden te bieden van professionele groei en rolontwikkeling.

Ik concludeer dat het daarom nodig is om de (pedagogische) opdracht van het onderwijs te formuleren binnen de invloed van het handelen van de leraar. Binnen dat wat het beroep van leraar kenmerkt en aantrekkelijk maakt: het continu, op basis van je ervaringen, kennis en intuïtie inschatten wat het juiste is om te doen. Ik pleit hiertoe voor vertrouwen en ruimte voor leraren en schoolteams: vertrouwen en ruimte om als collectief het individuele handelen van de leraar te ondersteunen en om als collectief dit handelen te verantwoorden.

Ik signaleer dat de wens voor meer onderzoekende scholen en lerende netwerken daarbij uitkomst kan bieden. De ontwikkeling van deze scholen en netwerken zou echter sterker dan tot nu toe het primaire proces van het onderwijs als bron en het ondersteunen en verantwoorden van het individuele handelen van leraren tot doel moeten hebben. Ik stel daarom voor het concept Pedagogische Tact te benutten omdat dit concept zowel het handelen als de (collectieve) bedachtzaamheid over dit handelen bevat.

Ik spreek mijn ambitie uit om de ontwikkeling van onderzoekend vermogen in de bacheloropleidingen in het teken te plaatsen van de ontwikkeling van Pedagogische Tact. Om daarnaast in de professionele masteropleidingen en professionalisering expliciet aandacht te besteden aan professionele rolontwikkeling, onderzoekskennis en -vaardigheden die het primaire proces van het onderwijs ondersteunen. Ik presenteer hiertoe een model voor 'de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap'. Ten slotte presenteer ik samen met de kenniskringleden de onderzoeksagenda van het lectoraat De Pedagogische Opdracht.

Ik zie jou

*Ik zie je nog zo zitten,
amper negen jaar.
Te veel klitten in je haar.
Je kijkt te veel naar buiten.
Je werk is nooit klaar,
want in gedachten ben je daar.*

*En ik, ik moet je leren hoe je tafelsommen maakt,
en hoe je netjes binnen lijntjes kleurt.
En ik, ik mag vertellen dat de wereld prachtig is,
maar ik weet wat er met jou is gebeurd.*

*Ik zie jou.
Ik kan het gat niet dichten dat zo vroeg geslagen is.
Maar ik zie jou.
En hoop dat dat voldoende is.*

*Ik zie je nog zo lopen,
broek met gaten aan.
Waar haal je toch die lach vandaan?
Je zegt fijn weekend meester,
maar blijft nog even staan.
En ik weet ik moet je laten gaan.*

*Maar ik, ik zal je geven van de warmte die ik voel.
Je leren dat de liefde echt bestaat.
En hier, hier ben je veilig dus haal adem wees gerust.
In elk geval totdat de bel weer gaat.*

*Ik zie jou.
Ik kan het gat niet dichten dat zo vroeg geslagen is.
Maar ik zie jou.
En hoop dat het voldoende is.
Dat ik iets vul van jouw gemis.
In elk geval je tranen wis.*

– Liedtekst Peter Elshout, docent-onderzoeker
Lectoraat De Pedagogische Opdracht

2. Het kind en de leraar

2.1 Het kind in de wereld en in de school

In de inleiding beschreef ik het kind als volwaardig partner van volwassenen in het begeleiden van het kind naar volwassenheid. Deze voorstelling van het kind als actor betekent niet dat het kind de eigen ontwikkeling direct bepaalt. De kwaliteit van de ontwikkeling van het kind wordt bepaald door de kwaliteit van de interactieprocessen tussen het kind en de potentiële bronnen in de omgeving. De volwassenen – in de schoolomgeving is dit vooral de leraar – beïnvloeden de kwaliteit van deze interactieprocessen door de bronnen te creëren en door deze beschikbaar en toegankelijk te maken voor kinderen. Daarnaast kunnen situaties die zich voordoen, fungeren als bron van groei naar volwassenheid, bijvoorbeeld hele plezierige of juist uitdagende omstandigheden in het gezin van een kind, het halen van een slecht cijfer, ruzies op het schoolplein of gebeurtenissen in het nieuws. De rol van de leraar in het bevorderen van de kwaliteit van de interactieprocessen tussen de kinderen en deze potentiële bronnen in de omgeving ligt dan in het duiden van deze situaties, zodat zij beschikbaar en toegankelijk worden in hun ontwikkeling naar volwassenheid (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Enthoven, 2007; Biesta, 2018).

Wanneer we de rol van de leraar beschrijven in termen van het creëren, duiden, beschikbaar en toegankelijk maken van potentiële bronnen in de schoolomgeving, is direct duidelijk dat deze rol inhoudt dat de leraar continu keuzes maakt: keuzes in de manier waarop hij situaties duidt, waarop hij een leerling begeleidt na een slecht cijfer of slechte score, welke nieuwsfeiten hij in de klas bespreekt en op welke manier. Aan al deze keuzes ligt een bewust of onbewust beeld ten grondslag van wat de leraar ziet als ‘groei’ voor een kind: in welke richting, met welk wenselijk beeld van volwassenheid, in welke wereld? Met de keuzes die leraren en andere volwassenen in het onderwijs maken in de inhoud, beschikbaarheid en toegankelijkheid van bronnen in de schoolomgeving, brengen zij kinderen in contact en in interactie met de wereld en begeleiden zij kinderen in de manier waarop zij in interactie kunnen en willen zijn met deze wereld. Volwassenen presenteren kinderen de wereld, maar het is wel de voorstelling die zij ervan geven, en die is niet neutraal (Mollenhauer, 2017).

En de leraar, als volwassene in de schoolomgeving, ontmoet daar het kind. De rol van het kind als actor in de eigen ontwikkeling betekent dat het kind – door persoonlijke eigenschappen en ervaringen buiten en binnen de schoolse omgeving – op een eigenstandige manier ook invloed uitoefent op de interactieprocessen in de schoolomgeving. Het door een

kind benutten van de potentiële bronnen in de schoolomgeving in termen van leerervaringen en groei is afhankelijk van de betekenis die het kind aan al deze factoren, elementen, relaties en situaties toekent en de mate waarin een kind bereid en in staat is om hiermee effectieve interactie aan te gaan (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Vertrouwt het kind de volwassenen die het in de schoolomgeving ontmoet? Heeft het eerdere ervaringen met leren van iets dat moeilijk was? Is het kind daarin begeleid? De mogelijkheden en bereidheid die een kind hiertoe heeft, zijn van grote invloed op de verschillen in ontwikkeling tussen leerlingen in eenzelfde schoolomgeving (Enthoven, 2007). Deze verschillen gelden ook tussen leerlingen met eenzelfde hoge of juist lage sociaal-economische achtergrond (Enthoven, 2007).

De wijze waarop kinderen betekenis verlenen aan de potentiële bronnen in hun schoolomgeving en de mate waarin zij geneigd zijn te profiteren van deze bronnen, wordt beïnvloed door hun representatie van de wereld, hun gevoelens over deze wereld en de mensen daarin en de wegen die zij in deze wereld hebben leren bewandelen. Deze representaties van de wereld en wegen daarbinnen zijn te beschouwen als hun wereld- en routekaarten. Hun wereldkaarten zijn denkbeeldige kaarten van bijvoorbeeld een kleurrijke wereld die veilig en uitnodigend is of juist van een wat grauwe wereld die onveilig en gesloten is. Soms is zo'n kaart nog heel onduidelijk en slechts afgebeeld als een paar vage potloodstreken. Het is hoe dan ook een wereldkaart waar het kind zich op een bepaalde manier toe verhoudt. Het is een kaart waar kinderen zichzelf in plaatsen als behorend bij een bepaald gebied of juist overal aan verbonden. Het is een kaart die zij zelf spannend vinden of misschien saai, waarop zij routes kunnen uittekenen en wegen om op bepaalde plaatsen te kunnen komen (Enthoven, 2007).

Deze wereld- en routekaarten creëren een bepaald verlangen van het kind naar deze wereld en zij verlenen kinderen in een bepaalde mate en op van elkaar verschillende wijze overzicht, uitzicht en inzicht in deze wereld (Enthoven, 2007):

- Overzicht over de omgeving waarin zij zich begeven, verwachtingen in deze omgeving van gepast of gewenst gedrag, potentiële risico's in deze omgeving, potentiële bronnen die zijn te benutten wanneer uitdagingen zich voordoen, manieren om toegang tot bronnen te krijgen;
- Uitzicht in termen van een (toekomst)perspectief op volwassenheid in deze wereld dat soms een verbetering van een huidige moeilijke situatie betekent of juist het voortzetten van de huidige situatie;

- Inzicht in de wijze waarop- met het inzetten van persoonlijke kwaliteiten – bronnen kunnen worden gemobiliseerd en benut wanneer de uitdagingen zich voordoen om tot een verbetering van de situatie te komen.

De kwaliteit van deze wereld- en routekaarten beïnvloedt in grote mate de wijze waarop kinderen met uiteenlopende sociaal-economische achtergronden zich in de schoolomgeving ontwikkelen. De kaarten worden in de eerste plaats ingevuld door de ouders in het gezin waarin het kind opgroeit (Enthoven, 2007; Van de Werfhorst, 2019). In veel grootstedelijke omgevingen is voor sommige leerlingen 'de straat' ook een invloedrijke tekenaar van de wereld- en routekaart (El Hadioui, 2011). De kaarten worden geleidelijk ingevuld bijvoorbeeld door gesprekken die ouders met hun kinderen voeren over verwachtingen in de (school)omgeving, door het samen delen en interpreteren van ervaringen van het kind of het gezin in de wereld, door beloningen die in het vooruitzicht worden gesteld na bepaalde inspanningen, relaties die mede door ouders in de omgeving worden gelegd of door de voorbeelden die ouders stellen door hun eigen keuzes en loopbaan.

Bij veel leerlingen zijn de kaarten al rijk ingevuld wanneer zij op school komen en wekken bij kinderen een bepaald vertrouwen in volwassenen, een bepaalde nieuwsgierigheid en een verlangen naar de wereld op. Er staan vele bronnen op aangegeven, er staan bestemmingen op die aantrekkelijk zijn, er staan wegen op aangegeven hoe deze bestemmingen te bereiken zijn, wat de leerling dient te doen om deze wegen te kunnen bewandelen en welke interne, persoonlijke kwaliteiten en externe bronnen daarvoor zijn in te zetten. Gaandeweg vullen leerlingen hun kaarten nog verder en rijker in op basis van de ervaringen die zij opdoen en de relaties die zij leggen. Bij andere leerlingen zijn de kaarten minder rijk ingevuld. Niet voor alle ouders is het makkelijk om de routekaart met kinderen in te vullen. Wanneer ouders zelf de wegen niet weten, de bronnen niet herkennen of om verschillende redenen niet in staat zijn tot effectieve interacties met hun kinderen of tot het leggen van relaties met de potentieel aanwezige bronnen, is het moeilijk om dit aan hun kinderen voor te doen of over te dragen. Voor sommige andere leerlingen wekken de gevormde kaarten geen verlangen naar en vertrouwen in de wereld. Sommige gevormde kaarten verlenen het kind geen toegang tot potentiële schoolse bronnen. Ze staan er niet op aangegeven en het kind herkent ze dan ook niet als zodanig. In lijn hiermee beschrijft El Hadioui (2011) vanuit een stadssociologisch perspectief in andere woorden hoe de wereld- en routekaarten van leerlingen die in de straatcultuur zijn gesocialiseerd,

eigenlijk niet goed aansluiten bij de cultuur van de schoolomgeving waarin zij zich begeven. De verwachtingen over gepast en gewenst gedrag komen niet overeen, het inzicht in de eigen kwaliteiten en mogelijkheden om met uitdagingen om te gaan, past niet bij de schoolse waardering van kwaliteiten en mogelijkheden. Ook de doelen die in de onderwijscultuur worden gesteld, zijn andere dan die op de routekaart door de straatcultuur zijn beschreven. Hun routekaart verschaft hen als het ware geen toegang tot (leer)ervaringen die bijdragen aan het behalen van de bedoelingen van het onderwijs en van doelen die in de schoolomgeving worden gesteld.

2.2 Het kind en de leraar in de school

Het perspectief van het kind

Kinderen met rijke, bij de schoolomgeving passende wereld- en routekaarten doen een heel ander appel op de leraar om zich succesvol in de schoolomgeving te ontwikkelen dan kinderen zonder deze bagage. Deze eerste groep blijkt voor hun ontwikkeling bijvoorbeeld gebaat bij uitdagingen in de schoolomgeving. Zij herkennen deze veelal en zij herkennen tevens de beschikbare middelen en manieren om constructief met deze uitdagingen om te gaan. Wanneer zij hiertoe nog niet in staat zijn, hebben zij wel de beschikking over genoeg vertrouwen in volwassenen en over manieren om constructieve relaties met deze volwassenen aan te gaan zodat zij beschikbaar en bereid zijn te helpen. Het succesvol omgaan met uitdagingen bereidt het kind vervolgens voor op het succesvol omgaan met uitdagingen in de toekomst (Fergus & Zimmerman, 2005; Enthoven, 2007) en daarmee is het proces van leren en groeien in volle gang.

Kinderen met de minder rijk ingevulde of minder passende wereld- en routekaarten zijn voor het tot stand komen van effectieve interactieprocessen tussen hen en de potentieel beschikbare bronnen meer afhankelijk van de schoolomgeving. Zij herkennen uitdagingen niet zo snel als situaties waar zij van kunnen leren of zij herkennen niet direct de potentiële bronnen die beschikbaar zijn om hen daarbij te helpen. Wanneer zij wel de uitdaging en de beschikbare bronnen zien, hebben zij soms minder vertrouwen dat deze hen zullen helpen of zijn zij nog niet in staat om constructieve interacties met deze bronnen aan te gaan. Deze tweede groep blijkt voor hun schoolse ontwikkeling gebaat bij compensatie voor de geringere kwaliteit van hun ontwikkelde routekaarten. Zij zijn gebaat bij een directere benadering door volwassenen in de schoolomgeving: bij het herkend en 'gezien' worden door de leraar, bij het doorzetten van de volwassenen in de schoolomgeving in het creëren van relaties en vertrouwen – ook wanneer het kind dat lijkt af te wijzen -, bij duidelijkheid over en structuur in leerinhouden en over

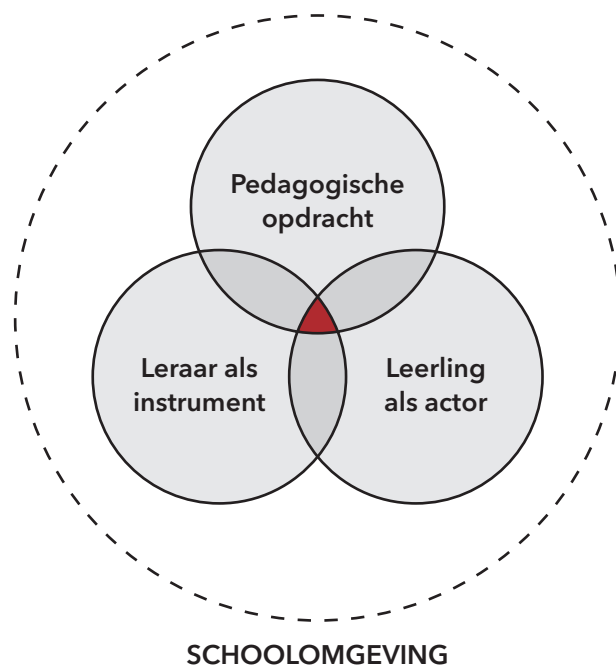
gewenst en ongewenst gedrag en bij het veelvuldig hulp aanbieden zonder dat de leerling dat vraagt (Enthoven, 2007).

