

INSPIRATIE EN AMBITIE



Studie
huis

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

kernredactie
Drs. G.G. Lier
Drs. R. Schut
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.v.
Tilburg
december 2000

© 2000 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

WOORD VOORAF

Alleen als we weten hoe onze ziel werkt, kunnen we ons wapenen tegen onze eigen zwakte en eventueel omkeren in sterkte. Met deze boodschap sluit John Rijsman zijn bijdrage aan dit ´kerstnummer´ 2000 van de studiehuisreeks af. Het is een hoofdstuk waarvan je op het eerste gezicht denkt, wat heeft dit met onderwijs te maken? Alles en niets. Alles, als je je realiseert dat je het op de school met elkaar moet maken en iedereen de ander nodig heeft. Ons credo is, nadat we Rijsman gelezen hebben, vooral veel lachen. Zolang je maar in de gaten houdt waar je wel en niet om moet lachen.

Marijke Lodder vraagt zich af hoe creativiteit werkt. Haar introspectieve bijdrage helpt ons meer oog te hebben voor de wispelturigheid van mensen om ons heen van wie je verwacht dat ze bepaalde dingen op een bepaalde manier doen. Mogelijk is professionele ontwikkeling van docenten, waar het in hoofdstuk 3 over gaat, net zoals het maken van een schilderij geen algoritmisch gebeuren.

We vragen ons af of bij Robert Jan Simons, Jaap Germans en Jos Zuylen ´zoeken´ synoniem is voor expliciet leren. De auteurs wagen zich aan een zoektocht in de professionaliseringsjungle. Zij hebben het over impliciet en expliciet leren, over de cruciale rol die emoties spelen bij leren, over de manier waarop werken en leren gecombineerd kan worden en over het feit dat je vaak anderen nodig hebt om überhaupt te kunnen leren.

Harry Verkoulen gaat in zijn bijdrage na wie zich op een school eigenaar voelt van onderwijsvernieuwingen. Hij komt tot de onthutsende conclusie dat vernieuwingen van niemand zijn, niet van de overheid, niet van het bestuur, niet van de schoolleiding, niet van de docenten, niet van de ouders/verzorgers en al helemaal niet van de leerlingen. Als het nu maar eens voor iedereen duidelijk werd, zo mijmert Verkoulen, dat het succes van leerlingen bepalend is voor het succes van leraren. Dus stelt hij zich op het standpunt dat een school vooral inspirerend moet zijn voor leerlingen en leraren en dat dientengevolge het eigendomsrecht van onderwijsvernieuwingen bij hen zal moeten komen te liggen.

Arjo de Klerk wil in zijn volgend leven vast piloot worden, maar in dit leven is hij al bijna vijftientig jaar onderwijsadviseur. Niet iets waar je van droomt als jongetje van acht. Maar De Klerk is gaandeweg geïnspireerd geraakt en nieuwsgierig geworden, hij heeft ambities ontwikkeld en uitdagingen gezocht. Docenten hebben evenveel kans op inspiratie als De Klerk. Want als kind van acht zullen er ook maar wei-



nigen dromen van een loopbaan als leraar, behalve misschien dat ene meisje dat aan het eind van groep 1 tegen haar juf zei: “ik wil later ook juf van groep 1 worden, want daar weet ik nu alles al van”.

In hoofdstuk 6 van de brochure staat een matrix centraal waarin medewerkers van scholen kunnen aangeven hoe een inspirerende leeromgeving voor leerlingen eruit ziet. Ingevuld is de matrix misschien wel het belangrijkste onderwijsbeleidsdocument van een school. Binnen begrensde opvattingen is er voor iedere school genoeg ruimte zich onderwijskundig te profileren, maar dan zal de vijftig minuten les op de helling moeten, is de stelling van Jos Zuylen.

Tot slot: de eigen inspiratie om te leren is een noodzakelijke voorwaarde anderen te inspireren tot leren. Dat is waar het ons inziens om gaat in deze brochure. Wij wensen u veel leesplezier!

De redactie

INHOUD

WOORD VOORAF	3
1 WAAROM ZOU JE IN VREDESNAAM HELPEN? <i>Prof.dr. J.B. Rijsman</i>	7
2 LICHT, MOEITeloos EN WELDADIG <i>Drs. M.C.D. Lodder</i>	13
3 INSPIRATIE EN EMOTIES BIJ PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN <i>Prof.dr. P.R.J. Simons</i> <i>Dr. J. Germans</i> <i>Dr. J.G.G. Zuylen</i>	17
4 VAN WIE IS DIE VERNIEUWING? <i>Drs. H.M.H. Verkoulen</i>	33
5 ALS JE HET NIET DROMEN KUNT <i>Drs. A.J. de Klerk</i>	41
6 HET ONTWERPEN VAN EEN LEEROMGEVING DIE INSPIREERT <i>Dr. J.G.G. Zuylen</i>	45



1 WAAROM ZOU JE IN VREDESNAAM HELPEN?

John Rijsman

Katholieke Universiteit Brabant

Het is weer kerst en dus weer tijd om dieper na te denken over vrede op aarde. Niet dat het daar anders geen tijd voor zou zijn, maar kerst is nu eenmaal traditioneel de tijd waarin we daar meer aandacht aan schenken. Hoe komt het toch dat mensen zich enerzijds laten inspireren anderen te helpen, maar zich ook, en soms tegelijkertijd, laten verleiden anderen pijn te doen? Deze vraag is meer dan ooit actueel, want terwijl we weer kerst vieren, wordt in de stad waar Jezus gestorven is voor de vrede op aarde, Jeruzalem, hevig gevochten tussen Israeli's en Palestijnen. De uitspraak 'wie zonder zonden is, werpe de eerste steen', wordt er meer dan letterlijk genomen, maar niet met deemoed en waardering als gevolg, maar met kogels en kanonnen. Wat, in Godsnaam, drijft mensen tot dergelijk gedrag? Zijn wij daar ook toe in staat, of weten wij wel beter?

Hoe komt hulpgedrag tot stand

De vraag hoe hulpgedrag tot stand komt is al tientallen jaren het onderwerp van studie in de sociale psychologie en ook in de biologie. Eigenbelang is zonder enige twijfel een belangrijk motief voor hulpgedrag. Dit komt het sterkst tot uiting in nestbescherming. In feite is het zorg dragen voor het eigen nest hetzelfde als zorg dragen voor de eigen genen. De belangrijkste factor die daarbij een rol speelt is het kiezen van het juiste adres voor de hulp. Als men meer zorg draagt voor de genen van het verkeerde nest inplaats van voor de genen van het eigen nest, dan sterft de eigen soort uit. Als we 'eigen genen' veranderen in 'eigen identiteit', dan wordt nestbescherming hetzelfde als zorg dragen voor de mensen die bij jou horen of voor de mensen die jouw identiteit in de toekomst waarborgen. Dat kunnen leerlingen zijn of jonge collega's in de eigen sectie of binnen de school. De belangrijkste drijfveer daarbij is het bevestigd krijgen van je eigen identiteit of simpelweg het gevoel dat anderen jou in de toekomst gaan vertegenwoordigen.

Oorzaak voor dood en verderf

Mensen kiezen heel vaak voor de eigen groep. Alhoewel er positieve kanten zitten aan het kiezen voor de eigen groep houdt dit tegelijkertijd een soort onverschilligheid of erger nog, vijandigheid in jegens anderen die geen deel uitmaken van de eigen groep. We zien dit heel goed in perioden van oorlog, wanneer ter bescherming van de eigen groep, elders slachtoffers worden gemaakt. In feite is het beschermen van eigen mensen een van de sterkste oorzaken voor dood en verderf elders. En blijktbaar is de identificatie met de 'totale' mensheid iets wat we wel kun-

nen denken 'in abstracto', maar wat in ons dagelijks leven niet realiseerbaar lijkt. Het eigen gezin, de eigen school, het eigen bedrijf, de eigen natie (vooral tijdens een voetbalwedstrijd tegen Duitsland) et cetera, lijkt dan toch iets belangrijker dan het gezin van de ander, het bedrijf van de ander of het land van anderen.

Identificatie en status

Met wie we ons identificeren in het dagelijks leven is niet alleen een zaak van zoeken naar bevestiging van het zelfbeeld zoals dat is opgebouwd in het verleden, maar vaak ook afhankelijk van de inschatting die we maken van onze eigen kansen in de toekomst. Dit zien we heel goed in situaties waarin status en hiërarchie een rol spelen: we kiezen liever de kant van diegene die de zaak (be)stuurt dan van diegene die wordt gestuurd. Immers, als we 'dichter' bij de sturende of besturende kant komen, dan stijgt ons 'Zelf' op een plaatsvervangende manier; we denken dan dat we zelf ook beter/belangrijker worden, we denken zelfs dat we meesturen. Een prachtig, maar tegelijk onthutsend voorbeeld hiervan, vinden we in het beroemde experiment van Milgram over blinde gehoorzaamheid.

Het experiment

Milgram vroeg aan mensen van allerlei beroepen en leeftijden, zowel mannen als vrouwen, mee te doen aan een experiment over 'leren'. Ze kregen de taak straffen uit te delen aan iemand die fouten maakt bij het van buiten leren van woordcombinaties. Die straffen bestonden uit elektrische schokken, die bij iedere fout sterker werden. Het eerste en meest opvallende resultaat was dat iedereen deze taak accepteerde en schokken gaf tot bijna 150 volt. Daarna begon een deel te protesteren of trok zich terug, maar bijna de helft bleef doorgaan met stroomstoten toedienen tot 450 volt(!), terwijl het er op leek dat het slachtoffer was flauwgevallen of, misschien wel, dood was.

De mate van 'blinde gehoorzaamheid', zoals dat in dit onderzoek werd genoemd, was ook sterk afhankelijk van de druk van de autoriteit (de proefleider) en van de nabijheid tot het slachtoffer. Als de autoriteit zichtbaar aanwezig was, was de gehoorzaamheid bijna driemaal zo sterk als wanneer deze per telefoon of per bandrecorder instructies gaf. De gehoorzaamheid nam ook snel af als het slachtoffer zichtbaar aanwezig was. Strafgevers die lid zijn van een groep, waarvan de rest blijft doorgaan met straf geven, conformeren zich aan het gedrag van de groep en gaan door tot het bittere einde. Blijkbaar is samen verantwoordelijk zijn of gedeeltelijke anonimiteit in een groep een buitengewoon sterke factor in het blijven kiezen van de kant van de autoriteit in plaats van die van het slachtoffer.

Het onderzoek van Milgram is vele malen herhaald, in verschillende landen (ook in Nederland), en met verschillende types van straf (in Nederland ondermeer het storen van een sollicitant, waardoor deze een baan zou mislopen). Milgram dacht dat de voornaamste oorzaak van blinde gehoorzaamheid en dus straffen van een onschuldig slachtoffer lag in het verlies van verantwoordelijkheid bij bevelen die afkomstig zijn van een 'legitieme' autoriteit. Er zijn overigens goede redenen om aan te nemen dat de kant van de meeste autoriteit ook nog om een andere reden gekozen wordt, namelijk de behoefte aan een plaatsvervangende 'stijging van het Zelf'. Hiermee bedoel ik dat mensen inschatten er beter van te worden als ze zich identificeren met een hoger geplaatste.

Non verbaal gedrag, zoals het lachen om de pijn van het slachtoffer, illustreert mijn opvatting dat mensen zich identificeren met hogergeplaatsten om er beter van te worden. Als we mensen vragen of ze lachen om de pijn van een slachtoffer, dan zegt iedereen spontaan 'nee, zo iets doe ik niet'. Trouwens, ook psychiaters dachten, toen hun dit gevraagd werd, dat slechts één op duizend mensen bereid zou zijn schokken toe te dienen tot 450 volt, terwijl in werkelijkheid bijna de helft dit gewoon deed, en in het geval van lidmaatschap van de groep zelfs bijna 100% dit doet, zoals hiervoor al bleek. Net zoals bij het toedienen van stroomstoten, lacht vrijwel iedereen om de pijn van een slachtoffer, *maar uitsluitend* als er tegelijkertijd contact is met een autoriteit. Om dit te onderzoeken deden we zelf een kleine proef (in samenwerking met Anne Françoise Rutkowski, die daar haar proefschrift aan wijdde). We lieten mensen kijken naar een vreselijke scene op TV (een vrouw die levend werd verbrand door soldaten). Vlak na het tonen van deze scene filmden we stiekum de uitdrukking op het gezicht van de kijkers. Er waren drie condities waaronder gefilmd werd: (1) na het kijken naar de scene's geen contact met de proefleider, (2) wel contact, waarbij de proefleider een neutrale gezichtsuitdrukking liet zien en (3) contact met de proefleider die zelf ook lachte. In de situatie waar contact was met de proefleider begonnen alle proefpersonen te lachen na het zien van de vreselijke beelden, en niet alleen als de proefleider zelf ook lachte, maar ook als de proefleider neutraal keek (alhoewel er in dat laatste geval iets minder kijkers lachten). Toen we in plaats van een slachtoffer, een neutrale scene lieten zien (een vreedzaam landschap), lachte niemand, ook niet als de proefleider lachte. Dus het was de unieke combinatie van 'een slachtoffer zien en tegelijkertijd contact hebben met het niet-slachtoffer, in casu de proefleider' die er toe leidde dat er gelachen werd.

Milgram revisited

Uit onderzoek blijkt ook dat alle mensen die kijken naar een film van de elektrische schokkenproef van Milgram hardop beginnen te lachen bij het zien van de straf- en pijnsceen's. Blijkbaar is lachen een non verbale manier van verbondenheid zoeken

met niet-slachtoffers (de machtige) op het moment dat men als toeschouwer de neiging voelt zich te identificeren met het slachtoffer (de machteloze). Het lachen verdwijnt compleet op het moment dat men zich identificeert met het slachtoffer of als men zelf herhaaldelijk is blootgesteld aan de pijn en het niet langer kan volhouden. Machtsuitoefening, met pijnlijke gevolgen voor anderen (slachtoffers), ontlokt een glimlach aan machthebbers of aan degenen die zich met de machthebbers identificeren.

