

Niets is zo praktisch als de resultaten van pedagogisch grondslagenonderzoek

Wat is de meerwaarde van onderzoek voor levenslang leren van leraren?

Fred Janssen

Hoogleraar-directeur ICLON, Universiteit Leiden

E-mail: fjanssen@iclon.leidenuniv.nl

Bijdrage voor het septembernummer 2023 over professionalisering en onderzoek van De Nieuwe Meso

Levenslang leren van leraren staat hoog op de agenda, maar is nog niet zo eenvoudig te realiseren in de praktijk. Er is brede overeenstemming dat leraren hierbij gebruik kunnen maken van drie bronnen: leren van ervaringen, leren van elkaar en leren van onderzoek. Maar hoe faciliteer je als schoolleider op een laagdrempelige manier dat deze bronnen ook worden benut? In deze bijdrage wordt hiervoor een pedagogisch kompas aangereikt, gebaseerd op een vaak vergeten, maar voor leraren cruciale, vorm van onderzoek: pedagogisch grondslagenonderzoek.

Hoe haal je uit een onderwijservaring wat erin zit?

Dagelijkse onderwijservaringen bieden heel veel mogelijkheden tot levenslang leren door leraren. Maar het is nog helemaal niet eenvoudig om uit een ervaring te halen wat erin zit. Onderzoek naar de kwaliteit van reflectie laat zien dat leraren het doorgaans heel lastig vinden om diep en breed te reflecteren op een onderwijservaring (Marcos et al, 2011). Laat ik dit illustreren met een korte beschrijving van een onderwijssituatie en wat de betreffende leraar hiervan meeneemt.

De leraar beschrijft eerst heel beknopt het verloop van de les.

“De uitleg van de fotosynthese in de vorige les verliep goed maar de les waar het fotosynthese-experiment werd uitgevoerd verliep helemaal niet zoals ik had gehoopt. Tijdens mijn uitleg van de opzet van het experiment dat ze zouden gaan uitvoeren, begon Floor al vrij snel storend gedrag te vertonen. Ik heb haar daar wel op aangesproken dat hielp dan even maar dan begon ze snel weer opnieuw. Ik ben toen maar met mijn uitleg gestopt en heb iedereen aan het werk gezet. Veel leerlingen wisten niet precies wat ze moesten doen waardoor ik al snel handen tekortkwam om overal bij te springen. Uiteindelijk heeft iedereen toch het experiment kunnen doen en hoewel de bespreking van de resultaten korter was dan gepland verliep dit best goed. Ik merkte dat leerlingen ook snaptten waarom de resultaten de theorie ondersteunden.”

Daarna analyseert de leraar de les en gaat na wat ze hiervan heeft geleerd en wat dit betekent voor het vervolg.

“Ik had Floor op dat moment strenger moeten toespreken en vooral ook voet bij stuk moeten houden. Dus pas doorgaan met de uitleg als Floor stil zou zijn. Nu waarschuwde ik wel maar voegde niet de daad bij het woord”.

De reflectie van de leraar in kwestie kan waardevolle elementen bevatten maar is zeer beperkt qua breedte en diepgang. Ze richt zich alleen op het voorval zelf en gaat voorbij aan welke keuzes hieraan vooraf zijn gegaan en die erna zijn gekomen. Bovendien richt ze zich vooral op het handelen zelf zonder inzicht in waarom de leraar en de leerlingen deden wat ze deden.

De vraag is hoe dit proces van ervaringsleren kan worden verdiept en verbreed. Liefst op een laagdrempelige manier waardoor de school niet alleen een werkomgeving maar gelijktijdig ook een permanente leeromgeving wordt voor leraren. In deze bijdrage zal ik laten zien dat hiervoor niets zo praktisch is als de resultaten van pedagogisch grondslagenonderzoek. In tegenstelling tot het meer bekende theoriegericht onderzoek houdt grondslagenonderzoek zich niet bezig met een bepaald aspect van onderwijs (zoals bijvoorbeeld leren probleem oplossen, feedback of motivatie). In plaats daarvan is het juist gericht op het in kaart brengen van voorwaarden van goed onderwijs in onderling verband (Cuypers, 2020). Daarmee schrijft dit onderzoek niet in detail voor wat er moet gebeuren in een onderwijssituatie maar fungeert het wel als een kompas dat richting kan geven aan verbreden en verdiepen van leren van leraren.

