

# Meer contact houden met de klassenpraktijk

Tekst: Paul Op Heij



**Leraren doen het belangrijkste werk, maar zijn tot uitvoerders van ideeën van anderen gemaakt. Niet vreemd dat ons onderwijs in 'n neerwaartse spiraal zit, zegt Jacqueliën Bulterman, onderwijsonderzoeker met een achtergrond als leraar, lerarenopleider, universitair docent, lector en gashoogleraar op UC Berkeley. Zij spreekt vooral het veld van wetenschappers, onderzoekers en adviseurs aan om hun verantwoordelijkheid te nemen.**

Als je de onderwijsdiscussies op LinkedIn volgt, krijg je allicht de indruk dat slechts weinig docenten deelnemen. En ook in traditionele media zijn ze vrijwel afwezig. Daarmee klopt wat Jacqueliën Bulterman in haar boek *Het lerarentekort*<sup>1</sup> schrijft over de poging van onderwijshervormingsbeweging *Het Alternatief* van tien jaren geleden, om leraren het onderwijs te doen terugwinnen op de beleidsmakers. Die poging, in feite een poging tot herwaardering van vakmanschap, is niet echt geslaagd. Het onderwijsdebat wordt nog steeds voornamelijk door onderwijsonderzoekers en -adviseurs en politici bepaald, over de hoofden van docenten en leerlingen heen.

Bovendien klinkt in dat debat de roep om regie terugpakken door het Ministerie van Onderwijs luider dan die om meer autonomie van docenten, zoals ooit de bedoeling was van *Het Alternatief*. Omdat docenten moeilijk te mobiliseren zijn, en een algehele terugkeer onder de paraplu van het Ministerie geen aantrekkelijk perspectief is, lijkt Jacqueliën Bultermans alternatief interessant. Ze stelt voor dat wetenschappers, adviseurs en opleiders minimaal 10% van hun tijd in of zelfs voor de klas staan om zo én het lerarentekort én de groeiende kloof tussen theorie en praktijk, tussen ideaal en werkelijkheid, op te lossen.



## THORNDIKE – DEWEY

In *Het lerarentekort* haalt Bulterman de Amerikaanse behavioristisch psycholoog Edward Thorndike (1874-1949) aan, die begin 20<sup>e</sup> eeuw onderwijs als een technisch fenomeen ging beschouwen dat zo effectief mogelijk moest zijn. Hij wilde de wetmatigheden van het leren ontdekken. Dit is een kantelmoment in het denken over onderwijs geworden, zegt zij, uitvoerig beschreven door historica Ellen Lagemann op Harvard. Tot dan toe bestonden in de VS invloedrijke 'laboratorium-' of 'experimenteerscholen' van onderwijspedagoog John Dewey (1859-1952), die ook zelf leraar was. Daar deed men onderzoek door iets uit te proberen in de klassenpraktijk. De school was het centrum; kennisontwikkeling en handelen in de praktijk lagen in elkaars verlengde. Thorndike daarentegen wilde 'objectieve' kennis. Hij kwam alleen maar in scholen om data te verzamelen en ging ervan uit dat leraren zich alleen nog maar hoefden laten leiden door de voorschriften van wetenschappers. 'Alsof de meubelmaker overbodig wordt met de gebruiksaanwijzing voor de IKEA-kast.'

De 'objectieve' kennis van wetenschappers won al voor de Tweede Wereldoorlog het pleit van de 'subjectieve' praktijkkennis van leraren, zegt Bulterman. Dewey's denken leeft zeker voort in de schoolklassenpraktijk, wellicht het meest in reformatiescholen, maar zijn format voor onderwijsonderzoek, dus gekoppeld aan die klassenpraktijk, raakte in vergetelheid. Niet de school, maar de universiteit werd het centrum van kennisontwikkeling. Bulterman daarover: 'Zo kwam in het onderwijs een scheiding tot stand tussen denken en doen, tussen kennisontwikkeling en handelen, tussen wetenschap en... Vakmanschap kunnen we het niet noemen, want Thorndike zag leraren als uitvoerende krachten.'

