

OPVATTINGEN VAN DOCENTEN OVER LEREN EN ONDER- WIJZEN



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

MesoConsult b.v.
Tilburg

Auteur
Yvonne de Vries

Redactie
Wynand Wijnen en Jos Zuylen

© 2004 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd 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

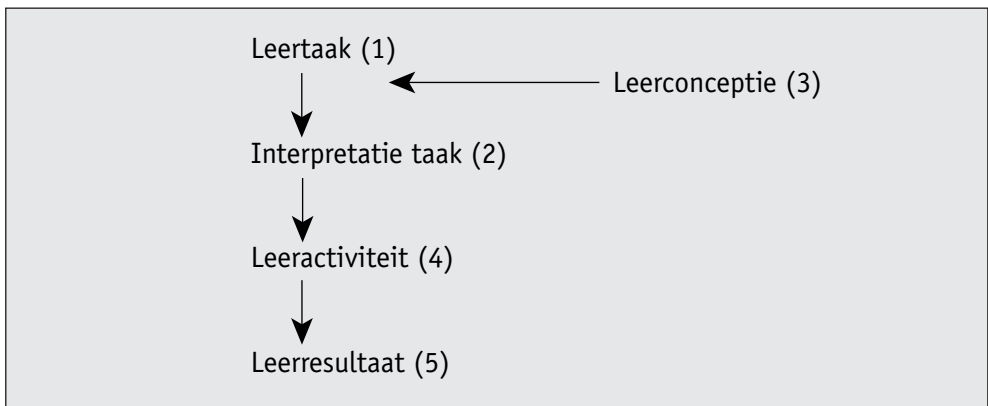
E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

Aanleiding voor deze brochure

Trouwe lezers van de Studiehuisreeks zullen zich herinneren dat Studiehuisreeksnummer 55 ging over opvattingen van leerlingen over leren. De auteur, Ellen Klatte, gaf aan dat de opvattingen van leerlingen over leren – zij sprak in dit verband over de leerconceptie – een cruciale plaats innemen bij het leren. Om de geest op te frissen volgt hier een passage uit dit nummer: ‘Leerconcepties (ofwel opvattingen over leren, red.) functioneren als een referentiekader van waaruit leren wordt geïnterpreteerd (...) en spelen als zodanig een belangrijke rol bij de keuze van leeractiviteiten. De plaats die een leerconceptie daarmee inneemt kan gesitueerd worden aan de start van het leerproces. Dit is schematisch weergegeven in het onderstaande figuur.’



Model met de plaats van een leerconceptie in het leerproces

Tot zover dit citaat. Eerste conclusie naar aanleiding van het bovenstaande: het is van cruciaal belang veel met leerlingen te praten over hun opvattingen. Tweede conclusie: als opvattingen van leerlingen zo'n belangrijke plaats innemen in het leren van leerlingen, dan zal het ongetwijfeld ook zo zijn dat opvattingen van docenten over leren en onderwijzen van invloed zijn op de manier waarop ze hun vak uitoefenen en zich verder ontwikkelen in het vak. Vanuit deze veronderstelling is dit nummer uit de Studiehuisreeks tot stand gekomen.

Welke opvattingen hebben docenten over hun vak?

In haar proefschrift 'Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief' stelde Yvonne de Vries deze vraag centraal (De Vries 2004). Om de vraag te beantwoorden heeft ze de literatuur bestudeerd

maar daarnaast – en dat is eigenlijk de kern van het proefschrift - is ze met docenten gaan praten. Dat leverde interessante gegevens op over de opvattingen van docenten over leren en onderwijzen en over de manier waarop docenten hun opvattingen over het vak ontwikkelen. Dit nummer van de Studiehuisreeks is een samenvatting van haar proefschrift. Zij kiest voor een praktijktheoretische invalshoek. Daarin is een centrale rol weggelegd voor datgene wat leraren zelf van belang vinden in het onderwijs en het geven van onderwijs. De praktijktheorieën van leraren komen tot stand vanuit ervaringen in de alledaagse onderwijspraktijk. Ze zijn vermengd met theoretische noties en persoonlijke ervaringen en hebben een duidelijke betekenis voor het handelen in deze praktijk.

"Het is boeiend te zien dat opvattingen van docenten over leren en onderwijzen veelal in wisselwerking met de praktijk worden ontwikkeld en aangepast."

Wynand Wijnen

Relevantie van het onderzoek

Vanwege haar contextuele karakter biedt inzicht in praktijkkennis een beter en realistischer beeld van de complexiteit van het onderwijzen. Het onderzoek is relevant, omdat de cognities van leraren en hun handelen centraal staan in relatie tot de context waarin zij werken. Deze cognities worden beschouwd als essentiële onderdelen van hun professionaliteit. Inzicht in deze onderliggende cognities maakt het professionele karakter van het leraarsberoep zichtbaar. Verder kan dit inzicht een rol spelen in de opleiding van leraren. Men hoeft geen jarenlange ervaring te hebben om bepaalde inzichten uit de praktijk te verkrijgen, maar kan er tijdens de opleiding al mee kennismaken.

Risico van dit soort onderzoek

Onderzoek naar praktijktheorieën van leraren biedt rijke informatie over het onderwijzen en het docentenberoep, juist omdat het gecontextualiseerde en persoonlijke informatie bevat. Een risico van dergelijk onderzoek - en dat is ook een risico voor de lezers van dit Studiehuisreeksnummer - is dat de verworven kennis 'blijft hangen' als individuele kennis over een paar docenten en niet op een hoger niveau wordt getild. Dat zou jammer zijn want praktijktheorieën zijn niet puur individueel en bevatten niet alleen persoonlijke kennis, maar moeten in een maatschappelijk en cultureel perspectief worden gezien.

Onderwijsconcepten van docenten gecentreerd rond vier spanningsvelden

In deze brochure komen een viertal aspecten aan bod die met elkaar het onderwijsconcept van een docent bepalen. Op ieder aspect - het doel van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs, de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces - is er sprake van een spanningsveld.

- Ten aanzien van het doel van het onderwijs betreft de ene positie het verwerven van maatschappelijke kwalificaties en het reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden door de leerlingen. De andere positie benadrukt de persoonsvorming en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en het produceren van persoonlijke kennis.
- De posities van de inhoud van het onderwijs betreffen enerzijds objectieve en abstracte wetenschappelijke kennis en kennis uit beroepspraktijken en anderzijds een breed en veelzijdig vormingsaanbod dat afkomstig is uit verschillende bronnen en afhankelijk is van de behoeften van leerlingen.
- De positie van de rol van de leraar is aan de ene kant het overdragen van kennis, gerichte instructie en doelbewaking; aan de andere kant betreft het het brengen van het vormingsaanbod in de school, het begeleiden van leerlingen en het volgen van hun leerproces.
- De rol van de leerlingen is in deze optiek enerzijds een nogal passieve, met het verwerven van informatie, het luisteren naar de leraar en het accepteren van externe zingeving. Anderzijds is de rol van leerlingen het actief maken van keuzes uit het vormingsaanbod en het zingeven aan de daarin besloten kennis voor de eigen persoonlijkheid.

Belang van deze brochure

De lezer verwerft inzicht in opvattingen van docenten over leren en onderwijzen en over de manier waarop de opvattingen tot stand komen, maar daarnaast wordt al lezend duidelijk dat het gesprek met docenten onmisbaar is bij het ontwikkelen van hun opvattingen.

Als gevolg van de decentralisatie komt de verantwoordelijkheid voor de inrichting van het onderwijs steeds meer op schoolniveau te liggen. Veranderingen in dit verband worden geïnitieerd op basis van visies op leren, onderwijzen, het organiseren van de school en het veranderen van de school. Scholen kunnen hun onderwijs onmogelijk veranderen als docenten daar niet aan meewerken. Draagvlak is onmisbaar. Draagvlak creëer je door met elkaar in gesprek te gaan. Door deze brochure te bestuderen krijgt de initiator van dit soort gesprekken zicht op de inhoud, de ordening en de diepgang van de gesprekken en de zorgzaamheid en zorgvuldigheid waarmee het gesprek gevoerd wordt en er verslag van gedaan wordt.

"Praktijktheorieën worden aanmerkelijk rijker en algemener wanneer ze worden geplaatst in een maatschappelijk en cultureel perspectief." Wynand Wijnen

Wynand Wijnen en Jos Zuylen
(kernredactie)

INHOUD

	pagina
Woord vooraf	3
1 Opvattingen over goed onderwijs	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Onderwijsconcept	10
1.2.1 Peter	11
1.2.2 André	17
2 Analyse van aspecten van het onderwijsconcept	25
2.1 Inleiding	25
2.1.1 Doel van het onderwijs	25
2.1.2 De wenselijke inhoud van het onderwijs	27
2.1.3 De rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces	29
2.2 Hoe komen docenten aan hun opvattingen?	30
2.2.1 Biografische gegevens	30
2.2.2 De contexten	32
3 Praktijktheorieën van docenten over het leren van leerlingen	35
3.1 Vraagstelling	35
3.2 Theoretische achtergronden	35
3.3 Leraren over het leren van leerlingen	37
3.3.1 De kernopvattingen van leraren over het leren door leerlingen	38
3.3.2 Patronen in de ontwikkeling of verandering van opvattingen	46
3.4 Tot slot	48
4 Conclusies en discussie	49
Literatuur	53
Over de auteur	55

1 OPVATTINGEN OVER GOED ONDERWIJZEN

1.1 INLEIDING

Een goede leraar zorgt ervoor dat leerlingen goede leerprestaties leveren. Er zullen maar weinig mensen het niet eens zijn met die stelling. Maar wat zijn goede leerprestaties en wat doet een leraar om de leerling te helpen? Nog maar enkele decennia geleden vonden we dat een docent goed onderwijs verzorgde als hij voldeed aan de criteria van effectief onderwijzen. Creemers (1991 en 1994) noemt in dit verband de volgende docentengedragingen:

- zorgen voor een ordelijk en rustig klimaat in de klas waarin leren kan plaatsvinden;
- opgeven van huiswerk waarin de taken goed gestructureerd zijn en naderhand geëvalueerd worden;
 - duidelijke doelen stellen;
- structureren van de inhoud;
- leerstof helder en duidelijk presenteren;
- vragen stellen aan leerlingen om ze op deze manier aan het werk te houden en om te kunnen controleren of ze de leerstof begrijpen;
- leerlingen meteen na de presentatie van de leerstof oefeningen laten maken;
- evalueren of de doelen bereikt zijn door middel van toetsen, feedback geven en correctieve instructie.

Creemers merkt op dat deze docentengedragingen in combinatie gezien moeten worden met andere componenten die bij effectieve instructie onderscheiden kunnen worden, namelijk effectieve groeperingsvormen en curricula. Pas in onderlinge samenwerking kunnen ze een echt effectieve werking hebben.

In recente publicaties rondom leraren en onderwijzen zijn context, cultuur en sociale invloeden sleutelwoorden. Reynolds (1996) ziet de identiteit van de leraar in relatie tot de context waarin het lesgeven zich afspeelt ('workplace landscape') en de bredere culturele context waarin bepaalde scripts voor handelen aanwezig zijn. Zij pleit voor het ter discussie stellen van bepaalde vanzelfsprekendheden die daarin een grote rol spelen en van invloed zijn op het functioneren van leraren.

Een benadering van het onderzoek van het onderwijzen waarin de hierboven genoemde aspecten in beschouwing worden genomen, zou de volgende elementen kunnen bevatten:

- het gaat bij onderwijzen niet alleen om de leraar, maar om de gerichtheid van de leraar op de omgeving waarin het onderwijzen plaatsvindt; deze gerichtheid bevat

¹ Leraar en docent wordt in deze publicatie door elkaar gebruikt.

zowel cognitieve als uitvoeringsaspecten en de omgeving bevat zowel personen als dingen;

- de leraar oefent niet alleen invloed uit op de omgeving, maar wordt zelf ook door die omgeving beïnvloed; er vindt dus wederzijdse beïnvloeding plaats; onderwijzen is dus aan de ene kant intentioneel, dat wil zeggen bedoeld door de leraar (zelfgestuurd), maar wordt aan de andere kant ook bepaald door de omgeving (veldgestuurd);
- de leraar en de omgeving waarin het onderwijzen plaatsvindt maken op hun beurt deel uit van een bredere institutionele en culturele context; deze oefent invloed uit op de onderwijsleersituatie en de actoren daarin en in het handelen van de actoren spelen elementen van die culturele invloeden een rol;
- het is belangrijk aandacht te besteden aan de herkomst van individueel denken en handelen.

Vanwege deze diverse vormen van wederzijdse beïnvloeding kan het onderwijzen als een complexe activiteit worden gekarakteriseerd. Richtlijnen voor uitvoerend handelen zullen daardoor nooit toereikend kunnen zijn en ook het beschikken over een theoretische kennisbasis garandeert geen succesvolle uitvoering. Het antwoord op de vraag wat goed onderwijzen kenmerkt is dus niet zo simpel als het misschien in eerste instantie lijkt. In feite zou eerst bekend moeten zijn hoe deze complexiteit eruit ziet alvorens de vraag kan worden gesteld naar wat goed onderwijzen is.

1.2 ONDERWIJSCONCEPT

Verondersteld wordt dat opvattingen van een leraar over goed onderwijzen gerelateerd zijn aan het onderwijsconcept van een leraar. Een onderwijsconcept wordt hier gezien als een geheel van ideeën van een leraar over het onderwijsleerproces. Daarbij gaat het om opvattingen over:

- het doel van onderwijs;
- de inhoud van het onderwijs;
- de rol van de leraar;
- de rol van de leerling.

De opvatting van de leraar over het onderwijsleerproces ontstaat in de context waarbinnen de leraar werkzaam is en wordt bepaald door de persoonlijke biografie van de leraar. In principe heeft iedere docent dus een uniek onderwijsconcept. Om daar achter te komen is het zaak met de docenten in gesprek te gaan. Hierna zijn een tweetal 'docentportretten' uitgewerkt. Deze uitwerkingen zijn om meerdere redenen van belang: ze kunnen beschouwd worden als voorbeelden; daarnaast kunnen ze startpunt zijn voor het ontwerpen van eigen portretten. (Vind ik dat ook, doe ik dat ook, ervaar ik dat ook?) Als medewerkers van een school het belangrijk

vinden te werken aan een gezamenlijk onderwijsconcept, zullen individuele concepten in gesprekken moeten worden gedeeld.

1.2.1 Peter²

„De onvermijdelijkheid van het omgaan met leerlingen van verschillend niveau bepaalt je hele lesgeven (...) dat je de lessen zo moet inrichten dat je moet proberen een uitdaging te zoeken voor alle leerlingen, dat je heel sterk rekening moet houden met de grote verschillen en daarover nadenken is iets wat ik hier ontwikkeld heb, wat me nog steeds bezighoudt en een blijvende uitdaging is.“

Achtergrond

Peter is in het schooljaar 1993-1994 een 35-jarige leraar lichamelijke opvoeding en wiskunde op een openbare scholengemeenschap gymnasium-atheneum-havo-mavo-vbo-ivbo in Flevoland. Hij heeft 12 jaar ervaring in het onderwijs. Hij heeft na zijn opleiding aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding een half jaar gewerkt op een middenschool en is daarna op de huidige school gaan werken. Een aantal jaren geleden heeft hij een tweedegraads lerarenopleiding voor het vak wiskunde gedaan en vanaf die tijd geeft hij naast lichamelijke opvoeding ook wiskunde. Hij geeft les in de brugperiode van de school (eerste en tweede klas). Verder is hij gedurende een aantal jaren één dag per week werkzaam bij het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS). Daar houdt hij zich bezig met zorgverbreding en de ontwikkeling van spelonderwijs binnen het vak lichamelijke opvoeding.

