

KOERSVAST VERNIEUWEN



**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

auteurs
Ger Tielemans,
Henk Verbeeten,
Wynand Wijnen,
Jos Zuylen

redactie
Jos Zuylen

© 2005 **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

Steeds meer scholen in Nederland zijn steeds nadrukkelijker in de weer met het herinrichten van de school vanuit vernieuwingsperspectief. Al of niet expliciet hanteren ze daarbij het uitgangspunt dat het van levensbelang is dat leerlingen ook bij schools leren recht hebben op inspirerende leeromgevingen. En als het al geen recht is, dan is het een harde noodzaak. Scholen behoren inspirerende leeromgevingen te zijn. In de kern is dat de inzet van iedere onderwijsvernieuwing.

Inspirerende leeromgevingen komen dichterbij als een school bij het herontwerp van de leeromgeving een aantal trefwoorden niet uit het oog verliest. We tippen ze hieronder kort aan.

Ambitie

Ambities liggen ten grondslag aan geïnspireerd leren en werken. Mensen stellen graag zelf doelen en werken het liefst aan zelfgestelde doelen. Om die reden is het zaak om bij leren en werken aan te sluiten bij ambities en datgene wat mensen al kunnen en waar ze goed in willen zijn. Werken aan zelf gestelde doelen geeft een gevoel van eigendom.

Eigendomsgevoel

Werken met doelen die anderen gesteld hebben is voor velen moeilijk. Net zoals het voor mensen moeilijk is om te werken met materiaal dat door anderen ontwikkeld is of te werken binnen een onderwijsconcept dat door anderen bedacht is. Een lerende organisatie is een optelsom van vele kleine groepjes, al of niet in wisselende samenstellingen waarin in zoveel mogelijk opzichten met elkaar verantwoordelijkheid genomen wordt en kan worden genomen voor het eigen handelen. Docenten zouden de kans moeten krijgen en grijpen om in kleine teams zelf leeromgevingen te ontwerpen. Het is wenselijk leerlingen in dit ontwerpproces te betrekken.

Beleving

Bij het elkaar inspireren is het zaak rekening te houden met de beleving van anderen. Je kunt nog zulke goede bedoelingen hebben bij het coachen van anderen, maar als die anderen het niet ook op die manier beleven, ben je daarmee niets opgeschoten. De ambitie van een coach is de ander te helpen bij het realiseren van diens ambities. Alle activiteiten van een coach die de ambities van die ander in de weg zitten, zijn contraproductief.

Zelfverantwoordelijkheid

Bij alle gedrag, dus ook bij leren, worden er bewust of onbewust op enig moment doelen gesteld, criteria bepaald, en volgen er beoordeling en reflectie. Leerlingen, maar ook medewerkers, vergroten hun gedragsrepertoire en worden wendbaarder als ze in staat worden gesteld optimaal verantwoordelijkheid te nemen voor deze componenten van leren. Hiermee is de kern van zelfverantwoordelijkheid genoemd. Neem geen leercomponenten over als de ander er zelf zorg voor kan dragen. Helpen kan, maar bij te veel en te weinig hulp is niemand gebaat.

Keuzevrijheid

Door keuzevrijheid aan mensen te geven, nemen de kansen toe dat iemand geïnspireerd aan het werk kan gaan. Door mensen een optimale (bij de persoon en situatie passende) keuzevrijheid te geven, wordt de mogelijkheid gecreëerd dat ze hun gedragsrepertoire effectief vergroten en neemt al doende hun potentie om verantwoordelijkheid te nemen toe.

Zelfwerkzaamheid (leren door doen)

Mensen doen iets en leren ervan. Leven is leren. Op het moment dat we in school leersituaties inrichten, zouden we het principe van leren door doen niet uit het oog moeten verliezen. Dit principe geldt zowel voor het leren van praktische handelingen als voor het lezen van een tekst, het oplossen van een som of het bestuderen van een theorie. In dit verband is er niets mis met doceren, zolang dat maar leidt tot activiteit in het hoofd van de lerende.

Sociale ontmoetingsplaats

Het is belangrijk dat leerlingen en medewerkers met plezier naar school komen. De school is een leer- en werkplaats, maar bovenal een leefplaats waar mensen elkaar ontmoeten. Het is belangrijk hiermee rekening te houden bij de organisatie en inrichting van de school.

Als scholen vanuit de bovenstaande trefwoorden al of niet in de vorm van een aantal samenhangende projecten de vernieuwing uitwerken, kan dit de koersvastheid bevorderen. Het is immers zaak dat er niet uit het oog wordt verloren waarom we het onderwijs vernieuwen.

In deze brochure hebben we drie hoofdstukken opgenomen die al eerder gepubliceerd zijn. In het eerste hoofdstuk proberen we aan te geven waarom het zaak is onderwijs te vernieuwen. Het hoofdstuk bevat eigenlijk niets nieuws, waarmee overigens nog niet gezegd is dat het verouderd is. Sterker nog, de inhoud is actueler dan ooit. Omdat scholen momenteel vernieuwen, is het zaak dat iedereen goed op het netvlies heeft waarom dit gebeurt. In hoofdstuk 2 gaan we in op de begrippen

leerprocesbegeleiding en leerstrategietraining. Bij nieuwe onderwijsinrichtingen wordt er vanuit gegaan dat docenten daar meer aandacht voor hebben dan in het verleden. We gaan uitgebreid op de begrippen in omdat de woorden veelvuldig gebruikt worden, terwijl ze eigenlijk niet gedefinieerd zijn in de Nederlandse onderwijsliteratuur. Hoofdstuk 3 is een verzameling van instrumenten waarmee transparantie aangebracht kan worden in vernieuwingstrajecten.

Tot slot: de lezer die deze brochure bestudeert omdat hij op zoek is naar handvatten voor de vormgeving van vernieuwingsprocessen op de eigen school, adviseren we Studiehuisreeks nummer 59 (Appreciative Inquiry) nog eens te bekijken. Daarin gaat het over de vormgeving van sociale constructieprocessen en het klimaat dat je op een school nodig hebt om te vernieuwen. En dan is het plaatje rond: je moet weten wat je wilt en waarom je dat wil en hoe je een en ander aanpakt. Deze brochure is voor onszelf, maar hopelijk ook voor iedere lezer, een hulpmiddel bij koersvast vernieuwen.

Namens de redactie,

Jos Zuylen

INHOUD

Woord vooraf	5
1 Ontwikkelingen in het onderwijs	9
1.1 Inleiding	9
1.2 Integratie	10
1.3 Differentiatie	12
1.4 Haalbaarheid	13
1.5 Van doceren naar studeren	14
1.6 Het leerproces centraal	14
1.7 Kennisverwerving in plaats van kennisoverdracht	15
1.8 Actief en zelfstandig leren	17
1.9 Suggesties voor veranderen	18
- de docent als begeleider	18
- de nadruk op vaardigheden	19
- de inzet van informatietechnologie	20
1.10 Tot slot	22
2 Leerprocesbegeleiding en leerstrategietraining in het nieuwe leren	23
2.1 Inleiding	23
2.2 Leerprocesbegeleiding, afbakening van het begrip	27
2.3 Interpersoonlijk	30
2.4 Pedagogisch	31
2.5 Vakinhoudelijk en didactisch	36
2.6 Organisatorisch	39
2.7 Tot slot	44
Literatuur	45

3	Structuur aanbrengen in de aanpak van een vernieuwing	47
3.1	Inleiding	47
3.2	Visie, producten, proces	47
3.3	Wat wil de directie?	49
3.4	Werkwijze	49
3.5	Externe begeleiding	50
3.6	Pilotprojecten ofwel uitprobeerprojecten	50
3.7	Opdrachten voor werkgroepen/projectgroepen	51
3.8	Samenhang	54
3.8.1	Ordering van het proces	54
3.8.2	De begeleidingsmatrix	57
3.9	Besluitvorming, betrokkenheid en zorgvuldig zoeken	59
3.10	SOIS-model	61
	Literatuur	64

1 ONTWIKKELINGEN IN HET ONDERWIJS

Woord vooraf

Deze bijdrage is de – enigszins aangepaste – neerslag van een lezing die ongeveer 10 jaar geleden werd verzorgd. Ze werd in deze brochure opgenomen omdat ze kan worden gezien als een poging om onderwijsvernieuwing te koppelen aan problemen of beter misschien: uitdagingen die men op zich wil nemen. Onderwijsvernieuwingen worden nog wel eens gepresenteerd in de vorm van oplossingen: competentiegericht leren, probleemgestuurd onderwijs, het nieuwe leren, huiswerkvrij onderwijs, projectonderwijs, het studiehuis, ervaringsgericht leren, werkplekleren, enz. Dat is prima, wanneer alle betrokkenen weten waarom de voorgestelde onderwijsvernieuwingen worden nagestreefd en wanneer ze dat 'waarom' ook echt onderschrijven. Dit laatste is overigens niet altijd eenvoudig omdat vernieuwingen nog wel eens meerdere problemen tegelijkertijd willen oplossen. Dit laatste is dan ook een extra argument om op te lossen problemen en aan te pakken uitdagingen zo expliciet mogelijk te benoemen. Het kan in ieder geval helpen onduidelijkheden onderweg te verhelderen met het oog op het te bereiken doel. Daardoor wordt de vernieuwing geen doel op zich, maar een activiteit waarvan telkens weer moet worden vastgesteld of ze nog steeds gericht is op het oplossen van de problemen en het realiseren van de uitdagingen, die het startpunt vormden.

1.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk worden enkele thema's beschreven die een rol spelen bij een analyse van het onderwijs van vandaag. Het spreekt welhaast vanzelf, dat een dergelijke analyse allerminst volledig kan zijn. Over ontwikkelingen in het onderwijs, die gestimuleerd dan wel afgeremd zouden moeten worden, kan men gemakkelijk van mening verschillen. Moet de selectiviteit worden aangescherpt of juist niet? Moeten de toegangsdrempels tot sectoren van het onderwijs worden opgehoogd of juist niet? Moet het onderwijs in versterkte mate de kenmerken marktgerichtheid en klantvriendelijkheid gaan vertonen of wordt daarmee geen enkel goed doel gediend? Hebben docenten nu al een meer dan aanvaardbare taakbelasting of zou een aanscherping daarvan nog tot de mogelijkheden behoren? Mag van het onderwijs worden verwacht, dat het naadloos aansluit op de arbeidsmarkt of is dit een voorbeeld van onredelijk opgeschroefde verwachtingen? Is er binnen het onderwijsstelsel feitelijk sprake van allerlei aansluitingsproblemen of zijn dergelijke aansluitingsproblemen een gevolg van onwetendheid omtrent de mogelijkheden en beperkingen van de verschillende sectoren binnen het onderwijs?

In deze bijdrage is gekozen voor de beschrijving van een drietal thema's. Allereerst is dat het probleem van een gebrekkige *integratie*. De indruk bestaat, dat binnen het onderwijs de verschillende onderdelen onvoldoende op elkaar zijn afgestemd met als gevolg tegenstrijdige verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Ook een gebrekkige *differentiatie* wordt wel gezien als een belangrijk onderwijskundig probleem. Tenslotte is *haalbaarheid* een thema dat in het hoger onderwijs vaak besproken is, maar dat ook in de bovenbouw van havo/vwo aandacht verdient.

Vervolgens zal worden betoogd, dat wellicht een fundamentele heroriëntatie nodig is om de beschreven problemen op een verantwoorde manier tot een oplossing te brengen. Die fundamentele heroriëntatie zou niet langer het doceren of onderwijzen een centrale plaats moeten geven, maar het leren en het studeren. Een verschuiving van doceren naar leren en studeren zal kennisverwerving stimuleren ten koste van kennisoverdracht en zal ongetwijfeld moeten leiden tot actief en zelfstandig leren bij de leerlingen. Tenslotte zullen enkele factoren worden besproken, die een verandering in de richting van het centraal stellen van het leerproces in een gunstige zin zouden kunnen beïnvloeden; een verschuiving naar leerdoelen met een langere levensduur dan de leerdoelen, die nu nogal eens gebruikelijk zijn. Het inzetten van beschikbare technologieën en een veranderde taakstelling voor de docenten binnen een veranderd onderwijs zullen in dat verband aan de orde komen.

1.2. INTEGRATIE

Onderwijsprogramma's hebben zich nogal eens ontwikkeld volgens het model van de deltavorming. Van bestaande hoofdtakken hebben zich nieuwe zijtakken afgesplitst en de relatie tussen hoofdtakken en zijtakken is lang niet altijd meer te zien. Er is sprake van een toenemende vakkensplitsing en er zijn telkens weer nieuwe onderdelen, die binnen het onderwijs ook nog aandacht zouden moeten krijgen. Er is sprake van een steeds verder voortschrijdende specialisatie en het is niet verwonderlijk, dat ook nieuwe specialisaties aanspraak menen te moeten maken op een plaats binnen het onderwijs. Onderwijsprogramma's kunnen nog wel eens worden getypeerd als een verzameling van onderdelen, die ressorteren onder de verantwoordelijkheid van min of meer autonome docenten, secties of vakgroepen en waarvan de onderlinge samenhang lang niet altijd duidelijk is. Het kan gebeuren, dat identieke onderdelen een plaats hebben gekregen binnen verschillende onderdelen en het is ook denkbaar, dat binnen het onderwijsprogramma rekening moet worden gehouden met tegenstrijdigheden en met per docent verschillende opvattingen.

De onderlinge samenhang van onderdelen binnen een onderwijsprogramma is lang niet altijd duidelijk. Gegroeide afsplitsingen, gebrekkig overleg tussen docenten, toevoegingen op basis van ontwikkelingen van buitenaf, het abstraherend karakter van de afzonderlijke onderdelen of vakken enzovoorts liggen aan dit gebrek aan integratie ten grondslag. Gevolg is wel, dat leerlingen niet altijd in staat zijn de relaties tussen de verschillende vakgebieden te zien en dat er bij hun aandacht voor de wereld om hen heen sprake kan zijn van wellicht nietbedoelde maar toch storende vormen van een gebrek aan integratie. De vraag, in welke mate de verschillende vakgebieden een bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van een en hetzelfde probleem, wordt lang niet altijd beantwoord. Het is denkbaar, dat vanuit het ene vakgebied een oplossing wordt aangereikt, die op gespannen voet staat met gegevens uit andere vakgebieden. Het kan voorkomen, dat een oplossing, die wenselijk is vanuit de ene optiek, juist afgekeurd moet worden vanuit een andere optiek. Het integreren van elementen uit verschillende vakgebieden is een bijzonder moeilijke opgave en het is daarom dan ook des te merkwaardiger, dat deze moeilijke opgave grotendeels aan de leerlingen wordt overgelaten, terwijl het onderwijs de meer overzichtelijke facetbenadering door het handhaven van een vakkenstructuur en het 50-minuten-rooster tot zijn verantwoordelijkheid rekent. Eigenlijk zou de integratie van leergebieden een veel belangrijker plaats moeten hebben binnen het onderwijs dan vooralsnog het geval is.

Probleemgestuurd leren, thematisch leren, projectleren, natuurlijk leren, competentieleren, ontwerpgericht leren, werkplekleren enzovoorts rekenen het tot hun taak juist de integratie van vakgebieden in voldoende mate aan bod te laten komen. Om die reden is het zaak dat medewerkers van scholen zich in de analysefase van een onderwijsvernieuwing op dit type concepten concentreren. Overigens geldt hier ook 'what's in a name'. Het is aan medewerkers van scholen concepten naar eigen hand te zetten, als bij die omzetting het wezenskenmerk van het concept maar niet verloren gaat. Of erger nog: als de vertaalslag die de school aanbrengt het geïnspireerd leren van leerlingen niet dichterbij brengt. Natuurlijk wil aandacht voor integratie niet zeggen, dat er geen plaats meer zou zijn voor de inzichten en verworvenheden van de afzonderlijke vakgebieden. Ook die verdienen binnen het onderwijs uiteraard een plaats, maar de indruk bestaat, dat de versnippering iets te ver is doorgezet en dat mede daardoor de samenhang tussen de vakken in te grote mate verloren is gegaan. Vandaar een pleidooi voor toenemende integratie.

1.3. DIFFERENTIATIE

Onderwijsprogramma's worden niet zelden gekenmerkt door een relatief hoge graad van uniformiteit. Die uniformiteit – omdat we het onderwijs inrichten vanuit het aanbod van de school en minder vanuit de vraag van de leerling – heeft tot gevolg dat een aantal zaken in hoge mate wordt vastgelegd: het onderwijsaanbod, de duur van het onderwijsprogramma, de eisen, de na te komen verplichtingen, de te volgen lessen of colleges, de af te leggen toetsen en examens enzovoorts. Een onderwijsprogramma is dus het aanbod, dat de onderwijsinstelling aan de leerlingen wenst te doen. Het is een gegeven, dat in belangrijke mate gebonden is aan vaste plaatsen en vaste tijdstippen en dat alleen al op die grond eerder neigt naar uniformiteit dan naar differentiatie. Niettemin is genoegzaam bekend, dat leerlingen en studenten in nogal wat opzichten van elkaar verschillen. Ze verschillen niet alleen van elkaar in intelligentie, maar ook in belangstelling en interesse, in toekomstverwachting en toekomstplannen, in inzetbereidheid en doorzettingsvermogen, in beroepsgerichtheid en abstractievermogen enzovoorts. Het ligt dus allerminst voor de hand om één en hetzelfde onderwijsprogramma aan te bieden dan wel verplicht te stellen voor alle in aanmerking komende leerlingen en studenten. Beter zou het zijn, wanneer het aanbod zoveel als mogelijk afgestemd zou kunnen worden op de vraag. Extra tijd en aandacht zou er moeten zijn voor degenen, die moeite hebben met bepaalde onderdelen. Minder tijd en aandacht zou er moeten zijn voor degenen, voor wie het gebodene amper geheimen en problemen kent. Aangepaste leermiddelen zijn op hun plaats voor de leerlingen, die dat nodig hebben, en moeilijker opgaven zouden beschikbaar moeten zijn voor de leerlingen, die dat aankunnen.