In de voetsporen van Herbart

Al meer dan tweehonderd jaar geleden formuleerde de pedagoog Herbart (1802) drie bronnen voor levenslang leren van leraren: eigen ervaringen, ervaringen van collega's en theorieën. Hij had toen ook al een scherp oog voor de waarde en beperkingen van ieder van deze bronnen. Praktijkervaring is onmisbaar omdat een leraar alleen zo de relevante details van de situatie kan leren kennen waarover keuzes moeten worden gemaakt. Maar ervaring alleen kan een leraar ook blind maken voor alternatieve manieren om naar de situatie te kijken. Leren van collega's kan de horizon van een leraar verbreden, maar is ook niet voldoende. Theorieën kunnen fungeren als zoeklichten om nieuwe aspecten en handelingsmogelijkheden te ontdekken. Maar ook de waarde van iedere theorie is beperkt. Allereerst zijn theorieën algemeen en is er niet zomaar uit af te leiden wat dit betekent voor een specifieke situatie. Bovendien doet een theorie nooit geheel recht aan de complexiteit van de situatie en belicht hiervan vaak maar één of enkele aspecten.

Voor het leren maken van goede keuzes in het onderwijs is het dus essentieel dat leraren praktijkervaringen van zichzelf en anderen en meerdere theorieën tegelijkertijd in onderling verband leren gebruiken. Dit is echter makkelijker gezegd dan gedaan. Wat hebben leraren nodig om deze integratie te realiseren? Het zijn juist resultaten van pedagogisch grondslagenonderzoek die het ontwerp van een pedagogisch kompas mogelijk maken waarmee dit proces kan worden gefaciliteerd.

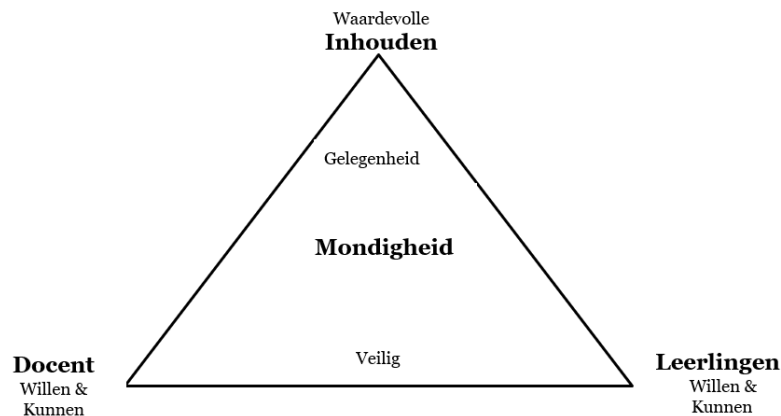
Mondigheid als leidraad

In de rijke vormingstraditie wordt al meer dan tweeduizend jaar grondig nagedacht over de gemeenschappelijke voorwaarden van goed onderwijs (zie Cuypers (2020) en Meijer (2013) voor toegankelijke overzichten). In de Griekse oudheid en de Middeleeuwen stond echter nog de vorming van een bepaalde elite centraal. Het idee van vorming voor *allen* ontstond in de moderne tijd waarbij Comenius (1592-1670) kan worden beschouwd als vroege vertegenwoordiger. In de algemene

pedagogiek is deze denktraditie geruime tijd voortgezet en voortdurend geactualiseerd. Inmiddels is dit vakgebied echter nagenoeg verdwenen. Je zou ook kunnen zeggen dat het volledig is versplinterd. De huidige (empirische) pedagogiek, psychologie, sociologie, onderwijskunde en de vakdidactieken nemen allemaal wel stukjes voor hun rekening, maar oriënteren zich daarbij niet meer op de gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs zoals deze in de algemene pedagogiek zijn uitgewerkt (Imelman et al, 2017).