ONDERWIJSCONCEPT

Doel van het onderwijs

Met betrekking tot het doel van het onderwijs vindt Peter het belangrijk dat leerlingen ontdekken wat hun eigen en andermans mogelijkheden en onmogelijkheden zijn, zowel op vakinhoudelijk als op sociaal gebied. Leerlingen moeten volgens hem zicht krijgen op eigen talenten en deze verder ontwikkelen. De context waarbinnen hij lesgeeft speelt hierbij een belangrijke rol. Peter werkt grotendeels in de brugperiode van de school en daarin zijn de klassen breed heterogeen samengesteld. Dit betekent dat hij lesgeeft aan klassen waarin leerlingen zitten met zeer uiteenlopende niveaus. Deze niveaus variëren van i-niveau tot en met vwo-niveau. Pas in het derde leerjaar worden de leerlingen homogeen gegroepeerd. De heterogene groepering van leerlingen in de brugperiode heeft verschillende redenen, waaronder uitstel van keuze voor vervolgonderwijs en het leren kennen en met elkaar leren

² In het proefschrift van Yvonne de Vries 'Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief' zijn acht portretten van docenten opgenomen. In dit hoofdstuk van dit Studiehuisreeksnummer zijn er twee overgenomen.

omgaan van leerlingen met zeer verschillende maatschappelijke achtergronden. Op de school wordt dan ook een beoordelingssysteem gehanteerd waarin geen cijfers worden gegeven, waarin leerlingen ten opzichte van zichzelf en niet ten opzichte van andere leerlingen worden vergeleken en waarin pas halverwege de tweede klas wordt aangegeven op welk schoolniveau de leerlingen functioneren. Behalve cognitieve aspecten worden voorts sociale aspecten, zoals samenwerking met klasgenoten en omgang met materiaal beoordeeld. Peter kan zich volledig vinden in bovenstaande redenen voor een heterogene brugperiode en vooral het sociale aspect spreekt hem zeer aan.

Deze opvatting van Peter ligt dus in het verlengde van die van de school. Men zou zich kunnen afvragen in hoeverre hij deze ideeën al had voordat hij op deze school ging werken en in hoeverre hij mogelijk is beïnvloed door de school- of brugklasdoelstelling. Peter heeft zelf op twee middelbare scholen gezeten waarvan de één een 'traditioneel klassieke' school was en de ander een school die een voorloper was van de middenschool. Peter geeft aan dat deze laatste school voor die tijd moderne opvattingen had en bijvoorbeeld mentorklassen en huiswerkgroepen had ingesteld. Dat sprak hem als kind wel aan. Hij weet niet of hij door deze school beïnvloed is in zijn leraarschap, maar sluit het ook niet uit.

Ten aanzien van de vakken wiskunde en lichamelijke opvoeding die hij geeft, vindt Peter het belangrijk dat leerlingen iets hebben aan deze vakken buiten de schoolsituatie. Daarbij moet volgens hem rekening worden gehouden met het feit dat leerlingen later niet met deze vakken (op topniveau) verder zullen gaan: *“Je moet er veel meer van uitgaan dat wiskunde in de eerste en tweede klas voor een aantal leerlingen al eindonderwijs is. Sommigen gaan naar de derde klas zonder wiskunde in hun pakket en moeten die iets weten van wiskunde wat straks op de universiteit belangrijk wordt gevonden? Helemaal niet, ze moeten juist iets weten waarmee ze straks aan het werk kunnen na school, waar ze iets aan hebben.”*

Inhoud van het onderwijs

De ideeën over de inhoud van het vak wiskunde zijn volgens Peter in de loop der tijd sterk veranderd. Vroeger overheerste de opvatting dat de schoolwiskunde een afgeleide moest zijn van de wiskunde als wetenschappelijke discipline van de universiteit. Deze opvatting is volgens Peter op de achtergrond geraakt. In de methode die op de school voor wiskunde wordt gebruikt, wordt het kunnen toepassen van wiskundige kennis en de relevantie voor leerlingen centraal gesteld. Peter vindt dat een goede zaak. Hij probeert ook zelf toepassingslessen te creëren, aan te sluiten bij wat leerlingen belangrijk vinden en de relevantie voor de belevingswereld van de leerlingen aan te geven. Voor wat betreft de inhoud van het vak wiskunde laat hij zich voornamelijk leiden door de methode die daarvoor op de school wordt

gebruikt. Dit is anders voor de lessen lichamelijke opvoeding. Hij vindt dat hij de gymnastieklessen inhoudelijk zelf moet maken en dat hij voor deze lessen meer een inrichter van de lessen is dan voor de wiskundelessen. Ook met betrekking tot de inhoud van de lessen lichamelijke opvoeding vindt Peter het belangrijk dat deze niet afgeleid is van de wedstrijdsporten uit de sportwereld, maar bij de leerlingen aan moet sluiten: *„Ik zal nooit met kinderen paardvoltige in de gymnastiekles doen. Trampolinespringen is niet een officieel onderdeel uit de wedstrijdsport, maar het is een fantastisch middel om kinderen hoogte te geven en ruimte te geven in sprongen, zodat ze heel veel kunnen doen. Dat moet je erin houden, dat verhoogt de beleving van kinderen.“*

Ook hier geldt dus dat kennis geen doel op zich moet zijn, maar door leerlingen moet kunnen worden toegepast en voor hen relevant moet zijn.

„Wie zou ooit op het idee gekomen zijn, dat onderwijs niet hoeft aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen? Het onderwijs is er toch voor de leerlingen, of zouden er nog mensen zijn die menen, dat de leerlingen er zijn voor het onderwijs?“

Wynand Wijnen

Peter zegt dat de inrichting van de wiskundelessen in inhoudelijk opzicht minder van hem vraagt dan de inrichting van de lessen lichamelijke opvoeding. Hij geeft als reden aan dat voor het vak wiskunde een boek wordt gebruikt, terwijl dat bij lichamelijke opvoeding niet het geval is. Het boek ziet hij als een goede ondersteuning voor de lessen en hij gebruikt het dan ook als leidraad. Ook speelt een rol dat de school vanwege de heterogene brugperiode in het verleden bij nogal wat vakken moeite had geschikt lesmateriaal te vinden. Veel werd daarom door de leraren zelf ontwikkeld. Voor het vak wiskunde is nu een geschikte methode gevonden en deze is door veel collega's van Peter met open armen ontvangen. Een andere reden kan zijn dat hij pas twee jaar wiskunde geeft, terwijl hij al twaalf jaar lichamelijke opvoeding geeft. Hij heeft met dit laatste vak dus veel meer ervaring en expertise opgebouwd. Dat kan betekenen dat hij voor wiskunde nog bezig is met het ontwikkelen van routines en nog niet van voorgeschreven en/of bekende paden (het boek) afwijkt of durft af te wijken. Ook heeft hij mogelijk nog geen echte persoonlijke opvattingen over het vak gevormd. Met het vak lichamelijke opvoeding is hij al veel langer bezig en vanwege zijn bekendheid met het vak en persoonlijke ideeën over het vak is hij misschien meer bezig met het zoeken naar nieuwe inhouden en nieuwe uitdagingen voor dit vak dan voor wiskunde.

Hoewel de vakinhouden tijdens de lessen van Peter centraal staan, betekent dit niet dat hij geen andere dan vakinhoudelijke doelen voorstaat. Hij vindt dat het leraarschap in de eerste plaats betekent dat hij opvoeder is. Dit impliceert volgens hem niet dat opvoeding ook het aangrijpingspunt voor de lessen moet zijn. Hij

noemt het vak het medium waarmee hij met leerlingen in contact komt. Terwijl het vak op de agenda staat gebeuren er dingen in de les die ervoor zorgen dat er plaats moet zijn voor opvoedkundige onderwerpen. De leerlingen moeten volgens hem het idee hebben dat het vak het belangrijkste is in de les, maar de leraar moet wel beseffen dat het ook om opvoeding gaat en de vakinhoud dus niet zo dominant laten worden dat opvoedende aspecten geen plaats meer krijgen. De lessen staan dus wel in het perspectief van opvoeding, maar opvoeding vindt plaats, omdat er ook andere dan vakinhoudelijke zaken in de lessen voorkomen en daartoe aanleiding geven. Peter plaatst de vakinhouden zelf niet meteen in relatie tot opvoeding; beide hebben hun afzonderlijke plek tijdens de lessen.

Peter noemt als doel van de opvoeding dat leerlingen zelfwerkzaam en zelfstandig moeten worden en dat betekent volgens hem dat hij zichzelf uiteindelijk overbodig moet maken in de lessen en daar streeft hij ook naar.

„Wanneer leerlingen zelfwerkzaam en zelfstandig moeten worden, hebben we het dan over een vakinhoudelijk doel, of moeten we daarbij veeleer denken aan een opvoedingsdoel?“
Wynand Wijnen

Rol van de leraar en rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces

Peter is van mening dat in de lessen de leraar noch centraal moet staan, noch sterk docerend bezig moet zijn. Hij heeft daar diverse redenen voor.

- Het is volgens hem onmogelijk centraal te staan en docerend les te geven vanwege de grote heterogeniteit van de leerlingen. Hij vindt het belangrijk rekening te houden met de grote verschillen tussen leerlingen. Hij vindt dat in de les voor alle leerlingen uitdagingen moeten worden gezocht en dat de leerlingen op hun eigen niveau bezig moeten kunnen zijn. Niet alle leerlingen hoeven evenveel diepgang in de leerstof te bereiken. Doceren veronderstelt wel dat alle leerlingen hetzelfde moeten bereiken. Het biedt echter niet alle leerlingen uitdagingen en laat leerlingen niet op hun eigen niveau bezig zijn. Peter geeft aan dat hij het inspelen op verschillen tussen leerlingen niet in de lerarenopleiding heeft geleerd, maar door daadwerkelijk geconfronteerd te worden met deze verschillen op school, dus in de praktijk. Hij houdt zich nog steeds bezig met het nadenken over manieren om adequaat in te spelen op verschillen tussen leerlingen.
- Het is volgens Peter onmogelijk steeds te doceren vanwege de grote hoeveelheid energie die een leraar in zulke lessen moet stoppen. Dat betekent een behoorlijke belasting voor een leraar, vooral als deze veel lessen heeft. De leraar moet zijn energie verdelen.
- Peter vindt het ronduit slecht als de leraar de hele les doceert, omdat dan de volledige verantwoordelijkheid voor de les bij de leraar ligt. Hij vindt het juist goed wanneer leerlingen het gevoel krijgen dat zij zelf ook de les maken en dus zelf

- verantwoordelijkheid krijgen voor de les. Ze moeten gaan beseffen dat het niet alleen de leraar is die in de les bezig is.
- Peter vindt het belangrijk dat hij inzicht krijgt in de manier van werken van de leerlingen en de mate waarin de leerlingen de leerstof begrijpen. Wanneer hij de hele les zou doceren, moeten alle opdrachten als huiswerk aan de leerlingen worden meegegeven. Op zo'n manier krijgt hij pas achteraf, bijvoorbeeld bij een toets, inzicht in het verwerkingsproces van leerlingen. Het is dan moeilijker bij te sturen.
 - Peter vindt het belangrijk dat leerlingen in groepjes samenwerken en van elkaar kunnen leren. In de les moet ruimte zijn voor groepsactiviteiten.

Peter is van mening dat tijdens de les werkvormen moeten worden afgewisseld. Daarbij is van belang dat er ook lessen zijn die blokken hebben: lessen waarin de leerlingen twee lessen achter elkaar met hetzelfde vak bezig zijn. Hij zorgt ervoor in een les klassikale momenten te hebben, groepsmomenten en individuele momenten. Tijdens klassikale momenten richt hij centraal de aandacht op het onderwerp of het probleem van de les en probeert hij dit de leerlingen helder te maken. Bij groepsactiviteiten moeten leerlingen in groepjes bezig zijn oplossingen te vinden voor bepaalde opdrachten en/of met elkaar overleggen over gemaakte opgaven: antwoorden vergelijken, aan elkaar vertellen hoe ze aan het antwoord gekomen zijn en samen bepalen wat het beste antwoord is als er verschillen zijn. De leerlingen zitten altijd in heterogene groepjes bij elkaar waardoor ze elkaar kunnen stimuleren en helpen met het leerproces. Tijdens individuele momenten zijn leerlingen afzonderlijk bezig met het maken van opgaven. De methode voor het vak wiskunde is zo opgebouwd dat ieder hoofdstuk een oriëntatie op het onderwerp bevat, een kern met basisstof en gedeeltes met herhalingsstof en extra stof voor differentiatie tussen de leerlingen. Tijdens de oriënterende delen en kerndelen wordt veel in groepjes gewerkt, terwijl bij de andere delen differentiatie tussen leerlingen kan plaatsvinden. Hier zijn de leerlingen dan voornamelijk individueel aan het werk. Peter vindt het ook belangrijk dat leerlingen werken tijdens de lessen. Niets doen wordt door hem niet geaccepteerd. Hij vindt wel dat het tempo en het niveau waarop de leerlingen werken mag verschillen. Iedere leerling moet volgens hem werken naar eigen vermogen.

Al eerder is aangegeven dat Peter het belangrijk vindt dat leerlingen zelfstandigheid verwerven en verantwoordelijkheid voor hun leerproces gaan dragen. Daartoe laat hij de leerlingen, binnen de structuur van de methode en de tijd die Peter aan een bepaald hoofdstuk wil besteden, hun werk zelf plannen. Peter erkent dat dit een leerproces is en merkt dat het zelf plannen van werk bij sommige leerlingen niet zo goed gaat. Dan neemt hij de touwtjes zelf weer in handen en probeert hij vervolgens geleidelijk weer naar het zelf plannen door leerlingen toe te werken.

Peter geeft aan dat de wiskundemethode heel gestructureerd is en dat de niveaudifferentiatie daar al in zit. Dat is niet het geval voor lichamelijke opvoeding. Hier wordt geen methode gebruikt en moet hij zelf manieren bedenken om differentiatie tussen leerlingen vorm te geven. Hij laat leerlingen bijvoorbeeld bepalen hoe ze functioneren bij een bepaalde sport en maakt dan groepen van leerlingen met hetzelfde niveau om hen op eigen niveau de sport te laten beoefenen. De problemen die in verschillende groepen ontstaan kunnen dan ook verschillen en in iedere groep worden de daar ontstane problemen aangepakt.

Peter heeft diverse redenen om de (wiskunde)lessen geen (volledig) docerende lessen te laten zijn. Eén reden heeft te maken met het energieverblindende karakter van zulke lessen voor zichzelf; de andere redenen hebben te maken met zijn opvatting over het leerproces en de leeractiviteiten van leerlingen die aan het leerresultaat ten grondslag liggen. Hij geeft eigenlijk aan dat doceren weinig zicht geeft op verwerkingsprocessen bij leerlingen, dat het geen recht doet aan verschillen tussen leerlingen en daardoor niet alle leerlingen (genoeg) uitdagingen biedt, dat het geen ruimte laat voor coöperatief leren tussen leerlingen en dat het leerlingen min of meer afhankelijk maakt van de leraar. Hieruit kan worden geconcludeerd dat hij het leren door leerlingen centraal stelt en er niet van uitgaat dat het leerproces van leerlingen vanzelf wel goed zal verlopen als hij de leerstof maar uitlegt. Het lijkt hem dus meer te gaan om inzicht in de leerprocessen die bij leerlingen plaatsvinden dan om het aanbieden van de leerstof aan de leerlingen.

Peter streeft ook zelfverantwoordelijk en zelfstandig leren door leerlingen na. Hij ziet dat als een leerproces van leerlingen en erkent dat daarvoor tijd nodig is. Hij laat leerlingen bijvoorbeeld zelf plannings maken, maar neemt dat van hen over wanneer hij merkt dat dat toch niet zo goed gaat. Hij wil het daarna wel weer loslaten en overdragen aan de leerlingen. Ook vindt Peter niet dat er helemaal geen docerende en klassikale momenten moeten zijn in de les. Hij vindt ze soms wel nodig om onderwerpen en problemen in te leiden en helder te maken. Hij ziet dat als het creëren van een kader waarbinnen de leerlingen kunnen werken. Het zou volgens hem teveel van leerlingen vragen als leerinhouden en leeractiviteiten helemaal vanuit henzelf zouden moeten komen. Daar is wel structuur en sturing voor nodig. Ook de verschillen tussen leerlingen vragen om structuren.

