

OPLEIDINGSSCHOLEN

BEGRIPPENKADER ONDERZOEK



Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen?

DEEL 1: OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN LEREN EN ONDERZOEKEN

Steunpunt
Opleidingsscholen

VO RAAD

PO RAAD



Inhoudsopgave

1	Draagt onderzoek bij aan beter onderwijs?	6
2	Worden onderzoekende leraren betere leraren?	6
3	Praktijkgericht onderzoek is niet hetzelfde als praktijkonderzoek	7
4	Leren en onderzoeken: een continuüm met overeenkomsten en verschillen	7
5	Geschiedenis: van leren naar onderzoeken	10
6	Toelichting continuüm: verschillende vormen van leren en onderzoeken	10
	<i>A. Spontane leerprocessen: van onbewuste naar bewustere vormen van leren</i>	
	<i>B. Spontane leerprocessen: vernieuwend, creatief en/of kritisch, transformatief leren</i>	
	<i>C. Leren als beoogd in het onderwijs</i>	
	<i>D. Voorbeelden van leren en onderzoeken in de beroepsuitoefening</i>	
	<i>E. Beleidsgericht, praktijkgericht en fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek</i>	
7	Toelichting bij het continuüm: de verschuiving van leren naar onderzoeken	14
	<i>Een verschuiving in de mate van explicitering en regulering.</i>	
	<i>Een verschuiving van functies naar verschillende doelen</i>	
	<i>Een verschuiving in actoren en hun belangen</i>	
	<i>Een verschuiving in de aard van het resultaat</i>	
	<i>Een verschuiving in hoe en met wie het resultaat wordt gedeeld</i>	
8	Welke conclusies zijn te trekken voor onderwijs en onderzoek in de school?	17
9	Bronmateriaal	19
	Over de auteur	19





Inleiding

Onderzoek in de school? Wat bedoelen we met ‘onderzoek’? Wie zou dat willen doen en waarom? Twee katernen met de overkoepelende titel ‘Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen?’ gaan in op onder meer deze vragen. Doel van deze katernen is meer duidelijkheid te verschaffen in de spraakverwarring over onderzoek in de school en over de functie van onderzoek voor het professionele leren van schooldirecteuren en (aanstaande) leraren. Dit eerste katern gaat in op de overeenkomsten en verschillen tussen leren en onderzoeken.

In het tweede katern wordt besproken wat de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur zegt over professioneel leren in het onderwijs.

1 Draagt onderzoek bij aan beter onderwijs?

Onderzoek draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs als beleidmakers (overheid, besturen) en onderwijs(leiding)gevendenden de resultaten van wetenschappelijk onderzoek verstandig gebruiken. Zoals bekend gebeurt dat vaak niet. Het is de beruchte kloof tussen onderzoek en onderwijs: onderzoeksresultaten komen onvoldoende terecht in het onderwijs.

Voor scholen is het lastig om na te gaan welke waarde onderzoek kan hebben voor de dagelijkse onderwijspraktijk en op welk onderzoek je je moet richten. Dit heeft diverse oorzaken. Ten eerste tellen resultaten in de wetenschap pas mee als ze zijn gepubliceerd in wetenschappelijke, meestal Engelstalige tijdschriften in wetenschappelijk jargon. Ten tweede is elk wetenschappelijk onderzoek gericht op een beperkte vraag, die wetenschappelijk van belang is. Voor het onderwijs is wetenschappelijke informatie vaak pas interessant als er robuuste resultaten zijn op basis van een flinke hoeveelheid onderzoeken rond een thema. Ten derde is de hoeveelheid resultaten van wetenschappelijk onderzoek immens. Als onderzoekers er al nauwelijks in slagen om de literatuur op het gebied van hun eigen specialisme bij te houden, is het niet verwonderlijk dat mensen die in het onderwijs werken niet goed volgen wat er op onderzoeksgebied allemaal gebeurt.

Wat is er nodig om in beleid en praktijk meer en beter gebruik te kunnen maken van onderzoeksresultaten? Allereerst publicaties die een behoorlijke hoeveelheid onderzoeken samenvatten en deze vanuit een beleids- of praktijkvraag in toegankelijke taal beschrijven. Goede leerboeken voor opleidingen doen dat bijvoorbeeld (min of meer). Maar dat is niet genoeg. Onderwijs(leiding)gevendenden hebben ook tijd en aandacht nodig om kennis te nemen van die publicaties. En vervolgens, nog belangrijker, om die kennis te integreren in hun gedrag en handelen. Kortom, voor de praktijk beschreven onderzoeksresultaten zijn een belangrijke voorwaarde voor professioneel leren, maar dit is niet voldoende.

2 Worden onderzoekende leraren betere leraren?

Of onderzoekende leraren betere leraren worden, hangt af van wat er met 'onderzoek' wordt bedoeld. Voor wetenschappelijk onderzoekers gelden heel andere eisen dan voor leraren. Een promotieonderzoek is een opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker, niet tot leraar. Als het doen van onderwijsonderzoek een betere leraar van je zou maken, dan waren alle onderwijsonderzoekers geweldige leraren. Helaas is dat niet zo. Universiteiten doen dan ook al jaren hun best om onderzoekers bij te scholen op het gebied van hun onderwijstaken.

Maar als leraren onderzoek doen in de eigen praktijk worden ze toch wel betere leraren? Ja, dat kan, mits ze het praktijkonderzoek uitvoeren als 'professionele leerstrategie'. Dat wil zeggen dat het onderzoek onderdeel is van professioneel leren. Doel van zulk onderzoek is niet het publiceren van wetenschappelijke onderzoeksresultaten, maar dat leraren beter onderbouwd handelen in de eigen praktijk. Professioneel leren stelt andere eisen en kent andere problemen dan wetenschappelijk onderzoek. [deel 2 van het begrippenkader]

Een leraar die wetenschappelijk onderzoek doet, oefent twee beroepen uit en heeft dus een dubbelfunctie. Dat kan een positief effect hebben op zijn werk als leraar, maar dat is zeker niet automatisch het geval. Het kan bovendien ook negatieve neveneffecten hebben. Voor leraren die zo'n dubbelfunctie interessant vinden, kan het een loopbaan in het onderwijs aantrekkelijker maken. Maar het is irrealistisch en onnodig voor de kwaliteit van onderwijs dat alle leraren zo'n dubbelfunctie nastreven. Sterker nog, het kan zijn dat andere dubbelfuncties in een school meer bijdragen aan de onderwijskwaliteit. Denk aan specialisaties voor zorgleerlingen, sport, muziek, wetenschap en techniek, of filosofie.

3 Praktijkgericht onderzoek is niet hetzelfde als praktijkonderzoek

Het is niet vreemd dat de termen 'praktijkgericht onderzoek' en 'praktijkonderzoek' door elkaar worden gebruikt. Voor wie zich bezighoudt met 'onderzoek in de school' is het echter van belang om te weten dat het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) hierin een duidelijk onderscheid maakt. Het NRO kent subsidies toe aan wetenschappelijk onderzoek dat fundamenteel, beleidsgericht, praktijkgericht of overstijgend is, maar niet aan praktijkonderzoek als leerstrategie. Dat kan ook niet anders. Het NRO is onderdeel van de NWO, de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. De professionele ontwikkeling van leraren valt daar niet onder. Scholen die willen meedoen aan door het NRO gesubsidieerd praktijkgericht onderzoek, moeten samenwerken met wetenschappelijk opgeleide onderzoekers. Het onderzoek moet relevant zijn voor de onderwijspraktijk, maar moet ook voldoen aan wetenschappelijke criteria.