Deze gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs kunnen compact worden weergegeven met behulp van de bekende pedagogische driehoek (figuur 1) en in de volgende kernzin worden samengevat:

Goed onderwijs is gericht op het bevorderen van *mondigheid van alle leerlingen* door hen de **gelegenheid** te geven **waardevolle inhoud** actief te verwerven afgestemd op wat ze **willen en kunnen** in een **veilige leeromgeving**.



Figuur 1. De pedagogische driehoek voor goed onderwijs

Onderwijs dat zijn vormende opdracht serieus neemt is gericht op de ontwikkeling van mondigheid van *alle* leerlingen (Meijer, 2013; Imelman et al, 2017; Cuypers, 2020; Janssen, 2021). Ofwel, alle leerlingen moeten in staat worden gesteld om zelfstandig te denken en handelen en dienen individuele keuzes en keuzes die ze met anderen maken ook te kunnen verantwoorden. Ontwikkeling van mondigheid (kritische zelfbepaling en medebepaling) als normatief beginsel van het onderwijs heeft consequenties voor zowel keuze van inhoud als van werkwijze van het onderwijs. In figuur 2 worden hoofd- en bijbehorende deelvoorwaarden voor goed onderwijs in vraagvorm uitgewerkt en in het kader worden ze beknopt toegelicht (Janssen, geaccepteerd).

De voorwaarden voor goed onderwijs bieden leraren het benodigde pedagogisch kompas dat richting kan geven aan leren van ervaringen, collega's en theorieën in onderling verband.

VOORWAARDEN VOOR GOED ONDERWIJS		HOE ZORG JE ERVOOR DAT ALLE LEERLINGEN ...
Leerlingen leren wat waardevol is.	Focus op de kern	inzicht krijgen in de kern?
	Samenhang	samenhang zien?
	Relevantie	leren wat relevant is voor nu en later?
Leerlingen krijgen gelegenheid om te leren.	Doelgerichtheid	weten wat ze gaan leren en de activiteiten en evaluatie hierop aansluiten?
	Duidelijkheid	weten wat er van hen verwacht wordt?
	Randvoorwaarden	over de tijd en middelen beschikken om te leren?
	Uitdaging	taken en ondersteuning niet te moeilijk of te makkelijk vinden?
Leerlingen kunnen het leren.	Activering	activeren wat ze denken en kunnen?
	Feedback	weten hoe ze ervoor staan en hoe ze verder kunnen?
	Interesse	inhoudelijk gemotiveerd zijn?
Leerlingen willen het leren.	Succesverwachting	vertrouwen hebben dat ze het kunnen?
	Keuzevrijheid	keuzevrijheid (binnen kaders) hebben?
	Respect	zich gerespecteerd voelen?
Leerlingen voelen zich veilig om te leren.	Begrip	zich begrepen voelen?
	Zorg	zich ondersteund voelen?

Niets van Perspectiegericht Onderwijs mag buiten de eigen organisatie worden vervoelvoudigd, opgeslagen in zoeksystemen of in welke vorm dan ook worden verzonden, elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of anderszins zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het ICLOM.

© Universiteit Leiden, 2023

Figuur 2. Een pedagogisch kompas voor goed onderwijs

Gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs

Waardevol

Goed onderwijs veronderstelt dat de inhoud die worden geleerd waardevol zijn. Bevorderen van mondigheid betekent allereerst dat leerlingen niet alleen feiten en procedures leren maar ook zicht krijgen op onderliggende centrale ideeën en bijbehorende redenen (focus op de kern) en inzicht krijgen in de onderliggende samenhang. Tevens is het van belang dat inhoud worden gekozen die relevant zijn voor het toekomstig bestaan van leerlingen en waar mogelijk ook relevant voor hun huidige bestaan.

