

# *Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren*

*Aan de hand van een casus zien we hoe een beginnend docent zich professioneel ontwikkelt. Hoe zo'n proces verloopt wordt beschreven vanuit drie samenhangende begrippen: praktische wijsheid, theorie en ervaring. Betoogd wordt dat een leerproces kan starten vanuit elk van deze elementen en dat die de andere twee vervolgens versterkt. De discussie over wat het belangrijkste is, theorie of praktijk, wordt hiermee overstegen. Met de huidige trend van opleiden in de school kan de reflectie en de theoretische verdieping in de knel komen. Daarom beschrijven de auteurs drie productieve benaderingen die - startend vanuit 'ervaring' - kunnen leiden tot een integratie van ervaring met theorie en praktische wijsheid.*

## Een casus

2005. Miriam is een jonge docente, die dit jaar is gestart met lesgeven in het voortgezet onderwijs. Ze is erg bevlogen en kan enthousiast vertellen over haar vak, aardrijkskunde. Miriam besteedt veel tijd aan het zorgvuldig voorbereiden van haar lessen en bedenkt interessante, motiverende opdrachten voor haar leerlingen. Op de lerarenopleiding heeft ze geleerd dat het belangrijk is om duidelijk te zijn over de regels in de klas en die ook consequent te handhaven. Zo weten haar leerlingen dat ze rustig met hun buur mogen praten als ze aan opdrachten werken. Vorig jaar, toen ze stagiaire was, is die aanpak Miriam goed bevallen. Daarbij moet wel vermeld worden dat toen de mentor meestal ook in de klas aanwezig was en, indien nodig, leerlingen hielp. Miriam merkt nu dat de aanwezigheid van de mentor een positieve invloed moet hebben gehad op de rust in de klas, want dit jaar heeft ze meer problemen met haar aanpak. Haar klas is onrustig. Zittend

achter haar bureau probeert Miriam overzicht te houden, onder andere door de leerlingen regelmatig te vragen stiller te zijn. Haar 'sssst' heeft echter niet altijd het gewenste effect. Ook als ze iets uitlegt is het niet altijd rustig. Onlangs, toen ze middenin een ingewikkelde uitleg over vulkanische activiteit was, vloog er zelfs een briefje door de klas. Omdat ze al haar aandacht nodig had voor het uitleggen, reageerde ze er niet op, maar dat leidde ertoe dat de onrust in de klas nog groter werd. Na afloop van de les kon Miriam niet anders dan concluderen dat haar uitleg aan een groot deel van de leerlingen voorbij moest zijn gegaan.

2008. Drie jaar later. Terwijl Miriam een uitleg geeft over vulkanische activiteit, ziet ze dat Johan de aandacht van Sophie zoekt om een briefje te kunnen doorgeven, waarschijnlijk aan Hind, met wie hij sinds kort 'dates' heeft. Johan is een goede leerling, maar Miriam is er niet blij mee dat Sophie wordt afgeleid. Sophie is namelijk dyslectisch en die heeft haar mondelinge uitleg daarom hard nodig. Miriam kijkt in de richting van Johan en zegt waarschuwend: 'Johan'. Johan trekt zich terug; Miriam gaat verder met haar uitleg, terwijl ze tegelijkertijd naar Johan glimlacht en hem een knipoog geeft. Zo houdt ze een goede relatie met hem in stand. Alle leerlingen luisteren aandachtig en lijken betrokken bij de les. Na de uitleg van Miriam gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag. Miriam loopt rond om de leerlingen waar nodig te ondersteunen. Ze is zich bewust van de diverse aanpakken en leerstijlen van de leerlingen. Zoals altijd, volgen Chris en Stephan de 'trial-and-error methode'. Beiden zijn echte doeners. Miriam kijkt ook bij Sophie en Hind om te checken of Sophie voldoende informatie heeft opgepikt om aan de opdracht te werken. Het blijkt dat dit duo de opdracht goed heeft opgepakt en goede voortgang maakt.

Kortom, bijna onbewust maakt Miriam gedurende deze les meermalen gebruik van theoretische inzichten over leren.