Het is belangrijk voor het onderwijsonderzoek dat onderzoekers een goede relatie hebben met de onderwijspraktijk. Dan zijn onderzoekers beter in staat om onderzoek te doen dat praktijkrelevant is. Soms is een professioneel leertraject voor leraren onderdeel van het onderzoek, bijvoorbeeld als er een nieuwe methode wordt onderzocht. Maar meedoen aan wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek is voor leraren, directie of bestuur lang niet altijd de meest effectieve weg naar professionele ontwikkeling. Daarvoor zijn er te veel verschillen tussen professioneel leren en wetenschappelijk onderzoek doen.

4 Leren en onderzoeken: een continuüm met overeenkomsten en verschillen

Als het gaat over 'onderzoek in de school' lijkt het soms alsof 'onderzoeken' en 'leren' vrijwel identiek zijn. Dat leidt tot veel spraakverwarring. Er zijn zeker overeenkomsten en er zijn activiteiten waarbij leren en onderzoeken elkaar overlappen, maar er zijn ook duidelijke verschillen. Leren en onderzoeken kunnen worden beschreven als een continuüm, waarbij sprake is van een geleidelijke overgang van leren naar (wetenschappelijk) onderzoek doen. De onderstaande continuümtabel maakt dat zichtbaar.

In de continuümtabel is in de verschuiving van leren naar onderzoeken een aantal 'tussenstations' beschreven. Deze zijn ingedeeld in vier groepen:

- A. Leren: van minder naar meer bewust (van 1 naar 2) en mogelijk naar vernieuwend, creatief (3) of kritisch, transformatief leren (4).
- B. Leren als beoogd in het onderwijs (5).
- C. Voorbeelden van leren en onderzoeken in de beroepsuitoefening (6 en 7).
- D. Wetenschappelijk onderzoek (8, 9, 10).

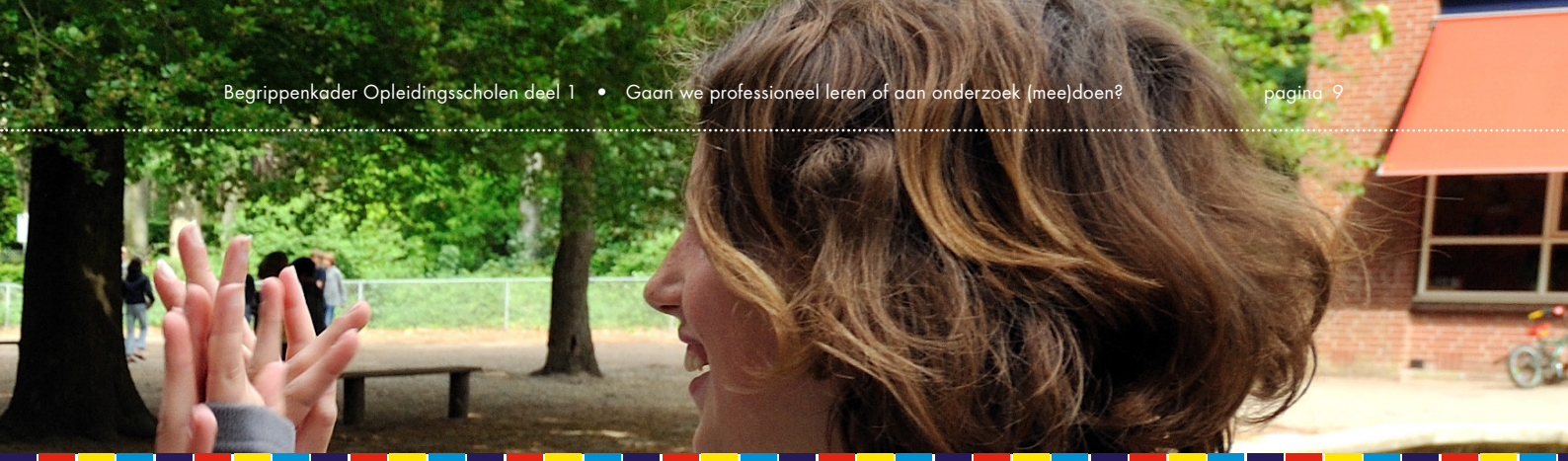
De verschuivingen in het continuüm worden samengevat in vijf punten die in paragraaf 7 worden besproken:

- 1) De mate van explicitering en regulering.
- 2) De functie of doelen.
- 3) De actoren en andere betrokkenen.
- 4) De aard van het resultaat.
- 5) De wijze waarop het resultaat met anderen wordt gedeeld.



Continuüm van leren en onderzoeken in en voor het onderwijs

	1. Mate van explicitering en regulering	2. Functie en/of doel	3. Actoren en andere betrokkenen en hun rol	4. Resultaat	5. Hoe en door wie gedeeld
(A) LEREN: VAN ONBEWUST NAAR BEWUST EN DOELGERICHT EN (MOGELIJK) NAAR CREATIEF, KRITISCH EN TRANSFORMATIEF LEREN					
(A) 1 Spontaan onbewust leren	Niet geëxpliciteerd, weinig of niet bewust. Spontaan proces, gebeurt vanzelf.	Niet geëxpliciteerd doel; wel functie: overleven, erbij horen, iets betekenen.	Lerende (= ieder mens) in interactie met (per definitie sociale) omgeving, primair 'belangrijke anderen'.	Individuele en gezamenlijke betekenisgeving in gedrag, handelen en opvattingen. Handhaving van gedeelde betekenis (socialisatie).	Impliciet gedeeld in taal, gedrag, handelen en vormgeving van de omgeving. Gedeeld door kleinere en grotere groepen (sub/culturen).
(A) 2 Spontaan doelgericht leren	Lerende initieert activiteit, expliciteert en reguleert meer of minder.	Lerende heeft doel, niet per se met eindpunt en meestal niet gezien als leerdoel.	Lerende kan doelgericht anderen gebruiken voor informatie, samen leren en andere hulp.	Verandering of bestending van eigen gedrag, handelen, opvattingen. Indien samen ondernomen gezamenlijk.	Groter deel expliciet. Door gezamenlijke kennis en activiteiten gedeeld met anderen.
(A) 3 Vernieuwend, creatief leren	Lerende expliciteert eigen idee in taal en/of materiële vorm.	Nieuwe oplossing of benadering van probleem of nieuwe uitdrukking van betekenis.	Lerende kan anderen gebruiken voor informatie, hulp, testen, ontwikkelen en verspreiden.	Nieuwe betekenisgeving in taal of materiele vorm: nieuwe manieren van doen en denken. Mogelijk verkoopbaar.	Hoe en wie varieert. Succes kan sterk verschillen en grillig verlopen. Mede effect van 'marketing'.
(A) 4 Kritisch, transformatief leren	Lerende initieert leeractiviteit, expliciteert en reguleert activiteiten; meer of minder samen met gelijkgezinden.	Verzet tegen gangbare kennis (opvattingen) en/of handelen. Doelen vaak op niveau van groep en/of samenleving (vernieuwing).	Lerende is actor, zoekt vaak medestanders om beter te kunnen ingaan tegen actoren die vasthouden aan het gangbare (tegenstanders).	Strijd kan meer of minder worden gewonnen, individueel en sociaal niveau (deels, voorlopig, meer of minder medestanders, wijzigingen in beleid en wetgeving).	Gedeeld met gelijkgezinden; strijd met tegenstanders. In bijeenkomsten, publicaties, media. Tegenstanderstrategie: naast bestrijden ook dood zwijgen.
(B) LEREN ALS BEOOGD IN HET ONDERWIJS					
(B) 5 Leren als beoogd in het onderwijs	Sterk geëxpliciteerd en gereguleerd, niet door lerende maar door anderen (samenleving, beleid, onderwijs, leraren).	Doelen geformuleerd in wetten, eindtermen, leerplannen, methoden, toetsen en examens.	Leerlingen, studenten, cursisten in rol van lerenden. Leraren: bron van informatie en sturing. Ontwikkelaars, politici en ambtenaren: inhoud en randvoorwaarden.	Individuele en gezamenlijke betekenisgeving, maar deels geïsoleerde kennis bij gebrek aan transfer. Vastgelegd als resultaat van toetsing en examinering.	Door participatie in onderwijs. Leerlingen, studenten, cursisten. Daarna door vergelijkbaar opgeleiden. Diploma (certificering) als bewijs voor anderen.