Gelegenheid

Leerlingen moeten ook de gelegenheid krijgen om deze waardevolle inhoud te verwerven. Allereerst is het daarvoor van belang dat de doelen voor de leerlingen duidelijk zijn en dat activiteiten en evaluatie hierop aansluiten. Daarnaast moet een leerling ook weten wat van hen wordt verwacht (duidelijk). Ten slotte veronderstelt dit ook dat leerlingen daarbij over voldoende tijd en middelen beschikken en klaar zijn voor wat van ze wordt verwacht (randvoorwaarden).

Kunnen

Maar gelegenheid bieden is niet voldoende. Leerlingen moeten het ook kunnen. Daarvoor is het van belang dat de taak en de hulp die leerlingen hierbij krijgen niet te moeilijk of te makkelijk is maar precies uitdagend. Ook is het essentieel dat hierbij wordt voortgebouwd en gebruik wordt gemaakt van wat leerlingen al weten en kunnen. Ten slotte is het van belang dat de leerlingen gedurende het onderwijsleerproces, indien nodig, informatieve feedback krijgen over hoe ze het doen en hoe ze verder kunnen.

Willen

Goed onderwijs veronderstelt tevens dat leerlingen het ook willen leren. Leerlingen moeten in een positie worden gebracht dat ze ook inhoudelijk gemotiveerd zijn hun aanwezige verwachtingen en vaardigheden uit te breiden of bij te stellen (interesse). Als de interesse van een leerling is gewekt dan zullen leerling vervolgens ook het gevoel moeten hebben dat zij de taak wel succesvol kan vervullen (succesverwachting). Anders kunnen leerlingen alsnog vroegtijdig afhaken. De motivatie van leerlingen wordt ook bevorderd als ze controle houden over het eigen leerproces doordat de leerling ook keuzemogelijkheden heeft binnen aangegeven kaders.

Veilig

Ook als is de leerstof waardevol is, leerlingen de gelegenheid krijgen en het willen en kunnen is succes nog niet verzekerd. Leren en onderwijzen speelt zich immers af in een sociale omgeving. Dit maakt leerlingen potentieel kwetsbaar. Daarom is het belangrijk dat leerlingen zich veilig voelen en er dus sprake is van vertrouwen. Vertrouwen veronderstelt dat leerlingen zich niet alleen gerespecteerd voelen en begrepen maar dat er ook zorg is voor hun welzijn. Dit zijn de noodzakelijke voorwaarden voor de ontwikkeling van een vertrouwensband en een veilige omgeving waarin leerlingen ook durven leren.

Pedagogisch kompas voor verdiepen en verbreden van levenslang leren van leraren

Laten we nu weer teruggaan naar de onderwijssituatie waarmee ik deze bijdrage startte. De leraar in kwestie heeft eerst zonder en daarna met het pedagogisch kompas de onderwijssituatie geanalyseerd. In de figuren 3a en 3b worden de analyses weergegeven die ze heeft uitgevoerd met het pedagogisch kompas. Het voorbeeld laat zien dat de leraar met het pedagogisch kompas haar reflectie kon verbreden en verdiepen, resulterend in productieve vuistregels en voornemens (figuur 3c).

Voorwaarden voor goed onderwijs	Analyse van de klas
Waardevol? Focus op de kern Samenhang Relevantie	Fotosynthese is een belangrijke kern van de biologie en op basis van de bespreking en toepassingsvraag denk ik dat dit wel is overgekomen. Samenhang en relevantie kwamen niet goed uit de verf.
Gelegenheid? Doelgerichtheid Duidelijkheid Randvoorwaarden	Veel leerlingen wisten niet wat ze moesten doen en degene die het wel wisten leken niet goed te weten waarom ze dit zo deden. Door de verstoring werd het erg krap in de tijd.
Kunnen? Uitdaging Activering Feedback	Veel leerlingen hadden nu hulp van mij nodig om het uit te voeren, maar waren ook niet vooraf geactiveerd om na te denken over de opzet van het experiment.
Willen? Interesse Succesverwachting Keuzevrijheid	Ze vonden het experiment wel leuk maar waren daarvoor niet inhoudelijk gemotiveerd. Sommigen liet meteen de moed zakken toen ze niet meteen wisten wat ze moesten doen. Er was geen keuzevrijheid.
Veilig? Respect Begrip Zorg	De sfeer in deze klas is meestal goed. Ik neem hen serieus en stel me belangstellend en vriendelijk op en zij gaan doorgaans zo ook met mij om en met elkaar. Alleen het storend gedrag van Floor zorgde voor twee kampen sommige werden er door afgeleid en gingen meedoen en anderen irriteerden zich eraan.