**AUTEUR(S)**

Mieke Lunenberg  
Onderwijscentrum VU  
Amsterdam

Fred Korthagen  
Onderwijscentrum VU  
Amsterdam, Universiteit  
Utrecht & Instituut voor  
Multi-level Learning (IML),  
Amsterdam

Na lezing van het hierboven beschreven voorbeeld, zullen de meeste experts concluderen dat Miriam als leraar is gegroeid in de tussenliggende drie jaar, dat zij professioneler is geworden. Maar wat betekent dat precies? Waarom noemen we haar professioneler? Het antwoord zou kunnen zijn dat Miriam *praktische wijsheid* heeft ontwikkeld. Maar dan luidt de vervolgvraag: wat is dat dan en hoe verhoudt deze praktische wijsheid zich tot theoretische kennis en Miriams groeiende ervaring als leraar?

Dit artikel beschrijft onze zoektocht naar een antwoord op deze vraag: we geven onze visie op de wijze waarop professionele ontwikkeling van leraren kan verlopen. Daarop aansluitend willen we kort aandacht besteden aan de consequenties van onze visie voor de praktijk, met name voor de praktijk van de lerarenopleiding.

### Drie concepten

Dit artikel bouwt voort op eerdere publicaties, met name op het artikel getiteld "Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education" dat Fred Korthagen en Jos Kessels in 1999 publiceerden in de *Educational Researcher*. In dit artikel maken de auteurs in navolging van Aristoteles en Plato onderscheid tussen *phronesis* (het vermogen om in specifieke onderwijssituaties juist te handelen) en *episteme* (Theorie met een grote T, ontwikkeld op basis van onderzoek). In het VELON-tijdschrift, maar ook in andere Nederlandse en internationale publicaties (zie bijvoorbeeld Loughran, 2006) wordt regelmatig verwezen naar dit artikel en het daarin gemaakte onderscheid tussen *phronesis* en *episteme*. De op zich interessante en productieve discussies die over de relatie tussen *phronesis* en *episteme* worden gevoerd, hebben er echter ook toe geleid dat er diverse interpretaties van het betoog van Korthagen en Kessels zijn ontstaan en dat kan tot spraakverwarring leiden. Bovendien – we komen daar nog op terug – is ook het onderwijs in de achterliggende tien jaar veranderd. In dit artikel hanteren we mede daarom de begrippen *praktische wijsheid*, *theorie* en *ervaring*, die we als volgt omschrijven:

- *Praktische wijsheid* is de gevoeligheid voor en het gewaarzijn van wat belangrijk is in een specifieke onderwijssituatie. Deze gevoeligheid en dit gewaarzijn verscherpen de waarneming van de specifieke situatie en helpen zo het handelen van de leraar adequaat vorm te geven. Praktische wijsheid is niet iets dat statisch is opgeslagen in het hoofd, maar het is intrinsiek verbonden met kenmerken in de omgeving en aangezien die omgeving voortdurend verandert, functioneert praktische wijsheid voortdurend dynamisch in het hier-en-nu, in de wisselwerking tussen persoon en omgeving. Praktische wijsheid is meer dan praktische kennis alleen, het helpt ons de essentie van een situatie waar te nemen, en is dus verbonden met zien, horen en gevoel voor een situatie. Dat maakt het vaak lastig om praktische wijsheid te expliciteren.
- *Theorie* is statischer, onafhankelijker van de concrete situatie. Theorie kan worden beschreven en in principe volledig worden gekend. De leraar die gebruik maakt van theorie reconstrueert inzichten en kennis die door anderen – veelal op basis van empirisch

onderzoek - zijn ontwikkeld. Theorie doet een beroep op ons verstand; het is een 'hoofd'zaak.

- *Ervaring* krijgt de leraar door te handelen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Ervaring omvat zowel de omgeving (bijvoorbeeld situaties die zich hebben afgespeeld in de klas) als de belevingen van de persoon van de leraar die in die omgeving handelend aanwezig is.

