

Ambitie Thomas More Praktijkcentrum (TMP)

Vanuit **een gedeelde visie onderzoeken we samen**, om inzicht te verkrijgen in het handelen van opleiders en leraren in onze leergemeenschap, de bedoelingen van dat handelen en wat dat handelen teweeg brengt.

We richten onderzoekspraktijken in en benutten en ontwikkelen (theoretisch) onderbouwde kaders (modellen, methodieken, richtinggevers) om het pedagogisch en didactisch handelen te ondersteunen en versterken.

Dat doen we **rond kernthema's die betekenisvol zijn voor de leergemeenschap Thomas More, in samenhang met samen opleiden en samen professionaliseren en in netwerken die bijdragen aan kwaliteit en doorwerking van ons handelen.**

We overbruggen zo de kloof tussen onderzoek en de onderwijs- en opvoedingspraktijk en dragen bij aan kennisontwikkeling, praktijkontwikkeling en professionele ontwikkeling van (aanstaande) leraren en opleiders.

Samen opleiden, samen professionaliseren en samen onderzoeken

In de leergemeenschap Thomas More wordt geïntegreerd gewerkt aan samen opleiden, samen onderzoeken en samen professionaliseren. De activiteiten op het gebied van Praktijkgericht Onderzoek zijn ondergebracht bij het Thomas More Praktijkcentrum. We hebben voor deze naam gekozen omdat de impact van de activiteiten op het gebied van onderzoek in de eerste plaats zichtbaar moet zijn in de onderwijspraktijk. Dat betekent voor het Praktijkcentrum dat de onderzoeksfunctie steeds nauw verbonden is met de ontwikkeling van de opleiding leraar basisonderwijs en professionalisering van opleiders en leraren in het werkveld.

Ons praktijkcentrum vertrekt vanuit de actuele praktijken van leraren en onderzoek richt zich op de daadwerkelijke verbetering van die praktijken. Ons praktijkcentrum is daarbij zelf ook een praktijk.

Om focus te behouden in onze activiteiten op het gebied van samen opleiden, samen onderzoeken, samen professionaliseren, hebben we kernthema's geformuleerd:

- passend bij de missie van de leergemeenschap Thomas More, die gevormd wordt door de hogeschool en de convenantpartners (schoolbesturen/opleidingsscholen)
- en passend bij de expertise van de medewerkers.

Per kernthema is er verbinding met één of meerdere lectoraten en met docentonderzoekers. Elk kernthema is verwerkt in het opleidingsprogramma van TMH, komt terug in de activiteiten met het werkveld in het kader van Samen Opleiden, en is richtinggevend voor het ontwikkelen van expertise ten behoeve van post-initiële professionalisering (Samen professionaliseren).

Die kernthema's zijn:

1. **Passend Onderwijs/ Inclusive education:** het handelingsrepertoire van leraren om tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften van alle leerlingen in de groep, verbonden aan het lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education, lector dr. Annemieke Mol Lous, TMH, tot 1 januari 2019 in samenwerking met Hogeschool Leiden.
2. **Jonge Kind: spelend leren en taal,** verbonden aan het lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind, lector dr. Diewuëke Hovinga, TMH in samenwerking met Hogeschool Leiden.
3. **Vernieuwingsonderwijs,** verbonden aan het lectoraat Vernieuwingsonderwijs, lector dr. Patrick Sins, TMH in samenwerking met Saxion Hogeschool.
4. **Professionaliseren met hart & ziel, samen leren en samen leven in een wereldstad,** verbonden aan het lectoraat Professionaliseren met hart & ziel, TMH, lector dr. Hester IJsseling.

De lectoren werken op vier gebieden:

1. Het inrichten van onderzoekspraktijken en ontwikkelen van praktische kennis op het vlak van het handelen van mensen en wat dat handelen teweeg brengt in de opvoedings- en onderwijspraktijk.
2. Professionalisering van opleidingsdocenten en leerkrachten (in opleiding) op
 - de kernthema's
 - onderzoekend handelen
 - het begeleiden van praktijkonderzoek
3. Bijdragen aan ontwikkeling van het opleidingsconcept en opleidingsprogramma samen opleiden
4. Het bijdragen aan de maatschappelijke dialoog op het gebied van de kernthema's en daarbij inbrengen van bevindingen uit onze onderzoekspraktijken.