Figuur 3a. Analyse van de klassituatie door de leraar met het pedagogisch kompas

Voorwaarden voor goed onderwijs	Analyse van Floor
Waardevol? Focus op de kern Samenhang Relevantie	Wat staat bij de analyse van de klas geldt voor deze voorwaarde ook voor Floor.
Gelegenheid? Doelgerichtheid Duidelijkheid Randvoorwaarden	Floor wist wel wat ze moest doen. Ze had haar experiment met haar groepje al snel ingezet en hielp ook een ander groepje.
Kunnen? Uitdaging Activering Feedback	Ik denk zelfs dat het voor haar te makkelijk was en dat ze al in het begin van mijn uitleg van het experiment snapte wat de bedoeling was. Ik merk vaker dat als ze het wel snapt en dan ongeduldig wordt en andere lln. van hun werk gaat houden
Willen? Interesse Succesverwachting Keuzevrijheid	Zij vindt biologie wel interessant en vooral practica leuk om te doen.
Veilig? Respect Begrip Zorg	Ik realiseer me nu dat dat ik haar eigenlijk vooral corrigeer op gedrag in mijn lessen. Ik denk dat ze zich niet echt gezien of begrepen voelt.

Figuur 3b. Analyse van het gedrag van Floor door de leraar met het pedagogisch kompas

<p>Voornemens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ik ga voortaan bij practica leerlingen eerst zelf laten nadenken het experiment (les daarvoor). Ik check de opzet en als ze er niet uitkomen geef ik hen alsnog het practicumvoorschrift • Ik ga Floor vragen of ze mijn practicumassistent wil worden, zodat ze op een positieve manier haar kwaliteiten kan laten zien. En ik ook laat merken dat ik deze ook zie. • Ik ga de volgende les de leerstof over fotosynthese met hen in het biologisch perspectief plaatsen. <p>Vuistregels</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plaats voor en met leerlingen de leerstof in het biologisch perspectief. • Laat leerlingen eerst zelf nadenken over het experiment en biedt het voorschrift als hulp op maat aan. • Benut positieve kwaliteiten van de leerlingen in de les.
--

Figuur 3c. Voornemens en vuistregels die de leraar formuleert op basis van de analyses

Het pedagogisch kompas helpt niet alleen bij verdiepen en verbreden van ervaringsleren. Het biedt ook een kapstok voor het samenhangend organiseren van de (zich telkens verder ontwikkelende) praktijktheorie van een leraar (voor meer informatie hierover zie Janssen et al, 2023). Een leraar vormt deze praktijktheorie op basis van ervaringen van zichzelf en collega's en op basis van theorieën. In zogenaamde vuistregels worden verworven inzichten handelingsgericht uitgewerkt. Sommige vuistregels worden al regelmatig gerealiseerd en vragen relatief weinig bewuste aandacht meer, terwijl andere vuistregels nog relatief nieuw zijn en het gebruik hiervan nog in ontwikkeling is en als voornemens worden geformuleerd. Daarmee wordt in figuur 4 niet alleen een overzicht gegeven van een praktijktheorie van de leraar (in dit geval van dezelfde leraar als uit het voorbeeld) op een bepaald moment in de carrière. Het geeft ook een heel compact overzicht van de leerroute van de betreffende leraar.