Differentiatie binnen het onderwijs wil zeggen, dat er zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met verschillen die er tussen leerlingen nu eenmaal zijn. Dat rekening houden kan betrekking hebben op de relatieve aandacht die leerlingen vanwege het onderwijs krijgen, het kan betrekking hebben op de volgorde, waarin bepaalde onderdelen worden gevolgd en afgerond, het kan betrekking hebben op de aard van leermiddelen die beschikbaar worden gesteld, het kan betrekking hebben op de vorm van begeleiding, die feitelijk wordt aangeboden, maar het kan ook betrekking hebben op de tijd die voor het afronden van het programma beschikbaar wordt gesteld enzovoorts. In al deze gevallen maakt differentiatie variaties mogelijk, terwijl toch min of meer hetzelfde doel wordt nagestreefd. Differentiatie kan ook betrekking hebben op het na te streven en te bereiken doel. Op grond van gebleken verschillen tussen leerlingen kan besloten worden tot een kortere studieduur of een eerdere uitstroom, waarbij uiteraard ook de verworven kwalificaties verschillend zullen zijn. Kortere en langere opleidingen binnen eenzelfde domein kunnen op basis van de hier bedoelde differentiatie tot stand komen. Verdere dif-

ferentiatie in het stelsel voor voortgezet onderwijs zou de medewerkers in het vo helpen de differentiatie te realiseren die hierboven wordt bedoeld.

1.4 HAALBAARHEID

Onderwijsprogramma's kunnen gemakkelijk uitdijen en aangroeien. Nieuwe onderdelen worden toegevoegd zonder beperkingen ten aanzien van het bestaande, nieuwe ontwikkelingen moeten aandacht krijgen terwijl er in het bestaande niets kan wegvallen. Nu is de omvang van de leerstof natuurlijk geen absoluut vastliggend begrip. Het lijkt niet mogelijk in absolute zin vast te stellen of een onderwijsprogramma realiseerbaar is of niet. Wel is het mogelijk vast te stellen of er factoren aangewezen kunnen worden, die de haalbaarheid naar alle waarschijnlijkheid in negatieve zin beïnvloeden. Het moeten afleggen van een te groot aantal toetsen in een te korte tijd, het tegelijkertijd aandacht moeten geven aan een te groot aantal parallel-geprogrammeerde vakken, het stellen van eisen, waaraan een groot gedeelte van de serieus werkende leerlingen niet kan voldoen, het niet voldoende duidelijk maken van de verwachtingen, die de onderwijsinstelling ten aanzien van de te leveren prestaties heeft, het toelaten van tegengestelde verwachtingen in relatie tot dezelfde leerlingen enzovoorts kunnen in dit verband worden gezien als factoren, die de haalbaarheid in ongunstige zin beïnvloeden.

Onderwijsprogramma's, die alleen maar succesvol doorlopen kunnen worden, wanneer men daarvoor onredelijke inspanningen en onredelijke tijdsinvesteringen levert, zouden eigenlijk niet aangeboden moeten worden. Natuurlijk kan men over de redelijkheid van inspanningen en tijdsinvesteringen van mening verschillen. Het is echter onwaarschijnlijk, dat lage rendementen van onderwijsprogramma's volledig tot de verantwoordelijkheid van leerlingen gerekend moeten worden, tenzij men aannemelijk kan maken, dat inspanningen en tijdsinvesteringen te wensen hebben overgelaten. Enkel en alleen op grond van lage rendementen conclusies trekken over inspanningen en tijdsinvesteringen is onverantwoord. Lage rendementen kunnen immers ook het gevolg zijn van minder goed onderwijs, onredelijk hoge eisen, ongelukkige programmering, onduidelijkheid over de verwachtingen, tegenstrijdigheid van instructies enzovoorts. Wanneer deze andere verklaaringsmogelijkheden niet overtuigend uitgesloten kunnen worden, is het aanwijzen van gebrekkige inspanningen en een geringe tijdsinvestering in ieder geval niet zonder meer te verantwoorden.

Het effect van onderwijs- en studieprogramma's zal in nagenoeg alle gevallen een samenspel zijn tussen docenten en leerlingen. Tegen die achtergrond is het niet voor de hand liggend en zeker ook niet redelijk om goede resultaten toe te schrijven

ven aan het onderwijs en de docenten en slechte resultaten aan de studie en de leerlingen. Een dergelijke oplossing is alleen aanvaardbaar, wanneer er duidelijk bewijsmateriaal kan worden overgelegd en in veel gevallen blijkt dat helaas niet het geval te zijn. Het is uiteraard niet bezwaarlijk, dat er binnen het onderwijs hoge eisen worden gesteld. Voorwaarde is echter wel, dat aan de gestelde eisen moet kunnen worden voldaan door degenen, die toegelaten zijn en zich zo goed mogelijk hebben ingezet. Zonder nadere bewijsvoering concluderen, dat degenen, die niet aan de eisen hebben voldaan, zich wel niet voldoende ingezet zullen hebben, is eigenlijk onaanvaardbaar.

1.5 VAN DOCEREN NAAR LEREN

De hierboven beschreven problemen kunnen misschien dichter bij een oplossing worden gebracht, wanneer het nog steeds geldende primaat van het doceren enigszins wordt teruggedrongen ten gunste van een primaat van het leren. Niemand zal betwijfelen, dat het leren van de leerlingen binnen het onderwijs het meest centraal zou moeten staan. De werkelijkheid is echter lang niet altijd in overeenstemming met die opvatting. Men krijgt wel eens de indruk dat het geven van onderwijs door docenten belangrijker wordt gevonden dan het doen leren van de leerlingen. Eigenlijk is dat toch wel vreemd.

1.6 HET LEERPROCES CENTRAAL

Docentgecentreerdheid is bij onderwijsinstellingen een niet ongebruikelijk kenmerk. Het geven van lessen, de programmering via lesroosters, het leren in de vorm van huiswerk, het afrekenen in proefwerkweken enzovoorts kunnen worden gezien als evenzoveel illustraties van de docentgecentreerdheid. Het onderwijsproces, d.w.z. het proces van het geven van onderwijs, heeft in deze opvatting een centrale plaats. Verondersteld wordt blijkbaar, dat het geven van lessen onontbeerlijk is voor het op gang brengen van een leerproces. Immers, ook bij docentgecentreerde onderwijsinstellingen wordt vooral gekeken naar de resultaten van het leerproces van de leerlingen, zoals zich dat bij overhoringen en proefwerken manifesteert. Het leerresultaat staat dus wel centraal. Voor het leerproces geldt dat in mindere mate. Zou dit dan anders kunnen? Hoe zou een school eruit zien, waarin het leerproces centraal zou staan?

Leerprocessen verlopen niet bij iedereen op eenzelfde manier. Leerprocessen verschillen van leerling tot leerling, van student tot student. Alleen al op deze grond zou men wellicht moeten concluderen, dat leerprocessen niet op een goede manier

kunnen worden gereguleerd door onderwijsprocessen. Onderwijsprocessen zijn immers uniformerend en in sterke mate gebonden aan plaats en tijd. Het zijn juist deze eigenschappen, die voor een leerproces vertragend, belemmerend en demotiverend kunnen zijn. Een leerproces heeft immers een eigen ritmiek, die bepaald wordt door de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen en studenten, terwijl het slechts in tweede instantie door de mogelijkheden en beperkingen van het onderwijs en de daarmee samenhangende faciliteiten wordt bepaald. Bij onderwijsprocessen kan dit overigens anders zijn.

Het centraal stellen van het leerproces kan niet zonder differentiatie. Het centraal stellen van het leerproces is ondenkbaar, wanneer niet expliciet aandacht is besteed aan de haalbaarheid. Het centraal stellen van het leerproces is weliswaar mogelijk zonder tegelijkertijd aandacht te hebben voor integratie binnen het leren, maar een dergelijke opstelling benut de leermogelijkheden slechts in beperkte mate en ontnemt aan het leerproces een belangrijk richtinggevend motief. Leren doen we immers om ons beter in de samenleving te kunnen bewegen. Voorbijgaan aan verschillen tussen mensen staat hiermee op gespannen voet. Leren doen we immers ook op basis van de mogelijkheden, waarover we feitelijk beschikken. Onvoldoende aandacht besteden aan studeerbaarheid en haalbaarheid is onnodig frustrerend en kan nauwelijks op een positieve manier bijdragen aan een optimale inrichting van de maatschappij.

Het centraal stellen van het leerproces wil overigens niet zeggen, dat onderwijsactiviteiten van docenten uit den boze zouden zijn. Wel zou men met betrekking tot het inzetten van onderwijsactiviteiten van docenten kritischer mogen zijn dan tot nu toe het geval was. Goede docenten moeten vooral onderwijs geven, maar onderwijs geven door minder goede docenten kan op die basis niet worden verdedigd. Onderwijs geven heeft slechts zin wanneer daardoor het leerproces kan worden bevorderd. Helaas is dat minder vaak het geval dan docenten nog wel eens denken.

1.7 KENNISVERWERVING IN PLAATS VAN KENNISOVERDRACHT

Er zal wel niemand zijn, die wil verdedigen, dat het huidige onderwijs het verwerven van kennis sterker benadrukt dan het overdragen van kennis. De centrale plaats, die het geven van lessen nog steeds heeft, de sturende invloed van docenten met betrekking tot de te bestuderen leerstof, de uniforme programmering voor grotere groepen van leerlingen, zouden een dergelijke verdediging wel eens kunnen dwarsbomen. Onderwijs kan vooralsnog beter worden getypeerd als een proces van kennisoverdracht. In die gedachtegang is er een docent, die het weet, en een groep

leerlingen, die het niet weet. Taak is dan, dat de docent zijn kennis overdraagt aan de leerlingen.

Lange tijd is een onderwijsopvatting, die onderwijs vooral zag als kennisoverdracht, ongetwijfeld op zijn plaats geweest. Er waren nog niet zoveel andere mogelijkheden en bovendien kon een groep docenten het geheel aan leerstof op een goede manier overzien. Men kan zich afvragen, of een dergelijke opvatting momenteel nog kan worden gehanteerd. Niet alleen zijn er inmiddels vele communicatiemogelijkheden bij gekomen, maar bovendien kan worden gesteld, dat de jaarlijkse uitbreiding aan kennis dermate explosief is, dat het geheel nog maar nauwelijks kan worden overzien door een groep docenten.

Kennisverwerving als typering voor het leerproces zou wellicht de voorkeur moeten krijgen voor de komende decennia. Een dergelijke heroriëntatie zou in ieder geval recht kunnen doen aan de volgende zaken:

- de leerpsychologische opvattingen, die stellen dat ook het eigen toekomstperspectief van leerlingen en studenten medebepalend is voor de te bereiken leerresultaten zouden op die manier een meer centrale plaats kunnen krijgen in het onderwijs;
- de binnen het onderwijs groeiende tendens om binnen studieprogramma's ook keuzemomenten een ruimere plaats te geven, zouden binnen een onderwijsopvatting met de nadruk op kennisverwerving meer ruimte kunnen krijgen;
- een leerproces gebaseerd op kennisverwerving veronderstelt een grotere verantwoordelijkheid bij leerlingen en studenten en verwacht mag worden, dat hiervan een meer motiverende invloed zal uitgaan dan van situaties, waarin anderen sturend zijn.

Het krachtigste argument om kennisverwerving sterker te benadrukken dan kennisoverdracht heeft te maken met de relatief snelle veroudering van kennis. Het is niet overdreven te stellen, dat er de afgelopen decennia sprake is geweest van een kennisexplosie. Zeker is ook wel, dat er aan die explosieve ontwikkeling voorlopig geen einde zal komen. Een direct gevolg hiervan is, dat een deel van de kennis, die vandaag kan worden overgedragen morgen alweer is verouderd. Vraag is dan, of het verstandig is aan het overdragen van die kennis zoveel tijd en aandacht te besteden. Zou het niet beter zijn de leerlingen toe te rusten met werkwijzen en methoden van werken, die ook bruikbaar zijn in relatie tot de kennis, die nog opgespoord en in kaart moet worden gebracht. Het benadrukken van een wijze van werken in relatie tot het benadrukken van leerinhouden zou hiervan dan het gevolg moeten zijn. Ofwel: het benadrukken van kennisverwerving in relatie tot kennisoverdracht.

1.8 ACTIEF EN ZELFSTANDIG LEREN

De keuze voor een grotere eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen en de keuze voor een benadering gebaseerd op kennisverwerving veronderstellen een werkwijze, waarbij leerlingen in sterkere mate actief zijn dan op dit moment binnen het onderwijs gebruikelijk is. Het bevorderen van het actief en zelfstandig leren zou dan ook een belangrijke plaats moeten krijgen binnen het onderwijs. De belangrijkste gronden voor een dergelijke heroriëntatie kunnen als volgt worden geformuleerd:

- Actief en zelfstandig leren is een noodzaak in een samenleving, waarin kennisinhouden steeds sneller verouderen en vervangen worden door nieuwe kennisinhouden. Het tijdperk, waarin op basis van een initiële opleiding een levenslange beroepsloopbaan kon worden gebaseerd lijkt definitief voorbij. Kennis en kunde veranderen snel en moeten derhalve bij de tijd gehouden worden. Door het benadrukken van actief en zelfstandig leren wordt de leerlingen een instrumentarium aangereikt, dat ook opgewassen is tegen de kennis die nog niet beschikbaar is. Ervoor zorgen dat leerlingen zichzelf bij de tijd houden behoort een belangrijke doelstelling te zijn voor het onderwijs van vandaag en morgen.
- Actief en zelfstandig leren leidt - zo leert de leerpsychologie ons - tot leerresultaten, die steviger verankerd zijn en langer beklijven. Kennis die voor de gelegenheid van een tentamen of examen van buiten is geleerd heeft geen bijzonder lange levensduur. Vraag is dan ook of dit 'van buiten leren' nog langer door het onderwijs zou moeten worden gestimuleerd. Door alle aandacht te richten op leerresultaten die beklijven en duurzaam bruikbaar zijn kan de effectiviteit van onderwijs en studie aanmerkelijk worden verhoogd. Weliswaar gaat het hier over een lange-termijn-effectiviteit, maar juist deze lange-termijn-effectiviteit zou men graag verhoogd willen zien.
- Actief en zelfstandig leren past ook in een benadering, waarin leerlingen in toenemende mate leerfuncties van de docenten overnemen. Een dergelijke benadering van het leerproces vraagt om een grotere variatie in werkvormen dan op dit moment binnen het onderwijs is gerealiseerd. Toegegeven moet worden, dat er veel docenten zijn, die binnen de nauwe grenzen van de mogelijkheden, hun onderwijstaak bij de tijd proberen te houden. De voorwaarden waaronder dit dient te gebeuren zijn echter verre van optimaal. Ze kunnen in ieder geval aanmerkelijk gunstiger worden, wanneer het actief en zelfstandig leren van de leerlingen een centrale plaats krijgt binnen een onderwijsconcept, waarin het leerproces centraal staat.

Het benadrukken van actief en zelfstandig leren moet worden gezien als een bijzonder grote uitdaging voor zowel leerlingen als docenten. Ten aanzien van de huidige situatie is het een verandering, die wel als cultuuromslag wordt aangeduid. Alleen al op deze grond mag worden verwacht, dat een dergelijke verandering niet zonder

slag of stoot zal kunnen worden ingevoerd. Niettemin lijkt het onontkoombaar om het onderwijs op een andere leest te schoeien al was het alleen maar om in de pas te blijven lopen met de snelle veranderingen, die zich buiten het onderwijs afspeelen. Van essentieel belang bij de voorgestelde verandering is de vraag, of het zal lukken het wenselijke leergedrag - het actief en zelfstandig leren - ook in tentamens en examens te vangen. Het stimuleren van actief en zelfstandig leren en het blijven afrekenen op 'van buiten leren' zal zeker niet leiden tot de gewenste verandering. Het zal noodzakelijk zijn om te beschrijven, op welke manier in kaart gebracht kan worden, of leerlingen geleerd hebben om actief en zelfstandig te leren. Op grond hiervan zou men tot de conclusie kunnen komen, dat een demonstratie van actief en zelfstandig leren een belangrijk onderdeel zou moeten zijn van een nieuw toetsingssysteem.