Onderzoekslijn voor studenten

In het programma van de voltijd-opleiding is een onderzoekslijn voor studenten opgenomen. De lijn kent een opbouw waarbij studenten hun onderzoekend handelen ontwikkelen.

Startpunt voor onderzoek door studenten moet altijd een relevant vraagstuk of behoefte zijn in hun onderwijspraktijk met kinderen. Vervolgens leren studenten systematisch op zoek te gaan naar handelingsmogelijkheden in de gegeven context. De 'lemniscaat Onderzoekend handelen' beschrijft deze systematische aanpak en is gedurende de opleiding leidraad binnen de onderzoekslijn.

Gedeelde visie

Binnen het Thomas More Praktijkcentrum werken lectoren, de projectleider Onderzoekslijn en de directie TMP aan een gezamenlijke TMP-visie op Samen onderzoeken.

Met onze visie willen we ons positioneren in het huidige discours

- waarin over onderzoek veelal wordt gesproken in termen van objecten die je kunt onderzoeken in gelijkblijvende omstandigheden, waar een objectieve onderzoeker interventies op kan plegen en voorspellende uitspraken over kan doen (gedrag: als a dan b) terwijl wij die werkelijkheid niet aantreffen in onze complexe handelingspraktijk;
- waarin van onderzoek wordt verwacht dat het 'objectieve kennis' en producten oplevert die mensen in verschillende contexten zouden moeten kunnen toepassen, terwijl mensen in onze praktijk die kennis niet als bruikbaar ervaren of de producten niet weten te gebruiken in hun specifieke context (gat tussen onderzoek en praktijk);
- waarin onderzoek uitsluitend gezien wordt als een specialistische taak, iets waarvoor je heel lang moet doorleren en wat voor praktijkmensen heel (te) moeilijk is, waardoor gedreven onderwijsprofessionals grote drempels ervaren om op een onderzoekende manier hun handelen te versterken.

Met onze onderzoeksvisie willen we een brug slaan tussen academische wereld en de handelingspraktijk van het basisonderwijs en de lerarenopleiding.

TMP- Visie op samen onderzoeken

Het doel van ons onderzoek is bij te dragen aan de ontwikkeling van een pedagogisch verantwoorde onderwijs-, opleidings- en onderzoekspraktijk.

Onderzoeksdisciplines die bijdragen aan ons handelingsonderzoek zijn:

- pedagogiek, betrokken op het vraagstuk van vrijheid en volwassenheid als doel van onderwijs en opvoeding en gericht op het ondersteunen en verbeteren van menselijk handelen in opvoeding en onderwijs.
- onderwijskunde en (vak)didactiek - betrokken op inzicht in structuren en instrumenten die het handelen van mensen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk ondersteunen.

Daarnaast benutten we inzichten uit:

- de ontwikkelingspsychologie, betrokken op inzicht in de psychologische, neurologische en fysieke veranderingen bij het lerende en zich ontwikkelende kind en hoe daar met het bepalen van pedagogische doelstellingen en (vak)didactische methoden op aan te sluiten;
- sociologie, betrokken op maatschappelijke dimensies van onderwijs en opvoeding;
- filosofie en theologie, betrokken op de levensbeschouwelijke dimensie van onze onderwijsgemeenschap.

Ons onderzoeksdomein

De praktijk van onderwijs en opvoeding is complex. Het handelen van mensen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk gaat altijd over mensen – met eigen gedachten en gevoelens, een eigen levensverhaal, een eigen stem en een eigen wil, en elk een bron van onvoorziene mogelijkheden. In de leergemeenschap Thomas More vertrekken vanuit een beeld van de mens als bron van mogelijkheden om iets nieuws en iets goeds in de wereld teweeg te brengen. In onderwijs en opvoeding is het handelen hoopvol gericht op iets wat er nog niet is, alsóf het er al is.

In onze praktijk gaat het altijd over de vraag wat we kinderen en jonge mensen willen leren, hoe we dat willen doen en met het oog waarop we dat willen. Het komt er daarbij op aan doordachte en verstandige keuzes te maken met oog voor een goede balans tussen drie functies en doeldomeinen van onderwijs: kwalificatie, socialisatie en subjectwording.