## THEORIE – PRAKTIJK

Ook in Nederland was de school ooit het centrum van kennisontwikkeling. Lange tijd was het heel gewoon om naast een academische baan ook op een school te werken. Maar ook hier verdween dit. Bulterman: 'Ik heb zelf in Utrecht klinische pedagogiek gestudeerd, daar was toen nog een ambulatorium waar ouders met kinderen langs kwamen, voor opvoedingsadvies. Dus af en toe zag je nog wel eens een kind tijdens je studie, maar het ambulatorium bestaat niet meer. Bij onderwijskunde kwamen helemaal geen kinderen. Met de opkomst van het positivisme in de wetenschap wilde men in de pedagogiek "harde" wetenschap beoefenen. Die trend is later weer wat verzacht, doordat er meer methoden van onderzoek mogelijk werden, zoals "actie-", "kwalitatief" of "filosofisch" onderzoek. Onderzoek zoals dat van Dewey, eerder in descrediet gebracht, werd later toch weer voor vol aangezien. Maar de scheiding tussen kennisontwikkelen en handelen bleef bestaan: onderwijsonderzoekers, of ze nu empirisch-analytisch, kwalitatief, filosofisch of actieonderzoek doen, passen de inzichten van hun eigen onderzoek niet toe in de praktijk. Ze leren niet hoe je lesgeeft aan leerlingen. Zo'n scheiding tussen kennisontwikkeling en die kennis toepassen in de praktijk is in de geneeskunde ondenkbaar. Daar mogen hoogleraren hun werk als onderzoeker alleen blijven doen als ze ook in de rol van arts, patiënten blijven zien. Zij passen de resultaten van hun onderzoek dus ook zelf toe.'

## CURRICULUM – PERSOONSVORMING

Bulterman haalt Dewey aan om te laten zien dat er een situatie heeft bestaan waarin de school het centrum van kennisontwikkeling was en onderzoekers ook leraren waren. Zij gaat in haar boek niet inhoudelijk in op zijn visie op onderwijs. In conservatieve kring wordt Dewey regelmatig weg gezet als degene die het kennisideaal in het onderwijs om zeep geholpen zou hebben – dat gebeurt ook weer in Maarten Huygens *Nog wat geleerd vandaag?*<sup>2</sup>; in progressieve kring wordt Dewey soms als een halfgod vereerd. Bulterman wil niets hebben van een tegenstelling tussen pedagogiek en kennisoverdracht, ze wil juist een brug slaan in dit gepolariseerde debat. Haar weergave van denker en praktijkman John Dewey lijkt op hoe bijvoorbeeld collega Joop Berding hem compact presenteert in *'Ik ben ook een mens'*<sup>3</sup>; de Dewey die niet uitging van een tegenstelling tussen curriculum en kind, die het slechts zag als twee grenzen die het onderwijsproces bepalen.

## ‘Zo’n scheiding tussen kennisontwikkeling en die kennis toepassen in de praktijk is in de geneeskunde ondenkbaar.’

Bulterman: 'Leraren zijn altijd bezig met kennisoverdracht, met kwalificatie. Zonder pedagogische vaardigheden van de leraar komt daar niets van terecht. Het één kan niet zonder het ander. In de klas moet een constructieve sfeer zijn, waar leerlingen in leerstof én elkaar serieus nemen. Er wordt dieper geleerd als lessen niet alleen gaan over de vraag of een antwoord goed of fout is, maar ook over hoe je de leerstof kunt gebruiken om situaties te verbeteren: wat doen we met kennis, waarom leren we dit? Zo komt de stof tot leven! Het gaat dus niet alleen om kwalificatie, maar ook om socialisatie en subjectiviteit. Ik kan me geen leraar voorstellen die niet met alle drie de domeinen van pedagoog Gert Biesta bezig is, die zich daar overigens voor liet inspireren door Dewey. Voor leraren was ruim tien jaar geleden de inbreng van die termen in het onderwijsdebat een verademing<sup>4</sup>. Eindelijk was er eens iemand die onder woorden bracht hoe hun dagelijks werk er uit zag. Polariseratie tussen het kennisideaal en persoonsvorming ontstaat als het debat wordt gedomineerd door mensen die zich met onderwijs bemoeien zonder het vak van leraar te kennen, laat staan het zelf te beoefenen. Zij vergeten dat iedere leraar orde moet houden om kennis over te kunnen dragen en dus verplicht is om zich ook bezig te houden met persoonsvorming en socialisatie. Na Corona hadden leraren grote moeite om leerlingen weer in de "leerstand" te krijgen. Dit laat zien dat scholen ook vormingsinstituten zijn, ook al zijn niet alle leraren daar even bewust mee bezig.'