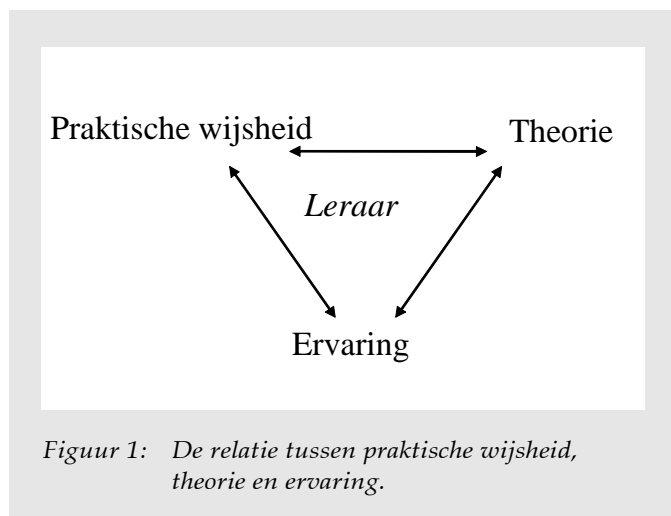
De ontwikkeling van de leraar verloopt niet eendimensionaal. De leraar ontwikkelt bijvoorbeeld kennis over goede en minder goede aanpakken, opvattingen over lesgeven, en een gevoel van professionele identiteit door de confrontatie van het 'ik' met de uitkomsten van het eigen handelen. Elders heeft Korthagen (2001) de persoonlijkheid van de leraar beschreven aan de hand van zes 'lagen'. Ervaring refereert aan de voortdurend veranderende stroom van gebeurtenissen en is daardoor nooit volledig te beschrijven. Praktische wijsheid, theorie en ervaring hangen samen en beïnvloeden elkaar, zoals we verder op in dit artikel zullen toelichten.

**Ontwikkelingen in het onderwijs hebben de laatste tien jaar niet stilgestaan.**

### Een veranderde context

In de bijna tien jaar die sinds het verschijnen van het artikel van Korthagen en Kessels zijn verstreken, hebben de ontwikkelingen in het onderwijs niet stilgestaan, met andere woorden de context waarbinnen de auteurs hun betoog opbouwden, is veranderd. De basis voor het genoemde artikel werd gevormd door de verontrustende uitkomsten van diverse onderzoeken. Uit deze onderzoeken (onder andere Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; Wubbels, 1992) kwam naar voren dat het 'theory-into-practice' model, zoals dat op de lerarenopleidingen gebruikelijk was, niet of nauwelijks werkte. Studenten maakten zich de theorie niet eigen, mogelijk mede doordat deze niet spoorde met hun preconcepties. Ook hield het model niet voldoende rekening met de complexiteit van onderwijzen: een praktisch probleem kan niet simpelweg worden opgelost door de juiste theorie in te zetten. Elke leraar weet dat wat in de ene groep werkt, dat niet vanzelfsprekend ook in een andere groep doet. Dit impliceert dat leraren voortdurend 'onmiddellijke beslissingen' (een term van Dolk, 1997) moeten nemen. Er is meestal geen tijd om verschillende mogelijke alternatieven te overwegen en vervolgens op basis van theoretische kennis het beste alternatief te kiezen. Bovendien is het de vraag, zoals Robinson (1998) stelt, of er wel altijd een 'beste' alternatief is. Experts blijken het daar niet altijd over eens te kunnen worden. Op grond van de uitkomsten van deze studies hielden Korthagen en Kessels een pleidooi voor het geven van meer aandacht aan de eigen ervaringen van leraren in opleidingen, aan hun *concerns* en opvattingen, en aan de verbinding tussen praktijk en theorie (zie ook Korthagen, 1998).