De handelingspraktijk van leraren en opvoeders is er mede op gericht om bij kinderen en jonge mensen het verlangen te wekken om op een volwassen manier in de wereld te willen zijn. Juist deze oriëntatie van het handelen van leraren en opvoeders op 'subjectwording' is wat het tot pedagogisch handelen maakt.

Dit handelen van (pedagogische) professionals wordt gestuurd door meer en minder vanzelfsprekende ideeën die zij hebben over 'het' kind en 'deze' kinderen, over opvoeden en onderwijzen en de daaraan gerelateerde methoden en technieken die zij gebruiken om 'goed' op te voeden en 'goed' te onderwijzen. Deze ideeën functioneren als een lens waardoor professionals naar hun opvoedings- en onderwijswerkelijkheid kijken en kleuren daarmee het beeld van deze werkelijkheid (Hovinga 2007).

(Pedagogisch) handelen is daarmee altijd intentioneel (met een bedoeling) en in relatie: opvoeders en leraren handelen door communicatie met kinderen, met mede-professionals (collega's) en mede-opvoeders (ouders/ verzorgers).

In deze communicatieve processen zijn betekenis en interpretatie wezenlijk. Bedoeld handelen leidt niet zomaar tot voorspelbare effecten maar we kunnen wel inzicht vergaren in bedoeld handelen van opvoeders en de mogelijke gevolgen daarvan bij kinderen.

De vragen die wij ons nu stellen over opvoeden en onderwijzen zijn andere vragen dan tien jaar geleden; de opvoedings- en onderwijsuitdagingen in wereldstad Rotterdam zijn vaak andere dan die in de regio.

Het handelen van opvoeders en leraren krijgt vorm in het werken met de kinderen in de groep, de schoolorganisatie en samenwerking in het team, de verbinding met ouders/verzorgers en de omgeving van de school. De opvoedings- en onderwijsrealiteit bestaat voor de professionals nooit enkel en alleen uit losse actoren en objecten - een kind, een ouder, een groep, een AVI-toets, een viering- maar is juist in de onderlinge samenhang zingevend en richtinggevend.

Het is deze veelvormige en gelaagde opvoedings- en/of onderwijswerkelijkheid die in ons praktijkonderzoek centraal staat.

Steeds moet in onderwijs en opvoeding de afweging worden gemaakt tussen enerzijds structuren die de complexiteit hanteerbaar maken en anderzijds manieren om ruimte open te houden waarin mensen, studenten, leraren, kinderen, op ‘eigen wijze’ als subject kunnen handelen, kunnen oefenen met vrijheid en volwassenheid. Dat vraagt om instrumentele kennis én om pedagogische wijsheidⁱ.

Pedagogische wijsheid gaat over het inzicht van leraren en opvoeders in hun bedoelingen en wat hun handelen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk teweeg brengt.

Instrumentele kennis gaat over toerusting, over gereedschappen en structuren waarover leraren en opvoeders beschikken, die de complexiteit van de onderwijs- en opvoedingspraktijk hanteerbaar maken. Beide behoren tot ons onderzoeksdomein. Onderzoek naar instrumentele kennis (technè) behoeft daarbij steeds een inbedding in onderzoek naar pedagogische wijsheid (phronèsis).

Het handelen van mensen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk wordt gevoed door de ervaring die ze eerder in de praktijk hebben opgedaan, maar ook door theorieën die door anderen zijn ontwikkeld – op grond van hun ervaring - en die in publicaties zijn neergeslagen. Theoretische kennis kan leraren en opvoeders ook inzicht bieden in mens- en wereldbeelden, gedragspatronen, groepsdynamieken, sociale relaties, leerprocessen etc. Theorie is in feite gestolde en beredeneerde ervaringskennis van anderen. Dit soort kennis staat relatief ver af van de praktijk, maar kan wel van invloed zijn op de manier waarop mensen in de praktijk handelen.