Samenvattend hebben alle kinderen behoefte aan veiligheid en goed onderwijs in de schoolomgeving. Echter, kinderen verschillen in de mate waarin en manier waarop zij veiligheid en goed onderwijs ervaren en in de mate waarin en manier waarop zij in staat en bereid zijn zelf toegang tot veiligheid en goed onderwijs te verkrijgen (Enthoven 2007). De dagelijkse situaties in de schoolomgeving bieden genoeg momenten die door de leraar en de leerling kunnen worden benut voor het bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling en het verder invullen en inkleuren van hun wereld- en routekaarten. Deze momenten dienen dan wel door zowel de leraar als de leerling te worden herkend en benut als leermomenten of 'onderbrekingen' (Enthoven, 2007; Biesta, 2018).

Het betrokken handelen van de leraar

Het herkennen van potentiële leermomenten, verschillen in behoeften van leerlingen om tot leren te kunnen komen en het hierop kunnen afstemmen van het eigen handelen, kan de leraar niet zomaar. Dit vraagt om de leerlingen goed te kennen, om zelf als leraar door de leerlingen gekend te worden, om een team te zijn met andere professionele volwassenen in de schoolomgeving, om aanwezig te zijn tijdens de les, daarbuiten en ook op het schoolplein, om oog te hebben voor de situaties die zich voordoen in de schoolomgeving en daarbuiten op het gebied van leren en sociale interacties. Het vraagt om uitdagende situaties te zien en duiden als mogelijkheden voor groei tot volwassenheid. Het vraagt dat je de dagelijkse routine als leraar kunt en wilt onderbreken, dat je kunt en wilt vertragen en dat je wilt en kunt besluiten dingen ter plekke anders te gaan doen dan je van plan was. Kortom, dit vraagt om professionaliteit.

De professionaliteit van de leraar is te omschrijven als situationeel handelen. Dit betekent het bieden van variatie, maatwerk en toepassing met oog op de context. De leraar gebruikt zijn timmermansoog en stoelt zijn handelen op intuïtie, ervaringskennis, theoretische kennis en reflectie (Atkinson & Claxton, 2000; Enthoven, 2003; Zestor, 2014). "Het gaat niet zozeer over abstracte, generaliseerbare kennis of technisch correct kunnen handelen, maar over het goede op de juiste manier doen in concrete praktijksituaties" (Onderwijsraad, 2013; 38-39, in Zestor 2014). In deze inschatting van de juiste manier door de leraar speelt de bedoeling of opdracht mee die de leraar met zijn handelen voor ogen heeft voor de ontwikkeling van het kind. Dit maakt het situationele handelen van de leraar in de schoolomgeving 'betrokken handelen'. Ik spreek hier van betrokken



handelen in navolging van en vrij naar Biesta (2018): leraren vertonen in hun interacties met hun leerlingen nooit zomaar gedrag. Zij handelen continu in betrokkenheid op de kinderen waarmee ze werken en met een ontwikkeling die zij voor dit kind voor ogen hebben.

Wanneer we de bedoeling van het handelen van de leraar toevoegen aan de eerder geschetste perspectieven van het kind en de leraar in de schoolomgeving, dan zijn de volgende elementen altijd aanwezig in het betrokken handelen van de leraar:

1. De bedoeling of opdracht die de leraar met zijn handelen voor ogen heeft;
2. Het kind zelf, dat als actor meestuur in die ontwikkeling;
3. Het instrumentarium aan kennis, vaardigheden en persoonlijke eigenschappen dat de leraar tot z'n beschikking heeft.

Het betrokken handelen van leraren in de schoolomgeving is visueel voor te stellen als in figuur 1. In de figuur is te zien hoe er een rood middenveld is waar alle elementen samenkomen. Dit is waar het uiterlijke resultaat van de wederzijdse beïnvloeding van de afzonderlijke elementen in de schoolomgeving zichtbaar is. De leraar is degene die de sturing op dit resultaat geeft. De leraar *bepaalt* niet wat het resultaat is. Hij stuurt erop dat het resultaat in lijn is met de uiteindelijke bedoeling die hij voor de ontwikkeling van dit kind en deze kinderen voor ogen heeft.

Om dit als leraar met plezier te kunnen doen en om daar energie uit te halen, is het nodig te ervaren dat dit werk wel een grote uitdaging betekent, maar dat het binnen je mogelijkheden en invloed ligt. Uitdagingen die buiten je mogelijkheden en invloed liggen, veroorzaken spanning en stress (Csikzentmihalyi, 1990; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Knoblauch & Chase, 2015). In het huidige maatschappelijke denken over onderwijs lijkt de opdracht voor het onderwijs en de daaraan verbonden opdracht voor de leraar echter onmetelijk groot, door iedereen te bepalen en vaak buiten de invloed van het betrokken handelen van de leraar. In de volgende paragraaf beschrijf ik deze druk en ik stel dat het voor de aantrekkelijkheid en de kwaliteit van het beroep van leraar van belang is dat we de opdracht voor het onderwijs en de opdracht voor de leraar binnen de invloed van het betrokken handelen van de leraar plaatsen.

Figuur 1: Betrokken handelen
in de schoolomgeving

2.3 Het beroep van leraar in de wereld en in de school

Oog voor kwaliteit in het verbeteren van de kwantiteit

Het onderwijs in Nederland is op allerlei manieren in ontwikkeling. Er wordt druk geïnnoveerd, geëxperimenteerd, onderzocht en gepresteerd. Desondanks is er iets aan de hand met het maatschappelijke beeld van het onderwijs en van de rol van de leraar in dit onderwijs. Het onderwijs en het beroep van leraar lijken nog maar door weinigen als een aantrekkelijk werkveld en beroepsperspectief te worden gezien. Er zijn te weinig mensen die leraar willen worden en te veel mensen verlaten binnen vijf jaar na het afstuderen het beroep (Berndsen, Gemmeke, Hello, & De Weerd, 2004; Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014). Op allerlei manieren wordt geprobeerd het hoofd te bieden aan het kwantitatieve tekort aan leraren dat daardoor ontstaat. De meeste oplossingen hebben betrekking op het eerder – nog onbevoegd en zonder begeleiding – voor de klas staan, het samenvoegen van klassen tot grotere groepen en het vervangen van de leraar door robots of andere technische middelen. Het is terecht en logisch dat we alle zeilen bijzetten om het kwantitatieve tekort aan leraren op te lossen en alle pogingen en constructies die hiervoor worden ontworpen, komen voort uit goede bedoelingen. Niet ondanks, maar juist door de gevoelde urgentie om te komen tot snelle oplossingen voor het kwantitatieve tekort aan leraren is het echter ook van groot belang om de kwaliteit van het beroep van leraar eens goed onder de loep te nemen. In deze rede vertrek ik vanuit het idee dat we met het bevorderen van de kwaliteit van het beroep van leraar een belangrijke stap kunnen zetten in het verminderen van het kwantitatieve tekort aan leraren.

Leraren staan onder druk en indirect vragen leraren om een bijstelling van het maatschappelijke beeld van wat het beroep van leraar inhoudt. De professionals in het primaire proces van het onderwijs laten van zich horen: stakingen voor meer salaris hebben het afgelopen jaar voor bijna alle basisschoolkinderen voor vrije dagen gezorgd. Naast een betere beloning roepen leraren om meer professionele ruimte: “Het is tijd voor leraren om meer zélf te doen” betogen leerkrachten Thijs Roovers en Jan van der Ven in hun onderwijsblog op 7 maart 2019. Zij beschrijven hoe het onderwijs continu geconfronteerd wordt met allerlei soorten maatschappelijke problemen en dat de leraar daarin “een speelbal van de eigen sector” is geworden. Zij roepen op om “de leraar zijn gang te laten gaan, dan profiteren leerlingen het meest”.

Wat betekent het, dat de leraar “een speelbal van de eigen sector” is geworden? Hoe is mogelijk dat deze situatie is ontstaan en wat kan het

betekenen om de leraar zijn gang te laten gaan? Deze vragen staan in het komende deel van deze rede. Om tot een antwoord te komen op deze vragen, begin ik met drie recente voorbeelden die illustratief zijn voor dit beeld van ‘speelbal’: een voorbeeld van manipulatieve druk op het onderwijs om maatschappelijke doelen te bereiken, een voorbeeld van een verkeerd beeld van de invloed en professionele ruimte van de leraar en een verkeerde voorstelling van interactieprocessen in het onderwijs. Ik schets vervolgens een alternatief voor het beroepsbeeld en de daarbij passende opdracht van de leraar en ik schets een beeld van hoe het eruit kan zien om de leraar ‘zijn gang te laten gaan’.

Manipulatieve druk op de kwaliteit

Ik begin met een voorbeeld van de wijze waarop maatschappelijke problemen door organisaties buiten het onderwijs (te) direct worden vertaald in eisen aan – en daarmee druk op – schoolleiders en leraren. In een recent interview met directeur Van der Helm van de coöperatie ‘Leren voor Morgen’ staat de rol van het onderwijs in het behalen van klimaatdoelstellingen centraal (SDG Nederland, 2019). De coöperatie ‘Leren voor Morgen’ monitort het behalen van de door Unesco opgestelde duurzaamheidsdoelen in Nederland. Dit doen zij onder andere middels lobbyen en ranking “om ervoor te zorgen dat scholen duurzaamheid incorporeren in het curriculum, in het leerproces en in de fysieke omgeving” aldus Van der Helm. De coöperatie zet ranking in om scholen te beoordelen in hoeverre ze dit doen: “Geen school wil onderaan staan, het is alleen niet altijd duidelijk voor scholen wat duurzaamheid is. Zodra je scholen beoordeelt op duurzaamheid doe je twee dingen: je definieert wat duurzaamheid is en je gaat het meten. We hopen dat de ranking druk zet op schoolleiders, zodat ze zelf gaan kijken wat beter kan.”

Het is op z’n minst opvallend dat de coöperatie ‘Leren voor Morgen’ zo expliciet inzet op ‘ranking’ als middel om scholen te bewegen tot het incorporeren van duurzaamheid in het curriculum. Unesco riep namelijk in 2017 nog op om terughoudend en voorzichtig te zijn in het werken met rankings als middel om competitie tussen scholen te vergroten en daarmee de kwaliteit te verhogen. Deze vorm van druk op scholen middels rangordeningen vergroot namelijk de ongelijkheid in het onderwijs. Door te werken zoals in dit voorbeeld, worden te behalen doelen door partijen buiten het onderwijs gesteld en wordt op openlijk manipulatieve wijze afgedwongen dat schoolleiders en vervolgens leraren zich zullen richten op het behalen van deze doelen. “Geen school wil immers onderaan staan.” Scholen worden daarmee gedwongen risicomijdend te zijn ten opzichte van factoren die het behalen van de extern geformuleerde doelen kunnen

belemmeren. Zo leiden rankings van scholen op basis van Cito-scores tot het mijden van leerlingen die de gemiddelde score omlaag kunnen brengen. Daarbij doet het de professionals in het onderwijs en daarmee het beroepsbeeld van de leraar geen goed. Leraren worden gepasseerd in hun professionele inschatting van wat belangrijk en goed is om te doen en zij worden gedwongen naar buiten te kijken voor een beoordeling van hun eigen succes. De professionele identiteit van de leraar, geformuleerd als weten wanneer je het goede doet en wanneer je het goed doet (Ruijters, 2016) is daarmee te veel afhankelijk van de druk die externe partijen op het onderwijs leggen. Het beeld van schoolleiders en leraren als speelballen dringt zich dan ook op. Het is een lamlegend en demotiverend systeem waarin maatschappelijke eisen en verwachtingen zonder hindernissen het primaire proces van het onderwijs bereiken.

De invloed en professionele identiteit van de leraar

Een tweede voorbeeld van externe druk op schoolleiders en leraren heeft betrekking op de heersende maatschappelijke ongelijkheid en ongelijke kansen op begeerde schoolloopbanen. Een verwijt dat het onderwijs in Nederland herhaaldelijk te verduren krijgt, is dat het er niet in slaagt kinderen gelijke kansen te bieden (zie bijvoorbeeld Hattie, 2009; Elffers, Dronkers, Van de Werfhorst, Van der Velden, & Karsten, 2016; Denessen, 2017; PO-raad, 2018; Mitchell, 2018). Achtergrondkenmerken van kinderen blijken keer op keer in relatie te staan met de leerroutes die zij in het onderwijs bewandelen. Kinderen van hoogopgeleide ouders bereiken hogere onderwijsniveaus dan kinderen met lager opgeleide ouders. De onderzoeksmethodes om te onderzoeken welke specifieke kenmerken bijdragen aan onderwijsachterstanden worden steeds geavanceerder. Daarmee is ook een steeds grotere nuance te ontdekken in de zogenaamde gewichtenregeling: extra gelden die aan scholen worden toegekend op basis van het aantal leerlingen met risicovolle kenmerken in hun thuissituatie en achtergrond. Waar in de jaren '60, '70 en '80 extra leraren werden ingezet voor kinderen van handarbeiders, werden in de jaren '90 en daarna etniciteit, sekse, opleidingsniveau van ouders en taalachterstanden afwisselend betrokken in de weging van het risico op relatieve achterstand (Van der Wolf, 1984; Ministerie van OC&W, 2000; Bosker, 2005). In de huidige gewichtenregeling voor het primair onderwijs weegt naast het opleidingsniveau van ouders de verblijfsduur in Nederland mee, het herkomstland van de ouders evenals of ouders in de schuldsanering zitten (PO-Raad, 2018).

Tot nu toe blijven relatieve achterstanden, ondanks deze aangepaste gewichtenregelingen en achterstandenbeleid bestaan. De samenstelling van de groep met achterstand ten opzichte van de voorlopende groep verandert, de kennis over risicofactoren wordt vergroot maar er blijft een groep op relatieve achterstand. De ene groep gaat sneller vooruit dan de andere. Wanneer de achterblijvende groep wordt ondersteund, zorgt de voorlopende groep er met bijvoorbeeld het inkopen van bijlessen of het massaal kiezen voor categorale gymnasia voor dat zij toch op relatieve voorsprong blijven (Elffers, 2018; Van de Werfhorst, 2019). Van de Werfhorst (2019) relateert dan ook de invloed van het onderwijs op het verminderen van ongelijkheid in het onderwijs: "We kunnen ongelijkheid een beetje verkleinen, maar nooit helemaal. Veel patronen komen grotendeels voort uit het milieu van herkomst: het thuisklimaat, misschien is er een genetische component. Die ongelijkheden worden dus niet in het onderwijs gecreëerd." Zoals ik in paragraaf 2.2 beschreven heb, zijn het juist die patronen – die in de thuissituatie ontstaan – waar de leraar mee te werken heeft. Het is, voor het benutten van gewichtenregelingen, dan ook van groot belang om heel goed te begrijpen op welke manier de zogenaamde risicofactoren tot uiting komen in de interactieprocessen tussen het kind als leerling en de schoolomgeving en van het specifieke appel dat dit doet op het handelen van de leraar.

