

GEDRAG EN ONDERZOEK IN DE EDUCATIEVE PRAXIS: PLAATS= BEPALING

ORATIE, 7 OKTOBER 2009
PETRA PONTE

LECTORAAT GEDRAG
EN ONDERZOEK IN DE
EDUCATIEVE PRAXIS



HOGESCHOOL
UTRECHT

GEDRAG EN ONDERZOEK IN DE EDUCATIEVE PRAXIS: PLAATSBEPALING

VOOR JAN

ISBN/EAN 978-90-8928-025-1

© Hogeschool Utrecht, Lectoraat Gedrag en
onderzoek in de educatieve praxis.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd
en/of openbaar gemaakt worden door middel van
druk, fotokopie of op welke wijze dan ook, zonder
toestemming van de auteursrechthebbende.

- 1. INLEIDING: GEDRAG EN ONDERZOEK
IN DE EDUCATIEVE PRAKIS 5**
- 2. VERKLAREN, VOORSPELLEN OF
BEGRIJPEN VAN GEDRAG: EEN
PSYCHOLOGISCHE INVALSHOEK 7**
- 3. VERANDEREN VAN GEDRAG IN
DE EDUCATIEVE PRAKIS: EEN
PEDAGOGISCHE INVALSHOEK 15**
- 4. PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK
IN DE EDUCATIEVE PRAKIS: EEN
EPISTEMOLOGISCHE INVALSHOEK 25**
- 5. GEDRAG IN DE EDUCATIEVE PRAKIS:
EEN PROFESSIONELE INVALSHOEK 33**
- 6. HET ONDERZOEK IN HET LECTORAAT 39**
- 7. AFSLUITING EN DANKWOORD 45**

Curriculum Vitae 49

Literatuur 50

“ONDERZOEK NAAR GEDRAG VAN LEERLINGEN EN LERAREN VRAAGT OM ONDERZOEK MET EN DOOR LEERLINGEN EN LERAREN.”

1 / INLEIDING: GEDRAG EN ONDERZOEK IN DE EDUCATIEVE PRAXIS

Er zijn verschillende mogelijkheden om over gedrag te spreken. In de Dikke Van Dale (Groot woordenboek van de Nederlandse taal), wordt gedrag allereerst als neutrale, alledaagse categorie gedefinieerd. Gedrag als de wijze waarop iemand zich gedraagt, zijn of haar handel en wandel, zijn of haar wijze van doen, optreden en reageren. Ook wordt wel verwezen naar gedrag in een specifieke context of situatie; eetgedrag is daar een voorbeeld van. In de tweede plaats wordt over gedrag gesproken als alledaagse morele categorie: een wonderlijk gedrag, slecht gedrag, zedelijk gedrag, enzovoort. In de schoolcontext betreft het dan meestal het gedrag van leerlingen met betrekking tot ‘orde en tucht’, aldus de Dikke Van Dale, hoewel tegenwoordig toch vaker gesproken wordt van het al dan niet hebben van probleemgedrag. Gedrag als morele categorie verwijst vooral naar hoe gedrag door een ander beoordeeld wordt. Meestal gebeurt dat in negatieve zin: iemands gedrag laken, wraken, veroordelen, enzovoort.

Een derde manier om over gedrag te spreken betreft gedrag als wetenschappelijke categorie, dat wil zeggen gedrag als object van studie. Het object is de wijze waarop iemand zich in de sociale werkelijkheid manifesteert en door anderen wordt waargenomen. Dit is de categorie die in het lectoraat centraal staat.

Ik wil vandaag vooral ingaan op de vraag hoe gedrag als object van studie gedefinieerd kan worden en hoe daar onderzoek naar gedaan kan worden. Aan de orde komen achtereenvolgens de psychologische, pedagogische, epistemologische en professionele plaatsbepaling van het lectoraat, dat als opdracht heeft om praktijkgericht onderzoek uit te voeren naar gedrag in de educatieve praxis. Die opdracht zal ik verbinden met de noodzaak om onderzoek naar gedrag van leerlingen en leraren te verbinden met onderzoek met en door leerlingen en leraren (c.q. studenten).

“VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN KUNNEN NIET OPGELOST WORDEN OM VERVOLGENS OVER TE GAAN TOT DE ORDE VAN DE DAG; ZIJ ZIJN DE ORDE VAN DE DAG.”

2 / VERKLAREN, VOORSPELLEN OF BEGRIJ- PEN VAN GEDRAG: EEN PSYCHOLOGISCHE INVALSHOEK

‘Gedrag’ als wetenschappelijk object vraagt om verklaring en begrip. Preciezer geformuleerd gaat het om het verklaren en voorspellen, dan wel het begrijpen van hoe gedrag tot stand komt en veranderd kan worden.

De centrale interpretatiekaders daarbij zijn door de eeuwen heen steeds de relatie tussen het innerlijk en het uiterlijk en de relatie tussen het bewuste en het onbewuste geweest. In die debatten wordt verschillend gedacht over wat het gedrag stuurt. Zo maakte Descartes een strikte scheiding tussen lichaam en geest. Het lichaam is het uiterlijke. Het is stoffelijk en beantwoordt aan de wetten van de natuur. De geest is het innerlijke, het bewuste (‘ik denk dus ik besta’) en staat geheel los van het lichaam. De geest stuurt ons gedrag en bepaalt welke beslissingen we nemen. Daartegenover stelde Kant dat er meer moet zijn dan het bewuste, dat ook het onbewuste een rol speelt bij hoe we ons gedragen (Dijksterhuis, 2008, p. 26, p. 33). Tegelijkertijd echter zou volgens hem het onbewuste bewust gemaakt kunnen en ook moeten worden om rationeel en met rede te kunnen handelen; dat was zijn ideaal van de verlichte mens. In de loop van de eeuwen speelt het debat over het innerlijke en het uiterlijke, het onbewuste en het bewuste ook een rol bij de vraag hoe kinderen opgevoed en onderwezen moeten worden in relatie tot wie ze als mens zouden moeten worden. De vraag dus wat de ontwikkeling van kinderen naar de volwassenheid stuurt. In dit debat is nog steeds de controverse tussen *nature* (het innerlijke, het uitgangspunt van Rousseau) en *nurture* (het uiterlijke, het uitgangspunt van Locke) te herkennen. Zoals bekend zal zijn, zag Locke het pasgeboren kind als een onbeschreven blad papier (*tabula rasa*), dat via discipline onderworpen moet worden aan de waarden en normen van de cultuur waarin het opgroeit. Rousseau zag het kind als een van nature goed wezen dat zich ontwikkelt door een natuurlijke opvoeding;

een opvoeding waarin het wordt beschermd tegen kwalijke invloeden van de cultuur waarin het opgroeit. Deze controversie komt bijvoorbeeld naar voren in opvattingen over spel. In lijn met Locke wordt spel gezien als iets dat louter in functie staat van het leren met het oog op later. In lijn met Rousseau wordt spel gezien als iets goeds op zichzelf, behorend tot het wezen van het kind. De Lockeriaanse opvatting is nu bijvoorbeeld nog in Engeland te herkennen, waar steeds meer scholen zelfs jonge kinderen beletten zomaar te spelen als daar niet van geleerd wordt en waar steeds meer scholen spel sturen via *competency-based* trainingsprogramma's (Gerwitz, 2008). Kinderen die zich daar niet in kunnen voegen, worden al snel beschouwd als lastig. Broadhead (2005) vertelde in haar oratie bijvoorbeeld:

Over my time in education, I have seen play in educational settings lose its status (...). I have seen young, active learners, often boys but not always, labelled as 'naughty' and 'inattentive' when the requirements of educators, fuelled by government policy, have required that they become 'stationary learners'.

In de psychologie bestaan globaal gesproken drie standpunten over de relatie tussen het innerlijke en het uiterlijke c.q. het onbewuste en het bewuste.

In de eerste plaats is er het behaviorisme, dat ervan uitgaat dat menselijk gedrag tot stand komt via input-output mechanismen. Menselijk gedrag wordt gedetermineerd door externe prikkels. Dat wat intern gebeurt, is onbewust en voor ons een black box. Kennis daarover doet in feite niet ter zake. Waar het om gaat is kennis over input-output mechanismen die vooral verkregen wordt via laboratorium of (quasi-)experimenteel onderzoek. In de tweede plaats is er het cognitivisme, dat ervan uitgaat dat menselijk gedrag vooral door interne mechanismen gestuurd wordt. Het gaat juist om wat er in die black box gebeurt en alleen kennis daarover kan ons helpen gedrag te begrijpen en te veranderen. Ook deze kennis wordt vooral verkregen via laboratorium of

(quasi-)experimenteel onderzoek. En dan zijn er de constructivistische theorieën, die menselijk gedrag opvatten als resultante van de interactie tussen het innerlijke en het uiterlijke. Dit is tevens de opvatting die ik in de rest van dit betoog zal volgen.

