

JACQUELIEN BULTERMAN-BOS

EEN WETENSCHAPPER VOOR DE KLAS

PLEIDOOI VOOR
PRAKTIJKKENNIS



A
U
P

Groepen met verschillende opleidingsniveaus kennen elkaar steeds minder goed. Weten we hoe de andere helft van de samenleving leeft? En kennen onderwijswetenschappers de leerlingen over wie hun adviezen gaan? Jacqueliën Bulterman-Bos vraagt zich dit af, en gaat daarom lesgeven in een vmbo-basiskaderklas. De leerlingen groeien op in een achterstandswijk en moeten schakelen tussen de verwachtingspatronen van de straatcultuur, hun thuiscultuur en de schoolcultuur. Beladen met wetenschappelijke kennis en internationale ervaring betreedt ze de onderwijspraktijk. Wat gebeurt er? Is succes verzekerd?

Bulterman-Bos laat zien dat wetenschappers veel van leerlingen kunnen leren: onderwijswetenschap moet daarom gepaard gaan met het vakmanschap van leraren. De voortgang van de wetenschap, de kwaliteit van onderwijs én de status van het beroep van leraar zijn daarmee gediend.

Jacqueliën Bulterman-Bos is onderwijsonderzoeker met een achtergrond als gashoogleraar op UC Berkeley in Californië, lector Docent en Talent, universitair docent onderwijspedagogiek, lerarenopleider en leraar. Eerder verscheen van haar *Het lerarentekort* (AUP, 2023).

"We kunnen alleen begrijpen hoe we kinderen meer kansen kunnen geven als we ons blootstellen aan de praktijk en eerlijk durven kijken naar onze eigen rol. Dit is precies wat Bulterman-Bos heeft gedaan. Een belangrijk boek."

– Marjolein Moorman, Tweede Kamerlid Progressief Nederland

"Dit is onderzoek waar het onderwijsveld wat aan heeft, juist ook omdat Bulterman-Bos laat zien dat het uiteindelijk allemaal draait om het doordachte handelen van de leraar."

– prof. Gert Biesta, kroonlid van de Onderwijsraad

"Aan alle leraren: lees dit boek! Via de 'daverende complexiteit en mysterieuze schoonheid van het lesgeven' laat de auteur zien hoe wij als leraren een sterke beroepsgroep kunnen vormen."

– Andrew Niemeijer, voorzitter Stichting Leraren van het Jaar en leraar Engels

"Dit boek ontroert me. Ook iedere onderwijsdenker, -onderzoeker, -beleidsmaker of politicus zou het moeten lezen."

– Annet Kil-Albersen, schoolbestuurder en voormalig lerares Nederlands in het vmbo



Een wetenschapper voor de klas

Inkijkexemplaar

Afbeelding omslag: Cees Glastra van Loon Photography

Ontwerp omslag: Studio Veen

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 90 485 7341 7

e-ISBN 978 90 485 7342 4 (toegankelijke ePub)

NUR 840

© J. Bulterman-Bos / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2026

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Inkijkexemplaar

Inhoud

Inleiding	7
-----------	---

Deel 1: Theorie

Straatcultuur, thuiscultuur en schoolcultuur	19
Ontwerp van de Cordis-aanpak	23
Een 'ongewoon' handelingsonderzoek	39

Deel 2: Voor de klas

Les 1: Talent en Identiteit	47
Les 2: Een boek schrijven over jezelf	63
Les 3: Verbeter de tekst	71
Les 4: Met samenwerking een foutloze tekst?	77
Les 5: Paraplubegrippen	91
Les 6: Verwachtingen van het mediatheekboek	95
Les 7: Denk aan je lezers!	107
Les 8: Hoofdstuk 'Vrije tijd'	121
Les 9: Hoofdstuk 'Vrije tijd' aanvullen	133
Les 10: 'Vrije tijd' en identiteit?	145
Les 11: Wat hebben we gedaan? Waar gaan we naar toe?	165
Les 12: Van vakantieverslag een activiteit maken	183
Les 13: Zintuigen inschakelen	191
Les 14: Beoordeling van de rollen	207
Les 15: Het werkboek van Anton Philips	219
Les 16: Motieven verhelderen	231
Les 17: Wat brengt mij in actie?	247
Les 18: Mijn identiteit	255
Les 19: Introductie schrijven	265
Les 20: T&I beoordelen	283
Les 21: Beoordeling rollen	299
Les 22: Mijn rol en mijn identiteit	317