Meer gelijkheid in kansen zal volgens Van de Werfhorst dan ook betekenen dat de zogenaamde bevoorrechte groep iets zal moeten inleveren op onderwijsniveau en dat de nu benadeelde groep vooruit zal moeten worden geholpen (Van de Werfhorst, 2019). Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat het onderwijsstelsel wordt aangepast met latere selectie voor alle kinderen (Elffers, 2018; Van de Werfhorst, 2019) en dat er een verschuiving plaatsvindt in het denken over onderwijs (Van de Werfhorst, 2019). Deze verschuiving is te kenmerken als het loslaten van het streven naar een zo groot mogelijke nationale efficiëntie in termen van hoge scores op rangordeningen op zogenaamde internationale scoringslijsten naar aandacht voor de verhalen achter deze cijfers: Wie heeft dan die hoge opleiding? Wie behaalt die hoge prestaties? (Van de Werfhorst, 2019).

Het is, gezien de hierboven geschetste complexiteit van het ongelijkheidsvraagstuk en de hiermee samenhangende benodigde stelseloplossingen, verrassend dat Elffers (2018) als één van de oplossingen het direct door ouders stellen van meer eisen aan leraren suggereert: "Door te vragen, te verwachten, wellicht zelfs te eisen dat het reguliere onderwijs voorziet in meer maatwerk en individuele begeleiding, kunnen ouders er zelf aan bijdragen dat de noodzaak afneemt om extra onderwijs in te kopen buiten de school" (p.175).

Op basis van bovenstaande analyses over de herkomst van achterstanden in het onderwijs is, net als bij ranking, zelfs een tegenovergesteld effect van deze directe eisen aan scholen denkbaar: meer individuele begeleiding en maatwerk voor alle leerlingen vergroten de relatieve voorsprong van de voorliggende groep, of dit nu binnen het reguliere onderwijs of daarbuiten in de vorm van bijlessen is. Het enige wel voorspelbare effect van deze oproep is dat de leraar nóg meer 'speelbal van de eigen sector' wordt. Met deze oproep mogen ook ouders direct eisen komen stellen aan het handelen van de leraar terwijl het succes van dit handelen – gedefinieerd in termen van het verminderen van de ongelijkheid in het onderwijs – eigenlijk buiten diens invloed ligt. Ook in dit voorbeeld is de professionele identiteit van leraren, geformuleerd als weten wanneer je het goede doet en wanneer je het goed doet (Ruijters, 2016), afhankelijk van de druk die externe partijen op het onderwijs leggen.

In het bovengenoemde voorbeeld is zichtbaar dat er een maatschappelijke verwachting is dat een groot maatschappelijk probleem als sociale ongelijkheid is op te lossen dóór het onderwijs en dat het direct medeverantwoordelijk houden van de leraar en het direct eisen van specifiek gedrag van de leraar daarin geëigend en nodig is. Deze verwachting is een overschatting van de invloed van het onderwijs op maatschappelijke ongelijkheid. Ook het verantwoordelijk houden van de leraar is een verkeerde voorstelling van wat diens directe invloed is op de uitkomst van interactieprocessen in het onderwijs.

De interactieprocessen in het onderwijs

Voor een laatste voorbeeld van de leraar als 'speelbal van de eigen sector' ga ik in op de wijze waarop de interactieprocessen in het onderwijs worden gepresenteerd als naast elkaar staande processen met eigenstandige doelen. In 2018 gaf Minister Arie Slob (Onderwijs) adviesbureau McKinsey de opdracht te onderzoeken of het primair en voortgezet onderwijs voldoende worden bekostigd om aan alle eisen en ambities te voldoen. Tegelijkertijd moet met dit onderzoek worden bekeken of scholen en hun besturen onderwijsgeld wel doelmatig besteden. De PO-raad oarmde dit onderzoek omdat de PO-raad vindt dat "met de huidige bekostiging niet kan worden voldaan aan de ambities en verwachtingen die politiek, maatschappij en de schoolbesturen zelf van het onderwijs hebben" (Den Besten, voorzitter PO-raad, 2018). De hoop van de PO-raad is dat het onderzoek door McKinsey zal leiden tot een betere bekostiging.

McKinsey nam in het ontwikkelen van de vragenlijsten voor leraren en bestuurders de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming die Biesta (2018) voor het onderwijs onderscheidt, als uitgangspunt. Het domein van de kwalificatie heeft betrekking op de functie van het onderwijs in het kwalificeren van kinderen zodat zij met kennis, vaardigheden en attitudes kunnen leven, functioneren en bijdragen aan de samenleving. Socialisatie heeft betrekking op de ontwikkeling van normen, waarden en attitudes van kinderen. Persoonsvorming heeft betrekking op de wijze waarop het kind 'subject' in de wereld wordt: met een beeld van wat de wereld is, hoe deze wereld in verhouding staat tot de eigen gevoelde behoeftes en wensen en met een bepaald verlangen naar de wereld en naar volwassenheid in die wereld. In de vragenlijst wordt het onderwijsproces door McKinsey voorgesteld als drie afzonderlijke, te onderscheiden processen waarvan elk proces bijdraagt aan een van de door Biesta (2018) gedefinieerde doeldomeinen kwalificatie, socialisatie of persoonsvorming van leerlingen.

Voor elk doeldomein formuleert McKinsey in de vragenlijst eigenstandige doelen. Vervolgens wordt leraren en bestuurders gevraagd naar hun waardering van en hun handelen op deze doeldomeinen middels vragen over:

- de mate waarin zij belang hechten aan elk doeldomein waarbij de waarde in percentages is te verdelen tussen de doeldomeinen en gezamenlijk tot 100 % optellen;
- het aantal keren dat leraren ervaren voldoende in staat te zijn om zich in hun interacties met leerlingen te richten op elk afzonderlijk doeldomein aflopend van "eens per week of vaker" tot "minder vaak dan eens per jaar of nooit";
- de mate waarin leraren gericht zijn op door McKinsey geformuleerde doelen op de drie doeldomeinen.

In dit voorbeeld zijn leraren op ten minste twee manieren 'een speelbal van de eigen sector': in de eerste plaats doordat zij worden ingezet om 'objectief meetbaar te kunnen maken' of de bekostiging van het onderwijs toereikend is en of scholen en besturen het geld wel goed besteden. Dit, terwijl de sector (PO-raad) zelf aangeeft dat de bekostiging niet toereikend is. De leraren zijn er daarom waarschijnlijk financieel bij gebaat om aan te geven dat zij niet in staat zijn zich vaak genoeg te richten op de afzonderlijke doeldomeinen en de daarbinnen -door de externe partij McKinsey- geformuleerde doelen.

Daarbij komt, als tweede manier waarop leraren een ‘speelbal’ zijn geworden, dat de voorstelling van de handelingsprocessen van leraren in de vragenlijst van McKinsey, als afgebakend en te onderscheiden processen van kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming geen goede afspiegeling is van hun handelen in de werkelijkheid. De door Biesta (2018) geformuleerde doeldomeinen van het onderwijs zijn namelijk in theorie van elkaar te onderscheiden, maar in de praktijk lopen zij in elkaar over en staan zij altijd in relatie tot elkaar. Zelfs als het onderwijs, de school of de leraar geen expliciete doelen stellen op deze drie domeinen, worden leerlingen in het onderwijs hoe dan ook op deze domeinen gevormd. De keuzes die we op het doeldomein kwalificatie maken, geven kinderen direct ook een beeld van de normen, waarden, gedragingen en attitudes die we belangrijk vinden zonder dat we expliciet aan het ‘socialiseren’ zijn. En de processen in het betrokken handelen die – doelbewust dan wel onbewust – hun kwalificerende en socialiserende uitwerking hebben, hebben deze uitwerking ook op de wijze waarop het kind in de wereld staat en wil staan.

In het handelen van de leraar staan de kwalificerende handelingen niet los van de zogenaamde persoonsvormende handelingen. Er is bijvoorbeeld weinig zó pedagogisch als een goede didactiek. Een didactisch middel dat een leraar inzet waardoor een kind ervaart te kunnen rekenen, iets te kunnen maken, te kunnen communiceren met anderen of ergens goed in te worden (Van der Sanden, 2004), is oneindig vormend. Deze ervaringen zijn niet alleen vormend in de vaardigheden die hiermee worden ontwikkeld, maar juist in het vertrouwen dat het kind krijgt in volwassenen in de wereld, in een verlangen volwassen te willen zijn en in het vertrouwen dit te kunnen.

Het is daarmee waarschijnlijk ondoenlijk voor leraren om zinnig antwoord te geven op de vragenlijsten die door McKinsey onder leraren en bestuurders zijn uitgezet, terwijl door verschillende partijen – om verschillende redenen – reikhalzend wordt uitgekeken naar de uitkomsten van het onderzoek. Het beeld van de leraar als ‘speelbal van de sector’ dringt zich ook nu op.

Samenvatting en blik vooruit

Samenvattend lijkt er in onze maatschappij, met alle goede bedoelingen vóór deze maatschappij, sprake van:

1. een overschatting van de maakbaarheid van de samenleving dóór het onderwijs;
2. een verkeerd beeld van het beroep van leraar ín dit onderwijs;
3. een verkeerd beeld en daarmee onderbenutting van de professionele ruimte van de leraar in het onderwijs.

Deze constatering betekent niet dat we niets kunnen verbeteren aan het onderwijs en aan de kansen die het onderwijs biedt aan alle kinderen.

In het volgende hoofdstuk betoog ik dat het, voor het verbeteren van het onderwijs, nodig is de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het beroep van leraar te verbeteren. Daarvoor is allereerst een bijstelling nodig van wat de aard en de opdracht van dit beroep van leraar zijn. Ik zal deze opdracht binnen de invloed van het handelen van de leraar plaatsen. Vervolgens pleit ik voor een buitengebied rond dit handelen waar collectieve bedachtzaamheid over het handelen plaats kan vinden. Ik beschrijf hoe deze collectieve bedachtzaamheid bijdraagt aan de ondersteuning van de leraar in het individuele, betrokken handelen en aan het creëren van verantwoordingskracht vanuit het primaire onderwijsproces. Met verantwoordingskracht vanuit het primaire proces bedoel ik de kracht om het handelen in de schoolomgeving te verantwoorden vanuit een collectief geformuleerde opdracht en vanuit een transparante ontwikkelingsystematiek. Met deze systematiek kan het handelen van individuele leraren – in lijn met de collectief gestelde opdracht en met oog voor de individuele leerlingen – worden vormgegeven, kritisch worden beschouwd en continu worden verbeterd. Deze systematiek kan daarmee tegendruk bieden aan de druk die de maatschappelijke verwachtingen en eisen op dit moment (te) direct op het primaire proces van het onderwijs leggen.

Wat ertoe doet

Hoe zou je meten, wat ertoe doet?

Dat wat het leven zijn smaken moet geven, bitter en zoet.

Hoe zou je weten, waar het goud zich bevindt?

De blik van de minnaar, de hand van de moeder, de kus van het kind.

Wat ertoe doet, kent geen getal,

vlucht voor de taal die haar grijpt.

Wat ertoe doet, is grenzeloos mooi,

maar smelt zodra je begrijpt.

Leer!

Drink zonder maat van een wereld die wacht als een heldere nacht.

Leer!

Duik in de dag zoals ze zich geeft aan alles dat leeft.

Leer!

Kijk in het oog dat zich opent voor jou, voor dag en voor dauw.

Leer!

Grijp de momenten en geef ze geen naam, maar laat ze bestaan.

En laat ze gaan.

Hoe zou je meten, wat het je kost?

De blik van de minnaar, de hand van de moeder, eens laat je ze los.

Maar hoe zou je weten, hoe het verrijkt?

Begin van de wijsheid, een eind aan de twijfel, een zachtere kijk.

Wat ertoe doet, kent geen getal,

vlucht voor de taal die haar grijpt.

Wat ertoe doet, is grenzeloos mooi,

maar smelt zodra je begrijpt.

Leer!

Drink zonder maat van een wereld die wacht als een heldere nacht.

Leer!

Duik in de dag zoals ze zich geeft aan alles dat leeft.

Leer!

Kijk in het oog dat zich opent voor jou, voor dag en voor dauw.

Leer!

Grijp de momenten en geef ze geen naam, maar laat ze bestaan.

En laat ze gaan.

Hoe zou je weten, wat ertoe doet?

– Liedtekst Peter Elshout, docent-onderzoeker
Lectoraat De Pedagogische Opdracht

3. De Pedagogische Opdracht

3.1 De pedagogische opdracht binnen de invloed van betrokken handelen

Om als leraren een professioneel gesprek te kunnen voeren met zichtbare of minder zichtbaar eisende partijen, is het nodig dat we de pedagogische opdracht van de leraar afbakenen en formuleren binnen de invloed van het betrokken handelen van leraren. Eerder werd de pedagogische opdracht nogal eens losgezongen van de opdracht tot kwalificatie van leerlingen. Het ging bij de pedagogische opdracht dan met name om "het bevorderen van de identiteitsontwikkeling of persoonsvorming van leerlingen, mede met het oog op hun (toekomstige) participatie in een democratische, multiculturele samenleving" (Ten Dam, Veugelers, Wardekker, & Miedema, 2004). Echter, zoals beschreven in paragraaf 2.3, heeft het handelen van de leraar altijd invloed op alle drie de doeldomeinen van het onderwijs. De formulering van de pedagogische opdracht zal daarom zowel de persoonsvormende als kwalificerende doeldomeinen moeten bevatten.

Bovenstaande redenering vervolgend formuleer ik voor de leraar en daarmee voor het beroep van leraar de pedagogische opdracht als:

Het bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen tot volwassenen die met kennis, kunde, verantwoordelijkheid en in verbondenheid met anderen in de wereld kunnen en willen zijn.

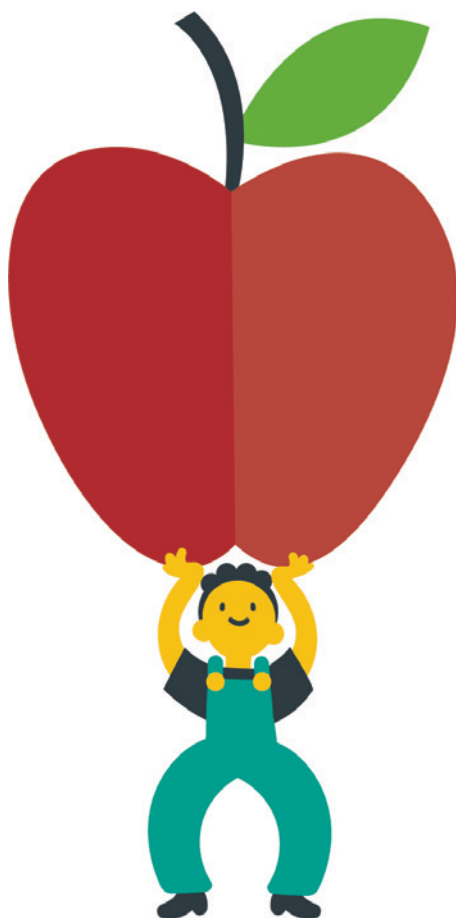
Welke specifieke doelen hiertoe op de verschillende doeldomeinen worden gesteld, is voor een groot deel afhankelijk van de kerndoelen voor het basisonderwijs. De wijze waarop aan het behalen van deze kerndoelen wordt gewerkt, is veel meer een keuze van de school als collectief van leraren. Dit brengt mij op de beschrijving van de professionele ruimte van de leraar.