Hoezeer de zucht naar een hogere positie in de samenleving ons kan verhinderen medelijden te tonen met een slachtoffer bleek ook uit een buitengewoon eenvoudig proefje uitgevoerd onder priesterstudenten aan de Yale Universiteit. De studenten moesten examen afleggen in het 'prediken over de barmhartige samaritaan', je weet wel, de bijbelse figuur die onderweg stopt om een zielige persoon te helpen die langs de weg lag, in plaats van zijn weg te vervolgen om op tijd op zijn bestemming te zijn. Om het examen af te leggen moesten de studenten naar een ander gebouw, waar de examencommissie zich bevond. Echter, op de stoep van dat andere gebouw lag een vreemde student te kreunen van pijn (dat was een toneelspeler, maar dat wisten de studenten niet), waar de priesters letterlijk overheen moesten stappen om hun examen te kunnen afleggen. Het bleek dat slechts 60% van de priesters, op weg naar hun examen over de barmhartige samaritaan, stopten om te helpen. De overige 40% liep gewoon door want ze wilden niet te laat komen op het examen, waar ze moesten bewijzen hoe goed ze waren in hun overtuigen van gelovigen van de noodzaak om anderen te helpen. Voor een andere groep priesters voegden de onderzoekers nog een kleine variant toe aan hun opzet: ze vroegen aan de student die klaar was met het examen, de volgende student te vertellen dat hij zich moest haasten omdat de commissie zat te wachten. Na het aanbrenge van deze kleine variant stopte slechts 10% van de priesters om te helpen en liep 90% gewoon door, gehaast als ze waren om hun bekwaamheid te bewijzen, en hun diploma niet te missen. Welnu, als slechts een enkel zinnetje 'haast je, want de commissie wacht' genoeg is om 50% minder priesters te motiveren tot hulpverlening wat mogen we dan verwachten van gewone leken, die niet op weg zijn naar het bewijzen van hun bekwaamheid in het helpen van mensen. Misschien rijden wij wel gewoon door, en als we stoppen is het eerder uit nieuwsgierigheid dan uit zorg voor het slachtoffer. Denk in dit verband ook aan de ellenlange files die veroorzaakt worden door nieuwsgierige kijkers naar een ongeval op de andere weghelft. Alles verandert natuurlijk als het ons eigen kind zou zijn, want dan is de drang te helpen veel groter, omdat het hier gaat om ons eigen Zelf, zij het in gedelegeerde vorm.

Variaties in hulpgedrag

In talloze onderzoeken, waarvan ik er hierboven een paar beschreven heb, is aangetoond dat hulpgedrag afhankelijk is van de betrokkenheid bij het slachtoffer en

afhankelijk van de betrokkenheid bij de niet slachtoffers of machthebbers. Wie daar meer over wil weten raad ik aan het boek te lezen van Jozef Nuttin jr., emeritus hoogleraar in de sociale psychologie aan de Katholieke Universiteit Leuven. Titel: "Sociale Beïnvloeding. Toetsbaar Leren Denken over Gedrag" (Universitaire Pers Leuven, 1999. ISBN 90 6186 941 2). In het achtste en laatste hoofdstuk "Hulpverlening en Eigenliefde" beschrijft Nuttin op uiterst boeiende wijze het fundamenteel en toegepast onderzoek op dit gebied. Overigens ook de andere hoofdstukken over bijvoorbeeld "Autonomie en Machtsoverwicht" of "Aantrekkelijkheid en Gehechtheid" of "Agressie of Machtsherstel" zijn evenzovele uiterst krachtige spiegels van ons eigen bestaan. Alleen als we weten hoe onze ziel werkt, kunnen we ons wapenen tegen onze eigen zwakte, en eventueel omkeren in sterkte.

2 LICHT, MOEITeloos EN WELDADIG

Marijke Lodder

Kunstenares en psycholoog, Goirle

Om geïnspireerd te worden voor dit epistel vroeg ik aan anderen wat zij onder inspiratie verstaan en het bleek dat dat niet voor iedereen hetzelfde is. De een bedenkt ineens een oplossing voor een probleem terwijl hij op de fiets naar het station rijdt zonder dat hij met het probleem bezig is. Hij krijgt een ingeving die juist lijkt te komen door het feit dat hij niet bewust maar waarschijnlijk wel onbewust actief is en noemt dat inspiratie. Mijn zoon vindt dat hij geïnspireerd wordt door personen die bereikt hebben wat hijzelf graag wil bereiken en door de gedachte aan die einddoelen. Tot op heden zijn dat voornamelijk nogal materiële zaken. Naar mijn idee heeft dit soort inspiratie meer met motivatie te maken of met aanleiding of uitdaging. Er wordt vaak verondersteld dat je inspiratie krijgt door een prachtig vergezicht, een mooie bos bloemen of een lief kindergezichtje. Volgens mij is dat niet zo. Ik krijg dan misschien wel zin om te tekenen of te schilderen wat ik zie, maar dat vind ik nog geen inspiratie. Eerder een aanleiding, een reden om potlood en papier te pakken. Ik heb juist ervaren dat de natuur zo mooi en perfect kan zijn dat ik er niet aan moet beginnen dat te schilderen. Ik denk dat inspiratie meer met een houding, een instelling en vooral met hard werken te maken heeft dan met wat je als uitgangspunt neemt. Toulouse-Lautrec werd vaak geïnspireerd door danseressen in nachtclubs, prostituees en het nachtleven, Van Gogh door gewone mensen en het mediterrane licht, Marc door dieren en Cézanne schilderde veel fruit. Morandi is beroemd geworden door het schilderen van zeer sobere stillevens van potjes en schaaltes. Wat al hun beroemde schilderwerken zo speciaal maakt is niet zozeer de gekozen onderwerpen, maar dat wat er gebeurde tijdens het schilderen. De vaardigheid in combinatie met het wonder van inspiratie.

In de Winkler Prins wordt de term inspiratie verklaard vanuit de esthetica en vanuit de theologie. In het eerste geval zo ongeveer als een ervaring van de scheppende mens die van buitenaf iets aangereikt krijgt waardoor hij de wereld anders ziet dan normaal en daarbij een geluksgevoel ondergaat wat te vergelijken is met verliefdheid. Vanuit de theologie heeft het begrip inspiratie volgens WP te maken met echtheid en bezieling, met leven en beweging. "Ze is het geheim waardoor bepaalde menselijke uitdrukkingen indruk maken. Het is een gebeuren wat een enkeling of een groep overkomt bij verrassing en als een genade van God, door middel van de geest." Het verschil tussen beide bovenstaande omschrijvingen is dat men in het ene geval de inspiratie (=inblazing, ingeving) toeschrijft aan God en in het andere

meer aan het onderbewustzijn. Voor mij speelt dit verschil geen grote rol. Ik vind het gewoon heel wonderlijk dat ik soms iets uit mijn handen zie komen wat goed is en wat ik niet bedacht heb en waarop ik niet eens gezwoegd heb. Maar aan dit heel bevredigend gebeuren gaat wel veel werken en proberen vooraf. Soms staat er ineens een lijn of een kleurvlak vanzelf goed, soms lijkt het wel of ik de draad te pakken heb en blijf ik makkelijk doorwerken. Over het algemeen kan ik mij voorstellen dat het gezegde dat kunst gemaakt wordt met 99% transpiratie en 1% inspiratie klopt, al is die ene procent misschien wel het belangrijkste. Ik vind het heel moeilijk om het denkende, oordelende, analyserende bezig zijn los te laten en te laten gebeuren wat gebeurt zonder bewust te sturen. Het kan erop neerkomen dat je aan een schilderij hard gewerkt hebt maar niet te tevreden bent met het resultaat. Plotseiling en al doende merk je dat je buiten plan of intentie om op een manier aan het schilderen bent waarbij je hand en je kwast meer bepalen wat ze doen dan je hoofd. Ik probeer dit steeds meer toe te laten en accepteer dat het dan af en toe mislukt.

De term inspiratie vind ik eigenlijk nogal pretentius en van toepassing op grote kunstenaars en genieën, maar waarschijnlijk kan iedereen het ervaren en komt het voor op allerlei gebieden waar creatief, scheppend gewerkt wordt. Het kan zich voordoen als ik in de tuin werk of een sinterklaassurprise maak, maar in mijn geval draait het toch meestal om tekenen of schilderen. Wat er precies gebeurt weet ik niet, ik zal proberen de bijverschijnselen te beschrijven. Ik vergeet de tijd, werk met plezier en met een soort vanzelfsprekendheid die niet hetzelfde is als zelfverzekerdheid, maar eerder met afwezigheid van negativiteit, van enerverend zoeken. Iemand die deze toestand omschreef zei: "Ik zoek niet, ik vind". Dit gaat gepaard met een gevoel van geluk en opgewonden tevredenheid, waar ik vaak een rood hoofd van krijg. Soms overkomt het me gewoon en ik zou wel willen dat dat vaker gebeurde en langer duurde. Het voelt als een soort ongebonden concentratie waardoor ik als vanzelf bezig ben. Jammer genoeg kan ik dat gevoel niet oproepen en ik vind dat het niet helpt om iets heel moois voor ogen te houden. Juist iets wat als het ware volmaakt is, zoals een prachtige bloem of een denderende zonsondergang, geven me eerder een gevoel van falen of tekortkomen wat negatief, remmend werkt en onverenigbaar is met het soort inspiratie wat ik bedoel. Te graag willen, aan bepaalde verwachtingen willen voldoen, een beeld hebben van hoe het eindproduct eruit moet zien, of daar steeds mee bezig zijn, zijn allemaal omstandigheden die maken dat ik vaak niet aan echt lekker werken toekom. Ik moet me vrij voelen om te laten ontstaan en binnen die vrijheid aandachtig en toegewijd intuïtief actief zijn. Het wachten tot 'HET' komt is niet nuttig, want alleen al doende ontstaat soms een soort onwillekeurig bezig zijn wat niet direct door mijn wil of verstand wordt bepaald.

Door de jaren heen merkte ik steeds duidelijker dat het werk dat ik snel, soms onder tijdsdruk of als opzet maakte, beter was dan dat waar ik echt voor gezwoegd en geploeterd had. Al op de middelbare school kreeg ik voor een tekening die ik in vijf minuten gemaakt had omdat ik die moest inleveren voor een rapportcijfer een hoger punt dan voor de tekeningen waar ik wel echt mijn best op had gedaan. Ik wil niet zeggen dat ik in die vijf haastige minuten ineens inspiratie kreeg, maar ik werkte wel geconcentreerd, zonder twijfelen en zonder nadenken, wat volgens mij naast stug doorwerken een voorwaarde is voor het krijgen van inspiratie.

Iets wat veel mensen ervaren is het krijgen van goede ideeën tijdens de halfslaap. Een heldere gedachte, een mooie dichtregel of opeens een handige oplossing van een probleem dienen zichzelf zonder moeite aan. Ook dan vindt er op dat moment geen doelgericht en bewust denken plaats, maar dat is er eerder wel geweest, dus de ingrediënten voor de gedachte, de dichtregel of de oplossing zijn al ergens aanwezig. Zo kan een kunstenaar eindeloos vaak oefenen op de techniek van de uitbeelding. Als hij daarnaast of daarna in korte tijd iets maakt is dit oefenen vaak niet direct herleidbaar, maar toch een voorwaarde voor het tot stand komen van het snelle, schijnbaar uit-de-mouw-geschudde werk. Datgene wat met hard werken bereikt is, zit als het ware in het systeem en is beschikbaar op het moment dat je losweg het potlood of de kwast laat gaan.

Om goed te functioneren in creatieve zin moet je ten eerste ruimte en middelen hebben om uit te proberen, te ervaren en te experimenteren met materiaal. Het materiaal zelf de kans geven is een aspect van kunstzinnig bezig zijn dat belangrijk is en intuïtief gebeurt. Een druppel verf die wegloopt, een strek met een toevallig wat droge kwast, zijn dingen die je kunt inperken of juist gebruiken. Dat laatste doe ik meer als ik los, vrij en gedachteloos bezig ben, als ik vertrouwen op mijn intuïtie en me niet te veel aantrek van bestaande opvattingen over schilderen. Het werk wordt er meestal beter van. Naarmate het beter lukt vooroordelen over jezelf en over de ideale manier van werken los te laten en gewoon ´te doen´ zal inspiratie meer kans krijgen het scheppend bezig zijn te bepalen. Het werken is dan bevredigender en zinvoller.

Een omgeving is voor mij inspirerend als hij uitnodigt tot werken, een situatie waarin men iedereen in zijn waarde laat en niet te vlug op resultaten afrekent, waar men probeert op verschillende manieren naar dingen te kijken, interesse heeft voor elkaars werk en waar waardering bestaat voor het experiment. Ik vind dus dat inspiratie te maken heeft met werken en tegelijkertijd iets is wat werken licht maakt, moeiteloos en weldadig.