Viering	329
Evaluatie met de school	339

Deel 3: Pleidooi voor praktijkkennis

Normatieve professionaliteit	343
<i>Tacit knowledge</i> in de wetenschap	345
Samenvatting persoons- en identiteitsvorming en implicaties	347
Samenvatting taalonderwijs en implicaties	353
Gelijke kansen	373
Een sterke beroepsgroep	383
Literatuur	401
Noten	409

Inleiding

Er is een verschil tussen 'kennis over voetbal' en 'kennis van voetballen'. 'Kennis over voetbal' verwerf je langs de lijn, voor de tv, via de krant en door gesprekken. Maar voetballen is een werkwoord, dat leer je door te voetballen, je positie te kennen ten opzichte van je teamgenoten, te vechten om de bal, de benen uit je lijf te rennen, vermoeidheid te verdragen, teleurstellingen te incasseren. Om 'kennis van voetballen' te verkrijgen moet je hard trainen, alles geven. Hoe anders is dit bij kennis over voetbal: het vraagt iets van je aandacht, maar je wordt niet moe, je hoeft niet te vechten, je hoeft niet samen te spelen.

Er is ook een verschil tussen 'kennis over onderwijs' en 'kennis van onderwijzen'. 'Kennis over onderwijs' wordt langs de lijn vergaard, door met leraren of leerlingen te praten, lessen te observeren, metingen te verrichten, data te verzamelen, boeken en artikelen te lezen, erover te schrijven, tv-programma's of onderwijsfilms te zien enz. Maar om 'kennis van onderwijzen' te krijgen moet je zelf voor de klas gaan staan, relaties met leerlingen aangaan, je in leerstof verdiepen, didactische aanpakken uitproberen. Dat er dan goed onderwijs ontstaat, spreekt niet vanzelf. Het werk is buitengewoon complex. Nadat de lerarenopleiding is afgerond, duurt het vaak nog jaren eer je het vakmanschap onder de knie hebt.¹ Slechts weinigen doorlopen dit traject zonder pijn.

Wie 'denkt' kan de werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven bekijken, maar wie 'doet' moet keuzes maken. Wie de bal schopt, kiest één richting; als een leerling iets doet, reageert een leraar op één moment maar op één manier. Dit kan raak zijn, of ernaast. De wereld van bureau en bibliotheek is veilig, maar wie handelt bevindt zich in de weerbarstigste werkelijkheid, de wereld van moeite en tegenslagen, waar het nooit helemaal perfect is, waar frustratie getolereerd moet worden, waar het de bedóeling is om te winnen, maar je ook altijd het risico loopt om te verliezen.

Wel of geen verantwoordelijkheid voor de uitkomst van het spel is een belangrijk verschil tussen kennis óver (en dan een zelfstandig naamwoord) en kennis ván (en dan een werkwoord). Als voetballers verliezen, hebben zij het gedaan; dat het uiteindelijk de coach is die dan wordt ontslagen doet daar niets aan af. Evenzo zijn leraren verantwoordelijk, of blijven scholen in gebreke als iets misloopt in het onderwijs.

Tussen voetballers en onderwijzers zijn er dus parallellen, maar er zijn ook verschillen: iedereen snapt dat het uiteindelijk gaat om goede voetballers; kennis over voetbal is daarbij nodig, maar wedstrijden worden niet