Het constructivisme gaat ervan uit dat mensen zich gedragen op basis van een door henzelf geïnterpreteerde werkelijkheid. De wijze waarop zij die werkelijkheid interpreteren - dus betekenis verlenen - is cultureel bepaald en komt tot stand via taal en communicatie. Wij kunnen in deze optiek menselijk gedrag alleen leren begrijpen door de interactie tussen mens en sociale omgeving als object van studie te nemen en dat object te bestuderen in levensechte situaties. Onderzoek kan, aldus Barone, Maddux en Snyder (1997), dan ook niet beperkt worden:

(...) to laboratory experiments (...), instead, it varies populations, settings, methodologies to discover the contextual constraints of its findings to ensure their ecological validity. Cognitive and social processes are dual aspects of this integral unit; to consider them separate from their interactional context is to misunderstand them. (p. 23)

Ecologische validiteit, waar dit citaat over spreekt, wordt dus verkregen door gedrag in verschillende sociale contexten, vanuit verschillende perspectieven en met verschillende methoden te bestuderen. Dit uitgangspunt maakt inzichtelijk waarom het zo moeilijk is om de aard en omvang van gedragsproblemen in het Nederlandse onderwijs vast te stellen en waarom er geen sluitende of eenduidige empirische onderbouwing is voor de bewering dat gedragsproblemen toenemen (Grietens, 2006; Gennip, Marx & Smeets, 2007). Gedragsproblemen zijn immers te zien als problemen in de interactie tussen leerlingen en hun sociale omgeving, meer in het bijzonder als problemen in de interactie tussen leerlingen en leraren. Die interactie is wederkerig, leerlingen en leraren geven betekenis aan elkaars gedrag en zij reageren op elkaars gedrag. Smolka (1995) zegt hierover:

'Reciprocal' is used in the sense of being inversely related, as empowering of one disempowers the other. But yet, in a deeper sense, we can say that 'reciprocal' means 'constitutively related'. (p. 178)

Dewey spreekt in dit verband over transactie, Bronfenbrenner over ecologie en Kelly over constructen, maar alle drie nemen zij afscheid van het medisch model; het model waarbij problemen louter gezien worden als te behandelen deficiënties van leerlingen. Bijvoorbeeld: bij kinderen die lastig zijn omdat ze niet mogen spelen wordt een tekort aan sociale competenties vastgesteld, waarna ze vervolgens onderworpen worden aan een training sociale vaardigheden. Wat - in plaats daarvan - als probleem gelabeld wordt, hangt sterk af van persoon, moment, plaats en situatie. We kunnen hooguit op een bepaald moment vaststellen welke leraren, hoe vaak en in welke situatie problemen met leerlingen ervaren of - vice versa - welke leerlingen problemen met hun leraren ervaren. (Van der Wolf en Van Beukering, 2009) Daarbij komt dat de normen voor 'hoe je je hoort te gedragen' sterk historisch bepaald zijn. De - voor zijn tijd toch vooruitstrevende - humanist Erasmus schreef in zijn opvoedkundig 'Handboek voor goede manieren' (1530, Engelse vertaling uit 2008) gedrag voor waar wij heden ten dage op z'n minst met een glimlach op zullen reageren: *'Silence suits a woman, and even more so a child', 'Do not hold a book or a hat under your arms', 'All times strive to avoid a running nose and an imbecilic expression'.*

In lijn met het constructivistische uitgangspunt heb ik er voor gekozen om het lectoraatprogramma niet te richten op leerlingen met specifieke gedragsproblemen, maar meer in het algemeen op verschillen in gedrag tussen leerlingen, waarbij de context zorgvuldig betrokken wordt. Twee uitgangspunten staan daarbij centraal. Ik ga er in de eerste plaats van uit dat niet zozeer een objectieve werkelijkheid, maar subjectieve percepties van betrokkenen bepalen of en in welke mate verschillen als problemen worden ervaren.

Bovendien verschillen kinderen nu eenmaal en die verschillen kunnen niet opgelost worden om vervolgens over te gaan tot de orde van de dag; zij zijn de orde van de dag. Verschillen doen zich voor in het regulier onderwijs, het speciaal onderwijs, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs; alleen de condities waaronder leraren met die verschillen om moeten gaan zijn anders. Het is per definitie de lastige taak van leraren om met alle leerlingen positieve en productieve relaties op te bouwen; ook al zijn dat leerlingen die een extra appel op hen doen. Van belang hierbij is dat empirisch onderzoek laat zien dat (Barone, Maddux en Snyder, 1997):

(...) the study of normal interpersonal behavior and dysfunctional interpersonal behavior involves the study of essentially the same problems and processes. (p. 381)

Dyson en Millward (2002) tonen aan dat dit in feite ook blijkt uit onderzoek naar inclusief onderwijs. Basisscholen die zij onderzochten:

(...) saw that the mere presence of students with special needs was not in it self enough. That presence, even if they could extend it, had to lead to participation (...). Moreover, they saw that the issues of presence and participation were not relevant to students with special needs alone. Rather, they were matters, which impacted on all students in the school (...). (p. 12)

In de tweede plaats ga ik ervan uit dat de ruimte die leerlingen en leraren hebben en nemen om met elkaar positieve en productieve relaties op te bouwen sterk beïnvloed wordt door de pedagogische en maatschappelijke omgeving waarin zij dat doen. Het is daarom belangrijk om onderscheid te maken tussen het pragmatisch en het sociaal-cultureel constructivisme waar ik mij op baseer. Het pragmatisch constructivisme (Von Glaserfeld, 1995) heeft zijn wortels in de cognitieve psychologie en richt zich met name op mechanismen in het leren van de individuele leerling.

Het beperkt de sociale omgeving dan ook veelal tot de directe leeromgeving. Het sociaal-cultureel constructivisme heeft een sterkere filosofische grondslag dan het pragmatisch constructivisme. We zien dit onder andere terug bij Dewey en Lewin en de velen die hun theorieën verder hebben ontwikkeld. Hoewel hun opvattingen van elkaar verschillen, hebben zij als gemeenschappelijke doel volgens Wertsch, Del Rio en Alvarez (1995):

(...) to explicate the relation between human actions on the one hand and the cultural, institutional and historical situations in which this occurs on the other. (p. 3)

De *cultural, institutional and historical situation* uit deze omschrijving moet niet worden opgevat als een - van gedrag - te isoleren en toevallige conditie. Zij maakt daar onlosmakelijk deel van uit als dimensies die in het dagelijkse handelen tot uiting komen (zie ook Biesta 1995, p. 279). Ik zal dit nog toelichten en illustreren.

“PRAxis IS
NIET ZOZEER
‘HET GOEDE DOEN’,
MAAR EERDER
SOCIAAL HANDE-
LEN DAT ALTIJD
OP DE INHERENT
MORELE BETEKE-
NIS BEOORDEELD
KAN WORDEN.”

3 / VERANDEREN VAN GEDRAG IN DE EDUCATIEVE PRAxis: EEN PEDAGOGISCHE INVALSHOEK

Tot zover de psychologische invalshoek bij het bepalen van het object van studie in het lectoraat. Bij die invalshoek ging het vooral om de duiding van actueel manifest gedrag, oftewel gedrag zoals dat zich aan ons voordoet. In situaties die bedoeld zijn om gedrag te veranderen, dus om te komen van ‘het bestaande’ naar ‘het meer wenselijke’ - en dat is in opvoeding en onderwijs het geval - moet ook de morele vraag gesteld worden naar het doel van die verandering. In wiens belang is het om gedrag te veranderen en waarom is dat zo? Waartoe willen we kinderen opvoeden en onderwijzen? Alvorens hier op in te gaan, moet opgemerkt worden dat ik tot nu toe de term ‘gedrag’ heb gebruikt voor zowel de leerling als de leraar. In de pedagogiek wordt het gedrag van de opvoeder echter gezien als intentioneel en daarom aangeduid als ‘handelen’. Dat wat het kind doet wordt overwegend ‘gedrag’ genoemd, onafhankelijk van de intentionaliteit ervan. Ik zal vandaag de term ‘gedrag’ blijven gebruiken, tenzij dat in de context van wat ik vertel een niet bedoelde moraliserende connotatie met zich meebrengt.

De relatie tussen ‘het bestaande’ en ‘het meer wenselijke’ staat centraal in de continentaal-Europese pedagogiek als handelingswetenschap, een wetenschap die gericht is op het ‘weten te handelen’ (zie ook Smeyers & Levering, 2001; Ponte & Ax, 2009). De vraag naar de relatie tussen ‘het bestaande’ en ‘het meer wenselijke’ is een normatieve. Op een of ander manier is er in de opvoeding altijd sprake van betekenisverlening in termen van gewenst of ongewenst gedrag. Dat geldt zowel voor het doel dat wordt nagestreefd als voor de wijze waarop dat doel gerealiseerd wordt. De ingewikkelde relatie tussen doel en methode is van oudsher een belangrijk interpretatiekader geweest (naast de hiervoor genoemde relatie tussen het innerlijke versus het uiterlijke en het bewuste versus het onbewuste). Zo wees Kant op de paradox dat opvoeding tot vrijheid nog niet betekent dat het kind in volledige vrijheid opgevoed kan worden. In de opvoeding heiligt het doel

dus niet vanzelfsprekend de middelen. Onderwijs is bij uitstek een plek waar dit thema speelt en ook moet spelen. Onderwijs is er immers om invloed uit te oefenen op de ontwikkeling van leerlingen. De retoriek wil laten geloven dat het in onze neo-liberale wereld vooral gaat om individuele ontplooiing. Die ontplooiing moet dan wel gebeuren in het licht van de maatschappelijke functie van het onderwijs. Voor veel politici en onderzoekers is dat op dit moment vooral trainen en levenslang leren leren voor de arbeidsmarkt. Voor anderen staat opvoeden tot democratisch burgerschap voorop (Magalhães & Stoer, 2009). De keuzes die in het onderwijs gemaakt worden, zijn niet vrijblijvend; zij hebben enorme impact op levens van leerlingen. Zo stelt Raudenbosch (2009) aan de hand van uiteenlopende empirische onderzoeken, dat met name kinderen die extra zorg vragen en leerlingen uit de lagere sociale klasse enorm profiteren van goed onderwijs, maar dat deze leerlingen lang niet altijd toegang hebben tot goed onderwijs. Zij volgen bijvoorbeeld minder lang onderwijs en krijgen over het algemeen les van minder ervaren leraren. Het principe van sociale inclusie blijkt daardoor nog steeds meer wens dan werkelijkheid. Uit een recent Europees onderzoek (Detting & Becker, 2009) blijkt voorts dat tweede generatie immigrantenkinderen het in Nederland aanmerkelijk slechter doen dan in de ons omringende landen. Dat zou vooral te maken hebben met de structuur van ons duale onderwijs, waar vmbo-leerlingen tot voor kort maar recht hadden op maximaal vijf jaar onderwijs en bovendien weinig kansen hebben om met succes door te stromen naar het mbo. Het is niet moeilijk voor te stellen dat deze situatie voor leerlingen frustrerend en krenkend kan zijn; het is ook niet moeilijk voor te stellen dat veel van deze leerlingen een afkeer zullen ontwikkelen ten opzichte van alles wat met onderwijs te maken heeft.