Voorwaarden	Vuistregels <i>[verwijzing naar theoretische inzichten]</i> G= regelmatig gerealiseerd V= voornemens of incidenteel gerealiseerd	
Waardevol? Focus op de kern Samenhang Relevantie	<ul style="list-style-type: none"> Schrap leerstof en opdrachten tot de kern en plaats deze ook voor leerlingen in het biologisch perspectief <i>[perspectiefgericht onderwijs: Janssen et al, 2019]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Behandel de leerstof waar mogelijk in de context van een niet-biologisch perspectief (bijvoorbeeld technologisch, milieu, gezondheid, levensbeschouwelijk, ethisch) <i>[Concept context onderwijs: Boersma, 2008]</i> 	V
Gelegenheid? Doelgerichtheid Duidelijkheid Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> Formuleer duidelijke regels en handhaaf ze ook <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Zorg ervoor dat je klas in beeld houdt ook bij individuele uitleg <i>[signaaltheorie: Doyle, 2020]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Geef volledige instructie bij een taak <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> 	V
	<ul style="list-style-type: none"> Zorg voor soepele overgangen tussen activiteiten <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Werk vanuit hele taken zodat leerlingen oefenen wat ze moeten kunnen <i>[hele taak eerst modellen: Merriënboer & Kirschner, 2008; Merrill, 2002; Janssen et al, 2016]</i> 	G
Kunnen? Uitdaging Activering Feedback	<ul style="list-style-type: none"> Bied hulp op maat aan, door selectief weglaten <i>[scaffolding: Belland; Janssen et al, 2016]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Maak een lijst met begrippen die ze in de uitwerking van de taak moeten verwerken, zodat ze vanaf het begin weten waar de uitwerking aan moet voldoen en ze dit ook zelf kunnen checken. <i>[feedback; Hattie & Timberley, 2007; Janssen et al, 2016]</i> 	V
Willen? Interesse Succesverwachting Keuzevrijheid	<ul style="list-style-type: none"> Werk vanuit een hele taak om leerlingen inhoudelijk te motiveren <i>[hele taak eerst modellen]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Geef leerlingen keuzevrijheid in taken of in de verwerkingsvorm <i>[autonomie van CAR; Deci & Ryan, 2012]</i> 	V
	<ul style="list-style-type: none"> Zorg met hulp op maat dat leerlingen succes ervaren <i>[succesverwachting; Eccles & Wigfield, 2016]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Reflecteer met leerlingen die een onvoldoende halen hoe dat is gekomen en zorg ervoor dat wat goed ging en niet goed ging toeschrijven aan factoren waar ze grip op hebben <i>[attribuuttheorie: Weiner, 2012; mindset : Dweck, 2018]</i> 	V
Veilig? Respect Begrip Zorg	<ul style="list-style-type: none"> Neem leerlingen serieus <i>[SO/SB gedrag roos van Leary, Wubbels 2008]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Ben belangstellend, luister actief en ben echt (congruent) <i>[vier stimulerende dimensies: Tausch & Tausch]</i> 	G
	<ul style="list-style-type: none"> Groeppeer bewust om groepsvorming te stimuleren <i>[coöperatief leren; Johnson & Johnson, 2013]</i> 	V
	<ul style="list-style-type: none"> Benut positieve kwaliteiten van leerlingen in de les <i>[positieve psychologie: Seligman, 2005]</i> 	V

Figuur 4. Praktijktheorie en leerroute van de leraar gestructureerd m.b.v. het pedagogisch kompas

Een collegiaal leren estafette

Het zojuist gepresenteerde pedagogisch kompas kan op een laagdrempelige manier voor individueel en collectief leren worden gebruikt en zo ook bijdragen aan schoolontwikkeling. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van een *collegiaal leren estafette*. Daarbij nodigt een leraar een collega uit in zijn of haar les (of ze bekijken samen een lesopname), waarna de leraar die de les heeft bezocht zelf een collega uitnodigt om zijn of haar les te bespreken et cetera. Het pedagogisch kompas kan dit collegiaal leren op verschillende manieren verdiepen en verbreden. Allereerst kunnen beide leraren meer uit een les halen met het pedagogisch kompas en zorgt het ook voor een gemeenschappelijke taal om deze leerervaringen te bespreken en in kaart te brengen. Ook kunnen duo's het pedagogisch kompas als interviewschema gebruiken om elkaars vuistregels uit te wisselen voor zelfgekozen voorwaarden voor goed onderwijs. Tot slot kunnen ze hiermee ook in kaart brengen en uitwisselen welke theorieën hen hierbij hebben geïnspireerd.