gewonnen zonder handelingskennis, dat spreekt voor zich. In het onderwijs ligt die verhouding anders. Onderwijswetenschappers spreken zich uit over onderwijs met het gezag van de wetenschap, maar niemand verwacht enige handelingskennis van hen. Ze passen hun inzichten niet toe in de klas; ze gaan niet om met leerlingen. De Onderwijsraad merkt trouwens wel op dat onderzoekers de praktijk vaak onvoldoende kennen.² Ook van lerarenopleiders wordt niet verwacht dat ze handelingskennis hebben in het schooltype waarvoor ze opleiden. Hoe hoger in hiërarchie, hoe minder handelingskennis.³ Het bloed, zweet en de tranen die het kost om een goede leraar te worden, zijn in deze kringen abstracties. De grote hoeveelheid (wetenschappelijke) kennis óver onderwijs suggereert dat al lang bekend is hoe goed onderwijs tot stand komt; we hoeven alleen nog maar een nationaal professionaliseringprogramma uit te rollen en mocht die kennis onvoldoende zijn, dan zorgen we ervoor dat ze wordt aangeleverd. Maar we vergeten dat kennis op papier (of op een website) voor een voetballer – om maar even in de beeldspraak te blijven – maar beperkte waarde heeft.

Intussen heeft de handelingskennis – juist de kennis die nodig is om goed onderwijs te realiseren – flink aan status ingeboet. Goed bekendstaande leraren – denk bijvoorbeeld aan leraren van het jaar – krijgen te horen: ‘Geef jij nog les?’ Alsof dit iets is voor mindere goden.

In mijn vorige boek *Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap* heb ik deze kloof tussen ‘kennen’ en ‘kunnen’ beschreven. Het tekort aan leraren beschouw ik als een symptoom van onze gespleten kennisinfrastructuur. Ik pleit voor een structurele verbinding tussen ‘kennen’ en ‘kunnen’. In de geneeskunde bestaan geen chirurgen die boeken over operaties schrijven zonder zich bekwaamd te hebben in de kunst van het opereren. In het juridische domein zijn hoogleraren rechtswetenschap vaak ook advocaat of rechter. Zo’n constructie bepleit ik ook voor het onderwijs: alle onderwijsprofessionals zouden, naast hun huidige werk, het vakmanschap van de leraar in het funderend onderwijs parttime moeten bijhouden, bijvoorbeeld gedurende tien procent van hun totale aanstelling over een bepaalde periode.

Het huidige onderzoek, waarin de onderzoeker toeschouwer is maar niet handelt, is geschikt om de discussie te verdiepen,⁴ maar het bevindt zich op het niveau van ‘kennen’. Om de kloof te overbruggen pleit ik voor handelingsonderzoek, waarbij je kennis ontwikkelt door iets uit te proberen in de praktijk, een vorm van onderzoek die in de wetenschap al lang is geaccepteerd. Handelingsonderzoek bevindt zich op het niveau van ‘kunnen’, waar kennis een noodzakelijk onderdeel van is. Het is een mooie manier waarop leraren zelf (handelings)kennis kunnen ontwikkelen. Zij verbeteren hun onderwijs dan van binnenuit.

Tot mijn grote vreugde kreeg ik heel veel reacties op *Het lerarentekort*, ook van wetenschappers van diverse pluimage. Juist omdat het mij zo om de positie van de leraar te doen was, was ik ook heel blij met reacties van leraren (men zegt dat ze niet lezen!) en andere onderwijsprofessionals van verschillende pluimage. Spontaan kwamen sommige lezers met voorstellen tot verandering binnen hun eigen geleding. In de Tweede Kamer is een motie aangenomen die de status van praktijkkennis bevordert.⁵ Het boek raakte echt een snaar.

In dit boek ga ik een stapje verder. Ik doe een, weliswaar ‘ongewoon’, handelingsonderzoek. Daarbij sta ik voor een vmbo-basiskaderklas. Het systeem verwacht niet van mij dat ik in het funderend onderwijs lesgeef; ik heb geen officiële bevoegdheid als leraar in PO of VO, maar ben wel gecertificeerd lerarenopleider (zo vreemd is onze kennisinfrastructuur). Mijn bescheiden ervaring in het funderend onderwijs heb ik opgedaan door het systeem te trotseren, maar ik moet nog veel leren. Beladen met academische ‘kennis over onderwijs’ ga ik onderwijzen. Door eerlijk te beschrijven wat mij overkomt wil ik niet alleen de kloof tussen ‘kennen’ en ‘kunnen’ invoelbaar maken, maar ook een weg wijzen om de kloof te overbruggen.