3.2 Professionele ruimte van de leraar

Ondersteuning, verbetering en verantwoording

De hierboven beschreven keuzevrijheid in de wijze van betrokken handelen in de schoolomgeving betekent professionele ruimte voor leraren en schoolteams. De professionele ruimte van de leraar in het betrokken handelen houdt het midden tussen twee uitersten:

1. objectief het juiste moeten doen;
2. volledig vrij en autonoom zijn in de inschattingen van het juiste.



Daarmee betekent professionele ruimte voor leraren en schoolteams ook verantwoordelijkheid: de noodzaak, maar ook mogelijkheid, om als schoolteam daadwerkelijk te werken als collectief dat het individuele, situationele handelen van leraren ondersteunt, richting geeft, afweegt, interpreteert (Vink, Roman, & Vermeulen, 2012 in Zestor, 2014, p. 7-8) en evalueert op basis van een collectief gedefinieerd en geëxpliciteerd normatief kader. Dit normatief kader maakt aan alle individuele leraren en aan externe partijen duidelijk wanneer de leraar weet dat hij het goed doet en dat hij het goede doet (Ruijters, 2016). Wanneer we dit normatief kader baseren op de kenmerken van het betrokken handelen, ontstaat de mogelijkheid om – vanuit het primaire proces van het betrokken handelen – tegenwicht te bieden aan de maatschappelijke eisen en externe druk die op allerlei manieren het primaire proces van het onderwijs bereiken. Op deze wijze draagt het collectief van reflectie, interpretatie en evaluatie bij aan de verantwoordingskracht vanuit het primaire proces van het onderwijs.

Met dit kader, gebaseerd op de kenmerken van het betrokken handelen in de schoolomgeving, kan de leraar, het schoolteam, de schoolleider zeggen: “We kunnen in het proces van betrokken handelen niet op elk moment het objectief juiste doen, omdat we geen directe invloed hebben op de uitkomst. Het proces van betrokken handelen is namelijk een uitkomst van zowel het kind zelf als de leraar die met het eigen beschikbare instrumentarium met een bepaalde bedoeling handelt. Wij hebben echter een collectief geformuleerd normatief kader dat ons helpt om op het appel van het kind, op ons instrumentarium en op onze bedoeling te reflecteren, om daarmee ons betrokken handelen te evalueren en te signaleren wanneer iets beter kan. Vervolgens zijn wij in staat deze verbeteringen met elkaar tot stand te brengen.”

Deze manier van verantwoorden, die ik omschrijf als verantwoordingskracht, vereist een ruimte die het mogelijk maakt om collectieve reflectie op individuele ervaringen te organiseren die:

- de individuele leraar in het betrokken handelen ondersteunt;
- bijdraagt aan het continu leer- en verbeterproces van het betrokken handelen binnen de school;
- bijdraagt aan verantwoordingskracht vanuit het proces van betrokken handelen naar buiten.

De benodigde ruimte zal ik in de volgende paragraaf omschrijven als het ‘buitengebied’ van het betrokken handelen van de leraar.

Behoeftte aan buitengebied

Voor het kunnen creëren van deze professionele ruimte is het nodig dat er om het betrokken handelen van de leraar een zogenaamd 'buitengebied' wordt gevormd. Een buitengebied voor het betrokken handelen is vergelijkbaar met de grond buiten de bebouwde kom van dorpen en steden. In de ruimtelijke ordening dienen deze buitengebieden voor natuur en recreatie en voor het verbouwen van gewassen (akkerbouw en veeteelt). Het betrokken handelen heeft buitengebied nodig voor ontspanning, reflectie en collectieve bedachtzaamheid op het individuele betrokken handelen en om de grote diversiteit aan eisen, verwachtingen, wensen en innovatieve ideeën in en van de maatschappij de tijd te geven tot wasdom te komen. Vervolgens kunnen deze worden verwerkt tot voedingsmiddelen die van echte waarde zijn voor het betrokken handelen in het primaire proces van het onderwijs.

Wanneer deze ruimte is gecreëerd, is het nodig om als leraar makkelijk te kunnen bewegen tussen betrokken handelen en buitengebied. Er is een vehikel, voertuig of instrument nodig dat deze beweging mogelijk maakt. Het concept Pedagogische Tact, zoals beschreven door Max van Manen (2014) biedt deze mogelijkheid omdat dit concept zowel het betrokken handelen als de bedachtzaamheid over dit handelen verenigt.

3.3 Pedagogische Tact: bewegen in de professionele ruimte

Betrokken handelen en bedachtzaamheid

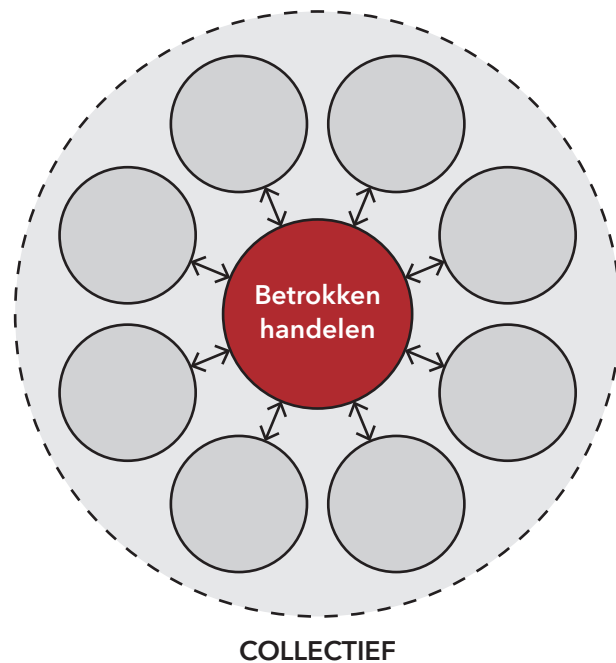
De laatste tien jaar heeft het begrip Pedagogische Tact veel aan zeggingskracht gewonnen: het is een bekende term geworden in het Nederlandse onderwijslandschap. Meerdere onderwijsinstituten bieden Pedagogische Tact als cursusaanbod aan (Stevens & Bors, 2013) en meerdere lectoraten werken met het begrip (Enthoven & Bors, in voorbereiding). Naast deze 'studieuze' contexten waarin het begrip gebruikt wordt, wordt het inmiddels ook algemener gekend en steeds meer terloops in het populair onderwijsjargon gehanteerd, soms afgekort tot 'tact'.

Hoewel het begrip (pedagogische) tact ruim 200 jaar geleden voor het eerst in een onderwijscontext werd geïntroduceerd door de Duitse onderwijsdenker Herbart (1802) was het een niet-courant begrip in het Nederlandse onderwijsdiscours toen het NIVOZ het lichtte uit het werk van Van Manen (1991) in 2008. Sindsdien heeft het NIVOZ ruim tien jaar ervaring opgedaan met het werken met het begrip, vooral in de onderwijs-trajecten Pedagogische Tact, dat als een post-hbo curriculum aangeboden werd en wordt. Zeker in de eerste jaren werd voor het deelnemen aan

het traject gedacht dat vooral leraren ontvankelijk zouden zijn "met enkele jaren ervaring in het onderwijs, die merkten dat ze wat betreft de pedagogische paragraaf van hun lerarenopleiding niet voorbereid waren op bepaalde aspecten van het onderwijs" (Bors, persoonlijke communicatie).

De context van een aantal recente ontwikkelingen maakt het belangwekkend om een analyserende blik te werpen op het gebruik van 'Pedagogische Tact'. Een aantal Nederlandse lectoraten heeft het begrip Pedagogische Tact en/of haar fenomenologische ondergrond om studie te doen naar momenten van niet-weten, omarmd als iets dat al onderwezen en geoefend kan worden in de basisopleiding aan en met aanstaande leraren. Die verschuiving van post-hbo (en enkele jaren praktische onderwijservaring) naar Pabo's en lerarenopleidingen is interessant. Ten tweede kan er momenteel worden teruggekeken op tien jaar praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen en het al even lang gekoesterde oogmerk van de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij aanstaande leraren. In recente studies (bijvoorbeeld Enthoven & Oostdam, 2014; Oostdijk, Van Meenen, Strijbis, De Rooij, Den Hollander, Boei, & Willemse, 2018) wordt stilgestaan bij de vraag hoe (de ontwikkeling van) 'een onderzoekende houding' begrepen wordt binnen opleidingen, hoe opleiders de mate van ontwikkeling van een dergelijke houding kunnen beoordelen en of het soort praktijkonderzoek dat gedaan wordt, helpt om een onderzoekende houding te ontwikkelen of dat juist tegenwerkt. Mogelijk helpt de ervaring van elf jaar werken met Pedagogische Tact als een persoonlijke en professionele (grond)houding om richting te geven aan deze discussie en een invulling te bieden op het grensvlak van praktijk en theorie van wat een onderzoekende professionele houding kan betekenen.

Volgens de definities die Van Manen in de loop der jaren aan het concept heeft gegeven (1991; 2014) komt Pedagogische Tact in twee, onlosmakelijke vormen tot uitdrukking: enerzijds een handelen-in-het-moment en anderzijds een innerlijke bedachtzaamheid. Het handelen-in-het-moment is zichtbaar in de werkelijkheid. Het is zichtbaar als wat we eerder het 'timmermansoog' van de leraar noemden: de leraar 'weet wat te doen, wanneer deze niet weet wat te doen' in de split-second dat deze moet reageren op een situatie. De tweede vorm, de innerlijke bedachtzaamheid, betreft de analyse van geleefde ervaringen waardoor de eerste vorm – het zichtbaar handelen in het moment – actief geoefend kan worden. Het is de innerlijke bedachtzaamheid, die duurzaam versterkt kan worden door nadere bestudering van en (gezamenlijke) reflectie op momenten van betrokken handelen. "Tact en bedachtzaamheid gaan hand in hand; ze completeren elkaar. Zonder bedachtzaamheid geen tact.



En zonder tact is bedachtzaamheid hoogstens een interne aangelegenheid. Bedachtzaamheid is het proces en het product van zelfbespiegeling op de menselijke ervaring. In zekere zin is tact niet zozeer een vorm van kennis, dan wel een vorm van handelen. Het is de invoelende toepassing van bedachtzaamheid-in-actie" (Van Manen, 2014, p.99).

Beweging tussen betrokken handelen en bedachtzaamheid

De bedachtzaamheid-in-actie betekent niet dat de leraar tijdens het handelen de tijd heeft om rustig te reflecteren op het eigen betrokken handelen in termen van de opdracht die deze voor ogen heeft, het perspectief van de leerling in de interactie of het eigen beschikbare en benodigde instrumentarium. Wel kan door reflectie en collectieve bedachtzaamheid ná het handelen, de zogenaamde pedagogische conditie van het betrokken handelen in de toekomst worden vergroot (Van Manen, 2014). Door na het handelen de verschillende perspectieven in de collectieve reflectie op het handelen te betrekken, wordt de bereidheid en mogelijkheid van de leraar om dit ook tijdens het handelen te doen, vergroot. Tevens kan in de collectieve reflectie worden 'onderzocht' of en hoe de verschillende perspectieven van het betrokken handelen een rol hebben gespeeld in de uitkomst van het handelen. Vervolgens kan gekeken worden wat ervoor nodig is om die uitkomst meer in lijn te brengen met de geformuleerde pedagogische opdracht: Is het bijvoorbeeld nodig om het perspectief van het kind beter te leren kennen? Is het nodig dat de leraar het eigen instrumentarium aan kennis, vaardigheden en professionele eigenschappen onder de loep neemt en uitbreidt? Of is het wellicht nodig om de pedagogische opdracht die de leraar en het collectief van leraren voor ogen hebben, bij te stellen?

In figuur 2 is te zien dat het team van leraren als collectief op de individuele ervaring van het betrokken handelen van een collega reflecteert. Deze figuur illustreert daarmee de professionele ruimte van en de beweging in deze professionele ruimte door de leraar.

Om als collectief van het lerarenteam bedachtzaam te kunnen zijn op het situationele handelen van een individuele collega, is het belangrijk dat de ervaring door de leraar van deze situatie centraal staat (vrij naar Van Manen, 2014). Het gaat hierbij dus niet om een objectieve weergave die is vastgelegd op film, zoals bij video-interactiebegeleiding het geval zou zijn. Het gaat namelijk om de ervaring van de individuele leraar van alle elementen die in de situatie meespelen: de door de leraar voorgestelde pedagogische opdracht of bedoeling, het door de leraar ervaren appel van het kind of de kinderen en het door de leraar ervaren

Figuur 2: Pedagogische Tact als uiterlijke verschijningsvorm van het betrokken handelen en de (collectieve) bedachtzaamheid op dit handelen

beschikbare en ingezette instrumentarium. Het is daarom belangrijk dat leraren tevens bedachtzaamheid-in-het-handelen ontwikkelen. Niet om in het handelen op het eigen handelen te reflecteren en het daar ter plekke te onderzoeken en verbeteren. Daar is vaak in het moment van handelen geen tijd voor. Maar de bedachtzaamheid-in-handelen zit in het oog hebben voor alle elementen die in het betrokken handelen meespelen en voor de wijze waarop zij het situationele handelen beïnvloeden. De structuur van het 'overbrengen' van een individuele situationele ervaring naar het bedachtzame collectief is daarmee direct een stimulans voor de bedachtzaamheid in het handelen: de leraar zal bewuster in het moment bekijken welke invloed alle elementen hebben. Hij zal dit immers willen overbrengen naar het collectief omdat daar de ondersteuning wordt geboden op dit soort momenten van niet-weten.

Dat de ervaring van de leraar in de collectieve reflectie het uitgangspunt is en niet de objectieve weergave ervan, betekent niet dat er geen objectieve gegevens in de schoolomgeving kunnen worden gebruikt in de collectieve reflectie op het individuele betrokken handelen. Zo kunnen objectieve toetsscores van grote waarde zijn om inzicht te krijgen in leerresultaten van het betrokken handelen, zowel van de klas als geheel als voor individuele leerlingen. Toetsscores op klasniveau over meerdere jaren kunnen inzicht geven in het instrumentarium, in de voorgestelde opdracht en het ervaren appel van individuele leraren. Soms kan uit de zichtbare trend in de scores bijvoorbeeld worden afgeleid dat de ene leraar sterk is in het begeleiden van wat zwakker presterende leerlingen naar een hoger niveau terwijl de andere zo sterk presterende leerlingen een lichte daling laten zien. Bij een andere leraar kan dit weer precies andersom zijn. Collectieve reflectie op het voor hen beschikbare instrumentarium, de door hen voorgestelde opdracht en het door hen ervaren appel van hun leerlingen zal waarschijnlijk interessante verschillen opleveren die soms vragen om nadere collectieve afstemming en soms prima naast elkaar kunnen bestaan. Andere feedback uit de schoolomgeving, bijvoorbeeld op de socialiserende en persoonsvormende domeinen, kan op eenzelfde wijze in collectieve reflectie worden benut. Op basis van dit soort feedback kan worden afgeleid waar in het betrokken handelen van de individuele leraar of in het collectief van het lerarenteam verdere ontwikkeling mogelijk en nodig is.