Ervaringskennis van anderen verrijkt de eigen praktijktheorie van leraren en opvoeders en verrijkt ook de theorieën van onderzoekers. Onderzoekers kunnen op hun beurt theoretische kennis aandragen ten dienste van het verhelderen, bewustmaken, interpreteren en conceptualiseren van het pedagogisch handelen van mensen in de onderwijs en opvoedingspraktijk.

Kenmerken van onze onderzoekspraktijk

- Samen onderzoeken is gericht op het vergroten van inzicht in handelen van mensen in onze onderwijs- en opvoedingspraktijk en de (mogelijke) gevolgen daarvan.
- Samen onderzoeken is transformatief en gericht op subjectwording (emancipatie)
- Onderzoek naar instrumentele kennis (technè) is steeds ingebed in onderzoek naar pedagogische wijsheid (phronèsis).
- Onderzoeken doen we samen door dialoog in onderzoeksgemeenschappen
- We zetten een variëteit aan onderzoeksmethoden in en borgen praktijkrelevantie en methodologische grondigheid

Het handelen van mensen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk is vertrekpunt en ijkpunt. Het onderzoek begint in een bestaande opvoedings- en/of onderwijspraktijk, staat in dienst van deze praktijk en blijft gedurende het onderzoek steeds met deze praktijk verbonden in dialoog en samenwerking met de betrokken actoren.

Opleiden, onderzoeken en professionaliseren hangen hierin nauw samen. Een scheiding tussen onderzoek, praktijkontwikkeling en professionalisering is niet te maken (Wardekker 2007). Terwijl we samen onderzoeken, professionaliseren we ook samen en leiden we samen studenten op, en dat doen we steeds alsof de volwassenheid – c.q. de pedagogische professionaliteit (Pols, 2017) – die we beogen er al is.

We benaderen mensen nooit louter als object, maar zijn er altijd op gericht elkaar als subject te ontmoeten, d.w.z. als mensen met eigen gedachten en gevoelens, een eigen levensverhaal, een eigen stem en een eigen wil, en ook als bron van onvoorziene mogelijkheden. Dat werkt subjectiverend: pas wanneer mensen zich gehoord en gezien weten als mensen met een eigen verhaal en een eigen stem, kan het verlangen om op een volwassen manier in de wereld te zijn – c.q.

om op een pedagogisch verantwoorde manier invulling te geven aan het leraar zijn - gewekt worden (Priestley et al. 2015, IJsseling 2015).

Vanwege de relatie tussen enerzijds handelen en anderzijds betekenis geven aan de realiteit waarin je handelt/hebt te handelen, is het betekenis kader dat ten grondslag ligt aan het handelen van opvoeders en onderwijzers, en daarmee aan hun praktijkvragen en praktijkproblemen, hun subjectieve- of werkconcept/ theory-of-action (Biesta (2016), Hammersley (1993) belangrijk onderwerp van onderzoek. Daarbij gaat het dus niet om een objectieerbare opvoedings- of onderwijswerkelijkheid, maar een geïnterpreteerde werkelijkheid; de betekenissen die professionals geven aan hun opvoedings- en onderwijsrealiteit en hoe zij op grond van deze interpretaties handelen.

We zijn op zoek naar inzichten die invloed kunnen hebben op het handelen van mensen in de specifieke situatie van de betrokkenen, met oog voor betekenisvolle samenhangen in die situatie. Het onderzoek is daarmee situatief/ context gebonden: direct gerelateerd aan specifieke opvoedings- en onderwijssituaties. Door samen onderzoeken verwerven we inzichten die betekenisvol kunnen zijn in het werk van de betrokkenen, en met hen samen werken we aan manieren om dit te concretiseren/te realiseren.

Transformatie speelt een cruciale rol in het realiseren van theorie- en praktijkontwikkeling; in het realiseren van veranderingen in denken en doen (Joven & Hovinga 2017). Het model van 'logische niveaus van leren' van Gregory Bateson (Bateson 1972/2000) maakt inzichtelijk dat transformatie in denken en handelen plaats vindt bij situatie- en horizongericht leren (Hovinga 2007). Hierin is nodig dat betrokkenen zich bewust worden van hun eigen perspectieven, hun handelingskader, en bereid en in staat zijn om deze te expliciteren, er op te reflecteren en te veranderen. Ruijters (2012) beschrijft hoe moeilijk aanpassingen in denken en handelen zijn. Samen ontwerpen en uitvoeren van handelingsalternatieven passend bij de eigen context, lijkt mogelijkheden te bieden.