## MEETBARE – NIET-MEETBARE RESULTATEN

*Het Alternatief* ageerde al tegen de afrekencultuur. Vaak wordt vergeten dat zelfs niet alle basisvaardigheden meetbaar zijn, zegt Bulterman. 'Ze komen tussen wal en schip. Ik heb dit ook laten zien in het boekje *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*.<sup>5</sup> Denk bijvoorbeeld aan creatief schrijven, je gedachten onder woorden leren brengen. Probeer creatief schrijven maar eens meetbaar te maken met een gestandaardiseerde test. Als alleen meetbare resultaten van waarde worden geacht, valt een deel van het taalonderwijs uit. Dit geldt ook in het vo. Een opstel schrijven is geen onderdeel meer van het eindexamen Nederlands. Overigens is het nog steeds moeilijk om een betrouwbaar eindexamen Nederlands op te stellen. Taal is vaak ambigu, heeft meerdere lagen, meetbaarheid veronderstelt eenduidigheid. Die twee zijn niet altijd makkelijk te verenigen. Ik ben niet de enige die vind dat we naar aanleiding van de tegenvallende PISA-resultaten kritisch moeten gaan kijken naar de manier waarop we toetsen.'

Daarmee zegt ze overigens ook dat ze het gebruik van gestandaardiseerde toetsen als PISA op zichzelf niet verkeerd vindt. Maar een toets is een hulpmiddel om een vergelijking te maken, geen laatste waarheid, zegt ze. 'Goed gebruik van toetsen veronderstelt kritisch vakmanschap van leraren en de wetenschap dat niet alles van waarde met gestandaardiseerde toetsen meetbaar is. Je vergelijkt met andere landen is op zich niet verkeerd, maar je moet er wel voorzichtig mee omgaan. Onderwijssystemen zijn geen machines die werken volgens wetmatigheden, maar cultuurhistorische fenomenen. Je moet ook uitkijken met het importeren van "oplossingen" van elders, want het is heel lastig om de verschillen tussen de systemen in verschillende landen goed in het vizier te krijgen. Wat elders een oplossing is, kan in eigen huis tot een dwaalspoor leiden. In landen waar bijvoorbeeld niet zoveel doorstroom- en stapelmogelijkheden bestaan als bij ons, betekent vroeger selectie iets heel anders. Toch worden onderzoeken uit de VS rechtstreeks op de Nederlandse situatie van toepassing geacht. Het is niet het enige voorbeeld van problemen importeren in plaatst van ze op te lossen door ons te spiegelen aan het buitenland.'



## EVIDENCE BASED – TACIT KNOWLEDGE

Op het ministerie zag men aanvankelijk dat Biesta's geluid in de praktijk resoneerde; even leek het die kant op te gaan. Maar persoonsvorming en socialisatie zijn niet makkelijk meetbaar. Uiteindelijk hebben meetbare basisvaardigheden het gewonnen. We zijn in een stroomversnelling naar *evidence based en evidence informed* onderwijs terecht gekomen, zegt ze. 'Goed onderwijs is altijd *evidence based* onderwijs, maar ook hier is het cruciaal hoe je met onderzoeksresultaten omgaat. Het is niet fout om onderzoek te doen naar de vraag of een aanpak effectief was, als je maar weet wat de resultaten van dat onderzoek wel en niet voorstellen. Vaak wordt gedaan alsof onderzoekers weten "wat werkt" en dat succes verzeeld is als leraren die aanpak uitvoeren. Er wordt gedaan alsof lesgeven iets is als het in elkaar zetten van een IKEA-kast: je volgt de gebruiksaanwijzing en je krijgt het gewenste resultaat. Als succes uitblijft, krijgt de leraar de schuld, want er wordt aangenomen dat die iets fout heeft gedaan of niet beter kan. En als er iets demotiverend is dan is het wel dat moord-en-brand-geschreeuw over ons onderwijs in het publieke debat.'