Er zijn instrumenten te ontwikkelen en reeds beschikbaar die de leraar ondersteunen in het beschrijven van de ervaring van het situationele handelen op zo'n wijze dat deze de ervaring recht doet. Een voorbeeld van zo'n instrument is de door Max van Manen zelf gehanteerde Lived

Experience Description: het beschrijven van de situatie zoals je deze hebt geleefd en ervaren (zie Van Manen, 2014, p. 197). Om in het collectief van bedachtzaamheid tot meer te komen dan het uitwisselen van ervaringen is het belangrijk dat de collectieve reflectie systematisch en onderzoekend gebeurt (Enthoven & De Bruijn, 2010) en dat daar – zoals hierboven beschreven – meer objectieve databronnen en beschikbare wetenschappelijke inzichten bij worden benut. Ook daar zijn methodieken voor te ontwikkelen als ze al niet beschikbaar zijn. In het volgende deel van deze rede zal ik ingaan op dit soort instrumenten en methodieken. Ik plaats deze in een groter kader van de functies van onderzoekend vermogen en daarbij passende rollen in het onderwijs.

Soms kom ik ze tegen

*Soms kom ik ze tegen.
Herken ik ze bijna niet meer.
Ze lachen verlegen.
En dan zie ik het kind opeens weer.*

*Achter die stoere volwassene schuilt,
een jongen die ooit bij me uit heeft gehuild.
En de band die gesmeed is, die band die breekt nooit.*

*Wij hebben samen kastelen bestormd, planeten verkend, ons weten gevormd.
Het was maar een jaar maar wij peilden de tijd, van het eerste begin tot de eeuwigheid.
Wij hebben samen de wereld beleefd, gehuild van het lachen, van woede gebeefd.
We hebben gedroomd in een klein klaslokaal, van de rol die we krijgen in het grote verhaal.*

*Soms kom ik ze tegen.
Herken ik ze bijna niet meer.
Dan zwaai ik verlegen.
Maar slaan ze hun ogen snel neer.*

*Ik kan het niet helpen dat het me raakt.
Na alles dat ik met ze mee heb gemaakt.
Want de band die gesmeed is, die band die breekt nooit.*

*Wij hebben samen kastelen bestormd, planeten verkend, ons weten gevormd.
Het was maar een jaar maar wij peilden de tijd van het eerste begin tot de eeuwigheid.
Wij hebben samen de wereld beleefd, gehuild van het lachen, van woede gebeefd.
We hebben gedroomd in een klein klaslokaal, van de rol die we krijgen in het grote verhaal.*

*Was het waar wat ik zei?
Was het goed wat ik deed?
Nu ik zie hoe je staat op jouw zelf uitgestippelde levenspad,
ben ik trots op de rol die ik in jouw verhaal had.*

*Wij hebben samen de wereld beleefd, gehuild van het lachen, van woede gebeefd.
We hebben gedroomd in een klein klaslokaal, van de rol die we krijgen in het grote verhaal.*

– Liedtekst Peter Elshout, docent-onderzoeker
Lectoraat De Pedagogische Opdracht

4. Onderzoekend Vermogen: kracht voor beweging

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven welke mechanismen ten grondslag kunnen liggen aan de ervaring van leraren dat zij ‘een speelbal van de eigen sector’ zijn geworden. Namelijk door:

1. een overschatting van de maakbaarheid van de samenleving dóór het onderwijs;
2. een verkeerd beeld van het beroep van leraar in dit onderwijs;
3. een verkeerd beeld en daarmee onderbenutting van de professionele ruimte van de leraar in het onderwijs.

Ik heb beschreven hoe deze overschatting en verkeerde voorstelling gepaard gaan met een verkeerd en diffuus beeld van de (pedagogische) opdracht die het onderwijs heeft en een daarmee samenhangende diffuse en buitenproportionele verantwoordelijkheid die de leraar in het proces van betrokken handelen wordt toegedicht. Ik heb betoogd dat voor het verbeteren van de kwaliteit van het beroep van leraar en voor het vergroten van de aantrekkelijkheid van het beroep eerst een bijstelling nodig is van wat de pedagogische opdracht van dit beroep is.

In het derde deel van de rede heb ik hiertoe de pedagogische opdracht binnen de invloed van het betrokken handelen van de leraar geformuleerd en heb ik buitenruimte om dit betrokken handelen gecreëerd in de vorm van collectieve bedachtzaamheid op het betrokken handelen. Deze collectieve bedachtzaamheid draagt bij aan ondersteuning van de individuele leraar in momenten van niet-weten en daarmee tot ontspanning in deze momenten. Deze collectieve bedachtzaamheid kan tevens een rol vervullen in het blijvend verbeteren van het betrokken handelen en in het creëren van verantwoordingskracht vanuit het primaire proces van het onderwijs.

Ik heb de ruimte voor collectieve bedachtzaamheid verbeeld als het buitengebied van het betrokken handelen: een gebied voor ontspanning en recreatie. Dit buitengebied is tevens een gebied voor het tot wasdom laten komen van maatschappelijke ontwikkelingen, verwachtingen en innovatieve ideeën en om deze – middels experiment en onderzoek – te verwerken tot voedingsmiddelen die van echte waarde zijn voor het betrokken handelen.

In het vierde deel van deze rede ga ik in op de wijze waarop het lectoraat De Pedagogische Opdracht beoogt bij te dragen aan:

- het creëren van dit buitengebied;
- het bieden van instrumenten en methodieken die bijdragen aan de functies van het buitengebied;
- het helpen ontwikkelen van professionals die met specifieke kennis en vaardigheden deze functies ondersteunen;
- het benutten van deze ruimte voor het verzamelen van boven-schoolse thema's die kunnen worden omgezet in kennisvragen.

Hiervoor schets ik allereerst de huidige situatie rond onderzoekende scholen en lerende netwerken. Vervolgens onderscheid ik drie functies van onderzoekend vermogen voor het onderwijs:

1. bedachtzaamheid op het betrokken handelen in de schoolomgeving;
2. ondersteuning en bescherming van het betrokken handelen in de schoolomgeving;
3. het ontwikkelen van kennis ten behoeve van de ondersteuning van het betrokken handelen in de schoolomgeving.

Ik koppel aan deze verschillende functies verschillende ontwikkelingsfasen van leraren op een spectrum van reflectieve leraar, via onderzoekende leraar, tot onderzoeker. Deze ontwikkelingsfasen bieden een perspectief op het vergroten van de verscheidenheid aan rollen en groeimogelijkheden van leraren en andere professionals binnen het primaire onderwijsproces. Ten slotte visualiseer ik dit proces, deze functies en rollen in een model voor de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap.

4.2 Onderzoekende scholen en lerende netwerken

De roep om onderzoekende scholen is groot. Met de ontwikkelagenda voor een versterkte kennisinfrastructuur voor het onderwijs beogen de vertegenwoordigers van de vijf onderwijssectoren (PO-raad, VO-raad, MBO-raad, Vereniging Hogescholen en VSNU) toe te werken naar "onderwijs waarin sprake is van een intensieve en structurele samenwerking tussen leraren, lerarenopleiders, onderwijsonderzoekers en onderzoekers uit andere relevante kennisgebieden" (Van Hoepen, Van Asseldonk, Van der Vegt, Meijer, & Van Krieken, 2019). De vertegenwoordigers schetsen hierbij een lonkend perspectief: "De onderlinge uitwisseling van kennis en inzichten draagt bij aan goed onderbouwde onderwijsinnovaties en vindt plaats in effectieve netwerken en samenwerkingsverbanden op zowel lokaal

(binnen scholen), regionaal (tussen scholen en kennisinstellingen) als op landelijk niveau. Schoolbesturen en directies creëren de juiste voorwaarden voor een onderzoekende cultuur binnen hun scholen. Voor alle professionals die werkzaam zijn in en rondom het onderwijs is 'evidence-informed' werken vanzelfsprekend. De ambitie is dat van lerarenopleidingen – nog meer dan nu – nieuwsgierige en onderzoekende leraren afstuderen die, op basis van eigen onderzoek dan wel in samenwerking met onderzoekers, hun onderwijs waar nodig steeds aanpassen zodat leerlingen en studenten onderwijs van hoog niveau krijgen aangeboden" (Van Hoepen et al., 2019, p. 4).

"De roep om een meer lerende cultuur in het onderwijs en daarmee samenhangende ambitie om onderwijsonderzoek meer te benutten voor het verbeteren van de onderwijspraktijk is niet nieuw (Van Hoepen et al., 2019, p. 10)." Toch is het tot op heden niet gelukt om deze ambitie naar ieders tevredenheid te verwezenlijken. Van Hoepen en collega's geven hiervoor een interessante probleemanalyse:

- Er zijn al goed functionerende partnerschappen met een focus op onderzoek, maar deze zijn kwetsbaar omdat ze in de meeste gevallen subsidie-afhankelijk zijn, lokaal opereren en niet altijd voldoende zijn ingebed in het beleid van de onderwijsorganisatie;
- Leraren ervaren dat zij niet altijd ruimte, tijd en waardering krijgen wanneer zij oog hebben voor evidence-informed werken en veel werk op dat gebied verzetten. Onderzoekers ervaren nog onvoldoende een cultuur waarin zij evenzeer worden gewaardeerd om maatschappelijke impact als om hun publicaties;
- Onderwijsprofessionals weten op dit moment onvoldoende van elkaar wat er leeft aan kennisvragen en aan innovatieve praktijken. Er is te weinig toegang tot onderzoeksartikelen en in deze artikelen wordt weinig expliciete aandacht geschonken aan mogelijkheden voor implementatie van de onderzoeksresultaten in de onderwijspraktijk. Leraren missen duiding van experts en hebben behoefte aan een vertaalslag van wetenschappelijk jargon naar meer praktische handvatten;
- Er is meer tijd en ruimte nodig voor het ontwikkelen van gewenste samenwerking en partnerschappen en voor het inbedden van onderzoek in de onderwijspraktijk. Leraren ervaren het nu als een extra taak om zich te verdiepen in onderwijskundig onderzoek of zich bezig te houden met onderwijsinnovatie. Deze professionaliseringswerkzaamheden zouden deel uit moeten maken van hun (vrijwel) dagelijkse werkzaamheden, maar in de praktijk blijkt dit niet het geval te zijn;

- Schoolleiders en bestuurders zijn onmisbaar voor een goede samenwerking tussen onderwijs en onderzoek. Zij hebben een cruciale rol in het dusdanig inrichten van de schoolorganisatie, dat aan de juiste randvoorwaarden wordt voldaan voor een lerende, professionele cultuur binnen de school.

Op basis van de hierboven geformuleerde analyse door Van Hoepen en collega's (2019) is te beredeneren dat in de ontwikkeling van onderzoekende scholen tot nu toe zowel de professionaliteit van de leraar als die van de onderzoeker te weinig afgebakend zijn geweest. De wijze waarop onderzoek of onderzoekend vermogen tot nu toe zijn ontwikkeld en ingezet, heeft te weinig te maken met het betrokken handelen van de leraar. Het lijkt er tevens op dat de ontwikkeling van innovaties te veel naast of zelfs los van de behoeften van leraren in het betrokken handelen zijn geïnitieerd. Daarnaast lijkt ook de professionaliteit van de onderzoeker te zijn opgerekt en te weinig benut. Deze heeft te veel in de onderwijspraktijk moeten handelen zonder dat dit handelen in directe lijn stond met de opdracht en waardering in het eigen vakgebied.

Op basis van mijn bovenstaande redenering met betrekking tot onderzoekende scholen en de eerder in deze rede geschetste behoefte aan buitengebied rond het betrokken handelen van leraren is de volgende vraag relevant: "Op welke wijze kunnen – in de ontwikkeling naar onderzoekende scholen en onderzoekende regio's – de kracht en expertise van leraren en onderzoekers worden benut, terwijl tegelijkertijd hun beider professionele ruimte wordt beschermd en zelfs vergroot?" In de komende delen van deze rede poog ik deze vraag te beantwoorden.

4.3 Functies van onderzoekend vermogen in het onderwijs

Om deze vraag te beantwoorden formuleer ik allereerst drie functies en toepassingen van het onderzoekend vermogen in het onderwijs:

1. Bedachtzaamheid op het betrokken handelen in de schoolomgeving

Het goed willen en kunnen maken van inschattingen voor het gewenste betrokken handelen door het continu kunnen en willen vergroten van je inzicht in alle elementen van het betrokken handelen: het perspectief van de leerling, je eigen instrumentarium en de pedagogische opdracht die je voor ogen hebt. Deze functie van het onderzoekend vermogen heeft betrekking op 'ervaringsleren' (Ruijters, 2016). Bij ervaringsleren reflecteren leraren continu op de ervaringen die zij hebben bij veranderingen, uitdagende gebeurtenissen of verstoringen. Zij stellen daarbij vragen als:

Wat zijn mijn opvattingen? Hoe beïnvloed ik de context en hoe beïnvloedt de context mij? Hierover gaat men in gesprek.

2. Ondersteuning en bescherming van het betrokken handelen in de schoolomgeving

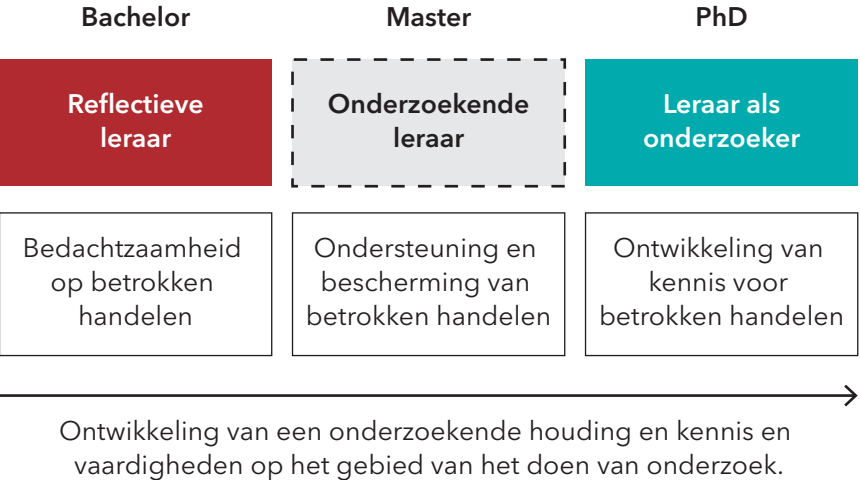
De tweede functie van het onderzoekend vermogen houdt de ondersteuning en bescherming van het betrokken handelen in. Deze functie maakt het mogelijk dat de leraar ruimte houdt om binnen het collectief gedragen kader van reflectie en evaluatie individuele situationele inschattingen te maken voor het juiste betrokken handelen. Deze tweede functie van het onderzoekend vermogen is vergelijkbaar met het zogenaamde 'collectieve leren' (Ruijters, 2016) in de schoolomgeving. In het collectieve leren wordt een vraagstuk of gewenste verbetering in het schoolteam gezamenlijk opgepakt. Er worden verschillende interpretaties van dezelfde opgave verhelderd, er wordt gezocht naar een collectieve ambitie, er wordt collectief geëxperimenteerd, grenzen worden onderzocht en verlegd en er worden nieuwe perspectieven geïntegreerd.

3. Ontwikkeling van kennis ten behoeve van de ondersteuning van het betrokken handelen in de schoolomgeving

Op basis van in de collectieve reflectie terugkerende thema's binnen de school kunnen bovenscholen, bijvoorbeeld op regionaal niveau, kennisvragen worden geformuleerd die in een samenwerking tussen onderzoekers uit verschillende disciplines onderzocht kunnen worden. Deze derde functie van het onderzoekend vermogen ondersteunt en voedt daarmee de professionele ruimte van de leraar via het collectieve en ervaringsleren in de schoolomgeving. Het betrokken handelen van de leraar vormt hierin de bron van het onderzoek en de opbrengsten van het onderzoek ondersteunen de leraar in het betrokken handelen.