3 INSPIRATIE EN EMOTIES BIJ PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

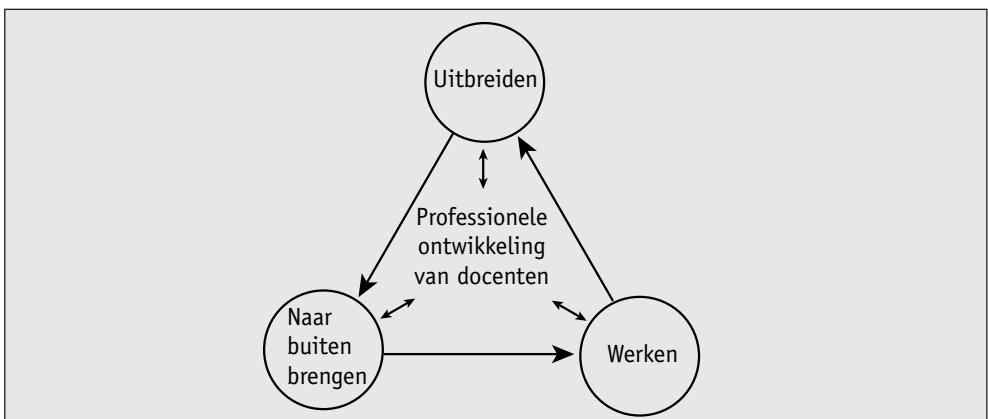
P. Robert-Jan Simons
Katholieke Universiteit, Nijmegen

Jaap Germans
Zelfstandig organisatie-adviseur, Oisterwijk

Jos Zuylen
MesoConsult, Tilburg

1 INLEIDING

De door veel schoolleiders gestelde vraag “Hoe kun je docenten inspireren om te leren?” is eigenlijk een verkeerde vraag. Want docenten leren, net als alle mensen, altijd. Het gaat er dus niet om dat zij aan het leren gezet moeten worden, maar dat ze meer of anders zouden moeten gaan leren. Mensen leren voortdurend, maar meestal zijn ze zich daar niet van bewust. We spreken dan van impliciet leren. Zo leren docenten beter lesgeven door gewoon les te geven. Maar alleen met impliciet leren kom je er niet. Het is noodzakelijk voor bepaalde leerdoelen speciale aandacht te hebben: sommige zaken leer je nu eenmaal niet vanzelf, je moet er gericht mee bezig zijn. We spreken in dat verband van expliciet leren. Om leergedrag ‘aan de gang te houden’ is het vaak zaak het geleerde met anderen te delen, ofwel naar buiten te brengen. In figuur 1 is op basis van deze gedachte een werkmodel voor professionele ontwikkeling opgenomen. In de rest van dit hoofdstuk kleden we het model verder aan.

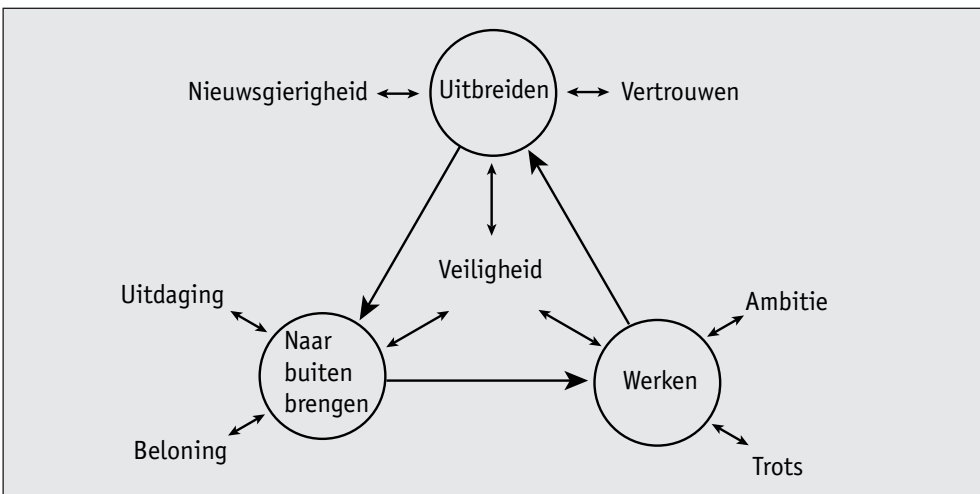


Figuur 1 Professionele ontwikkeling

In dit hoofdstuk betogen wij dat drie hoofdfactoren te maken hebben met professionele ontwikkeling: in paragraaf 2 gaat het over emoties rond leren, in paragraaf 3 over een bepaalde manier van combineren van werken en leren en in paragraaf 4 over collectiviteit.

2 EMOTIES EN PROFESSIONEEL LEREN

Voor professioneel leren zijn ons inziens de volgende emoties essentieel: trots, ambitie, (zelf)vertrouwen, nieuwsgierigheid, uitdaging, (zelf)beloning en veiligheid. In figuur 2 hebben we deze emoties gekoppeld aan ons werkmodel.



Figuur 2 Professionele ontwikkeling en emoties

Trots

Het is belangrijk dat mensen, individueel maar ook samen met anderen in de organisatie waar ze bij horen, een zekere mate van trots hebben of ontwikkelen op hun werk. Die trots kan betrekking hebben op het werk zelf ('ik ben leraar'), anderzijds op de organisatie waarbinnen dit werk zich afspeelt ('ik werk op het Sieperveencollege; als zo'n school nog niet bestond moest hij uitgevonden worden!'). Een probleem voor docenten is hierbij dat velen van hen in eerste instantie trots zijn op hun vakinhoudelijke werk ('ik ben goed in geschiedenis') en dat trots pas in tweede instantie gericht is op het didactisch-pedagogische aspect: ik ben goed in het overdragen van informatie op mijn vakgebied, ik ben goed in het leerlingen aan het denken zetten over mijn vak; of ik ben goed in het leerlingen activeren zelf te leren in mijn vakgebied. Alleen docenten die zich realiseren dat trots op hun didactisch-pedagogisch functioneren minstens even belangrijk is als trots op hun vakinhoudelijke werk, zullen op beide terreinen gaan leren.

Wat betreft de trots op de organisatie is het belangrijk dat docenten ook in dat opzicht het gevoel hebben dat de organisatie ergens voor staat, een eigen visie heeft en ergens goed in is. Alleen docenten die zich realiseren dat trots op de organisatie waar ze bij horen belangrijk is voor hun professionele ontwikkeling, kunnen zich optimaal vakmatig en didactisch-pedagogisch ontwikkelen.

Ambitie

Ambitie is een belangrijk emotioneel gevoel dat een bijdrage levert aan professionele ontwikkeling. Mensen die de ambitie hebben hun werk zo goed mogelijk te doen, leren voortdurend vanzelf. Een docent die erop gericht is niet alleen leerlingen iets te leren, maar ook van de leerlingen te leren, of die een steeds betere pedagoog of didacticus wil worden, staat heel anders in het werk en leert veel meer dan collega's bij wie dit gevoel is verdwenen. Het is zaak de eigen ambities helder voor ogen te hebben en er concreet iets mee te doen. Zo kan een docent Engels de ambitie hebben dat brugklasleerlingen vanaf de eerste les Engels praten in de les; een docent lichamelijke opvoeding kan de ambitie hebben dat leerlingen aan het eind van iedere les expliciet aangeven dat ze iets geleerd hebben, gezweet hebben en de les plezierig gevonden hebben.

Ambities kunnen versterkt worden wanneer ze een collectief karakter hebben. Dan gaat het over intenties en afspraken in bijvoorbeeld de sectie, een cluster van secties, een jaargroepsteam, een dagteam, een team met een speciale functie (de leerlingbegeleiders, de counselors, de zorgcoördinatoren en dergelijke), een afdeling, een vestiging of de totale organisatie. Een in alle opzichten inspirerende ambitie wordt op veel christelijke scholen gedemonstreerd bij het openen van de dag als er met behulp van een inspirerend tekstje uit 'De zoutkorrel' in een klein gesprek met leerlingen aandacht wordt gevraagd voor een aspect van de God-mens-relatie of de mens-mens-relatie. Gezamenlijk steeds beter ergens in willen worden is ongetwijfeld een belangrijke aanvullende drijfveer voor professionele ontwikkeling op individuele ambities.

Vertrouwen

Alleen vanuit een zekere mate van (zelf)vertrouwen zullen mensen hun praktijkervaringskennis gaan delen met collega's, maar:

- op de meeste docentenkamers is er maar een sobere uitwisselcultuur over didactische en pedagogische aspecten van lesinrichting;
- docenten praten met collega's nauwelijks of niet over ordeproblemen, omdat de cultuur van de school er niet naar is, terwijl -zo blijkt uit onderzoek- zeker één op de tien docenten ermee kampt;

- lesobservatie als middel voor professionele ontwikkeling op didactisch en pedagogisch gebied, wordt door 50 % van de docenten, zolang ze niet door ervaring wijs zijn geworden, als bedreigend ervaren;
- leerlingen als onderdeel van kwaliteitszorg structureel vragenstellen over de kwaliteit van lessen om vandaaruit aan kwaliteitsverbetering te werken, gebeurt nog steeds op weinig scholen;
- regelmatige intervisiegesprekken in secties waarin 'wat gaat goed-ervaringen' en 'wat kan anders-suggesties' uitgewisseld worden, zijn geen usance.

Samenwerking is onontbeerlijk om vertrouwen op te bouwen en te behouden. Ervaringen in lesobservatietrajecten tonen overigens aan dat docenten in intervisietrajecten uitermate zorgzaam met elkaar omgaan als ze maar eenmaal de stap gezet hebben met elkaar in gesprek te gaan over didactische en pedagogische aspecten van lesinrichting.

Nieuwsgierigheid

Nieuwsgierigheid is een andere emotionele voorwaarde voor geïnspireerd kunnen en willen leren. Nieuwsgierig zijn naar en meer te weten willen komen over de manier waarop onderwijs ingericht moet worden om leerlingen gemotiveerd en actief te houden, is misschien wel de beste bron voor de professionele ontwikkeling die ons voor ogen staat. Overigens is het zo dat, in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, nieuwsgierigheid ook kan worden opgeroepen en ontwikkeld. Natuurlijk moet je je wel ervan bewust zijn dat dit zo werkt. Je kunt nieuwsgierig (gemaakt) worden, mits je dat toelaat bij jezelf. Er zijn natuurlijk talloze 'Ik zou weleens willen weten ...'-vragen die in principe passen bij de nieuwsgierigheid van iedere docent. Welke docent wil er bijvoorbeeld niet weten wat er gebeurt als:

- leerlingen uit de onderbouw niet door 15 docenten bediend worden, maar door 5;
- leerlingen de opdracht krijgen om binnen een maand allemaal een eigen website te hebben;
- leerlingen in groepjes dagelijks gedurende één uur moeten werken aan een schriftelijk verslag van het nieuws dat ze de dag ervoor met behulp van radio, krant en tv vergaard hebben. Einddoel: maandkrant op de website van de groep;
- alle leerlingen in VWO-5 het einddoel meegedeeld krijgen en dan zelf mogen bepalen hoe ze zich voorbereiden op het eindexamen.

Zich uitgedaagd voelen

Zich uitgedaagd voelen levert inspiratie op. Wanneer docenten het gevoel hebben iets te kunnen ontwerpen en ontwikkelen dat voor henzelf en voor anderen relevant is, zullen ze gericht aan de slag gaan. Een gezamenlijke uitdaging kan wellicht nog iets toevoegen aan een individuele uitdaging, omdat mensen elkaar dan kunnen opjutten. Wanneer het lukt de uitdaging tot een goed einde te brengen is dat vanzelf een vorm van beloning, al zijn er natuurlijk nog andere vormen van (zelf)

beloning, die kunnen bijdragen tot inspiratie om te leren. Heel veel docenten hebben het aanlooptraject in de tweede fase als een uitdaging ervaren. Ze hadden het gevoel dat er in het onderwijs iets wezenlijk ging veranderen. Door dat gevoel waren ze geïnspireerd de tweede fase te zien als een manier om van scholen inspirerende leeromgevingen te maken (zie in dit verband de laatste bijdrage in deze brochure). Het is te hopen dat de tweede fase niet ondergesneeuwd wordt door de uitvoeringsperikelen van alledag en door de hang naar het gevestigde en reeds beproefde.

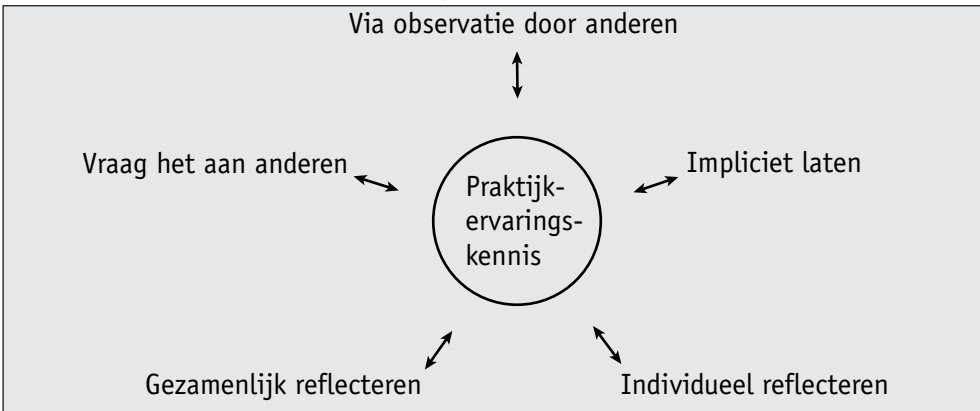
Veiligheid

Veiligheid kan beschouwd worden als de basis van waaruit andere emoties kunnen ontstaan. Alleen als aan een minimale voorwaarde van veiligheid voldaan is, zijn mensen in staat zich te ontwikkelen en open te staan voor nieuwe ervaringen en veranderingen. In figuur 2 is daarom aan veiligheid een centrale plaats toegekend. Veiligheid speelt een cruciale rol in alle fasen van een verandering: het oriënteren op de verandering, het analyseren of en onder welke condities de verandering past binnen de organisatie, het bekrachtigen van de afspraak dat er in de organisatie gewerkt gaat worden aan de verandering, het concreet zetten van stappen om de overgang van de oude naar de nieuwe werkwijze te realiseren, het volledig varen op de nieuwe koers en het incorporeren van de nieuwe koers in de totale organisatie. Als mensen angst hebben voor het nieuwe en hen niet toegestaan wordt blokkades op te sporen en weg te werken, als ze onvoldoende gefaciliteerd worden bij het zich eigen maken van de nieuwe orde, als ze te snel geacht worden het nieuwe liedje foutloos te spelen, als er niet gezorgd wordt voor gestructureerde communicatie over de vernieuwing, als ... dan haken mensen af en zoeken hun heil in de oude orde.