Bij het beschrijven van ‘kennis van onderwijzen’ loop ik wel tegen een beperking aan. Net zomin als je de vaardigheden van voetballers op papier kunt aanleveren, kan je ‘kennis van onderwijzen’ op papier zetten. Lesgeven vraagt om *tacit knowledge*: er zijn geen woorden voor, het zijn vaardigheden die in onze zintuigen zitten. Het gaat over aanvoelen, inschatten, tactisch te werk gaan.⁶ Het is kennis van hoofd, hart en handen. Dit is persoonsgebonden kennis. Ik kan alleen de gevolgen van mijn *tacit knowledge* (of het gebrek aan adequate *tacit knowledge*) beschrijven. Je kunt de vaardigheden van de voetballer ook niet losmaken van de mens.

Vmbo-basiskaderklas

In dit boek maken we kennis met leerlingen in een eerste vmbo-basiskaderklas. Voor éven vergeten we de kennisinfrastructuur. We bevinden ons in een arme wijk van een grote stad. Galerijen van eindeloze grijze flats en eentonige parkeerplaatsen worden afgewisseld door aardig groen met waterpartijen. Aan de gevels van blokkenflats uit de jaren vijftig wappert wasgoed. In deze wijk staat het Cordis College. Gedurende 22 lessen maken we mee dat leerlingen een boek schrijven over activiteiten die ze leuk vonden. Geroutineerde lezers komen gemakkelijk in aanraking met een geletterd publiek, maar minder vanzelfsprekend met kinderen voor wie taal op een

andere manier is ingeslepen dan zij gewend zijn. De teksten en uitingen van leerlingen tijdens de les onthullen iets van hun taalontwikkeling en geven een inkijkje in hun leefwereld.

Minutieus heb ik op basis van video-opnames, aantekeningen en de PowerPoints de lessen zo eerlijk mogelijk gerepresenteerd. Wat de leerlingen in dit boek zeggen of schrijven, hebben ze echt gezegd of geschreven. Net als in een roman krijgen de karakters van de leerlingen gaande het verhaal meer reliëf. Je ervaart de complexiteit van het onderwijs alsof je zelf voor de klas staat. Je ziet hoe leerlingen dingen oppikken, maar ook hoe bepaalde vanzelfsprekendheden volstrekt irrelevant voor hen lijken. Zo kijken we samen over de muren van ons eigen opleidingsniveau heen.

Gelukkig is er veel aandacht voor gelijke kansen. Achtergrond, opleidingsniveau of de financiële situatie van ouders zouden niet van invloed moeten zijn op de prestaties van leerlingen, maar de aandacht voor het vmbo – de kinderen om wie het zou moeten gaan – valt tegen. Ga maar eens naar een conferentie van lerarenopleiders, of van onderwijsonderzoekers, bezoek het ministerie van OCW en kijk hoeveel mensen zich bezighouden met het vmbo. Het lijkt een ondergeschoven kindje. En als het al over hen gaat, hebben we dan voldoende inzicht in hoe ze denken? Dit boek licht een tipje van de sluier op.

Lessen als kennisbron

Als je iets echt wilt begrijpen, probeer het dan te veranderen, vond Kurt Lewin, de vader van het handelingsonderzoek.⁷ Een leraar is voortdurend bezig met veranderen; leerlingen moeten de stof immers onder de knie krijgen. Van nature heeft lesgeven een onderzoekend karakter: je bereidt een les voor en gebruikt daarbij al je relevante kennis. Daarmee ontwikkel je een aanpak om bepaalde leerdoelen te bereiken. Dan voer je de les uit; zo toets je de aanpak. Vervolgens reflecteer je op de les, je kijkt hoe leerlingen gereageerd hebben, je bestudeert hun prestaties en leidt daaruit af of je aanpak heeft gewerkt. De verbale en schriftelijke uitingen van leerlingen vormen rijk materiaal dat helpt inschatten wat je nog moet uitleggen, of wat je anders uit moet leggen. Zo leer je veel over onderwijzen. Een deel van deze kennis is alleen relevant voor deze specifieke klas, maar een ander deel is ook buiten deze context relevant.⁸ In dit boek laat ik zien dat lesgeven niet alleen om kennis vraagt, maar ook kennis oplevert. Vmbo-basiskaderleerlingen staan daarbij in de spotlights en dat is hard nodig.