Bovenstaande opvattingen van Peter ten aanzien van onderwijzen, leren, de rol van de leraar en leerlingen in het onderwijsleerproces hebben een nauwe relatie met de visie van de school die wordt uitgedragen. In het schoolwerkplan wordt bijvoorbeeld ook aangegeven dat in de lessen actieve deelname van leerlingen wordt gevraagd, dat leerlingen eigen verantwoordelijkheid moeten krijgen en dat differentiatie tussen leerlingen belangrijk is. Peter merkt daarover op dat niet alle col-

lega's het bovenstaande mogelijk achten, maar dat de schoolvisie een deel van henzelf is geworden: *Ja, er zijn mensen die haken af en zeggen: het kan niet, het blijft moeilijk, het zal niets worden. Er zijn ook mensen die hebben het geïntegreerd in hun hele houding, daar is het een vanzelfsprekendheid voor geworden. Dat is denk ik bij mij wel zo.*"

Het deel uitmaken van de school en het daadwerkelijk moeten lesgeven aan leerlingen die sterk van elkaar verschillen blijken dus belangrijke contexten te zijn voor de opvattingen van Peter.

1.2.2 André

„Ik heb gekozen om de vertaalslag te maken van de theorie van het klaslokaal naar de maatschappij. En dan pak ik daar hele kleine itempjes uit en dan zeg ik: als ik dat voor elkaar krijg, dan ben ik tevreden. Maar ik moet de bovenbouw de fotosynthese bijbrengen, ik moet de cijfertjes produceren, nou, daar zit..., maar goed. Als ik er vanaf zou kunnen, zou ik de bovenbouw laten gaan, dan zou ik in de onderbouw verder gaan met een milieu-opdracht en die vertaling naar buiten maken."

Achtergrond

André is in het schooljaar 1993-1994 een 52-jarige leraar biologie en natuurverkenning (een geïntegreerd vak van natuurkunde, scheikunde en biologie). Hij heeft 27 jaar ervaring in het onderwijs. Hij is na zijn opleiding aan de kweekschool les gaan geven op de toenmalige lagere school en is via vervolgstudie (onder andere een MO-opleiding biologie) eerstegraadsleraar biologie geworden. Na een aantal jaren in het basisonderwijs te hebben gewerkt, heeft hij les gegeven op een mavo en is hij ongeveer 17 jaar geleden gaan werken op zijn huidige school. Hij geeft zowel in de onderbouw als de bovenbouw van de school les.

ONDERWIJSCONCEPT

Doel van het onderwijs

Het algemene doel van het leven omvat voor André echte menswording. Daarmee bedoelt hij dat mensen worden gevormd tot personen die betrokken zijn op en kunnen genieten van de intrinsieke waarden van het leven, zoals de natuur, kunst en literatuur. Volgens hem maken deze waarden mensen echt gelukkig en niet het aangaan van oppervlakkige vriendschappen, het nastreven van materiële welvaart en het gericht zijn op consumptie.

Met betrekking tot het doel van het onderwijs noemt André diverse soorten doelen, namelijk:

- kennisdoelen;
- doelen die gericht zijn op de vertaling van theoretische inzichten naar handelen in de praktijk;
- doelen met betrekking tot 'sociale intelligentie'.

Aan de eerstgenoemde doelen, kennisdoelen, valt volgens André niet te ontkomen. Van hogerhand is bepaald dat leerlingen over bepaalde theoretische kennis moeten beschikken om een diploma te kunnen halen. Volgens André wordt de kwaliteit van leraren ook afgemeten aan examenresultaten van de leerlingen. Hij is echter van mening dat er in het onderwijs belangrijkere doelen zijn dan deze kennisdoelen: *„Het gewoon koud, rationeel examen gaan doen met kinderen, zoals het dan moet, dat moet gebeuren, maar ik zou dat liever wat ondergeschikt maken aan het geheel.“*

André vindt het veel belangrijker dat leerlingen de theorie waarover ze beschikken vertalen in praktisch handelen. Dit praktisch handelen ziet hij vooral op het gebied van het milieu. Hij wil dat de leerlingen hun kennis van de vakken biologie en natuurverkenning vertalen in milieubewust handelen. Hoewel dit handelen niet wordt getoetst bij examens en dergelijke, heeft André zijn eigen manier om het milieubewust handelen van leerlingen te beoordelen. Hij reikt bijvoorbeeld bij de diploma-uitreiking een 'award' uit aan leerlingen die op een bewuste manier met het milieu omgaan. Belangrijk om op te merken is dat André zelf op allerlei gebieden, waaronder de politiek, bezig is met het milieu en het milieubeleid. De interesse voor het milieu heeft hij opgedaan tijdens de studie biologie en zijn vriendschap met een studiegenoot die zeer betrokken was bij het milieu. Interesse voor de natuur heeft André al van jongs af aan gehad.

Andere doelen die André heel belangrijk vindt, hebben betrekking op wat hij noemt de 'sociale intelligentie' van leerlingen. Ook deze doelen vindt hij hogere doelen dan de hiervoor genoemde kennisdoelen. Hij verstaat onder 'sociale intelligentie' onder andere de volgende aspecten: in een groep kunnen werken, verantwoordelijkheid voor elkaar kunnen dragen, betrokken zijn op elkaar, wij-gericht in plaats van ik-gericht zijn en iets voor een ander overhebben. André vindt deze vorm van intelligentie zo belangrijk, omdat leven en werken volgens hem voornamelijk samenleven en samenwerken zijn. In arbeidssituaties moeten leerlingen later ook kunnen samenwerken en samen verantwoordelijkheid kunnen dragen. Ook is samenwerking belangrijk als het gaat om milieubewust handelen en het bewerkstelligen van maatregelen in het kader van het milieubeleid. André is van mening dat de sociale gerichtheid van leerlingen vroeger beter was ontwikkeld dan tegenwoordig en dat het voor hem moeilijker is dan vroeger om leerlingen in een sociaal proces te

betrekken. Leerlingen zijn volgens hem behoorlijk ik-gericht en consumptiegericht en dat is moeilijk te veranderen, vooral vanwege de invloed van het gezin en andere socialiserende milieus waar leerlingen mee te maken hebben.

André onderscheidt dus enerzijds doelen die cognitief van aard zijn, die vaststaan en in het onderwijs aan de orde moeten komen omdat dat nu eenmaal is vastgesteld. Anderzijds onderscheidt hij hogere doelen die niet 'koud en rationeel' zijn, zoals de kennisdoelen, maar rijker zijn en voor het leven meer te bieden hebben. Deze doelen zijn, anders dan de kennisdoelen, door hem zelf opgesteld en komen voort uit zijn eigen interesses en voorkeuren, zijn visie op de maatschappij en het functioneren van mensen daarin. Gerichtheid op de ander, milieubewust handelen en opkomen voor misstanden en onrecht zijn daarin sleutelbegrippen. Het zijn sterk normatieve doelen. De normen die aan deze doelen ten grondslag liggen en die hij ook zelf probeert na te streven, staan daarbij centraal. Leerlingen moeten deze normen internaliseren en conform eraan handelen. Hoewel deze doelen sterk te maken hebben met de persoonlijkheidsontwikkeling, kan niet worden gezegd dat leerlingen zelf keuzes kunnen maken in wat zij belangrijk vinden. André staat een bepaalde persoonlijkheid van leerlingen voor ogen. Hij zou graag willen dat in formele beoordelingen van leerlingen ook persoonlijkheidsaspecten tot uitdrukking komen. De huidige manier van beoordelen ziet hij als hard en rationeel en wordt volgens hem steeds rationeler. Het gaat daarbij steeds om de hoeveelheid kennis waar leerlingen over beschikken. Afronding van cijfers naar boven of naar beneden naar gelang het gedrag van leerlingen is niet mogelijk of in ieder geval heel moeilijk te verantwoorden: *„Het is een harde wereld. Helemaal gerationaliseerd. Voor het overige is er zo weinig warmte meer als je daar gevoelig voor bent. Als je dit soort dingen toch hoog acht, dan is er weinig speelruimte. Dat je zegt: hé, dat kind. Maar ja, men denkt al gauw dat men gepakt wordt en dat er gesjoemeld wordt.“*

André heeft hier te maken met een dilemma. In zijn uitvoerend handelen conformeert hij zich aan de meerderheid in de school, al is het niet van harte. Hij houdt echter wel zijn ideeën en probeert daar op zijn manier in zijn lessen zo goed mogelijk mee om te gaan. Hij is van mening dat de belangrijkste doelen die hij voorstaat in de onderbouw van de school beter tot z'n recht kunnen komen dan in de bovenbouw. In de bovenbouw moet meer worden gewerkt in de richting van het eindexamen en staan de kennisdoelen centraler dan André zou willen. In de onderbouw is er meer ruimte voor André om zijn eigen ideeën vorm te geven. André zou dan ook het liefst alleen lesgeven in de onderbouw van de school. Dat kan echter niet, omdat hij een eerstegraadsbevoegdheid heeft en de school hem dus graag in de bovenbouw ziet functioneren.

*„Is het niet triest wanneer we moeten zeggen, dat aan kennisdoelen niet valt te ont-
komen? Wanneer en door wie zijn praktische doelen en "sociale intelligentie" onder-
geschikt gemaakt aan kennisdoelen? En wanneer gaan we dat weer veranderen?“*

Wynand Wijnen

Inhoud van het onderwijs

André is van mening dat de maatschappij en het onderwijssysteem abstracte, theoretische kennis als belangrijker beschouwen dan concreet kunnen handelen in de praktijk. Mensen worden volgens hem beoordeeld en afgerekend op de soort kennis waarover zij beschikken en dat betekent bijvoorbeeld dat iemand die (op grond van capaciteiten) beschikt over abstracte kennis veel beter wordt beloond dan iemand die in zijn of haar werk met concreet materiaal bezig is. Hij vindt dit onrechtvaardig en zou het graag anders zien. Hij beseft tegelijkertijd dat de maatschappij nu eenmaal zo in elkaar zit en dat hij daarmee te maken heeft.

Het beschikken over theoretische kennis ziet André vooral in het perspectief van het (milieubewust) handelen. Deze kennis moet volgens hem geen doel op zich zijn of alleen maar van belang zijn voor het behalen van een diploma. Het aan de orde stellen van theoretische kennis is voor André iets dat eigenlijk pas in de hogere leerjaren moet plaatsvinden: *„Nou en dan krijg je in de vierde klas en in de vijfde klas dat je dat denken moet stabiliseren en dat je, laat ik zeggen de ratio wat meer moet vormen: waarom je bepaalde dingen moet doen. Nou, in de onderbouw, daar moet je niet teveel over het waarom praten, dat moet je daar niet doen.“*

Ook intelligentere leerlingen zouden al eerder met theoretische kennis in aanraking moeten worden gebracht. Voor beide groepen leerlingen (leerlingen in de bovenbouw en de intelligentere leerlingen) geldt dat ze vanwege hun ontwikkelingsfase toe zijn aan theoretische kennis. André vindt dat de leerstof uit de vakken die hij geeft moet aansluiten bij de ontwikkelingsfase waarin leerlingen zich bevinden en de dominante thema's in de ontwikkelingsfasen. André is een voorstander van contextrijk onderwijs. Dat betekent voor de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat de leerstof concreet moet zijn. Op de basisschool moet volgens hem worden aangesloten bij de verzamelwoede van leerlingen. In de brugklas kenmerken leerlingen zich volgens hem door 'groepsdrang' (leerlingen willen graag samen met vrienden of vriendinnen dingen ondernemen) en in de puberteit gaat het naar zijn mening bij leerlingen om onderwerpen als verliefdheid en het ontdekken van het eigen en andermans lichaam. Het is volgens André belangrijk de lessen inhoudelijk en procesmatig daarop te laten aansluiten.

André heeft zelf met collega's van de sectie waarvan hij deel uitmaakt voor de onderbouw een methode geschreven die bestaat uit thema's. Ze zijn vijftien jaar

geleden begonnen met schrijven en telkens worden nieuwe thema's geschreven en bestaande thema's bijgesteld. Er is zoveel mogelijk geprobeerd de kennis uit de vakgebieden waaruit het vak natuurverkenning bestaat te vertalen in leerstof en opdrachten die leerlingen aanspreken en voortkomen uit de context van leerlingen. André geeft aan dat onder invloed van de bestaande schoolstructuur en andere randvoorwaarden bepaalde onderdelen (vooral opdrachten) uit de methode moesten worden bijgesteld. Dat betreurt hij nog steeds, omdat hij er van overtuigd is dat het in onderwijskundig opzicht hele goede onderdelen waren. Een bijzonder onderdeel van het vak natuurverkenning is het werken door leerlingen in de schooltuin. Leerlingen moeten in de onderbouw in groepjes samen een tuintje inrichten en onderhouden. De schooltuin was iets waarvan André altijd had gedroomd toen hij begon met onderwijzen. Toen hij op de huidige school terechtkwam, kon hij deze droom verwezenlijken. Oorspronkelijk was het de bedoeling de schooltuin in elk leerjaar op verschillende manieren een plaats te geven in de lessen: *„Want ik had zo de hele school doorgezien; in de brugklas zouden we de tuintjes gaan doen, in de tweede klas zouden we heel voorzichtig iets van de vegetatie kunnen leren, in de derde klas moesten we gewoon soorten leren, in de vierde klas, als we de soorten kenden, zouden we ecologie gaan bedrijven om het uiteindelijk in de vijfde klas in een werkstuk in het schoolonderzoek op te kunnen nemen.“*

Dit idee is wat naar de achtergrond geschoven, net zoals het oorspronkelijke idee om iedere leerling een eigen stukje tuin te geven waarin hij of zij individueel bezig kon zijn. In de loop van de tijd is gebleken dat de leerlingen uit elkaars tuintjes begonnen te stelen. André en zijn collega's hebben toen besloten de nadruk te leggen op het samenwerken tussen leerlingen in de tuin. Het proces, samenwerking, werd vooropgesteld en de inhoud, wat er uiteindelijk van de tuintjes terechtkwam, werd minder belangrijk gevonden.

Rol van de leraar en de leerlingen in het leerproces

Leerlingen leren volgens André eigenlijk vanuit zichzelf; het leren kan volgens hem worden gezien als een soort reflex en als iets wat is aangeboren. Hij vergelijkt het met het zuigen van zoogdieren als ze eenmaal zijn geboren. In de natuurlijke situatie is leren volgens hem dan ook intrinsiek leren, het komt uit het kind zelf voort. Leerlingen zijn nieuwsgierig, willen dingen ontdekken en vanuit eigen vragen zoeken naar antwoorden. Zo komen echte belevingen bij leerlingen tot stand en wordt er geleerd over en van het leven. Dit leren vindt André ook het allerbelangrijkst. Hij vindt dat het leren van leerlingen op school ook vanuit de natuurlijke situatie van de leerling tot stand moet komen, maar geeft aan dat de school eigenlijk een min of meer onnatuurlijke situatie is: het onderwijssysteem en de leraren, wat leerlingen moeten leren, hoe ze dat moeten leren en de hoeveelheid tijd die daarvoor nodig is.