Het gaat hier dus om een probleem dat door ons zelf gecreëerd is en wortels heeft in geschiedenis van ons onderwijssysteem. Dit neemt niet weg dat het huidige vmbo wel de concrete context is waarbinnen leraren handelen. Zij hebben in het hier en nu de zorg voor de minst kansrijke leerlingen in één van de meest turbulente

sectoren in het onderwijs. De pedagogische relatie met hun leerlingen staat onder druk en zij moeten steeds weer opnieuw beslissen wat in de gegeven situatie het beste is om te doen. Zij zullen hun intenties daarbij baseren op theoretische kennis, hun instrumentele handelingsrepertoire en hun opvattingen over wat goed is voor de leerlingen. Intenties alleen zijn echter onvoldoende; het is ook noodzakelijk te kijken naar de consequenties van hun handelen. De mismatch tussen intenties en consequenties kan echter niet alleen toegeschreven worden aan het onvermogen van de leraar; ook de inbreng van leerlingen en de omgeving, met name het management en beleid, bepalen wat uiteindelijk de uitkomsten zijn.

Praxis

Het bovengenoemde voorbeeld is slechts een van de vele en vergelijkbare voorbeelden zijn te geven uit andere onderwijssectoren. Het laat zien dat onderwijs een open proces is waarvan de uitkomsten niet met zekerheid te voorspellen zijn. Onderzoek moet mijns inziens dan ook niet gericht zijn op het beoordelen van pedagogische relaties c.q. leerling-leraar interacties in termen van goed of fout, maar op het verkrijgen van inzicht in de complexiteit ervan. Bij het duiden van die complexiteit heeft het concept 'praxis' in de pedagogiek altijd een belangrijke rol gespeeld. Het concept 'praxis' is afkomstig van Aristoteles en is door Bons en Ophuijsen (1999) in hun vertaling van de 'Ethica' als volgt omschreven:

Praxis is 'handelen' en verwijst in algemene zin naar alle intentionele activiteiten, waarmee de mens dankzij zijn inspanningen een bepaald doel kan bereiken. Meer in het bijzonder verwijst de term naar het rationeel handelen op basis van een bewuste keuze (...) en wordt handelen gedefinieerd als product van waarneming, verlangen en intellect of verstand. (p. 340)

Aristoteles gaat ervan uit dat de mens dankzij de rede van nature geneigd is 'het goede te doen'. Zijn praxisbegrip is dan ook op te vatten als het doelbewust en zelfverantwoordelijk handelen van de individuele leraar die probeert het goede te doen. In zijn opvat-

ting kan er ook sprake zijn van 'niet-praxis', namelijk niet het goede doen. In de moderne pedagogiek, vanaf midden vorige eeuw, wordt er echter van uitgegaan dat elke concrete pedagogische relatie 'mores' kent en dus per definitie praxis is, hoe beroerd die relatie ook is. Het praxisbegrip van Aristoteles heeft dan ook een aantal beperkingen.

In de eerste plaats richt het de aandacht op bewust rationeel gedrag, terwijl menselijk gedrag ook onbewust en irrationeel wordt bepaald. Mensen gedragen zich immers op basis van door henzelf geïnterpreteerde werkelijkheid en in die interpretaties spelen subjectieve percepties een grote rol. In de tweede plaats richt het zich vooral op het gedrag van het individu, terwijl dat gedrag een uiting kan zijn van de sociale (institutionele, politieke en culturele) context. Het bovengenoemde voorbeeld van de tweede generatie immigrantenkinderen is daar een voorbeeld van. Tenslotte richt Aristoteles zich vooral op de intenties van gedrag, terwijl ook de - soms onbedoelde - consequenties van gedrag bepalen of iets als gewenst beoordeeld kan worden. Ook dit wordt geïllustreerd in het bovengenoemde voorbeeld. De situatie in het vmbo kan voor tweede generatie immigrantenkinderen immers enorme gevolgen hebben die niet stroken met onze waarden en normen, maar desondanks voorkomen.

Praxis is dus niet zozeer 'het goede doen' maar eerder sociaal handelen dat altijd op de inherent morele betekenis beoordeeld kan worden. Zij kan dan ook opgevat worden als een 'zuiver begrip'. Zuivere begrippen zijn volgens Croce (1866-1952, Nederlandse vertaling 2003) onlosmakelijk met het menselijk bestaan verbonden. Kwaliteit bijvoorbeeld is een zuiver begrip dat aan al het menselijk gedrag toegeschreven kan worden, in negatieve of in positieve zin. Men kan niet zeggen: dat gedrag heeft kwaliteit; daarmee is kwaliteit verbruikt en derhalve heeft al het andere geen kwaliteit. Kwaliteit is niet eindig en in die zin is het een categorie waarmee je altijd een sociaal verschijnsel in de werkelijkheid kunt beschrijven. Gedrag heeft altijd kwaliteit, ook al gaat het om slechte kwaliteit. Croce onderscheidt zuivere begrippen van 'begrippelijke simulaties', zoals categorieën van telbare grootheden. De categorie

'zoogdieren' bijvoorbeeld is een empirische categorie en niet een zuiver begrip. Je kunt ze tellen en op een gegeven moment komt daar een einde aan, dan heb je alle zoogdieren geteld.

Van belang is dat met zuivere begrippen betekenis verleend wordt aan een concrete werkelijkheid. Kwaliteit kan altijd toegeschreven worden aan een benoembaar, te ervaren of waarneembaar 'iets' en tegelijkertijd kunnen we niet zeggen dat er dingen zijn waaraan elke vorm van kwaliteit ontbreekt. Parallel daarmee is elke pedagogische relatie praxis, onafhankelijk van hoe die praxis er uitziet. Ook het meisje waar het Parool op 28 mei 2009 over berichtte, groeide op in een opvoedingspraxis, hoewel een ieder van ons die met verbijstering zal afkeuren. Ik citeer:

De Russische kinderbescherming heeft een vijfjarig meisje uit huis gehaald dat zich gedraagt als een hond. Het kind blafte en likte voedsel op met haar tong, aldus de politie in de Oost-Siberische stad Chita. Ze woonde bij haar moeder en grootouders, die haar negeerden. Ze richtte zich daarom op de honden en katten in huis.

Praxis verwijst dus altijd naar sociaal handelen en in ons lectoraat is dat de interactie tussen leerlingen en leraren in de sociale context, een interactie die altijd betekenis heeft in termen van de inherent aanwezige 'mores'; dus in termen van wat als gewenst of ongewenst gezien kan worden. Het gaat in feite om de vraag hoe theorieën en opvattingen over opvoeding en onderwijs tot uiting komen in de praktijk (in wat er concreet gedaan wordt) en hoe die praktijk tot uiting komt in theorieën en opvattingen. Zo opgevat zijn alle leerling-leraar interacties (Ax & Ponte, in druk):

- Betekenisverlenend.
- Afhankelijk van concrete situaties in de werkelijkheid.
- Altijd gebaseerd op veronderstellingen omtrent die werkelijkheid.

Bovendien kent elke interactie:

- Een handelingsverloop.
- Meerdere actoren (er is op z'n minst een leraar en een leerling of een groep leerlingen).

Onderzoek naar gedrag van leerlingen en leraren in de educatieve praxis kan niet gereduceerd worden tot een van deze kenmerken; zij vormen samen 'de eenheid van handelen' als object van studie. Kemmis (2008) zegt hierover:

To do research in any serious sense is thus to see one's activities against the background of, and as a contribution to the knowledge, the theory, the action and the praxis – the life – of a field or discipline. (p. 22)

De centrale - met elkaar in samenhang te onderzoeken - vragen in het lectoraat zijn daarmee als equivalent van de zojuist genoemde kenmerken van praxis te formuleren:

- Betekenisverlenend; Wat zijn de pedagogische intenties en consequenties in concrete leerling-leraar interacties?
- Werkelijkheid; Hoe komen leerling-leraar interacties in tijd en ruimte tot uiting? Hoe komen zij tot uiting in concreet gedrag?
- Veronderstellingen: Welke veronderstellingen liggen ten grondslag aan leerling-leraar interacties in de concrete onderwijspraktijk?
- Handelingsverloop: Hoe verloopt de ontwikkeling van leerling-leraar interacties in de tijd?
- Actoren: Wat is de rol en functie van de leerlingen en leraren in die interacties? Wat is de rol en functie van de sociale omgeving?

Inclusie en sociale rechtvaardigheid

Het onderzoek in het lectoraat heeft dus tot doel te begrijpen hoe 'mores' een rol spelen in de educatieve praxis. Centraal staat daarbij het idee dat de status quo van die praxis geen natuurgegeven is, maar een situatie die door 'de mens' zelf is gecreëerd, in stand wordt gehouden en dus ook veranderd kan worden. In het bijzonder richten we ons op de intrinsieke - dus altijd aanwezige - pedagogische betekenis van gedrag in termen van inclusie en sociale rechtvaardigheid. Daarbij staat de vraag centraal welke mechanismen in het dagelijks denken en doen van leraren en leerlingen leiden tot (gevoelens van) exclusie dan wel inclusie, onrecht dan wel recht. Ik sluit daarbij aan bij de *social justice* theorie van Young (1990). Young maakt onderscheid tussen benaderingen die

democratie en maatschappelijke inclusie vooral zien als *having* en benaderingen die democratie en maatschappelijke inclusie vooral zien als *doing*.