(C) VOORBEELDEN VAN LEREN EN ONDERZOEKEN IN DE BEROEPSUITOEFENING

(C) 6	Expliciet onderzoeken van eigen praktijk. Regels in ontwikkeling (nog leentje-buur bij wetenschappen).	Doel: systematisch (nieuwe) betekenis geven aan en verbeteren van eigen en gezamenlijk handelen, op basis van eigen praktijk-onderzoek.	Onderwijs-professionals (leraren, i.s.m. - bij het onderwerp belang hebbenden. Actoren onderzoeken en verbeteren.	Verbeterde praktijk door met meer inzicht onderbouwd handelen. Met alle betrokkenen gedeelde betekenisgeving. Professionalisering.	Betrokkenen bij praktijkonderzoek delen resultaat door hun deelname. Daarnaast inspiratie voor collega's e.a. binnen en buiten school.
(C) 7 Kwaliteitszorg	Expliciet gereguleerd. Regelgeving i.v.m. doel (externe verantwoording).	Doel: aantonen dat wordt voldaan aan externe criteria i.v.m. erkenning en subsidiering.	medewerkers. Leraren als databron Directie, bestuur: opdrachtgever. Inspectie: afnemer.	Kennis bij betrokkenen. Informatie als middel om te voldoen aan externe eisen. Publieke informatie.	Rapportage aan betrokkenen. Geaggregeerd in inspectie-rapporten en voor vrij beschikbare informatie. Input praktijkonderzoek.

(D) WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK

(D) Beleids-onderzoek	Expliciete beleidsvraag moet worden onderzocht.	Doel: Resultaten van beleid voorspellen of evalueren. Inzicht geven in beleidsvragen op basis van empirische data.	Beleidsonderzoekers. Beleid (politiek): bron van vragen en opdrachtgever. Onderwijs als veld van onderzoek en databron.	Wetenschappelijk onderbouwde informatie over gevolgen van (genomen of mogelijke) beleidsmaatregelen.	Rapportage aan beleidsmakers en vervolgens meestal vrij beschikbaar. Mogelijk ook als wetenschappelijke publicatie.
(D) 9 Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek	Expliciete vraag uit praktijk.	Doel: generaliseerbare kennis over vragen die relevant zijn voor	Wetenschappelijke onderzoekers. Onderwijs als bron van vragen en veld van onderzoek. Mogelijk samenwerking.	Zo algemeen mogelijke, wetenschappelijk onderbouwde informatie over 'hoe-vragen'.	Wetenschappelijke (peer reviewed) publicaties. Vakpublicaties. Collega wetenschappers. Intermediairs.
(D) 10 Fundamenteel wetenschappelijk onderzoek	Expliciete vraag vanuit wetenschap en domein van die wetenschap.	Theorievorming en -toetsing, bijdragend aan generaliseerbare kennis over leren en onderwijs.	Wetenschappelijk onderzoekers. Onderwijs als veld van onderzoek.	Abstracte, algemene informatie over (onderbouwing van) theoretische constructen en relaties.	Peer reviewed publicaties. Vooral door collega-wetenschappers gelezen.



5 Geschiedenis: van leren naar onderzoeken

Het continuüm ‘van leren naar onderzoeken’ kan worden begrepen vanuit de geschiedenis van de mens. Mensen geven betekenis aan de wereld om hen heen en aan zichzelf. Dat begon al op de Afrikaanse savanne. Onze voorouders deden onderzoek naar de mogelijkheden om zich te voeden en zich veilig voort te planten. Door op onderzoek uit te gaan, leerden ze die mogelijkheden kennen. Die informatie werd gedeeld in de groep, aanvankelijk door gedrag van anderen na te doen en geleidelijk ook steeds meer verbaal.

Taal geeft de mogelijkheid om informatie te delen over zaken die niet hier en nu aanwezig zijn. Dat vereist dat mensen taal aanleren. Taal werd ook gebruikt om te rekenen. Oude kleitabletten bevatten niet zozeer tekst als wel cijfers. Uitvinding van de boekdrukkunst heeft de mogelijkheden om informatie te delen enorm uitgebreid, maar dat vereist dat mensen leren lezen. Toen er wetenschappelijke manieren van onderzoek doen werden uitgevonden, gaf dat een geweldige impuls aan de productie van informatie (kennis) die kon worden gedeeld en gebruikt. Onderzoek doen is iets dat mensen moeten leren. En ook het gebruikmaken van onderzoeksresultaten moet worden geleerd.

De hoeveelheid kennis en vaardigheden in de samenleving werd zo groot, dat deze niet meer alleen in informele verbanden kon worden overgedragen. Brede kennisoverdracht werd mogelijk door onderwijs als een apart systeem in te richten. Zo konden belangrijk geachte kennis en vaardigheden worden overgebracht op de jeugd. Nu de ontwikkeling van kennis explosief toeneemt, is het onvoldoende dat mensen alleen in de jeugd onderwijs volgen. Iedereen moet op steeds meer gebieden blijven leren, nieuwe vaardigheden verwerven en nieuwe informatie leren gebruiken, op de werkvloer en in het dagelijks leven.

De geschiedenis laat zien dat primaire vormen van leren zijn aangevuld met andere leermogelijkheden. Deze mogelijkheden moeten worden aangeleerd en vereisen een meer bewuste inzet, een langetermijnplanning en leerstrategieën om informatie om te zetten in zinvolle kennis én in gedrag en handelen.