André probeert voor het leren van de leerlingen in zijn lessen zoveel mogelijk situaties te creëren waarin ze vanuit hun eigen motivatie kunnen leren. Hij probeert de leerstof op zodanige wijze vorm te geven dat leerlingen daardoor geboeid raken en uitdagingen zien. Ze moeten volgens hem te maken krijgen met concreet materiaal waaraan of waarmee ontdekkingen kunnen worden gedaan die ook hun eigen persoon raken. Ook probeert hij aan te sluiten bij en gebruik te maken van situaties waarin hij merkt dat leerlingen echt zijn en eigen motivatie tonen. Leerlingen moeten volgens André de dingen beleven in plaats van consumeren of klakkeloos van een ander (leraar of medeleerlingen) overnemen. Het bovenstaande geldt vooral voor leerlingen in de onderbouw. Hoewel de lessen in de bovenbouw meer gericht zijn op het leren van theorieën en dergelijke, vindt André dat ook in de bovenbouw betrokkenheid van de leraar en de leerlingen bij de leerstof belangrijk is. Leren moet ook in hogere leerjaren niet het 'instampen' van kennis zijn, maar de leraar en de leerlingen moeten de leerstof 'induiken' en er zelf bij betrokken raken.

Het voorgaande betekent dat iedere leerling genoeg tijd zou moeten krijgen om tot belevingen en ontdekkingen te komen. André onderkent verschillende leerstijlen en niveaus van leerlingen en vindt dat daaraan tegemoet moet worden gekomen. Pas wanneer leerlingen tonen eraan toe te zijn, zouden ze zich met bepaalde leerstof bezig moeten houden. Leerlingen die snel uitgekeken zijn op het werken met concreet materiaal en het doen van proefjes zouden ook snel met de theorie die erachter ligt in aanraking moeten worden gebracht, terwijl leerlingen die moeite hebben met het doen van ontdekkingen aan concreet materiaal langer de tijd voor het ontdekken zouden moeten krijgen. In de praktijk van alledag is dit volgens André moeilijk te verwezenlijken, omdat de tijd daarvoor niet toereikend is. De maatschappij eist van het schoolsysteem dat leerlingen in een bepaalde tijd bepaalde dingen leren. André vindt dan ook dat hij zich noodgedwongen moet richten op de gestelde eisen. Voor het échte leren van leerlingen, het beleven en het ontdekken en laten inwerken op de persoon is daardoor weinig tijd, hetgeen hij als een gemis voor leerlingen ervaart.

Leerlingen kunnen volgens hem niet tot echte ontdekkingen komen wanneer de leraar voordoet en zegt hoe iets in elkaar zit: „Op het moment dat ik dat ding [lampje] er tegen ga staan houden [tegen een elektriciteitsapparaatje], heeft het eigenlijk zijn waarde verloren. (...) Altijd [moeten de leerlingen het zelf] proberen en zodra ik ze moet helpen, is ons boekje alweer verloren.“

André ziet zijn rol als leraar dan ook vooral als het aanreiken van materiaal en het creëren van contextrijke leersituaties waarin de intrinsieke motivatie van leerlingen aanwezig is, leerlingen zelf bezig kunnen zijn en ontdekkingen kunnen doen. Daarvoor is nodig dat hij goed moet weten welk niveau leerlingen hebben en wat hen

bezighoudt. De context waarin de leerstof wordt geplaatst, moet de context van de leerlingen zijn. Leerlingen moeten uiteindelijk zelf leren en dat kan de leraar niet voor hen doen. In de methode die hij met z'n collega's heeft geschreven, staan dan ook zoveel mogelijk proefjes die leerlingen individueel of in tweetallen kunnen doen waarbij de leraar het proces in de gaten houdt. Met betrekking tot het milieubewust handelen probeert André voorts zoveel mogelijk een voorbeeld te zijn voor de leerlingen. Hij verwacht van leerlingen dat ze zijn voorbeeld volgen.

Duidelijk is dat André grote waarde hecht aan het zelfontdekkend leren door leerlingen en aan het doordringen van de leerstof tot de persoon van de leerlingen. Hij is ook van mening dat leren een natuurlijk proces is. Wanneer het echter gaat om het leren op school is er volgens hem nog maar weinig ruimte voor zo'n proces. Op school gaat het in het algemeen niet zozeer om het leren van en over het leven, maar om leerstof en manieren van leren die doorgaans weinig raakvlakken hebben met het leven en leren van leerlingen in natuurlijke situaties. Dat moet volgens hem veranderen. Hij doet daartoe ook wel pogingen via de methode die hij met zijn collega's heeft ontwikkeld, maar hij heeft in de loop der tijd wel concessies moeten doen. De structuur van het schoolsysteem en de eisen die in de maatschappij worden gesteld aan de kennis die leerlingen moeten leren zijn daarbij bepalende factoren geweest.

Opvallend is dat André een tamelijk optimistisch beeld heeft van het leren van leerlingen, terwijl hij in het verleden diverse keren behoorlijk teleurgesteld is geraakt over het gedrag van leerlingen. Dit betreft bijvoorbeeld de lessen in de schooltuin waarin leerlingen vernielingen aanrichtten in tuintjes van andere leerlingen of stalen uit tuintjes. In het verleden was André ook actief in het organiseren van projectweken over de natuur voor leerlingen uit de vierde klas. Hij ging dan een week met leerlingen de natuur in, discussieerde met leerlingen over de natuur, het leven, ethische aspecten enzovoorts. André ontdekte op een gegeven moment dat de leerlingen ook andere dingen belangrijk vonden, zoals het gebruik van alcohol tijdens zo'n week. Dat leidde volgens hem tot ontsporingen en een projectweek beantwoordde niet meer aan de doelstellingen ervan. Hij is toen gestopt met het organiseren van zulke weken. Ook andere ervaringen met leerlingen zijn niet altijd even rooskleurig geweest. André geeft aan dat de leerlingen sterk worden beïnvloed door de maatschappij waarin zij leven. Het lijkt erop dat hij echter toch de mening is toegedaan dat de mens van oorsprong goed is, maar dat het de maatschappelijke structuren zijn die zorgen voor ontsporingen.

Ten aanzien van alle aspecten van het onderwijsconcept van André lijken dilemma's voor te komen. Het zijn geen dilemma's of inconsistenties binnen zijn eigen denken, maar dilemma's die optreden tussen zijn opvattingen over onderwijs, de leer-

lingen en de maatschappij en opvattingen die in de huidige maatschappij en het onderwijssysteem gemeengoed zijn. Eigenlijk wil André via het onderwijs een andere maatschappij tot stand brengen en zich niet aanpassen aan de huidige maatschappij. Tegelijkertijd beseft hij dat de school en hijzelf wel onderdeel zijn van die maatschappij en dat hij daarmee moet leren leven. Hij lijkt ook de opvatting te hebben dat het via het onderwijs een lange weg zal worden een andere maatschappij te bewerkstelligen en dat het via de politiek sneller zal gaan. Zijn actieve politieke betrokkenheid moet dan ook in dat kader worden begrepen. Toch heeft hij niet het idee dat hij helemaal niets van zijn ideeën op school ten uitvoer kan brengen, want hij geeft aan dat hij op de school toch wel een zekere vrijheid heeft om met zijn eigen doelen bezig te zijn.

*„Negatief gedrag van leerlingen doorkruist nog wel eens goede bedoelingen van het onderwijs. Moeten we dat als een gegeven van deze tijd beschouwen of is het veel-
eer een uitdaging voor de school die opgepakt moet worden? Hoe doe je dat dan?“*
Wynand Wijnen

2 ANALYSE VAN ASPECTEN VAN HET ONDERWIJSCONCEPT

„Dat leren leidt tot leren ligt meer voor de hand dan dat onderwijzen zou leiden tot leren. Al doende leren is dan ook een bruikbaar vertrekpunt voor het inrichten van leersituaties.“

Wynand Wijnen

2.1 INLEIDING

Een portret van een docent maken helpt een docent zijn/haar onderwijsconcept te verhelderen. Het portret is de opbrengst van het gesprek met de docent. Door onderwijsconcepten te delen is het mogelijk te werken aan een onderwijsconcept van een school. Als een school daarvoor kiest is het zaak integrale analyses van aspecten van het onderwijsconcept te maken. Wat vinden docenten van:

- het doel van het onderwijs;
- de wenselijke inhoud van het onderwijs;
- de rol van de docent;
- de rol van de leerling.

Hieronder zijn vanuit de bovenstaande aandachtspunten de concepten van Peter en André naast elkaar gezet. Het zal duidelijk zijn dat de variëteit in opvattingen groeit naarmate er meer docenten in het overzicht opgenomen worden.

2.1.1 Doel van het onderwijs

Door Peter en André zijn diverse doelen van het onderwijs genoemd. Deze doelen kunnen in de volgende groepen worden ondergebracht:

- 1 vakinhoudelijke doelen;
- 2 pedagogische doelen waarbij soms het accent ligt op sociaal-pedagogische doelen en soms op individueel-pedagogische doelen.

Peter geeft alleen les in de onderbouw. In zijn omschrijving van het doel van het onderwijs verwijst hij sterk naar het doel van de brugperiode in zijn school. André, die ook in de bovenbouw lesgeeft, vindt exameneisen vanzelfsprekend maar hij heeft er behoorlijk wat moeite mee. De pedagogische doelen hebben niet zozeer met de vakken te maken waarin de leraren lesgeven, maar met pedagogische aspecten in het onderwijs. Deze doelen kunnen worden verdeeld in enerzijds opvoedkundige doelen die betrekking hebben op de leerling in zijn of haar sociale context (sociaal-pedagogische doelen) en anderzijds doelen die betrekking hebben op de leerling als persoon (individueel-pedagogische doelen). Pedagogische doelen zijn,

in tegenstelling tot vakinhoudelijke doelen, niet geformuleerd in termen van exameneisen en het lijkt alsof leraren zelf kunnen beslissen of ze wel of geen aandacht besteden aan het pedagogische aspect in het onderwijs. Peter en André vinden het belangrijk pedagogische doelen aan de orde te stellen. Zij zien het docentenberoep als een beroep waaraan enerzijds een vakinhoudelijke kant zit en anderzijds een opvoedkundige kant. Zij vinden dat de school meer moet zijn dan een kennisinstituut waar leerlingen een diploma halen. Beide leraren voelen zich zelfs meer opvoeder dan vakleraar.

„Is er wel een goede balans tussen de vakinhoudelijke kant van het docentenberoep enerzijds en de opvoedkundige kant van het docentenberoep anderzijds? Jammergenoeg lijkt de vakinhoudelijke kant weer de boventoon te moeten voeren en dan maar klagen over een gebrek aan normen en waarden.“ Wynand Wijnen

Onderstaand staan de belangrijkste opvattingen van Peter en André over de doelen van het onderwijs in een overzicht samengevat.

Leraar	Vakinhoudelijke doelen	Pedagogische doelen
Peter	<ul style="list-style-type: none"> - ontdekken vak(on)mogelijkheden van leerlingen in vakinhoudelijk opzicht 	<ul style="list-style-type: none"> - ontdekken van (on)mogelijkheden van leerlingen in sociaal opzicht - met verschillen kunnen omgaan - zelfstandig zijn
André	<ul style="list-style-type: none"> - examen halen - vertaling van theorie naar praktijk 	<ul style="list-style-type: none"> - sociale intelligentie: samenwerken, verantwoordelijkheid voor elkaar kunnen dragen, wij-gericht zijn - vertaling van theorie naar praktijk: milieubewust handelen - waarde van het leven ontdekken

Figuur 1: Overzicht van de opvattingen van de leraren ten aanzien van het doel van het onderwijs

In zijn algemeenheid³

Ten aanzien van het doel van het onderwijs kunnen twee extreme posities worden onderscheiden. Aan de ene kant staan het verwerven van maatschappelijke kwalificaties, maatschappelijke competenties en het reproduceren van bestaande kennis en vaardigheden centraal en aan de andere kant de persoonsvorming en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en het produceren van persoonlijke kennis. Het lijkt erop dat het verwerven van maatschappelijke kwalificaties van leerlingen bij de leraren voorop staat. De leerlingen moeten over kennis en vaardigheden gaan beschikken die belangrijk zijn voor het functioneren in de maatschappij. Dat blijkt enerzijds uit doelen die verwijzen naar het behalen van een diploma en anderzijds uit doelen waarin wordt gewezen op de leerling in relatie tot andere mensen. Het gaat in beide gevallen om doelen die meestal niet door de leraren zelf zijn bedacht, maar die zijn neergelegd in examenprogramma's en beantwoorden aan waarden en normen die in de maatschappij in het algemeen en in arbeidssituaties in het bijzonder van belang worden gevonden. Reproductie van kennis en aanpassing aan belangrijk geachte waarden en normen staan daarbij centraal. In dat opzicht kunnen de meeste uitspraken van de leraren over het doel van het onderwijs ondergebracht worden aan de linkerkant van het continuüm. Een paar leraren noemen doelen die in verband kunnen worden gebracht met de persoonsvorming van leerlingen. Deze uitspraken passen meer aan de rechterkant van het continuüm.

2.1.2 De wenselijke inhoud van het onderwijs

Peter en André vinden het allebei noodzakelijk de vakinhouden te relateren aan de leefwereld van de leerlingen en/of de (beroeps)praktijk waar de leerlingen mee te maken hebben of krijgen. Ook vinden ze allebei dat de inhouden niet als abstracte kennis in regel- of theorievorm in het hoofd van leerlingen moet zijn opgeslagen, maar dat leerlingen kennis moeten kunnen gebruiken en toepassen. Hoewel de vakinhouden voornamelijk uit methoden en examenprogramma's afkomstig zijn en niet door leerlingen zelf worden ingebracht, hechten Peter en André er waarde aan (voor zover dat niet in de methode gebeurt) de inhouden te relateren aan de dagelijkse leefwereld van de leerlingen en actuele gebeurtenissen. Zulke leerstof werkt motiverend voor leerlingen en doet hen de relevantie van de leerstof inzien.

Onderstaand staan de belangrijkste opvattingen van Peter en André over de wenselijke inhoud van het onderwijs in een overzicht samengevat.

³ In deze paragraaf en in de paragrafen 2.1.2 en 2.1.3 is steeds een cursieve alinea 'In zijn algemeenheid' opgenomen. In deze alinea's zijn ook gegevens meegenomen uit interviews met de zes andere docenten die in het proefschrift van De Vries centraal staan.

Leraar	Vakinhoudelijk	Vakoverstijgend
Peter	<ul style="list-style-type: none"> - geen afleiding van universitaire wiskunde of topsport - toepasbare kennis voor dagelijks leven (zit al in methode voor wiskunde) 	<ul style="list-style-type: none"> - rekening houden met verschillen tussen leerlingen - samenwerken
André	<ul style="list-style-type: none"> - theoretische kennis, feitenkennis, bijv. fotosynthese - betekenis van theorie voor milieubewust handelen - contextrijke inhouden 	

Figuur 2: Overzicht van de opvattingen van de leraren ten aanzien van de inhoud van het onderwijs

In zijn algemeenheid

Volgens menige docent zijn pedagogische doelen niet expliciet geformuleerd in het onderwijs en zijn deze ook min of meer vrijblijvend. Dat wil echter niet zeggen dat de inhoud van deze doelen helemaal leraarafhankelijk en subjectief is. Het gaat hier vooral om sociaal-pedagogische doelen. De leraren refereren bij deze doelen sterk aan waarden en normen die in de maatschappij in het algemeen en in arbeidssituaties in het bijzonder gewenst worden geacht. Redenen om deze doelen na te streven, worden door de leraren gekoppeld aan diverse kenmerken van leerlingen, zoals hun leeftijd, levensfase en intellectuele capaciteiten, mens-zijn en de toekomstige arbeidssituatie. Dit type inhouden - pedagogische inhouden - lijken meer betrekking te hebben op de sociale interacties die in de les plaatsvinden dan op inhouden uit het schoolvak dat een docent doceert.