Het *having* perspectief verwijst naar materiële zaken die gedistribueerd en 'geconsumeerd' kunnen worden: werk en inkomen, gezondheidszorg, sociale voorzieningen. Volgens Young is dit perspectief noodzakelijk maar te beperkt, omdat het processen die leiden tot dominantie en onderdrukking buiten beschouwing laat. Zij gaat dan ook uit van het *doing* perspectief en verwijst daarmee naar iets dat gerealiseerd moet worden binnen intermenselijke interacties en gericht is op participatie en zelfbeschikking:

It includes any structures or practices, the rules and norms that guide them and the language and symbols that mediate social interactions within them, in institutions of state, family and civil society as well as workplace. These are relevant to judgements of justice and injustice in so far as they condition people's ability to participate in determining their actions and their abilities to develop and exercise their capacities. (p. 22)

Vertaald naar het onderwijs benadrukt het *having* perspectief de pedagogische *functie* van het onderwijs. Zij beperkt discussies rond inclusie tot de toewijzing van materiële zaken voor bepaalde groepen leerlingen, zoals speciaal onderwijs, zorgcoördinatie, ambulante begeleiding, interne begeleiding, mentoraat, rugzakjes, enzovoort. De Winter (1995) noemt dit het voorzieningenbeleid, waarbij het kind gezien wordt als 'object' van zorg in plaats van co-constructor van de eigen leer- en leefwereld. Het *doing* perspectief legt de nadruk op de inherent pedagogische *betekenis* van het onderwijs voor alle leerlingen. Zij analyseert inclusie in termen van communicatieprocessen en intermenselijke relaties. Vanuit dit perspectief kan begrepen worden hoe goedbedoelde hulp soms leidt tot onderdrukking en dominantie; hoe onbewuste veronderstellingen en reacties van mensen die het goed bedoelen, leiden tot subtiele processen van marginalisatie. De empirische relevantie voor dit soort onderzoek blijkt onder andere uit evaluaties van het 'Weer samen naar school'-beleid (Meijer, 2004).

Uit de evaluaties komt naar voren dat inclusie niet tot stand komt via formele procedures en maatregelen op schoolniveau, maar afhankelijk is van het gedrag van leraren, met name van hun gedrag in de klas. Meijer schetst een somber beeld en concludeert dat maar weinig basisschoolleraars (35%) in staat zijn hun onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Vergelijkbare conclusies worden getrokken in het WRR-rapport over schooluitval in het vmbo (WRR, 2009), waarin geconcludeerd wordt dat scholen die goede resultaten weten te behalen met potentiële uitvallers gekenmerkt worden door leraren die:

(...) het daadwerkelijk tot hun verantwoordelijkheid rekenen ook moeilijke leerlingen naar de eindstreep te brengen. Als de leerlingen onvoldoende resultaat behalen wordt dat niet afgedaan met 'ze kunnen nu eenmaal niet beter', maar beschouwen de leraren dat als een - welhaast moreel - appel om hun onderwijs te verbeteren. Centraal hierin staat intensief contact tussen leraar en leerling (...). Het is echter lastig leraren te vinden die én de capaciteiten én de gedrevenheid hebben om de omstandigheden op scholen met veel 'overbelaste' leerlingen aan te kunnen. (p. 12)

"PRAKTIJK- GERICHTHEID ZIT NIET ZOZEER IN HET AANBIEDEN VAN OPLOSSINGEN VOOR PROBLEMEN UIT DE PRAKTIJK, MAAR VEEL MEER IN HET HELPEN VERHELDE- REN VAN PRAKTIJK- PROBLEMEN."

4 / PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK IN DE EDUCATIEVE PRAXIS: EEN EPISTEMOLOGISCHE INVALSHOEK

Het lectoraat heeft dus de 'eenheid van handelen' in termen van leerling-leraar interacties als object van onderzoek; onderzoek dat in het bijzonder gericht is op het verbeteren van dat handelen in termen van inclusie en sociale rechtvaardigheid. Ik zou kunnen stellen dat ons onderzoek daarmee per definitie praktijkgericht is. De term 'praktijkgericht onderzoek' zegt op zichzelf echter weinig. Op de website van de HBO-raad, Forum voor Praktijkgericht Onderzoek, wordt bijvoorbeeld de volgende omschrijving gegeven:

Praktijkgericht onderzoek is in eerste instantie niet gericht op theorieontwikkeling, maar op het oplossen van praktische problemen waar professionals in de praktijk tegen aan lopen. Bij praktijkgericht onderzoek gaat het om een vraagstelling die uit de praktijk komt of daar direct relevant voor is. De uitkomsten van praktijkgericht onderzoek zijn relevant voor diezelfde beroepspraktijk en worden zowel in de praktijk als in het onderwijs actief geïmplementeerd. (www.lectoren.nl/?id=238)

Deze omschrijving ondersteunt het algemene idee dat praktijkgericht onderzoek wil bijdragen aan de verbetering van de beroepspraktijk. Daarover zal ook geen verschil van mening zijn. Dat neemt echter niet weg dat er verschillen in opvatting zijn over hoe die bijdrage gerealiseerd wordt en kan worden; de wijze dus waarop een relatie gelegd wordt tussen onderzoek en onderwijs. Gaat het inderdaad altijd om het 'oplossen van problemen waar professionals in de praktijk tegen aanlopen'? Gaat het inderdaad altijd om 'een vraagstelling die uit de praktijk komt of daar relevant voor is'? Gaat het inderdaad altijd om 'de implementatie van onderzoeksresultaten'? En wat wordt daar dan precies mee bedoeld? Welke alternatieven hebben we?

In de empirisch-analytische pedagogiek worden deze vragen anders beantwoord dan in de interpretatieve pedagogiek, terwijl

beide toch een bijdrage aan de verbetering van de praktijk willen leveren (zie figuur 1). De empirisch-analytische pedagogiek (de eerste opvatting in figuur 1) wil bijdragen aan het oplossen van problemen via de ontwikkeling en overdracht van instrumentele, toepasbare en waarde vrije kennis via bijvoorbeeld implementatieonderzoek, evaluatieonderzoek, ontwerpgericht onderzoek en expertonderzoek. Doel is het ontwikkelen van kennis over regelmatigheden in de objectieve werkelijkheid met behulp van een beperkt aantal variabelen waartussen oorzaak-gevolg relaties verondersteld worden. Via statistische generalisaties wordt voorspeld of onderzoeksresultaten ook gelden buiten de onderzochte groep of situatie. Het onderzoek in het lectoraat is niet gericht op het verklaren en voorspellen, maar op het begrijpen van leerling-leraar interacties in de sociale context. Het willen begrijpen in plaats van verklaren en voorspellen is kenmerkend voor de interpretatieve pedagogiek (de tweede opvatting in figuur 1). Onderzoeksmethoden zijn bijvoorbeeld *casestudies*, *discourse analyses* en narratief onderzoek. In een *casestudy* worden sociale verschijnselen beschreven en begrepen in een natuurlijke of levensechte situatie, waarbij dat verschijnsel zich niet laat isoleren van de omgeving (Braster, 2000, p. 30). *Discourse analyses* betreffen de analyses van taal en teksten. Narratief onderzoek wil fenomenen begrijpen via verhalen en zij (Webster & Mertova, 2007):

(...) provides researchers with a rich framework through which they can investigate the ways humans experience the world depicted through their stories. (p. 1)

De interpretatieve wetenschapstraditie gaat ervan uit dat de praxiswerkelijkheid niet opgevat kan worden als een objectief vast te stellen grootheid die geheel buiten de onderzoeker gelokaliseerd wordt. In plaats daarvan wordt die werkelijkheid gezien als een situatie die sterk historisch en cultureel bepaald is. Daarmee verdwijnt dus in feite de scheiding tussen object en subject, de te onderzoeken ‘eenheid van handelen’ is immers een product van de mens zelf. Dat is ook de reden waarom het onder-

zoek binnen het lectoraat naar de interactie tussen leerlingen en leraren gericht is op de vraag hoe theorieën en opvattingen over opvoeding en onderwijs tot uiting komen in de door onszelf gecreëerde praktijken (in wat we doen) en hoe die praktijken tot uiting komen in de door onszelf geformuleerde theorieën en opvattingen (in wat we denken). In interpretatief onderzoek wordt gestreefd naar de eerder genoemde ecologische validiteit, alsmede naar theoretische generalisaties die gericht zijn op het construeren van ‘controleerbare en navolgbare interpretaties’ van specifieke praktijksituaties. Met deze interpretaties kan theorie verrijkt worden en kunnen vergelijkbare praktijksituaties geanalyseerd en bekritiseerd worden. De praktijkgerichtheid zit hier niet zozeer in het extern aanbieden van oplossingen voor problemen uit de praktijk, maar veel meer in het helpen verhelderen van praktijkproblemen en het helpen zoeken naar alternatieve perspectieven op verandering. Waardeverheldering speelt daarbij dan ook een grote rol. Doel is het leveren van een bijdrage aan een transparante, controleerbare en publiek toegankelijke ontwikkeling van de educatieve praxis (Donmoyer, 1990; Yin, 2003).

Figuur 1:
verschillende
opvattingen over
praktijkgericht
onderzoek.

Verklaren (Empirisch analytische traditie)	• Reductionistisch • Object-subject relatie • Statistische generalisatie	Waardevrij	Overdracht van instrumentele, direct toepasbare kennis via oplossingsgericht onderzoek, bijvoorbeeld: • Implementatieonderzoek • Evaluatieonderzoek • Ontwerpgericht onderzoek • Expertonderzoek
Begrijpen (Interpretatieve traditie)	• Holistisch • Subject-subject relatie in culturele context • Theoretische generalisatie	Waardeverhelrend	Inspireren en informeren door beschrijving van levensechte situaties via interpretatief onderzoek, bijvoorbeeld: • Casestudies • Narrative inquiry • Discours analysis
Veranderen (Pragmatische en kritisch-emancipatorische traditie)	• Holistisch • Subject-subject relatie in de maatschappelijke context • Theoretische generalisatie	Waardegebonden	Capacity building en emancipatie via kritische reflectie op bestaande praktijken en participierend onderzoek, bijvoorbeeld: • (Collaborative) actieonderzoek

Dit doel wordt - volgens Kemmis (2008) - niet gerealiseerd wanneer de onderzoeker een *third person relationship* aangaat met de *world, action and practice as 'other' and in relation to actors and practitoners as 'them'* (p.7), zoals het geval is in empirisch-analytisch onderzoek. Zij wordt gerealiseerd door wat hij noemt *second person relationships to the world, action and practice and to actors and practitoners as 'you'*. (p. 7)

De controleerbare en navolgbare interpretaties van onderzoekers zullen echter niet automatisch leiden tot verandering. Zo zal in het lectoraat een analyse van leerling-leraar interacties in termen van inclusie en sociale rechtvaardigheid niet automatisch leiden tot het inclusiever en rechtvaardiger maken van de educatieve praxis. Dat kunnen onderzoekers in de kenniskring niet alleen en dat moeten ze ook niet alleen willen. Zij hebben daar de betrokkenen in de te veranderen situatie bij nodig. In die zin is ook de relatie tussen onderzoek en onderwijs te zien als een intermenselijke activiteit. Om deze reden willen we in het lectoraat interpretatief onderzoek verbinden met actieonderzoek dat uitgevoerd wordt door opleiders, studenten, leraren en leerlingen zelf; onderzoek waar verandering integraal deel uitmaakt van het onderzoeksproces (derde opvatting in figuur 1).