Zoals leraren en opvoeders gericht zijn op de zelfstandigheid en volwassenheid van de kinderen, zo is samen onderzoeken erop gericht dat leraren en opvoeders zich in toenemende mate op een vrije en verantwoordelijke manier gaan verhouden tot hun onderwijs- en opvoedingspraktijk. Ze verwerven vaardigheden en leren structuren hanteren die hun handelen ondersteunen, vergroten hun pedagogische wijsheid en versterken hun pedagogische professionaliteit. In die zin is samen onderzoeken tevens emanciperend. Dat emancipatieproces is niet iets wat onderzoekers dóen, maar wat gebeurt in de samenwerking tussen leraren en lectoren (Priestley et al. 2015, IJsseling 2015).

Samen onderzoeken levert geen kennis en producten op die kant en klaar door anderen kunnen worden toegepast in een andere context. Het komt erop aan dat de mensen in de praktijk het vermogen ontwikkelen zich te laten inspireren en van elders gehaalde kennis en gereedschappen te recontextualiseren (Bateson). Om dat te kunnen is (praktijk)theoretische en instrumentele kennis van anderen niet toereikend: kunnen recontextualiseren vraagt om pedagogische wijsheid. We streven ernaar, narratieven aan te dragen die tot pedagogisch handelen inspireren en reflectievormen te ontwikkelen die uitnodigen tot recontextualiseren (Hovinga 2007) Kelchtermans (2009) noemt als criteria voor praktijkbeschrijvingen van pedagogisch handelen dat ze: problematiseren (aan het denken zetten),reveleren (iets zichtbaar maken) en inspireren (aansporen om de eigen praktijk te verbeteren).

Het onderzoek van de lectoraten is gesitueerd in gemeenschappen van mensen die een pedagogische handelingspraktijk delen, zoals een onderzoekswerkplaats, een academische werkplaats of een 'community of practice' (CoP, Wenger 2009) De transformatie van het handelingskader vraagt begeleiding als een leerproces. De leergemeenschappen waarin de onderzoeken zijn gesitueerd beogen deze ondersteuning te bieden.

Zo'n gemeenschap is een samenwerkingsverband gericht op leren en innoveren van betrokken actoren, inclusief de onderzoekers, aan de hand van een vraag, probleem of intentie en vanuit een gezamenlijk belang, wederzijdse betrokkenheid en gelijkwaardigheid een antwoord te formuleren op de kwestie die voorligt (Wenger 2009). Lectoren werken dus samen met mensen die direct betrokken zijn bij en deel uitmaken van de onderzochte situatie (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Leraren, schoolleiders, opleiders en studenten vinden in TMP-onderzoekers gesprekspartners met wie ze in een horizontale gedachtewisseling allerlei vragen kunnen onderzoeken, of het nu gaat om het beschrijven, verhelderen en/of interpreteren van praktijken. Met behulp van onderzoeksinstrumenten kunnen ze de praktijk vergelijken met een norm, en met een blik van buitenaf inzichtelijk maken dat op een bepaalde manier wordt gehandeld en dat het ook anders kan. Ook kunnen onze onderzoekers concepten aandragen en met behulp van diverse gespreksvormen de mensen in de praktijk behulpzaam zijn bij het verwoorden van hun eigen ervaring en de pedagogische wijsheid die daarin verborgen ligt naar boven te halen. Zij nodigen leraren, schoolleiders en opleiders uit tot het gesprek over de vraag wat hen bezielt en waartoe ze doen wat ze doen.

TMP-Onderzoekers gaan niet alleen met kennis van zaken maar ook met hart en ziel de relatie aan met studenten, leraren, schoolleiders en opleiders, en voeren samen met hen de dialoog over goed onderwijs. Daarbij nemen ze hun hoofd mee, maar weten ook te verbinden vanuit het hart, terwijl ze, vanuit dezelfde bezieling en betrokkenheid, ook de confrontatie niet schuwen. Zo fungeren zij als 'kritische vrienden'. Leraren, schoolleiders en opleiders kunnen hen uitnodigen om mee te kijken en mee te denken over de onderwijs- en opvoedingspraktijk in de school en in de opleiding. Onderzoekers kunnen op hun beurt de mensen in de praktijk uitnodigen tot het nemen van een 'professionele pauze' [vrije ruimte], waardoor ze even uit de dagelijkse drukte stappen en tijd nemen om de praktijk in beschouwing te nemen.