Docenten lijken een onderscheid te maken tussen sociaal-pedagogische doelen en individueel-pedagogische doelen. In het verlengde daarvan wordt door de leraren bij de inhoud van het onderwijs weinig gezegd over inhouden die te maken hebben met de eigen persoonlijkheidsontwikkeling van leerlingen. Als het over pedagogische doelen en inhouden gaat, is dat meestal met het oog op een bepaald soort persoonlijkheid van leerlingen, namelijk één die gericht is op het kunnen deelnemen aan de samenleving. Ieder individu moet daarvoor ongeveer hetzelfde kennen en kunnen. Dit laatste is meer gericht op maatschappelijke kwalificaties dan de eigen persoonlijkheidsontwikkeling. Men zou zich kunnen afvragen of de leraren vinden dat individuele persoonlijkheidsontwikkeling een vorm is die in andere opvoedingsmilieus thuishoort dan van de school en dus ook de verantwoordelijkheid van andere opvoeders is dan van leraren.

2.1.3 De rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces

Peter geeft nadrukkelijk aan dat hij niet zelf alle verantwoordelijkheid voor de les wil nemen, maar deze zowel bij zichzelf als bij de leerlingen legt. Dit betekent in zijn ogen dat doceren en zelfwerkzaamheid van leerlingen elkaar moeten afwisselen en dat leerlingen ook een rol kunnen vervullen in het leerproces van hun medeleerlingen, zowel wat betreft het intellectuele als sociaal-emotionele leerproces. Bovendien is hij van mening dat vanwege de grote heterogeniteit van leerlingen in een klas doceren en klassikale activiteiten niet steeds mogelijk zijn. André neemt een andere positie in. Hij hecht grote waarde aan de intrinsieke motivatie van leerlingen. Hij vindt ook dat leerlingen ontdekkingen moeten doen, leerstof moeten beleven en ervaren en daarvoor ook genoeg tijd moeten krijgen. De leraar moet hiervoor materiaal aanreiken en leerlingen verder zelf de ontdekkingen laten doen. Helaas wordt leerlingen in het huidige schoolsysteem weinig tijd gegund en ook kunnen niet altijd de meest geschikte materialen worden ingezet. Dat betreurt hij ten zeerste.

Onderstaand staan de belangrijkste opvattingen van Peter en André over de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces in een overzicht samengevat.

Leraar	Rol van de leraar	Rol van de leerlingen
Peter	<ul style="list-style-type: none"> - afwisselend doceren (vaak: voorwaarden creëren) en helpen - niet zelf alle verantwoordelijkheid voor de les nemen 	<ul style="list-style-type: none"> - meedoen in klassikale momenten - in tafelgroep samen aan opdrachten werken, elkaar helpen en stimuleren - individueel werken (eigen tempo en niveau), eigen planning maken
André	<ul style="list-style-type: none"> - zorgen dat leerstof voor leerlingen uitdagend/ contextrijk is - geen demonstratie, maar helpen als het nodig is 	<ul style="list-style-type: none"> - leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd tot leren en moeten daarom zelf ontdekkingen doen met behulp van aangereikt materiaal - niet nadoen, maar zelf doen, beleven

Figuur 3: Overzicht van de opvattingen van leraren over de rol van de leraar en de leerlingen in het onderwijsleerproces

In zijn algemeenheid

Veel docenten vinden dat aan het daadwerkelijk lesgeven en het leren door leerlingen 'iets' vooraf gaat. Daarom is het noodzakelijk een goede relatie met leerlingen te hebben. Leraar en leerling moeten iets met elkaar 'hebben'. Een goede relatie tussen leraar en leerlingen en persoonlijk contact lijken dan ook niet altijd doelen op zich te zijn, maar zijn daarnaast gerelateerd aan het mogelijk maken van onderwijzen en leren.

Ten aanzien van de rol van de leraar en de rol van de leerlingen in het onderwijsleerproces kunnen twee extreme posities worden onderscheiden: een kennisoverdragende rol van de leraar met daarbij een luisterende, passieve rol van de leerlingen enerzijds en een begeleidende rol voor de leraar met daarbij een actieve, zelf zingevende rol voor de leerlingen anderzijds. De opvattingen van de leraren ten aanzien van deze aspecten van het onderwijsconcept zijn uiteenlopend. Langzaamaan lijken docenten te verschuiven in de richting van de tweede opvatting.

2.2 HOE KOMEN DOCENTEN AAN HUN OPVATTINGEN?

Als we ervan uitgaan dat opvattingen van docenten mede bepalend zijn voor de manier waarop ze inhoud geven aan hun werk, wordt het ook zaak aandacht te hebben voor de manier waarop docenten aan hun opvattingen komen. De Vries (2004) ordent als volgt:

- biografische gegevens (2.2.1)
- contextgegevens (2.2.2)

2.2.1 Biografische gegevens⁴

Er zijn drie groepen biografische gegevens te onderscheiden:

- 1 gegevens uit de periode voorafgaand aan de opleiding voor het leraarsberoep en het leraarschap; deze periode wordt in deze paragraaf aangeduid als 'jeugdperiode' en besproken worden voornamelijk gebeurtenissen en personen uit de eigen middelbare schooltijd van de leraren;
- 2 gegevens die betrekking hebben op de opleiding van de leraren; ze omvatten onder andere de keuze voor het beroep van leraar, de gevolgde lerarenopleiding en andere opleidingen en de mening van de leraren over hun opleiding;
- 3 gegevens die betrekking hebben op het werken als leraar, zoals het wel of niet gewerkt hebben op andere scholen, de ervaringen die men in de loop der tijd heeft opgedaan, het hebben van nevenfuncties in de school, leeftijdsaspecten en ambities.

⁴ Bij het ordenen van bibliografische gegevens is ook gebruik gemaakt van de gegevens van de zes andere docenten die in het proefschrift van De Vries centraal staan.

Ad. 1 Jeugdperiode van de leraren

- Docenten wiens eigen middelbare schooltijd niet over rozen liep - zij spreken bijvoorbeeld over (meerdere keren) zitten blijven, naar een lager schooltype zijn gestuurd en bijna van school zijn gezonden vanwege problemen met leraren – zijn van mening dat het voor leraren die vroeger zelf op school voor veel problemen zorgden makkelijker is met probleemgedrag van leerlingen om te gaan dan leraren die vroeger als leerling alleen maar gericht waren op leren. Zij zijn soepeler ten aanzien van leerlingen, kunnen leerlingen goed begrijpen en weten dat dit gedrag van leerlingen normaal is en er gewoon bij hoort.
- Bepaalde leraren uit de eigen schooltijd hebben een zekere invloed op hun huidig functioneren gehad. André noemt een leraar die leerlingen uitlachte wanneer ze een slecht cijfer hadden gehaald. Hij vond dit als leerling niet prettig en nam zich dan ook voor om dat zelf nooit te doen en juist te denken aan het gevoelsleven van leerlingen in zulke situaties.
- Het lijkt erop dat invloeden vanuit de jeugdperiode van de leraren op hun huidig functioneren met name betrekking hebben op hun houding ten aanzien van leerlingen en minder op aspecten met betrekking tot didactiek, inhoud en doel van het onderwijs.

Ad. 2 Opleiding

Het soort opleiding is van invloed op het functioneren van docenten. Zo heeft André in eerste instantie een opleiding gevolgd aan de toenmalige kweekschool en vervolgens een bevoegdheid gehaald voor lesgeven in het voortgezet onderwijs. Peter heeft de academie voor lichamelijke opvoeding doorlopen en vervolgens een tweedegraadsopleiding wiskunde. Docenten die de pedagogische academie hebben gedaan vinden over het algemeen dat ze leerlinggericht zijn, waar docenten die via de lerarenopleiding of de universiteit in het onderwijs komen in hun ogen vakgericht zijn.

„Hoe komt het toch dat we zo langzaam tot het inzicht komen dat leerlinggerichtheid voor het onderwijs belangrijker is dan vakgerichtheid? Waarom zijn veel leraren van mening dat hun opleiding te theoretisch was? Wie vertelt dit aan de lerarenopleidingen?“

Wynand Wijnen

Ook de motieven die ten grondslag liggen aan de keuze om leraar te worden doen ertoe. Zo was er bij André niks te kiezen, hij werd door zijn vader en het hoofd van de school naar de kweekschool gestuurd terwijl hij liever landbouwer had willen worden. Peter wilde van jongs af aan al het onderwijs in. Peter was naar eigen zeggen een 'doenertje' en was 'gek op sport en spelen'. Hij lijkt meer vanwege de vakinhoudelijke kanten voor het leraarsberoep gekozen te hebben. Uiteraard speelt het mee of iemand voor het leraarschap kiest omdat hij gestuurd wordt of vanwege de

sociale aspecten of omdat de inhoud aansluit bij zijn hobby of omdat de opleiding gevarieerd is of omdat hij voor de eerste keuze uitgeloot werd et cetera.

Veel leraren (De Vries, 2004) zijn van mening dat hun lerarenopleiding te theoretisch was en dat ze pas echt iets leerden tijdens stages en toen ze eenmaal een baan als leraar hadden. Sommigen vinden dan ook dat een opleiding meer stage zou moeten bevatten. Een aantal leraren vindt dat bij het onderwijzen aspecten als 'feeling', 'intuïtie' en 'Fingerspitzengefühl' een grote rol spelen. Zij vinden dat mensen dit wel of niet hebben of pas door praktijkervaring kunnen verwerven. Onderwerpen die men in de opleiding heeft gemist en waarmee een aantal leraren in de praktijk geconfronteerd werd, zijn onder andere het omgaan met ouders, het kijken naar de achtergrond van leerlingen, het lesgeven aan heterogene groepen leerlingen en het creëren van voorwaarden om lesgeven mogelijk te maken.

Ad. 3 Leraarschap

De beroepshistorie van een docent is uiteraard ook van invloed op zijn opvattingen:

- hoeveel jaar is de docent al in het onderwijs werkzaam; hoe vaak is de docent in die periode van school veranderd;
- welke nevenfuncties vervult de docent;
- welke concrete praktijkervaringen heeft de docent in de loop van zijn loopbaan opgedaan;
- wat is de invloed van de leeftijd. In dit verband valt het op dat leraren grofweg tot hun vijftigste zich nog niet echt bezighouden met het einde van hun carrière. Wel praten docenten over de 'oudere leraar', soms expliciet in relatie tot henzelf (De Vries, 2004).

2.2.2 De contexten

Leraren blijken in hun professioneel functioneren met een aantal contextfactoren te maken hebben die op een bepaalde manier invloed uitoefenen op (aspecten van) hun onderwijsconcept. Er kunnen factoren worden onderscheiden met betrekking tot:

- 1 de leerlingen aan wie de leraren lesgeven;
- 2 de school waarin de leraren werken en de manier waarop deze is georganiseerd;
- 3 het vak of de vakken waarin de leraren lesgeven;
- 4 schooloverstijgende aspecten en/of maatschappelijke ontwikkelingen.

Deze vier contextfactoren worden in onderhavige paragraaf achtereenvolgens verder uitgewerkt.

Ad. 1 Leerlingen

De leraren doen samen veel uitspraken over kenmerken van leerlingen en geven

soms expliciet aan dat deze kenmerken invloed hebben op hun manier van lesgeven of hun denken over onderwijs en onderwijzen. Er kunnen verschillende uitspraken worden onderscheiden:

- 1 uitspraken over kenmerken van leerlingen die een ontwikkelingspsychologische en/of maatschappelijke oorsprong hebben; deze uitspraken van de leraren hebben meestal betrekking op leerlingen in het algemeen;
- 2 uitspraken over kenmerken van leerlingen in cognitief opzicht; deze uitspraken hebben betrekking op leerlingen waarmee de leraren te maken hebben, meestal worden deze veralgemeniseerd naar vergelijkbare leerlingen op andere scholen en soms naar leerlingen in het algemeen;
- 3 uitspraken over kenmerken van leerlingen in sociaal-emotioneel opzicht; deze uitspraken hebben ook betrekking op de leerlingen waarmee de leraren te maken hebben; ze worden meestal ook veralgemeniseerd naar vergelijkbare leerlingen op andere scholen en soms naar leerlingen in het algemeen.

Ad. 2 De school(organisatie)

Leraren doen veel uitspraken over de school en de schoolorganisatie, de manier waarop zij daarin functioneren, de manier waarop zij dit beleven en de invloed daarvan op hun denken over onderwijs en onderwijzen. Deze uitspraken hebben betrekking op veel aspecten van de school en de schoolorganisatie die in de volgende groepen ondergebracht kunnen worden:

- 1 de identiteit van de school (onderwijskundig en levensbeschouwelijk);
- 2 het schoolklimaat;
- 3 samenwerking met collega's/overlegstructuren;
- 4 lesrooster voor leerlingen en leraren, klassengrootte, samenstelling van klassen en verdeling van tijd.

Ad. 3 Vak waarin men lesgeeft

Leraren doen in vergelijking met de andere genoemde contextenfactoren (leerlingen, school(organisatie) en schooloverstijgende/maatschappelijke ontwikkelingen) niet zo veel uitspraken over het vak waarin zij lesgeven. Als ze al uitspraken doen, gaan die over de mogelijkheden die het vak biedt leerlingen zelfwerkzaam te laten zijn, de mogelijkheden om 'pedagogisch' les te geven, de mogelijkheden van de methode af te wijken en dergelijke.

Ad. 4 Schooloverstijgende/maatschappelijke ontwikkelingen

Leraren hebben niet alleen met hun eigen school te maken en de manier waarop deze is georganiseerd en ingericht, maar komen op de school ook in aanraking met de maatschappij. Zij doen hierover ook uitspraken die kunnen worden ingedeeld in twee categorieën:

- 1 onderwijsbeleid van het ministerie van OC&W (dat op zijn beurt ook een uitvloeisel is van maatschappelijke ontwikkelingen); het betreft hier beleid met betrekking tot bestuurlijke verhoudingen in het onderwijs, onderwijsvernieuwingen zoals de basisvorming en arbeidsvoorwaardelijke aspecten;
- 2 algemeen maatschappelijke ontwikkelingen; het betreft hier een breed scala aan ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld toenemende criminaliteit, toenemend aantal echtscheidingen, toenemend gebruik van computers, vrijetijdsbesteding van leerlingen, de multi-culturele samenleving en een ik-gerichte samenleving.

3 PRAKTIJKTHEORIEËN VAN DOCENTEN OVER HET LEREN VAN LEERLINGEN

„De indruk wordt gewekt dat onze opvattingen over leren eerder veranderen om minder goede voorbeelden te vermijden dan om goede voorbeelden na te volgen. Is die indruk juist en zou dat zo moeten blijven? We moeten toch ook ideaal-modellen kunnen beschrijven. Waarom gebeurt dat zo weinig?“
 Wynand Wijnen

3.1 VRAAGSTELLING

Literatuur over de opvattingen van leraren (bijv. Pajares, 1992; zie ook Richardson, 1996) geeft aan dat leraren niet geneigd zijn hun opvattingen verder te ontwikkelen of te veranderen en dat ze meestal nogal conservatief reageren op nieuwe informatie. Dit is een tamelijk pessimistisch beeld en gaat voorbij aan de veronderstelling dat voor veel leraren verandering tot meer plezier in het werk kan leiden en dat er leraren zijn die veranderingen zien als leidend tot nieuwe kansen en mogelijkheden. Ook kan verondersteld worden dat er leraren zijn die hun opvattingen ontwikkelen of veranderen zonder dat er een directe ‘beloning’ tegenover staat. In dat laatste geval wordt door Bereiter & Scardamalia (1993) gesproken over ‘the heroic element’ in expertise.

Het bovenstaande vormt het kader voor een deelonderzoek uit de promotie van De Vries (2004), dat in onderhavig hoofdstuk wordt besproken en dat betrekking heeft op *de kernopvattingen van leraren over het leren door leerlingen*. De volgende vragen worden in dit verband beantwoord:

- 1 In hoeverre heeft bij de leraren verandering of ontwikkeling in hun opvattingen over leren plaatsgevonden?
- 2 Indien er sprake is van verandering of ontwikkeling, welk patronen zijn daarin te onderscheiden en welke factoren hebben invloed (gehad) op deze verandering of ontwikkeling?