6 Toelichting continuüm: verschillende vormen van leren en onderzoeken

A. Spontane leerprocessen: van onbewuste naar bewustere vormen van leren

De primaire, spontane vormen van leren zijn niet verdwenen. Van jongs af aan blijft ieder mens altijd ook deels onbewust leren door ervaringen, door nadoen en sociale interactie. Mensen leren ‘vanzelf’, altijd en overal: leren is een aspect van leven. Zulke leerprocessen zijn voor een belangrijk deel impliciet en worden zelden benoemd als leren. De term ‘socialisatie’ wordt wel gebruikt om aan te geven dat het gaat om het verwerven van een positie in de sociale omgeving.

Spontaan leren kan ook meer bewust worden ondernomen. De aanleiding ligt in het eigen leven: er moet iets worden uitgezocht of iets heeft de interesse gewekt. Het doel ligt in wat de lerende er in zijn eigen leven mee wil, en minder of niet in het leren als zodanig. Soms is een einddoel duidelijk, maar lang niet altijd. Bij een hobby heb je bijvoorbeeld geen einddoel voor ogen. Je leert bewust, doelgericht en uit eigen beweging.



Spontane leerprocessen hebben veel invloed, ook op de manier waarop onderwijs in de samenleving vorm krijgt. De manier waarop onderwijs in de loop van generaties vorm heeft gekregen, lijkt in hoge mate vanzelfsprekend, voor leerlingen, hun ouders, ambtenaren, politici, media, enzovoort. Studenten in lerarenopleidingen hebben door hun eigen ervaringen met onderwijs, dus door spontane leerprocessen, diepgewortelde beelden van wat onderwijs is en wat de rol van de leraar daarbij is, ook zonder dat zij zich daarvan bewust zijn. Dat geldt ook voor ervaren leraren. Herhaald gedrag leidt bovendien tot bevestiging en versterking van eerdere leerresultaten en tot onbewuste gewoontes in denken en doen. Deze worden vervolgens als vanzelfsprekend bevestigd en versterkt door de sociale omgeving (team, school, samenleving).

B. Spontane leerprocessen: vernieuwend, creatief en/of kritisch, transformatief leren

Het hiervoor beschreven leren blijft doorgaans binnen de bestaande betekenisgeving van de sociale omgeving. Maar ook worden er nieuwe oplossingen voor problemen bedacht. Er worden nieuwe manieren van doen en denken gecreëerd die verder gaan dan de oude. Dat is de essentie van vernieuwend, creatief leren. Zonder vernieuwend, creatief en kritisch, transformatief leren zou er geen ontwikkeling zijn en zwierven we nog steeds rond op de Savanne.

Er is sprake van kritisch, transformatief leren als de bestaande betekenisgeving diepgeworteld is, maar door sommigen als knellend, onjuist of zelfs onrechtvaardig wordt ervaren. Dan is er een transformatie nodig van oude naar nieuwe denkbeelden en gewoonten, die nog deels of geheel moeten worden uitgevonden. Bij kritisch, transformatief leren wordt de gangbare, breed gedeelde betekenisgeving fundamenteel veranderd (getransformeerd).


Dat kan op kleine of grotere schaal: bijvoorbeeld in de klas, onder een bepaalde groep leraren (van een of meer scholen) of op maatschappelijk niveau. Een actueel voorbeeld van kritisch transformatief, maar ook creatief en vernieuwend leren, is te zien in de 'zwarte piet discussie'.

C. Leren als beoogd in het onderwijs

Het beoogde leren in het onderwijs verschilt in een aantal opzichten van het leren als aspect van leven. Het beoogde leren in het onderwijs gebeurt niet vanzelf of uit eigen beweging, maar vereist bewuste aandacht, heeft een verplicht karakter, en zowel de inhoud als de werkwijze van het leren wordt door anderen georganiseerd. Wat in het onderwijs moet worden geleerd, staat vaak ver af van de concrete betekenis en de eigen belevingswereld van de leerlingen of studenten. Het is in hoge mate 'leren voor later'. De dominante werkwijze is dat theoretische informatie door de leraar en het boek wordt aangereikt. Er is vaak weinig aandacht voor emoties in het leren en voor verschillende manieren van leren, met motivatieproblemen als gevolg.

Met de nadrukkelijke toevoeging 'beoogd' wordt bedoeld dat a) het leren zoals beoogd niet altijd plaatsvindt, en b) dat het niet het enige leren is dat in het onderwijs plaatsvindt. Daarnaast blijven er spontane leerprocessen. De term 'verborgen leerplan' duidt op de niet beoogde leereffecten van het onderwijs, en dan met name de negatieve leereffecten. Zo kan een kind door ervaringen in het onderwijs leren dat pestgedrag dom is of dat je er populair mee kunt worden. Of je kunt van geschiedenisonderwijs leren dat gewone mensen niet belangrijk zijn.

¹ Het begrip 'transformatief' is toegevoegd omdat in het onderwijs de term 'kritisch' - bijvoorbeeld in 'kritische reflectie' - vaak eenzijdig wordt gebruikt voor een leerproces waarbij de student wordt geacht kritisch naar zichzelf te kijken volgens de normen van het onderwijs, maar niet om kritisch te kijken naar bijvoorbeeld het onderwijs of de beroepssituatie.



muren
vuren
duren

D. Leren en onderzoeken in de beroepsuitoefening

Leren en onderzoeken zijn van belang in allerlei beroepen buiten het domein van de wetenschap. Er zijn verschillende manieren waarop leren en onderzoeken in de beroepsuitoefening een rol kunnen spelen.

- Leren omgaan met en benutten van nieuwe technieken en kennis.
Er komen voortdurend nieuwe technieken, nieuwe hulpmiddelen, nieuwe werkwijzen, nieuwe kennis en nieuwe regels waarop de beroepsuitoefening zich moet baseren. Een deel van die nieuwe kennis en technieken is afkomstig uit wetenschappelijk onderzoek.
- Onderzoeken als taak binnen de beroepsuitoefening.
Wie een bedrijf wil starten, doet markt- en productonderzoek. Journalisten onderzoeken hun informatie en bronnen. Een sociaal werker onderzoekt de situatie van de cliënt. Leraren onderzoeken de leerresultaten van hun leerlingen.
- Onderzoek als onderdeel van het monitoren en verbeteren/vernieuwen van de eigen beroepsuitoefening (praktijkonderzoek als professionele leerstrategie). Toetsen resulteren dan niet alleen in cijfers voor leerlingen; de leraar onderzoekt ook of en hoe zijn eigen uitleg moet worden verbeterd.
- In het onderwijs is een vierde manier van leren en onderzoeken te noemen: onderwijs geven over onderzoek. Onderzoekend leren staat al vanaf het primair onderwijs op de agenda.

Om nieuwe kennis in de beroepsuitoefening te benutten, moeten beroepsbeoefenaars niet alleen kennis nemen van theorie, maar moeten zij de nieuwe kennis ook integreren in hun (beroeps)handelen. Dat kost meer inspanning naarmate de nieuwe kennis meer in tegenspraak is met de tot dan toe gehanteerde kennis en naarmate zij hun geautomatiseerde beroepshandelen ingrijpender moeten veranderen.