De lessen en de uitingen van leerlingen hebben de basis gevormd van een publicatie in een internationaal wetenschappelijk tijdschrift. Ik heb er ook over gesproken op wetenschappelijke conferenties.⁹ Dit laat zien dat het mogelijk is om vanuit de praktijk bij te dragen aan wetenschap. Hopelijk inspireert dit een deel van de leraren om ook vanuit hun eigen praktijk beroepskennis te ontwikkelen.

Kwetsbaarheid

Een stap om als onderzoeker ervaring op te doen in een vmbo-basiskaderklas kan romantische verwachtingen oproepen. We horen verhalen over kinderen die opgroeien op een vuilnisbelt maar uiteindelijk als computergenieën uit de bus komen. Of over weeskinderen die de eenzame wildernis bewonen maar botanici van de bovenste plank blijken. Of, om dichterbij huis te blijven, verhalen over leerlingen uit achterstandssituaties die veel te laag ingeschat zijn; verhalen die suggereren dat iedereen goed kan leren, dat de verschillen tussen leerlingen enorm meevallen.

Met dit soort beelden zit ik in mijn maag. Mijn werkelijkheid is weerbarstiger. Met vallen en opstaan probeer ik de manier van denken van mijn leerlingen te begrijpen en aan te sluiten bij wat ze nodig hebben. Ik wil dat mijn leerlingen de sterren van de hemel schrijven, maar hoe krijg ik dat voor elkaar? Ik zou het ideaal graag willen waarmaken, maar lukt dat ook?

Met mijn onvolmaakte handelen kom ik in dit boek voor de dag terwijl ik drommels goed weet: wie handelt kan de schuld krijgen en neergezet worden als knoeier. Ik onderneem dus een waagstuk, maar doe dit vanuit een diep verlangen naar heelheid: een eenheid van woorden en daden, geen verheven wetenschap die de verantwoordelijkheid bij leraren legt, zonder te begrijpen wat dit betekent, maar een betrokken handelingswetenschap.¹⁰

Ik loop risico, maar ben daarin niet de enige. Leraren dragen verantwoordelijkheid voor leerlingen, terwijl ze geen controle hebben over veel factoren die het leren beïnvloeden. Ja, leraren hebben een buitengewoon betekenisvol beroep en in het algemeen zijn ze tevreden over hun werk; over arbeidsvoorwaarden is de tevredenheid de laatste tijd zelfs flink gestegen.¹¹ Maar ik ervaar de complexiteit van het lesgeven aan den lijve. De druk is hoog; het werk is moeilijk.¹² Veel leraren beginnen hun loopbaan met idealen,¹⁴ maar voor lang niet iedereen worden die idealen werkelijkheid. Het gros van de leraren ervaart dan ook nog dat nascholing weinig helpt.¹⁵ Ik kan me heel goed voorstellen dat er leraren zijn die de deur van hun lokaal liever dicht houden en zich neerleggen bij de status-quo,¹⁶ dat er een

defensieve houding ontstaat: liever geen pottenkijkers in de klas, liever over de vakantie praten dan over onderwijs.

Maar deze misère gaat me ook aan het hart. Zowel het werkplezier als de onderwijskwaliteit raken op deze manier in een negatieve spiraal.¹⁷ We moeten áf van dat besmuikte gedoe, die schaamte voor alles wat niet perfect is, maar juist erkenning vragen voor de complexiteit van ons beroep. Zoals Geert Kelchtermans zegt: 'Kwetsbaarheid is geen kenmerk van de leraar, maar wel van het lerarenberoep [...] Het is geen zwakte of tekort, maar een sterkte en een wezenlijk ingrediënt van de eigen professionaliteit van leraren.'¹⁸

Daarom gooi ik mijn klaslokaal open. Iedereen mag zien wat er in mijn lessen misloopt en goed gaat. In waarnemen zonder oordelen, het vertellen van ons verhaal en het benoemen van onze pijn schuilt een grote kracht, namelijk de kracht van verbinding. De volgende uitspraak sprak mij aan: een senior-leraar is degene die het meest openstaat om te leren, iemand die onvolkomenheden onder ogen ziet, zoekt naar verbetering en ook anderen helpt om van hun onvolkomenheden te leren.¹⁹ Dat geeft me moed.