3.2 THEORETISCHE ACHTERGRONDEN

De ontwikkeling van expertise van leraren is sterk verwant aan manieren waarop ze praktijktheorieën opbouwen. Het betreft kennis besloten in intelligent handelen, die tot praktisch handelen leidt en tot stand is gekomen door persoonlijke en beroepsmatige ervaringen. Het gaat om actiegerichte kennis, verkregen zonder

hulp van anderen die ervoor zorgt dat individuen doelen kunnen nastreven die ze belangrijk vinden (Sternberg et al., 1995). Deze kennis van leraren is boven alles impliciete ervaringskennis (Eraut, 1988). Tot nog toe is er slechts minimaal inzicht in de processen die betrokken zijn bij het interpreteren en personaliseren van kennis en het integreren van dergelijke kennis in conceptuele kaders die bepalend zijn voor het handelen van leraren in de praktijk. Het ontwikkelen van zulke kaders is voor leraren problematischer dan voor professionals in verschillende andere gebieden, omdat leraren niet zozeer in een 'kennisomgeving' werken, maar in een 'doe-omgeving' (Clandinin, 1986; Eraut, 1994).

Praktijktheorieën van leraren zijn in hoge mate contextueel en persoonlijk. Ze ontstaan door ervaringen op te doen in de praktijk, maar kunnen ook andere bronnen hebben, bijvoorbeeld de eigen geschiedenis van de leraar en conceptuele kennis die men in de lerarenopleiding heeft verworven. Verder maken ook normen en waarden deel uit van deze praktijktheorieën (Duffee & Aikenhead, 1992; Handal & Lauvas, 1987; McCutcheon, 1992). In de loop der tijd integreren leraren al deze bronnen in een kennisbasis die zij in hun eigen werk gebruiken (Beijaard & Verloop, 1996). Dit integratieproces wordt sterk bepaald door de onderwijssituatie zoals die zich voordoet en subjectief door de leraren wordt ervaren en geïnterpreteerd. Als gevolg daarvan zijn praktijktheorieën van leraren buitengewoon krachtig in de context van de leraar (Feiman-Nemser & Remillard, 1996).

De opvattingen van leraren spelen een zeer belangrijke rol in de opbouw van praktijktheorie. Opvattingen en kennis, die deel uitmaken van praktijktheorie, zijn sterk met elkaar verweven, maar de aard van opvattingen zorgt ervoor dat deze functioneren als filter waardoor nieuwe kennis wordt geïnterpreteerd (Pajares, 1992). (Zie in dit verband ook het figuur over de functie van opvattingen bij leren in het woord vooraf van deze brochure.) Dit filterende effect van opvattingen vormt het denken en het leren. Opvattingen zijn cruciaal voor het organiseren van kennis in het hoofd van een persoon en het beschrijven van waargenomen gedrag (Easley, 1996; Richardson, 1996). Pajares (1992) noemt enkele gemeenschappelijke kenmerken van definities over opvattingen: (1) ze zijn in hoge mate individueel, persoonlijk en lijken hardnekkig, (2) ze zijn gevormd door vroegere ervaringen en (3) ze representeren in zodanige mate de manier waarop een individu naar de wereld kijkt dat ze het denken en doen van dit individu leiden en het leren beïnvloeden.

Opvattingen hebben twee functies voor het leren of de ontwikkeling van expertise (Richardson, 1996; Easley, 1996). De eerste functie is gerelateerd aan het betekenis geven aan nieuwe informatie op basis van wat we weten en geloven. Dus opvattingen hebben sterke invloed op datgene wat leraren leren en de manier waarop ze met informatie omgaan. De tweede functie is gerelateerd aan het veranderen van

opvattingen. Richardson (1996) geeft aan dat de resultaten van onderzoeken die betrekking hebben op veranderingen van opvattingen in twee groepen kunnen worden verdeeld: (1) de opvattingen van leraren over onderwijs zijn moeilijk, wellicht onmogelijk te veranderen en (2) de opvattingen van leraren over onderwijs kunnen veranderen; deze veranderingen hangen af van de inhoud en aard van de invloeden waarmee men te maken krijgt (bijvoorbeeld een bepaalde scholingsactiviteit of innovatieve ideeën van collega's). In de bevindingen van De Vries, die in de volgende paragraaf beschreven worden, wordt de nadruk gelegd op de laatstgenoemde functie van opvattingen. Verondersteld wordt dus dat leraren hun opvattingen ontwikkelen of veranderen.

3.3 LERAREN OVER HET LEREN VAN LEERLINGEN

De Vries interviewde uitvoerig acht docenten. Daarbij kwamen de volgende onderwerpen aan bod:

- 1 de manieren waarop de leraren bewust bezig zijn hun opvattingen te ontwikkelen of te veranderen;
- 2 de bronnen (bijvoorbeeld collega's of literatuur) en relevante ervaringen die hebben bijgedragen aan de ontwikkeling of verandering van hun opvattingen;
- 3 de manieren waarop de leraren verdere informatie hebben gebruikt als gevolg van reflectie op hun opvattingen over het leren van leerlingen;
- 4 de rol die de leraren zelf hebben gespeeld in het ontwikkelen of veranderen van hun opvattingen en de rol die de context waarin zij werken daarin heeft gespeeld;
- 5 de mate waarin de leraren denken dat hun huidige opvattingen juist zijn en de ideeën die zij hebben over verandering of verbetering van deze opvattingen;
- 6 concrete activiteiten die de leraren ondernemen om hun opvattingen verder te ontwikkelen of te veranderen.

Feitelijk concentreerden de interviews zich dus op datgene wat de leraren weten en kunnen vertellen over hun eigen leerproces of expertise-ontwikkeling met betrekking tot het leren van leerlingen. Voor dit doel werden de leraren dus betrokken in 'retrospective reflection' op hun verleden en 'anticipatory reflection' op de toekomst (Conway, 2001; Van Manen, 1995).

"Patronen die in de ontwikkeling van opvattingen over leren en onderwijs onderscheiden kunnen worden zijn:

- *intern gedreven verandering versus extern gestimuleerde verandering*
- *radicale verandering versus geleidelijke verandering*
- *individuele verandering versus gemeenschappelijke verandering*
- *zelf gekozen verandering versus opgelegde verandering.*

Deze patronen leiden voor de docenten niet tot eenvoudige en voor de hand liggende keuzen."

Wynand Wijnen

Op basis van de uitgeschreven tekst van ieder interview werden portretten van de individuele leraren gemaakt die gecentreerd waren rondom de hierboven genoemde gespreksonderwerpen. Vervolgens werd een analyse per onderwerp gemaakt.

3.3.1 De kernopvattingen van leraren over het leren door leerlingen

Cruciale vraag: Wat is uw kernopvatting over het leren van leerlingen?

Figuur 3.1 geeft een samenvatting van de kernopvattingen van acht geïnterviewde docenten over het leren door leerlingen.

Leraar	kernopvatting over leren
A	Leerlingen leren op basis van de relatie die zij hebben met de leraar; zelfs in homogene groepen verschilt het tempo waarin leerlingen leren; leren is leren door te doen: leren op basis van oefenen
B	Leerlingen leren het beste wanneer de leraar hen structuur biedt en aangeeft hoe zaken aan elkaar gerelateerd zijn; zelfontdekkend leren werkt niet; leerlingen leren voornamelijk als ze met plezier naar school gaan; het leren wordt aangemoedigd door leerinhouden te verbinden aan het dagelijks leven en dingen die van belang zijn bij het uitoefenen van een beroep
C	Leerlingen leren vanzelf als ze zich goed voelen; het is belangrijk dat leraren leerlingen helpen door veel zaken uit te leggen en hen bij moeilijkheden te helpen
D	Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd te leren; echt leren is zelfontdekkend leren en de resultaten met anderen te delen; echt leren vindt plaats in rijke contexten
E	Het leren moet worden gezien in relatie tot de sociale achtergrond van leerlingen; leren is gerelateerd aan tekstbegrip, dat wil zeggen de structuur van een tekst kunnen doorgronden en zien hoe delen met elkaar samenhangen
F	Het leren van leerlingen hangt af van de relatie die zij met de leraar hebben; ze leren door te herhalen en door in interactie te treden met de leraar
G	Leren is een sociaal proces waarin medeleerlingen een belangrijke rol spelen (leren is gebaseerd op de verschillen tussen leerlingen); het is belangrijk dat leerlingen leren om verantwoordelijk te zijn voor hun eigen leren en dat leerlingen onafhankelijk kunnen leren
H	Leerlingen leren voornamelijk van elkaar; leren is gebaseerd op de verschillen tussen leerlingen; leerlingen moeten leren zelfverantwoordelijk te zijn voor hun eigen leerproces en onafhankelijk kunnen leren

Figuur 3.1 Kernopvattingen van de leraren over het leren door leerlingen

Manieren van ontwikkeling of verandering van opvattingen

De acht leraren zijn zich goed bewust van de opvattingen die zij hebben over het leren door leerlingen. Vrijwel geen enkele leraar echter dacht in de eerste jaren van zijn carrière veel na over dit onderwerp. In plaats daarvan waren ze in die periode voornamelijk bezig met overleven in de klas en zich een plek te verwerven in de schoolorganisatie. De meeste leraren pasten hun ideeën over onderwijzen en leren aan aan de heersende opvattingen binnen de scholen waarin zij werkten; enkelen hadden daarentegen wel vage ideeën over onderwijzen en leren die afweken van wat in de school gangbaar was.

Hoe is úw opvatting tot stand gekomen?

Na enkele jaren begonnen bij de leraren eigen opvattingen over het leren door leerlingen te ontstaan, maar de leraren verschillen in de mate waarin ze bewust bezig waren hun opvattingen op te bouwen. In dit opzicht kunnen verschillen worden gezien tussen:

- 1 Leraren die hun aanvankelijke ideeën over leren opnieuw oppikten en deze verder bewust uitbouwden nadat gebeurtenissen in de klas hen deden realiseren dat ze op een andere manier zouden moeten lesgeven, omdat hun oude stijl niet (goed meer) voldeed.

Een voorbeeld hiervan is docent E (zie figuur 3.1). Hij begon er steeds meer van overtuigd te raken dat persoonlijke aandacht voor leerlingen een belangrijke voorwaarde is om goede leerresultaten te bereiken. Door zijn leerlingen individueel te benaderen, denkt hij dat hun zelfvertrouwen en welzijn toeneemt. Deze ideeën had hij al tijdens zijn opleiding tot leraar.

- 2 Leraren die na enkele jaren ontevreden raakten over hun toenmalige ideeën over leren en onderwijzen, vanuit een intuïtief gevoel alternatieve opvattingen over leren begonnen te ontwikkelen en ook hun onderwijzen daaraan aanpasten. Na enkele succesvolle nieuwe ervaringen begonnen ze zich bewust te worden van deze alternatieven en bouwden deze daarna welbewust uit.

Docent D is daarvan een voorbeeld. Hij had een onderzoekende attitude en begon te twijfelen aan traditionele manieren van onderwijs geven. Hij begon in de klas te experimenteren met meer actieve vormen van leren die in feite gebaseerd waren op principes van ontdekkend leren. Tijdens nascholingscursussen bleek dat zijn intuïtieve ideeën ook in de nieuwe didactische literatuur werden beschreven. Vanaf die tijd bleef hij steeds bezig om principes van actief leren verder te ontwikkelen in de klas.

- 3 Leraren die hun opvattingen onbewust opbouwden, via trial and error en zonder expliciet te reflecteren op ervaringen.

Docent C is een voorbeeld van een dergelijke leraar. Hij wees de theorieën en opvattingen over onderwijzen en leraren af waarmee hij tijdens de lerarenopleiding in aanraking kwam. Hij wilde lesgeven zoals hij zelf les gekregen had tijdens zijn middelbare schooltijd. Docent C is een leraar die gewoon

doet wat de docentenhandleiding voorschrijft. Hij geeft er de voorkeur aan om zijn mentale energie in te zetten voor buitenschoolse activiteiten in plaats van bezig te zijn na te denken over 'hoe het allemaal anders en beter kan'.

De rol van relevante bronnen en ervaringen in de ontwikkeling of verandering van opvattingen

Welke bronnen en/of ervaringen waren van invloed op de ontwikkeling of verandering van uw opvattingen?

De meeste leraren ontwikkelden of veranderden hun opvattingen over leren in eerste instantie als een reactie op ervaringen met hun traditionele manier van onderwijzen en de onvoldoende leerresultaten bij leerlingen die dat teweeg bracht. Vervolgens voerden ze succesvolle experimenten met andere manieren van onderwijzen in hun eigen onderwijspraktijk in en dit droeg bij tot verdere ontwikkeling of verandering.

Alleen bij één leraar, docent D, leidde een dergelijk experiment tot een nogal radicale verandering in opvattingen. Bij de andere leraren veranderden de opvattingen meer geleidelijk. De opvattingen van deze leraren zijn gebaseerd op een cumulatie van reflecties op ervaringen. Docent A is een goed voorbeeld van deze groep leraren. Hij begon geleidelijk te twijfelen aan de effecten van zijn leraargecentreerde onderwijsstijl en ontwikkelde een stijl die meer leerlinggericht was. Deze verandering nam enkele jaren van experimenteren en reflecteren in beslag.

De persoonlijke ervaringen van de leraren in de klas blijken de meest belangrijke bronnen te zijn in de verandering van opvattingen over leren. Andere bronnen die kunnen worden onderscheiden zijn: belangrijke personen zoals collega's, theorie waarmee men tijdens de lerarenopleiding in aanraking is gekomen en de cultuur van de school waarin men werkzaam is. Belangrijke personen (in het bijzonder collega's) kunnen van invloed zijn op de ontwikkeling van opvattingen, maar dit is geen noodzakelijkheid. Soms speelden collega's van andere scholen een rol bij de ontwikkeling of verandering van de opvattingen van de leraren.

Docent D en C, bijvoorbeeld, werken in dezelfde school en maken deel uit van dezelfde sectie, maar verschillen in grote mate in hun opvattingen over leren. Met uitzondering van docent G en H, hebben alle leraren hun opvattingen individueel veranderd of ontwikkeld.

„Opvattingen van de individuele docent kunnen op gespannen voet staan met opvattingen die de school huldigt met betrekking tot leren en onderwijzen. Het is niet erg zinvol om deze spanningen onbesproken te laten. Een gezamenlijk draagvlak voor opvattingen over leren en onderwijzen bevordert de kwaliteit van het leren. Het is zaak dat de schoolleiding deze discussie stimuleert en er leiding aan geeft. Een school is meer dan een optelsom van persoonlijke opvattingen.“ Wynand Wijnen

Verschillende leraren gaven aan dat de onderwijskundige theorieën (uit de lerarenopleiding) hen in een latere fase van hun carrière hebben geholpen hun opvattingen te vormen. In het begin van het leraarschap was het voor deze leraren veelal moeilijk om theoretische inzichten te verbinden aan de alledaagse praktijk.

Docent A, bijvoorbeeld, was tijdens zijn opleiding behoorlijk betrokken bij literatuur waarin zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren door leraren centraal stond (hij noemde zelfs enkele titels van boeken), maar meteen na zijn afstuderen was het onmogelijk deze kennis in zijn eigen onderwijssituatie in praktijk te brengen. In het begin paste hij zich aan aan de onderwijsstijl die in de school gebruikelijk was. Enkele jaren later raakte hij hierover ontevreden en probeerde hij de verworven inzichten uit de literatuur over leren te implementeren in de klas. Het lukte toen wel om een meer leerlinggerichte onderwijsstijl te ontwikkelen.

De meeste leraren noemden niet de cultuur van de school als een relevante bron voor de ontwikkeling of verandering van hun opvattingen over leraren.

Uitzonderingen zijn docent G en H die beide in dezelfde school werken. De school had vanaf de oprichting een expliciete visie op leren en onderwijzen. In de school werd in heterogene groepen gewerkt en dat had gevolgen voor onderwijs- en leeractiviteiten in de klas. Vanaf het begin hadden beide leraren en hun collega's een sterke behoefte aan samenwerking en collegiale ontwikkeling om de school op te bouwen en op een goede manier met de heterogene groepen om te gaan.