4.4 Rollen bij de verschillende functies van het onderzoekend vermogen

Door het onderzoekend vermogen in het onderwijs middels de bovenstaande drie functies te definiëren bevinden we ons op het gebied van het praktijkgericht onderzoek. Eerder beschreef ik samen met Ron Oostdam (Enthoven & Oostdam, 2014) een spectrum van ontwikkelingsfasen van leraren op het gebied van het onderzoekende vermogen, van reflectieve leraar, via onderzoekende leraar tot onderzoeker. Deze ontwikkelingsfasen vallen grofweg samen met de bestaande trajecten van hbo bachelor- en masteropleidingen.



Figuur 3: Stadia in de ontwikkeling en benutting van het onderzoekend vermogen in het onderwijs

Ik pas dit spectrum toe om bij de hierboven onderscheiden functies van het onderzoekend vermogen relevante onderzoeksactiviteiten te formuleren en om aan deze activiteiten verschillende rollen en doorgroeimogelijkheden van leraren en andere professionals in het primaire onderwijsproces te verbinden (zie figuur 3).

Figuur 3 illustreert een aantal met elkaar samenhangende elementen van het onderzoekend vermogen in het onderwijs. Allereerst beschrijven de gekleurde blokken de verschillende stadia in de potentiële ontwikkeling van leraren op het gebied van onderzoekend vermogen. Deze zijn te koppelen aan de zojuist geformuleerde functies van het onderzoekend vermogen in het onderwijs:

1. Bedachtzaamheid op het betrokken handelen in de schoolomgeving

De reflectieve leraar: beschikt over een onderzoekende houding en reflectieve vaardigheden en past deze toe tijdens het betrokken handelen. Daarmee is de leraar bereid en in toenemende mate in staat om tijdens het handelen aandachtig te zijn op alle elementen die meespelen in het betrokken handelen: het appel van het kind, de eigen pedagogische opdracht en het beschikbare instrumentarium. Tevens is deze reflectieve leraar bereid en in staat om tijdens het handelen bedachtzaam te zijn op de wijze waarop alle elementen het resultaat van het handelen lijken te beïnvloeden zodat de leraar deze ervaring mee kan nemen naar het moment voor collectieve reflectie. In de momenten van collectieve reflectie is de reflectieve leraar bereid en in staat om een relevante bijdrage te leveren in de collectieve reflectie op individuele ervaringen van collega's.

2. Ondersteuning en bescherming van het betrokken handelen in de schoolomgeving

De onderzoekende leraar: zet – naast een onderzoekende houding en reflectieve vaardigheden – in toenemende mate kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek in (Enthoven & Oostdam, 2014). Hiermee zal blijvend het proces van het eigen betrokken handelen en dat van anderen beter begrepen, ondersteund en verbeterd worden. De onderzoekende leraar is in staat om de structurele collectieve reflectie in de school te organiseren en te begeleiden. Maar ook om praktijkgericht onderzoek op te zetten, gestoeld op een goede probleemanalyse van de thema's in de structurele collectieve reflecties op het betrokken handelen. In het opzetten en uitvoeren van het onderzoek weet de onderzoekende leraar beschikbare data in de schoolomgeving en resultaten van bestaand onderzoek te herkennen en te benutten. De onderzoekende leraar signaleert

en evalueert daarnaast maatschappelijke ontwikkelingen, innovaties en eisen. Wanneer deze van nut zijn voor het betrokken handelen, brengt de onderzoekende leraar deze naar voren in de collectieve reflecties op het betrokken handelen om deze vervolgens in het collectief van het lerarenteam verder te onderzoeken en te verwerken.

3. Ontwikkeling van kennis ten behoeve van de ondersteuning van het betrokken handelen in de schoolomgeving

De leraar als onderzoeker: neemt voor zijn onderzoek een grotere distantie tot een specifieke context met het doel generaliseerbare kennis op te leveren (Enthoven & Oostdam, 2014). Deze onderzoeker communiceert met name met de onderzoekende leraar over de thema's die uit de collectieve reflecties op de individuele, situationele ervaringen van leraren worden gedaan. Op basis van deze thema's en thema's uit andere scholen uit de regio formuleert de onderzoeker regionale kennisvraagstukken. Door het onderzoeken van deze kennisvraagstukken – waar mogelijk met onderzoekers uit andere disciplines – levert de leraar als onderzoeker een bijdrage die bruikbaar is in andere contexten (p. 50). Deze bijdrage wordt echter niet direct in het betrokken handelen van de leraar geleverd, maar via de buitenruimte van dit betrokken handelen: wanneer dit in de collectieve reflectie op het betrokken handelen van nut is. De onderzoekende leraar heeft een rol in het inschatten en bepalen van deze gepastheid en overlegt hierover in het collectief.

De verschillende functies en rollen van het onderzoekend vermogen in het onderwijs samenvattend, brengt mij dit tot een model voor de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap zoals gepresenteerd in figuur 4.

4.5 Model voor pedagogiek als betrokken handelingswetenschap

1. Uitdagende ervaringen van de leraar in het betrokken handelen hoeft de leraar niet tijdens het handelen te theoretiseren of op te reflecteren. De leraar maakt alleen, zo fenomenologisch mogelijk, aantekening van deze ervaringen (reflectieve professional), bijvoorbeeld via een Lived Experience Description (LED, zie Van Manen, 2014, p.197).
2. De leraar neemt deze en aanvullende ervaringen buiten de school mee naar gezamenlijke reflectiemomenten met het team. Ondersteund door de onderzoekende leraar stimuleren collega's elkaar om in de collectieve reflectie op de individuele ervaringen zoveel mogelijk en gebalanceerd de drie elementen van het betrokken handelen te betrekken: het kind als actor, het instrumentarium van de leraar zelf en

de pedagogische opdracht. Deze gezamenlijke reflectie geeft de leraar voor het betrokken handelen direct handelingsalternatieven.

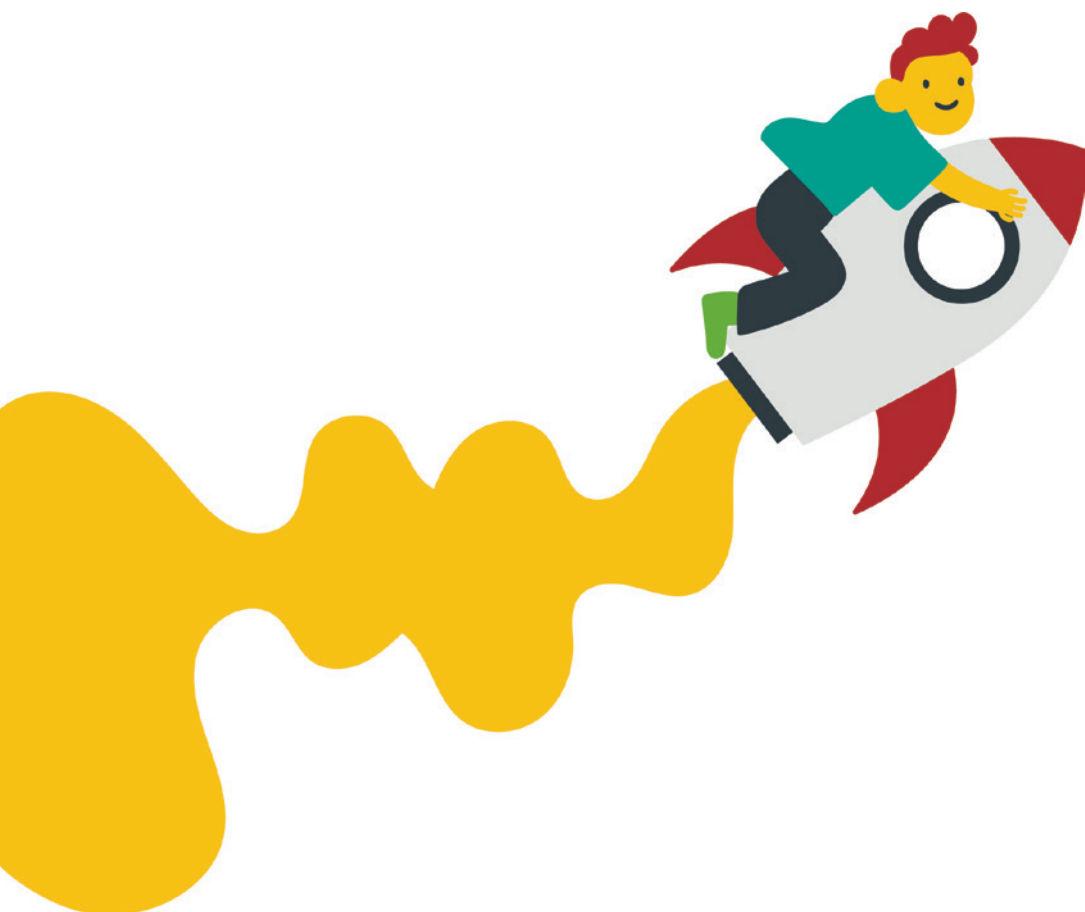
3. Een onderzoeker of masteropgeleide leraar in de school neemt in dit proces de rol van onderzoekende professional aan. In deze rol doet de leraar een aantal dingen:
 - a. Brengt – wanneer nodig – in de collectieve reflectie op het individuele betrokken handelen, maatschappelijke ontwikkelingen, wensen, eisen, innovaties en ideeën van buiten het primaire proces van betrokken handelen naar voren om als collectief op te reflecteren. Op basis van deze reflectie bepaalt het collectief wat de betekenis van deze ontwikkelingen kan zijn voor het betrokken handelen en op welke manier de school daarin een standpunt neemt of zich daartoe gaat verhouden;
 - b. Brengt theoretische kennis in op de drie perspectieven van het betrokken handelen wanneer dit nodig is;
 - c. Stelt specifieke vormen van praktijkgericht onderzoek voor om inzichten, kennis en vaardigheden ten aanzien van de drie elementen van het betrokken handelen te vergroten, begeleidt collega's hierin en voert eventueel het onderzoek in de school zelf uit;
 - d. Verzamelt de thema's die na verloop van tijd bovenkomen als terugkerende ervaringen waar verschillende individuele leraren mee worstelen;
 - e. Brengt – wanneer nodig of op structureel ingerichte momenten – deze thema's in bij het regionaal georganiseerde 'living lab', kenniswerkplaats of kennisknooppunt. Daar worden de thema's uit verschillende scholen verzameld en vertaald naar kennisvraagstukken die worden onderzocht door interdisciplinaire teams van onderzoekers.
4. De hier ontwikkelde kennis komt via de collectieve reflectiemomenten in de school weer terug bij het primaire proces van betrokken handelen.



In figuur 4 is deze proces- en methodiekbeschrijving visueel weergegeven.

De schoolcultuur speelt hierin een dubbele rol. Enerzijds hoort het bij de professionele ontwikkeling en houding van de school dat de kwesties (waarbij je niet-weten aangesproken wordt, waarin je merkt dat je juist wel of juist niet genoeg oog had voor het kind, waarin je twijfels had of juist zeker wist dat wat je deed in lijn was met je persoonlijke pedagogische opdracht en die van de school) regelmatig ter tafel komen en dat de individuele leraar hiervan gebruik kan maken waarbij er sprake is van constructieve, open uitwisseling. Anderzijds is de schoolcultuur en het bouwen aan een ethos van de school, ook de waarborg dat leraren aan de slag gaan en blijven gaan met kwesties rondom betreffende, specifieke momenten die hun eigen pedagogische houding sterken, en daarmee werken aan dat wat de 'onderzoekende houding' wordt genoemd.

*Figuur 4: Proces- en methodiek-
beschrijving voor pedagogiek als
betrokken handelingswetenschap*



5. De school en lerarenopleidingen als krachtig collectief

5.1 Inleiding

De zojuist geschetste voorstelling van de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap en de daarin onderscheiden functies en rollen bieden mogelijkheden om (de opleidings-)scholen en de lerarenopleidingen te laten samenwerken als krachtig collectief. Ik doe hier – als afsluiting van mijn rede – een aantal suggesties voor de manier waarop dit collectief kan werken en welke activiteiten hierin kunnen worden ondernomen.

5.2 De school als krachtig collectief

Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen, vraagt een bewuste keuze van een team. Dit vraagt om de situaties waarin je je als leraar onzeker voelt, te gaan zien als de bron van leren. Uiteraard vraagt dit een setting van een veilige schoolcultuur en pedagogisch klimaat. De school wordt geconfronteerd met vele uitdagingen en vragen van binnenuit en nog meer van buitenaf. De school organiseert met de collectieve bedachtzaamheid op het individuele betrokken handelen een buitengebied dat kan dienen als hitteschild voor deze ontwikkelingen. De school maakt een bewuste keuze om tijd vrij te maken voor het ervarings- en collectief leren gericht op het betrokken handelen.

Al werkende moet het team ervaren dat de focus op collectieve reflectie op het individuele betrokken handelen ruimte geeft in het denken en het handelen. Dat deze manier van werken een veilige schoolcultuur en een veilig pedagogisch klimaat creëert die de manier van werken versterkt en vice versa. De veilige schoolcultuur en het veilige pedagogische klimaat zijn daarmee slechts gedeeltelijk voorwaardelijk voor het starten, maar worden juist door het starten, al werkende vergroot.

De school zal als team bewust moeten kiezen voor deze manier van werken. De volgende stappen zijn daarin belangrijk:

- Collectief opnieuw afstemmen van de gedeelde pedagogische opdracht;
- Zoveel mogelijk uitbesteden van taken en activiteiten van leraren die niet te maken hebben met het betrokken handelen of (collectieve) reflectie op het betrokken handelen;

- Organiseren van ruimte voor structurele collectieve bedachtzaamheid en reflectie op het individuele betrokken handelen van leraren;
- Inzetten van masteropgeleide leraren voor het opzetten en begeleiden van deze activiteiten.

5.3 Lerarenopleidingen

De bachelor- en master lerarenopleidingen kunnen de ontwikkeling van onderzoekend vermogen op een integrale wijze in hun opleiding stimuleren en toetsen. De essentie van deze integratie is dat de focus van het onderzoekend vermogen zich vanaf Bachelor tot PhD ontwikkelt van reflectie naar onderzoek (zie figuur 3). Het object van reflectie en onderzoek is het betrokken handelen van de leraar (zie figuur 1).

Bachelorfase

In de bachelorfase van de lerarenopleidingen in het hbo heerst nog steeds de neiging om studenten voor te bereiden op hun rol van reflectieve leraar middels het leren uitvoeren van onderzoek in het curriculum en om de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen te toetsen met een afstudeerscriptie (Van Katwijk & Enthoven, 2018). Als beter passend bij de aard van het beroep van leraar en de professionele ruimte van de leraar zou de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen in de bachelor-lerarenopleidingen gericht moeten zijn op de reflectieve professional als bedachtzame, tactvolle leraar. Daar gaat het per definitie niet om het individueel schrijven van een reflectieverslag, maar of een student in staat is zelf de momenten van niet-weten te identificeren, dit bespreekbaar te maken in het collectief, zelf keuzes te maken in aangedragen handelings-suggesties en anderen inzicht te geven in de eigen leerervaring daarbij.