In technische situaties kunnen onderzoekers inderdaad goede gebruiksaanwijzingen maken, maar de onderwijspraktijk is een relationele praktijk, zegt ze. 'Iedere leraar weet dat leerlingen heel verschillend op dezelfde aanpak kunnen reageren. Leerlingen zijn geen onderdelen van machines, maar levende wezens met eigen humeuren en opvattingen. Lesgeven is geen kwestie van het uitvoeren van voorschriften, maar een constant zoeken naar manieren om een aanpak werkzaam te maken. Beginnende leraren hebben daar vaak moeite mee; het kost minstens vijf jaar om het vak een beetje onder de knie te krijgen. Door ervaring met lesgeven ontwikkelen leraren wat we *tacit knowledge* noemen, lichaams kennis, kennis van hoofd, hart en handen. Het is een soort innerlijk kompas waarvan ook ervaren leraren moeilijk onder woorden kunnen brengen hoe het werkt. Bij vakmanschap gaat het om de combinatie van kennis van de leerstof en pedagogische en didactische vaardigheden. Die kennis verwerf je door met leerlingen bezig te zijn, door ervaringen op te doen dus. En je kunt die vorm van kennis niet zomaar overdragen op anderen, ze is persoonsgebonden kennis, praktische wijsheid, *phronèsis* in het Latijn. Effectiviteitsonderzoek daarentegen leidt tot kennis over de leerresultaten die andere leraren dankzij hún vaardigheden met hún leerlingen hebben weten te bereiken. Deze kennis die de discussie over een bepaalde aanpak kan verdiepen, bevat niet de vaardigheden die nodig zijn om die kennis in mijn eigen klas werkzaam te maken. Effectiviteitsonderzoek leidt daarom nooit tot handelingskennis, maar gaat alleen over wat in het verleden werkzaam is geweest, niet over wat nodig is om iets werkzaam te maken. Biesta heeft hier terecht op gewezen, maar voor hem waren er ook al effectiviteitsonderzoekers die dit zelf zeiden.<sup>6</sup>

## PAPIERWERK – FILMDATABANK

Als handelingskennis en *tacit knowledge* zo moeilijk onder woorden te brengen zijn, ligt het dan niet voor de hand dat we die ook op andere manieren proberen te vangen dan alleen maar in abstracte wetenschappelijke artikelen? Waarom dan niet ook nagedacht over het opzetten van een beeldbank met filmmateriaal over onderwijs, om leraren ook via die weg te kunnen (bij) scholen? Niet alleen bioscoopfilms over onderwijs – waar blijft het onderwijsfilmfestival?, maar ook professioneel gemaakte opnames van docenten in klassensituaties? Om ook aan kandidaat- en startende docenten goeie voorbeelden te kunnen laten zien.

## ‘Gebruik de aula van je school om elkaar lessen te tonen! Of vraag lerarenopleiders om daar bijvoorbeeld een les begrijpend lezen voor taalarme kinderen te laten zien.’

Bulterman: 'Vakmanschap zichtbaar maken! Het zien van andere docenten is zeker leerzaam. Liefst met een toelichting erbij waarom een docent doet wat hij doet. Jazeker, we moeten naar nieuwe vormen van representatie toe, niet alleen maar tekst, maar ook goede voorbeelden van onderwijs. Op film zie je de leerlingen erbij, klassensituaties, lokale situaties en waarheden. Daarom ben ik ook zo enthousiast over *Lesson Study*, dat Japanse initiatief waarbij leraren onderzoek doen naar hun eigen lessen en zo hun eigen beroepskennis ontwikkelen. Kennisontwikkeling en handelen horen bij elkaar! En daarom pleit ik ook voor demonstratielessen, zoals die in Japan gegeven worden. Gebruik de aula van je school om elkaar lessen te tonen! Of vraag lerarenopleiders om daar bijvoorbeeld een les begrijpend lezen voor taalarme kinderen te laten zien. En bespreek die samen na! Dat is veel interessanter dan op de lerarenopleiding in afwezigheid van leerlingen uitleggen hoe het moet. Lerarenopleiders werken dan dus ook op scholen.'

## UNIVERSITAIRE – HANDELINGSTAAL

In zijn boek *Onderwijsonderzoek*<sup>8</sup> geeft Gert Biesta voorbeelden van hoe wij in Nederland soms verdwalen in Angelsaksische onderwijs taal in plaats van de vertrouwde Nederlandse taal. Als onderzoekers naar de denkwereld van Engels moeten schrijven en in internationale, veelal Amerikaanse tijdschriften moeten publiceren, moeten ze naar de denkwereld van die bladen toeschrijven.

Bulterman: 'Omdat ik tijdens mijn promotieonderzoek een jaar in de VS heb gewoond, kende ik de discussie in de VS over de meetcultuur toen ik promoveerde. Met het oog op publicatiekansen van mijn onderzoek was dat een voordeel. Maar de kern van het probleem is volgens mij niet of onderzoekers nu internationaal, continentaal of in het Nederlands publiceren, maar dat ze gevormd worden door een andere context dan leraren, omdat ze niet met leerlingen werken. Natuurlijk, ze geven wel les, maar op een universiteit of hogeschool aan jongvolwassenen die gekwalificeerd zijn voor het hoger onderwijs en er bewust voor gekozen hebben. Ze staan niet hele schooldagen voor volle klassen. Het is dus een hele andere praktijk dan het basis- of voortgezet onderwijs waar lesgeven gepaard gaat met opvoeden. Onderzoekers passen hun eigen inzichten niet toe in die contexten en leren dus niet de onderwijspijpraktijk met kinderen en tieners nodig heeft. Dit staat vooruitgang van de onderwijswetenschap in de weg en veroorzaakt onnodige polarisatie. In kindereen zie kun je zeggen dat de taal van het evidence based werken een polariserend jargon is, want er wordt verondersteld dat een aanpak of effectief of niet-effectief is. Zo werkt het in de praktijk niet, want leerlingen leren altijd wel iets, zelfs als de leraar het vakmanschap nog niet beheerst. Ik weet nog goeie toen ik als beginnend docent mijn eerste toetsen nakeek. Met zoveel onrust in mijn klas had ik verwacht dat de leerlingen er maar weinig van gebakken hadden, maar dat viel hard mee.'