De functie van reflectie en het gebruik van additionele informatie

Wat is de functie van reflectie en het gebruik van additionele informatie op uw opvatting?

De meeste leraren die op hun ervaringen reflecteren hebben hun opvattingen over leren veranderd en veranderen deze nog steeds. Dit leidt bij hen soms tot interne conflicten.

Docent E, bijvoorbeeld, is een voorstander van zelfstandig en actief leren en juicht nieuwe literatuur over de manier om leerlingen controle te geven over hun leerproces toe. Toch is hij bang deze nieuwe leermethoden in de praktijk te implementeren, omdat hij twijfelt aan de mogelijkheden van de leerlingen en zijn eigen gebrek aan kennis en ervaring op dit terrein. Hij beoordeelt deze dualiteit als een dilemma dat hij moeilijk vindt op te lossen.

Docent C is een uitzonderlijke leraar, in de zin dat hij niet op zijn ervaringen reflecteert, maar zijn opvattingen over leren aanpast aan externe invloeden, zoals het moeten werken met een nieuwe methode voor zijn vak. Door dit gewoon te doen, werden zijn lessen minder traditioneel en meer leerlinggericht.

Behalve de theorie die tijdens de initiële lerarenopleiding aan de orde is geweest en theorie waarmee men in aanraking is gekomen tijdens nascholingsactiviteiten,

maken de meeste leraren geen gebruik van additionele of externe informatie om hun opvattingen over leren te vormen.

Docent D vormt hierop een uitzondering. Hij heeft gedurende een lange tijd feedback van leerlingen verzameld via schriftelijke vragenlijsten en heeft deze gebruikt om de lessen interessanter voor leerlingen te maken. Enkele andere leraren hebben aangegeven dat zij aandacht besteden aan verbale en nonverbale reacties van leerlingen en dat zij op basis daarvan hun lessen aan de leerlingen aanpassen, maar de meeste van hen vragen de leerlingen niet expliciet wat zij van de lessen vinden om dit te gebruiken voor verbetering van de lessen.

Docent D vraagt naast de leerlingen ook collega's uit zijn sectie wat zij van zijn lessen vinden. Docent A is daar ook een voorstander van, maar dit is in zijn school moeilijk te realiseren. Docenten G en H werken in een school waarin het zeer gebruikelijk is om met elkaar over het onderwijzen en leren te praten. Zij werken in teams die lesgeven aan dezelfde klassen en regelmatig bijeenkomsten hebben waarin over deze klassen wordt gesproken. Deze vergaderingen zijn structureel ingebed in de organisatie van de school; het is voor iedereen vanzelfsprekend en mogelijk de vergaderingen bij te wonen. De school is bovendien betrokken bij allerlei landelijke projecten en activiteiten die te maken hebben met de professionalisering van leraren.

De rol die de leraren zelf spelen en de rol van de context waarin zij werken

Wat is de invloed van de context waarin u werkt op uw opvatting?

De ontwikkeling of verandering van opvattingen bij de leraren lijkt met name zelf-gestuurd en is meestal gebaseerd op ontevredenheid over de huidige onderwijsleersituatie. Sommige leraren hebben expliciet aangegeven dat ze bij hun pogingen tot verandering of ontwikkeling geen enkele steun hebben ontvangen van collega's of het management van de school.

Docent D bijvoorbeeld, kon zijn radicale ideeën weliswaar implementeren, maar moest het helemaal zelf doen. Nadat hij zijn collega's over zijn succesvolle ervaringen had verteld, gingen zij meedoen. Uiteindelijk hebben zij samen een methode voor hun vak ontwikkeld die ook in andere scholen wordt gebruikt. Binnen zijn school bleef deze groep echter een subgroep. Docent A had een dergelijke ervaring. Hij is nu bezig zijn collega's te interesseren voor zijn opvattingen en ervaringen met betrekking tot een leerlinggerichte onderwijsstijl. Hij is verder zeer geïnteresseerd om deel uit te gaan maken van het managementteam van de school om op die manier zijn ideeën ook in de hele school te kunnen invoeren.

De directe context waarin de leraar werkt lijkt twee verschillende rollen te spelen.

De eerste rol, in het geval van bijvoorbeeld docent C, is het door de leraar aanpassen aan wat anderen belangrijk vinden over het leren door leerlingen. De tweede rol refereert aan het type leerlingen waaraan de leraren lesgeven. De perceptie die docent E bijvoorbeeld heeft van zijn leerlingen weerhoudt hem van het implementeren van meer zelfgestuurde vormen van leren, terwijl hij wel overtuigd is van de relevantie van een dergelijke vorm van leren.

De cultuur van de school waarin een leraar werkt, kan worden geïnterpreteerd als een bredere context dan de onmiddellijke context van de leraar; de eerste, bredere, context kan wel of niet een sterke invloed uitoefenen op de tweede.

In het geval van docenten G en H is de invloed van schoolcultuur op opvattingen over leren sterk. In hun school zijn leerlingen heterogeen gegroepeerd: de klassen bestaan uit leerlingen van verschillende niveaus. Vanwege deze verschillen tussen de leerlingen is de school een voorstander van het hebben van respect voor verschillen, coöperatief leren en leerlinggericht leren. De leraren zijn verplicht hun onderwijs volgens deze principes in te richten. Bij de andere leraren is de invloed van de school klein. De scholen hebben zelf geen duidelijke visie op onderwijs en de leraren kunnen grotendeels zelf bepalen hoe ze hun onderwijs inrichten en hoe ze over onderwijs denken.

Een nog bredere context vormen ontwikkelingen in de maatschappij. De manier waarop mensen in de huidige postmoderne maatschappij moeten worden opgeleid, is beïnvloed door nieuwe onderwijskundige inzichten over zelfstandig en zelfgestuurd leren. De grootschalige top-down ingevoerde onderwijsinnovaties moeten in dat licht worden gezien. Verschillende leraren in onderhavig onderzoek hebben deze onderwijskundige inzichten geïntegreerd in hun opvattingen over leren, maar anderen hebben dat niet. In dit opzicht lijkt het alsof het beleid van een school geen krachtige mediërende rol speelt. Een leraar die een voorstander is van nieuwe ideeën zal het als een uitdaging zien deze (gedeeltelijk) te implementeren en zijn of haar opvattingen over leraren te veranderen. Een leraar die niet houdt van nieuwe ideeën zal de neiging hebben dit aan externe omstandigheden toe te schrijven, bijvoorbeeld door te zeggen 'dat de school er nog niet rijp voor is' of 'dat het voor de meeste leerlingen moeilijk zal worden goede resultaten te behalen'.

Verandering of ontwikkeling van opvattingen

Op een enkeling na gaven de leraren aan dat ze continu leren en dat hun opvattingen over leren zich nog verder moeten ontwikkelen of veranderen. De meeste leraren echter bleven nogal vaag over de richting waarin deze ontwikkeling of verandering zou moeten plaatsvinden en de rol die zij daarin zelf spelen.

Docent B en D bijvoorbeeld, zeiden dat mogelijke veranderingen in hun opvattingen grotendeels zijn gebaseerd op ervaringen in de klas. Ze zijn onzeker over toekomstige ontwikkelingen; ze weten niet of en op welke manier hun opvattingen zullen veranderen.

Docent C is ervan overtuigd dat zijn opvattingen over leren in de toekomst zullen veranderen, omdat er wel nieuwe onderwijskundige theorieën zullen ontstaan. Als gevolg daarvan zullen zijn opvattingen dan ook wel veranderen. Hij vindt het belangrijk om af en toe anders te denken en te doen, omdat dat ervoor zorgt dat hij zijn aandacht erbij blijft houden. Hij heeft expliciet aangegeven dat hij er niet van houdt zelf na te denken over andere manieren van lesgeven, maar dat hij wel graag wil meedoen als anderen eenmaal iets anders hebben bedacht. Hij ziet zijn ontwikkeling als een natuurlijke evolutie waarover hij niet hoeft na te denken, maar die hem gewoon 'overkomt'.

Als gevolg van de huidige discussies in zijn school over zelfstandig leren door leerlingen denkt docent E dat zijn opvattingen over leren en zijn dominante manier van onderwijzen moet worden gewijzigd. Hij vindt het noodzakelijk nieuwe manieren van leren te implementeren, maar tegelijkertijd aarzelt hij, vanwege het eerder genoemde dilemma. Volgens hem zal het nog jaren duren voordat hij een oplossing heeft gevonden en hij een goed evenwicht heeft gevonden tussen de manier waarop hij wil dat leerlingen leren en wat ze werkelijk zelfstandig kunnen doen.

Docent F is bezig aspecten van zelfstandig leren in zijn lessen te implementeren, hoewel hij niet precies weet wat dit is en hoe het kan worden bevorderd. Hij wilde graag meedoen in een werkgroep op zijn school die met zelfstandig leren wil gaan experimenteren, omdat hij nieuwsgierig was en de huidige discussie in de onderwijskundige literatuur in het algemeen en in zijn school in het bijzonder in die richting gaat. Hij vindt het een gecompliceerd onderwerp en is nog niet helemaal overtuigd van de voordelen van deze vorm van leren. Volgens hem verfijnen de opvattingen van leraren over leren zich gedurende de loopbaan. Vanwege de vele ervaringen die een leraar opdoet, ontwikkelt deze verschillende perspectieven op leerlingen, hun achtergrond en manier van leren.

Docent H zei dat zijn opvattingen over leren nog niet helemaal ontwikkeld zijn en dat er nog veel meer is dat hij over dit onderwerp te weten kan komen. Volgens hem zullen er steeds weer nieuwe opvattingen over leren ontstaan. Hij voelt zich verantwoordelijk deze ideeën in zijn eigen lessen te implementeren. Hij is momenteel erg geïnteresseerd in leerstijlen van leerlingen en wil daar dan ook meer over weten.

Docent D gaf aan dat hij na vele jaren werkzaam te zijn in het onderwijs nu pas weet wat er echt toe doet in het onderwijs. Hij is tevreden over de principes die ten grondslag liggen aan de leerprocessen van leerlingen en doet nu pogingen deze processen in te bedden in de eigen beleevingswereld van de leerlingen.

Samenvattend lijkt het dat de meeste leraren hun opvattingen over leren in de nabije toekomst verder zullen ontwikkelen. De leraren in dit onderzoek verschillen in hun perspectieven over de manieren waarop en de mate waarin dit zal gebeuren. Sommigen zijn onzeker en zien zichzelf geconfronteerd met dilemma's die ze moeten oplossen, terwijl andere meer overtuigd zijn van het implementeren van hun nieuwe opvattingen over leren in hun onderwijs. Deze laatste leraren zijn zekerder van de manieren waarop hun opvattingen verder zullen ontwikkelen of veranderen.

Concrete activiteiten die men onderneemt om opvattingen verder te ontwikkelen of te veranderen.

Welke concrete activiteiten onderneemt u om uw opvattingen verder te ontwikkelen?

De helft van de docenten heeft geen concrete activiteiten genoemd die de verdere ontwikkeling of verandering van hun opvattingen kunnen ondersteunen. Integendeel, zij zeiden vaak dat ze zich bezighielden met buitenschoolse activiteiten die niet in het bijzonder te maken hebben met het leren door leerlingen.

Docenten D, F en H noemden wèl concrete activiteiten voor hun verdere ontwikkeling of verandering van opvattingen. Inherent aan zijn attitude, is docent D steeds bezig zijn bestaande opvattingen te problematiseren. Hij heeft dat altijd gedaan en zal dat blijven doen. Docent F heeft ervoor gekozen deel uit te maken van een werkgroep die experimenteert met aspecten van zelfstandig leren op zijn school. Deze werkgroep ontwerpt lessen, leest en bespreekt samen literatuur over dit onderwerp en bereidt studiebijeenkomsten voor voor collega's. Docent H heeft recent een cursus gevolgd over het gebruik van ICT in het onderwijs en is nu bezig lessen te ontwerpen en te implementeren waarin leerlingen gebruik kunnen maken van de aspecten van ICT. Al deze activiteiten beïnvloeden de opvattingen van deze leraren.

Hoewel docent E denkt dat het zelfstandig leren door leerlingen erg belangrijk is, wilde hij niet meedoen aan de werkgroep waarin docent F zit, omdat hij andere prioriteiten stelt. Hij zei dat hij wel meer over zelfstandig leren zal vernemen als de werkgroep zal rapporteren over haar bevindingen. Hij is zelf meer betrokken bij het opbouwen en verbeteren van een samenwerkingsverband van leraren van speciale scholen en het ontwikkelen van activiteiten voor leerlingen die bijzondere zorg nodig hebben. Docenten A en B hebben de ambitie door te groeien naar een leidinggevende positie in hun school en volgen daarvoor enkele cursussen. Docent C zei dat collega's in zijn school bezig zijn met het nadenken over en implementeren van nieuwe leer- en onderwijsmethoden. Hij is van mening dat hij daaraan niets kan toevoegen en dat hij zichzelf beter kan toelagen op zaken in de school die volgens hem niet goed lopen of meer aandacht nodig hebben, zoals de ontwikkeling van buitenschoolse activiteiten.

3.3.2 Patronen in de ontwikkeling of verandering van opvattingen

Op basis van bovenstaande beschrijvingen, kan een voorzichtig onderscheid worden gemaakt tussen vier patronen in de ontwikkeling of verandering van de opvattingen van de leraren over leren.

- Het eerste patroon kan worden gekarakteriseerd als intern gedreven versus extern gestimuleerd. Sommige leraren (bijvoorbeeld docent A, D, en E) hebben aan hun opvattingen gewerkt zonder daarbij te zijn gestimuleerd door de scholen waarin zij werken of eerder hebben gewerkt. Hun opvattingen over leren verschilden ook behoorlijk van opvattingen van de meeste van hun collega's. Bij deze leraren heeft hun expertise-ontwikkeling een interne bron. Aan de andere kant zijn er leraren (bijvoorbeeld docent G en H) die in grote mate door de specifieke context van de school zijn gestimuleerd te werken aan hun opvattingen over leren. Het is mogelijk dat deze leraren bovendien daartoe intern gedreven waren.
- Het tweede patroon kan worden gekarakteriseerd als een radicale verandering in opvattingen over leren (bijvoorbeeld docent D) versus geleidelijke veranderingen in al bestaande opvattingen (bijvoorbeeld docent B en F). In het geval van een radicale verandering verwerpt een leraar zijn of haar oorspronkelijke opvattingen en begint vervolgens een nieuwe opvatting over leren te ontwikkelen. In het geval van geleidelijke verandering van bestaande opvattingen verfijnt of verbetert de leraar zijn of haar opvattingen.

- Het derde patroon betreft een individuele versus gemeenschappelijke verandering. De meeste leraren hebben in hun eentje aan hun opvattingen gewerkt, zonder hulp van collega's (bijvoorbeeld docent A en E). Anderen daarentegen (docent D, G en H na enkele jaren leraarschap) hebben samengewerkt met collega's. Redenen waarom de leraren individueel hebben gewerkt zijn: (1) het feit dat hun collega's hen weinig te bieden hadden omdat deze traditionele opvattingen hadden over leren, (2) het feit dat men ervan overtuigd is dat iedere leraar uniek is als gevolg van persoonlijkheidskenmerken, de onderwijssituatie en het vak dat een leraar geeft en (3) het feit dat het niet gebruikelijk is in scholen met elkaar te praten over fundamentele aspecten van onderwijzen en leren. De reden waarom de opvattingen van docenten G en H over leren het resultaat zijn van een gezamenlijk ontwikkelingsproces heeft te maken met schoolorganisatorische zaken (het werken in teams) en de specifieke geschiedenis van de school (een beginperiode met zeer problematische leerlingen en het moeten werken in heterogene groepen waarover vrij weinig bekend was en waarvoor elementaire zaken als leer materiaal ontbraken). Docent D had andere redenen om samen te werken. Hij vond in zijn school collega's die vergelijkbare ideeën hadden over leren en ze besloten deze samen te verwerken in een nieuw curriculum en nieuw onderwijsleermateriaal.
- Het vierde patroon heeft te maken met verandering van de inhoud van de opvattingen van de leraren over leren. Sommige leraren hebben zelf besloten wat zij belangrijk vinden voor het leren (bijvoorbeeld docent A en D), terwijl anderen min of meer gedwongen zijn door anderen geformuleerde opvattingen over leren over te nemen (bijvoorbeeld docenten C, G en H). In het geval van docent C waren deze opvattingen afkomstig van recente onderwijspsychologische inzichten en nieuw onderwijsleermateriaal dat daarop was gebaseerd en waarmee hij te maken kreeg. In het geval van docent G en H was het de school die met een duidelijke en expliciete visie op leren ging werken en waarbij de leraren verondersteld werden deze over te nemen.