De combinatie van interpretatief onderzoek en actieonderzoek leidt tot vormen van participierend onderzoek waar betrokkenen in het veld met hulp van onderzoekers onderzoeken om te veranderen en veranderen om te onderzoeken. Doel is *capacity building* (Oancea & Furlong, 2008) en emancipatie via kritische reflectie op bestaande praktijken en het uitproberen van nieuwe. Kemmis (2008) spreekt in dat verband over:

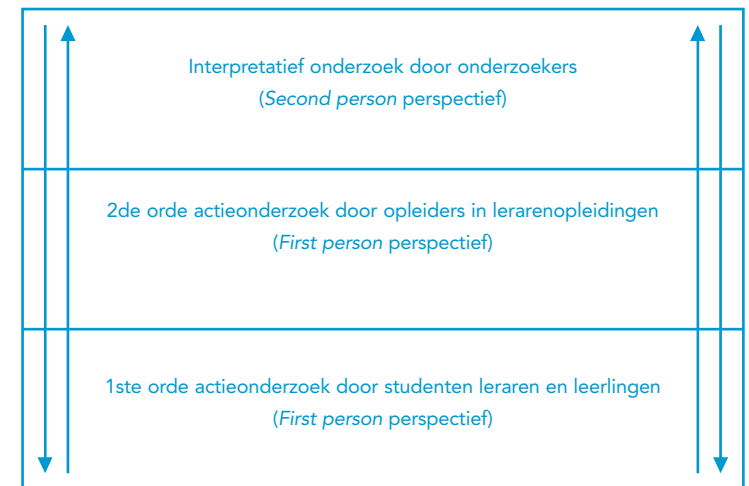
(...) a first person relation to the world, action and practice, and actors and practitoners as 'we' – the ones who have collectively made this world and to whom falls the task of remaking it through our own efforts. (p. 8)

De *first person relation* in actieonderzoek wordt wel uiteengelegd in eerste orde actieonderzoek door betrokkenen in het veld (in ons geval leraren, studenten en leerlingen) en tweede orde actieonder-

zoek door begeleiders (in ons geval dus vooral lerarenopleiders), die onderzoek doen naar de wijze waarop zij het eerste orde onderzoek begeleiden.

De integratie van de verschillende soorten onderzoek in het lectoraat is samengevat in figuur 2 (zie ook Ponte, 2008). In dit model voor participierend onderzoek hebben kenniskringers, opleiders, studenten, leraren en leerlingen verschillende rollen (onderzoeker, onderzochte, expert, *critical friend*) en ook kunnen zij van tijd tot tijd van rol wisselen of rollen combineren. Dat gebeurt niet per se binnen elke fase van elk afzonderlijk onderzoek, maar wel binnen het onderzoeksprogramma van het lectoraat als geheel.

Figuur 2:
model voor
participierend
onderzoek.



Tenslotte: in de praktijk zien we dat er niet altijd een strikte scheidslijn is tussen de drie verschillende onderzoeksbenaderingen in figuur 1. Soms komt dat doordat onderzoeksmethoden worden gecombineerd, soms doordat onderzoeksmethoden niet zorgvuldig worden gevolgd. De methodologische eisen aan interpretatief onderzoek bijvoorbeeld worden soms onderschat en genegeerd. Resultaten van veel empirisch-analytisch onderzoek leveren niet altijd statistische generalisaties op, terwijl de resultaten van dit soort

onderzoek wel als zodanig gebruikt worden. Zo blijkt uit een studie van Overveld en Louwe (2005) dat van de vijftien geanalyseerde sociale competentieprogramma's voor het primair onderwijs er slechts acht op effectiviteit zijn onderzocht, en dat de resultaten van die studies ook nog eens gebaseerd blijken te zijn op 'een kwalitatief pover onderzoeksdesign' (p. 137). Er zijn geen evaluatieonderzoeken naar effecten op lange termijn of naar transfer in situaties buiten de directe trainingssetting.

Daar komt nog eens bij dat onderzoek steeds maar weer laat zien dat docenten wetenschappelijke kennis niet zo maar toepassen in hun praktijk. Zij kunnen dat niet, omdat die praktijk anders of complexer is dan de situaties waarin interventies onderzocht worden. Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek zijn hooguit hypothesen die in en met de praktijk getoetst kunnen worden, aldus Stenhouse (in Rudduck & Hopkins, 1985).

Het probleem van de praktijkgerichtheid zit dus vooral in de veronderstelling dat wetenschappelijk onderzoek overdraagbare en direct toepasbare instrumentele kennis kan genereren waarmee leraren vervolgens hun praktijk kunnen verbeteren. De lineaire wijze van denken maakt een scherpe scheiding tussen onderwijs en onderzoek. Deze scheiding zien we niet alleen in het *Evidence based practice* model, maar in feite ook in veel ontwerpgericht onderzoek en expertonderzoek, waar leraren -als ware zij 'externe' en 'objectieve' onderzoekers- starten bij een praktijkprobleem van anderen (hun collegae, hun leerlingen, hun schoolleiding) om daar vervolgens praktijkkennis uit af te leiden in de vorm van aanwijzingen voor toekomstig gedrag van die anderen (bijvoorbeeld aanbevelingen, competentielijsten, instrumenten of programma's). Met het participierend onderzoekmodel waarin actieonderzoek door en met het veld een integraal gegeven is, probeer ik binnen het lectoraat zo'n lineaire denkwijze te vermijden. Van belang nu is dat ik met dit model niet alleen iets zeg over de psychologische, pedagogische en epistemologische uitgangspunten van het lectoraat, maar ook over de opvattingen met betrekking tot de professionele handelingsruimte van leraren.

“LERAREN MOETEN STEEDS EEN BALANS ZOEKEN TUSSEN ZELFSTURING EN ZELFREGULERING; DAT IS EEN INGEWIKKELD PROCES, WAARVAN DE UITKOMST NIET ALTIJD VAN TEVOREN VAST STAAT.”

5 / GEDRAG IN DE EDUCATIEVE PRAKIS: EEN PROFESSIONELE INVALSHOEK

Actieonderzoek door leraren heeft haar wortels in het sociaal-cultureel constructivisme zoals ik dat in het begin van mijn oratie heb geschetst. Dewey (1938) beseftte in het begin van de twintigste eeuw hoe weinig het psychologisch laboratoriumonderzoek in zijn tijd kon bieden aan leraren en leerlingen in het onderwijs. Hij zocht naar manieren om hun horizon te verbreden en hen zeggenschap te geven over hun eigen handelen. Hij was de eerste die pleitte voor een multidisciplinaire en pluralistische wetenschapsbenadering, waarbij laboratoriumonderzoekers, veldonderzoekers, leraaronderzoekers en leerlingonderzoekers als gelijkwaardige partners een gemeenschap vormen. Die gemeenschap moet op democratische wijze kennis genereren en tegelijkertijd ook bijdragen aan het realiseren van democratisch onderwijs. Ook leerlingen worden ingezet als onderzoekers. Dit alles kan volgens Dewey zonder verlies aan wetenschappelijke kwaliteit door onderzoekers professioneel te trainen en professionals onderzoeksmatig te trainen. Onderzoekers moeten de ecologische validiteit bewaken en professionals moeten hun praktijk ‘verwetenschappelijken’ door zelf klinisch onderzoek te doen. In het voetspoor van Dewey formuleerden o.a. Mead, Blumer, Kelly, Bronfenbrenner en Vygotsky vergelijkbare ideeën over de noodzaak tot de eerder genoemde ecologische validiteit, maar het was Lewin (1947) die de ideeën van Dewey verder ontwikkelde tot een onconventionele methodologie voor de sociale wetenschappen. Deze methode noemde hij *action research*. Hij creëerde levensechte ‘experimenten’ waar betrokkenen (o.a. vrouwen en joodse minderheidsgroepen) gezamenlijk hun situatie probeerden te verbeteren. Die levensechte experimenten onderzocht Lewin door betrokkenen ook als onderzoekers van hun eigen situatie te laten participeren. Het uitgangspunt was dat elke groep die betrokken is bij de te veranderen situatie ook betrokken moet zijn bij de planning en uitvoering van het onderzoek en bij de evaluatie van de onderzoeksresultaten. Lewin bewees met zijn onderzoek dat participatie via democratische groepsprocessen in onderzoekssettings kan

bijdragen aan succesvolle sociale actie en tegelijkertijd kan bijdragen aan een beter wetenschappelijk inzicht in de oplossing van sociale problemen. Van hem is dan ook de uitspraak dat niets zo praktisch is als een goede theorie.

De ideeën van Lewin werden door Stenhouse (in Rudduck & Hopkins, 1985) in de zeventiger jaren gekoppeld aan de noodzaak leraren en ook leerlingen op een onderzoeksmatige wijze te betrekken bij curriculumontwikkeling. Daarbij zag hij actieonderzoek als een mogelijkheid om processen te creëren waarin zowel onderzoekers als betrokkenen in het veld (leraren en leerlingen) al doende en gezamenlijk kunnen leren. Hij definieerde actieonderzoek als:

(...) a pattern of learning by a thoughtful study of problems; such study becomes research when it is made public by being published, at which point the teacher makes a claim intended to evoke a critical response. (p. 185)

Via het werk van Elliott in het Verenigd Koninkrijk, Carr en Kemmis in Australië en Zeichner in de Verenigde Staten in de tachtiger jaren heeft actieonderzoek zich wereldwijd verspreid. Het is dan ook opvallend hoe weinig in Nederland gerefereerd wordt aan de vele internationale publicaties op dit gebied. Dat is zeker opvallend wanneer we bedenken dat praktijkgericht onderzoek en onderzoek door leraren ook bij ons een actueel thema is.