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in het onderwijs is een vorm van professioneel leren. Het doel is dat leraren met meer begrip en beter onderbouwd (individueel of gezamenlijk) handelen in de eigen onderwijspraktijk. Belanghebbenden (leerlingen, ouders, collega's) worden hierbij betrokken. Er wordt gebruikgemaakt van allerlei onderzoeksbenaderingen en methoden die deels zijn ontleend aan de sociale wetenschappen.

Er is veel discussie over de vraag hoe je goed praktijkonderzoek doet. Men heeft de neiging om er een soort verwaterde kopie van sociaalwetenschappelijk onderzoek van te maken. Daarmee wordt over het hoofd gezien dat praktijkonderzoek als leerstrategie een ander soort complexiteit kent dan sociaalwetenschappelijk onderzoek. Omdat ze verschillende doelen hebben, ligt het voor de hand dat er ook andere regels gelden. De onderzoekende leraar (of leidinggevende) is bijvoorbeeld niet een buitenstaander, maar juist een betrokken insider. En de anderen hebben niet de positie van 'onderzoeksobject' of 'respondent', maar de positie van belanghebbenden die vaak zelf kunnen bijdragen aan een betere praktijk. De actoren bij praktijkonderzoek hebben een andere rol en andere belangen dan bij wetenschappelijk onderzoek.



De kwaliteitszorg in het onderwijs is traditioneel vooral gericht op externe verantwoording. Als scholen kwaliteitszorg ook inzetten om (intern) van te leren en het onderwijs te verbeteren, zijn de verzamelde gegevens input voor praktijkonderzoek als professionele leerstrategie. Dat gebeurt bijvoorbeeld in zogenoemde data-teams: teams van leraren (en soms een directeur of teamleider en de kwaliteitszorgmedewerker of een externe onderzoeker ter ondersteuning). Deze teams benutten de data van de kwaliteitszorg om beter zicht te krijgen op de resultaten van de eigen beroepsuitoefening. Vervolgens worden veranderingen ingezet, waarvan de effecten weer door het team worden bestudeerd.

E. Beleidsgericht, praktijkgericht en fundamenteel wetenschappelijk onderwijsonderzoek

Het wetenschappelijk onderwijsonderzoek wordt in Nederland verdeeld in beleidsgericht onderzoek, praktijkgericht onderzoek en fundamenteel onderzoek. De belangrijkste overeenkomsten zijn dat wetenschappelijk onderwijsonderzoek:

- a) het onderwijs als veld van onderzoek heeft,
- b) ten dienste van het onderwijs moet komen,
- c) aan wetenschappelijke eisen moet voldoen.

Het belangrijkste verschil tussen de drie soorten onderwijsonderzoek betreft de soort onderzoeksvraag. Dat verschil brengt met zich mee dat de actoren, de onderzoeksofzet en de methoden kunnen verschillen. Zo is bij praktijkgericht onderzoek een nauwe samenwerking met de onderwijspraktijk noodzakelijk om een goede vraag te formuleren en het onderzoek vervolgens uit te voeren.

Regelmatig staat de vraag ter discussie aan welke wetenschappelijke eisen onderwijsonderzoek moet voldoen. Dat is niet vreemd in het wetenschappelijk bedrijf. Om te beoordelen wat het resultaat waard is, moet worden verantwoord op welke gronden dat resultaat als geldige kennis zou moeten worden beschouwd en wat de grenzen van die geldigheid zijn. Daarom is het verplicht om in de rapportage de methode van onderzoek te beschrijven. Collega wetenschappers in hetzelfde domein beoordelen anoniem of de rapportage kan worden goedgekeurd voor publicatie in wetenschappelijke tijdschriften (peer review).

Wat is de relatie tussen wetenschappelijk onderzoeken en leren? Onderzoekers zelf leren van hun werk. Ze leren bijvoorbeeld wie hen kan helpen bij het gebruik van onderzoeksmethoden, welke financiële kanalen er zijn, met welke collega ze plezier kunnen hebben, hoe ze een subsidieaanvraag doen en hoe ze een paper schrijven en gepubliceerd krijgen. Ook leren ze door kennis te nemen van wat andere onderzoekers over hun onderwerp hebben geschreven. Al die kennis gebruiken ze voor hun eigen onderzoek. Vervolgens beschrijven ze wat ze van hun onderzoek hebben geleerd op een manier die het beoogde tijdschrift vereist. Publiceren in wetenschappelijke tijdschriften is een belangrijk doel voor wetenschappers. Hiermee presenteren zij hun resultaten in principe aan de wereld, in de praktijk voornamelijk beperkt tot een kleine kring collega's.



7 Toelichting bij het continuüm: de verschuiving van leren naar onderzoeken

In de tabel zijn verschillen tussen leren en onderzoeken samengevat als verschuivingen op vijf met elkaar samenhangende punten.

1. Een verschuiving in de mate van explicitering en regulering

De ontwikkeling van leren naar onderzoeken is globaal een ontwikkeling van toenemende explicitering en regulering. Het leer- c.q. onderzoeksproces wordt steeds bewuster, in taal, geëxpliciteerd en wordt steeds meer een activiteit waarvoor regels worden opgesteld. De spontane leerprocessen waarin mensen leren door eigen ervaring, meedoen en nadoen zijn nog weinig expliciet en gereguleerd. Op school worden leeractiviteiten expliciet gereguleerd, zozeer zelfs dat alleen specifieke activiteiten als leren worden bestempeld.

In de verschuiving van leren naar onderzoeken worden de rollen van de actoren explicieter omschreven. De competenties die worden vereist van leraren en onderzoekers lopen sterk uiteen. Beiden hebben een eigen traject van opleiding en diplomering.

Onderzoek doen (van praktijkonderzoek als leerstrategie tot en met wetenschappelijk onderzoek) wordt bepaald door expliciet geformuleerde regels. Welke regels dat zijn en welke doelen worden nagestreefd, hangt af van het type onderzoek en staat regelmatig ter discussie. De regels hebben betrekking op de werkwijze, inclusief de rol van actoren, het resultaat en de wijze waarop de resultaten worden gedeeld.

De regels voor wetenschappelijk onderzoek kunnen variëren. Ze zijn afhankelijk van het soort onderzoek (beleid, praktijkgericht, fundamenteel) en van de keuze voor een onderzoeksontwerp dat past bij de onderzoeksvraag. In een wetenschappelijke publicatie moet worden beschreven hoe de onderzoeker te werk is gegaan, hoe respondenten zijn geselecteerd en welke procedure is gevolgd. Ook moet de rol van mogelijke andere actoren (financiers, reviewers) worden vermeld. Publicaties worden vooraf onderworpen aan peer review om te toetsen of het onderzoek en de conclusies op acceptabele wijze tot stand zijn gekomen.

2. Een verschuiving in functies en doelen

Leren als basale menselijke activiteit heeft altijd de functie van overleven, meedoen om bij de groep te horen, iets betekenen, erkend en gewaardeerd worden. Omdat de lerende zich daarvan niet altijd bewust is, wordt gesproken over een 'functie' en niet over een 'doel'. Leerresultaten die ooit een functie hadden, kunnen in een veranderde omgeving disfunctioneel worden. Het stellen van doelen hoort bij de meer bewuste, doelgerichte leerprocessen. Maar ook daar is leren meestal niet een doel op zich. Het doel is om iets beter te kunnen, iets wat je nodig hebt of leuk vindt.