In de afgelopen tien jaar zijn, deels ingegeven door een dergelijke (zgn. *realistische*) visie op het opleiden van leraren, maar ook onder invloed van het lerarentekort, de opleidingen drastisch veranderend. Competentiegericht onderwijs heeft zijn intrede gedaan en opleiden-in-de-school heeft een brede vlucht genomen (Lunenburg, Snoek & Swennen, 2000). Deze ontwikkelingen zijn verwelkomd als mogelijk goede bijdragen aan het dichten van de kloof tussen praktijk en theorie. Studenten brengen veel meer tijd op school door dan zij tien jaar geleden deden, waardoor de verantwoordelijkheid van mentoren, schoolpracticumdocenten en schoolopleiders voor de opleiding van toekomstige leraren enorm is gegroeid. Maar helaas moeten we constateren dat ondanks deze toegenomen rol van de praktijk, de veranderingen niet hebben geleid tot het overbruggen van de kloof tussen praktijk en theorie. Wat we heden ten dage zien, is een dominantie van de praktijk en een problematische rol van theorie in de opleiding. Jarenlange ervaring van de praktijkbegeleiders blijkt niet automatisch te leiden tot wijsheid in hun handelen, laat staan tot het optimaal begeleiden van jonge collega's daartoe. Te vaak blijft het in de begeleiding bij tips om de klas aan de gang te houden in plaats van het stimuleren van inzicht in wat leerlingen helpt om te leren.



### Een driehoeksrelatie

Om praktische wijsheid te ontwikkelen is ervaring dus niet voldoende. Diepgaande theoretische kennis is eveneens nodig. Maar praktische wijsheid ontstaat ook niet simpelweg door theorie te vertalen naar de praktijk. Hoe dan wel? De driehoek van Figuur 1 kan ons helpen om de relatie tussen praktische wijsheid, theorie en ervaring nader te analyseren. Zoals hiervoor beschreven zijn de drie elementen die de driehoek vormen essentieel verschillend van elkaar. Het is de leraar die ze samenbrengt en integreert (of niet). Hoe dat in zijn werk gaat, kunnen we toelichten aan de hand van het voorbeeld van Miriam waarmee we dit artikel openden. Miriams onderwijspraktijk is elke dag anders en voedt haar met ervaringen waarmee ze praktische wijsheid kan ontwikkelen. Zo heeft ze in haar eerste, moeilijke jaar een gevoeligheid ontwikkeld voor sig-

nalen vanuit de klas die aangeven dat er een onrust kan ontstaan die het leren van de leerlingen belemmert. Die gevoeligheid is deel van de praktische wijsheid die ze drie jaar later als bagage meeneemt als ze een klas binnenstapt: het briefje dat Johan wil doorgeven vormt in 2008 geen onmiddellijke bedreiging voor de rust in de klas, maar Miriam voelt aan dat Johans actie verdergaande consequenties kan hebben, onder andere voor Sophie. Ze is zo wijs om Johan te corrigeren. Ze doet dat bijna zonder haar uitleg te onderbreken en laat Johan bovendien merken dat zijn band met haar geen gevaar loopt door naar hem te glimlachen en hem een knipooig te geven. Maar Miriams handelen wordt ook gevoed door theoretische kennis over dyslexie; kennis die ze heeft geïnternaliseerd en onmiddellijk kan inzetten in deze specifieke situatie.

Kortom, binnen enkele seconden neemt Miriam de essentiële elementen van de situatie waar: een mogelijk begin van onrust, het dyslexieprobleem van Sophie en haar belang bij Miriams mondelinge uitleg, het bewaken van een goede relatie met Johan, en het vasthouden van de aandacht bij de les van de rest van de klas. Miriam blijkt in staat om in deze situatie zonder veel moeite passend te handelen; ze houdt verbinding met haar eigen gevoelens en wensen, en ze weet de structuur van haar uitleg over vulkanische activiteit helder te houden. Miriam is dus in staat om in deze complexe situatie geïntegreerd en wijs te handelen; vergeleken met drie jaar eerder is haar praktische wijsheid gegroeid. Deze groei laat zich karakteriseren als een groei in sensitiviteit, in het beter en sneller waarnemen van essentiële aspecten van het hier en nu, en derhalve als toegenomen gewaarzijn. Marton e.a. (1977, p. 23) beschrijven een dergelijke groei als "a change in the eyes through which we see the world" en zij beschouwen dit als de kern van professioneel leren.