Toen ik na afloop van de lessenserie de video's zat uit te typen, moest ik regelmatig een welhaast fysieke pijn overwinnen om naar mijn eigen praktijk te kijken. De confrontatie met je eigen worsteling voor de klas is nu eenmaal niet fijn. Maar ik had dit echt niet kunnen opbrengen als de leerlingen me niet ontzettend hadden gefascineerd en als ik niet regelmatig in de lach was geschoten. Eenmaal veilig achter mijn computer gezeten bleken de kinderen een stuk grappiger dan tijdens de les tot me door was gedrongen. Naast de complexiteit laat ik dus ook de schoonheid en de lol van het lesgeven zien.

Praktijkkennis en vakmanschap

Dit boek geeft dus *geen* voorbeeld van vakmanschap. Wie de praktijk instapt met relatief weinig ervaring, zoals ik, is niet meteen een vakman of vakvrouw. Vakmanschap is een kwaliteitsaanduiding; het vraagt routines die het resultaat zijn van gerijpte en onderbouwde praktijkkennis.²⁰ Wat ik heb ondernomen is wel een onvermijdelijke stap naar vakmanschap. Ik doe praktijkkennis op. Onder praktijkkennis versta ik de kennis die een leraar opdoet door les te geven in het funderend onderwijs. Lesgeven en opvoeden gaan daar samen; pedagogiek, didactiek en leerstofinhoud horen bij elkaar. Naast expliciete kennis vraagt handelen in de praktijk ook *tacit knowledge*, vaardigheden die je niet kunt overdragen met woorden. Je kunt

praktijkkennis daarom niet verkrijgen door met leraren in de praktijk te praten, of door lessen te observeren. Je moet echt zelf handelen.

Mijn lessen vormen geen ‘voorbeeld van goed onderwijs’ maar wel een ‘goed voorbeeld van onderwijs’.²¹ Het is niet de bedoeling dat leraren mij kopiëren, maar wel dat we samen – aan de hand van mijn lessen – iets leren over onderwijs en de kennisinfrastructuur die bij onderwijzen past. De analyse van verloren wedstrijden kan soms leerzamer zijn dan de analyse van gewonnen wedstrijden. Mits kritisch bekeken, kunnen onvolmaakte praktijken ook wetenschappelijke waarde hebben.

Taalonderwijs en persoons- en identiteitsvorming

Leerlingen schrijven tijdens 22 lessen een boek over hun eigen activiteiten. Het taalonderwijs in Nederland heeft een sterke focus op meetbare vaardigheden: begrijpend lezen met meerkeuzevragen, spelling, grammatica, kennis over taal enz. Productieve vaardigheden, waarbij leerlingen zelf zinnen maken, krijgen minder aandacht.²² In het reguliere onderwijs raakt daardoor de relatie tussen taalontwikkeling en persoons- en identiteitsvorming op de achtergrond. In mijn lessen bouw ik daarvoor wel ruimte in. Leerlingen reflecteren op de beschrijvingen van hun activiteiten: wat zeggen deze teksten over mijn identiteit? Daarnaast krijgen ze een beperkte maar expliciete verantwoordelijkheid voor een goed leerklimaat. Ik geef hun een rol als voorzitter, secretaris of groepslid waar een functieomschrijving bij hoort. Zo kunnen ze ontdekken of de rol past bij hun identiteit. Na enige tijd evalueren ze hun eigen bijdrage, de bijdrage van andere leerlingen en de hele lessenserie. Tegen mijn leerlingen zeg ik dat ‘we onderzoeken of we samen leiding kunnen geven aan de klas’.