3 WERKEN EN LEREN

Professionals leren dagelijks in de praktijk. De een wat meer en anders dan de ander. Mensen leren in de praktijk vooral wanneer zij hun werk graag goed willen doen; wanneer zij ambitie hebben in het zo goed mogelijk werken. Dergelijke spontane leerprocessen en de uitkomsten ervan, blijven vaak impliciet en ongedeeld. We staan er niet bij stil. In teams wisselen professionals deze impliciete kennis vaak niet expliciet uit. Ze denken te weten en ze zeggen ook dat ze toch wel van elkaar weten hoe ze het doen. Dat neemt niet weg dat er ook op basis van gedeelde impliciete kennis een gevoel van groepsidentiteit ontstaat. Dit gevoel is belangrijk voor de veiligheid van de individuele professionals.

Het wordt steeds duidelijker dat professionals bij voorkeur gemotiveerd worden zich verder te bekwamen wanneer ze kunnen aansluiten bij hetgeen ze spontaan leren in het werk van alledag. Het is daarom belangrijk dat professionals zich realiseren wat zij allemaal wel niet weten en kunnen en hoe zij dit vanzelf, namelijk door te werken, hebben geleerd, zonder erbij stil te staan. Dit lukt gemakkelijker wanneer zij trots zijn op hun werk. Door er beter over na te denken ontstaat echter ook een gevoel van trots: “goh dat ik dat allemaal al geleerd heb, daar had ik niet zo bij stil gestaan”. Ook draagt het nadenken over impliciete praktijkkennis bij tot (nieuwe) ambitie om te leren. Verondersteld mag overigens ook worden dat vooral mensen met veel ambitie in hun werk veel impliciet leren.



Figuur 3 Praktijkervaringen van professionals

Het is niet gemakkelijk erachter te komen hoeveel en wat je eigenlijk impliciet hebt geleerd. Het woord leren, zo is ons gebleken, werkt hierbij zelfs blokkerend en belemmerend. Figuur 3 geeft een aantal mogelijkheden weer om praktijkkennis te expliciteren. Professionals kunnen dit door (individueel) te reflecteren op hun werk. Daarnaast kunnen zij dit ook gezamenlijk doen (zie figuur 7, pag. 29). Verder is het vaak gemakkelijker achter de eigen praktijkkennis te komen via de ogen van anderen: door anderen ernaar te vragen of door anderen te laten observeren.

Het expliciet maken van spontaan verworven competenties moeten professionals doen omdat dit een zeker gevoel van trots oplevert van waaruit nieuwe ambities kunnen ontstaan. Nu zijn de mogelijkheden om spontaan en vanzelf te leren op de werkvloer niet bij alle werksituaties en vakken hetzelfde. Bij alle vormen van werk (denk aan lopende band werk) is het zo dat je er beter in wordt door het gewoon te doen. Je wordt sneller, accurater, maakt minder fouten, leert anticiperen op opstoppingen op de band en dergelijke. Naarmate de keuzeruimte in het werk groter wordt, nemen de mogelijkheden om impliciet te leren zelfs nog toe. Er is immers meer te kiezen en dan is er ook meer te leren. Heel veel leren van professionals

gebeurt dan ook, zoals gezegd, impliciet. Dit moeten we voor een deel vooral ook zo laten! Wat vanzelf gaat moeten we niet gaan verpesten door het te gaan organiseren of door er een expliciete vorm van leren van te maken. Wel is het belangrijk de resultaten van dit impliciete leren te expliciteren zodat het eerder genoemde gevoel van trots op het werk wordt versterkt en zodat er een basis ontstaat voor ambities om te leren en te veranderen. Daarnaast is het ook belangrijk niet het leren te reorganiseren, maar het werk zelf. Te vaak gaan we ervan uit dat we mensen meer en anders aan het leren krijgen door hen te onderwijzen (externe sturing) of door hen aan te zetten tot zelfgestuurd leren. In beide gevallen (extern gestuurd of zelfgestuurd leren) staat het bewust organiseren en plannen van het leren vanuit vooraf bedachte leerdoelstellingen en leerstrategieën centraal. Dit is soms ook noodzakelijk maar lang niet altijd. Vaak kunnen we veel beter het leren impliciet laten. Dat vinden mensen over het algemeen prettiger. Leren is dan als het ware een cadeautje dat je vanzelf als bijproduct van werken meekrijgt. Toch kunnen we de kwaliteit van en de kans op impliciet leren vergroten zonder in de val van ´sturing vooraf´ te vallen. Door met een leerbril naar werk te kijken kan de kans op impliciet en ´vanzelf leren´ worden vergroot. Dit gebeurt bijvoorbeeld door op zoek te gaan naar nieuwe uitdagingen en vernieuwingen, door de variatie op te zoeken, door feedback (van leerlingen, collegae, experts) op te zoeken, door nieuwe dingen uit te proberen, door tijd te nemen voor reflectie en dergelijke. Met andere woorden, het is belangrijk de resultaten van impliciet leren te expliciteren en werksituaties te herorganiseren door er door een leerbril naar te kijken.

Uitbreiden: expliciet leren

Daarnaast zou er ook aan expliciet leren gedaan moeten worden. Dat is profijtelijk omdat je bepaalde, impliciet ontdekte werkredeneringen kunt opsporen en omdat het leuk is om te doen. Kijkend naar lesgeven kunnen we constateren dat iedere les op duizend verschillende manieren ingericht kan worden. Dat is ook de reden waarom degene die lesgeeft lessen of onderdelen van lessen maar moeilijk met elkaar kan vergelijken. Om beter te worden in het inrichten van lessen zal de docent aandacht moeten hebben voor bepaalde aspecten van de les. Met andere woorden het is noodzakelijk in het kader van de (eigen) professionele ontwikkeling te formuleren naar welk aspect van het lesgeven de aandacht zal uitgaan. Zo kan:

- een docent lichamelijke oefening aandacht hebben voor plezier bij de straat spelen;
- een docent vreemde talen letten op het verankeren ofwel integreren van vervoe gingen;
- een docent wiskunde, vanuit de veronderstelling dat leren bij de exacte vakken in hoge mate een cumulatief gebeuren is, zich bekwamen in het vormgeven van

leersituaties waarin iedere leerling op eigen tempo 'kan gaan begrijpen';

- een docent aardrijkskunde, geschiedenis, economie de eigen belevingswereld van de leerlingen en de maatschappelijke relevantie voor de leerlingen tot specifieke aandachtspunten verheffen.

In de vorige alinea is betoogd dat docenten vanzelf leren van het werk dat ze doen (impliciet leren), maar dat ze daarnaast ook expliciet zouden moeten leren. Wil dat laatste gebeuren, dan zullen ze gericht naar het eigen werk moeten kijken. Anders gezegd: ze zullen moeten werken maar tegelijkertijd onderzoeker moeten zijn van het eigen werk. Het gaat erom dat de resultaten van het impliciete leren worden gesystematiseerd en uitgebreid door er vanuit verschillende (nieuwe) perspectieven naar te kijken. Voor dergelijke systematiseringen zijn een aantal eenvoudige spelregels te formuleren: er is een werkredenering nodig. Deze kan het beste vormgegeven worden in een 'als dan'-formulering:

- als de docent de snelheid bij balspelen vergroot, dan zal het plezier van de leerlingen toenemen;
- als leerlingen bij de vervoeging van een werkwoord (bijvoorbeeld het werkwoord to listen) in duo's iedere vervoeging gebruiken in een gesprek en daarna iedere leerling individueel iedere vervoeging in een zinnetje op papier zet, dan zullen de vervoegingen beter verankerd worden;
- als bij de inrichting van lessen in de exacte vakken gedifferentieerd wordt naar tempo en niveau door leerlingen met elkaar naar oplossingen te laten zoeken voor problemen (opgaven maken, structureren, in eigen woorden vertalen, zelf samenvatten en dergelijke), dan zullen leerlingen beter in staat zijn flexibel en wendbaar om te gaan met de leerstof;
- als bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en economie aangesloten wordt bij de belevingswereld van de leerlingen en de actualiteit dan zal de gemotiveerdheid van de leerlingen toenemen.
- als iedere docent in iedere les één keer op een persoonlijke manier positieve aandacht voor iedere leerlingen heeft dan zal het leerplezier van leerlingen toenemen.

Er is een methode nodig waarmee de werkredenering op een betrouwbare manier onderzocht kan worden. Met andere woorden, er moet onderzocht worden of de 'als dan-redenering' juist is. Je kunt onderzoeken door schriftelijk of mondeling vragen te stellen, door een logboek bij te houden, door anderen te vragen een logboek bij te houden, door met elkaar ervaringen te bespreken en te beschrijven, door resultaten van leerlingen te vergelijken, door erover te lezen, door onderzoek op te zoeken en dergelijke. Heel vaak neemt de betrouwbaarheid toe door op verschillende manieren de werkelijkheid in kaart te brengen. Met behulp van de gekozen onderzoeksmethoden zullen resultaten verzameld moeten worden. Dat vergt discipline, een goede archivering en afsprakenrouw van degenen die resultaten moeten aan-

leveren. Over een langere periode resultaten verzamelen zal pas lukken als degenen die het moeten doen er plezier in hebben. Ze zullen het gevoel moeten hebben dat ze er beter van worden. Hiervóór is al gezegd dat het dan ook kan gaan om zaken als zelfvertrouwen, nieuwsgierigheid, beroepstrots en dergelijke. Schoolleidingen zouden overigens moeten overwegen of er geen mogelijkheden zijn dit soort leren nog op andere manieren te faciliteren. Te denken valt aan: roosterfaciliteiten, administratieve ondersteuning, materialen en middelen die noodzakelijk zijn bij het anders vormgeven van lessen en dergelijke. De gevonden resultaten zullen moeten uitwijzen of de werkredeneringen hout snijden. Als dat zo is, zal er naar gestreefd moeten worden de werkredenering operationeel toe te passen in het eigen werk. Daarnaast zal het inzicht overgebracht moeten worden aan anderen.

In feite zijn er bij de meer expliciete vormen van leren drie vormen te onderscheiden: onderzoekend leren, theoretisch leren en kritisch leren (zie ook figuur 5). Over het onderzoekend leren hebben we hiervoor al voldoende geschreven. Nu gaan we in op het theoretische en het kritische leren. Bij het theoretische leren gaat het om het verbinden van de eigen praktijkervaring met concepten uit de onderwijskundige en vakdidactische literatuur. Dit gebeurt meestal door het raadplegen van boeken of artikelen waarin ervaringen van anderen zijn beschreven of waarin theorieën worden uiteengezet. Onze ervaring leert dat docenten na de lerarenopleiding nog maar zelden kennis nemen van nieuwe inzichten uit de onderwijskunde en de vakdidactiek. Nieuwsgierigheid naar hoe leerlingen het beste aan het leren en denken te krijgen zijn is hiervoor een basisvoorwaarde, maar kan tegelijkertijd ook een gevolg van het theoretische leren zijn. Onze ervaring leert dat het theoretische leren het best gedijt vanuit expliciete vragen en doelen die voortvloeien uit de eigen praktijkervaring en vanuit problemen waar men in de praktijk zelf geen oplossingen voor heeft gevonden.

Het kritische leren tenslotte moet/kan ervoor zorgen dat 'leren van het werk' niet te veel verbonden blijft met de bestaande praktijk. Daarvoor is kritische reflectie nodig op het eigen functioneren en op gewenste vernieuwingen. Kritisch leren is een houding die we van elke professionele docent mogen verwachten. Het is echter geenszins een eenvoudige vorm van leren. Voor het kritisch kunnen leren is veel vertrouwen in de omgeving en veel zelfvertrouwen nodig. Maar ook hier geldt dat het praktiseren van het kritisch leren ook kan bijdragen aan de ontwikkeling van dit gevoel van vertrouwen. Drie aspecten zijn daarbij essentieel: multiperspectief leren, 'walk the talk' en 'double loop' leren.

Onder multiperspectief leren verstaan we expliciete vormen van leren waarbij de docent tracht zijn praktijkervaringskennis en theoretische concepten vanuit verschillende perspectieven te bestuderen door zich te verplaatsen in het perspectief

van andere actoren (of andere disciplines). Hoe zouden leerlingen dit ervaren? Hoe komt dit over bij toekomstige werkgevers? Hoe kijken docenten uit andere secties hiernaar? Hoe zouden schoolleiders hier tegenaan kijken vanuit schoolmanagementperspectief?

Onder 'walk the talk' bedoelen we dat het handelen in overeenstemming is met eigen, impliciete en expliciete normen en waarden. Met andere woorden, het gaat erom te doen wat je zegt ofwel, dat je in je gedrag uitstraalt waar je voor wil staan. Professionals die daar niet goed over nadenken lopen de kans dat hun gedrag heel anders overkomt dan ze bedoelen. Ze zeggen dat ze veel waarde hechten aan interacties met leerlingen, of leerlingen zelf laten doen, maar in de praktijk komt daar te weinig van terecht. Ook zullen ze ontdekken dat ze zich steeds maar weer dingen voornemen en ze telkens niet realiseren. Nadenken over de vraag hoe dit komt en hoe het jaren lang kan blijven bestaan, kan ervoor zorgen dat docenten dichter bij hun ideaalbeeld komen.