1.9 SUGGESTIES VOOR VERANDERINGEN

Hoewel de indruk bestaat, dat de gewenste veranderingen aansluiten bij ontwikkelingen, die zich ook elders in de samenleving voordoen - gezondheidszorg, openbaar bestuur, bedrijfsleven enzovoorts - mag niet worden verwacht, dat de veranderingen als het ware vanzelf zullen worden gerealiseerd. Het zal noodzakelijk zijn om expliciet aandacht te besteden aan de mogelijkheden, die het onderwijs heeft, om te werken in de richting van de veranderingen, zoals die eerder werden gesuggereerd. Een drietal punten, dat daarbij wellicht centraal zou kunnen staan, wordt in een laatste paragraaf kort getypeerd.

De docent als begeleider

Het zal duidelijk zijn, dat de verwachte ontwikkelingen en de wenselijke veranderingen het takenpakket van de docent niet onaangestaan kunnen laten. De sturende activiteiten, die nu nog een belangrijk onderdeel uitmaken van het takenpakket van de docent, zullen meer en meer moeten worden vervangen door begeleidende activiteiten. Het begeleiden van het leerproces van leerlingen, die op weg zijn naar hun eigen toekomst zou in dit geval tot hoofdtaak van de docenten kunnen worden. Dit perspectief wijkt nogal af van de realiteit van vandaag. Het sturen van leeractiviteiten krijgt immers nu nog steeds de meeste aandacht. Verwacht mag worden, dat de 'omscholing' van stuurman tot begeleider niet probleemloos zal verlopen.

Veranderingen in een bestaand takenpakket gaan nogal eens gepaard met problemen. Het is niet zo gemakkelijk taken, waaraan men is gewend, in te ruilen voor taken, waarvan men de mogelijkheden en beperkingen nog amper heeft leren kennen. Er zal dus een zorgvuldige begeleiding nodig zijn, waarbij vooral aandacht zal moeten worden gegeven aan de mogelijkheden van de nieuwe taakinvoering. Ver-

wacht mag immers worden dat een begeleidende taak meer variatie zal kennen dan een taak die overwegend bestaat uit het verzorgen van lessen. Verwacht mag worden, dat een begeleidende taak meer creativiteit en inventiviteit zal vragen dan een taak die in hoofdlijnen van jaar tot jaar is vastgelegd. Verwacht mag worden, dat een meer begeleidende taak andere contacten tussen leerling en docent mogelijk maakt dan in een traditionele lessituatie.

Wanneer de nadruk wordt gelegd op het leerproces van de leerlingen en wanneer de nadruk wordt gelegd op een begeleidende rol van de docenten, dan zijn er mogelijkheden leerwegen in toenemende mate te individualiseren. De aandacht die wordt besteed aan verschillende onderdelen kan van leerling tot leerling verschillen, de volgorde waarin de verschillende studieonderdelen aandacht en tijd krijgen, hoeft niet voor alle leerlingen hetzelfde te zijn, de keuzemogelijkheden, die aan leerlingen kunnen worden geboden kunnen bij een nadruk op het leerproces en bij een nadruk op begeleiding aanmerkelijk groter zijn dan wanneer onderwijsaanbod en sturing van leeractiviteiten centraal zouden blijven staan.

Het begeleiden van geïndividualiseerde leerprocessen kan ook maatschappelijk een grote betekenis hebben. Men kan zich afvragen of het uniformeren op opleidingen en opleidingswegen in een periode, die kan worden getypeerd als een tijdperk van kennisexplosie, nog een hoge prioriteit zou moeten hebben. Het individualiseren en flexibiliseren van leerwegen past naar verwachting beter bij de grote variatie aan behoeften, die de maatschappij van morgen zal hebben, dan het uniformeren van leerwegen. Met het centraal stellen van het leerproces, met het benadrukken van kennisverwerving, met een streven naar actief en zelfstandig leren van de leerlingen kan dit feitelijk worden gerealiseerd. Een voorwaarde daarbij is dan wel, dat docenten de daarvoor vereiste begeleidende taak op zich willen nemen en daartoe door scholing ook daadwerkelijk in staat worden gesteld.

De nadruk op vaardigheden

Het kennen en het kunnen van de leerlingen hebben van oudsher binnen het onderwijs een belangrijke plaats gehad. Toch kan men zich niet helemaal aan de indruk onttrekken, dat het kennen iets sterker wordt benadrukt dan het kunnen. Door het vastleggen van inhoudelijk gedefinieerde eindtermen, door het voorschrijven van op leerinhouden gebaseerde examenprogramma's, door sterk op leerinhouden gebaseerde onderwijsmethoden wordt deze indruk bevestigd. Leerstof wordt veelal in inhoudelijke termen voorgeschreven en veel minder in de vorm van zaken, die men met de leerstof zou moeten kunnen doen.

Wanneer kennis in toenemende mate aan veroudering onderhevig is, wanneer leerinhouden steeds sneller door andere leerinhouden moeten worden vervangen, wan-

neer de kennis en de leerinhouden voor de komende decennia nog amper bekend zijn, dan is het wel noodzakelijk, dat we ons afvragen, of er niet gewerkt moet worden in een andere richting. Die richting zou kunnen zijn, dat er meer nadruk gelegd gaat worden op het kunnen in relatie tot het kennen. Of anders gezegd: dat er een duidelijker plaats wordt ingeruimd voor vaardigheden in het kader van het leerproces. Het begrip vaardigheden moet in dit verband in een ruime betekenis worden opgevat. Er wordt zeker niet alleen gedacht aan motorische vaardigheden, maar zeker ook aan sociale vaardigheden, aan cognitieve vaardigheden, kortom aan vaardigheden, die vereist dan wel dienstig kunnen zijn bij het vormgeven aan een eigen toekomst. Leren leren, leren kiezen, leren plannen, leren ordenen, leren communiceren, leren reflecteren, problemen leren aanpakken, vraagstukken leren analyseren, informatie leren opsporen, samenvattingen leren maken, hoofdzaken leren onderkennen, zijn slechts enkele van de vele mogelijkheden, die in dit verband worden bedoeld. Overigens zal het duidelijk zijn, dat vaardigheden niet los van leerinhouden binnen het onderwijs een plaats zouden kunnen hebben. De hierboven genoemde vaardigheden zullen altijd ergens over moeten gaan. Een pleidooi voor het benadrukken van vaardigheden mag dan ook niet worden gezien als een pleidooi voor het afschaffen van leerinhouden. Wel is er sprake van een accentverschuiving en wel in deze zin, dat bij het benadrukken van vaardigheden het beheersen van de vaardigheid het doel is en de leerinhoud het middel. Niet het kennen van de leerinhoud wordt in de eerste plaats nagestreefd, maar het beheersen en kunnen gebruiken van de vaardigheid.

Ook ten aanzien van de benadrukking van vaardigheden moet er uitdrukkelijk op worden gewezen, dat een dergelijke accentverschuiving slechts zin heeft, wanneer daaraan ook in eindtermen en examenprogramma's de nodige aandacht wordt besteed. Men mag niet verwachten, dat leerlingen veel aandacht zullen besteden aan het leren beheersen van vaardigheden, wanneer iedere keer opnieuw weer duidelijk wordt, dat het beschikken over leerinhouden een doorslaggevende betekenis heeft om te kunnen slagen voor tentamens en examens. De vraag, op welke wijze het beschikken over een grote variatie aan vaardigheden op een goede en verantwoorde wijze kan worden getoetst, zal dan ook de komende tijd veel aandacht vragen. De opgave is zeker geen onmogelijke, maar het zal wel nodig zijn, dat het onderwijs op een iets andere manier gaat kijken naar de na te streven doelstellingen. Niet een primaire aandacht voor leerinhouden, maar een voldoende nadruk op vaardigheden.

De inzet van informatietechnologie

Het onderwijs kan overigens bij het invoeren van de voorgestelde veranderingen beschikken over bijzonder krachtige hulpmiddelen. Er is op het gebied van de communicatiemogelijkheden en op het gebied van de informatietechnologie de laatste

decennia nogal wat gebeurd. Met audio-visuele media, met multimediale systemen, met personal computers, met CD-toepassingen, met elektronische snelwegen, met satellietverbindingen, met e-mail toepassingen, met elektronische netwerken enzovoorts beschikken we over een arsenaal van mogelijkheden, dat vroeg of laat ook een plaats binnen het onderwijs zal opeisen. Ongelukkig hoeven we daarmee overigens niet te zijn. Immers, de eerder genoemde ontwikkelingen - kennisverwerving, actief en zelfstandig leren, nadruk op vaardigheden enzovoorts - kunnen alleen maar beter tot hun recht komen, wanneer beschikt kan worden over een rijke variatie aan informatiedragers.

Op zichzelf is het natuurlijk niet onbegrijpelijk, dat het onderwijs er nog niet in geslaagd is de nieuwe technologische mogelijkheden op een aangepaste wijze bij het leerproces te betrekken. Een belangrijk excuus daarbij is in ieder geval, dat de nieuwe mogelijkheden nog niet zolang beschikbaar zijn. Bovendien moeten we ons realiseren, dat de kosten die aan invoering van informatietechnologie verbonden zijn niet altijd voldoende uitnodigend waren. We kunnen wel constateren, dat de daaraan verbonden kosten in toenemende mate overzichtelijk en vooral betaalbaar worden en het kan bijna niet anders, of de informatietechnologie veroverd stap voor stap ook het onderwijs.

Het is dan ook bijzonder onwaarschijnlijk, dat de informatietechnologie aan het onderwijs voorbij zal gaan. Het is natuurlijk mogelijk om deze veranderingen dan maar af te wachten en te zijner tijd te bezien, op welke wijze het onderwijs hierop zal moeten reageren. Beter is het om nu al na te denken over de vraag, op welke wijze de technologische vooruitgang in het onderwijs zou kunnen worden benut. Dit is vooral daarom beter, omdat 'te zijner tijd' naar het zich laat aanzien zo ongeveer hetzelfde is als 'binnenkort'. Het is hoog tijd voor het onderwijs om zich af te vragen, welke consequenties de informatietechnologie zou kunnen en zou moeten hebben voor het onderwijs. Het is vooral daarom hoog tijd, omdat niet uitsluitend aan het onderwijs zal worden overgelaten te bepalen, hoe de toekomst van het onderwijs er feitelijk zal uitzien. Andere maatschappelijke krachten zullen hierop zeker invloed willen uitoefenen en de mogelijkheden van deze andere krachten nemen in sterke mate toe.

De indruk bestaat - en wellicht is het meer dan een indruk - dat de hierboven beschreven ontwikkelingen en verwachtingen een goede inbouw van informatietechnologie in het leerproces eerder zullen bevorderen dan afremmen. Informatietechnologie kent een sterke mate van flexibiliteit, informatietechnologie komt meer en meer binnen bereik, informatietechnologie kent een sterk groeiende hoeveelheid software, informatietechnologie kent binnen vele maatschappelijke sectoren een bijna onstuitbare opmars. Niet zo goed is in te zien, waarom dergelijke

ontwikkelingen geen drastische invloed zouden hebben op de inrichtingen van het onderwijs en het leerproces. Beter lijkt het, dat het onderwijs het heft in eigen handen neemt dan te kiezen voor een afwachtende houding.

1.10 Tot slot

In het voorgaande werd in de vorm van een negental fragmenten beschreven welke problemen en ontwikkelingen voor de komende tijd voor het onderwijs van belang zouden kunnen zijn. Het gaat daarbij om zaken, die zeker niet voor het eerst beschreven zijn en het gaat zeker ook niet over zaken, die volstrekt onafhankelijk van elkaar beschreven kunnen worden. Er lijkt een groeiende evidentie te zijn, dat de beschreven ontwikkelingen een greep gaan krijgen op het onderwijs van de nabije toekomst. Niet alleen wetenschappelijke inzichten lijken dit te bevestigen, ook in beleidsnota's en beleidsontwikkelingen zijn gelijklopende opvattingen te lezen.

Van een uitgesproken en helder plan is vooralsnog geen sprake en dat zou ook niet goed zijn. Geschetst is een ontwikkelingslijn, die wellicht voldoende aantrekkelijk is om onderwijsgevend en leerlingen samen te laten werken aan het nog weer eens opnieuw doordenken van de plaats en de functie van het onderwijs in het begin van de 21ste eeuw. De problemen van integratie, differentiatie en haalbaarheid (in het hoger onderwijs praat men over 'studeerbaarheid') zouden in de eerste plaats aandacht en nadere analyse verdienen. Een centrale plaats voor het leerproces, een sterker benadrukken van het proces van kennisverwerving en het expliciet bevorderen van het actief en zelfstandig leren zouden het onderwijs een ander aanzien kunnen geven, waarbij de begeleidende rol van de docenten, de uitdrukkelijke aandacht voor vaardigheden en op ruime schaal toegang geven van de informatietechnologie tot het onderwijs de gewenste veranderingen goed zouden kunnen ondersteunen.

2. LEERPROCESBEGELEIDING EN LEERSTRATEGIETRAINING IN HET NIEUWE LEREN¹

2.1 INLEIDING

Je zou iedere fase in de ontwikkeling van het onderwijs kunnen beschouwen als noodzakelijk om in de volgende fase te komen. Toen er in de jaren 60 en 70 veel aandacht was voor behaviorisme en operante conditionering, hadden we het in de onderwijspsychologie over modellen, waarmee het leren van leerlingen te verklaren was. De modellen waren geënt op ontdekkingen van Skinner die hij deed in experimenten met duiven en andere dieren. In de daarop volgende fase, toen gedragswetenschappers het hoofd van mensen liever als een whitebox dan als een blackbox beschouwden, werd nadrukkelijker gekeken naar de manier waarop mensen leerden. Dat was maar goed ook, want er was natuurlijk wel enig inzicht in hetgeen er in hoofden van mensen gebeurt tijdens het leren. Waarschijnlijk is er als uitvloeisel van het cognitivisme in die periode een vergrote aandacht ontstaan voor leerstijlen en leerstrategieën. De zit-luister-school werd in die periode nog niet nadrukkelijk ter discussie gesteld. Van cognitivisme ging het naar constructivisme. De constructivist stelde dat leren plaatsvindt als er door de lerende in het hoofd wordt geconstrueerd. Het adagium werd: leren door doen, alleen of samen met andere leerlingen (sociaal constructivisme). In een sociaal constructieproces kun je van elkaar leren, maar daarnaast kun je je eigen constructie expliciet maken. Alleen daardoor kun je het door jou gebouwde gedachteconstruct voorleggen aan anderen en het samen met die anderen – soms met extra hulp van een tutor of coach – corrigeren, bijstellen en verfijnen. Een positief, open werkklimaat is dan wel voorwaarde om te komen tot positieve opbouwende discussies.

In de schoolpraktijk blijkt steeds weer dat leerlingen in onderwijssituaties die geënt zijn op de uitgangspunten van het (sociaal-)constructivisme minder motivatieproblemen hebben. We zijn aan het herontdekken hoe belangrijk motivatie is bij leren en hoeveel energie een leerling daaruit kan putten. Keuzevrijheid en eigen verantwoordelijkheid lijken daarbij de belangrijkste sleutels.

Logisch dat de aandacht in het onderwijs verhoudingsgewijs steeds minder uitgaat naar de cognitieve kant van het leren en steeds meer naar de motivationele kant. Te meer omdat het inzicht groeit dat versterking van de motivationele kant van onderwijsarrangementen een uiterst belangrijke voorwaarde is om leerlingen cognitief te

¹ Dit artikel is eerder gepubliceerd in Vmboreeks 32, MesoConsult, 2005

prikkelen. De vergrote aandacht voor de motivationele kant van het leren vinden we terug als een belangrijke - zo niet de belangrijkste - pijler van het 'Nieuwe Leren'. Het gaat erom dat leraren en leerlingen samenwerken in het organiseren van leeromgevingen die als leer- en werkomgeving inspirerend zijn. De onderstaande checklist ontwikkelden Wijnen en Zuyl en in 2000, toen ze samen met een aantal medewerkers van de Technische Universiteit Eindhoven samenwerkten bij de ontwikkeling van ontwerpgericht onderwijs (OGO), een concept dat onderwijskundige vernieuwing moest bewerkstelligen in technisch onderwijs op universitair niveau. De checklist is in principe ook prima bruikbaar bij het vormgeven van het nieuwe leren.

Professionaliserend

- meer praktisch, minder theoretisch
- meer gestuurd door het beroep, minder gestuurd door de vakken
- meer samenhang met het werkveld, minder isolement

Activerend

- meer vraaggestuurd, minder aanbodgestuurd
- meer werken in kleine groepen, minder klassikale lessen
- meer doen, minder afwachten

Samenwerkend

- meer werken in teamverband, minder individueel werken
- meer heterogene groepen, minder homogene groepen
- meer elkaar ondersteunend, minder ieder voor zich

Scheppend

- meer origineel, minder standaard
- meer productief, minder reproductief
- meer oplossingen bedenken, minder al bekende oplossingen toepassen

Integrerend

- meer relaties tussen vakken, minder vakken apart
- meer thematisch, minder vakgewijs
- meer in docentteams, minder door individuele docenten

Multidisciplinair

- meer tussen secties en sectoren, minder binnen secties en sectoren
- meer projectmatig, minder cursorisch
- meer vakoverstijgend, minder vakgebonden

Figuur 1 PASSIM, checklist voor het zoeken van de inhoudelijke en didactische richting bij onderwijsvernieuwing

Uiteraard zijn er de afgelopen decennia talloze boeken en artikelen gepubliceerd waarin de overgang van traditioneel leren naar het nieuwe leren wordt geordend, al heeft de vernieuwing op dat moment vaak een ander etiket². Een figuur dat in de literatuur veel gebruikt is, komt uit een publicatie van Schlusmans en Slotman (1997). Ze spreken over de overgang van traditioneel leren naar competentiegericht leren.