In de recente publicaties over actieonderzoek worden veelal drie nauw met elkaar samenhangende doelstellingen onderscheiden, namelijk: kennisontwikkeling, praktijkontwikkeling en professionele ontwikkeling. Uit onderzoek (zie o.a. McLaughlin, Black-Hawkins & McIntire, with Towsend, 2008) blijkt dat deze doelen het best gerealiseerd worden wanneer leraren en externe onderzoekers nauw samenwerken. De vraag is nu wat dit betekent voor de professionele handelingsruimte van leraren.

Professionele handelingsruimte

Professionaliteit kan omschreven worden als het geheel van kwalificaties dat nodig is voor het uitoefenen van een beroep. In eerdere publicaties (zie o.a. Ponte, 2003) heb ik betoogd dat bij elk beroep

de vraag speelt in hoeverre zij gebaseerd is op zelfsturing dan wel zelfregulering. Bij zelfsturing krijgen professionals ruimte om zelf doelen te formuleren en zelf te bepalen op welke wijze zij die doelen willen realiseren. Dit is bijvoorbeeld het geval bij vrijgevestigde kunstenaars. Bij zelfregulering wordt van professionals verwacht dat zij zich aanpassen aan door anderen vastgestelde procedures om door anderen vastgestelde doelen te bereiken. Zij hebben alleen de bevoegdheid tot het nemen van maatregelen om de procedures beter toe te passen en de doelen op een efficiëntere manier te bereiken. Dat geldt bijvoorbeeld voor ambtenaren die de wet moeten handhaven. Zelfregulering kan gebaseerd zijn op bureaucratische regels, wetenschappelijke kennis, het 'vraag en aanbod mechanisme' van de markt of conventies binnen de beroepsgroep zelf.

De professionaliteit in het onderwijs kan naar mijn mening noch volledig zelfsturend, noch volledig zelfregulerend zijn. Zij is niet volledig zelfgestuurd, omdat leraren immers moeten handelen binnen algemene kaders die door anderen zijn vastgesteld (de overheid, de besturen, de schoolleiding, de beroepsgroep, de wetenschap). Verder moeten zij rekening houden met verwachtingen die anderen van het onderwijs hebben (leerlingen, ouders, belangengroepen). Dat leraren in het onderwijs niet volledig zelfsturend kunnen zijn, betekent niet dat zij volledig zelfregulerend zijn. Uit voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat ik ervan uitga dat leraren niet anders kunnen dan zelf keuzes maken. Die keuzes betreffen niet alleen instrumentele aspecten van hun werk, maar ook de morele aspecten. Van hen wordt dus verwacht steeds een balans te zoeken tussen zelfsturing en zelfregulering en dat is een ingewikkeld proces, waarvan de uitkomst niet altijd van tevoren vast staat. We hebben daarvoor onderzoekende leraren nodig die (Ponte, 2003):

- hun handelen systematisch evalueren en experimenteren met alternatieve werkwijzen (in plaats van 'doen wat altijd al is gedaan' of 'het heilig verklaren van gebaande wegen');
- daarbij samenwerken met leerlingen, collegae en andere betrokkenen (in plaats van 'als expert altijd te moeten weten wat goed is voor de ander');
- hun aldus verworven inzichten delen met anderen (in plaats

van te denken dat er 'over hun werk niets belangwekkends gezegd kan worden') en

- het collegiale en publieke debat aan te gaan om het eigen handelen te verantwoorden, en om de positie van leerlingen in het onderwijs en de samenleving ter discussie te stellen (in plaats van te denken dat hun inbreng 'er niet toe doet'). (p. 24)

De vraag is echter of leraren altijd de ruimte krijgen, maar vooral ook of zij de ruimte nemen die zij daarvoor nodig hebben. Laat ik een laatste voorbeeld noemen. Margalith Kleijwegt heeft in Vrij Nederland regelmatig geschreven over het Calvin College in Amsterdam-West. In het nummer van 20 juni 2009 beschrijft zij hoe de school er zes jaar geleden aan toe was: gillende leerlingen, overal lege zakjes chips of leeggedronken flesjes frisdrank, pislucht bij het gymlokaal, ratten, verstopte wc's. De leraren leken aan het eind van hun Latijn. Zij hadden het gevoel niets te kunnen doen en trokken zich terug in hun eigen klas. Nu, zes jaar later, heeft het gebouw een metamorfose ondergaan en is het lerarencorps gedeeltelijk vernieuwd. De sfeer is niet langer verslagen, maar optimistisch. Leerlingen krijgen extra Engels van *native speakers*, ze leren debatteren, ze gaan skaten en mountainbiken en ze gaan naar de Tweede Kamer of andere *hot spots* waar ze nog nooit eerder zijn geweest. Er komt een nieuw gebouw met een sportzaal die 's avonds door verenigingen uit de buurt gebruikt kan worden. In het schoolcomplex komen kleinschalige ondernemingen en leerwerkbedrijfjes met uitstraling naar de hele buurt. In die nieuwe school zullen vmbo-leerlingen ook hun mbo-diploma kunnen halen en zullen alle leerlingen de extra aandacht krijgen die nu alleen nog voor de eersteklassers is weggelegd. Dat kost geld, maar de komende vier jaar lijkt er voldoende te zijn, aldus de journaliste. De omslag kwam niet vanzelf, maar door aanhoudende externe druk, in concreto door actie van de journaliste Kleijwegt, Felix Rottenberg (als externe consultant), een paar leraren en de nieuwe directeur. Schokkend was te lezen dat het grootste obstakel de stille machtsstrijd was tussen de regionale groepsdirectie (het schoolbestuur), gemeente en directie. Rottenberg beseftte dat er alleen kans van slagen zou zijn als de directeur geen verantwoording schuldig zou

zijn aan de regionale groepsdirectie (die in Nederland beslist over beleid en inhoud). De lokale overheid kwam met geld, maar de regionale groepsdirectie verzette zich tegen te veel bemoeizucht van de lokale overheid. De medezeggenschapsraad was geïrriteerd door de onorthodoxe aanpak van de directeur, die erop stond dat niet alleen de leerlingen, maar ook de leraren van half negen tot half vijf in de school aanwezig zouden zijn, want dat stond niet in de CAO. De leraren voelden zich klemgezet en Margalith Kleijwegt schrijft mijn inziens terecht dat de leerling, waar het allemaal om zou moeten gaan, door alle partijen regelmatig uit het oog werd verloren.

Dit voorbeeld illustreert op pregnante wijze de analyse die Habermas (1981) maakt van de moderne samenleving. Daarbij onderscheidt hij twee dimensies: leefwereld en systeem. Systeem is de manier waarop de wereld georganiseerd is; het is een zelfregulerende dynamiek met anonieme mechanismen, waarop individuen geen of weinig invloed meer hebben. Systeem wordt gedreven door economische, juridische, bestuurlijke en bureaucratische subsystemen. Volgens Habermas wordt systeem in moderne samenlevingen steeds meer ontkoppeld van haar fundamentele in de leefwereld, fundamentele die nodig zijn voor gezamenlijke betekenisverlening, functionele sociale relaties en onderlinge solidariteit. Leefwereld is het domein waar mensen zelf hun werkelijkheid organiseren, op basis van hun eigen voorkeuren en in dialoog met anderen. Steeds meer, aldus Habermas, wordt leefwereld gekolonialiseerd door systeem, waardoor de handelingsruimte van individuen drastisch wordt ingeperkt; leefwereld wordt steeds meer in de verdediging gedrukt.

In het voorbeeld zien we bevestigd wat we eerder hebben vastgesteld (zie Ax & Ponte, 2008), namelijk dat leefwereld (de ruimte die leraren en leerlingen hebben om onderwijs te realiseren) steeds meer bepaald wordt door de eigen dynamiek van systeem (in dit geval de machtsstrijd tussen bestuur en lokale overheid en bureaucratische regels). In termen van praxis zien we dat daarmee leraren 'gedeprofessionaliseerd' worden en de inhoudelijke c.q. morele discussie over de vraag in wiens belang gehandeld wordt, waar dat handelen toe moet leiden en waarom dat dan zo is, niet meer aan de orde is.

“HET IS NIET GENOEG
IS OM LERAREN EEN
KANT-EN-KLAAR
HANDELINGS-
REPERTOIRE AAN
TE BIEDEN; LIEVER
SPREEK IK VAN HET
HELPEN VERGROTEN
EN BENUTTEN VAN
HUN HANDELINGS-
RUIMTE.”

6 / HET ONDERZOEK IN HET LECTORAAT

Ik heb in mijn rede het belang duidelijk proberen te maken van onderzoek naar gedrag als resultante van interacties tussen leerlingen en leraren in de sociale context. Op basis daarvan kan ik concluderen dat het niet genoeg is om leraren een kant-en-klaar handelingsrepertoire aan te bieden, als daar ook niet de mechanismen in het dagelijks denken en doen bij worden betrokken. Liever spreek ik daarom van het helpen vergroten en benutten van hun handelingsruimte.

Ik heb voorts betoogd dat leraren hun handelingsruimte kunnen vergroten door te participeren in onderzoek, meer in het bijzonder door ook hun eigen gedrag te onderzoeken. Dat onderzoek kan gedrag en percepties op gedrag verhelderen c.q. bekritisieren om van daaruit nieuwe perspectieven te ontdekken; om de moed te hebben om gebaande paden te bekritisieren, te verlaten en nieuwe paden te verkennen en uit te proberen; de moed om tegen de tijdgeest in te handelen.