'Double loop leren' betreft het ter discussie stellen van fundamentele onderliggende uitgangspunten. Het gaat dan om vragen als: is dit nog wel in overeenstemming met mijn visie op leerlingen en leren; moeten we niet op een heel andere manier gaan denken over onderwijs dan we gewend zijn; moeten we normen en waarden waar we telkens van afwijken niet eens ter discussie stellen? Conclusie: het is zaak expliciete doelen voor professionele ontwikkeling te formuleren en strategieën te ontwerpen voor het onderzoekend, het theoretisch en het kritisch leren.

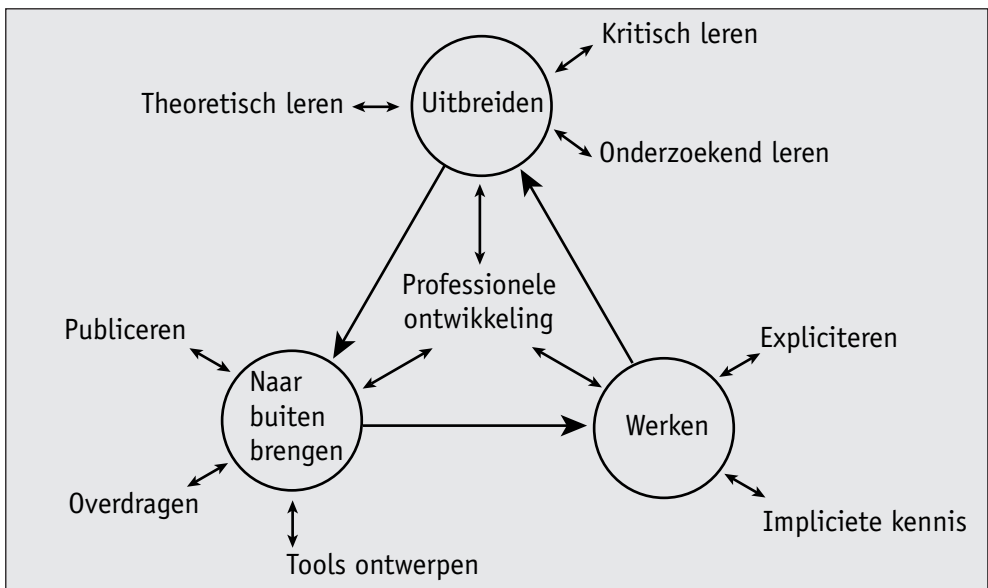
Naar buiten brengen

Uitkomsten van onderzochte werkcredeneringen en andere uitkomsten van het theoretische en het kritische leren zouden gedeeld moeten worden met andere professionals binnen en buiten de school om zo een bijdrage te leveren aan de professie



Figuur 4 Naar buiten brengen van leerresultaten

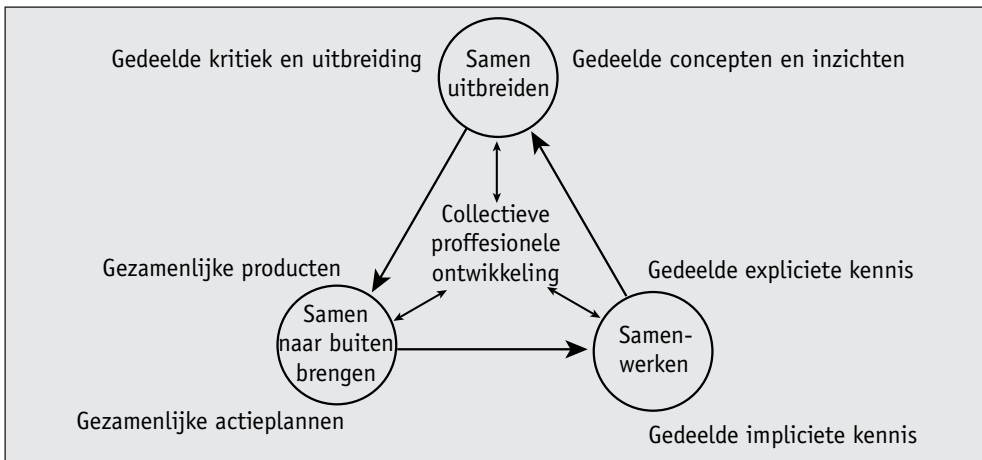
en aan de organisatie. In ieder geval is het zo, dat vanuit het halen-brengen principe gesteld kan worden dat je pas kunt brengen wanneer je de inhoud van de boodschap overdraagbaar helder hebt. Om die reden is brengen profijtelijk. Je leert misschien nog wel het meest wanneer je probeert over te dragen, uit te leggen, te concretiseren of een instrument te ontwerpen. Ook voor het instandhouden van de eigen motivatie en voor de ontwikkeling van het vak of de professie is het van groot belang dat dit gebeurt. Het naar buiten brengen van wat geleerd is kan op verschillende manieren gebeuren: door een instrument te ontwerpen (lessenserie, methode, website, diagnostisch instrument), door te publiceren (in een artikel in een vakdidactisch tijdschrift, op internet, in de schoolkrant, in een scriptie, in een boek), door er over te vertellen (lezing, lesgeven aan aankomende (of collega)professionals, workshops) of door bijdragen te leveren aan discussies (community of practice; internetdiscussiegroep; professionele netwerken). Expliciet op zoek gaan naar mogelijkheden om bij te dragen aan de professie (zowel de vakinhoudelijke als de pedagogische-didactische) kan een belangrijke uitdaging opleveren voor de professional in wording. Laat de collegae maar eens zien dat je iets goeds hebt ontwikkeld of bedacht. Ook dit is belonend omdat het gewoon leuk is iets gepubliceerd te krijgen, iets zichtbaar te maken, te zien dat anderen iets kunnen met wat jij gemaakt hebt, bijdragen te leveren aan de organisatie en dergelijke. In figuur 5 is het totale model voor professioneel leren opgenomen. Concluderend kan gesteld worden dat het belangrijk is voortdurend te werken aan manieren waarmee bijdragen geleverd kunnen worden aan het vakgebied, de professie en/of de organisatie.



Figuur 5 Het totale model voor professioneel leren

4 COLLECTIEF LEREN

Uit hetgeen hiervoor staat zal wel duidelijk zijn geworden dat je voor leren heel vaak anderen nodig hebt. Leren kan beschouwd worden als een sociaal constructieproces waaraan je alleen maar kunt meedoen wanneer je onderdeel bent van een netwerk van mensen binnen en buiten de school. Het is daarbij belangrijk onderscheid te maken tussen collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten. Wanneer we samen met collegae of met anderen impliciete leerprocessen ondergaan of expliciete leerprocessen ondernemen, bijvoorbeeld door te discussiëren, door een dialoog te voeren of door gezamenlijk activiteiten te ondernemen, spreken we van collectieve leerprocessen. Dan zijn er echter nog niet vanzelf ook collectieve leeruitkomsten. Daarvoor is namelijk meer nodig. Dan gaat het erom dat er inzichten ontstaan die iedereen deelt, dat deze ook aan eenieder duidelijk zijn (bewust) en dat deze ook worden vertaald in concrete acties ofwel leiden tot veranderingen in het werk die op basis van deze inzichten worden afgesproken. Dergelijke collectieve leeruitkomsten komen dikwijls niet tot stand, blijven te veel impliciet of worden niet vertaald naar gemeenschappelijke acties.



Figuur 6 De collectieve leeracyclus en de uitkomsten ervan

Zoals in figuur 6 is weergegeven kan de cyclus van werken en leren, die tot hertoe in dit hoofdstuk vooral als een individuele cyclus is gebruikt, worden omgevormd tot een cyclus voor collectieve leerprocessen die kan leiden tot diverse soorten collectieve leeruitkomsten. Als we over collectieve leerprocessen spreken, worden de verschillende activiteiten in teamverband gedaan en wordt gestreefd naar collectieve uitkomsten. Dit kan zijn met collega's in de sectie, met collega's van de afdeling of met alle docenten van de school. We spreken dan van een community of practice, omdat er een gemeenschappelijk werkdoel is (bijvoorbeeld leerlingen naar

het eindexamen brengen, samen werken aan het leerplan et cetera). Het kan echter ook samen met anderen gebeuren. We spreken van een 'community of learning' als niet het gemeenschappelijk werkdoel centraal staat, maar het van elkaar leren en het gezamenlijk iets nieuws ontwikkelen of bedenken.

Het is belangrijk dat collectief leren niet beperkt wordt tot de collega-professionals. Juist in de samenwerking en vanuit de feedback van andere actoren, zoals ouders, werkgevers, alumni en last but not least leerlingen kunnen nieuwe inzichten ontstaan en ontstaat de behoefte aan nieuwe acties. Daarom is het belangrijk dat deze netwerkcontacten (ook) in een leerperspectief worden geplaatst. We noemen dit verticaal leren (in tegenstelling tot het horizontale leren dat we met collega-professionals doen). Wat kun je als docent leren van leerlingen en hun ouders? Hoe kunnen extern betrokkenen, zoals medewerkers uit het bedrijfsleven, het impliciete en expliciete leren beïnvloeden en stimuleren? Het gezamenlijk bezig gaan met het expliciteren van impliciete praktijkervaringskennis is om een aantal redenen belangrijk. Alleen geëxpliciteerde kennis en kunde kan gedeeld worden met collega-professionals. Dat wil niet zeggen dat alles steeds maar expliciet moet worden gemaakt en dat alles altijd gezamenlijk moet gebeuren. Impliciet laten van gedeelde praktijkervaring kan ook een groepsidentiteitsgevoel opleveren. Er is echter ook ruimte nodig voor de individuele autonomie van docenten. Alleen vanuit een gevoel van individualiteit en autonomie kunnen professionals namelijk open staan voor collectieve vormen van leren. We kunnen ons echter niet aan de indruk onttrekken dat er tegenwoordig eerder te veel individualiteit in schoolorganisaties aanwezig is dan te weinig. Meer gezamenlijk bezig gaan met het expliciteren van praktijkervaringskennis kan de boven beschreven emotionele effecten versterken: gezamenlijke trots en collectieve ambities zijn zeker zo belangrijk dan individuele trots en individuele ambities.



Figuur 7 Gezamenlijk praktijkkennis expliciteren

Eerder werd er al op gewezen dat het niet eenvoudig is om impliciete praktijkkennis te expliciteren. Gezamenlijk reflecteren op praktijkkennis kan hierbij een goede functie vervullen. Een aantal methoden blijkt goed te werken, bijvoorbeeld afvragen wat er in ons werken is veranderd in een bepaalde periode en wat dit dan moet betekenen voor de competenties die we nu kennelijk hebben ontwikkeld. Ook op zoek gaan naar ons eigen (impliciete) beeld van de ideale beroepsbeoefenaar in ons vak en hoe wij daar wel en niet aan voldoen, werkt goed. Verder is het belangrijk na te denken over gelukke handelingen: ga eens na wanneer je het gevoel had dat je werk (bijvoorbeeld het activeren van leerlingen) heel goed lukte; waardoor kwam dit en wat zegt dit over je eigen competenties? Ook het gezamenlijk bezig gaan met het uitbreiden van de praktijkervaringskennis door onderzoekend leren, theoretisch leren en kritisch leren kan vaak beter collectief gebeuren. Dan kunnen de teamleden zorgen voor vertrouwen en veiligheid waarbinnen het expliciete leren beter kan floreren. Ook kunnen mensen elkaars nieuwsgierigheid oproepen en versterken. Dit is met name belangrijk bij kritisch leren.

Tenslotte geldt ook voor het naar buiten brengen dat collectieve leerprocessen toegevoegde waarde kunnen hebben. Samen met sectiegenoten, of samen met anderen werken aan producten kan de uitdaging en de zelfbeloning alleen maar versterken. Eerder maakten wij al gewag van het onderscheid tussen collectieve leerprocessen en collectieve leeruitkomsten. Onze ervaring is dat het op collectief niveau tillen van leerprocessen vooral een kwestie is van verhelderen en afspreken wat het leren moet opbrengen. Figuur 6, pag. 28 geeft een overzicht van de mogelijke uitkomsten. Onze conclusie is dat leerprocessen op collectief niveau getild moeten worden en dat collectieve leeruitkomsten expliciet geformuleerd zouden moeten worden.

Ingrediënten van een leerbeleid

Wat kan de schoolleiding doen om inspiratie voor het leren van docenten te bevorderen? We zouden haast willen zeggen: alles faciliteren wat hiervoor beschreven is en belemmeringen wegnemen die ervoor zorgen dat de beschreven processen niet plaatsvinden. Meer concreet betekent dit:

- individuele docenten en docententeams stimuleren om hun praktijkervaringskennis te expliciteren, te delen en de resultaten ervan zichtbaar te maken;
- individuele docenten en docententeams stimuleren hun werksituaties te herinrichten / herorganiseren vanuit een impliciet leerperspectief;
- individuele docenten en docententeams stimuleren doelen en strategieën te bepalen voor het onderzoeken, theoretisch en kritisch leren en de resultaten daarvan zichtbaar te maken;
- individuele docenten en docententeams stimuleren deel te nemen aan coaching en opleidingen die aansluiten bij hun professionaliseringsdoelen en -strategieën en de resultaten daarvan zichtbaar te maken;

- individuele docenten en docententeams stimuleren ook in verticale netwerken te participeren om ervan te leren en de resultaten daarvan zichtbaar te maken;
- individuele docenten en docententeams stimuleren de resultaten van hun leren naar buiten te brengen in de vorm van publicaties, instrumenten, tools, actieplannen, bijdrage aan organisatieverandering en dergelijke.