Traditioneel leren	Competentiegericht leren
Kennisinhouden en disciplinegerichte vaardigheden als uitgangspunt voor het curriculum	Realistische praktijksituaties als uitgangspunt voor het curriculum
Onderwijsproces staat centraal	Leerproces staat centraal
Sturing door de docent	Sturing door de leerling
Passieve leerling	Docent als coach/begeleider
Modules zijn afgeleid uit afzonderlijke disciplines	Modules zijn voor een belangrijk deel interdisciplinair
Afzonderlijke vaardigheidsmodules	Algemene vaardigheden geïntegreerd in het hele curriculum
Toetsen is alleen een taak van de docent	Zelfreflectie en zelftoetsing spelen een fundamentele rol

Figuur 2 Het onderscheid tussen traditioneel leren en competentiegericht leren (Schlusmans en Slotman, 1997)

² Een spraakmakend boek op dat gebied was begin jaren zeventig "Leren in vrijheid" van Carl Rogers (ISBN 90-6020-294-5) (Uitgeverij De Toorts). Het boek is niet meer in de handel. Zie voor meer informatie <http://www.counseling.nl/coaching/visie.html>

Bolhuis (2004) merkt in dit verband op dat er een bredere visie op leren nodig is omdat het leerconcept in het onderwijs toe is aan een drastische herziening. In acht punten ordent ze het verschil in een 'bredere' en een 'beperkte' visie op leren.

Nr	Een bredere visie op leren	Een beperkte visie op leren
1	Mensen leren altijd en overal.	Leren doe je op school.
2	Er zijn talrijke weinig bewuste, impliciete leerprocessen die spontaan optreden als neveneffect van allerlei ervaringen en activiteiten.	Leren betreft een bewuste activiteit die specifiek is gericht op de verwerving van kennis en vaardigheden.
3	Leren maakt deel uit van een sociale context, waarin leerproces en leerresultaten functioneren en betekenis hebben.	Leren is een individuele activiteit met individuele resultaten (waarbij leerresultaten als doel vaststaan in overeenstemming met punt 8).
4	Leren treedt (ook) op als gevolg van handelen.	Leren is een voorwaarde voor handelen; leerresultaten moeten later/ elders worden toegepast.
5	Leren is ook emotioneel van aard.	Leren is een cognitieve, rationele activiteit.
6	Leren kan ook negatieve effecten hebben.	Leren is een verbetering; leren is (moreel) goed.
7	Het referentiekader (eerder verworven leerresultaten) fungeert als bril. Veranderend (kritisch, transformatief) leren is veeleisend.	Leren is met name het toevoegen van nieuwe kennis of uitbreiden van aanwezige kennis (wel conceptuele verandering bij 'misconcepten').
8	Kennis is een sociale constructie; de toereikendheid en geldigheid ervan staan ter discussie.	Vanzelfsprekende consensus over geldigheid en reikwijdte van kennis in het onderwijs.

Figuur 3 Het verschil in een 'bredere' en een 'beperkte' visie op leren

De afgelopen vijftientig jaar werden er niet alleen talloze publicaties gewijd aan het onderwerp, er werden ook ontelbare gesprekken gevoerd over het nieuwe leren. Tot voor kort ging het er steeds om of leerlingen wel beter werden van het nieuwe leren. Momenteel komt daar - omdat steeds meer scholen concreet aan de slag gaan met de implementatie van nieuw leren - als gesprekstema bij dat het moeilijk is een school te transformeren van traditioneel naar nieuw. Hoe beide thema's in scholen beleefd en besproken worden, komt op basis van overtuigend onderzoek aan bod in het boek 'Zin in school' (Stevens e.a., 2005). Als de discussies plaatsvonden/vinden op schoolniveau zetten tegenstanders van het nieuwe leren vaak de hakken in het zand, omdat het zo moeilijk is de school te transformeren of om oude zekerheden los te laten.

We zijn ervan overtuigd en onze overtuiging stoelt op onderzoek (zie o.a. Stevens e.a., 2005) en veel observaties dat het nieuwe leren leidt tot gemotiveerder leren van leerlingen en tot betere mogelijkheden leerlingen bij het cognitieve proces te ondersteunen. Overigens zijn de meeste docenten daar volgens ons ook wel van overtuigd. Die overtuiging heeft niets van doen met de feitelijke constatering dat het transformatieproces van scholen van traditioneel naar nieuw onderwijs uiterst moeilijk is. Als scholen verstrikt raken in de organisatie van de vernieuwing, zoals door Kees Beekmans in een Volkskrantartikel van 9 maart 2005 wordt beschreven, is dat uiterst pijnlijk voor alle betrokkenen en zal er gezocht moeten worden naar manieren om de vernieuwing op schoolniveau wel te realiseren. De ervaring van Kees Beekmans met het transformatieproces op de school waar hij werkt is negatief, omdat het proces te onvoorbereid en in een te korte periode werd doorlopen.

Dat geldt gelukkig niet voor alle scholen. Kijk bijvoorbeeld naar Het Stedelijk Lyceum in Enschede. Alle negen locaties worden hervormd op basis van de principes van het nieuwe leren. Ook daar gaat het uiteraard niet vanzelf, maar het gaat wel en men neemt de tijd, ook de tijd om van fouten in de opstartfase te leren en een ervaring rijker de koers bij te stellen. Op basis van heldere visies op leren en op innoveren wordt er voortdurend gewerkt aan een transparant beleid en probeert men onder andere door middel van pilotprojecten zicht te krijgen op de mogelijkheden en grip te houden op de situatie tijdens het veranderen.

2.2 LEERPROCESBEGELEIDING, AFBAKENING VAN HET BEGRIP

Het nieuwe leren heeft veel verschijningsvormen. Zo is het teamteachingconcept een uitwerking van nieuw leren. Dit concept kan op vele manieren vorm worden gegeven. Zo zie je dat op Het Stedelijk Lyceum in Enschede iedere locatie teamteaching in de onderbouw daadwerkelijk anders vorm geeft. Sterker nog, op één

locatie kan er tussen teams (drie tot vijf docenten) verschil zijn in de werkwijze³. Wel liggen op contoureniveau aan de inrichtingen *dezelfde uitgangspunten* ten grondslag:

- er wordt gewerkt met basisteams van minimaal twee docenten en een onderwijs-assistent. Het basisteam bepaalt, rekeninghoudend met de leerlingen uit de basisgroep, in hoge mate de inrichting van het onderwijs in de basisgroep. Een basisgroep bestaat, afhankelijk van de schoolsoort, uit veertig tot zeventig leerlingen. Docenten staan in principe nooit alleen voor een groep;
- twee of meer leden van het basisteam begeleiden de leerlingen uit een basisgroep gedurende 75 % van de contacttijd. De overige tijd bezoeken leerlingen vaklokalen (handvaardigheid, lichamelijke opvoeding, muziek, natuurkunde/scheikunde, tekenen, techniek);
- doordat leerlingen alleen of samen met anderen leren 'door te doen', zijn docenten meestentijds bezig met leerprocesbegeleiding. In dit verband is het ook van belang dat leerlingen op school kunnen werken aan hun huiswerk. Hiermee bezig zijn terwijl de docenten van nabij kunnen begeleiden, leidt tot beter leren.

Bij teamteaching zijn docenten meer leerprocesbegeleider dan kennisoverdrager, waarbij we klassikale instructie niet uitbannen maar meer gericht inzetten naast andere werkvormen. Dat betekent dat ze leerlingen op meerdere manieren helpen bij het leren. Leren zouden we *willen definiëren* als een samenhangend geheel van kennis opnemen en begrijpen, als zelfstandig doel en/of ten behoeve van toepassen of meningsvorming. In alle gevallen met de bedoeling dat het geleerde in maatschappelijk relevante en beroepsrelevante situaties op een wendbare wijze nu of in de toekomst door de lerende kan worden gebruikt. Om duidelijk te maken wat dat betekent, moeten we toch weer even vanuit een theoretisch perspectief starten. Helpen bij het leren betekent dat je leerlingen helpt bij het uitvoeren van de componenten van het leerproces:

- ambitieuze, maar haalbare leerdoelen stellen (wat wil ik kennen en kunnen); criteria bepalen (wanneer heb ik het doel bereikt, aan welke kenmerken moet het leerproduct en/of leerproces voldoen);
- uitvoeren van leergedrag dat tot de realisatie van het doel leidt met inachtneming van de gestelde criteria;
- beoordelen van het product en het proces met behulp van de gestelde criteria; reflecteren. Dit gebeurt overigens niet na afloop van het proces, maar op alle momenten dat er geleerd wordt. Sanneke Bolhuis (2004) noemt in haar oratie reflecteren de kern van het leren.

³ In de praktijk zie je dat ook het werkplekleren, competentieleren, probleemgestuurd leren, projectleren et cetera niet op iedere school hetzelfde ingericht worden.

Een jaar of tien geleden werden de componenten van het leerproces nog wel eens gevisualiseerd als een lineair proces. Tegenwoordig beschouwen we het leren en het leerproces als een kris-kras-gebeuren, waarbij, zoals gezegd, het reflecteren de verbindende schakel is tussen alle andere componenten waaraan op ieder moment tijdens het leerproces aandacht besteed kan worden. Omdat de leerling zelf moet leren, streven leerprocesbegeleiders ernaar leerlingen de componenten van het leerproces zoveel mogelijk zelf te laten uitvoeren. Het is zaak niets te doen wat leerlingen ook zelf kunnen. Omgekeerd moet de hulp er zijn als leerlingen die nodig hebben. De stelling 'De beste hulp is geen hulp' is in dit verband goed verdedigbaar. "Leer me het zelf te doen", zei Maria Montessori.

Uitwerkingen van leerprocesbegeleiding

Door te observeren in teamteachingsituaties en door gesprekken met leerprocesbegeleiders en leerlingen wordt het steeds duidelijker dat een goed contact met leerlingen, inzicht van docenten in het leren van de leerlingen, vakinhoudelijke expertise en een goed doordachte inrichting van de leeromgeving, de kurken zijn waar leerprocesbegeleiding op drijft. In het volgende figuur zijn aspecten van leerprocesbegeleiding geordend. We sluiten in het figuur aan bij de terminologie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL). Dit om verwarring te voorkomen en om de lezer te helpen bij het leggen van verbindingen tussen de inhoud van dit hoofdstuk en de inhoud van hoofdstuk 6.

Leerprocesbegeleiding			
1	Interpersoonlijk	Preventief (feed forward)	Remediërend (feedback)
2	Pedagogisch	Positieve reflectie	Nog positiever reflecteren
3	Vakinhoudelijk	Fouten maken mag	Reflectie extra stimuleren
4	Organisatorisch	<ul style="list-style-type: none"> - Theorie en praktijk verbinden - Inhoudelijke flexibiliteit - Veel vragen stellen - Gebruik van de elektronische leeromgeving - Fouten zoeken en herstellen 	Vanuit voorbeelden werken (van concreet naar abstract) Fouten zoeken en herstellen

Figuur 4 Aspecten van leerprocesbegeleiding

In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we aan de hand van het figuur in vier subparagrafen (interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk/didactisch en organisatorisch) leerprocesbegeleiding nader uitwerken. Gelet op de omvang van dit hoofdstuk kan dit geen uitputtende beschrijving worden. Het is een eerste vingeroefening bij het in kaart brengen van het begrip 'leerprocesbegeleiding' vanuit deze ordening.

2.3 INTERPERSOONLIJK

Het is een universele wens van mensen, groot of klein, aardig bejegend te worden. Met andere woorden: voor ons allemaal geldt dat leren alleen maar inspirerend is als het een positieve bijdrage levert aan ons zelfbeeld. Stevens e.a. (2005) spreken in dit verband over de psychologische basisbehoeften 'relatie, competentie en autonomie'. Anders gezegd: leren moet een goed gevoel geven en je het gevoel geven dat je goed bent. Die gevoelens kunnen kinderen niet hebben als leren niet leuk is. Het moet wel duidelijk zijn wat wij, maar vooral wat leerlingen met 'leuk' bedoelen. De auteurs van 'Zin in school' helpen ons. Als leerlingen zeggen dat de school 'leuk' moet zijn, bedoelen ze:

- serieus genomen worden (over en weer);
- aparte dingen doen;
- vertrouwen krijgen (over en weer);
- moeten nadenken;
- verantwoordelijkheid mogen nemen;
- betrokken zijn;
- voelen dat het belangrijk of bruikbaar is;
- zelf iets moeten doen;
- streng zijn.

Preventief

In het nieuwe leren zijn er meer mogelijkheden het leren op school zo te organiseren dat leerlingen het leuk kunnen vinden. Je ziet dus ook veel minder verstoringen van het werkklimaat. Leerlingen hebben daar minder tijd voor en/of minder behoefte aan. Ze vinden het leren zelf leuk zat. Als het de docent op dat moment ook nog lukt positief te reflecteren op hetgeen de leerlingen doen, is dat hele belangrijke leerprocesbegeleiding. Door positieve reflecties verstoort de docent de inspiratie van de leerlingen niet, sterker nog, de leerling voelt zich geprikkeld door te gaan en het nog beter te gaan doen. Het klinkt misschien soft, maar het is daadwerkelijk van het grootste belang te zoeken naar mogelijkheden positief te reflecteren op hetgeen kinderen doen. Als die mogelijkheden er niet zijn - maar eigenlijk zijn die er altijd wel! - zouden we moeten zoeken naar een herinrichting van de

leersituatie, zodat het de leerling gaat lukken gedrag aan de dag te leggen dat wel kan worden beloond. Als dat niet gebeurt, komen de docent en de leerling in een negatieve spiraal terecht waarin de leerling steeds vaker onder de maat gaat scoren. Als een leerling regelmatig de maat genomen wordt en vervolgens meegedeeld krijgt dat hij te zwak bevonden wordt om..., dan is het leren niet meer leuk⁴. De leerling verliest zijn inspiratie en gaat in ander gedrag (ordeverstoring, kliergedrag) of ergens anders (buiten de school) zijn beloning zoeken.

Het schouderklopje is effectiever dan de bestraffende vinger en groen is veiliger dan rood.

Remediërend

"Ja maar ... als ik de taak nu al vereenvoudigd heb en het lukt de leerling nog steeds niet en ik zie ook nog dat het komt omdat hij te slordig is of niet oplet of gewoon lui is, waar moet ik hem dan in vredesnaam een compliment voor maken?"

Anna Terruwe, psychiater en grondlegger van de bevestigingsleer, reikte ons het inzicht aan dat bij mensen die minder bevestiging krijgen dan ze nodig hebben de psychologische ontwikkeling stagneert. Ze gaan noodgedwongen steeds meer aan zelfbevestiging doen en verliezen de mogelijkheid anderen te bevestigen. Dat kan mensen in een isolement brengen. John Rijsman, sociaalpsycholoog, verwoordt dat als volgt: in situaties dat het mensen niet lukt om gewenst gedrag aan de dag te leggen, hebben anderen maar één mogelijkheid om te coachen, namelijk 'nóg liefdevoller'. Ten koste van alles zouden coaches/ leerprocesbegeleiders moeten voorkomen dat leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomen. Gebeurt dat onverhoopt toch, dan is er maar één manier om er uit te komen: niet harder, maar liefdevoller.

2.4 PEDAGOGISCH

Als we het belang onderschrijven van sfeerbehartiging zoals die in paragraaf 2.3. is beschreven, is het zaak ervoor te zorgen dat de leerlingen de docent als begeleider waarderen. De kans hierop is het grootst als er sprake is van een open, reversibele

⁴ Er is een wezenlijk verschil tussen tempo- en niveaudifferentiatie. Bij tempo-differentiatie lopen bepaalde leerlingen voortdurend 'achter'. Dat is vast niet goed voor het zelfbeeld en de inspiratie van de leerling. Alternatief: deel het schooljaar in in vier tijdperiodes en laat iedere leerling op eigen niveau werken. Aan het begin van iedere tijdperiode maken alle leerlingen een nieuwe start. Op deze manier kun je ook omgaan met heterogeniteit.

relatie die gebaseerd is op vertrouwen, een relatie waarbinnen de leerlingen ervaren dat zij belangrijk zijn en dat het om hun leren gaat. Leerlingen moeten voelen dat ze in nood kunnen terugvallen op hun docent/leerprocesbegeleider. Als leerlingen zo'n relatie met hun begeleider kunnen onderhouden zal het hun beter lukken verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren.