### De ontwikkeling van praktische wijsheid tijdens de opleiding

Als onze uiteenzetting hierboven hout snijdt, dan rijst vervolgens de vraag hoe we leraren-in-opleiding kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van praktische wijsheid. Bekijken we de professionele ontwikkeling van Miriam, dan kunnen we die karakteriseren als een groei zowel in ervaring, als in theoretische kennis en praktische wijsheid. Onze overtuiging is dat deze drie elementen wederzijds afhankelijk zijn (zie ook Figuur 1) en dat het stimuleren van praktische wijsheid tijdens de lerarenopleiding dus onder andere vereist dat studenten ervaring opdoen. Dat geeft meteen grenzen aan: de onderwijservaring die studenten gedurende hun opleiding kunnen opdoen, kent – ook nu de opleidingen meer praktijkgericht zijn – zijn beperkingen. De uitdaging is dus hoe binnen deze beperkingen het optimale te bereiken. Een belangrijke vereiste daarbij is dat lerarenopleiders zich realiseren dat de ontwikkeling van praktische wijsheid meer vraagt dan ervaring alleen: Figuur 1 laat zien dat het gaat om de interactie tussen ervaring, theorie en praktische wijsheid. Theorie biedt niet alleen een kennisbasis voor het beter *begrijpen* van onderwijsleersituaties, maar kan ook

het *gewaarzijn* van studenten voor relevante aspecten ervan stimuleren. Bijvoorbeeld: het verwerven van kennis over de rol van het affectieve element in het onderwijs is niet voldoende voor adequaat handelen, maar die kennis kan studenten wel stimuleren om te oefenen in het waarnemen van affectieve aspecten en kan hen zo helpen een gevoeligheid daarvoor te ontwikkelen.

**Lerarenopleiders moeten studenten ondersteunen bij het in samenhang verwerven van praktische wijsheid, theorie en ervaring.**

### De driehoek in de praktijk van de lerarenopleiding

We kunnen dus stellen dat lerarenopleiders studenten moeten ondersteunen bij het *in samenhang* verwerven van praktische wijsheid, theorie en ervaring. Afhankelijk van de achtergrond en de leerstijlen van studenten, en de concrete situatie in een opleidingsbijeenkomst, kan de weg door de driehoek op elke hoek beginnen.

#### Startpunt bij praktische wijsheid

De eigen onderwijservaringen van studenten kunnen een voedingsbron vormen voor gevoeligheid voor wat er gebeurt in een klas en kunnen ondersteunend zijn voor hun werk als beginnende leraar (vergelijk Tigchelaar & Korthagen, 2004). Zo kan een student die zelf als leerling Montessori-onderwijs heeft gevolgd, mogelijk goed de behoefte van leerlingen herkennen om hun eigen tempo te volgen. De gevoeligheid van de betreffende student hiervoor kan verder worden bevorderd door de student te stimuleren theorie over adaptief onderwijs te bestuderen en vervolgens een adaptieve benaderingswijze uit te proberen in de praktijk. Ten slotte zou deze student een reflectieverslag kunnen schrijven waarin eigen ervaringen als leerling op een Montessorischool verbonden worden met eigen ervaringen als een leerkracht die adaptief leren stimuleert in het reguliere onderwijs. De weg van deze student door de driehoek begint en eindigt dus bij het hoekpunt van de praktische wijsheid. Interessante voorbeelden van deze benadering zijn te vinden in recent Amerikaans onderzoek naar multiculturaliteit in het onderwijs (Johnston-Parsons, Lee & Thomas, 2007; Prada-Olmos, Rios & Vega, 2007), waarin wordt beschreven hoe lerarenopleiders en studenten hun eigen geschiedenis benutten om gezamenlijk hun gevoeligheid voor de invloed van culturele identiteit op leren en onderwijs verder te ontwikkelen. Ook in Nederland wordt in de lerarenopleiding vaak gewerkt vanuit zo'n biografische aanpak (vgl. bijv. Verkuyll, 2002).