Waar hier steeds staat stimuleren is een breed scala aan leiderschapsactiviteiten bedoeld. Dit kan gaan om het organiseren van studiedagen, het indelen van groepen, het geven van taakuren, het beschikbaar stellen van beloningen, het aantrekken van deskundigen en coaches, het formuleren van een leergerichte / leervriendelijke organisatievisie, het zelf uitstralen en voorleven van een lerende houding, het beschikbaar stellen van materialen (boeken, tijdschriften) en ruimtes, het organiseren van intervisie en intercollegiale observaties, het aangaan van relaties met actoren buiten de school (onderzoekers, theoretici, werkgevers, ouders en dergelijke), het ruimte bieden voor het maken van fouten, het organiseren van ict-ondersteuning voor het collectieve leren, het betrekken van docenten bij het strategisch beleid van de school, het binnenhalen van leergerichte nieuwe docenten enzovoorts.

TOT SLOT

Het wordt steeds duidelijker dat docenten van en met elkaar moeten leren en samen zullen moeten werken aan de onderwijskundige ontwikkeling van de school. In dit artikel hebben we op hoofdlijnen proberen uit te werken hoe een en ander in samenhang vorm gegeven zou kunnen worden. De realisatie ervan in de school zal ongetwijfeld naast inspiratie, transparantie en tijd nog veel discussie vragen van betrokkenen, maar ook dat kan leerzaam zijn.

4 VAN WIE IS DIE VERNIEUWING?

Harry Verkoulen

Rector van het Cobbenhagencollege, Tilburg

In het voortgezet onderwijs zijn belangrijke innovaties aan de gang: basisvorming, tweede fase, vmbo. Daarnaast zijn er vernieuwingen nodig vanwege de ingrijpende ontwikkeling in de samenleving: ict, multiculturele samenleving, individualisering, vergrijzing. De school kan met deze invloeden van buitenaf op vele manieren omgaan. De vraag die ik wil bespreken is: hoe kunnen we bewerkstelligen dat deze ontwikkelingen op een positieve wijze in het onderwijs doorwerken. Daartoe zal ik dit artikel opbouwen in drie delen. In deel een ga ik na welke groepen binnen het onderwijs kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie en hoever hun mogelijkheden zich uitstrekken. Voor een goed begrip van elke maatschappelijke verandering is het immers nodig dat we ons afvragen: wie draagt de verandering? Wie heeft belang bij de nieuwe verhoudingen? In termen van de organisatiekunde: wie is de 'eigenaar' van het innovatieproces? Dit 'ownership' zorgt er voor dat mensen verantwoordelijkheid gaan nemen voor zowel het proces als het product. In deel twee onderzoek ik welke pogingen de voorbije jaren zijn gedaan om scholen van voortgezet onderwijs te veranderen en wat we uit die pogingen kunnen leren. Tenslotte beschrijf ik in deel drie enkele factoren die kunnen bijdragen aan een duurzame vernieuwing van onze scholen. In zijn totaliteit hoop ik daarmee een antwoord te geven op de vraag: van wie is die vernieuwing?

DEEL ÉÉN: WIE VERNIEUWT HET ONDERWIJS?

De overheid?

Vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw is in Nederland een zogenaamde 'constructieve' onderwijspolitiek gevoerd. Dat hield in: steeds meer bemoeienis van de overheid met de doelen die door onderwijs moeten worden gerealiseerd. Er kwamen initiatieven vanuit de rijksoverheid om te komen tot onderwijsvernieuwing. Er kwamen beleidsafdelingen op het departement, er werden innovatiecommissies ingesteld, er werd een uitgebreide verzorgingsstructuur opgebouwd en de beleidsnota's vlogen de wereld door (contourennota's, beleidsplannen etcetera). 'Den Haag' werd het centrum van de ontwikkelingen; in elk geval werd het door de mensen in en om de scholen zo beleefd.

In het proces dat volgde bleek dat er grenzen waren aan wat de overheid kon regelen. Daar was natuurlijk de typisch Nederlandse angst voor 'staatsdidactiek', maar belangrijker nog was de invloed van het grote ambtelijke apparaat met de daaruit voortvloeiende bureaucratie. En als belangrijkste rem op de bevolegheid van overheidswege functioneerde de 'vijfde macht': de pressiegroepen en belangenverenigingen waaraan (ook) onderwijsland rijk is. Uiteindelijk bleek de Mammoetwet nauwelijks tot onderwijsvernieuwing te leiden (hoewel op emancipatoir terrein zeker positieve effecten te melden zijn), is de Middenschool nooit verder gekomen dan veel papier en weinig experimenten, blijkt de basisvorming vooral roosters te beïnvloeden maar nauwelijks de lessen en is de tweede fase ('Studiehuis') voor leerlingen zelfs een reden om stakingen te organiseren.

Het bevoegd gezag?

De besturen van scholen in Nederland hebben een erkende positie: zij zijn verantwoordelijk voor het functioneren van de school in al haar facetten (bestuurlijk, financieel, onderwijskundig). De besturen hebben derhalve een bijzonder sterke machtspositie. Er zijn dan ook weinig aanduidingen van wat haar bevoegdheden zijn: onderwijs in Nederland is 'vrij'. Beter gezegd: besturen zijn vrij in hun bemoeienis met het onderwijs. Er is een slogan die deze 'vrijheid' enigszins typeert: vrijheid van stichting, vrijheid van inrichting en vrijheid van richting.

Het lijkt er dus op dat alle kaarten in handen zijn van het schoolbestuur als het gaat om vernieuwing van het onderwijs. Soms blijkt dat ook: er zijn besturen (bijvoorbeeld van Montessorischolen, Daltonscholen, Vrije Scholen) die kiezen voor een heel eigen leerplan. In het basisonderwijs en hoger onderwijs is deze vrijheid enorm; in het voortgezet onderwijs wordt ze ingeperkt door de centrale examens en de regels die daarbij horen. In de realiteit van alledag houden besturen zich voornamelijk bezig met het benoemen en ontslaan van personeel en de financiële huishouding van scholen. Ten aanzien van het onderwijs wordt enkel vastgesteld hoeveel lessen besteed worden aan levensbeschouwing. Al het andere wordt overgelaten aan de volwassenen in de scholen zelf.

De school?

In veel opzichten wordt de school als eenheid van onderwijs en vorming gezien. Zowel binnen als buiten de school: de emoties rond fusies en samenvoegingen van scholen zijn daar een uitvloeisel van. Maar de school is niet ÈÈn instituut: er zijn in de school diverse groepen betrokkenen aan te wijzen, te weten leerlingen, ouders/verzorgers, leraren, onderwijsondersteunende medewerkers en schoolleiding. Deze groepen verschillen in betrokkenheid bij het onderwijs en zeker ook in betrokkenheid bij de vernieuwing van het onderwijs. Bij vernieuwingen binnen de school krijgt men te maken met al deze groepen. In de literatuur lijkt het er nogal eens op

dat enkel de leraren en de schoolleider ertoe zouden doen als het gaat om verandering. Maar alle groepen hebben invloed op en worden beïnvloed door vernieuwingsplannen. Daarnaast is het niet gebruikelijk dat vanuit de eenheid 'school' plannen worden gemaakt of een visie wordt geïmplementeerd. Op papier wél (zie de schoolgidsen en informatiebrochures), maar in de werkelijkheid is de school als eenheid erg formeel. Wat er gebeurt in het onderwijsproces zelf staat vaak ver af van deze organisatorische 'eenheid'. School wordt vaak beheerst door gevoelens van kwetsbaarheid. De reputatie van de school bepaalt in vele opzichten de schoolkeuze van ouders en leerlingen: dat werkt voorzichtigheid in de hand. Leraren voelen zich onzeker over hun professionele status. Het gebrek aan gezamenlijkheid in het lerarencorps versterkt dat. Daarbij zijn de doelen van een school meestal erg impliciet en vaag. 'Meten' van schoolprestaties is dan ook een hachelijke zaak, denk aan de kwaliteitskaart van de inspectie en de jaarlijkse enquête van het dagblad Trouw. Coördinatie en controle bepalen het schoolleven (absentie, cijfers, rapporten, gedragsregels, werkverdeling). Vernieuwing past daar niet bij.

De schoolleiding?

De taak van de schoolleiding is slechts summier omschreven: leiding geven aan de school. De directeur is eindverantwoordelijke. In samenstelling, taakverdeling en leiderschapsrol wordt het eigen inzicht van de directie maatgevend geacht. De scholen in Nederland tonen een rijke variatie in directievormen en -structuren.

De rectoren en directeuren in het voortgezet onderwijs hebben zich decennialang toegelegd op besturen en beheren van 'hun' school. Zij waren de verpersoonlijking van de formele structuur van de school: optreden naar binnen en naar buiten werd bepaald door deze rol. Daar werd ook hun functioneren aan afgemeten: het bestuur en de inspecteur vroegen naar financieel beheer, bevoegdheden en lesroosters, wettelijke voorschriften en procedures. Onderwijskundig leiderschap wordt pas sinds enkele jaren door de overheid gerekend tot taak van de schoolleiding. Nog steeds wordt in de scholen de gang van zaken in de klas vrijwel geheel overgelaten aan de leraar. En voor zover de schoolleider wél bezig is met onderwijszaken, gaat het om 'kwaliteit'. Daarmee wordt in het voortgezet onderwijs meestal bedoeld een systeem van procedures en criteria: datgene dus waar de school altijd al mee bezig was en is. Een nieuwe benadering van onderwijsvernieuwing vanuit de schooldirecties is niet te verwachten.

De leraar?

De leraar verricht de 'centrale activiteit' in de school: onderwijzen. Tenminste, dat was tot voor kort de algemeen aanvaarde opvatting. Met de komst van het Studiehuis krijgt die ándere kernactiviteit (het leren van leerlingen) meer aandacht. Maar leraren zien in overgrote meerderheid nog steeds het lesgeven als de kern van hun

werk. Dat lesgeven is een betrekkelijk geïsoleerd gebeuren: die leraar met de verzameling leerlingen die 'klas' genoemd wordt. Contacten tussen collega's zijn tijdens dat werk minimaal, elk heeft zijn eigen territorium. Er gelden ook weinig eisen voor dat lesgeven: als de leraar bevoegd is en vast benoemd, krijgt hij alle ruimte om zijn eigen plan te trekken. Een 'plan' dat lang niet altijd tot stand komt. Zo laten vrijwel alle leraren in Nederland hun feitelijke onderwijsprogramma bepalen door het schoolboek. Is het boek eenmaal gekozen, dan ligt de gang van zaken in de les in principe vast.

Steun en stimulans om te veranderen is er weinig. De schoolorganisatie bevordert juist het uniform behandelen van leerlingen. Verbeteringen worden wel aangebracht, maar enkel in het eigen lesgeven. Voor een individuele docent is het onbegonnen werk de vele individuen en groepen die het ingewikkelde raderwerk van een school uitmaken, geheel achter vernieuwingsvoorstellen te krijgen. Nog daargelaten dat er in feite helemaal geen systeem is om 'schoolbrede' onderwijskundige maatregelen van deze soort geaccepteerd te krijgen. Af en toe komt het voor dat een individuele leraar veranderingen doorgevoerd krijgt. Dergelijke innovators behoren tot de 'sterke, intelligente en verbaal begaafde personen, die zich niet veel aan lokale groepsnormen gelegen laten liggen en individualistisch, creatief en idealistisch zijn'.

Binnen de groep van leraren bestaan sterke weerstanden tegen veranderen. Het kan dan gaan om opvattingen of machtsvragen, maar ook om heel praktische aangelegenheden. Er zijn ook onderzoekers die wijzen op karakterologische eigenschappen van veel leraren die weerstand verklaren tegen veranderingen. En niet vergeten moet worden dat elke verandering in het onderwijs een politieke dimensie heeft: men wil iets veranderen (of juist niet) uit sociaal-maatschappelijke overtuiging. En het is nu eenmaal een feit dat dit soort veranderingen altijd traag en moeizaam verlopen.

De leerlingen?

School is er voor de leerlingen, zo luidt de ideologie. Maar in vrijwel alle scholen is schoolbezoek verplicht en gebonden aan expliciete gedragsregels voor leerlingen. Niet zelden wordt leerlingen niets gevraagd als schoolzaken aan de orde zijn. Voor zover er wel invloed is, beperkt deze zich tot onderlinge contacten (schoolkrant, leerlingenvereniging, sportactiviteiten) en overleg binnen de medezeggenschapsraad. Hier en daar is enige kentering te bespeuren. Met name sinds de invoering van de tweede fase (1998-1999) vinden we op sommige scholen leerlingenpanels of resonansgroepen die zich bezig houden met wat er in en om de les gebeurt. De inspectie voortgezet onderwijs rapporteert ook dat op deze scholen (gemiddeld genomen) innovaties beter tot stand komen dan op andere.

Hoewel initiatieven zoals deze waardevol geacht kunnen worden, is de situatie van leerlingen ten opzichte van onderwijsvernieuwing zwak. Noch in de keuze van inhoud en vorm van de verandering, noch in de evaluatie naderhand, spelen leerlingen een betekenisvolle rol. Als zij het al zouden willen zich 'eigenaar' te voelen van een vernieuwingsvoornemen, het is vrijwel onmogelijk om in de bestaande verhoudingen daarvoor ruimte te nemen.

De ouders/verzorgers?