Preventief

Het leven is te beschouwen als één groot oefentraject, waarin een mens ernaar streeft beter te worden in leven, ofwel beter te worden in alle dingen die je in de loop van het leven wilt doen. Pedagogisch handelen betekent dat je iemand helpt bij beter worden in leven, dat je iemand stimuleert het goede te doen en fouten gebruikt om te reflecteren op het gebeurde. Daarbij is het belangrijk dat degene die een fout maakt, weet dat er op een fout niet standaard een afwijzing of een andere straf volgt. Als mensen geen ruimte hebben om fouten te maken, durven ze niet te oefenen. De pedagoog weet dat. Zonder ruimte om fouten te maken, kan er dus ook niet pedagogisch worden gehandeld. In dit verband hebben we een les wel eens gedefinieerd als 'de organisatie van een coachbaar aantal fouten' (Zuylen, 1998).

Pedagogiek wordt beschouwd als de hulp van volwassenen aan kinderen bij hun groei naar hun volwassenheid. We zeggen met nadruk hun volwassenheid omdat we niet al te rigoureuus onze eigen beheptheden tot norm zouden moeten verheffen. Kahlil Gibran verwoordde het bovenstaande wonderschoon.

"Uw kinderen zijn uw kinderen niet. Ze zijn de zonen en dochters van 's levens hunkering naar zichzelf. Ze komen door u, maar zijn niet van u, en hoewel ze bij u zijn, behoren ze u niet toe. Ge moogt hun geven van uw liefde, maar niet van uw gedachten, want zij hebben hun eigen gedachten."

(Kahlil Gibran, 1883-1931, 14e druk)

Natuurlijk is het zo dat volwassenen kinderen intentioneler ruimte geven dan dat kinderen die aan volwassenen geven. Maar wat ons in het kader van leerprocesbegeleiding duidelijk moet zijn is dat kinderen ondanks het feit dat zij in dit opzicht mogelijk minder intentioneler te werk gaan, het niet per definitie slechter doen dan volwassenen. Voor ons, volwassenen, is het een pijnlijke constatering dat we vaak meer ruimte van kinderen krijgen om fouten te maken, dan dat wij die ruimte aan kinderen geven.

In traditionele schoolse leersituaties heeft het er vaak de schijn van dat het gedrag van de kinderen voor verbetering vatbaar is en dat van de docent veel minder. Als dit al het geval is dan komt dit ook omdat dit type onderwijs zo ingericht is dat het onderwijzen voor docenten veel boeiender en belonender is dan het leren voor leer-

lingen. Tel daarbij op dat volwassenen eerder dan kinderen geneigd zijn hun gedrag tot norm te verheffen, dan verklaart dat voor een groot deel hoe ongemotiveerdheid en ongehoorzaamheid van leerlingen kunnen ontstaan.

Remediërend

Stel dat je een inspirerende leeromgeving organiseert en je het als leerprocesbegeleider goed doet, en dat het de leerling desondanks, bijvoorbeeld door factoren die zich aan de invloedssfeer van de school onttrekken, niet lukt constructief te zijn ..., wat dan? In die situaties is het natuurlijk niet onmiddellijk de bedoeling dat de leerling in handen komt van de tweedelijns- of de derdelijnsbegeleider. De leerprocesbegeleiders proberen er in eerste instantie zelf met de leerling uit te komen. Over de manier waarop dat volgens ons moet, schrijven we hieronder. Voor alle duidelijkheid merken we op dat de leerprocesbegeleider geen therapeut wordt. Maar toch: gesprekken die worden gevoerd met leerlingen die extra hulp nodig hebben, lijken wel op de gesprekken die gedragstherapeuten voeren met mensen die hun gedrag willen veranderen (stoppen met roken, een manie, een fobie, hartrevalidatie, tien kilo afvallen, e.d.). Wellicht kunnen we dan ook in die hoek ons licht op gaan steken. Hieronder beschrijven we op een basale manier hoe in dit type gesprekken mensen worden geholpen hun gedrag te veranderen.

Stap 1: oorzaak achterhalen (Waardoor lukt het niet om ...?)

Wat moet er gebeuren?

De leerling zelf laten verwoorden waar het aan ligt. In principe niets suggereren. Je als gesprekspartner beperken tot het herformuleren van wat de leerling heeft gezegd. 'Bedoel je dat ...' 'Je vindt dat jij...'

'Met andere woorden, volgens jou komt het doordat ...' etcetera.

Stap 2: orde aanbrengen

De leerprocesbegeleider ondersteunt de leerling bij het aanbrengen van orde in de oorzaak. Hierbij hanteert hij/zij een categorieënsysteem. De ene oorzaak is namelijk niet de andere en daarnaast bepaalt de oorzaak in hoge mate in welke richting de oplossing moet worden gezocht.

a Ik kan het niet. Er zijn begripsproblemen (incompetentie).

Wat moet er gebeuren?

- De leerling zou kunnen gaan samenwerken met andere leerlingen.
- Extra lessen.
- Herstelwerk met hulp van een docent of met andere leerlingen in 'maatwerktrajecten'.

b Subjectief incompetentiegevoel.

Dat subjectieve gevoel kan betrekking hebben op hetgeen onder a bedoeld wordt, maar ook op de motivatie. Daarover gaat het bij punt c.

Wat moet er gebeuren?

Met de leerling opbouwende gesprekken houden, stimuleren, veiligheid verschaffen, erachter laten komen dat het over een subjectief gevoel gaat en niet over een objectief feit. Kleine en toch uitdagende, maar realiseerbare deelstappen organiseren.

- c Onvoldoende motivatie (het lukt me niet om te willen, ik heb te veel alternatieve doelen, ik vind het niet leuk.)

Wat moet er gebeuren?

Cognitieve oppeppers. (Wat gebeuren er allemaal voor mooie dingen als je het anders gaat doen?) Voer motiverende gesprekken door de leerling te laten verwoorden wat de positieve consequenties zijn van het andere gedrag, van anders leren, van gemotiveerd zijn. Laat de leerling ook de negatieve consequenties verwoorden, want die zal hij/zij toch te lijf moeten gaan door middel van zelfcontroleoefeningen.

- d Onvoldoende studievaardigheden. De leerling studeert verkeerd.

Wat moet er gebeuren?

Studievaardigheidstraining op maat. Deze training moet in principe gegeven worden door individuele begeleiding of in een kleine groep door een docent die goed thuis is in het vak waarvoor onder de maat wordt gescoord. Uiteraard ligt aan de basis van deze training een minutieuze intake door de betreffende docent met deze leerlingen.

- e Relatie met bepaalde docenten of met groepsgenoten (sociale incompetentie).

Wat moet er gebeuren?

Met de betreffende personen praten en zeggen dat door de relatie de studie niet lukt. Vaak is het wenselijk dat een objectieve derde hierbij ondersteunt. (Het gesprek arrangeren, bemiddelend optreden, voortgang bewerkstelligen, de scherpe kantjes eraf halen en dergelijke.)

- f Externe omstandigheden (ouders die in scheiding liggen, problemen met de partner, drugsverleidingen, baantje, de verleiding om alsmat uit te gaan, muziek te luisteren et cetera).

Wat moet er gebeuren?

Iemand inschakelen om door gesprek of ingrijpen uit de impasse te komen. Het kan natuurlijk ook zijn dat de uitkomst van het gesprek is dat de omstandigheden moeten worden veranderd.

- g De schoolsoort of de richtingkeuze bespreken.

Een leerling kan erachter komen dat hij/zij op de verkeerde school zit.

Wat moet er gebeuren?

Van school veranderen.

Bij de diagnose (a t/m g) is het belangrijk dat de leerling formuleert en de leerprocesbegeleider participeert in het gesprek. Niet andersom!

Stap 3: de interventie en de interventietechnieken

De start van een interventie bestaat uit een functionele analyse. Dat betekent dat aanvullend op de diagnose in stap 2 - daarbij wordt alleen gekeken naar wat er fout is - nadrukkelijk naar de oorzaken gekeken wordt en de gevolgen. Als de functionele analyse achter de rug is, vraagt de leerprocesbegeleider aan de leerling wat volgens hem/haar kan worden gedaan om uit de impasse te komen. Dus weer: de leerling formuleert en de leerprocesbegeleider participeert. Niet andersom! De interventie moet opleveren dat het de leerlingen beter gaat lukken het wenselijke gedrag aan de dag te leggen.

- Tijdsplannen en harde afspraken (niet zeggen wat je doet, maar doen wat je zegt)
 - Hele korte stapjes met concrete reflectiemomenten. Wekelijks even langskomen en na drie weken een tussenevaluatie. Afspraken maken die een contractkarakter hebben (wie, wat, wanneer, hoe etcetera).
- Zelfcontroletechnieken
 - Zelfcontroletechnieken zijn bij het uitvoeren van een veranderingsplan belangrijk. De mentor/docent is immers niet altijd bij de hand. Daadwerkelijk: waar we het hier over hebben lijkt niet alleen op therapie; het is therapie!
 - 1 Registratie van het probleem (zelfmonitoring, ofwel jezelf in beeld brengen).
 - 2 Gedragsafspraken maken met jezelf.
 - 3 Zorgen dat de omgeving zo in elkaar zit dat je wel móet leren. (Alle CD's drie weken bij een vriend parkeren; blocnote klaarleggen om gedachtes op te schrijven die het leren verstoren (Piet bellen, nagellak kopen..), zodat die niet meer in het hoofd blijven hangen.
 - 4 Zelf beloning en straf bepalen bij nakomen/niet nakomen van afspraken. Beloningsafspraken werken beter dan strafafspraken.
 - 5 Korte kernachtige uitspraken gebruiken, waarmee je jezelf aan het werk houdt (bijvoorbeeld: 'Dan kan ik snel op kamers').

Wat moeten leerprocesbegeleiders doen in stap 3?

Ze bewaken het proces en het beloningssysteem. Daarnaast kunnen ze model staan, wekelijks de vinger aan de pols houden en laten zien dat zij zich ook aan de afspraken houden.

Stap 4: resultaatmeting

Het kan zijn dat een leerling niet meteen het goede gedrag aan de dag legt en/of niet onmiddellijk goede cijfers haalt. Daarom is het zaak ook procesindicatoren te bedenken waaraan vooruitgang gemeten kan worden: aantal uren achter een bureau zitten, gevoel van goed bezig zijn, gemaakte schema's/uittreksels, lessen bezocht en geconcentreerd opgelet, niet geklierd, afspraken nagekomen etcetera. Met andere woorden, bij resultaatmeting moeten uitkomsten ook kwantificeerbaar zijn in procesindicatoren.

2.5 VAKINHOUELIJK EN DIDACTISCH

Zoals we in paragraaf 2.2 hebben aangegeven, gebruiken we in dit hoofdstuk de ordening die de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) gebruikt om de competenties van de docent in kaart te brengen om leerprocesbegeleiding te ordenen. Dat is de enige reden waarom in deze paragraaf 'vakinhoudelijk en didactisch' zijn samengevoegd. Op de vakinhoudelijke component van leerprocesbegeleiding gaan we in deze paragraaf niet in. Hiermee is niet gezegd dat een leerprocesbegeleider niet over vakinhoudelijke kennis zou hoeven te beschikken bij het begeleiden van leerlingen. Naarmate een docent vakinhoudelijk beter thuis is in de stof, nemen in principe de kansen toe dat hij leerlingen kan helpen bij het leren. Inhoudelijke expertise leidt immers tot meer mogelijkheden om theorie en praktijk te verbinden en tot grotere inhoudelijke wendbaarheid. Voorwaarde is natuurlijk dat de docent in staat is zich te verplaatsen in de problemen van de leerling. Hier komen we al een beetje op het terrein van de didactiek. Tevens is hiermee de brug gebouwd naar onze volgende redenering: vakinhoudelijke ondersteuning is op sommige momenten ook goed mogelijk met een beperkte vakinhoudelijke kennis. Dat merk je op de momenten dat je leerlingen bijvoorbeeld helpt bij de voorbereiding van een proefwerk voor een vak waar je zelf niet zo goed in thuis bent. Waar het op dat moment op aan komt, is dat je met één oog in het boek van de leerling kijkend, vragen stelt, die de leerling vervolgens beantwoordt. ("Leg me eens uit wat hier bedoeld wordt; hoe werkt het nou eigenlijk in die tekening; kun jij me dat schema verklaren; als je in die grafiek de waarde van ... verandert, hoe verandert de grafiek dan"?) Als de leerling het antwoord schuldig blijft, moet de leerling op dat moment met behulp van het leermateriaal, de begeleider en/of een medeleerling opnieuw op zoek gaan naar het antwoord. In zo'n situaties leert de begeleider op vakinhoudelijk gebied van de leerling, maar daar ging het niet om. De leerling leert in die situatie het meest, omdat hij aan de begeleider iets moet uitleggen. We hebben aan dit aspect van inhoudelijk vakmanschap even aandacht besteed, omdat het in teamteaching-situaties in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vaker voorkomt dat een leraar een leerling begeleidt in een vakgebied dat niet het zijne is. Als een begeleider er in zo'n situatie samen met de leerling en medeleerlingen niet uitkomt, ligt het voor de hand dat ze de hulp inroepen van de echte vakinhoudelijke expert.

Preventief

In het traditionele onderwijs worden de componenten van het leerproces (zie paragraaf 2.2) slechts in beperkte mate uitbesteed aan de leerling. Toch is het in die situatie al nodig dat de docent goed nadenkt over de leerdoelen die leerlingen moeten realiseren, over de beginsituatie van de leerlingen, over de werkvormen, de tijdsinvestering, over de jaarplanning etc. Dit is in traditioneel onderwijs een wezenlijk onderdeel van didactiek. Op het moment dat de verantwoordelijkheid

voor het leren meer bij de leerling komt te liggen, is het als van te voren nodig dat docenten blijven nadenken over dit soort aspecten van het onderwijsleerproces. Dat moet zelfs beter dan voorheen, al was het alleen maar omdat leerlingen die je een opdracht geeft, vragen gaan stellen en door de keuzeruimte die we leerlingen bieden, niet alle leerlingen meer hetzelfde doen. Voor docenten komt er dus een belangrijke component bij: hoe hou ik dan nog overzicht? Leerprocesbegeleiders hoeven natuurlijk niet overal een antwoord op te hebben, maar bepaalde zaken – en breder dan voorheen – moeten ze verkend hebben en moeten geregeld zijn. Om welke vragen gaat het dan zoal?

Moeten alle leerlingen hetzelfde doen, in dezelfde volgorde, in dezelfde tijd; blijven die verschillen een heel leerjaar bestaan of wordt er per semester, per trimester of per kwartaal door iedereen weer met een schone lei begonnen?

Werken we in vaste groepen; doen we dat in alle leergebieden; op welk moment worden de groepen opnieuw samengesteld, waar hangt de groepssamenstelling van af?

Zijn er gemeenschappelijke toetsmomenten of kun je een toets aanvragen als je er klaar voor bent? Is er een toetsbank met diagnostische toetsen; onder welke omstandigheden mogen leerlingen daar gebruik van maken?

Hoe ga je om met de beschikbare computers; geef je een groep van vier of vijf leerlingen een eigen groepscomputer of zijn alle computers van iedereen en heeft iedere leerling dagelijks of wekelijks recht op 25 % computertijd van de totale contacttijd?

Hoe breng je de vorderingen van leerlingen in kaart; heeft iedere leerprocesbegeleider en iedere leerling een eigen agenda waarin afspraken worden genoteerd, is er daarnaast een centraal voortgangsregistratiesysteem; wordt er gewerkt met persoonlijke ontwikkelingsplannen en portfolio's; staan die in de computer of wordt er gewerkt met grote planborden. Als dat laatste het geval is, wordt daar met een aftekensysteem gewerkt met cijfers of zonder cijfers?

Waar zijn leerlingen bezig met zelfstudie; is dat in de teamteachingruimte, in de mediatheek of thuis; heeft iedere leerling een leerboek of hebben leerboeken de functie van centraal opgestelde bronnenboeken; hoe is het huiswerkbeleid? et cetera.

Antwoorden op bovenstaande vragen scheppen helderheid, verkleinen de kans dat leerlingen bij het leren worden belemmerd door storende randvoorwaarden, leiden ertoe dat doelen niet bijgesteld hoeven te worden omdat materiaal niet voorhanden is, de doelen te moeilijk zijn, er te weinig tijd voor is et cetera.

Als de leeromgeving goed is georganiseerd kan de leerling aan de gang en kan de leerprocesbegeleiding beginnen. Eigenlijk hebben we het dan over leerstrategie-training. Bolhuis (2004) definieert het begrip leerstrategieën als volgt: een bepaalde aanpak van leren, bepaalde combinaties en sequenties van (verschillende) leeractiviteiten. Met andere woorden: de leerstrategie van een leerling is de manier waarop hij een taak aanpakt. Leerstrategietraining wil dus niets anders zeggen dan dat de leerprocesbegeleider de leerling ondersteunt bij het aanpakken van de leer-taak. We willen in dit verband twee spelregels formuleren: de sfeer is belangrijk en het gaat erom dat in principe de docent de vragen stelt en de leerling de antwoor-den geeft.

Remediërend

Als de leerling cognitief en/of affectief en/of in het organiseren van de leertaak zodanige steken laat vallen dat het leren blokkeert, neemt de noodzaak van leer-strategietraining toe. We verwijzen in dit verband naar de informatie die we in paragraaf 2.4 (Pedagogisch) ordenden onder de kop Remediërend.