Dit betekent dat er geen aparte onderzoekslijn van kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek in de opleiding kan zijn, maar dat de ontwikkeling van deze kennis en vaardigheden verweven moet worden als een methodiek rondom al het handelen in de praktijk. Deze methodiek zal tenminste bestaan uit het aanleren van bedachtzaamheid en reflectie, het aanleren van (onderzoeks)methoden om structureel de drie elementen van het betrokken handelen (zie figuur 1) verder te onderzoeken en ontwikkelen, en het kunnen bewegen tussen betrokken handelen en collectieve reflectie op het eigen betrokken handelen en op dat van collega's. Toetsing van het onderzoekend vermogen van de aankomende leraar hoeft daarmee niet meer met een scriptie plaats te vinden. Toetsing kan de vorm krijgen van beschrijvingen door de student van diens ervaringen van het betrokken handelen in het primaire proces vanuit de drie constituerende elementen

(zie figuur 1) en in termen van de rol van de student in de collectieve reflectie hierop en op de ervaringen van collega's (zie figuur 2).

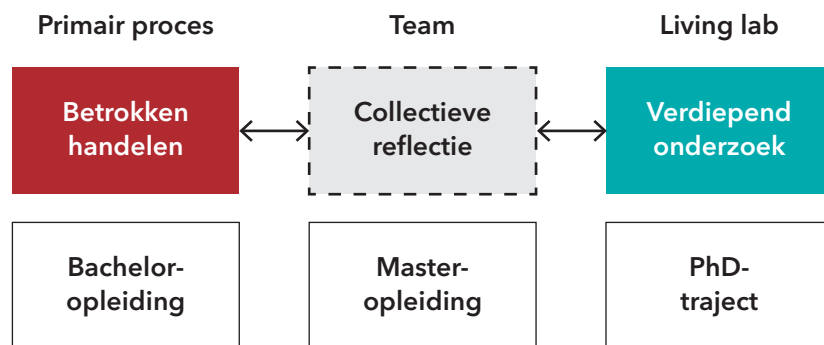
In het praktijkcurriculum vindt de daadwerkelijke uitoefening en oefening van het betrokken handelen plaats. Door een goede afstemming tussen opleiding en opleidingsschool is het collectief van het schoolteam op zo'n wijze ingericht dat het structurele collectieve reflectie kan doen op de ervaringen van de individuele student. De opleiding en opleidings-school werken hiertoe vanuit eenzelfde kader voor het betrokken handelen.

Omdat we de functies van het onderzoekend vermogen in het onderwijs plaatsen op een spectrum van reflectieve leraar tot onderzoeker is het vanzelfsprekend dat een bacheloropleiding studenten ook inzicht geeft in mogelijkheden voor verdere ontwikkeling. Onderzoeksmatige vakken, bijvoorbeeld in de vorm van keuzevakken in de bacheloropleidingen, kunnen daarom in het teken staan van de stap van bedachtzame, tactvolle leraar naar de onderzoekende leraar. Dit kan een keuzemogelijkheid zijn voor de studenten die na de bachelor of later in hun werkende leven een volgende stap willen zetten.

Uiteindelijk staan al deze onderzoekskennis, -instrumenten en -methodieken in het teken van het kunnen onderzoeken, verbeteren en ondersteunen van het betrokken handelen van de leraar. Simpelweg door het kind beter zien, door het eigen instrumentarium te kunnen verrijken of door de collectief gevoelde en gedeelde opdracht aan te scherpen. Dit betekent het opleiden van leraren die in staat zijn om te zien waar het bestaande werkt en waar het niet werkt. Om vervolgens deze situaties te 'ontschuldigen': het ligt niet aan jou als professional, het ligt niet aan de ouders, het ligt niet aan het kind. Het is een moment van 'niet-weten' en dit moment is de bron van leren. Het willen en kunnen onderzoeken van deze momenten is onderdeel van het instrumentarium van de leraar in het kunnen vervullen van de pedagogische opdracht van het onderwijs.

Professionele masteropleidingen

De professionele masteropleidingen kunnen in een doorlopende lijn van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen het individuele betrokken handelen verder ondersteunen. Dat kan door middel van een verdere rolontwikkeling als onderzoekende leraar in de praktijk en een verdere ontwikkeling van kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek. De verdere rolontwikkeling in de praktijk betekent dat de leraren in hun ontwikkeling tot onderzoekende leraar middels een hbo-masteropleiding de collectieve reflectie op het individuele betrokken handelen in hun



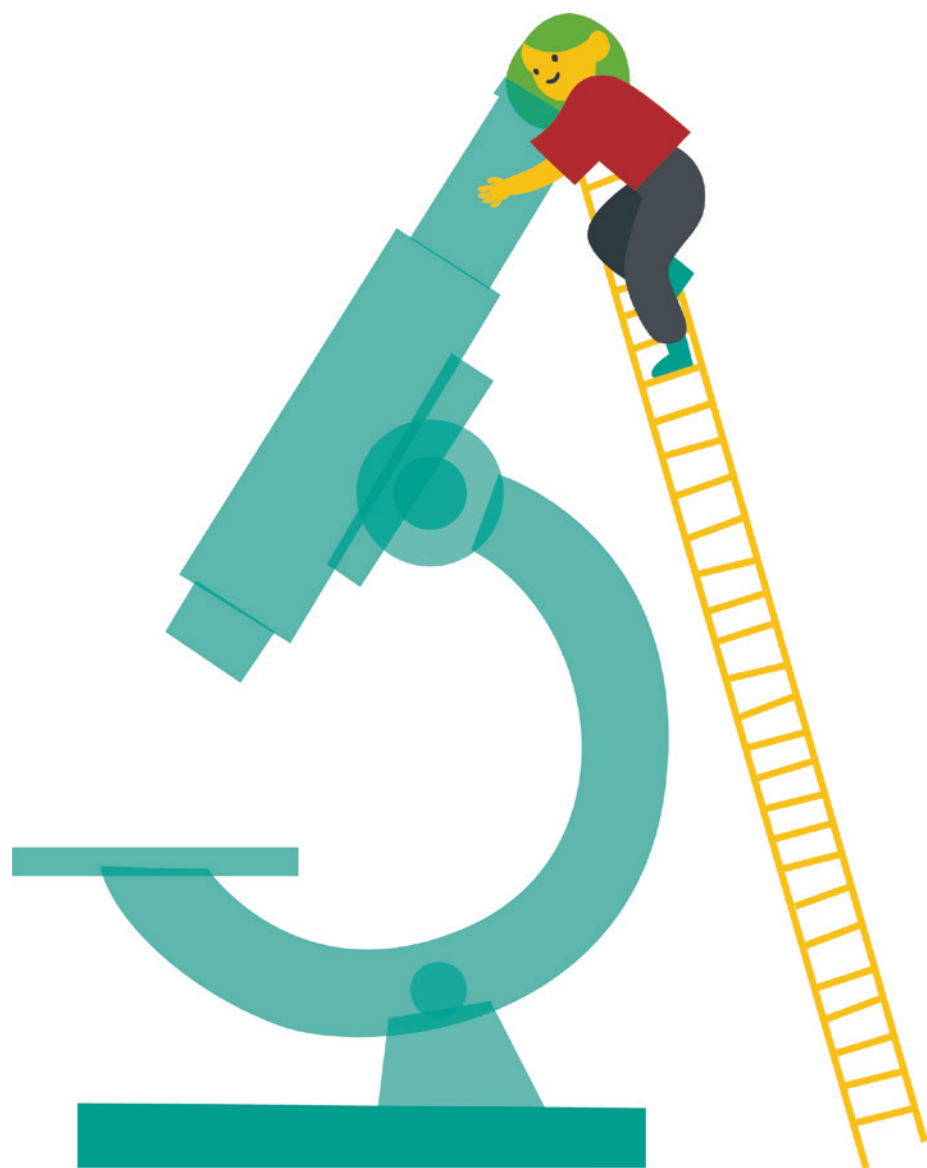
schoolomgeving leren begeleiden. Dat zij thema's leren signaleren in de individuele ervaringen die collega's inbrengen in collectieve reflectie-momenten. Dat zij maatschappelijke ontwikkelingen en eisen, maar ook nieuwe kennis leren signaleren. Dat zij leren om aanspreekpunt te zijn voor externe partijen en ouders. Dat zij een veranderingsproces – waarvan zij zelf deel uitmaken – kunnen organiseren en begeleiden. Het voorleven van het gewenste gedrag is een belangrijk onderdeel van de rol. Dit betekent dat de masteropgeleide in deze rol niet weg wordt gezogen uit het primair proces, maar per definitie daarin een actieve bijdrage levert. Op het gebied van onderzoekskennis en -vaardigheden betekent de ontwikkeling tot onderzoekende leraar dat deze in de hbo-masteropleidingen een breed instrumentarium ontwikkelt op het gebied van actie-onderzoek en verschillende stadia in interventie- en ontwerponderzoek. Dit stelt het collectief van het lerarenteam op structurele wijze in staat om het individuele handelen en de collectieve reflectie te verbeteren.

5.4 De school en lerarenopleidingen als krachtig collectief

Het ontwikkelen en benutten van het onderzoekend vermogen van leraren ten behoeve van de kwaliteit van het betrokken handelen in de schoolomgeving vraagt in de samenwerking tussen opleiding, lectoraat en werkveld om een overleg- en ontmoetingscultuur waarin men in gezamenlijkheid kan werken aan kennis en ontwikkeling met betrekking tot vraagstukken uit het primair proces en het samen opleiden en verder professionaliseren.

Dit gaat verder dan het beoordelen, begeleiden en opleiden van leraren. We streven daarom naar een doorgaande leerlijn in professionaliseren, samen onderzoeken, innovatie en ontwikkeling binnen een regio. Momenteel worden er in de verschillende regio's projecten opgestart waarbij schoolbesturen, de opleiding, het lectoraat De Pedagogische Opdracht en andere lectoraten betrokken zijn. Het is een van de doelstellingen van het lectoraat De Pedagogische Opdracht om deze projecten zichtbaar te maken voor iedereen zodat we kunnen profiteren van de ontwikkelingen in de diverse regio's. In het volgende en laatste deel van deze rede stellen de leden van de kenniskring zich voor en geven zij, middels de beschrijving van hun eigen bijdrage, inzicht in de onderzoeksagenda van het lectoraat De Pedagogische Opdracht.

Figuur 5: Het werkveld en de lerarenopleidingen als krachtig collectief



6. Onderzoeksagenda van het lectoraat De Pedagogische Opdracht

Onderzoek naar de dispositie van (aankomende) leraren om reflectief en onderzoekend te werken en naar de wijze waarop deze dispositie kan worden versterkt

Mijn naam is Debbie Buchner en ik werk als lerarenopleider bij Pabo Inholland Rotterdam. Als basisschooljuf had ik al affiniteit met het verbeteren en ontwerpen van onderwijs. Tijdens mijn studie 'Onderwijskunde' raakte ik enthousiast over de rol van onderzoek hierbij. Dit alles komt mooi samen in de rol van docent-onderzoeker die ik heb binnen de kenniskring. Daar onderzoek ik de onderzoekende houding van leerkrachten. Dit heb ik afgelopen schooljaar gedaan in een kleinschalig onderzoek vanuit een professionele leergemeenschap (PLG) van leerkrachten en directeuren in het basisonderwijs rondom 'onderzoekend leren'. Mijn onderzoek dit schooljaar richt zich op wat de onderzoekende houding inhoudt in het dagelijks werk als leerkracht en op welke wijze deze onderzoekende houding kan bijdragen aan de versterking van het pedagogisch handelen. Ook studenten op de Pabo helpen om een onderzoekende houding te ontwikkelen, is hierbij het doel.

Onderzoek naar de wijze waarop systematische reflectie en onderzoek in de professionele dialoog in schoolteams kan worden vormgegeven zodat de leraar in het primair proces wordt gesteund

Mijn naam is Gerjon Elings. Ik werk als opleider bij de Master Leren en Innoveren van Inholland, de Master Educational Leadership en de opleidingen voor schoolleiders van Penta Nova. Sinds september 2019 ben ik aangesloten bij de kenniskring van het lectoraat De Pedagogische Opdracht. Binnen de kenniskring doe ik onderzoek naar de wijze waarop systematische reflectie en onderzoek in de professionele dialoog in schoolteams vanuit leiderschap kan worden vormgegeven, zodat de leraar in het primair proces wordt gesteund. 'Je onderwijst wie je bent', is een bekende uitspraak bij leraren. Daarbij is er aandacht voor de persoon van de leraar. Op welke wijze kun je terugkerende ervaringen van individuele leraren binnen een team op een constructieve, open manier uitwisselen? Wanneer is er sprake van een professionele dialoog? Op welke wijze kun je collectieve reflectiemomenten inbouwen, waarbij leraren op een onderzoekende manier gezamenlijk leren? Hoe beïnvloedt dat de schoolcultuur? Dit schooljaar ben ik hierover met leraren en schoolleiders in gesprek. Daarbij gebruik ik werkvormen uit actieonderzoek, waarbij praktijkgericht onderzoek en actie met elkaar gecombineerd worden. Om deze uitkomsten

vervolgens ook weer te kunnen delen met (aankomende) schoolleiders in de opleidingspraktijk. Ter illustratie hierbij een citaat van één van de bij het onderzoek betrokken bouwcoördinatoren: *“Ik vond het bijzonder om op een open manier dit gesprek te kunnen voeren met mijn collega’s over de gebeurtenis in mijn bouw. Ik kon mijn verhaal goed kwijt en door de reacties van collega’s bekijk ik het voorval nu vanuit meerdere perspectieven. Ik merk dat we op deze manier echt spreken over ‘zaken die er toe doen’. Naast mijn eigen inzicht ervaar ik dat dit ook verbinding in het team oplevert. We staan er samen voor!”*

Onderzoek naar de fenomenologische beschrijving van ‘vormingsmomenten’

Mijn naam is Peter Elshout. Nadat ik 16 jaar werkzaam ben geweest als leerkracht in de bovenbouw van het basisonderwijs, ben ik nu twee jaar docent Levensbeschouwing in Dordrecht. Als docent-onderzoeker doe ik onderzoek naar persoonsvorming in het basisonderwijs. Voortbouwend op het afgelopen studiejaar waarin ik onderzocht welke betekenis scholen en leraren verlenen aan het concept ‘brede vorming’ in zowel hun geschreven als onderwezen curriculum, onderzoeken we dit jaar de momenten in het betrokken handelen waarop de leraar ervaart ‘vormend’ te handelen. Ik ben vooral geïnteresseerd in fenomenologische beschrijvingen van de momenten waarop leerkrachten deze persoonsvorming ervaren. Een van de vragen die ik wil onderzoeken, is in hoeverre het fenomenologisch beschrijven van momenten waarin socialisatie en subjectificatie zich voordoen, je als leerkracht kan helpen om optimaal van deze vormingsmomenten gebruik te maken in het onderwijs. Ik hoop hiermee leerkrachten handvatten te geven om in hun dagelijkse praktijk bewuster met socialisatie en subjectificatie bezig te zijn. Een meer generiek doel van het onderzoek is om bij te dragen aan het expliciteren en bewust worden van intenties en effecten van handelen zodat deze beter bespreekbaar worden in teams in relatie tot de pedagogische opdracht die de school zich stelt en meer openstaan voor eventuele verandering. Zowel de kennis die het onderzoek oplevert als de reflectie-methodiek worden benut in een ontwerptraject van een keuzeminor in de Pabo.