De opzet van dit boek

Dit boek bestaat uit drie delen. In het eerste deel vertel ik hoe ik er als onderzoeker toe gekomen ben om een vmbo-school binnen te stappen met de vraag of ik een tijdje mocht lesgeven. De leerlingen op deze school groeien op in drie werelden met verschillende verwachtingen: die van de straat, hun thuismilieu en de school. Dit creëert een mismatch die tot identiteitsverwarring kan leiden. Daarom vindt de school, het Cordis College, aandacht voor persoons- en identiteitsvorming belangrijk. Ik vroeg me af: hoe dóé je dat? Op deze school vond ik een plaats waar ik ruimte voor taal- en

identiteitsvorming in het 'gewone' taalonderwijs een plaats kon geven. Vanuit de wetenschappelijke theorie en mijn eigen ervaring verantwoord ik mijn aanpak. Ik noem dat de Cordis-aanpak. Ook beschrijf ik de school en de klas waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden en leg uit waarom ik het een 'ongewoon' handelingsonderzoek noem.

In deel twee bevinden we ons in een vmbo-basiskaderklas van 22 leerlingen in de leeftijd van twaalf t/m veertien jaar. Daar ontdekken we wat er gebeurt met de 'kennis over onderwijs' als je gaat onderwijzen. Uit de beschrijving van de les kun je opmaken wat 'onderwijzen' van mij vraagt. Vervolgens reflecteer ik op de les en analyseer het werk van leerlingen om zo weer vanuit 'kennis over onderwijs' opnieuw te onderwijzen. Intussen kan de lezer voor zichzelf een beeld vormen van wat er gebeurt als wetenschappers zich alleen met 'kennis over onderwijs' bezighouden, alleen contact hebben met scholen om data te verzamelen, af en toe eens met een directeur spreken maar voor het grootste deel van hun tijd met andere wetenschappers omgaan en (internationale) conferenties bezoeken. Is dat een gezonde situatie?

Samen met mijn leerlingen ben ik op zoek naar een vorm van taalonderwijs die ruimte biedt voor persoons- en identiteitsvorming. Hun zelfgeschreven teksten gebruik ik tijdens de lessen. Na afloop van de 22 lessen volgt een afsluitende bijeenkomst met de kinderen en een evaluatie met de school.

In deel 3 kijkt ik naar de lessen met een helikopterblik. Ik vat samen wat ik op de gebieden persoonsvorming, identiteitsvorming en taalonderwijs heb gedaan en wat daar is uitgekomen. Daarmee verdiep ik bestaande theorie en scherp hem aan. Naar aanleiding van de Cordis-lessen bekijk ik of gezaghebbende instanties een goed beeld hebben van de leerlingen om wie het gaat in de discussie over gelijke kansen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ook vmbo-basiskaderleerlingen voldoende worden gezien? Hoe kan vanuit de beroepsgroep zelf gezag ontstaan, bij mensen die aan deze leerlingen lesgeven? Hoe kunnen leraren een sterke beroepsgroep vormen?

Voor wie is dit boek?

Als gevolg van segregatie komen verschillende groepen elkaar in de maatschappij steeds minder tegen.²³ Dan heb je een boek als dit nodig om elkaar toch nog een beetje te leren begrijpen. Voor iedere betrokken burger is dit interessant en nuttig.

Expliciet of impliciet geven alle leraren in het funderend onderwijs taalonderwijs. Veel leraren lopen de kans om leerlingen tegen te komen met vergelijkbare denkpatronen als de leerlingen in mijn klas. Dit boek

verheldert deze patronen en kan helpen bij het ontwikkelen van aanpakken om leerlingen verder te helpen.

Als 'goed voorbeeld van onderwijs' is dit boek ook relevant is voor leraren in opleiding en lerarenopleiders, of voor wie overweegt leraar te worden. Ik hoop dat de representatie van mijn praktijk de complexiteit van het werk van leraren goed weergeeft en een feest van herkenning is.

Voor schoolleiders en bestuurders is dit boek ook interessant. Handelingsonderzoek staat dicht bij de rol van de leraar en helpt bij schoolontwikkeling en nascholing. Het is een mooie manier om leraren carrièremogelijkheden te bieden. Voor lerarenopleiders op hogescholen en universiteiten is het een mooie manier om in contact te blijven met leerlingen.

Ik zoek naar een kennisinfrastructuur die past bij het onderwijs. Daarom is dit boek ook van belang voor onderwijswetenschappers.