Hieronder nemen we een passage over uit een interne publicatie van Het Stedelijk Lyceum in Enschede over de inrichting van de bovenbouw, waarin aandacht is voor uitstelgedrag. De neiging uit te stellen is bij veel leerlingen zo groot dat uitstelge-drag een van de grootste, misschien wel de grootste, verklarende factor is voor slechte studieresultaten. Een reden voor de leerprocesbegeleider om actie te onder-nemen.

Acties

We moeten naar een onderwijskundig model zoeken waarin leerprocesbegeleiding zo vorm is gegeven dat uitstelgedrag vermindert. Anders gezegd: We moeten positieve en negatieve 'drukmechanismen' organiseren om leerlingen te helpen uitstellen te voor-komen.

Optimale studiedruk is de sleutel bij het ontwerpen van een onderwijsconcept waarin vrijblijvendheid en uitstelgedrag worden getackeld. Studiedruk wordt gecreëerd door alle mechanismen tezamen die leerlingen ertoe aanzetten te starten met leren en te blijven leren. Er zijn positieve en negatieve drukmechanismen. De positieve hebben betrekking op het motiveren van leerlingen. Bied de stof zo aan dat de leerling er maximaal toe wordt geprikkeld zich er in te verdiepen (bijvoorbeeld in de vorm van actuele problemen, video's, groepsprojecten, excursies, computerondersteund onder-wijs.) De meer negatieve mechanismen hebben betrekking op de controle van gele-verde leerinspanningen.

Frequente toetsing van het geleerde heeft tot gevolg dat de leerling wel op tijd moet leren. Het resultaat van de toetsing mag niet vrijblijvend zijn, maar dient tot een volwaardige beoordeling te leiden, die waar mogelijk meetelt voor de eindbeoordeling van een vak.

Regelmatige toetsing veronderstelt wel dat de resultaten individueel worden teruggekoppeld naar de leerlingen. Kortom, reflecteren is de kern van het leren. Niet alleen moet duidelijk worden waar er lacunes zijn in de kennis en de kunde van de leerlingen, maar een leerling moet ook te horen krijgen hoe hij of zij iets kan doen om eventuele problemen op te lossen en verkeerd studiegedrag te corrigeren. Een persoonlijk (en regelmatig) appèl op leerlingen om aan de slag te gaan of te blijven is veel effectiever dan algemene oproepen.

Controle op zelfstudie-inspanning hoeft overigens niet alleen plaats te vinden door de docenten/leerprocesbegeleiders. In ons onderwijsconcept is ook de ruimte om groepsopdrachten in te bouwen. Daardoor ontstaat de mogelijkheid dat controle plaatsvindt door medeleerlingen. Opdrachten die leerlingen in groepsverband uitvoeren kunnen zo worden ingericht dat per sessie afspraken worden gemaakt over de taken van individuele groepsleden. De resultaten van de individuele inspanningen worden in een volgende sessie in het bijzijn van alle groepsleden besproken. Angst voor een mogelijk negatieve reactie van de groep kan leerlingen ertoe zetten om op tijd de vereiste inspanning te leveren.

2.6 ORGANISATORISCH

Preventief

In het traditionele onderwijsconcept leerden leerlingen op school, in de les en thuis (huiswerk). Als ze thuis werkten, deden ze dat in het algemeen individueel. In het nieuwe leren is de leeromgeving van de leerlingen veel omvattender. Op school maken ze gebruik van teamteachingruimtes, van vaklokken, van de mediatheek/open leercentrum en de elektronische leeromgeving. Ook thuis kunnen ze van internet en de ELO gebruikmaken, bestanden met elkaar delen, weblinks uitwisselen et cetera. Leerboeken worden veel meer bronnenboeken en als het zo uitkomt, moeten leerlingen ook de weg op om leeropdrachten buiten de school uit te voeren. Daarbij gebruiken ze hulpmiddelen, zoals fototoestellen en filmcamera's. Als ze terug op school komen, moeten ze verzamelde informatie kunnen verwerken. Natuurlijk is het de bedoeling dat de leerling ook mee verantwoordelijkheid neemt voor de organisatorische kant van dit leren. Het zal echter duidelijk zijn dat de

leerprocesbegeleider organisatorisch⁵ en in de relatieverzorgende sfeer de basis legt voor de organisatie van dit soort leersituaties.

Op Het Stedelijk Lyceum in Enschede, waar men sinds een aantal jaren druk bezig is met een ingrijpende vernieuwing van het onderwijs, is het de afgelopen tijd zichtbaar geworden dat zonder de steun van een elektronische leeromgeving (ELO) onderwijsvernieuwing niet te realiseren is. Laat de computer als hulpmiddel weg en je verdrinkt in het door jezelf georganiseerde papieren moeras van voortgangsdocumenten en aftekenbriefjes. Door de inzet van ICT kan men bronnen ontsluiten, demo's afspelen en individuele instructie en toetsing via de computer verzorgen.

Een doorsnee ELO voegt twee belangrijke elementen toe aan een papieren systeem: het presenteert de gebruikers de nieuwe organisatiestructuur van het vernieuwde onderwijsproces (in de vorm van activiteitenoverzichten en het tonen van de nieuwe onderwijsafspraken) en het biedt de mogelijkheid bij verminderde contacttijd toch de noodzakelijke dagelijkse communicatie tussen docenten en leerlingen dicht bij hun werk te houden. Naast deze algemene functie van elke ELO is Het Stedelijk Lyceum op zoek gegaan naar een ELO die tegemoet kan komen aan de specifieke onderwijswensen van de vernieuwing op Het Stedelijk Lyceum. Na een brede oriëntatie is gekozen voor het Open Source product Moodle. Drie zwaarwegende argumenten waren daarbij doorslaggevend:

1. Het product had dezelfde kwaliteiten als vergelijkbare commerciële producten.
2. Het Stedelijk Lyceum wilde toegang hebben tot de code van het product, zodat het programma aan te passen is aan de onderwijsvernieuwing van de school en niet het onderwijsconcept aangepast moet worden aan de beperkingen van een ELO.
3. Door het kiezen voor Open Source spaart een school met 4000 leerlingen per jaar zo'n 10.000 euro uit aan licentiekosten als men het vergelijkt met de goedkoopste concurrent. Die 10.000 euro kunnen benut worden om een bedrijf in te huren dat de door Het Stedelijk gewenste aanpassingen verricht.

Wat zijn dan die wensen? De huidige onderwijsvernieuwing bestaat uit de al eerder genoemde toegenomen organisatorische complexiteit en de daaraan gekoppelde onderwijswensen. Wat bij de onderwijsvernieuwing meteen zichtbaar wordt, is dat door het loslaten van de klassenstructuur veel vanzelfsprekendheid verdwijnt en dat daarvoor in de plaats nieuwe structuren moeten worden georganiseerd en goede communicatieregels worden afgesproken. Als een leerling huiswerk op papier

⁵ Denk in dit verband ook aan wettelijke aansprakelijkheidsverzekeringen als leerlingen onder schooltijd leeractiviteiten buiten de school ontplooiën.

inleverde, ging hij er nogal eens vanuit dat dit ooit wel eens nagekeken zou worden. Levert hij datzelfde huiswerk elektronisch in, dan verwacht hij per kerende post een reactie van de docent. Je zult dus redelijke termijnen moeten afspreken en in de ELO kenbaar maken.

Een docent kan niet langer in de klas zeggen: "Jongens, vandaag doen we allemaal dit hoofdstuk en volgende week is het proefwerk." Er moet dus een andere manier bedacht worden om als leerling en docent zicht te houden op de afspraken en de voortgang bij de uitvoering. Een belangrijk nieuw element daarbij is dat de teamteachers niet alleen maar hun eigen vak moeten begeleiden, maar vanaf nu alle zeven (of meer) leergebieden van hun basisgroep moeten monitoren. Zonder een ELO kan een leerprocesbegeleider geen overzicht bewaren over 40 tot 70 leerlingen die naar eigen inzicht in zeven leergebieden actief zijn.

Ook het loslaten van het urenrooster heeft onvoorziene gevolgen: als vroeger Frans voor drie uur op het rooster stond, dan wist je dat je die week 3 uur plus 30% huiswerktijd aan Franse lesstof moest besteden. De docent stemde de inhoud van zijn les daar op af. In het proefjaar van de onderwijsvernieuwing op de locatie Zuid van Het Stedelijk Lyceum waren leerlingen aanvankelijk volledig vrij in het verdelen van hun tijd over diverse vakken. Hadden leerlingen meer tijd nodig voor een vak, dan mochten ze die tijd daarvoor nemen ten koste van een ander vak, dat ze gemakkelijker afging. Niet bedoeld bijeffect was dat sommige leerlingen na enkele maanden voor het ene vak al tot de zomer klaar waren, maar voor andere vakken nog moesten beginnen. Door het invoeren van de regel dat je pas verder mag met de stof van de volgende week als je voor alle leergebieden van deze week klaar bent neem je leerlingen weer een stukje zelfverantwoordelijkheid en zelfcontrole af. Ze moeten immers met die verantwoordelijkheid leren omgaan. Op Het Stedelijk Lyceum Enschede is naar een andere oplossing gezocht en gevonden in de ELO.

In het oude systeem was het schooljaar de organisatorische lesstofeenheid. Binnen dat jaar moest de lesstof zijn behandeld. Bij dat model worden sommige docenten pas in de laatste maanden van het schooljaar onrustig over de opgelopen achterstand; wat mag je dan van de leerling verwachten? Een opmerkelijke uitkomst van een vorig jaar bij de pilotgroepen gehouden enquête was dat leerlingen zich daar -in tegenstelling tot controlegroepen in het oude systeem - wel zorgen om maken: ze vroegen expliciet om hulp bij het zicht krijgen op de lesstof en het bewaken van hun eigen voortgang. Een ander nadeel van het jaarmodel is dat sommige leerlingen vanaf de eerste dag gaan achterlopen en de rest nooit meer zullen inhalen. Wat dit met je motivatie doet laat zich raden.

Door de ELO in de eerste plaats te zien als de organisator van het nieuwe leren voor docenten en leerlingen is het onderwijsmodel voor de onderbouw gerealiseerd, dat we hierna beschrijven. Als er een (*) achter het onderdeel staat, dan is de ELO van het Stedelijk Lyceum op dat onderdeel op maat gemaakt. Is er op uw school voor een andere ELO gekozen, dan moet u kijken hoe u onderstaande onderwijsfuncties in die ELO kunt organiseren en faciliteren, of een overstap naar deze gratis ELO (Moodle) overwegen.

StudiewijzerPLUS, de elektronische leeromgeving van Het Stedelijk Lyceum

1. Het leerjaar is verdeeld in vier periodes. Voor elke periode wordt per leergebied een studiewijzer aangeleverd. Als een leerling inlogt, krijgt hij alleen de studiewijzers van die periode te zien, maar kan hij nog steeds de studiewijzers van vorige periodes naslaan. (*)
2. De lesstof wordt voor elk leergebied (op thematische taakkaarten) in weektaken opgesplitst. Voor zijn gevoel rondt een leerling per week dus een (sub)thema af.
3. Taken die de hele periode openstaan, zoals het samen werken aan een presentatiewebsite over het thema van die periode, worden op een aparte taakkaart vermeld die de hele periode zichtbaar blijft. (In ons systeem heet dat de week-nulkaart.)
4. Als je met perioden gaat werken en besluit dat voor iedereen een periode op dezelfde dag wordt afgesloten en we weer samen aan een nieuwe periode gaan beginnen, dan kun je nog wel aan tempodifferentiatie binnen die periode doen, maar over de grenzen van de periode heen niet. Je zal dus binnen elke periode moeten gaan werken met niveaudifferentiatie. Iedereen moet de basisstof afwerken. De snelle leerlingen kunnen ervoor kiezen de verdiepingsstof erbij te doen. De docenten van Het Stedelijk Lyceum kunnen binnen een weektaak met een markering aangeven wat de basisstof en kerntaken zijn voor die week. Leerlingen zien voor die taken een rood hokje staan dat een groen vinkje krijgt als die taak is vervuld. (*)
5. Het hoofdscherm per leergebied bestaat uit een weektaakladder, die we PLANBORD hebben genoemd, om aan te geven dat de leerlingen hier actief mee om moeten gaan. (*)
6. Leerlingen krijgen niet een, maar zeven planborden voorgeschoteld. Per planbord is logisch geordend wat ze daar moeten doen en hoe ze per planbord vorderen. Om het probleem van de onevenwichtige tijdverdeling over de leergebieden te bestrijden zonder daarvoor strenge regels op te stellen, is er een soort spreadsheet als overzichtsscherm gemaakt. In de verticale kolommen staan hier de studiewijzers van de leerling voor die periode afgebeeld. (Dat kunnen per leerling andere combinaties van studiewijzers zijn.) In de horizontale rijen staan de weken uitgezet voor die periode. Zijn alle basistaken van een week voor een bepaalde studiewijzer vervuld, dan verandert de kleur van die weekcel voor dat

- leergebied van grijs naar wit. In elke studiewijzer staat deze grafiek als een miniatuur afgebeeld. (*)
7. In het miniatuurgrafiekje kan de leerling in een oogopslag zien hoe hij/zij de tijd verdeelt over de diverse vakken. We hebben er bewust voor gekozen hier geen indicatie van de cijfers (rood, groen) aan te geven. Dat kunnen leerlingen per leergebied in het gradebook (elektronisch cijferoverzicht) in de context van het vak zelf zien. Daarnaast kan de leerling door met de muis over de kolommen te gaan, zien over welke vakken het gaat en door met de muis te klikken op een kolom meteen naar de studiewijzer van die kolom springen. Dit minivenster functioneert dus als een soort dashboard voor de leerling. (*)
 8. Hoewel centrale ontwikkelgroepen op Het Stedelijk Lyceum begonnen zijn met het maken van studiewijzers voor elk leergebied, heeft elke teamteachinggroep op de verschillende locaties de mogelijkheid die aan te passen aan hun basisgroep en de locatiewensen. De ELO staat het maken van kopieën van volledige cursussen op eenvoudige wijze toe en bevat ook hulpmiddelen om een studiewijzer te herordenen, materiaal toe te voegen dan wel weg te laten en informatie in te voegen en uit te wisselen die alleen zichtbaar is voor de docenten die de basisgroep begeleiden.
 9. De ELO bevat vele werkvormen waaruit men kan kiezen, variërend van individuele oefen- en toetsmogelijkheden tot aan groepsactiviteiten waar leerlingen samen woordenboeken kunnen maken en in stappen een project kunnen uitvoeren. Daarbij moeten zij in de tussenfasen elkaars werk beoordelen aan de hand van criterialijsten (Rubrics), dan wel in groepen werken aan websites binnen de veiligheid van de ELO. Docenten kunnen de voortgang van het leerlingenwerk monitoren.
 10. Het systeem bevat vele manieren om de activiteit van leerlingen binnen de ELO te monitoren en er in evaluatiegesprekken op terug te kunnen komen. Kanttekening die we hierbij wel nadrukkelijk willen plaatsen is dat Het Stedelijk Lyceum kiest voor een onderwijsmodel, waarbij de leerling van elk uur op school drie kwartier niet achter de computer zit. Het samen leren in een live-groep is onvoorstelbaar veel rijker dan in je eentje leren op het internet. Het betekent echter wel dat je van elk uur op school drie kwartier geen zicht hebt op de leerling in de logs van de ELO. De coach zal de live-observaties moeten blijven doen. We moeten nog uitzoeken hoe de ELO dit proces kan ondersteunen.

Remediërend

En soms gaat het wel eens mis. Samen met de systeembeheerders, docenten, leerlingen en andere betrokkenen moet er herstelwerk worden verricht.

2.7 Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we beschreven dat in het nieuwe leren de leerdoelen, het leerwerk en de leeromgeving van de leerling gevarieerder worden. Dat heeft natuurlijk consequenties voor het werk van docenten. Kennis overdragen wordt minder belangrijk en leerprocesbegeleiding wordt de kernactiviteit van de docent. Bij de beschrijving van die werkzaamheden hebben we voor wat betreft de ordening aansluiting proberen te zoeken bij het competentieprofiel dat ontwikkeld is door de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren; zie het eind van paragraaf 2.2). Als dit competentieprofiel ook in de toekomst een functie vervult, bij het in kaart brengen van de gewenste competenties van docenten en we tegelijkertijd leerprocesbegeleiding als de kern van het docentschap gaan beschouwen, moet het ook mogelijk zijn leerprocesbegeleiding vanuit dat perspectief te beschrijven. In paragraaf 2.6 hebben we aangegeven waarom bij het inrichten van een complexe leeromgeving een ELO een noodzakelijk hulpmiddel is geworden. Zoals we al eerder opmerkten, beschouwen we dit artikel als een eerste aanzet in die richting. Daarbij sloten we soms op een onconventionele manier aan bij wetenschappelijke disciplines⁶.