#### Startpunt bij theorie

De weg door de driehoek kan ook bij de theorie beginnen. Uit onze eigen praktijk weten we bijvoorbeeld dat studenten die al werkzaam zijn in de praktijk, theorie over leerstijlen dikwijls als een eye-opener

ervaren. Deze docenten, die soms zonder veel theoretische kennis in het diepe zijn gegooid, reageren op een presentatie van leerstijltheorie vaak met uitspraken als: "Nu begrijp ik wat er gebeurt in mijn klas, waarom het nooit lijkt te lukken alle studenten tegelijkertijd te bereiken". Een dergelijk inzicht vergroot de gevoeligheid van de betrokken docenten voor wat er in hun klas gebeurt en stimuleert hen meer variatie aan te brengen in hun didactische benadering. Daarmee bouwen ze vervolgens nieuwe ervaringen op. In deze situatie is de route door de driehoek dus theorie - praktische wijsheid - ervaring. Belangrijk om hierbij op te merken is dat een eye-opener als hier beschreven deze praktijkgerichte docenten ook helpt ontdekken dat theorie nuttig kan zijn en hen zo kan stimuleren zich theoretisch verder te ontwikkelen.

#### Startpunt bij ervaring

Als resultaat van de verschuiving van het focus van lerarenopleidingen van meer theoriegericht naar meer praktijkgericht in de achter ons liggende jaren, lijkt de theorie soms wat verloren te raken. De noodzaak om het lerarentekort op te vangen heeft deze trend zeker versterkt. Opleiden-in-de-school kan gemakkelijk leiden tot socialisatie in een traditionele schoolcontext waarbinnen weinig aandacht is voor (en soms zelfs weerstand is tegen) reflectie en theoretische verdieping (Wideen, Mayer-Smith, & Moon, 1998; Cole, 1997; Brouwer & Korthagen, 2005). Wij vinden dit een gevaarlijke ontwikkeling. In onze visie moeten professionele docenten in staat zijn op hun ervaringen te reflecteren en praktische wijsheid te ontwikkelen die mede theoretisch gefundeerd is. Tegelijkertijd kunnen we constateren dat er productieve routes door de driehoek mogelijk zijn die hun beginpunt hebben bij ervaringen van studenten, zoals: 1. het bestuderen van cases en video-opnamen of observaties in de klas; 2. gedetailleerde reflectie op ervaringen; 3. zelfstudieonderzoek. Hieronder bespreken we kort deze drie benaderingen.

#### Drie productieve benaderingen beginnend bij ervaring

##### Cases, observaties, video's

Al in 1940 publiceerde Gragg zijn artikel "Because practical wisdom can't be told". Hierin stelt hij, op basis van zijn onderwijservaringen op Harvard Business School, dat ervaring of theorie op zich niet voldoende zijn om beter te leren een situatie juist in te schatten en vervolgens in deze situatie met wijsheid te handelen. Daarom introduceerde hij het gebruik van cases. Zijn belangrijkste argument hiervoor was dat het gebruik van cases doelgericht denken en samenwerking tussen studenten stimuleert in een onderwijsleercontext die refereert aan realistische situaties. Korthagen e.a. (2001) benadrukken deze voordelen van het gebruik van cases eveneens in hun pleidooi voor realistisch opleidingsonderwijs. Met behulp van cases kan een betekenisvolle onderwijservaring voor studenten van de lerarenopleiding worden gecreëerd, die kan bijdragen aan het ontwikkelen van praktische wijsheid. De ontwikkeling van multi-

media hulpmiddelen heeft bovendien de mogelijkheden voor het gebruik van realistische cases in de lerarenopleiding enorm vergroot (zie bijv. Van den Berg & Visscher-Voerman, 2000).

Het observeren van lessen en het bekijken van video-opnamen van ervaren leraren kan op een vergelijkbare manier de ontwikkeling van de waarneming stimuleren en de gevoeligheid van studenten voor wat er werkelijk gebeurt in onderwijsleersituaties. Het uiteindelijk doel is vanzelfsprekend dat studenten leren op deze manier naar hun eigen onderwijs te kijken. Miriam lijkt dat stadium bereikt te hebben. Ze is in staat om belangrijke aspecten van haar onderwijsleersituatie waar te nemen, te integreren met theorie en om te zetten in tactvol pedagogisch handelen. Daarom mogen we haar een professionele leraar noemen. (Met de kanttekening dat ons voorbeeld niets vertelt over andere aspecten van het leraarschap, zoals het ontwikkelen van toetsen en het samenwerken met collega's.)

### **Gedetailleerde reflectie**

Ook reflectie is een productieve manier om ervaring, theorie en praktische wijsheid met elkaar te verbinden. Daarbij moeten echter wel voorwaarden aan die reflectie worden gesteld.