In het onderwijs is er een externe instantie die de doelen vaststelt. Er kunnen problemen ontstaan doordat de doelen onduidelijk zijn voor of niet worden gedeeld door de lerenden, de leerlingen of studenten die worden geacht te leren. Eigen leerdoelen ontwikkelen en deze bewust nastreven krijgt nog niet altijd de aandacht die nodig is: bewust en doelgericht leren moet je bewust en doelgericht leren. Bij onderzoek als onderdeel van de beroepsuitoefening (niet als wetenschapper) zijn de doelen direct gericht op de eigen praktijk.

Bij wetenschappelijk onderzoek is het doel het produceren van generaliseerbare geldige informatie. Bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag moet worden aangegeven voor welke populatie en/of situaties de resultaten gelden en waarom. Het tot stand komen van resultaten wordt getoetst door collega's (peer review). Publicaties in wetenschappelijke tijdschriften gelden als bewijs dat het doel is bereikt.

3. Een verschuiving in actoren en hun belangen

Zoals alle menselijke activiteiten, zijn leren en onderzoeken sociale activiteiten, die plaatsvinden in een sociale context. Er zijn altijd anderen bij betrokken, in verschillende 'rollen' en met verschillende belangen. Een actor kan bijvoorbeeld zelf leren, het leren van anderen direct of indirect sturen en ondersteunen dan wel dwarsbomen. Een actor kan meewerken aan onderzoek, zelf onderzoek doen, opdracht geven tot onderzoek en/of het onderzoek financieren (van onderwijs, kwaliteitszorg, professionele leren, wetenschappelijk onderzoek). Iedereen leert altijd overal van elkaar, meer of minder bewust. Mensen kunnen ook bewust anderen inschakelen om van te leren. In het onderwijs sturen de leraar, het studiemateriaal en indirect het onderwijsbeleid het leren van leerlingen en studenten.

Bij praktijkonderzoek als leerstrategie hebben actoren andere belangen en andere posities dan bij wetenschappelijk onderzoek. Leraren die iets willen doen tegen het wegzakken van de motivatie van leerlingen in de brugklas, hebben daar belang bij, net zoals hun leerlingen, ouders en de school. Als leraren hun onderwijs kritisch evalueren, kunnen leerlingen en ouders daarbij behulpzaam zijn, omdat ze partij en belanghebbenden zijn. Dat is een heel andere positie dan de wetenschappelijk onderzoeker. Hij blijft zoveel mogelijk buitenstaander om te onderzoeken 'hoe het zit', en niet om bijvoorbeeld de motivatie van leerlingen te verbeteren.

De actoren in onderwijs en onderzoek hebben ook belangen die te maken hebben met status en geld. Wetenschappelijk onderzoek heeft in de samenleving een hogere status dan onderwijs. Daarom kan het aantrekkelijk zijn voor schoolbesturen, directies en leraren om mee te doen aan 'onderzoek in de school'. Er wordt dan immers met meer ontzag naar je gekeken. Omgekeerd kan het voor wetenschappelijk onderzoekers aantrekkelijker zijn om op hun eigen hoogvlakte te blijven in plaats van zich intensief bezig te houden met het moeras van de praktijk (om een beeldspraak van Schön te gebruiken).

Naast status, zijn er financiële belangen. Voor welke activiteiten is welke financiering toegankelijk? Wetenschappelijk onderzoekers moeten zich sterk inspannen om aan geld voor onderzoek te komen. Meer concurrentie wordt dus niet van harte begroet. Komt onderzoek in de school alleen in aanmerking voor financiering als het voldoet aan de eisen van wetenschappelijk onderzoek? Als samenwerking tussen scholen en universiteiten of andere onderzoeksinstellingen een criterium is, hebben beide een belang. Maar daarmee is er nog geen goede samenwerking gecreëerd.

4. Een verschuiving in de aard van het resultaat

Zowel leren als onderzoeken zijn vormen van menselijke betekenisgeving, maar er zijn duidelijke verschillen in het resultaat. In de verschuiving van leren naar onderzoeken verschuift het resultaat van gedeelde betekenisgeving en interne leerresultaten naar een extern resultaat in de vorm van informatie (over betekenisgeving).

Het resultaat van impliciete leerprocessen wordt niet of weinig opgemerkt, ook al is het resultaat ingrijpend en omvattend. De betekenisgeving wordt beschouwd als de vanzelfsprekende stand van zaken en wordt stilzwijgend gedeeld. Bij een creatief en kritisch transformatief leerproces wordt het vanzelfsprekende van de stand van zaken betwist en wordt naar nieuwe wegen gezocht.

Het gaat daarbij niet alleen om 'kennis', maar het gaat primair om gedrag en handelen en het inrichten van de sociale omgeving. Het beoogde resultaat van leren in het onderwijs bestaat uit kennis en vaardigheden waarover consensus is. De lerenden moeten hun leerresultaten expliciet aantonen door toetsing en examinering.



Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie is het (gezamenlijk) werken aan verbetering en vernieuwing van de eigen praktijk op basis van een beter begrip van die praktijk. Het resultaat zit in de gezamenlijke praktijk en de gedeelde kennis.

Elk soort onderzoek resulteert in informatie voor anderen. Om van die informatie te leren, is weer een leerproces vereist. Om ook andere leraren te inspireren en te laten profiteren van praktijkonderzoek, wordt over het praktijkonderzoek gerapporteerd of op andere manieren gecommuniceerd. Maar om ook zelf aan de slag te gaan met deze informatie, is een eigen leerproces nodig. Bijvoorbeeld: over het resultaat van kwaliteitszorg moet volgens de richtlijnen voor kwaliteitszorg worden gerapporteerd. Daarvan leren vereist een leerproces. Het resultaat van wetenschappelijk onderzoek is een publicatie. Om daarvan te leren zijn wetenschappelijke kennis en vaardigheden nodig.