⁶ De ordening van de interpersoonlijke component startten we vanuit de sociale psychologie, het sociaal constructivisme en vanuit de psychiatrie. De pedagogische component startten we weliswaar vanuit de pedagogiek, maar we definieerden pedagogiek anders. Daarnaast haalden we inzichten uit de gedragstherapie. De didactische component werd voor wat betreft de aandacht voor leerstrategieën ingekleurd vanuit de leerpsychologie. Bij de organisatie van leerprocesbegeleiding kwam de informatie- en communicatietechnologie in beeld.

LITERATUUR

Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid. Studiehuisreeks 60*. Tilburg: MesoConsult.

SBL (2003). *Bekwaamheidseisen leraren voortgezet onderwijs en BVE*. Den Haag: SBL. www.lerarenweb.nl

Stevens, L.M. e.a. (2005). *Zin in school*. Amersfoort, CPS.

Schlusmans, K., & Slotman, R. (1997). Competentieleren als onderwijskundig paradigma voor de integratie van digitale leeromgevingen. In M. Mirande, J. Rie-
mersma & W. Veen (Eds.). *De digitale leeromgeving* (pp. 161-170). Groningen: Wol-
ters-Noordhoff.

Wijnen, W. en J.G.G. Zuylen (2005). *Nieuw leren en van elkaar leren. Vmboreeks, nr. 32*. Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J.G.G. (1998) in Korthagen, F. e.a. *Als je het de leerlingen zelf laat doen, naar een evenwichtiger rolverdeling tussen leraren en leerlingen . Staalkaart 2, hoofdstuk 3*. Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J.G.G. (1999). *Professionalisering van docenten, een instrumentarium voor lesobservatieprojecten*. Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J.G.G. (2001). *Sterker in de klas. Lesobservatie en intervisie. Vmboreeks, nr. 12*. Tilburg: MesoConsult.

3 STRUCTUUR AANBRENGEN IN DE AANPAK VAN EEN VERNIEUWING

3.1 INLEIDING

Een positieve instelling van medewerkers, een goede planning, transparante processen en heldere communicatie zijn ingrediënten voor succesvol vernieuwen van het onderwijs. Dit hoofdstuk is een bewerkte notitie die recent werd samengesteld voor een school die een meerjarig onderwijsvernieuwingsproces ingaat. Eigenlijk ging het als volgt: na een dag vergaderen met de schoolleiding maakte de schoolleiding een agenda voor een vervolgoverleg waarin de schoolleiding het middenmanagement van de school in contact wilde brengen met de extern begeleider. De agenda zag er als volgt uit:

1. Visie, producten, proces
2. Wat wil de directie?
3. Werkwijze
4. Externe begeleiding
5. Pilotprojecten oftewel uitprobeerprojecten
6. Opdrachten voor werkgroepen/projectgroepen
7. Samenhang
8. Besluitvorming, betrokkenheid en zorgvuldig zoeken
9. SOIS-model

De bedoeling was dat de extern begeleider de inzichten die met de schoolleiding waren gedeeld, ook met het middenmanagement zou delen. Met de bovenstaande agenda is dit hoofdstuk samengesteld. Het hoofdstuk kan in principe op iedere school gebruikt worden om aspecten op het spoor te komen die er bij de vormgeving van een onderwijsvernieuwing toe doen.

3.2 VISIE, PRODUCTEN, PROCES

Bij onderwijsvernieuwing ga je van een bestaande situatie naar een nieuwe situatie. Dus moet je in kaart brengen hoe het momenteel is en hoe het straks gaat worden. Als een school zo'n proces vormgeeft, is het van het grootste belang dat de medewerkers steeds duidelijk op het netvlies hebben, waarom ze de school willen veranderen. Het allerhoogste motief (hoofddoel) is van scholen inspirerende leeromgevingen te maken ten behoeve van geïnspireerd leren van leerlingen. Iedere school zou daar voortdurend een punt van moeten maken. Natuurlijk zullen er ook

nevendoelen te benoemen zijn: bedrijfsrelevantie/beroepsrelevantie vergroten, samenhang bevorderen, beter aansluiten bij individuele mogelijkheden, verbetering van het zorgsysteem et cetera. Je kunt dit nevendoelen noemen, maar net zo goed zou je kunnen spreken van 'middelen' en 'randvoorwaarden'.

Voor geïnspireerd leren zijn inspirerende leeromgevingen een voorwaarde. In de volgende figuur staan in dit verband in de linkerkolom uitgangspunten. Het is zaak voortdurend een verbinding te maken tussen het hoofddoel, de uitgangspunten en de concrete vernieuwingsactiviteiten die op iedere school in de onderbouw resp. bovenbouw ondernomen worden. Die concrete activiteiten zouden in een aantal samenhangende projecten vormgegeven kunnen worden. De nevendoelen die we hierboven bij wijze van voorbeeld noemden, kunnen beschouwd worden als inzet in die afzonderlijke projecten. Hieronder zijn in de tweede en derde kolom nog een aantal andere voorbeelden geformuleerd.

Strategisch gezien is het van het allergrootste belang bij alle innovatieactiviteiten aan te sluiten bij de principes van sociaal-constructivisme, de lerende organisatie en Appreciative Inquiry. Om dat eigenaarsgevoel en betrokkenheid van het allergrootste belang zijn, zouden veranderaars de slogan 'mensen willen wel veranderen, maar niet veranderd worden' nooit moeten vergeten.

Uitgangspunten	Onderbouw	Bovenbouw
Ambitie	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenen van leerstof in leergebieden - Teamteaching - Projectmatig werken - ELO (elektronische leeromgeving) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenen meer vanuit vakken, minder vanuit leergebieden - Werkplekleren - ELO-leren - Variatie in werkvormen
Eigendomsgevoel		
Beleving		
Zelfverantwoordelijkheid		
Keuzevrijheid		
Zelfwerkzaamheid		
Sociale ontmoetingsplaats		

Scholen en locaties binnen scholen zullen ook bij de inrichting van de onderbouw en de bovenbouw van elkaar kunnen verschillen. De vier aandachtspunten die onder 'bovenbouw' zijn genoemd, geven alle vier ruimte voor variatie. Een interessant speelveld ontstaat als we het aandachtspunt 'variatie in werkvormen' gaan uitwerken. We kunnen voorzetten doen, maar prefereren het als medewerkers, leerlingen en ouders in dit verband zelf met suggesties komen.

3.3 WAT WIL DE DIRECTIE?

Als een schoolleiding, die een cruciale rol speelt in het initiatieproces van onderwijsvernieuwing - ze zijn immers verantwoordelijk voor beleid - het niet eens is met hetgeen in de vorige paragraaf staat, dan stagneert op dat moment de vernieuwing. In de schoolleiding moet namelijk consensus zijn over de motieven waarom er wordt vernieuwd, over de uitgangspunten die er uit voortvloeien, over de projecten die op basis daarvan worden ingericht, over de manier waarop projecten worden gerealiseerd en over het belang van betrokkenheid van medewerkers.

3.4 WERKWIJZE

- In principe handelt een directie van een school (ook bij vernieuwen) in opdracht van een bestuur. De directie zal de hoofdlijnen van de vernieuwing bewaken en ervoor moeten zorgen dat er synergie is tussen deelaspecten.
- Medewerkers die in opdracht van de directie verantwoordelijkheid nemen zijn voor de realisatie van deelaspecten van de vernieuwing, krijgen veel ruimte die deelaspecten naar eigen inzicht vorm te geven, als ze het hoofddoel maar niet uit het oog verliezen, als er maar transparantie blijft in het eigen werk en als ze maar blijven werken aan de sociale cohesie binnen de organisatie.
- De vernieuwing verloopt niet volgens een dichtgetimmerd actieplan voor de volledige planperiode. Er wordt vanuit gegaan dat het slagen van de vernieuwing een proces is dat sterk wordt bepaald door de inzet, het inzicht en het lerend vermogen van de direct betrokkenen. De ontwikkeling van procedures, materialen, organisatie, pedagogisch-didactisch handelen en inrichting van de leeromgeving is een proces dat kan worden getypeerd als een pragmatische aanpak van ontwerpen, uitproberen, evalueren, reflecteren en herontwerpen. De bestaande situatie van een school, een locatie, een afdeling vormt het startpunt. Deze aanpak wordt ook wel beeldend omschreven als het 'trekkersmodel'.
- Er wordt regelmatig en zo open mogelijk gecommuniceerd over de strategische aspecten van het beleid, de uitvoering daarvan door directie, middenmanagement, docenten en andere betrokkenen. Communicatie tussen alle betrokkenen

wordt gezien als basisvoorwaarde voor een goed verloop van het vernieuwingsproces.

- Voor het aansturen van het vernieuwingsproces maakt de directie onder andere gebruik van procesgegevens (ervaringen, meningen en suggesties) van medewerkers. Sturing impliceert het ter beschikking hebben van een strategische koers en van relevante informatie voor het nemen van beslissingen over voortgang en bijstellingen.
- Naast persoonlijke waarnemingen, gesprekken met medewerkers en middenmanagement en informatie uit het overlegcircuit in de school, wordt door de directie gestuurd op basis van systematisch verzamelde gegevens, bijvoorbeeld kengetallen van allerlei aard. Informatie uit onderzoek maakt deel uit van het sturingsinstrumentarium.

3.5 EXTERNE BEGELEIDING

Het is wenselijk te werken met verschillende externe begeleiders. Eén externe begeleider 'voor alles' is om een aantal redenen niet handig. Je zou kunnen denken aan een regie-assistent voor het management, een projectbegeleider voor de werkgroepen/projectgroepen, een begeleider van het proces vanuit communicatieperspectief en/of een adviseur die op het hoogste niveau de koersvastheid mee bewaakt en/of supervisie heeft in het onderzoek dat de school op eigen kracht doet naar de voortgang van de vernieuwing.

3.6 PILOTPROJECTEN OFWEL UITPROBEERPROJECTEN

Pilotprojecten vervullen een functie in de analysefase ter voorbereiding op het formuleren van concrete doelen in de vernieuwing om van daaruit projecten in te richten. Ook kunnen ze een functie vervullen op het moment dat het doel is bepaald en er informatie moet worden verzameld over de realisatie/vormgeving van het doel. De plaats van de pilots in het proces bepaalt hoe je de pilots vormgeeft. Overigens is dat ook het geval als er andere scholen worden bezocht om informatie in te winnen. De fase waarin er wordt gekeken, bepaalt wie er op scholenbezoek gaat, waarnaar wordt gekeken en hoe wordt gekeken.

Los van de plaats in het vernieuwingsproces kunnen pilotprojecten allerlei informatie opleveren. Uit een onderzoeksverslag van Het Stedelijk Lyceum Enschede halen we de volgende passage: "De pilots hadden geleerd dat het werken aan de vernieuwing een toenemende complexiteit van de taken en taakkenmerken met zich meebracht. Het pionierswerk dat werd verricht zorgde voor veel betrokkenheid en

elan bij de werkers van het eerste uur, maar bracht ook een verhoogde werkdruk met zich mee. Directie en medezeggenschapsraad kwamen overeen dat een verhoogde werkdruk bij het invoeren van een dergelijke vernieuwing onvermijdelijk was, maar slechts van tijdelijke aard mocht zijn en de draaglast van individuele medewerkers niet mocht overstijgen."

3.7 OPRACHTEN VOOR WERKGROEPEN/PROJECTGROEPEN

Vooraf

Een geslaagde innovatie in het onderwijs kun je beschouwen als de optelsom van geslaagde projecten. Wij spreken van een 'project', wanneer een concreet beleidsdoel binnen een bestaande schoolorganisatie, met instemming en inzet van alle betrokkenen, planmatig wordt gerealiseerd, door middel van een reeks zorgvuldig op elkaar afgestemde concrete activiteiten of interventies. Kenmerkend voor de projectwerkwijze is:

- het gaat om duidelijk omschreven en essentiële veranderingen, die binnen de bestaande organisatie kunnen worden gerealiseerd;
- die niettemin op allerlei niveaus en voor allerlei betrokkenen in de school repercussies hebben;
- de verandering heeft een proceskarakter en doorloopt een aantal fasen. Om tot incorporatie van onderwijsveranderingen te komen kost al snel vijf jaar;
- hang, sturing en controle zijn verdisconteerd; daarnaast is er de tactische kant, die meer te maken heeft met het organiseren en structureren van interventies die het bereiken van het doel stapsgewijs dichterbij brengen en die gericht zijn op leer- en motivatieaspecten van alle betrokkenen in het proces;
- projecten vereisen een projectmanagement onder directe supervisie van de schoolleiding en liefst ook deskundige ondersteuning van buitenaf.

Projectmatig werken veronderstelt ook het voorhanden hebben van een hanteerbaar en effectief instrumentarium. In de innovatiestrategische benadering van onderwijsinnovatie, waarin je projecten als centraal ordeningsprincipe gebruikt, schuilt overigens wel een gevaar, namelijk dat je door projecten te definiëren de verantwoordelijkheid voor de realisatie van de projecten legt bij de bedenkers. Op dat moment ontstaat er weinig betrokkenheid voor de realisatie van het project bij de uitvoerders. Dat mag natuurlijk niet gebeuren. Met het ordenen van veranderingen in projecten proberen we juist het tegenovergestelde mogelijk te maken, namelijk het leggen van verantwoordelijkheid voor de vormgeving en uitvoering van het project bij zoveel mogelijk medewerkers.

Projectmatig werken, achtergrondinformatie

- 1 De schoolleider of een lid van de schoolleiding fungeert als opdrachtgever. Hij geeft een opdracht aan een projectleider. De opdrachtgever is verantwoordelijk voor het schrijven van de opdracht. Hieronder staan aandachtspunten van waaruit de opdracht wordt geschreven.
- 2 Begin met een specifieke context- en/of knelpuntenformulering voor het project. Beschouw de context als feiten of onomkeerbare trends. Knelpunten zijn zaken waar de opleiding last van heeft.
- 3 Formuleer de opdracht zo concreet mogelijk. Geef aan wat er moet gaan gebeuren, hoe het moet gaan gebeuren en wat het project moet opleveren
- 4 Vraag concreet hoe de projectgroep de andere docenten betreft bij het project en hoe er wordt gewerkt aan het overdraagbaar maken en overdragen van producten.
- 5 Vraag hoe het project geëvalueerd wordt. Daarbij zou niet alleen aandacht moeten zijn voor het product, maar ook voor de manier waarop het product tot stand is gekomen (wat ging goed, wat ging niet goed, hoe is het gesteld met de betrokkenheid van collega's, hoe is de communicatie met de opdrachtgever ervaren en dergelijke).
- 6 De projectgroep is verantwoordelijk voor het maken van een plan van aanpak, waarin zij aangeeft hoe het project in de komende jaren gerealiseerd gaat worden. Hierin geeft de projectgroep haar visie/opvattingen en gebruikt ze de al eerder genoemde trefwoorden: wat gaat er gebeuren, hoe gaat het gebeuren en wat is er over drie tot vijf jaar in de school veranderd als verworvenheid van dit project.
- 7 De projectgroep is ook verantwoordelijk voor het ontwerpen van een stappenplan. Daarin wordt zo concreet mogelijk aangegeven welke stappen het komend jaar worden gezet. De stappen zouden het niveau moeten hebben van wie, wat, wanneer, hoe en wat is de opbrengst per stap. Voor alle duidelijkheid: stappen zullen niet altijd uitkomen, maar ze gelden op z'n minst als startpunten voor de ordening van werkzaamheden en voor het maken van aanpassingen in het werk als dat nodig is.

Figuur 1 Achtergrondinformatie bij projectmatig werken/spelregels

Voorlopig projectenoverzicht

Projecten die voortvloeien uit een beleidsplan, zou je kunnen ordenen in een projectenoverzicht.

Voorlopig projectoverzicht						
nr.	projecttitel	project-leider	project-leden	project-opdracht / opdracht-gever	plan van aanpak	stappen-plan
1						
2						
...						
n						

Figuur 2 Projectenoverzicht (groefijguur)

De ordening van een innovatie in *deelprojecten* maakt het mogelijk medewerkers te vragen als projectleider of projectlid te participeren. Een projectleider en projectleden vormen samen een projectgroep. Uiteraard worden medewerkers zo verdeeld over de projecten dat hun expertise optimaal tot z'n recht komt. Afhankelijk van de omvang van het project, de inspanning die gevraagd wordt en de middelen die er zijn, worden projectleden gefaciliteerd met tijd. De grootste tijdsinspanning gevraagd wordt van de projectleider, onder andere omdat hij het aanspreekpunt is voor de opdrachtgever.

Communicatie en overleg

De projectleden zijn de gesprekspartners voor de projectleider. Overlegmomenten: structureel gemiddeld per 14 dagen 1 x, daarnaast ad hoc. De projectleider is de gesprekspartner voor de opdrachtgever. Overlegmomenten: structureel gemiddeld per maand 1 x, daarnaast ad hoc.

Format voor een projectbeschrijving

Opdrachtgever:

Projectleider:

Projectdeelnemers:

Externe begeleiding:

Looptijd project:

Toegekende tijdsinvestering projectleider:

Toegekende tijdsinvestering per projectdeelnemer:

Context

1

2

3

Knelpunten

- 1
- 2
- 3

Opdracht

- 1
- 2
- 3

Plan van aanpak

Het is de bedoeling dat de projectleider samen met zijn projectleden hier in een 1/2 A-4tje aangeeft hoe hij de klus in de komende jaren gaat aanpakken.