Variëteit aan passende onderzoeksmethodieken

Vanuit onze uitgangspunten zijn een aantal onderzoeksbenaderingen bij uitstek geschikt: design-based research of ontwerpgericht onderzoek, action research of handelingsonderzoek, evaluatieonderzoek en casestudy.

Design-based implementation research (Van den Akker, Gravemeijer, Mc Kenney, & Nieveen, 2006; Bertram, Formosinho, Gray, Pascal, & Whalley, 2015) of ontwerpgericht onderzoek gaat uit van gemeenschappelijk geformuleerde doelen, gemeenschappelijk iteratief ontwerp, lokaal doorontwikkelde theorievorming, en het beoogt duurzame verandering. Een vorm van ontwerpgericht onderzoek is een zogenaamd collaborative action research, een onderzoeksmodel gericht op de synergie van theorie- en praktijkontwikkeling. Dit heeft als doel een transformatie in denken en handelen van professionals (Ponte, 2015; Wals, 1996; Wenger, 1998) te bewerkstelligen. Evaluatieonderzoek is gericht op het beschrijven en evalueren van de betekenis en de doorwerking van het handelen van leraren en de ontwerpkeuzes van onderzoekers" (Kushner 2017).

'Child voices' is daarbij een manier om zicht te krijgen op wat keuzes en ontwerpen teweeg brengen bij kinderen in de onderzochte onderwijspraktijk (Spyrou 2011, Komulainen 2007, Greene et al. 2005).

Casestudy is gericht op het goed beschrijven van een specifieke casus en daarbij de vraag stellen wat deze casus zichtbaar maakt van het grotere geheel waarnaar je onderzoek doet, in de veronderstelling dat het grote te zien is in het kleine (Abma & Widdershoven 2005, Kelchtermans & Ballet 2009). Om samen met leraren praktijkervaringen waar te nemen en te verwoorden, wordt gebruik gemaakt van een fenomenologische onderzoeksbenadering (Van Manen 1990, Smith et al 2009) in combinatie met de socratische methode.

In al deze onderzoeksbenaderingen staat het verzamelen, analyseren en interpreteren van data, van waarnemingen en betekenisaders die ten grondslag liggen aan het handelen van mensen, van

kwantitatieve en kwalitatieve informatie, altijd ten dienste van het gezamenlijk onderzoek om het handelen van betrokkenen te ondersteunen en versterken.

Onze onderzoekers brengen de onderwijs- en opvoedingspraktijk als werkings- en betekenisverband in kaart, proberen processen en dynamieken in de handelingspraktijk te structureren en hanteerbaar te maken en zoeken naar mogelijke oplossingen voor vragen die door praktijkactoren naar voren worden gebracht.

In alle gevallen betreft het vormen van interpretatief onderzoek waarbij onderzoekers in dialoog met praktijkactoren de pedagogische wijsheid naar boven halen die verborgen ligt in het handelen van die praktijkactoren. Dit levert geëxpliciteerde ervaringskennis op. (Abma & Widdershoven 2005). De kwaliteit van het spreken over de pedagogische dimensie van het handelen wordt daardoor vergroot, de betrokkenen worden zich bewust van en krijgen inzicht in de pedagogische betekenis van hun handelen, en daardoor wordt hun pedagogische professionaliteit versterkt.