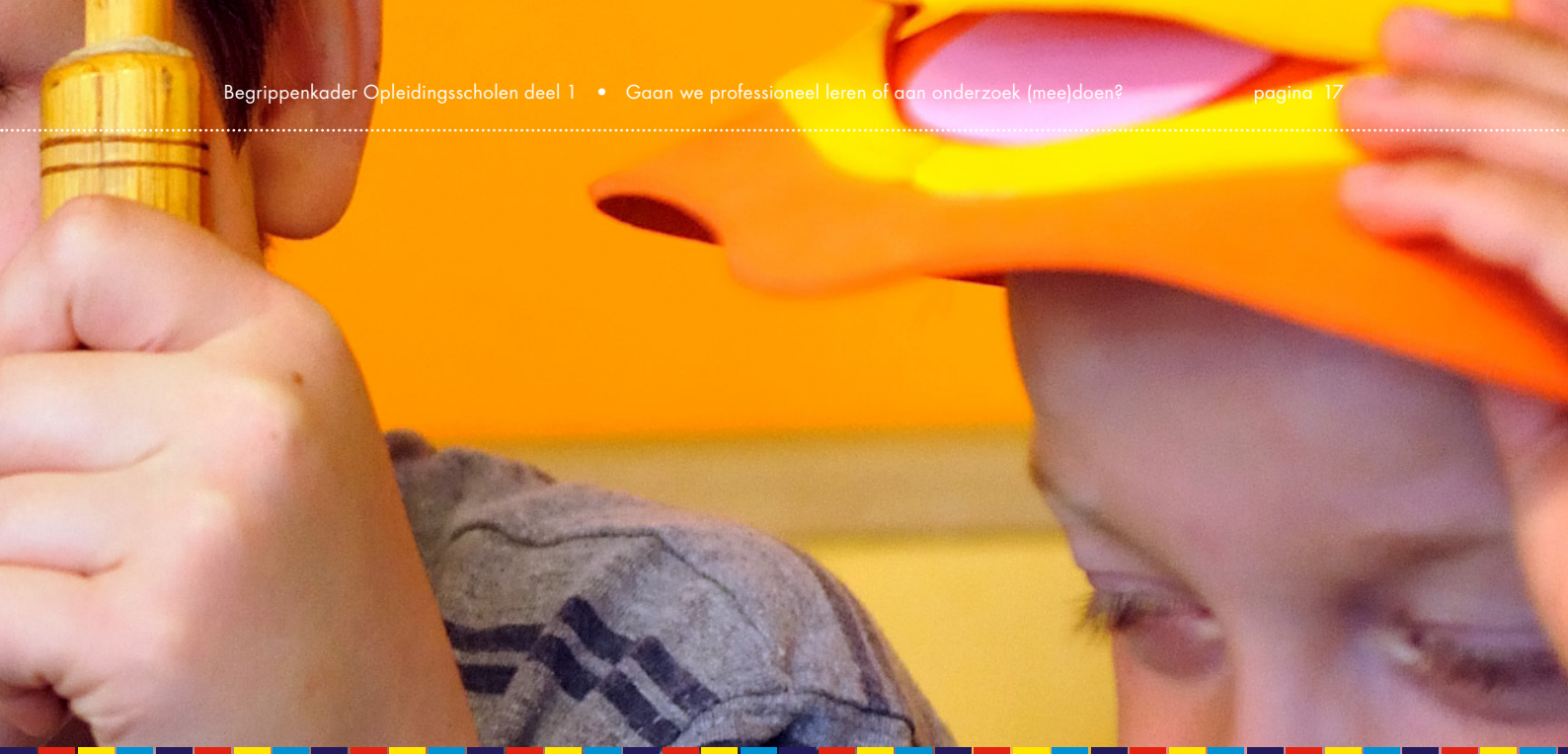
5. Een verschuiving in hoe en met wie het resultaat wordt gedeeld

De resultaten van leren en onderzoeken worden met anderen gedeeld. Dit gebeurt op verschillende manieren met verschillende betrokkenen. De resultaten van spontaan leren worden als vanzelfsprekend gedeeld met de sociale groep, binnen de eigen (sub)cultuur. Dit gebeurt impliciet: door de taal of liever het discours, door de gewoontes in doen en denken en door de inrichting van de omgeving. Bijvoorbeeld: wat een school is, wordt duidelijk door de manier waarop leraren, leerlingen en leidinggevenden praten en zich gedragen, en ook door de inrichting van de school. Bij creatief en kritisch transformatief leren veranderen zowel de taal, de gebruikelijke manier van doen als de inrichting van de omgeving.

Resultaten van meer expliciete vormen van leren worden ook explicieter gedeeld. In de lijn van leren naar onderzoeken wordt het schriftelijk delen van de resultaten steeds belangrijker. Dat maakt het delen niet zonder meer eenvoudiger. Wat wordt opgeschreven, is informatie en is nog geen kennis, laat staan handelen. Lezers delen pas in deze resultaten als ze zelf een leerproces doormaken.

Omdat de resultaten van leren in het onderwijs voor de buitenwereld aantoonbaar moeten zijn, worden deze vastgelegd in diploma's. Onderwijs is gericht op het delen van kennis waarover in de samenleving consensus is.

Bij praktijkonderzoek als professionele leerstrategie worden leerresultaten gedeeld door de betrokkenen. Als gevolg van de eisen die worden gesteld aan wetenschap, zijn wetenschappelijke publicaties maar voor een beperkt publiek leesbaar. Vooral fundamenteel wetenschappelijke publicaties zijn geschreven voor collega-wetenschappers. Van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek wordt sinds kort vereist om ook voor de praktijk te publiceren.



8 Welke conclusies zijn te trekken voor onderwijs en onderzoek in de school?

1. Spontane leerprocessen – en de resultaten ervan – zijn ook belangrijk voor het onderwijs

Leren is meer dan het door onderwijs beoogde leren. Doordat leren is uitbesteed aan het onderwijs, wordt 'leren' vooral opgevat als het bewuste leren zoals dat wordt beoogd in het onderwijs. Daarmee worden de – resultaten van – basale, spontane vormen van leren gemakkelijk over het hoofd gezien. Er wordt in het onderwijs nauwelijks gekeken naar alle leerresultaten die leerlingen buiten school of op school door het verborgen leerplan opdoen.

Ook in lerarenopleidingen en in de professionalisering van leraren wordt vaak weinig rekening gehouden met leerresultaten die (aankomende) leraren meebrengen. Bij onderwijsvernieuwingen wordt nauwelijks aandacht besteed aan de vele diepgewortelde leerresultaten in doen en denken van de betrokken leraren. En in het onderwijs, in lerarenopleidingen en bij onderwijsvernieuwingen wordt te weinig gelet op de actuele spontane leerprocessen, waarin meedoen, nadoen en eigen belangen en interesses nog steeds belangrijk zijn.

2. Wetenschappelijk onderzoek is onderdeel van de input voor professioneel leren

Wetenschappelijk (fundamenteel, beleidsgericht en praktijkgericht) onderwijsonderzoek kan een belangrijke bijdrage leveren aan goed onderwijs, namelijk door wetenschappelijk onderbouwde input (informatie) te leveren in een toegankelijke vorm. Deze input is belangrijk, maar dat geldt ook voor de volgende inhoudelijke input:

- Wat we verstaan onder 'goed onderwijs' kan niet door onderzoek worden beslist, maar vereist een ethische en politieke discussie (Biesta, 2014).
- Beleid en praktijk moeten rekening houden met belangen van verschillende partijen en met praktische (on)mogelijkheden en hebben daarover dus informatie nodig.
- Wetenschappelijke kennis is generiek ('lesmethode A heeft de beste resultaten' wil zeggen: gemiddeld, bij de meeste leerlingen). In de onderwijspraktijk is concrete, contextuele kennis onontbeerlijk (welke leerlingen in mijn klas profiteren van methode A en welke hebben iets anders nodig?).
- Ook andere kennis dan kennis uit onderwijsonderzoek kan belangrijk zijn voor het onderwijs (bijvoorbeeld: waarover praten de ouders van onze leerlingen?).
- Het gebruiken van informatie vereist niet alleen kennisverwerving. Alleen kennis is onvoldoende: het gaat om gedrag en handelen. Dat vereist een ander leerproces dan alleen kennis verwerven, zeker als het om gedragsverandering gaat. Vaak zijn voor het professionele leren van onderwijs(leiding)gevenden creatieve en kritisch transformatieve leerprocessen nodig, zoals volgt uit punt 1.