Ook kan ik concluderen dat de opleiding studenten zou moeten inleiden in het debat over achterliggende concepten, opvattingen en theorieën. Studenten zouden dus niet alleen moeten lezen over het instrumentele ‘wat’ en ‘hoe’ van hun handelen, maar ook over het morele ‘waarom’. Dat debat moet gevoerd worden door onderzoekers en leraren samen. Ook de keuzes van onderzoekers zijn immers niet vrijblijvend en ook zij hebben uiteindelijk invloed op de onderwijspraktijk. Zij staan met andere woorden niet buiten de educatieve praxis, maar maken daar inherent deel van uit. Zo stelt Carr (2007) dat onderzoek begrepen moet worden als onderzoek dat:

(...) feeds the practical deliberation that orients and guides the individual and collective praxis of educators (...). However, only people who have some grasp of the traditions of thought and action, theory and practice, in the field and discipline of education can reason or deliberate educationally about what they are doing. (p. 280)

Last but not least heb ik proberen duidelijk te maken dat het onderzoek in het lectoraat zijn wortels heeft in het sociaal-cultureel constructivisme en dat dit constructivisme gedrag ziet als het resultaat van een interpersoonlijk, participierend en co-constructief proces. Dat idee is door respectievelijk Dewey en Lewin verbonden aan democratische uitgangspunten voor wetenschappelijk onderzoek. Betrokkenen die deel uitmaken van de te onderzoeken en te veranderen situatie moeten ook participeren in het onderzoek naar die verandering. Hun ideeën zien we terug in recente initiatieven om ook leerlingen als mede-onderzoekers te betrekken bij onderzoek met als doel zeggenschap over hun eigen leef- en leeromgeving te vergroten. Terecht ziet De Winter (2000) actieve participatie van leerlingen als voorwaarde om zich betrokken te voelen bij de sociale verbanden waar zij deel van uitmaken, in dit geval dus de klas en de school. Daarnaast ziet hij participatie ook als noodzakelijke voorbereiding op actief burgerschap. Hoewel empirisch onderzoek aantoont dat participatie enorme positieve effecten heeft op het functioneren van leerlingen (Barone, James, Maddux, 1997) komen in het onderwijs studies met leerlingen als mede-onderzoekers maar sporadisch voor. Dit heeft onder andere te maken met het feit dat deze vorm van leerlingparticipatie complex is en omgeven is met veel ethische vraagstukken. Zo stellen Groundwater-Smith en Mockler (2009) dat:

(...) moving in relationships from power over students, to power with students is no easy matter; but if the consequence is that the borders are permeable and the interests more mutual, then the effort will have been worth the game. (p. 126)

Al deze overwegingen hebben geleid tot de volgende centrale onderzoekslijnen in het lectoraat, namelijk:

1. *Conversations of traditions*
2. Perspectief van leraren
3. Perspectief van leerlingen

Daarbinnen worden vooralsnog vijf projecten uitgevoerd.

Onderzoekslijn 'Conversation of traditions'

Pedagogy, Education & Praxis project

Dit project bestaat al sinds 2004. Het doel is als volgt geformuleerd: *Forster a conversation of traditions in which different European and Anglo-American perspectives on 'pedagogy', 'education' and 'praxis' are problematised and explored.*

Het project wordt gecoördineerd door Stephen Kemmis (Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australië), Matts Mattson (Stockholm University, Zweden), Karin Rönnerman (Gothenburg University, Zweden), Wilfred Carr (University of Sheffield, Verenigd Koninkrijk) en mijzelf. In totaal zijn meer dan veertig collegae uit o.a. Australië, Finland, Nederland, Noorwegen, het Verenigd Koninkrijk en Zweden betrokken. Naast het publiceren van boeken en papers met kritische analyses en conceptuele verkenningen worden regelmatig seminars en conferenties georganiseerd, alsmede cursussen en bijeenkomsten voor promovendi. Ook worden verschillende internationale empirische onderzoeken uitgevoerd. Het project levert een belangrijke bijdrage aan de conceptuele onderbouwing van het onderzoek in het lectoraat.

Inclusive and exclusive practices in education

Dit project vormt één van de empirische onderzoeken binnen het *Pedagogy, Education & Praxis project*. De algemene vraag voor dit internationale onderzoek is:

How do teachers and other stakeholders understand the social processes and relations that they realise or want to realise in their classrooms in terms of inclusiveness or exclusiveness? Under what circumstances can these processes and relations be transformed?

Deze vraag wordt beantwoord via de integratie van actieonderzoek, kritische *discourse* analyse en narratief onderzoek. Het theoretisch kader is vooral gebaseerd op theorieën rond sociale inclusie en sociale rechtvaardigheid. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Nicolien Montesano Montessori, in samenwerking met medeonderzoekers Hans Schuman en Joke Alink. *Critical friends* zijn GertJan Boog, Paul Maasen, Rob de Lange en Ilse Schröder (allen van de HU/Faculteit Educatie). Er doen studenten

mee van Instituut Theo Thijssen (Pabo), de lerarenopleiding van Instituut Archimedes en de masteropleidingen van het Seminarium voor Orthopedagogiek (HU/Faculteit Educatie).

De scholen die op dit moment meedoen zijn: Daltonschool de Poorter (Gorkum), Mariëngaarde (Gorkum), De Wilgenhoek (Hank), Burgemeester Sigmondschool (Werkendam). In Zweden en Australië worden vergelijkbare onderzoeken uitgevoerd.

Onderzoekslijn 'Perspectief van leraren'.

Constructen van leraren ten aanzien van leerling-gedrag en de invloed daarvan op hun eigen gedrag

De algemene vraag van dit promotieonderzoek is de wijze waarop constructen van leraren ten aanzien van hun leerlingen doorwerken in hun interacties met die leerlingen. Het onderzoek is gefocust op leerlingen die een extra appel op hen doen. Deze vraag zal worden beantwoord via het reflectie-instrument 'De leraar in de spiegel' dat voornamelijk gebaseerd is op de *personal construct theory* van Kelly. De zo verkregen data worden aangevuld met interviews en documentanalyses. Ook zal een aantal casestudies worden uitgevoerd naar leraren die via actieonderzoek experimenteren met nieuwe constructen en nieuw gedrag. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Hanne Touw. Haar promotor is Prof. Dr. Theo Wubbels van de Universiteit Utrecht. Ik verzorg de dagelijkse begeleiding en Huub Everaert en Ben Smit ondersteunen haar bij specifieke methodologische vragen. Bij het onderzoek zullen meer dan tachtig leraren c.q. studenten betrokken worden. Het betreft waarschijnlijk studenten van Instituut Theo Thijssen (Pabo), de lerarenopleiding van Instituut Archimedes en het Seminarium voor Orthopedagogiek (HU/Faculteit Educatie), alsmede leraren uit het regulier onderwijs, speciaal onderwijs, basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Pedagogische opvattingen van leraren bij het interpreteren van hun interacties met leerlingen

Dit promotieonderzoek is gericht op de vraag welke pedagogische betekenissen leraren verlenen aan de interacties met hun leerlingen in de dagelijkse lespraktijk. Deze vraag wordt beantwoord via 'fenomenologische interviews', waarbij leraren hun pedagogische theorieën formuleren aan de hand van zogenaamde *bumbys*

moments die vast gelegd zijn in *story boards*. Centraal staat steeds de vraag 'Wat vind ik in het belang van deze leerling en waarom is dat zo?' De interviewprocedure is gebaseerd op een systematische herinterpretatie van de *Repetory Grid* procedure van Kelly. De theoretische kaders worden gevormd door de continentaal-Europese pedagogiektraditie. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Carlos van Kan, in samenwerking met Fontys Hogescholen. Prof. Dr. Nico Verloop van de Universiteit Leiden is promotor, ik ben dagelijks begeleider en ook hier is Ben Smit beschikbaar voor specifieke methodologische ondersteuning. Bij het onderzoek zijn veertig leraren betrokken. Het betreft leraren uit het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, regulier onderwijs en speciaal onderwijs. In de laatste fase van het onderzoek zal met lerarenopleiders en studenten onderzocht worden in hoeverre en op welke wijze het 'fenomenologisch interview' gebruikt kan worden in de lerarenopleiding.

Onderzoekslijn 'Perspectief van leerlingen'.

Leerling als onderzoeker binnen en buiten de school

Dit onlangs gestarte promotieonderzoek is gericht op de vraag hoe participatie van leerlingen als mede-onderzoekers doorwerkt in de pedagogische relatie met hun leraren. De onderzoeksvraag wordt beantwoord via *casestudies*. De *cases* zijn actieonderzoeksgroepen bestaande uit leraren of studentleraren, leerlingen en educatief medewerkers van instellingen waarmee samengewerkt wordt. Vooral nog zijn dat bijvoorbeeld een museum, de sterrenwacht of een instelling voor milieu educatie. Deze actieonderzoeksgroepen verkennen wat leerlingen in buitenschoolse contexten willen en kunnen leren, terwijl in het promotieonderzoek nagegaan wordt wat er in de pedagogische relatie gebeurt wanneer zowel leerlingen als leraren een andere rol krijgen en wanneer dat gebeurt in een andere dan de alledaagse schoolse context. Deze vraag wordt beantwoord via interviews, observaties en documentanalyses. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Leon Plomp. De promotor is nog niet definitief bekend. Ik ben dagelijks begeleider. Voorts zijn bij het project betrokken: Ben Smit, Renny Beers (consultant) en niet te vergeten Professor Susan Groundwater-Smith van de University of Sydney. De onderzoeksgroepen worden begeleid door opleiders van de HU/Faculteit Educatie.

“IN HET ONDERWIJS
ZIJN WEINIG DINGEN
ZEKER EN WE ZULLEN
HET IN ALLE
BESCHEIDENHEID
MOETEN DOEN MET
DE NOODZAAK OM
STEEDS MAAR WEER
OPNIEUW KRITISCHE
VRAGEN TE STELLEN.”