Uit die onderzoekspraktijk komen narratieven (Kelchtermans & Ballet 2009, Sfard & Prusak, 2012) voort die inspirerend en uitnodigend kunnen zijn tot het initiëren van vergelijkbare praktijken in andere contexten (de heuristische functie van onderzoek). Het context-gebonden karakter van interpretatief onderzoek impliceert dat iedere gebruiker zelf weer betekenis zal moeten verlenen aan het resultaat van het onderzoek. Er is dan ook geen sprake van 'generaliseerbaarheid' maar van generatief vermogen: komen tot onderzoeksresultaten die anderen aanzetten tot nadenken en tot nieuwe betekenisverleningen (Wardekker, 2003)..

criterium voor de praktijkrelevantie van onderzoek is dat onderzoekers van het Thomas More Praktijkcentrum de volgende weg bewandelen:

1. In de praktijk van onderwijs en opvoeding handelen mensen en maken mensen keuzes
2. Daar kijken onderzoekers en praktijkactoren samen naar
3. Dat leidt tot gesprekken tussen onderzoekers en praktijkactoren
4. Daar komt een vraag uit voort die onderzoekers en praktijkactoren gezamenlijk formuleren en waarin zowel de instrumentele als de pedagogische dimensie tot hun recht komen
5. Die vraag nodigt uit tot onderzoek
6. Als praktijkactoren van oordeel zijn dat het onderzoek (instrumenteel en pedagogisch) wenselijk is, wordt gezamenlijk een onderzoeksplan gemaakt
7. Het onderzoek wordt vormgegeven en uitgevoerd in samenspraak met de praktijkactoren
8. Het onderzoek leidt tot inzichten/producten die ten goede komen aan de praktijk
9. Of dat inderdaad het geval is, wordt in gezamenlijkheid beoordeeld door praktijkactoren en onderzoekers

Criteria voor methodologische grondigheid van praktijkonderzoek:

1. zorgvuldigheid
2. transparante verslaglegging
3. expliciet onderzoeksontwerp
4. benutten van de verschillende perspectieven, passend bij het onderzoeksontwerp, vanuit kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksgegevens
5. plaatsing van instrumentele vragen in pedagogisch perspectief
6. ecologische validiteit (m.a.w. bezitten de bevindingen geldigheid binnen het ecosysteem van bij het onderzoek betrokken onderzoekers en praktijkactoren?)
7. Heeft de onderzoeker zich voldoende ingeleefd in de onderzochte situaties en personen?
8. Heeft de onderzoeker de onderzochte personen en hun beleving van de werkelijkheid voldoende recht gedaan?
9. Heeft het onderzoeksverslag narratieve en evocatieve kwaliteit?
Zet het aan tot nadenken en tot nieuwe betekenisverlening?

Literatuurlijst

- Abma, T. & Widdershoven, G. (2006). *Responsieve methodologie*. Amsterdam: Boom
- Akker, J. van den, McKenney, S., Nieveen, M.N., Gravemeijer, K. (2006). *Introducing educational design research*. London: Routledge
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage
- Andriessen, D. (2014) *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Innovatie en Business, Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht onderzoek
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bateson, G. (1972/2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press
- Benner, D. (1980). 'Das Theorie-Praxis Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns' in: *Zeitschrift für Paedagogik* (26:4, 486-497)
- Biesta, G. (2016). 'Improving education through research? From effectiveness, causality and technology to purpose, complexity and culture', in: *Policy Futures in Education* (14:2, 194-210) (DOI: [10.1177/1478210315613900](https://doi.org/10.1177/1478210315613900))
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paraagraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- Brouns, M. (2016). 'Van Olympus naar agora. Een frisse blik op praktijkonderzoek' in: *Th&ma Hoger Onderwijs* (2016:4). Dordrecht: Instondo (<https://www.fontys.nl/actueel/margo-brouns-werpt-frisse-blik-op-praktijkgericht-onderzoek/>)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. Londen: Teachers College Press
- Greene, S. & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experience: Approaches and methods* Londen: Sage
- Hammersley, M. (1993). 'The teacher as researcher' in: *Educational Action Research* (1:3, 425-445) (DOI: 10.1080/0965079930010308)
- Hovinga, D. (2007). *Ont-dekken en toe-dekken. Leren over de veelvormige relatie van mensen met natuur in NME-leertrajecten duurzame ontwikkeling* (proefschrift, Universiteit Utrecht).
- Ijsseling, H. (2015). 'Over de emancipatie van leraren' in: *Het Alternatief* II, R. Kneyber & J. Evers (red.). Culemborg: Uitgeverij Phronese
- Joven, M. & Hovinga, D. (2017). *Van weten naar doen. Samen versterken pedagogisch medewerkers en IVN-vrijwilligers het pedagogisch gebruik van de buitenruimte in de kinderdagopvang*. Leiden: Lectoraat Natuur & Ontwikkeling Kind. (www.hsleiden.nl/natuur-en-ontwikkeling-kind).
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld? Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Mechelen: Plantyn
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Londen: Springer
- Komulainen, S. (2007). 'The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research', in: *Childhood* (14:1, 11-28) (DOI: [10.1177/0907568207068561](https://doi.org/10.1177/0907568207068561))
- Kushner, S. (2017). *Evaluative Research Methods: Managing the Complexities of Judgement in the Field*. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Manen, M. van (2017). 'Phenomenology in its original sense', in: *Qualitative Health Research* (27:10) (DOI: 104973231769938)
- Manen, M. van. (2016). *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Londen: Routledge