Stappenplan

Het is de bedoeling dat de projectleider samen met de projectleden de stappen aangeeft die er in de loop van een schooljaar worden gezet (wie, wat, wanneer, hoe per stap).

stappen	wie	wat	wanneer	hoe
1				
2				
...				
n				

3.8 SAMENHANG

3.8.1 Ordening van het proces: de verandermatrix

Een school die haar onderwijs vernieuwt, doorloopt een proces. Dat proces is in drieën te verdelen: het initiatie-, het implementatie- en het incorporatieproces. Het totale proces kan ten behoeve van de communicatie in fasen worden geordend. Zo'n fasering staat centraal in het vervolg van deze paragraaf.

Onderwijsveranderingen worden niet in het luchtledige uitgevoerd. Er is een strategie nodig om activiteiten die de verandering bepalen, op een doelbewuste, onderling samenhangende en consistente manier te sturen. Een hulpmiddel voor de vormgeving van zo'n strategie en voor het ondersteunen van veranderingsprocessen in scholen is de verandermatrix (Zuylen 2000).

De matrix:

- zorgt voor samenhang en overzicht voor wat betreft het meest effectieve verloop van de verandering;
- zorgt voor een gemeenschappelijk referentiekader, waardoor het praten over de verandering eenduidiger is;
- is een vindplaats voor de activiteiten die elke betrokken partij in de verschillende fasen van de verandering moet uitvoeren. De matrix is dus als het ware een vindplaats van ideeën voor concrete interventies.

Fasen van het innovatieprocesniveau ► Doelgroepen op meso- en micro-niveau ▼	1 oriëntatie	2 analyse	3 doelstellingformulering	4 doelvaststelling	5 voorbereiding uitvoering	6 uitvoering	7 evaluatie nazorg	8 verankering
overheid								
bestuur								
schoolleiding								
stuurgroep vernieuwing								
externe begeleiding								
docenten								
leerlingen								
ouders/verzorgers								
vervolgopleidingen								

Figuur 3 De verandermatrix

Een veranderingsproces dat onder een regie van projectmatig werken wordt uitgevoerd heeft een begin, een verloop en een einde. Precisering vindt plaats aan de hand van de verschillende fasen. Deze fasen worden hieronder kort beschreven.

- Fase 0 **initiatie** (De school wordt op een of andere wijze op het spoor gezet van een veranderingsonderwerp. In het geval van bijvoorbeeld de herinrichting van de basisvorming kan de overheid worden beschouwd als de initiator.)
- Fase 1 **oriëntatie** (In deze fase gaat het erom informatie te verzamelen en te beoordelen of deze informatie geschikt is voor de school.)
- Fase 2 **analyse** (In deze fase wordt informatie uitgewisseld, waarbij met name wordt nagegaan wat de verandering voor de school betekent. Wat moet er gebeuren om het idee op maat te snijden voor onze school?)
- Fase 3 **doelstellingformulering** (In deze fase formuleert de leiding een doel op basis van de gegevens van de analyse. Wat moeten de projectresultaten zijn? Bovendien wordt gedacht over de in te zetten middelen en wordt de manier aangegeven waarop de uitvoering wordt begeleid en geëvalueerd.)
- Fase 4 **doelvaststelling** (In deze fase wordt de 'go-no-go-beslissing' genomen. Het is belangrijk te zorgen voor een optimaal draagvlak. Om te voorkomen dat er achteraf, bijvoorbeeld in de uitvoeringsfase onduidelijkheid bestaat over te realiseren doelen, moeten in deze fase doelen concreet en meetbaar geformuleerd worden.)
- Fase 5 **voorbereiding van de uitvoering** (Het scheppen van 'doen-alsof-situaties' ter voorbereiding op de volgende fase. Daarnaast moet er aan de draaiboeken gewerkt worden waarin de volgende fasen worden gepland. Medewerkers moeten duidelijk zicht krijgen op hetgeen van hen wordt verwacht, wat de randvoorwaarden in het project zijn en wat ze van begeleiders kunnen verwachten.)
- Fase 6 **uitvoering** (In de uitvoeringsfase moet de nieuwe orde definitief haar beslag krijgen. Realisering van projectactiviteiten moet vorm krijgen in de reguliere gang van alledag.)
- Fase 7 **evaluatie en nazorg** (In deze fase die in de tijd parallel loopt met fase 6 worden de medewerkers van de school op diverse manieren begeleid en wordt de vinger aan de pols gehouden met betrekking tot de afgesproken wijze van werken.)
- Fase 8 **verankering** (Het verdiepen en onderhouden van de veranderde inrichting en werkwijze in de loop van de tijd.)

Voor het welslagen van de verandering is de betrokkenheid en ondersteuning van zoveel mogelijk groepen binnen de school van belang. Die partijen moeten worden 'gescreend' op hun mogelijk aandeel in de verschillende fasen van het project. In

figuur 3 zijn partijen/geledingen genoemd die mogelijk relevant zijn bij vernieuwingsprojecten. De matrix wordt dus gevormd door iedere betrokken doelgroep af te zetten tegen de subfasen van het veranderingsproces. In ieder van de matrixcellen, die hierdoor ontstaan, kunnen potentiële activiteiten of interventies worden vastgesteld, die in onderlinge samenhang het bereiken van het veranderingsdoel dichterbij brengen. Daarbij is het handig in iedere cel activiteiten te ordenen aan de hand van de vragen: wie, wat, wanneer, hoe, en wat is er klaar als we klaar zijn?

3.8.2 De begeleidingsmatrix

Veranderen lukt niet zonder betrokkenheid van degenen die de verandering moeten dragen. Veranderen stoelt op twee kernactiviteiten: (1) met elkaar afspreken wat we gaan doen en (2) gaan doen wat we met elkaar afgesproken hebben. Het bereiken van projectresultaten heeft altijd te maken met het tweede, maar kent als absolute voorwaarde dat het eerste zorgvuldig tot stand is gekomen. Veranderingen roepen in het algemeen onzekerheid op. Onaangename onzekerheid kan worden voorkomen door in de verschillende fasen van het veranderingsproces zorgvuldig over de verandering te communiceren, op zo'n manier dat ook de mensen die de doelen niet zelf hebben aangedragen de ruimte wordt gegeven zich erachter te stellen. Ook al is het helder welke doelstelling per fase in het veranderingsproces moet worden nagestreefd, dan geeft dit nog niet weer aan de hand van welke concrete activiteiten die doelstellingen kunnen worden bereikt voor iedere doelgroep. Om dit inzichtelijk te maken, gebruiken we de begeleidingsmatrix.

De begeleidingsmatrix geeft een overzicht van begeleidingsfuncties en koppelt deze begeleidingsfuncties aan de verschillende fasen in het proces (zie figuur 4). De begeleidingsmatrix geeft aan dat er acht fasen en een (uit te breiden) aantal interventies zijn opgenomen, gericht op het stimuleren en gaande houden van de betrokkenheid. De matrix biedt een systematisch overzicht van interventies die door in- of externe begeleiders gebruikt kunnen worden om het veranderingsproces te sturen.

FASEN	BEGELEIDINGSFUNCTIES	DRAAIBOEK
oriëntatie	<ul style="list-style-type: none"> - problematiseren - oriënteren - enthousiasmeren - verhelderen - ideeën aandragen 	doelen, wie, wat, wanneer, hoe
analyse	<ul style="list-style-type: none"> - ideeën verifiëren - rationele gespreksbasis bouwen - barricades opsporen en wegwerken - zicht geven op organisatorische consequenties 	idem
doelstellingen bepalen	<ul style="list-style-type: none"> - besluiten - verhelderen - concretiseren - operationaliseren - ondersteuningsmogelijkheden aangeven 	idem
doelstellingen bekrachtigen	<ul style="list-style-type: none"> - eenduidige besluiten nemen 	idem
voorbereiding uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> - materiaal leren kennen - wennen aan het materiaal - draaiboeken maken voor de volgende fasen - doen alsof - elkaar helpen 	idem
uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> - herinneren - druk uitoefenen 	idem
evaluatie/nazorg ⁷	<ul style="list-style-type: none"> - evalueren - hulpaanbod doen 	idem
verankeren	<ul style="list-style-type: none"> - helpen wennen aan de nieuwe orde 	idem

Figuur 4 De begeleidingsmatrix

⁷ Een proces lineair beschrijven, zoals in figuur 3 en 4 gebeurt, zorgt voor ordening. In de praktijk verlopen veel processen echter niet lineair maar cyclisch, waarbij bepaalde aspecten zich zelfs op een kris-kras-manier manifesteren. Zo evalueer je, reflecteer je en wordt er nazorg ontplooid, gepland en ad-hoc op ieder moment in een proces.

De begeleidingsmatrix heeft de volgende kenmerken:

- het is een rationeel model, waarin de verschillende aspecten die in het proces van veranderen te onderscheiden zijn, apart aandacht krijgen;
- de aard van de interventies is aangepast aan de (sub)fasen die op dat moment aan de orde zijn én aan de betrokken doelgroep waarop de interventie is gericht;
- het opvolgen en volhouden van geadviseerde acties wordt voorgesteld als een voortschrijdend keuzeprocess, waarbij opvolging en consolidatie op de lange termijn steeds dichterbij komen;
- er wordt voortdurend een beroep gedaan op actieve participatie door medewerkers.
- De begeleider is vooral verantwoordelijk voor het op deskundige wijze ondersteunen van het proces;
- er wordt geanticipeerd op en rekening gehouden met verschillende moeilijkheden en mogelijkheden die zich bij de uitvoering voordoen. Samen met medewerkers oplossingen zoeken staat centraal.

De matrix kan worden gebruikt als een soort agenda, die dient om medewerkers van een school te begeleiden bij het accepteren en uitvoeren van schoolgebonden veranderingen. Te beginnen bij de oriëntatiefase worden dan de opeenvolgende fasen afgewerkt. Vervolgens kan de matrix als vraagbaak dienen bij de door de schoolleider en begeleider gekozen veranderingsstrategie. Wanneer bijvoorbeeld niet duidelijk is waar bepaalde stagnaties vandaan komen, kan de matrix startpunt zijn bij het ontwikkelen en toetsen van ideeën. En tenslotte kan de matrix worden gebruikt als een integratief kader. Allerlei suggesties en tips uit zowel de literatuur als de begeleidingspraktijk over wat wel 'afsprakentrouw' wordt genoemd - doen de mensen ook wat ze zeggen te gaan doen? - kunnen worden ingepast in de matrix, waardoor een samenhangend geheel ontstaat.

3.9 BESLUITVORMING, BETROKKENHEID EN ZORGVULDIG ZOEKEN

Het initiatieproces van een verandering mondt uit in een besluitvormingsprocedure. Het gaat hierbij tegelijk om het rijp maken van de organisatie voor de verandering (problematiseren, enthousiasmeren, mogelijke routes uitzetten, kosten en baten afwegen) en het adopteren van het veranderingsdoel en de weg daarnaar toe. Dit laatste houdt in dat het team gezamenlijk de voorgestelde vernieuwing ondersteunt: gemeenschappelijk commitment ten opzichte van het veranderingsdoel. Voor het slagen van vernieuwingen, die neerkomen op gedragsveranderingen van mensen, is echter het persoonlijk voornemen (motivatie) om er zelf aan te werken van doorslaggevend belang. Adoptie van de vernieuwing moet dus in zo veel mogelijk gevallen leiden tot persoonlijk commitment van alle betrokkenen.

De verandermatrix is een handvat om alternatieve strategieën in het initiatieproces te specificeren en tegen elkaar af te wegen. De schoolleiding kan gegeven de schoolspecifieke situatie en aan de hand van haar inschatting van de veranderingscapaciteit en veranderingsbereidheid kiezen voor een bepaalde aanpak (tactiek) en deze op maat uitwerken. We beschrijven hieronder de Z-beweging, omdat daarin expliciet recht wordt gedaan aan de behoefte van medewerkers om bij alle fasen van het proces betrokken te zijn.

De Z-beweging

Bij de Z-beweging gaat het om een op ieder niveau herhaalde horizontale beweging, waarbij alle partijen in de school na elkaar de kans krijgen (en de tijd en de middelen) om de vier fasen van het adoptieproces volledig te doorlopen. Te beginnen met de schoolleiding, die het hele proces leidt, begeleidt en controleert. De Z-beweging zorgt ervoor dat alle relevante betrokkenen in de school evenveel tijd en ruimte krijgen om de zaak te bekloppen en te betasten als de initiatiefgroep (schoolleiding en bijvoorbeeld een stuurgroep) heeft gehad. Deze aanpak leidt er tevens toe, dat iedereen betrokken wordt bij het verzamelen van relevante informatie, die nodig is om tot een afgewogen oordeel over de vernieuwing te komen. Bovendien toont deze werkwijze zorgvuldigheid (er is niet over één nacht ijs gegaan) en laat zien dat voornemens van de initiatiefnemers nog niet bij voorbaat vast staan.

BESLUITVORMINGSSTRATEGIËN IN HET INITIATIEPROCES								
Fase	1	2	3	4	5	6	7	8
Geleding	oriëntatie	analyse	doel-formu- lering	doel- betrach- ting	voorbe- reiding	uitvoering	evalua- tiazorg	veranke- ring
Schoolleiding	■	■	■					
Middenkader	■	■	■					
Docenten	■	■	■					

Figuur 5 De Z-beweging

De Z-beweging is het grondpatroon voor een strategische besluitvormingsprocedure die in 95% van de gevallen opportuun is. Iedere partij in 'het spel' krijgt de kans goed voorbereid en toegespitst op de eigen situatie en belangen de eerste vier fasen van het innovatieproces door te maken. Analyseren en voor- en nadelen van een vernieuwing afwegen is bijvoorbeeld op directieniveau, met andere informatie en perspectieven, een ander proces als op het niveau van de docenten, die meebe-slissen over de vormgeving van hun dagelijkse werksituatie.

Het lijkt op het eerste gezicht tegenstrijdig, maar het hanteren van de Z-beweging laat onverlet, dat de schoolleiding de eerstverantwoordelijke blijft voor beleidskeuzes. De kunst is echter keuzes zo te initiëren dat:

- het inzicht en de expertise van alle medewerkers van de organisatie in de aanloop tot het besluit vol wordt benut;
- zoveel mogelijk mensen achter het besluit staan.

Om het besluit dat de schoolleiding neemt strategisch voor te bereiden, kan de Z-beweging worden gebruikt. Daarna, als het erom gaat met elkaar na te denken over de concrete realisatie en de voorbereiding van de uitvoering (zie fase 5 in de verandermatrix, paragraaf 3.8.1) is het SOIS-model (schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang)⁸ nog steeds een prima bruikbaar hulpmiddel om te achterhalen welke consequenties de verandering heeft voor onderdelen van de onderwijskundige en schoolorganisatorische inrichting van de school.

3.10 SOIS-model

In het SOIS-model (figuur 6) kan in de linkerkolom een wenselijke verandering geïdentificeerd worden, bijvoorbeeld 'van traditioneel naar nieuw'. Vervolgens moet de vraag beantwoord worden wat die verandering voor consequenties heeft voor alle aspecten van de school. Die aspecten zijn in de linker en de rechterzijde benoemd voor respectievelijk de primaire processenkant van de school en de schoolorganisatiekant. Het SOIS-model kan als *zoekinstrumentarium* dienst doen bij het analyseren van de feitelijke en de wenselijke situatie van de school. Uiteraard is het zaak bij een verandering van de school de samenhang tussen de verschillende componenten niet uit het oog te verliezen. Projecten, waarin aan de vernieuwing wordt gewerkt, zouden gekoppeld moeten zijn aan de inhoudelijke analyse die met behulp van het SOIS-model wordt gemaakt.

⁸ Het SOIS-model is beschreven door Zuylen, J. (1998) in Het model 'Schoolgebonden onderwijs innovaties in samenhang', Studiehuisreeks 19. MesoConsult, Tilburg.

van bestaand naar nieuw	l e e r a r r a n g e m e n t							
	leerplaats			hulpmiddelen			leerling/student begeleiding	
	in de klas	buiten de klas	buiten de school	studie- mate- riaal	ICT	toets	volg- systeem	zorg- systeem
biblio- theek, media- theek, studie- ruimten		organi- saties, musea, excur- sies, e.d.						
bestaand								
nieuw								

s c h o o l o r g a n i s a t i e								
infrastructuur				organisatieklimaat				
midde- len: perso- neel en mate- riaal	gebruik van mid- delen	intern relatie verz. systeem	extern relatie- verz. systeem	besluit- vor- mings struc- tuur	overleg- struc- tuur en samen- wer- kings- organen	lerend vermogen		
						mana- gement	onder- wijzend perso- neel	OOP

Figuur 6 Het SOIS-model (schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang)

LITERATUUR

Zuylen, J. in Wildeman, E. & J. Zuylen (2000). Vmbo-invoering op Mondriaan vmbo - een invoeringsplan. *Vmboreeks nr. 1*. MesoConsult, Tilburg.

Zuylen, J.G.G. (1998) 'Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang', *Studehuisreeks nr. 19*. MesoConsult, Tilburg.