Korthagen (2001, p. 72) geeft als richtlijn voor effectieve reflectie dat deze zich moet richten op details in de eigen ervaringen van studenten. Helaas ontbreekt die aandacht voor details nog wel eens in lerarenopleidingen, vaak mede door gebrek aan tijd voor intensieve individuele begeleiding. Dat is jammer, want hoe specifieker de analyse van (bijvoorbeeld een klein deel van) een les is, hoe meer deze kan bijdragen aan het ontwikkelen van praktische wijsheid door studenten, aan het ontwikkelen van gevoeligheid voor de relevante aspecten in verschillende onderwijsleersituaties. Zo'n analyse kan ogenschijnlijk een detail betreffen, bijvoorbeeld de vraag waarom Miriam er in het voorbeeld uit 2005 voor kiest om achter haar bureau te zitten als haar leerlingen aan het werk zijn. Is dat een bewuste keuze? Heeft ze het gevoel daarvoor meer overzicht te houden? En is dat ook werkelijk het geval? Hoe pakt Miriam's keuze uit voor haarzelf en voor de leerlingen? Welke conclusies kunnen daaruit worden getrokken? En wat zou een alternatieve keuze kunnen zijn?

### **Zelfstudie**

In de afgelopen vijftien jaar heeft een toenemend aantal lerarenopleiders gedetailleerde studies van hun eigen werk of van hun eigen professionele ontwikkeling gemaakt in het kader van zgn. zelfstudie-onderzoek (Lunenberg & Korthagen, 2004). Door dat te doen, ontwikkelen ze niet alleen hun eigen praktische wijsheid verder, maar zijn ze ook een belangrijk voorbeeld voor hun studenten. Het systematisch bestuderen van het eigen handelen is een krachtig middel om praktische wijsheid te ontwikkelen, omdat in een zelfstudie de vragen, problemen en fascinaties die voortkomen uit de eigen praktijk het vertrekpunt zijn. Een mooi voorbeeld van de bijdrage die het uitvoeren van een zelfstudie kan leveren aan het ontwikkelen van praktische wijsheid is de uitspraak van

een lerarenopleider die na het afronden van haar zelfstudie zei: *"Het blijft lastig om op een goede manier om te gaan met de ervaringen van studenten, maar ik word steeds beter in het herkennen van wat belangrijk is. Ik ben er niet zeker van dat ik altijd de juiste vraag stel, maar ik herken wat er gebeurt en dat geeft mij als lerarenopleider meer handelingsmogelijkheden"* (zie voor meer achtergronden Zwart, Korthagen & Lunenberg, 2008; zie ook het artikel van Lunenberg, Zwart en Korthagen in dit nummer).

De curricula van de meeste lerarenopleidingen bevatten de eis dat studenten een onderzoeksproject uitvoeren. Studenten hebben daarbij vaak een beeld van traditioneel onderzoek en komen dan al gauw tot de ontdekking dat het uitvoeren van een dergelijk onderzoek een onmogelijke opgave is. Immers, het uitvoeren van een empirisch-analytisch onderzoek dat ook nog bijdraagt aan theorievorming kan binnen de gegeven context (tijd, kennis van methoden en technieken, beschikbare begeleiding) niet worden gerealiseerd. Studenten zouden beter aangemoedigd kunnen worden een zelfstudie uit te voeren die hen helpt hun praktische wijsheid verder te ontwikkelen en die tegelijkertijd bijdraagt aan het vertalen van bestaande theorie naar concrete onderwijsleersituaties. Daardoor wordt die theorie ook weer verder verdiept.