- Pols, W. (2017). 'De generieke kennisbasis van de lerarenopleider op de pabo', in *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 3. Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*, G. Geerdink en I. Pauw (red.). Eindhoven: VELON
- Pols, W. (2018). "'Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.'" Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs' (<http://www.lerarenopleider.nl/velon/blog/j2018/je-moet-op-dat-moment-reageren-en-je-weet-nooit-of-je-het-juiste-doet/>)
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: onderzoek met en door leraren*. Amsterdam: Boom Lemma
- Praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan de innovatie van opleiding en praktijk*. Netwerk Lectoreren Lerarenopleidingen (2017) (http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2017/06/NotitieKennisbenutting_enkelzijdig.pdf)
- Priestley, M., G. Biesta & S. Robinson (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic Press
- Ruijters, M., Simons, R-J. (2012). *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer
- Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage
- Spyrou, S. (2011). 'The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation', in *Childhood* (18:2, 151-165) (DOI: [10.1177/0907568210387834](https://doi.org/10.1177/0907568210387834))
- Wardekker, W. (2007). 'Criteria voor de kwaliteit van onderzoek', in: *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*, B. Levering & P. Smeyers (red.)
- Wenger E. (2010). 'Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept' in: C. Blackmore (red.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Londen: Springer

ⁱ Pedagogische wijsheid – Pedagogische wijsheid is afgeleid van het Aristotelische begrip phronèsis, dat wordt vertaald als praktische wijsheid. Het heeft te maken met de ervaringskennis die belichaamd is in het menselijk handelen. In de specifieke context van onderwijs en opvoeding spitsen we het begrip nader toe en spreken we van pedagogische wijsheid. Het is het soort kennis waarop mensen een beroep doen in onverwachte situaties die hoe dan ook om een oordeel vragen, maar waarin geen tijd is om eens rustig na te denken over wat nu het goede is om te doen. Op die momenten komt dit specifieke soort kennis vooral naar voren, maar het is een aspect van al het menselijk handelen. Het heeft te maken met hoe je - ethisch gezien – bent; in de context van onderwijs en opvoeding heeft het te maken met de vraag waarop je - pedagogisch gezien - bent georiënteerd, met wat je 'bezielt'.

Het begrip 'instrumentele kennis' is afgeleid van het begrip technè. Bij Aristoteles gaat technè over het maken of produceren van dingen, bijvoorbeeld over een zadelmaker die over technè moet beschikken om een goed zadel te kunnen maken. Maar in de praktijk van onderwijs en opvoeding gaat het altijd over mensen – mensen die geen dingen zijn, maar subjecten, met een eigen verhaal en een eigen wil etc. Daarom gaat instrumentele kennis in de context van onderwijs en opvoeding – en hier volgen we de Aristoteles-interpretatie van Gert Biesta – niet over het maken van dingen of het bewerkstelligen van effecten, maar over het handelen van mensen in de ontmoeting met andere mensen. Dit is de reden waarom instrumentele vragen in de onderwijs- en opvoedingspraktijk – hoe ga ik dit aanpakken? - altijd de vraag oproepen naar wat de keuze voor bepaalde structuren of gereedschappen teweeg brengt in de pedagogische dimensie - met andere woorden: wat is hier pedagogische wijsheid?