Het is daarbij heel zinvol als in dergelijke leerestafettes veel aandacht wordt besteed aan succesvol verlopen onderwijservaringen (kortweg succeservaringen). Het is niet alleen heel inspirerend en leuk om succeservaringen uit te wisselen. Onderzoek laat bovendien zien dat leraren veel kunnen leren van succeservaringen en dat dit vaak resulteert in innovatieve maar haalbare voornemens waarvoor ze ook gemotiveerd zijn om deze uit te voeren (Janssen et al, 2008). Op deze manier kunnen leraren op school op een laagdrempelige en inspirerende manier voortdurend van elkaar blijven leren en draagt een dergelijke eenvoudige 'routine' bij aan schoolontwikkeling. Dit laatste kan nog worden versterkt als de collegiaal leren estafettes worden gestuurd door een thema dat aansluit bij de speerpunten van schoolontwikkeling voor de betreffende periode.

Een kompas om onderwijs op koers te krijgen en te houden

Iedereen is het erover eens dat het onderwijs leerlingen moet voorbereiden op de toekomst, maar vanaf dit punt lopen de meningen vaak uiteen in zowel praktijk, theorie als beleid. Daarbij lijken discussies wel eens op de parabel van de blinde mannetjes en de olifant. Ieder neemt een bepaald aspect waar en verabsoluteert dit tot het geheel, terwijl niemand een goed beeld krijgt van het geheel (figuur 5). In de rijke vormingstraditie zijn de gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs geformuleerd. Deze voorwaarden kunnen elk op heel verschillende manieren worden gerealiseerd. Hiermee fungeren de voorwaarden voor leraren en schoolleiders (maar ook wetenschappers en onderwijsbestuurders) als een kompas om koers te geven aan het onderwijs. Deze voorwaarden zijn het resultaat van pedagogisch grondslagenonderzoek. Hoewel dit onderzoek zelf heel abstract is, heb ik met deze bijdrage willen laten zien dat er niets praktischer is voor levenslang leren van leraren als de resultaten van dit onderzoek.



Figuur 5. De blinde mannen en de olifant. De één voelt de buik en denkt dat het een muur is. Degene die de staart voelt is er van overtuigd dat het een bezem is et cetera.

Referenties

- Cuypers, S.E. (2020). *Emilie of over opvoeding, onderwijs en opera*. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina.
- Imelman, J.D., Wagenaar, H. & W. Meijer (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Assen. Koninklijke van Gorcum.
- Janssen, F.J.J.M., de Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(2), 115-127.
- Janssen, F.J.J.M. (2017). *Grip krijgen op complexiteit*. Onderwijs voor het 'moeras'. Oratie. ICLON: Leiden.
<https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/grip-krijgen-op-complexiteit>
- Janssen, F.J.J.M. (2021). Een curriculumkader voor vormend onderwijs. Een perspectiefgerichte benadering, *Narhex*, 21(3), 5-15.
<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/een-curriculumkader-voor-vormend-onderwijs.pdf>
- Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., & Borko, H. (2023). The indispensable role of the goal construct in understanding and improving teaching practice. *Professional Development in Education*, 1-15.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19415257.2023.2217426>
- Janssen, F.J.J.M. (geaccepteerd). Een pedagogisch kompas om het onderwijs koers te geven. *Didactief*
- Herbart, J. F. (1802). Die erste Vorlesung über Pädagogik. *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule.–Wuppertal*, 137-144.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP Amsterdam.

Voor meer informatie:

www.universiteitleiden.nl/iclon/onderwijsonderzoek/perspectiefgericht-onderwijs