Ouders dragen een deel van hun opvoedingstaak over aan de school. Met name het deel onderwijs en vorming. Maar overdragen betekent in Nederland ook 'overlaten'. Zolang er geen problemen zijn, bemoeien de meeste ouders zich niet met het onderwijs aan hun kinderen. De grootste taak van ouders is het kiezen van een school (meestal in overleg met hun kinderen). Reacties van ouders richting school hebben vrijwel altijd betrekking op problemen tussen individuele leerlingen en leraren. De onterechte onvoldoende of de ongewenste bejegening van een kind zijn kwesties waarvoor ouders in actie komen. Als het gaat om onderwijsveranderingen wordt meestal heel welwillend (en afstandelijk) gereageerd zolang de gewenste diplomering maar niet in het geding is. Dat neemt niet weg dat bepaalde groepen ouders wel degelijk belangstelling hebben voor de doelen die de school nastreeft. Dat valt af te lezen aan de relatief grote groep in ons land die kiest voor een 'alternatieve' school. Maar ook hier geldt weer: de ouders beperken hun bemoeienis met aard en inhoud van het onderwijs tot de schoolkeuze. Eenmaal gekozen moet 'de school' het verder maar regelen.

Conclusie

Conclusie mag zijn dat in de huidige verhoudingen geen expliciete 'eigenaren' van onderwijsinnovaties aan te wijzen zijn. Hoewel dat incidenteel wellicht wel mogelijk is, kan gesteld worden dat de complexiteit zoals die historisch is gegroeid, verhindert dat één van de hiervoor genoemde groepen vanzelfsprekend drager kan zijn van onderwijsvernieuwing. Willen we in Nederland scholen tot vernieuwing brengen, dan is het niet mogelijk enig orgaan functioneel aan te spreken op deze taak. Hoe moet het dan?

DEEL TWEE: WAT HEBBEN WE TOTNOGTOE GEDAAN?

Wat is de situatie?

De meeste veranderingen in het onderwijs van de laatste decennia lijken oppervlakkig als je kijkt naar het leerresultaat. We komen vaak niet verder dan overdracht van nogal formele kennis. Het onderzoek van de inspectie naar de toestand van de basisvorming (1999) bijvoorbeeld levert daar duidelijke voorbeelden van. De lera-



ren blijken daarin voor een groot deel nog uitleggers: overdragen van leerstof is hun doel en instructie is hun middel. Gezien de omstandigheden en voorwaarden waaronder deze uitleg gegeven wordt, is het voor heel wat leerlingen onmogelijk interesse te tonen en gemotiveerd te raken. In termen van opbrengst is het resultaat van dit type onderwijs teleurstellend.

Een grotere opbrengst is echter noodzakelijk. Veel lessen in bijvoorbeeld het vak Frans leveren bij velen nauwelijks enige (mondelinge of schriftelijke) taalvaardigheid op. Jaren onderwijs in de natuurwetenschappen resulteert bij oud-leerlingen in enig aarzelend gereproduceerde formules zonder enig begrip of inzicht. Voor heel veel (dure) lestijd van andere vakken in de scholen voor voortgezet onderwijs geldt hetzelfde: er wordt door iedereen te weinig geleerd: leerlingen én leraren. Leraren die dat inzien proberen methodiek en didactiek te veranderen. Schoolleiders zoeken naar andere vormen van scholing en deskundigheidsbevordering dan de gangbare cursussen en studiedagen. De overheid initieert 'flankerend beleid' via extra scholingsmogelijkheden bij de grote onderwijsinnovaties in de tachtiger en negentiger jaren als basisvorming, tweede fase en vmbo.

Hoe hebben we tot nu toe gewerkt?

De aanbieders van scholing en begeleiding voeren er wel bij. Meerjaren Activiteitenplannen (MAP, 1982-1986) van de minister gaven in de beginperiode vorm aan deze pogingen en instellingen kregen geld voor een (zoals dat toen heette) 'aanbodgestuurd systeem'. Nascholing moest immers het overheidsbeleid ondersteunen. De externe adviseurs en scholingsdeskundigen bleken uiteindelijk vaak gezanten van overheid en/of het schoolmanagement. De opdracht was: verander de leraren. Daarachter zat het idee dat dan het onderwijs zou veranderen. Je zou het kunnen vergelijken met missionarissen die de Zuid-Amerikaanse landen binnentrokken en de bevolking Spaans leerden. Aanpassing aan de koloniale macht zou dan makkelijker gaan.

Op de bovenstaande manier is verandering toch vaak binnengebracht: via een interne of externe 'zendeling' die (met name) de leraren moest winnen voor een nieuw concept. Onbegonnen werk dus. Elke adviseur of projectleider kan verhalen vertellen van bijeenkomsten met leraren waar vaak niet eens de schijn van beleefdheid werd opgehouden: regelrechte sabotage, desinteresse en vijandige bejegening waren hun deel. Niet dat de schoolleiders beter af waren als zij de rol van verkondiger op zich namen. Zij werden geconfronteerd met soortgelijke gedragingen van de medewerkers waaruit in elk geval kon worden afgeleid dat men er zat omdat men moest, niet omdat men wilde. Wellicht hadden de rectoren en directeuren iets minder te lijden onder rechtstreekse vijandigheid, maar de effectiviteit van de bijeenkomsten was even beperkt.

Intussen was wel het inzicht gegroeid dat scholing meer 'vraaggericht' moest worden. De gelden werden dan ook overgeheveld van de aanbodkant naar de vraagkant (de scholen). De rol van de nascholer werd ook steeds minder die van kennisoverdrager en steeds meer die van begeleider. Hoewel dat alles een duidelijke verbetering opleverde (in elk geval in de beleving van de beleidmakers) zijn de effecten 'in de klas' nog nauwelijks vastgesteld. Anders gezegd: het gaat in de discussie over scholing vaak over wat men zou willen en zelden over wat men feitelijk doet. Bovendien is twijfel gerechtvaardigd aan het vermogen van scholen om een gezamenlijke visie op onderwijs en -vernieuwing te formuleren en in de praktijk te realiseren. De school als 'vragende' bestaat nog nauwelijks en een verontrustend groot aantal schoolleiders beschouwt de kwaliteit van de scholing niet als de eigen verantwoordelijkheid.

Conclusie

De gangbare opvatting dat innovatie tot stand gebracht kan worden via scholing en deskundigheidsbevordering blijkt niet zonder meer te kloppen. Met name veranderingen in het primaire proces, in de interactie tussen leerlingen en leraren, blijken moeilijk systematisch te realiseren. Er is een andere, nieuwe, benadering vereist om daartoe te komen.

DEEL DRIE: WAT NU?

Een politieke vraag

Het besef is gegroeid dat de intenties achter onderwijsinnovaties een maatschappelijk karakter hebben: idealen over de inrichting van de samenleving bepalen doel en richting van innovaties. Daarmee is de vraag naar onderwijsvernieuwing een politieke vraag geworden. Wat wij als maatschappelijke noodzaak zien, bepaalt de richting waarin het onderwijsbeleid zich ontwikkelt. Tegelijk moeten we erkennen dat de scholen, als instituties waarbinnen deze innovaties vorm moeten krijgen, een eigen cultuur kennen (eigen regels, waarden en gedragsstandaarden). Deze cultuur speelt een belangrijke rol in de mate waarin een school 'succesvol' kan zijn (hoe dit succes ook wordt gemeten). Met beide facetten moeten we rekening houden in het antwoord op de vraag: hoe nu verder met onderwijsvernieuwing? Enerzijds dus de vraag hoe de school kan inspelen op de druk vanuit de samenleving en anderzijds de gegevens van het eigen instituut en hoe die gebruikt kunnen worden bij vernieuwing.

Het aanwezige potentieel gebruiken

Scholen worden vooral bevolkt door leerlingen en leraren. Hun mogelijkheden moeten worden benut. En daarbij kan het bestaande systeem niet langer buiten schot

blijven: het gaat niet meer om (bijvoorbeeld) de verandering van het leerplan, het gaat om de functie en rol van zowel leerling als leraar. Zij immers spelen de hoofdrol in het primaire proces. En eerder heb ik aangegeven (deel een) dat de andere participanten niet bij machte zijn het onderwijs te veranderen. Het zal dus op school zèlf moeten gebeuren. Daarmee dringt de vraag zich op naar de geest van samenwerking tussen beide actoren in het onderwijsleerproces. Welke motivatie, welke 'spirit' beweegt hen en hoe kan deze ingezet worden om het leven op school beter, effectiever en plezieriger te maken?

Ik pleit dus voor een expliciet aandeel van zowel leerlingen als leraren in de vernieuwing van het onderwijs. Leerlingen en leraren, in ongedwongen gesprek met elkaar, kunnen veel bijdragen aan elkaars welbevinden. In veel gevallen zal het begin daarvan liggen in gesprekken binnen de groep van leerlingen en binnen het team van leraren, waarbij een intermediair voor de koppeling tussen deze groepen zorgt. In de concreetheid van de lessituatie zijn er daarnaast diverse momenten te vinden waarbij leerling(en) en leraar met elkaar terugblikken en vooruitkijken.

Het initiatief en wellicht ook de organisatie van dit gesprek ligt bij de schoolleiding. Niet alleen omdat de schoolleiding vanuit haar positie de mogelijkheid heeft deze mensen bij elkaar te brengen, maar ook omdat een zeker verschil in opvattingen en besef van 'waarde' kan optreden. De schoolleiding kan daarin waken over de balans in het gesprek; bovendien kan op deze wijze gezorgd worden dat praktische beslissingen (die zeker voorgesteld zullen worden) ook snel genomen kunnen worden.

Conclusie: onderwijs is mensenwerk

Wat in scholen gebeurt, heeft een duidelijk doel: mensen (leerlingen en leraren) ontwikkelen. Voorwaarde daartoe is motivatie: een uit zichzelf bestaande 'inspiratie' die leerlingen en leraren beweegt tot veranderen, tot 'leren'. Op deze manier kunnen we ons ook bevrijden van kwalificaties als 'goed' of 'fout' en krijgen leerlingen de kans om echt 'mee te doen'.

Het succes van de leerling bepaalt het succes van de leraar. En in deze interactie krijgt de schoolleiding een zinvolle ontwikkelingstaak. Succeservaringen geven het besef van 'eigen belang' van degene die leert (dat is zowel de leerling als de leraar): het ownership van de vernieuwing berust bij beiden. De school, met zijn klimaat en samenlevingsvormen wordt een gezamenlijke onderneming, een gedeelde verantwoordelijkheid. Onderwijsvernieuwing is mogelijk als leerlingen en leraren samen een goede werkplaats maken van de school. Gedeeld, in erkenning van elkaar. Met de rector/directeur als degene die samen met de andere leden van de schoolleiding het evenwicht zoekt en bewaart.

5 ALS JE HET NIET DROMEN KUNT

Arjo de Klerk
Directielid OBD Rijnmond-Zuid

Al weer geruime tijd geleden kopieerde ik het onderstaande curriculum vitae, borg het op in de map 'bewaren' om het vervolgens tot op de dag van vandaag links te laten liggen.

Curriculum vitae	J. M. Schröder
Functie	Directeur Martinair Holland
Opleiding	Opleiding tot jachtvlieger bij de Koninklijke Luchtmacht
Loopbaan	'52 Oprichting van een luchtreclamebedrijf '58 Oprichting Martin's Air Charter (vanaf '66 Martinair Holland)
Nevenfuncties	Lid van raad van Commissarissen bij Holland-Amerikalijn De Europeesche Mees en Hope Johnson Wax

Ik weet nog wel waarom ik het bewaarde: het intrigeerde me, vooral door de eenvoud. Geen humbug, recht toe recht aan. Je wilt vliegen, leert ervoor en doet het dan ook. Je wilt je eigen bedrijf beginnen, doet het en leert ervan; kennis en kunde die blijkens de nevenfuncties ook in andere settings vruchtbaar zijn en gewaardeerd worden. Schröder hoort niet tot mijn 'inner circle', ik weet het dan ook niet zeker, maar ik kan mij zo voorstellen dat hier een jongensdroom werkelijkheid is geworden.

Zelf werk ik bijna 25 jaar als onderwijsadviseur. Hoever ik ook in mijn geheugen terug ga, ik kan mij niet herinneren ooit een droom gehad te hebben met mijzelf als onderwijsadviseur in de hoofdrol. Het werk is daarvoor ook niet flitsend genoeg, er komen geen loeiende sirenes aan te pas, er wordt niemand van een gewisse dood gered, speciale kledingoutfit is niet aan de orde, de poot van je hond hoeft niet gezet te worden, je komt nooit los van de grond. Chauffeur op een ziekenauto, dokter, brandweerman, dierenarts, piloot...oké, daar kun je over dromen. Maar dromen over een leven als onderwijsadviseur? Nee, dat roept geen avonturen op, daarover droomt een gezond kind niet.

25 jaar onderwijsadviseur – de ongedroomde baan, en dan ook nog bij één club. Ik kan me uw vraag voorstellen, ik stel hem ook wel eens aan mijzelf: ‘is that all there is?’ Natuurlijk zijn er wel eens van die dagen, soms zelfs periodes, die zonder hoogstandjes worden afgewerkt. Dan denk ik werkendeweg: de beloning is redelijk, de collegae niet te beroerd, de baas loopt niet echt in de weg, de koffie is goed, ik kan op routine tot vijf uur blijven werken in de verwachting dat daarna het echte leven begint.