Ik richt me ook tot beleidsmakers en politici. De laatste jaren is geprobeerd om het onderwijs van buitenaf te verbeteren, met voor praktisch ingestelde leerlingen pijnlijke gevolgen. Dit boek wijst een weg om het onderwijs van binnenuit te verbeteren en leraren daarbij in hun kracht te zetten. Gericht beleid is wel nodig om de omwenteling mogelijk te maken.

Hopelijk raken lezers geïnspireerd om vanuit hun eigen positie te bouwen aan een verbinding tussen denken en doen. 'Kennis over onderwijs' en 'onderwijzen' zijn dan communicerende vaten: *practice what you preach*. De voortgang van de wetenschap, de kwaliteit van onderwijs én de status van leraren zijn daarmee gediend.

Dank

Ik dank het Cordis College voor de gelegenheid om deze lessenserie te geven en voor het meelesen met dit boek. Vooral de twee collega's die mij geholpen en gesteund hebben ben ik heel dankbaar. Jenna had in de klas al heel wat voorwerk gedaan door te zorgen voor duidelijke regels. Femke stond heel dicht bij de leerlingen en heeft ook echt talent als leraar. De steun van deze collega's was ronduit heerlijk.

Mijn contact met dr. Karen Heij was voor mij heel belangrijk. Als zelfstandig gevestigd onderzoeker heb ik geen directe collega's, maar zij vulde dit gat. Al tijdens het ontstaan van het manuscript las ze met me mee. Ik heb enorm veel opgestoken van haar deskundigheid als taalkundige en als toetsdeskundige. Het contact met haar betekende voor mij ook een belangrijke emotionele ondersteuning.

Prof. dr. Gert Rijlaarsdam, hoogleraar aan de UvA met als opdracht ‘innovatie van taal, literatuur- en kunstonderwijs’, heeft mijn manuscript heel nauwgezet en kritisch gelezen. We hebben een diepgaand gesprek gehad over de lessen, waarin in hij zijn visie onderbouwde door te verwijzen naar specifiek gedrag van leerlingen. Dit gaf mij het gevoel alsof hij ze ook kende. Hij heeft mij nieuwe manieren aangereikt om naar mijn leerlingen en naar mijn handelen te kijken. Daar ben ik hem enorm dankbaar voor.

Met het commentaar van Prof. dr. Gert Biesta, emeritus-hoogleraar *Public Education* aan het *Centre for Public Education and Pedagogy* aan Maynooth University in Ierland en kroonlid van de Onderwijsraad heb ik ook veel gedaan. Met zijn pleidooi voor handelingsonderzoek heeft hij de weg bereid die ik in dit boek bewandel.

De reactie van Alois Ruitenbeek die als onderzoeker en onderwijsontwikkelaar verbonden is aan OBS Het Mozaïek in Arnhem heeft mij enorm aan het denken gezet. Dankzij zijn praktijkervaring met een vergelijkbare doelgroep als de mijne én zijn rijke kennis van de literatuur had hij me veel te zeggen. In zijn reactie voelde ik een diepe ambitie om leerlingen niet alleen goed taalonderwijs te geven, maar ook recht te doen aan kwaliteiten op andere vlakken. Hier probeer ik een voorbeeld aan te nemen.

Prof. dr. ir. Feliëne Hermans, hoogleraar didactiek van de informatica aan de Vrije Universiteit, staat een dag in de week voor de klas in het vo. Zij is de échte wetenschapper voor de klas. In een context waarin universiteiten moeten nadenken over manieren om uit hun academische bubbel te komen, is zij een voorbode van een nieuwe tijd. Haar commentaar was van groot belang voor hoe het boek uiteindelijk is geworden.

Mieke Brinkhuis-Duijzer, leraar basisonderwijs en leraar drama op de praktijkschool, en Emma Lieske, leraar basisonderwijs, IB-er en schoolleider, hebben eerdere versies van de lessen meegelezen. Zij waren ‘praktijkreviewers’ van het eerste uur, toen de kaders waarin de lessen in dit boek zouden komen nog maar nauwelijks geboren waren. Ook voor hun steun ben ik zeer dankbaar.