## WETENSCHAPPER VOOR KLAS

Ze is ervan overtuigd dat, als er in de onderwijswetenschap zelf ook gepraktiseerd zou (moeten) worden wat er gepredikt wordt, dat het onderwijsdebat dan al snel minder gepolariseerd zou zijn. Want dan begrijpt iedereen snel genoeg, zegt ze, dat het kennisideaal (kwalificatie) altdag gepaard gaat met socialisatie en subjectiviteit (persoonsvorming). 'Daarom hebben we een kennisinfrastructuur nodig die het vakmanschap van leraren centraal stelt. Iedereen die leraren begeleidt, opleidt, en al dan niet via wetenschap aanstuurt, moet het vakmanschap van leraar onder de knie hebben en bijhouden, net als in de medische wetenschap. Als je niet meer voor de klas staat, vergeet je hoe ingewikkeld kennisituaties zijn en hoe complex en intens het onderwijs is. Dus meer contact houden met die klassenpraktijk! Ook de inspectie kan veel vaker andere leraren inzetten in plaatst van inspecteurs. Dit systeem van wederzijdse verantwoording is in Finland heel succesvol.'

Gevraagd naar de haalbaarheid van haar streven om meer wetenschappers, opleiders en begeleiders voor de klas te krijgen, zegt ze dat dit stapsgewijs moet gaan. Jacqueliën Bulterman: 'Het Ministerie van Onderwijs moet deze stap stimuleren en belonen. Op een bepaald moment ziet iedereen dan vanzelf in dat het bijhouden van je vaardigheden als leraar een enorme meerwaarde heeft. Als we het fundament van het onderwijs op orde willen krijgen, moeten we verlost worden van die onderwijshierarchie van bestuurders, wetenschappers, opleiders, waarbij het belangrijkste en moeilijkste werk onderaan in de hiërarchie staat: het werk van de leraar. Er is een enorme toename geweest van bureaufuncties, maar van achter het bureau nu beschouwen we leraren of leerlingen doen. We hebben een voorschrift nodig die de verbetering van vakmanschap stimuleert. Nu kun je maar we leraren als uitvoerende krachten, als toepassers van voorschriften die door niet-leraren zijn opgesteld. We moeten de omgekeerde beweging gaan maken: leraren hebben andere leraren nodig om van te leren. Kennisontwikkeling en handelen moeten samen gaan, anders gezegd: van wat we ophalen in de praktijk kunnen we wetenschap maken. Dat is het ideaal van handelingswetenschap. Mijn volgende boek zal dan ook een titel krijgen in de trant van Een wetenschapper voor de klas.'

Bronnen:

1. Bulterman, Jacqueliën (2023). *Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap*, Amsterdam University Press
2. Huygen, Maarten (2023). *Nog wat geleerd vandaag? Hoe kennis terugkeert in het onderwijs*, Uitgeverij Boom
3. Berding, Joop (2016). 'Ik ben ook een mens'. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en de Arendt, Uitgeverij Phronese
4. Gert Biesta, Leendert de Graaf en Gert Biesta (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*, Uitgeverij Buitje en Schipperheijn
5. Bulterman-Bos, Jacqueliën, Muijnck de, Bram (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*, Uitgeverij Buitje en Schipperheijn
6. Broemhuis, B. & Slegers, P. (2020). De school als organisatie. In: N. Verloop & J. Lowyck (red.), *Onderwijskunde* (pp. 113–148). Groningen: Wolters-Noordhoff.
7. Crouxhuijs, Mijke (2020). De leraar in beeld. Handboek voor de leerkracht in het onderwijs, Uitgeverij PICA
8. Biesta, Gert (2022). *Onderwijsonderzoek. Een onorthodoxe introductie*, Boom uitgeverij Amsterdam

Montessori Magazine No. 47 - 2 Maart 2024