Onderzoek naar de manieren waarop basisschoolleerlingen zich verbonden voelen met hun sociale en fysieke omgeving

Mijn naam is Marian Blankman. Ik ben werkzaam als lerarenopleider bij de Pabo en de Master Leren en Innoveren en als docent-onderzoeker binnen het lectoraat De Pedagogische Opdracht. In mijn onderzoek staat de verbondenheid van leerlingen met hun alledaagse omgeving en de betekenis die zij hieraan verlenen, centraal. Je thuisvoelen op

c.q. verbonden voelen met een bepaalde plaats (sociaal en fysiek) en bij een bepaalde gemeenschap is belangrijk voor het vormen van de identiteit van kinderen, het versterken van het zelfvertrouwen en de manier waarop kinderen denken over de wereld. Het is om die reden van groot belang om onderwijs en leren te verbinden aan de alledaagse omgeving. Via een mozaïekbenadering waarin leerlingen actieve participanten zijn, worden gegevens verzameld. Om de resultaten te kunnen duiden, ontwikkelen we samen met de leerkrachten zogenaamde reflectieve tools die hen inzicht geven in de wijze waarop de leerlingen verbonden zijn met hun alledaagse omgeving. Deze inzichten, in de denkbeeldige wereld- en routekaarten van leerlingen, kunnen vervolgens worden gebruikt om samen met de leerkrachten onderwijs te ontwerpen met als doel de omgevingsgerichte vermogens van de leerlingen te versterken. Op deze wijze willen we het betrokken handelen van de leerkrachten in de schoolomgeving ondersteunen.

Onderzoek naar de aard van de vraagstukken die op basis van systematische reflectie op het betrokken handelen kunnen worden geformuleerd met betrekking tot het thema kansenongelijkheid

Mijn naam is Colleen Clinton. Ik ben werkzaam als lerarenopleider bij de Pabo en de Master Leren en Innoveren en als docent-onderzoeker binnen het lectoraat De Pedagogische Opdracht. Mijn onderzoek richt zich op de wijze waarop maatschappelijke thema’s als kansenongelijkheid tot uiting komen in het proces van betrokken handelen in de schoolomgeving. Of zoals een leerkracht in verkennend onderzoek naar kansengelijkheid zei: *“Sommige kinderen hebben geen toekomstbeeld, geen idee van welke mogelijkheden er zijn – nu en later. [...] Als leraar wil je ze helpen, en hen de mogelijkheden bieden die je tot je beschikking hebt, maar soms accepteert een leerling het niet.”* Ik ondersteun de systematische, collectieve teamreflectie op de individuele ervaringen van leraren met dit thema, bijvoorbeeld via ervaringsreconstructies. In deze ondersteuning onderzoek ik de mate waarin de drie elementen van het betrokken handelen (het kind als actor, de pedagogische opdracht en het instrumentarium van de leraar) in de reconstructie van de ervaring en de handelingssuggesties worden meegenomen. Tevens geef ik sturing aan de collectieve reflectie zodat de drie elementen in gelijke(re) mate worden meegenomen. Daardoor wordt het collectieve denken over individuele ervaringen met kansenongelijkheid verruimd en wordt het handelingsrepertoire van het team en de individuele leraren vergroot. Tevens kan aan het licht komen dat het team gebaat zou zijn bij een scherpere visie op de pedagogische opdracht met betrekking tot kansenongelijkheid of kan duidelijk worden dat er behoefte is aan meer kennis en vaardigheden op dit gebied om het instrumentarium

te vergroten. Wanneer dit soort conclusies wordt getrokken, begeleid ik het team in het ontwikkelen of verzamelen van deze kennis en vaardigheden, bijvoorbeeld door middel van praktijkgericht onderzoek. Door met scholen en leraren onderzoek te doen naar kansengelijkheid hoop ik bij te kunnen dragen aan het verminderen van de relatie tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen en hun leerprestaties.

Onderzoek naar de pedagogische opdracht in de buitenschoolse opvang

Ik ben Kim de Goffau en sinds 2018 ben ik werkzaam bij Inholland Pabo Dordrecht als docent Nederlands en taal. Ook ben ik onderzoeker bij het lectoraat De Pedagogische Opdracht. Ik houd me bezig met vragen over de subjectificatie van kinderen in hun vrije tijd. Die vrije tijd wordt, getuige de ontwikkelingen rondom integrale kindcentra (IKC), in toenemende mate in een geïnstitutionaliseerde context doorgebracht. In mijn onderzoek wil ik aftasten of en hoe dilemma's rond de vrije tijd van kinderen, hun autonomie en subjectificatie een plaats krijgen in de opvangpraktijk van alledag. Met hun zeventien kindcentra is PIT kinderopvang & onderwijs (Zwijndrecht e.o.) een belangrijke samenwerkingspartner binnen dit onderzoekstraject. Ik hoop bij te dragen aan mogelijkheden om kinderen ruimte te bieden om van hun tijd in de bso hun eigen vrije tijd te maken, juist binnen de kaders van een geïnstitutionaliseerde omgeving.

Onderzoek naar de wijze waarop een vraag uit het primair proces kan leiden tot onderzoek op regionaal niveau

Ik ben Mascha Enthoven en sinds 2018 ben ik lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht. Als lector creëer ik de mogelijkheden voor de hierboven beschreven onderzoeksprojecten in termen van duurzame samenwerking tussen opleidingen, werkveld en lectoraat. Ik geef vanuit de in deze rede beschreven visie inhoudelijk richting aan de projecten en ik begeleid de docent-onderzoekers in de uitvoering ervan. Voor de verbinding van het werk van het lectoraat met de Pabo- en masteropleidingen van Inholland ben ik zoveel als mogelijk betrokken bij curriculumontwikkelingen rond onderzoekend vermogen. Daarnaast initieer ik samen met lectoren binnen en buiten het domein Onderwijs & Innovatie interdisciplinaire onderzoeks- en ontwikkelprojecten rond bijvoorbeeld grootstedelijke vraagstukken. Tevens richt ik mij in het overkoepelende onderzoek van het lectoraat De Pedagogische Opdracht op de werking van het voorgestelde model van de pedagogiek als betrokken handelingswetenschap (figuur 4). Ik onderzoek daarbij de mogelijkheden en voorwaarden om vanuit reflectie op het betrokken handelen te komen tot onderzoekbare kennisvraagstukken die leiden tot – voor het betrokken handelen – bruikbare kennis en innovaties.

Over de liedteksten in deze rede

De liedteksten die u verspreid door deze rede heeft kunnen lezen, zijn geschreven door docent-onderzoeker Peter Elshout. Hij vertelt hierover het volgende: "Hoe belangrijk onderzoeksartikelen ook zijn, de eerste tastbare uitkomsten van mijn onderzoek waren liedjes. Dat is wat het interviewen van leerkrachten over de vorming van kinderen in me los maakte. Ook het lezen en bespreken van de ideeën van schrijvers als Gert Biesta en Max van Manen inspireerde en ontroerde me. Had ik dit maar gelezen toen ik nog zelf voor de groep stond, op een school die voortdurend bezig was met leeropbrengsten! Wat heb ik gevochten tegen die 'cultuur van het meten' toen, in woorden die altijd te kort schoten. Maar hier waren ongelofelijk belezen auteurs en lectoraatleden die mijn gevoelens van toen wel woorden konden geven en overtuigend konden beargumenteren waarom onderwijs zoveel meer is dan het genereren van leeropbrengsten. Het raakte me, en zette me aan om – na jaren – weer muziek te gaan maken. Ik heb mijn eigen gevoelens als leerkracht in de liedjes kunnen vatten en hoop dat deze herkenbaar zijn voor andere leerkrachten."



Dankwoord

In de inleiding van deze rede heb ik al verschillende mensen bij naam genoemd die een belangrijke rol hebben gespeeld in zowel de ontwikkeling van de visie voor het lectoraat De Pedagogische Opdracht als in het kunnen verwezenlijken van deze visie in de praktijk. In dit dankwoord krijgen zij en anderen nogmaals een plaats waarbij ik mij er direct van bewust ben dat ik vele andere belangrijke mensen tekort zal doen.

Lucas Rurup en Ria de Gooijer: jullie belichamen de kracht van het kunnen benutten van elkaars expertise en professionele ruimte. Ik dank jullie voor jullie vertrouwen, voor jullie steun, voor jullie enthousiasme en voor jullie daadkracht om ideeën om te zetten in werkelijkheid.

Cindy Koelman van Doornik: dank je wel voor de fijne samenwerking in het plannen en redigeren van deze rede.

Alle leden van de kenniskring: we hebben ons in het afgelopen jaar ontwikkeld tot een krachtig collectief dat ieders individuele handelen ondersteunt, kritisch beschouwt en verder helpt ontwikkelen. Ik ben heel blij dat jullie jezelf en jullie werk hebben kunnen introduceren in deze rede en ik kijk uit naar onze verdere samenwerking in de toekomst.

De opleidingsmanagers van de Pabo's en de Master Leren en Innoveren van Hogeschool Inholland: ik ben jullie dankbaar voor de ruimte en dialoog die jullie mij, ieder afzonderlijk en gezamenlijk hebben geboden. Ik verheug mij erop dat we als partners in het opleiden en professionaliseren van leraren samen verder zullen optrekken en dat wij elkaar hierin zullen versterken.

Docenten van de Pabo Haarlem, waar ik een prachtige werkplek en boekenkast deel: dank voor de gezelligheid en de rust op vrijdagmiddagen. Nu deze rede af is zal ik mij vaker voegen bij het gezamenlijke lunchmoment.

Collega-lectoren van de onderzoeksgroep van het domein Onderwijs & Innovatie Jos Fransen en Rutger Kappe: wat hebben jullie al veel kastanjes voor mij uit het vuur gehaald in de voorgaande jaren. We hebben het afgelopen jaar de karakteristieken van onze afzonderlijke lectoraten kunnen verbinden aan onze gedeelde opdracht: het creëren en ondersteunen van krachtige leeromgevingen waarin studenten zich uitgedaagd en verbonden voelen en waarin zij worden gevormd tot kritische,

reflecterende en onderzoekende professionals. Ik kijk ernaar uit om hierin het komende jaar vervolgstappen te zetten en samen op te trekken.

Collega-lectoren Macheld de Jong, Femke Kaulingfreks en Guido Walraven: vanaf het moment van mijn aanstelling hebben jullie mij omarmd en mogelijkheden geboden. Ik omarmde terug en ik ben niet van plan om snel los te laten! Ik kijk uit naar mooie projecten en nog meer mooie diners.

Mijn dikke vrienden, vriendinnen en familie die ik niet allemaal bij naam zal noemen. Dank voor het vertrouwen en voor de relativering.

Niels, dank voor alles en in het bijzonder voor Liv, Kee en Roemer.

Bronnen

- Atkinson, T.A., & Claxton, G.L. (2000). Introduction (The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing). In T. Atkinson, & G. Claxton (Eds.), *The Intuitive Practitioner: On the value of not always knowing what one is doing* (pp. 1 - 12). Londen: Open University Press.
- Berndsen, Gemmeke, Hello, & De Weerd (2004). *Uitstroom van personeel uit PO, VO en BVE*. Regioplan, Amsterdam.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming. *Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar 'Pedagogische dimensies van onderwijs, opleiding en vorming, met bijzondere aandacht voor processen van humanisering en persoonsvorming'*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bosker, R. (2005). Achterstandsbestrijding in het onderwijs: 1-2-3, komt er nog wat van? In Karsten, S., & Sleegers, P. (Eds) *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* (177-186). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101 (4). 568-586.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*, 1990. New York: Harper & Row.
- Den Besten, R.: <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/doe-mee-aan-onderzoek-naar-doelmatigheid-en-toereikendheid-bekostiging> Geraadpleegd op 29 oktober 2019.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs (oratie)*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Elffers, L., Dronkers, J., Van de Werfhorst, H., Van der Velden, R., & Karsten, S. (2016). Groeiende ongelijkheid vraagt om ingrijpen. *S & D*, 73 (2), 48-55.
- El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Amsterdam: Van Genneep.
- Enthoven, M. (2003). De meester in de spiegel. In J.C. Van der Wolf (Ed.), *In het hoofd van de meester*, 63-75, Utrecht: Agiel.
- Enthoven, M. (2007). *The Ability to Bounce Beyond. The contribution of the School Environment to the Resilience of Dutch urban Middle-Adolescents from a low Socio-Economic Background*. Amsterdam: F&N Boekservice.
- Enthoven, M. & De Bruijn, E. (2010). Beyond locality: the creation of public practice-based knowledge through practitioner research in professional learning communities and communities of practice. A review of three books on practitioner research and professional communities. *Educational Action Research* 18 (2), 289-298.
- Enthoven, M., & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35 (3), 47-60.
- Fergus, S. & Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual review of public health*, 26, 399-420.
- Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teachers and Teaching*, 42, 23-33.
- Hakanen, J.J., Bakker, B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495-513.
- Hattie, J. (2009). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.

- Knoblauch, D., & Chase, M.A. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 104-114.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur & Wetenschappen (2000). *Aan de slag met onderwijskansen*.
- Mitchell, D. (2018). *Gelijke kansen in de school. Diversiteit in vijf thema's*. Huizen: Pica.
- Mollenhauer, K. (2017). *Vergeten samenhang. Over cultuur en opvoeding*. Culemborg: Phronese.
- Oostdijk, E., Van Meenen, M., Strijbis, J., De Rooij, H., Den Hollander, I., Boei, F., & Willemse, M. (2018). Belemmert onderzoek doen de ontwikkeling van een onderzoekende houding? Beelden van lerarenopleider over het stimuleren van een onderzoekende houding bij aanstaande leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39 (3), 23-34.
- PO-Raad (2018): infographic onderwijsachterstandenbeleid: https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/infographic_onderwijsachterstandenbeleid.pdf - Geraadpleegd in december 2018.
- Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. *M&O*, 6, 79-93.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, 80-97.
- SDGNederland: <https://www.sdg Nederland.nl/sdgs/doel-4/leerlingen-kunnen-iets-belangrijk-vinden-als-er-vanaf-weten/> Geraadpleegd op 27 september 2019.
- Stevens, L. & Bors, G. (reds.) (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Unesco (2017). Accountability in education: meeting our commitments. Global education monitoring report, 2017/8. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>) Geraadpleegd op 27 september 2019.
- Ten Dam, G., Veugelers, W., Wardekker, W., & Miedema, S. (2004). *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP.
- Van de Werfhorst, H. (2019). Verkleinen van ongelijkheid in onderwijs gaat ten koste van elites. *NRC*. <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/11/14/verkleinen-van-ongelijkheid-in-onderwijs-gaat-ten-koste-van-elites-a3980292> Geraadpleegd op 14 november 2019.
- Van der Wolf, J.C. (1984). *Schooluitval: een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van der Sanden, J. M. M. (2004). *Ergens goed in worden: naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Eindhoven: Fontys.
- Van Hoepen, A., Van Asseldonk, H., Van der Vegt, J., Meijer, N., & Van Krieken, H. (2019). *Lerend onderwijs voor een lerend Nederland. Ontwikkelagenda voor een versterkte kennisinfrastructuur voor het onderwijs*.
- Van Katwijk, L. & Enthoven, M. (2018). De plek van praktijkonderzoek in de curricula van hbo-lerarenopleidingen. *Kennisbasis Lerarenopleiders* (5). Werkendam: Vereniging Lerarenopleiders Nederland.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507-536.
- Van Manen, M. (2014). Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. *Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: NIVOZ.
- Zestor (2014). *Werken aan professionele ruimte. Strategieën om de professionele ruimte van docenten en docententeams te optimaliseren*. Den Haag: Zestor.