7 / AFSLUITING EN DANKWOORD

Ik pretendeer niet dat ik met de keuzes die ik heb gemaakt de waarheid in pacht heb. Dat zou ook een contradictio in terminis zijn met wat ik hier betoogde. In het onderwijs zijn weinig dingen zeker en we zullen het in alle bescheidenheid moeten doen met de noodzaak om steeds maar weer opnieuw de kritische vraag te stellen wat op een bepaald moment in een bepaalde situatie wijs en wenselijk is om te doen; hoe het ook anders had kunnen zijn; hoe we de werkelijkheid, de ander, de leerling, ook zouden kunnen percipiëren; hoe we leerlingen recht kunnen doen; hoe onderzoekers, opleiders, studenten, leraren dat samen kunnen doen. Dat zijn inspirerende, maar ook lastige vragen waar geen pasklare antwoorden op zijn. Als het me lukt om daar - samen met de leden van mijn kenniskring en al degenen met wie we samenwerken - een kritisch en inspirerend steentje aan bij te dragen, ben ik tevreden.

Graag wil ik een woord van dank richten aan het College van Bestuur van Hogeschool Utrecht, in het bijzonder de portefeuillehouder 'onderzoek', Huib de Jong; de directeur van de Faculteit Educatie, Dick de Wolff en de directeur van het Kenniscentrum Educatie, Rick van Dijk. Dank voor de mogelijkheid die zij bieden om de ambities van het lectroraat waar te maken. Ik waardeer daarbij in hoge mate de samenwerking met mijn collega-lectoren, de leden van de kenniskring en andere collegae binnen het Kenniscentrum Educatie. Heel in het bijzonder ben ik de Charles Sturt University erkentelijk voor mijn *adjunct professorship* bij RIPPLE en de University of Sydney voor mijn *honorary professorship* bij de Faculty of Education & Social Work. Mijn 'Australian Connections' zijn van grote invloed geweest op mijn werk en ik geniet nog alle dagen van de samenwerking met mijn vrienden Susan Groundwater-Smith en Stephen Kemmis. Ook de samenwerking met de andere collega's in het internationale *Pedagogy, Education & Praxis* project zijn voor mij zeer waardevol. Dank aan het International Office van Hogeschool Utrecht voor de steun bij het realiseren

van de formele *agreements* en *memorandums of understanding*. Ons onderzoek zou echter niet mogelijk zijn zonder het commitment van de directies en andere leidinggevenden binnen de faculteit; de enthousiaste inzet van collega-opleiders, studenten, leraren, leerlingen en de educatieve medewerkers buiten het onderwijs die binnen onze projecten participeren.

De organisatie van mijn oratie en het voorafgaande internationale symposium was *a hell of a job* en een extra woord van dank is dan ook op zijn plaats voor Esther Janssen, Delianne van de Geest en Desiree Schouw. Zij werden ondersteund door Ellen van Neerven van Marketing & Communicatie en Hans van den Berg, die de figuren, schema's en de PowerPoint voor zijn rekening nam.

Tenslotte zou ik hier niet staan zonder Jan Ax, mijn steun en toeverlaat en sinds de afgelopen jaren ook nog eens mijn professionele *counterpart*. Dat was voor ons een nieuwe uitdaging, gelukkig met goede afloop! Daarom draag ik mijn oratie graag aan hem op.

/ CURRICULUM VITAE

Petra Ponte is (ortho)pedagoog en sinds 1 februari 2008 lector bij Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie. Daarnaast werkte zij als onderzoeker bij de Universiteit Leiden (ICLON). Eerder heeft zij gewerkt als docent, projectleider en onderzoeker in verschillende settingen op het gebied van zorgverbreding, leerlingbegeleiding, actieonderzoek en onderwijsinnovatie. Van 1 januari 2003 tot 1 januari 2008 was zij lector bij Fontys Hogescholen (Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg). Momenteel is zij tevens Adjunct Professor bij RIPPLE, Charles Sturt University en Honorary Professor bij de Faculty of Education and Social Work, University of Sydney, beiden in Australië, en book editor van Educational Action Research, an international Journal. Haar recente publicaties richten zich op de verbinding tussen de continentaal-Europese pedagogiektraditie en de Anglo-Amerikaanse traditie op het gebied van actieonderzoek en *practitioner research*.

/ LITERATUUR

Ax, J. & Ponte, P. (in druk). *Moral issues in educational praxis: a perspective from pedagogiek and didactiek as human sciences in continental Europe*. Pedagogy, culture and society.

Ax, J. & Ponte, P. (2008). Praxis: Analysis of Theory and Praxis. In J. Ax, & P. Ponte (Eds.) *Critiquing Praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 1-21). Rotterdam: Sense Publishers.

Barone, D.F., Maddux, J.E. & Snyder, C.R. (1997). The conception of a pragmatic social cognitive psychology. In D.F. Barone, J.E. Maddux & C.R. Snyder, *Social cognitive psychology. History and current domains* (pp. 3-31). London: Plenum Press.

Biesta, G. (1995). Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action. *Studies in Philosophy and Education* 13, 273-290

Bons, J.A.E. & Van Ophuijsen, J.M. (Red.) (1999). *Aristoteles: Ethica*. Groningen: Historische Uitgeverij.

Braster, J.F.A. (2000). *De kern van casestudy's*. Assen: Van Gorcum.

Broadhead, P. (2005). *Play - a four-letter word or the key to learning?* Inaugural lecture. Leeds, Metropolitan University, 5 December 2005.
http://www.lmu.ac.uk/the_news/oct06/pat_broadhead_bioabstract.htm

Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research and Method in Education*, 30(3), 271-286.

Croce, B. (1866-1952; vertaald uit het Italiaans in 2003). *Wat is Filosofie?* Budel: Damon.

Detting, D. & Becker M. (2009). *Wie social ist Europa? Eine vergleichende Analyse der wichtigsten Indikatoren zur gesellschaftlichen Zukunftsfähigkeit der EU*. Berlin: Denktank Berlinpolis.

Dewey, G. (1938; vertaald uit het Engels door G. Biesta & S. Miedema in 1999). *Ervaring en opvoeding*. Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.

De Winter, M. (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

De Winter, M. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofddlijnen van een eigentijdse participatiepedagogiek*. Assen: Van Gorkum.

Dijksterhuis, A. (2008). *Het slimme onbewuste. Denken met gevoel*. Amsterdam: Bert Bakker

Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the Single-Case Study. In E.W. Eisner & A. Peskin (Eds.) *Qualitative Inquiry in education. The continuing debate* (pp. 175-200). New York: Teachers College Press.

Dyson, A. & Millward, A. (2002). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Erasmus (1530; Engelse vertaling 2008). *A handbook on good manners for children*. London: Preface Publishing

Gewirtz, S.J. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414-424. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2008.7.4.414>

Grietens, H. (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voorgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag: Ministerie van OC&W.

Groundwater-Smith, S. & Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance. Mind the gap*. London: Springer.

Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handlens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics II: Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations*, 1, 143-153.

Kemmis, S. (2008). *Researching for praxis: Knowing doing*. Paper presented at the 'Researching practice' conference sponsored by the journal Pedagogy, Culture and Society and Gothenburg University, held at Gothenburg University, September 13, 2008.

Magalhães, A.M. & Stoer, S.R. (2009). Performance, citizenship and the knowledge society: a new mandate for European education policy. In R.Dale & S. Robertson (Eds.) *Globalisation & Europeanization in education* (pp. 233-258). Oxford: Symposium Books.

McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., McIntry, D. with Andrew Townsend (2008). *Networking Practitioner Research*. London: Routledge.

Meijer, C.J.W. (2004). *WSNS welbeschouwd. Studie naar de stand van zaken 'Weer samen naar school'*. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Oancea, A. & Furlong, J. (2008). Expressions of excellence and the assesment of applied and practice-based research. In J. Furlong & A. Oancea, (Eds.). *Assessing Quality in Applied and Practice-based Research in Education. Continuing the debate* (pp. 1-19). London: Routledge.

Overveld, C.W. van & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studieën*, 82, 137-159.

Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Oratie. Apeldoorn/Leuven: Garant.

Ponte, P. (2008). Research-led culture in a post graduate course a case of collaborative conceptualisation and development. In J. Ax, & P. Ponte (Eds.) *Critiquing Praxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 181-203). Rotterdam: Sense Publishers.

Ponte, P. & Ax, J. (2009). Action research and pedagogy as the science of the child's upbringing. In: Noffke, S & Somekh, B. (Eds.) *Handbook of educational action research* (pp. 324-336). London: Sage

- Raudenbush, S.W. (2009).** The brown Legacy and the O'Connor Challenge: transforming Schools in the images of children's potential. *Educational Researcher*, 38(3), 169-181.
- Riedel, H. (1977).** *Algemeine Didaktik und Unterrichtliche Praxis. Eine Einführung.* München: Kösel-Verlag.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985).** *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse.* Oxford: Heinemann Educational Books.
- Skrtic, T.M. (1991).** *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love Publisher.
- Smeyers, P. & Levering, B. (2001).** *Grondslagen van de wetenschappelijke pedagogiek.* Amsterdam: Boom.
- Smolka, A.L.B. & Dee Goes, M.C. (1995).** The constitution of the subject: a persistent question. In J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Gennip, H., Marx, T. & Smeets, E. (2007).** *Gedragsproblemen in de basisschool en de competenties van leraren.* Nijmegen: ITS-Radboud Nijmegen.
- Von Glaserfeld, E. (Ed.) (1991).** *Radical constructivism in mathematics education.* Deventer: Kluwer Academics Publisher.
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009).** *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren.* Leuven/Den Haag: Acco.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007).** *Using narrative inquiry as a research method.* London: Routledge.
- Wertsch, J.V., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1995).** Sociocultural studies: history, action, and mediation. In J.V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez. *Sociocultural studies of mind* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2009).** *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste jongeren'.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Yin, K. R. (2003).** *Case study research. Design and methods. Third edition.* London: Sage Publishers.
- Young, I. M. (1990).** *Justice and the politics of difference.* Princeton: Princeton University Press.

/ COLOFON

Auteur

Petra Ponte

Eindredactie

Petra Ponte

Ontwerp en uitvoering

Vormers, Utrecht

Drukwerk

Grafisch Bedrijf Tuijtel, Hardinxveld-Giessendam

Lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis

Oratie Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis:
plaatsbepaling, 7 oktober 2009

Adres Lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis

Padualaan 97, 3584 CH Utrecht

Postbus 14007, 3508 SB Utrecht

Telefoon 030 254 72 23

Website www.hu.nl/gedragenonderzoek