Bovenstaande patronen geven aan dat er zowel overeenkomsten als verschillen zijn in de ontwikkeling of verandering van de opvattingen van de leraren over leren. Relevante factoren voor verandering of ontwikkeling zijn daarvoor: de oorsprong (intern- of externgestuurde verandering), motivatie (die leidt tot radicale of geleidelijke verandering), de context (individuele of gezamenlijke veranderingen) en inhoud (de mate waarin iets relevant wordt gevonden).

3.4 TOT SLOT

Het onderzoek dat in dit hoofdstuk is beschreven, is uitgevoerd onder een beperkt aantal leraren en alleen hun opvattingen over leren zijn in beschouwing genomen. Geconcludeerd kan worden dat de actuele opvattingen van leraren over leren het resultaat zijn van ontwikkelingen of veranderingen gedurende hun carrière. Dit gebeurt vaak op basis van geconstateerde problemen of gevoelens van ontevredenheid over een bepaalde situatie, die gevolgd werden door pogingen een dergelijke situatie te verbeteren. Dit betekent dat de meeste leraren in het onderzoek cumulatief leren van ervaringen. Hun ontwikkeling of verandering van opvattingen kan worden beschouwd als een resultaat van het leren van ervaringen die zijn gebaseerd op reflectie op (en tijdens) hun handelen (Schön, 1983), maar meestal niet op 'enhanced reflection' (gebruik van externe bronnen of informatie voor het nemen van beslissingen; Airasian et al., 1995). In het onderzoek was er slechts één leraar die een dergelijke vorm van reflectie toonde: docent D die zijn beslissingen over zijn manier van werken mede baseerde op resultaten uit vragenlijsten onder zijn leerlingen.

Het onderzoek wijst erop dat de ontwikkeling of veranderingen van de opvattingen van de leraren met name een persoonlijke of subjectieve aangelegenheid is en dat deze ontwikkeling verschillende patronen kent. Opmerkelijk is dat de betrokken leraren niet altijd uitgewerkte opvattingen hebben over leren. In het algemeen lijkt het dat het leren door leraren kan worden bevorderd in een context waar dit leren wordt gestimuleerd en gezamenlijk plaatsvindt. Coöperatief werken lijkt een groot potentieel voor het leren door leraren te zijn (Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Als men individueel werkt, zijn leraren veelal afhankelijk van hun eigen interpretatie en ervaringen zonder dat andere perspectieven in beschouwing worden genomen. Het is mogelijk dat men dan de eigen situatie niet ver genoeg kan overstijgen; door samen te werken met anderen kunnen meer ontwikkelde opvattingen ontstaan. Samenwerking tussen leraren moet echter niet leiden tot afhankelijkheid van anderen en de context. De resultaten wijzen op het belang van persoonlijk geïnitieerd leren, dat daarom ook recht moet worden gedaan, en wijzen er voorts op dat een belangrijk kenmerk van het leraarsberoep een bepaalde mate van autonomie van de leraar impliceert (zie ook Hoyle & John, 1995).

Bijna alle leraren begonnen daadwerkelijk over het leren van leerlingen na te denken nadat ze al enkele jaren als leraar hadden gewerkt. In hun beginperiode waren ze meer bezig met zichzelf en het overleven in de klas dan met het leren door leerlingen. Vanwege de verantwoordelijkheid die leraren hebben tegenover hun leerlingen, zouden ze moeten worden gestimuleerd eerder in hun loopbaan aandacht te

besteden aan het leren door leerlingen. Dit aspect zou meer moeten worden benadrukt in de lerarenopleiding en bij begeleiders van beginnende leraren in scholen.

Sommige leraren willen zich graag blijven bezighouden met het verder ontwikkelen van hun opvattingen over leren, terwijl anderen liever aandacht besteden aan andere aspecten van het leraarsberoep. Agevraagd kan worden of de ontwikkeling van hun opvattingen over leren daadwerkelijk een halt wordt toegeroepen als men zich hiermee niet meer expliciet bezig houdt. Een andere vraag betreft de oorzaak van de behoefte om zich meer met andere dingen bezig te houden dan het leren door leerlingen. Tenslotte is het belangrijk om inzicht te verkrijgen in de vraag of de ontwikkeling of verandering van opvattingen over leren altijd positieve veranderingen impliceert (zie Richardson, 1996). In toekomstig onderzoek over de opvattingen van leraren zou meer aandacht besteed kunnen worden aan dergelijke onderwerpen.

4 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

„Over de rol van leraar en leerling in het onderwijsleerproces wordt door leraren gevarieerd en genuanceerd gedacht. Zou dit voor de te bereiken leerresultaten een verrijking zijn of zouden leerresultaten gediend zijn met meer gemeenschappelijk denken binnen de school? Wie bepaalt dat en op grond waarvan?“ Wynand Wijnen

De eerste onderzoeksvraag had betrekking op de vier aspecten van het onderwijsconcept van docenten (het doel van het onderwijs, de inhoud, de rol van de leraren en de rol van de leerlingen).

- *Bij het doel van het onderwijs* blijkt het bij de leraren met name om vakinhoudelijke doelen te gaan (voldoen aan vastgestelde exameneisen) en opvoedkundige doelen waarin de leerlingen in relatie worden gezien tot hun sociale context (bijvoorbeeld kunnen samenwerken, elkaar respecteren) en in relatie tot zichzelf (bijvoorbeeld het ontwikkelen van zelfvertrouwen, gelukkig worden).
- *Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs* gaat het bij de leraren om inhouden die afkomstig zijn uit de vakken die men geeft en die in lesmethoden zijn neergelegd. Daarnaast betreft het vakoverstijgende inhouden die een meer pedagogische waarde hebben (bijvoorbeeld waarden en normen). Soms blijken de laatstgenoemde inhouden ook deel uit te maken van een schoolvak (een voorbeeld daarvan is volgens één van de leraren het vak aardrijkskunde).
- *Met betrekking tot de rol van leraar* in het onderwijsleerproces lijken tussen de leraren meer variatie en nuances te bestaan in hun praktijktheorieën (opvattingen). Klassikaal werken en een sturende en docerende rol van de leraar komen in de opvattingen van de leraren voor, evenals een begeleidende en ondersteunende rol van de leraar met relatief veel zelfwerkzaamheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen.
- *Ook over de rol van de leerlingen denken leraren genuanceerd.* Het gaat van leren door instructies van de docent te volgen tot zelfontdekkend leren en groepswork waarbij leerlingen soms de rol van de leraar lijken over te nemen.

De tweede onderzoeksvraag heeft enerzijds betrekking op patronen die zichtbaar zijn binnen elke aspect van de onderwijsconcepten van de leraren en anderzijds op de vraag in hoeverre het onderwijsconcept van individuele leraren een consistent geheel is.

Uit de beschreven onderwijsconcepten van leraren⁵ blijkt dat het onderwijsconcept van sommige leraren een min of meer coherent geheel is. Bij enkele andere leraren is dat veel minder het geval. Zie voor meer informatie het proefschrift van De Vries.

De derde onderzoeksvraag ging over de persoonlijke factoren en contextfactoren die een rol hebben gespeeld bij het tot stand komen van de praktijktheorie ten aanzien van het onderwijsconcept van de leraren. Er blijken diverse van dergelijke factoren te kunnen worden onderscheiden. In het proefschrift worden de volgende beschreven:

Persoonlijke factoren

- ervaringen tijdens de jeugdperiode van de leraren;
- opleiding die de leraren hebben gevolgd: het soort opleiding, de keuze voor hun opleiding en de ervaringen tijdens de opleiding;
- het werken als leraar: de carrière tot nu toe, het hebben van nevenfuncties in de school, het opdoen van ervaring en aspecten die te maken hebben met het ouder worden.

Contextfactoren

- de leerlingen aan wie men lesgeeft: maatschappelijke, cognitieve en sociaal-emotionele kenmerken van leerlingen;
- de school(organisatie): identiteit van de school, het schoolklimaat, samenwerking met collega's/overlegstructuren en zaken als lesrooster, klassengrootte, samenstelling van klassen en verdeling van tijd;
- het vak waarin men lesgeeft;
- schooloverstijgende en maatschappelijke ontwikkelingen: onderwijsbeleid en algemeen maatschappelijke ontwikkelingen.

Bovenstaande factoren zijn niet voor elke leraar van (even groot) belang. Waar ze wel een rol hebben gespeeld is dit op verschillende manier gebeurd, vaak afhankelijk van de betekenis die de leraren er zelf aan hebben gegeven.

In een vierde groep onderzoeksvragen stond de opvatting over het leren van leerlingen centraal en de manier waarop die opvattingen zich ontwikkelen. Uit de verzamelde gegevens kan worden geconcludeerd dat bij alle leraren in meer of mindere mate verandering of ontwikkeling van praktijktheorie ten aanzien van het leren door leerlingen heeft plaatsgevonden. Dit kan enerzijds vanuit een interne 'drive' van een leraar tot stand zijn gekomen of anderzijds extern zijn gestimuleerd, bij-

⁵ In deze brochure zijn twee portretten opgenomen. In het proefschrift van De Vries komen er acht voor.

voorbeeld vanuit de schoolorganisatie. Bij sommige leraren hebben dergelijke veranderingen of ontwikkelingen geleidelijk plaatsgevonden, terwijl bij andere leraren sprake is van momenten waarop een radicale verandering plaats had. Ook is duidelijk geworden dat het bij enkele leraren individuele veranderingen of ontwikkelingen zijn geweest, terwijl die veranderingen of ontwikkelingen bij anderen juist het gevolg zijn van samenwerking met collega's. Verder betreft het soms veranderingen of ontwikkelingen waarvan de inhoud door de leraren zelf is bepaald of gedefinieerd, maar het gaat ook om inhouden of richtingen die zijn aangedragen door de school waarin men werkzaam is. Persoonlijke en contextuele factoren blijken een rol te spelen bij de verandering of ontwikkeling van deze theorieën. De eigen 'drive' tot leren van de leraar, de mate van intern of extern gestuurd zijn en de motivatie tot leren zijn belangrijke persoonlijke factoren. Ervaringen die iemand in de onderwijspraktijk heeft opgedaan en de schoolorganisatie zijn contextfactoren die hier van belang zijn.

Discussiepunten ten aanzien van het leren van leraren en de ontwikkeling of verandering van praktijktheorie die naar voren zijn gebracht, betreffen de vraag naar de autonomie van leraren en de mate waarin leraren in de meer omvattende schoolorganisatie hun onderwijspraktijk spontaan en op individuele basis kunnen en mogen veranderen, de vraag waarom de ene leraar wel nieuwe inzichten ontwikkelt en de ander niet, de kwaliteit van de inhoud van praktijktheorieën en criteria op basis waarvan praktijktheorie als 'goed' of 'adequaat' kan worden aangemerkt.

Als implicaties voor de praktijk zijn enkele zaken genoemd die liggen op de terreinen van de professionele ontwikkeling van leraren, het leren onderwijzen, het professionaliseringsbeleid van scholen en het onderwijsbeleid op nationaal niveau.

LITERATUUR

Airasian, P., Gullickson, A., Hahn, L., & Farland, D. (1995). *Teacher self-evaluation: The literature in perspective*. Kalamazoo: Western Michigan University, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.

Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 275-286.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago and La Salle: Open Court.

Conway, P.F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed mode of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89-106.

Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. 's-Gravenhage: SVO.

Creemers, B.P.M. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-206). Oxford/New York/Tokyo: Elsevier.

Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science education*, 76, 493-506.

Easley, N.M. (1996). *The struggle to put beliefs into action*. Ph.D.thesis. University of Memphis.

Eraut, M. (1988). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-132.

Feiman-Nemser, S., & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.

Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F.B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 63-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Handal, G., & Lauvas P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.

Hoyle, E., & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.

Manen, M. van (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 33-50.

McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In: E.W. Ross, J.W. Cornett & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory and research* (pp. 191-206). Albany: State University of New York Press.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W.R. Bond, D.H. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69-77). London/Washington, D.C.: The Falmer Press.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (second edition, pp. 102-119). New York: Macmillan.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M., & Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.

Vries, Y. de (2004). *Onderwijsconcepten en professionele ontwikkeling van leraren vanuit praktijktheoretisch perspectief*. Dissertatie, Wageningen Universiteit.

OVER DE AUTEUR

Yvonne de Vries (geboren in 1968 te Wervershoof) behaalde in 1992 het doctoraal-examen Pedagogiek met als afstudeerrichting Pedagogiek en Didactiek van het Onderwijs aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Daarna trad zij in dienst als assistent in opleiding en enige jaren later als onderzoeker bij de vakgroep Agrarische Onderwijskunde van de Landbouwniversiteit Wageningen (momenteel Wageningen Universiteit) om te werken aan projecten rondom praktijktheorieën over 'goed onderwijs' van leraren in het voortgezet onderwijs en de kwaliteit van het hoger agrarisch onderwijs vanuit het perspectief van de student. In 1999 maakte ze de overstap naar het Onderwijsbureau van de Faculteit der Economische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Brabant, de huidige Universiteit van Tilburg. Daar houdt zij zich als onderwijskundige voornamelijk bezig met de professionalisering van docenten, onderwijsadvisering en kwaliteitszorg in het onderwijs.

Voor meer informatie:

Yvonne de Vries

Universiteit van Tilburg

Faculteit der Economische Wetenschappen

Onderwijsbureau

Postbus 90153

5000 LE Tilburg

tel. 013-4662784

e-mail: V.M.C.deVries@uvt.nl

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-
- 35 Inspiratie en ambitie
- 36 Krachtige leeromgevingen
- 37 Literatuuronderwijs en computers: (hoe) kan dat?
- een concept voor een digitale didactiek van het literatuuronderwijs in de tweede fase -
- 38 Informatie over het vmbo
- 39 De functie van toetsen en examens
- 40 De invoering van een nieuw onderwijsconcept
- 41 Toekomstgerichte leermiddelen
- 42 Van tweede fase naar hoger onderwijs
- 43 Uitstelgedrag van leerlingen
- 44 Kennismanagement in het onderwijs
- 45 Een betere school - prikkels voor kwaliteitszorg -
- 46 Leerlingen in lessen activeren
- (activerende) didactiek in de praktijk -
- 47 Binding van scholieren
- 48 Competenties van docenten
- 49 Werkklimaat als aangrijpingspunt voor pedagogische en didactische adviezen aan docenten
- 50 Het Studiehuis: de branding voorbij
- 51 De didactiek van digitaal leren
- 52 Talendocenten aan zet
- 53 De invloed van leeromgevingen op motivatie en strategiegebruik voor zelfregulerend leren
- 54 Portfolio
- 55 Opvattingen van leerlingen over leren
- 56 Motivatie: psychologische verschillen tussen leerlingen



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van
MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15

5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

e-mail MesoConsult@wxs.nl

internet www.MesoConsult.nl

Werktitels voor volgende nummers:

Inspirerende leeromgevingen in het beroepsonderwijs

Interactieve werkvormen bij MVT

Waarderend onderzoeken