**Productieve routes die beginnen bij de ervaringen van studenten zijn het bestuderen van cases, gedetailleerde reflectie op ervaringen en zelfstudie-onderzoek.**

### **Ruimte voor verbetering van de lerarenopleiding**

Onze analyse laat zien waarom Miriam's ervaringen als student van de lerarenopleiding minder hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van haar praktische wijsheid dan mogelijk en gewenst zou zijn. Hoewel ze bijvoorbeeld het werken in duo's tijdens haar opleiding uitprobeerde, heeft het ontbroken aan een gedetailleerde reflectie op haar rol en die van haar mentor als begeleider daarbij. Ook is ze niet geweest op theorie over samenwerken in de klas die haar bewustzijn van wat er precies plaatsvond toen er in duo's werd gewerkt, kon aanscherpen en zo de ontwikkeling van haar praktische wijsheid kon stimuleren. Wellicht zou het haar geholpen hebben om de leerstijl van een aantal leerlingen in kaart te brengen, of enkele leerlingen te interviewen over samenwerken leren. De uitkomsten van een dergelijk onderzoekje zouden haar meer inzicht hebben gegeven in haar handelen in de stagepraktijk. Miriam had ook een video-opname kunnen maken van de les en aan de hand daarvan samen met haar opleiders in detail op haar ervaringen kunnen reflecteren. Waarschijnlijk zou het haar dan geen drie jaar hebben gekost om zich te ontwikkelen tot een professionele leraar.

Wij menen dat er precies op dit punt ruimte voor verbetering is in de lerarenopleidingen. Opleidingen kunnen in onze visie effectiever worden, ook binnen

de gegeven beperkte tijd, als de driehoeksrelatie tussen ervaring, theorie en praktische wijsheid serieus wordt genomen als basis voor curriculumontwikkeling en voor de ondersteuning van studenten door lerarenopleiders. We menen ook dat hiermee de discussie over wat eerst komt – theorie of praktijk – of over de verdeling van de opleidingstijd tussen instituut en school overstegen kan worden. Wel vraagt deze aanpak om een hoge mate van deskundigheid van opleiders, zowel in de school als op het instituut, om ervaring, theorie en praktische wijsheid met elkaar te verbinden. Daarbij is het nog een specifieke deskundigheid hoe je de sensitiviteit en het gewaarszijn van studenten bevordert voor bepaalde aspecten in hun ervaring en hoe je hen helpt om die sensitiviteit en dat gewaarszijn te gebruiken in nieuwe ervaringen. En dat niet alleen, opleiders moeten ook studenten kunnen ondersteunen om inzicht te krijgen in de verbinding tussen ervaring, theorie en praktische wijsheid, en hen leren om nu en in de toekomst deze verbinding zelfstandig te (blijven) leggen.

#### LITERATUUR

- Berg, E. van den, & Visscher-Voerman, I. (2000). Multimedia cases in elementary science teacher education: Design and development of a prototype. *Education and Information Technologies*, 5(2), 119-132.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.
- Dolk, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties*. Utrecht: WCC.
- Gragg, C.I. (1940). *Because wisdom can't be told*. HBS Case Services, Harvard Business School, Boston, MA (Originally published in *Harvard Alumni Bulletin*, October 19, 1940).
- Johnston-Parsons, M., Lee, Y.A., and Thomas, J. M. (2007). Students of color as cultural consultants: A self-study of race and social justice issues in a teacher education program. *Studying Teaching Education*, 3(1), 67-84.
- Korthagen, F.A.J. (1998). *Leraren leren leren: Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Korthagen, F. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher* 28(4), 4-17.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Lunenberg, M., Snoek, M., & Swennen, A. (2000). 'Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands'. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 251-260.
- Lunenberg, M.L. & Korthagen, F.A.J. (2004). Lerarenopleidingen, lerarenopleiders en self-study research. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 29-35.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., & Saljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsupfattning* [Learning and conceptions of reality]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Prada-Olmos, P., Rios, F., & Vega, L. (2007). "We Are Multiculturalism": A self-study of faculty of colour with pre-service teachers of colour. *Studying Teaching Education*, 3(1), 85-102.
- Robinson, V.M.J. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27(1), 17-26.
- Tigchelaar, A. & Korthagen, F.A.J. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.
- Verkuyl, H. (2002). *Lesgeven in pedagogisch perspectief: Een werkboek voor leraren in opleiding*. Soest: Nelissen.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* 8(2), 137-149.
- Zwart, R., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008, Maart). *Becoming a scholarly teacher educator: The contribution of self-study research to the learning of teacher educators*. Paper voor de jaarlijkse conferentie van de American Educational Research Association, New York.