Er moeten echter niet te veel van die dagen zijn en die periodes moeten ook niet te lang te duren. Zij geven mij een krachtig signaal om mijn werk weer net zo avontuurlijk in te richten als ik zelf wil. Niet door reglementair op vakantie te gaan en landsgrenzen te overschrijden, maar door grenzen in mezelf te overschrijden. Iets te gaan doen waar ik bang voor ben, waarvan ik denk dat ik het niet kan of dat ik nog nooit gedaan heb. Ik kan dingen door een ander bril gaan bekijken, mezelf opstellen tegenover klanten of collegae op een manier die ik nog niet eerder heb gedaan, me laten leiden door een ingeving of door het toeval. Niet zozeer voor de spanning of om de spanning – hoewel adrenaline voelen wel eens prettig is - maar om mogelijkheden en talenten waarmee ik geboren ben te onderzoeken en te exploiteren. Door af en toe mijzelf in te fluisteren: het avontuur, dat ben ik zelf! Terugkijkend heb ik zo wel het een en ander geleerd: spreek ik zonder zweet kleine en grotere groepen toe, help ik bij conflicten zonder er wakker van te liggen, geef ik trainingen of workshops die deelnemers niet onberoerd laten, geef ik collegae wel eens een zetje in de goede richting, heb ik geleerd zonder schroom geld te accepteren voor klussen die ik doe, werk ik aan zaken omdat het moet, ook als ik ze niet leuk vind, doe ik in vanzelfsprekendheid zaken waar anderen soms bewondering voor hebben en heb ik geleerd me te realiseren dat ik nog lang niet uitgeleerd ben, dat er nog steeds grenzen te overschrijden zijn. Er is nog steeds ruimte voor professionele groei. De lol in mijn werk – ik zie mijn baan als werkplaats – is er wat dat betreft nog steeds niet van af. But, is that all there is? Nee.

Mijn werkplaats bevindt zich in de non-profitsector. Gesubsidieerd door de gemeentelijke overheden op basis van duur belastinggeld. Die beschouwen zich ongetwijfeld niet als de BV “support groei van A. de Klerk en collegae”. Zij verwachten, volledig terecht, dat onder andere mijn ontwikkelde en nog te ontwikkelen talenten en professionele kwaliteiten worden ingezet om een door hen gewaardeerd doel te realiseren. Hun motivatie – een bijdrage leveren aan de vernieuwing en kwaliteitsverbetering van onderwijs – moet ook stuur en richting geven aan het gebruik van mijn talenten. Is dat ook het geval? Werken aan onderwijs, inspireert mij dat? Antwoord: meestal wel. Mogelijk is in mijn geval de appel gewoon niet ver naast de boom gevallen. Als ik de portretten in de familiegalerij nog eens de revue laat passeren, dan heeft een groot deel daarvan zijn tijd, energie en talenten – direct of via

een omweg – ingezet in of voor het onderwijs. Meer in het bijzonder misschien nog voor het leren.

Thuis gold: leven is leren en leren is groeien. Riep ik als kind “kan ik niet!”, dan werd ik stevast uitgenodigd de kan weg te zetten en de ‘leer’ te pakken. Had ik een hekel aan de onderwijzer, dan had ik in ieder geval een voorbeeld van ‘hoe ik niet wilde worden’. Problemen met taal? Oefenen met struikelblokken dan maar. Vaste vraag bij het thuiskomen? Wat heb je geleerd vandaag? Door alles heen liep als een rode draad het idee ‘de school is niet persé leuk’, het is een realiteit en leren is een vorm van ‘reality testing’. Iets dat je niet doet voor je ouders, je doet het voor jezelf. En zeker niet alleen voor later, ook voor vandaag en morgen. De school was een beetje synoniem met leven. Met horten en stoten is zo het idee gerijpt dat de school en het onderwijs er toe doen. Niet alleen om wat het boven de wenkbrauwen veroorzaakt, maar vooral ook om hoe het je als persoon vormt.

De last en de lust van mijn eigen leren – inclusief de niet vlot verlopen schoolloopbaan – heeft wel iets gepassioneerds gekregen. Het kost me doorgaans niet veel moeite ermee bezig te zijn. Zes van de tien boeken die ik aanschaf hebben iets met onderwijs, leren of grenzen verleggen te maken. Een tv-programma boeit al snel als het over onderwijs gaat. Een krantenartikel over leren trekt al gauw mijn oog. Gesprekken? Gaan niet zelden over onderwijs. Een training volgen over inspirerend onderwijs? Met plezier. En zelfs als boeken, tv-programma, krantenartikelen, gesprekken en trainingen helemaal niet over leren en grenzen verleggen gaan, kijk ik ernaar, luister ik ernaar en praat ik erover – met het thema ‘leren’ in mijn achterhoofd. Komt het nu niet van pas, dan morgen wel. But is that all there is? Nee.

Boeiend werk als het om professionele groei gaat en een boeiende verhouding met onderwijs en leren. Dit – noem het een stukje van mijn leven(s)school – heeft mij niet perfect gemaakt. Ik ben een ‘gangbare’ persoon – soms wat onvolwassen, hier en daar struikelend, soms wat lui, soms wat opstandig, niet altijd geïnspireerd. Niet volmaakt, maar goed genoeg. Goed genoeg om kennis, kunde en persoonlijkheid in te zetten voor het succes van anderen – en, omdat het bloed toch kruipt waar het niet gaan kan - met name voor hen die dat doen in het boeiende terrein van onderwijs. Daar waar leerlingen en leraren ook hun grenzen moeten verleggen. Wetend dat werken aan het succes van anderen ook mijzelf stimuleert. Nog plezieriger is om dat niet alleen te doen. Om samen met anderen – bijvoorbeeld met die ook al niet volmaakte collegae – je om te smeden tot een team dat elkaar hoger kan laten stijgen dan wanneer ieder van ons aan zichzelf overgelaten was. Noem het ‘je samen sterk maken voor anderen’. Uitdagend, dat zeker. But still, it is not all there is!

Wat mist er dan? De droom. Zonder droom, is mij verteld, is niet veel te bereiken. Je droom realiseren, het lijkt me prachtig. Af en toe, vooral op momenten dat ik mij afvraag “waar doe ik het allemaal voor?” mis ik dat visionaire wel eens. Ben ik jaloers op mensen met een visie, net als op de organisaties waarin zij werken, met hun al even krachtige visies en missies. Maar ik heb er geen. En ik wil zeker niet doen alsof. Er is geen reden om mijzelf te foppen. Lastig is het wel. Je blijft zodoende zoeken. Maar misschien moet ik, net als Sisyphus, dat ‘rotsblok’ maar aanvaarden en mijn geluk zien te vinden in datgene wat ik ermee doe. Accepteren dat mijn creatieve vermogens en talenten er niet zoveel toe doen, tenzij ik ze benut. Soms om mijzelf te begrijpen, soms om vanuit de weg die ik gegaan ben, een ander wat op weg te helpen. Spectaculairder hoeft het niet, de wereld om mij heen is troostrijk genoeg. Schilderijen, boeken, poëzie, wetenschap, een film, dans en het meest van al de mensen om mij heen.... zij tonen mij vaak dat niet het doel maar het reizen zelf interessant is. Zij lokken mij vaak uit tot de gedachte: is dat wat ik van plan ben te gaan doen een verbetering ten opzichte van dat wat ik zou laten? Op dit punt is het verstandig het cv van Schröder niet langer links te laten liggen.

Terug naar het cv van Schröder dus. Als zijn bedrijf zijn droom was, heeft hij mogelijk zijn droom geleefd. Daar is wellicht een film van te maken, met hemzelf in de hoofdrol. Mijn job die heb ik nooit gedroomd. Daar is géén film van te maken. Al was het alleen maar omdat ‘the end’ ontbreekt. Het is hooguit in afzonderlijke beelden en fragmenten te vangen. Alleen via mijn eigen beleving kan ik de beweging en de bewogenheid er nog in zien. De beweging is: mijzelf begrijpen. De bewogenheid: het idee dat, voor zover je zelf begrepen en geholpen hebt, je soms ook anderen op hun weg kunt helpen. Misschien bij het realiseren van hun droom. Schröder’s cv had daarbij iets krachtigs: niet alleen willen, vooral ook doen. En voorts al doende verder leren: passie heeft toch inspiratie nodig – soms die van een ander. Soms, als je een Picasso ziet, wil je ineens gaan schrijven.

6 HET ONTWERPEN VAN EEN LEEROMGEVING DIE INSPIREERT ¹

*Jos Zuylen
MesoConsult, Tilburg*

In het voortgezet onderwijs is, evenals in het beroepsonderwijs, de vraag naar inspirerende leeromgevingen groot. Het wordt steeds duidelijker dat de schoolse les van 50 minuten te weinig inspireert, realiteitsgehalte ontbeert en daarnaast een te gesloten karakter heeft om leerlingen optimaal te verleiden tot leren. Dus wordt het tijd eens stevig te schudden aan het lesrooster dat als een klamme deken iedere vorm van speelse en op de doelen toegeruste arrangementen in de kiem smoort. We hoeven de les niet af te schaffen, wel zou het wenselijk zijn het aantal lessen drastisch terug te brengen. Als we dat doen komt dit het engagement van leerlingen ten goede en op termijn het arbeidsplezier van de docent.

Macrostructurele veranderingen, zoals de basisvorming, de tweede fase en de vmbo- ontwikkelingen, zijn bedoeld als impulsen van de overheid om de mensen op de werkvloer te helpen bij het realiseren van datgene waar ze voor staan: goed en bijdetijds onderwijs. Maar de overheid verkeert in een precaire situatie. Ze balanciert voortdurend op de scheidslijn tussen opleggen en verleiden. Opleggen kan verlamrend werken en verleiden kan verworden tot een gezelschapsspel om de tijd te doden. Dit dilemma speelt een rol zowel bij het formuleren van onderwijsdoelen als bij het ontwikkelen van leeronderwijsarrangementen ten behoeve van de te realiseren doelen. Onder verwijzing naar zorg voor kwaliteit durft de overheid redelijk dwingend te zijn bij het formuleren van doelen. Als het de inrichting betreft, gaat ze omzichtiger te werk en is ze genegen de verantwoordelijkheid voor de verandering bij scholen te leggen. Dat zou vruchtbaar zijn als scholen geneigd waren het allesbepalende lesrooster los te laten. Maar dat zijn ze niet zo één twee drie. Daardoor dreigt een steeds groter breukvlak te ontstaan tussen doelen enerzijds en onderwijsinrichting anderzijds. En dat terwijl er zoveel alternatieven zijn voor de les.

¹ Dit hoofdstuk is een passage uit hoofdstuk 1 'Mediatheken en hedendaagse onderwijsontwikkeling' uit nummer 6 van de mediatheekreeks. MesoConsult, november 1999.

Een visie leidt tot beleid, beleid voer je uit en uitgevoerd beleid evalueer je. Zo zal het ook moeten gaan als we onderwijs bijdetijds willen houden. Wat je in de praktijk te vaak ziet is dat de visiediscussie vervuild wordt met 'ja-maar-argumenten' die betrekking hebben op het uitvoeringsproces. Niet zelden legt een roostermaker in een vroegtijdig stadium al een embargo op de verandering 'omdat het niet in het rooster past'. Het gevolg is dat er geen visie op de planken komt en de innovatie in de prenatale fase stopt. Om deze impasse te doorbreken, zou het goed zijn het proces van visie-ontwikkelen zo vorm te geven dat praktische besommingen niet te vroeg ingebracht kunnen worden. De 'omgevingsonbenulligheid' die sommigen kenmerkend vinden voor visiediscussies wordt er vast in latere fasen -als beleid geformuleerd wordt en beleid uitgevoerd wordt- uitgehaald.

Zoekmatrix voor de vormgeving van leeronderwijsarrangementen							
Leeronderwijssituaties		leerjaar 1	leerjaar 2	leerjaar 3	leerjaar 4	leerjaar 5	leerjaar 6
1	les / directe contacttijd (bijv. werkcollege, hoorcollege en dergelijke)						
2	practicum en/of simulatie (vaardigheidsstraining)						
3	leren in de mediatheek, (begeleide) zw-uren voortvloeiend uit 1 en 2						
4	excursies, praktijkopdrachten buiten de school, stages						
5	projectleren, probleemgestuurd leren, thematisch leren e.d.						
6	zelfstudie/huiswerk						
7	...						
Studiebelasting		100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Figuur Zoekmatrix voor de vormgeving van leeronderwijsarrangementen

De zoekmatrix voor de vormgeving van leeronderwijsarrangementen kan een hulpmiddel zijn bij het denkproces over inrichting. Hieronder volgen de spelregels voor het gebruik ervan.

- 1 Maak de terminologie in de linkerkolom op maat voor de situatie in de eigen school.
- 2 Definieer met elkaar de leeronderwijsvormen die er dan staan zo eenduidig, dat begrippen voor eenieder die deelneemt aan de discussie eenzelfde betekenis hebben.
- 3 Pas de matrix aan aan het aantal leerjaren van de opleiding.
- 4 Ga gemakshalve uit van 40 werkweken in een jaar. Stel de studielast per jaar op 100% en besteed geen tijd aan het omzetten van die 100 % in klokuren.
- 5 Vul de matrix in met procenten. Een werkweek komt overeen met 2,5 % studielast.
- 6 Vul in de cellen 2,5 % in of veelvoud van 2,5 %. Hanteer de spelregel dat in iedere cel minimaal 2,5 % ingevuld wordt.
- 7 Probeer tot uiting te laten komen dat leerlingen in de loop van de leerjaren steeds beter in staat zijn zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het leren.
- 8 Vul de matrix een maal in met de feitelijke percentages en een tweede keer met de wenselijke percentages.

Tot slot: bedenk dat de wenselijke percentages niet het eind van het verhaal zijn, maar slechts het begin. Immers de percentages moeten nog omgezet worden in jaarprogramma's, in semesters, in blokken, in weekprogramma's en in dagprogramma's. Beschouw de percentages als houvast bij het vormgeven van deze vertaalslagen. Voor liefhebbers een uiterst boeiende en inspirerende activiteit.

Reeds verschenen:

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten
in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt..., over communicatie,
collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs,
techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?
- wat ze denken en doen -
- 33 Functie- taak- en beloningsdifferentiatie
- 34 Zelfsturende teams
-ontwerpen van de organisatie bij onderwijsvernieuwing-

Werktitels voor volgende nummers:

Didactische modellen

Individualisering

Samenhang tussen de organisatie, het onderwijs en het leren

De inspirerende school



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van
MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

MesoConsult