3. Door onderzoek onderbouwd onderwijs vereist professioneel leren

Schoolontwikkeling en de kwaliteit van het onderwijs worden gediend door professioneel leren in de school. Onderwijs dat is onderbouwd door onderzoek (evidence informed education) maakt onder andere gebruik van onderzoeksresultaten als input voor professioneel leren. Het vereist echter niet dat leraren zelf wetenschappelijk onderzoek in de school doen. Professioneel leren kan allerlei vormen aannemen. Daarbij worden van leraren een onderzoekende houding en onderzoekend gedrag gevraagd. Het praktiseren van een onderzoekende houding door leraren ten behoeve van de kwaliteit van onderwijs komt overeen met 'praktijkonderzoek als leerstrategie' en staat niet gelijk aan wetenschappelijk onderzoek doen. Overigens kunnen onderzoeksresultaten worden gebruikt om professioneel leren goed te organiseren [deel 2 over professioneel leren].

4. Ondoordachte ideeën over 'onderzoek in de school' maken de kloof breder

Er is weinig empirisch bewijs voor dat meedoen aan wetenschappelijk onderzoek leidt tot verbetering van het onderwijs, behalve als een professioneel leertraject van leraren expliciet onderdeel is van het onderzoek. Er is een aantal gevaren die ertoe kunnen leiden dat 'onderzoek in de school' de kloof tussen onderwijs en onderzoek verbreedt in plaats van vermindert:

- Eventuele leereffecten van meedoen aan wetenschappelijk onderzoek blijven beperkt tot de betrokken leraren. Voor leraren die niet direct bij het onderzoek zijn betrokken, heeft het onderzoek even weinig effect als alle andere onderzoeken, ook al wordt er bijvoorbeeld een presentatie over gegeven.
- De focus op het wetenschappelijke onderzoek dat in de school wordt uitgevoerd, kan ertoe leiden dat de school relevante resultaten uit ander, (inter)nationaal onderzoek niet of te weinig benut. Een onderzoeksvraag is vaak noodzakelijkerwijs beperkt, al doet bijvoorbeeld ontwerponderzoek veel moeite om de complexiteit van de praktijk te handhaven. Dan nog geldt dat adequaat handelen van leraren altijd (en tegelijkertijd) te maken heeft vele aspecten, meer dan het (ontwerp)onderzoek zich op kan richten.
- Er kunnen wrijving en negatieve beeldvorming ontstaan als er onduidelijkheid is over de rolverdeling en de achterliggende belangen van de verschillende actoren (wie is de baas, wie bepaalt wat we aan het doen zijn?). Ook kunnen wrijving en negatieve beeldvorming ontstaan tussen leraren die wel en niet aan het onderzoek meedoen.
- De tijd en aandacht die nodig is voor het leren doen van wetenschappelijk onderzoek kan ten koste gaan van tijd en aandacht voor het professioneel leren van leraren.

5. Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen?

Scholen waar leraren nog weinig professioneel leren, zullen meer problemen dan profijt ondervinden van meedoen aan wetenschappelijk onderzoek. Scholen met een rijke professionele leercultuur zijn beter in staat om duidelijk te maken met welke verwachting zij meedoen aan wetenschappelijk (praktijkgericht) onderzoek. Doen ze dat om onderwijsonderzoek vooruit te helpen? Of om er zelf (ook) direct van te leren voor het eigen onderwijs? Er zijn duidelijke afspraken nodig over wie erbij zijn betrokken, met welke taken en verantwoordelijkheden, en welke ruimte ieder daarvoor krijgt. Is het doel dat onderwijs(leiding)gevendenden zelf van het onderzoek leren, dan zijn heldere verbanden nodig met het professionaliseringsbeleid en met schoolontwikkeling. [Zie ook deel 2].

9 Bronmateriaal

De twee delen ‘Gaan we professioneel leren of aan onderzoek (mee)doen?’ zijn een aangepaste (zowel ingekorte als aangevulde) versie van ‘Onderzoek en leren in het onderwijs: overeenkomsten, verschillen en relaties’ dat begin 2016 op de website van Didactief wordt geplaatst. Hieraan ging een concept vooraf onder de titel ‘De rol van onderwijsonderzoek in het onderwijs: overeenkomsten, verschillen en relaties tussen leren en onderzoeken’ (december 2014).

- Biesta, G. (2014). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma
- Over vormen van leren:
Bolhuis, S. (2016). *Leren en veranderen. Emotie, gedrag en denken*. Vierde gewijzigde druk. Bussum: Coutinho
- Toelichting bij en voorbeelden van praktijkonderzoek:
Bolhuis, S. & Q.Kools (samenstellers), *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding. Gratis te downloaden <http://hbo-kennisbank>
- Voor het zoeken van resultaten van onderwijsonderzoek en aanvragen van onderzoekfinanciering: www.nro.nl

Het Steunpunt Opleidingsscholen heeft de volgende katernen uitgegeven over praktijkonderzoek:

- Ros, A. Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek
- Ros, A. Organisatie van praktijkonderzoek
- Ros, A. Leraren in gesprek; dialoog door onderzoek
- Ros, A. Bruikbare onderzoeksresultaten; feedback door onderzoek

Publicaties

Het Steunpunt Opleidingsscholen publiceert diverse interessante katernen, praktijkvoorbeelden en factsheets over verschillende thema's binnen opleiden in de school.

Zie www.steunpuntopleidingsscholen.nl/steunpunt/publicaties/

Over de auteur

Sanneke Bolhuis is emeritus lector Leerstrategieën bij Fontys Lerarenopleidingen (Tilburg) en was onderzoeker/docent bij onderwijs en opleidingen van het Radboudumc (Nijmegen). Ze is betrokken bij Europese onderwijsprojecten, begeleidt nog promotieonderzoek en is lid van de Stuurgroep NRO.

Voor al uw vragen en meer informatie

Steunpunt Opleidingsscholen ondersteunt (academische) opleidingsscholen – als samenwerkingsverband van schoolbesturen, scholen en lerarenopleidingen – bij het versterken van onderlinge samenwerking en kennisuitwisseling. Een steunpunt van, voor en door opleidingsscholen dat bijdraagt aan de professionalisering van leraren, de ontwikkeling van scholen en het versterken van schoolbesturen in het primair en voortgezet onderwijs.

Voor vragen en meer informatie over Steunpunt Opleidingsscholen kunt u terecht bij:

PO-Raad

Projectleiders: Jos van der Pluijm en Gea Spaans
steunpuntopleidingsscholen@poraad.nl • 030 – 31 00 933

VO-raad

Projectleider: Nienke Wirtz
steunpuntopleidingsscholen@vo-raad.nl • 030 – 232 48 00

Colofon

Auteur: Sanneke Bolhuis

Vormgeving: Bas van der Horst, BUREAUBAS

Fotografie: Rob Nelisse, Reportagemaker en Ewouter Blokland, Ewouter.com

Druk: Drukproef, Krimpen a/d IJssel